

Björn Rothstein

Nicht allein mit der Masterarbeit: Der Ansatz Studentische Forschungsgruppen¹

Zusammenfassung

Studentische Abschlussarbeiten entstehen zumeist in Isolation, d.h. unter ausschließlichen Austausch mit den BetreuerInnen, die zudem in der Regel ihre einzigen Leser sind. Sie profitieren daher nicht von der wissenschaftlichen Community, wie dies z. B. bei Doktorarbeiten auf Nachwuchstagungen der Fall ist. Die fehlende Peer-Beratung einerseits sowie andererseits die Aussicht, nur vom Betreuer gelesen zu werden, können zu motivationalen und fachlichen Problemen führen. Der vorliegende Praxisbeitrag bietet daher eine Peer-Learning-basierte Lösung unter Bezug auf die Prozessorientierte Schreibberatung an: Studierende verfassen in einem Forschungskolloquium zu verschiedenen Aspekten eines vorgegebenen Oberthemas individuell, aber zeitgleich ihre Masterarbeiten. Dabei stehen sie, sowohl mit dem Betreuer als auch untereinander, in einem regelmäßigen Austausch. Es entstehen fachliche sowie soziale Vorteile der Peer-Beratung, wechselseitige Zitierungen, gefühlte Einbindung in Forschung und Diskussionen, die zum Beispiel mit Forschungsgruppen vergleichbar sind. Das gemeinsame Oberthema erlaubt einen intensiven, auf Fachlichkeit bezogenen Austausch mit dem Resultat einer hohen gefühlten Authentizität beim Verfassen der Masterarbeit.

Schlüsselwörter

Masterarbeit, Forschungsgruppen, Peer-Learning, Prozessorientierte Schreibdidaktik, Authentizität

¹ Bedanken möchte ich mich bei der Redaktion sowie bei den anonymen Gutachterinnen und Gutachtern von *die hochschullehre*, bei meinem Jahrgang von *Lehre*ⁿ für viele anregende Gespräche, bei Birgit Aigner, bei Marie Müller und vor allem bei meinen Studierenden für ihre vielen Rückmeldungen.

1 Ausgangslage

Mit der Anfertigung ihrer Masterarbeiten sollen Studierende in der Studienabschlussphase ihre Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten belegen. Doch gelten in meinen Augen und meinen Beobachtungen nach für Masterarbeiten zum Teil andere Bedingungen gelten als für wissenschaftliche Arbeiten allgemein, denn wissenschaftliche Arbeiten werden von der wissenschaftlichen Community gelesen, sie sind durch sichere Publikationsorte und durch die Aufnahme in Datenbanken und Bibliotheken verfügbar. Masterarbeiten hingegen werden – zumindest in meinem Fach, in der Germanistik – in der Regel nur für die Betreuerin bzw. den Betreuer geschrieben und sind für die Nachwelt nicht recherchier- und auffindbar. Wissenschaftliche Arbeiten entstehen häufig im Austausch mit anderen WissenschaftlerInnen. Sie werden der wissenschaftlichen Öffentlichkeit auf Konferenzen, Workshops und Gastvorträgen präsentiert und dort diskutiert. Masterarbeiten entstehen häufig in Isolation, (wenn überhaupt) nur im Austausch mit der Betreuerin bzw. dem Betreuer und ohne wissenschaftliche Öffentlichkeit. Darunter leidet nicht nur die Fachlichkeit, es resultieren vermutlich auch motivationale Probleme (mit wem redet eine Magistrandin, ein Magistrand eigentlich über seine/ihre Arbeit?), kommunikative Schwierigkeiten (für wen genau wird die Arbeit eigentlich geschrieben?) und es besteht (zumindest während der wissenschaftlichen Betätigung) die Gefahr von Phasen der Einsamkeit und Isolation, da das soziale Umfeld vielleicht gar nicht einschätzen kann, unter welchem fachlichen, benotungstechnischen, zeitlichen und psychologischen Druck die Arbeit verfasst wird. Es bedarf daher kluger hochschuldidaktischer Strategien, um Studierenden ein möglichst reibungsloses Setting zu bieten, innerhalb dessen sie ihr Projekt bzw. ihre Masterarbeit realisieren können (Kordts-Freudinger & Geithner 2012).

Zweitens fehlt Masterarbeiten häufig das Kernelement wissenschaftlicher Studien, das Neue, das Innovative, das die Forschung voranbringt (das kann, muss aber nicht, an falsch vergebenen, schlecht betreuten, zu großen oder irrelevanten Themen liegen). Für Masterarbeiten gilt insbesondere, was Pohl (2009) zu studentischen Hausarbeiten schreibt, die sich an den Anforderungen eines wissenschaftlichen Fachartikels orientieren, indem die Studierenden eine selbstentwickelte Fragestellung durch fachadäquate Methoden auf Basis passender Daten und Methoden unter Berücksichtigung relevanter bisheriger Forschung bearbeiten (Pohl, 2009, S. 90, 136, 157). Forschungen zur Frage, was Wissenschaft und ihre Vermittlung authentisch macht, betonen jedoch genau diese Aspekte des Innovativen als entscheidend für wissenschaftliches Arbeiten (Betz, 2018; Mierwald, 2019; Vanderbeke, 2018). Als innovativ gilt eine

Fragestellung dann, wenn durch ihre Beantwortung ein tatsächlicher Erkenntnisgewinn für die jeweilige Disziplin (und nicht nur für die Lernenden selbst) entsteht und das Agieren der Lernenden nicht aus einer reinen Rezeption oder Replikation wissenschaftlicher Kenntnisse besteht. (Sommer et al., im Druck, S. 5)

Drittens zeigen sich Fälle studentischer wissenschaftlicher Überforderung, die erfahrene WissenschaftlerInnen in der Regel überwunden haben bzw. für die sie Lösungsstrategien entwickelt haben. Diese betreffen neben Fragen der Themenfindung, der Passung von Ziel, Methode, Auswertungsverfahren und Forschungsstand vor allem auch die oftmals mangelnde Fehleinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit, innerhalb weniger Monate

adäquat ein Thema zu bearbeiten: Versuche eines Themas vom Typ „Ich möchte über Deutsch als Fremdsprache schreiben“ führten zu deutlichen Überforderungen, denn solche Themen sind aufgrund ihres Umfangs nicht (mehr) in Form einer studentischen zeitbegrenzten Abschlussarbeit bewältigbar.

Zusammenfassend ergeben sich drei hochschuldidaktische Ansatzpunkte für die studentische wissenschaftliche Arbeit in der Studienaushangphase: stets wiederkehrende, letztlich auf so gut wie jede Masterarbeit zutreffende Beratungssituationen aufgrund studentischer Unsicherheiten, die fehlende schreibdidaktische Authentizität und die (daraus resultierende) Isolation. Im folgenden Abschnitt wird der Ansatz *Studentische Forschungsgruppen* als eine mögliche Lösung skizziert, deren praktische Umsetzung in Abschnitt 3 vorgestellt und in Abschnitt 4 durch ein Beispiel illustriert wird.

2 *Studentische Forschungsgruppen*

Der Ansatz *Studentische Forschungsgruppen* ist als Kolloquium des lehramtsausbildenden Master of Education Deutsch organisiert, in dem Studierende zu verschiedenen Aspekten eines vorgegebenen Oberthemas individuell, aber zeitgleich ihre Masterarbeiten verfassen. Sie tauschen sich mit mir, ihrem Betreuer, und darüber hinaus auch ohne mich regelmäßig aus. Zusätzlich werden regelmäßig Expertinnen und Experten anderer Universitäten eingeladen. Bei ausgezeichneter Qualität besteht die Möglichkeit, die Masterarbeiten in einem Sammelband oder gemeinsamen Aufsatz zu publizieren. Es entstehen fachliche und soziale Vorteile der Peer-Beratung, wechselseitige Zitierungen, gefühlte Einbindung in Forschung und Diskussionen, die den kommunikativen und fachlichen Strukturen von Forschungsgruppen der Deutschen Forschungsgemeinschaft nachempfunden sind:

Eine Forschungsgruppe ist ein enges Arbeitsbündnis mehrerer herausragender Wissenschaftler und/oder Wissenschaftlerinnen, die gemeinsam eine Forschungsaufgabe bearbeiten. Das Forschungsvorhaben geht dabei nach seinem thematischen, zeitlichen und finanziellen Umfang über die Förderungsmöglichkeiten im Rahmen der Einzelförderung des Normal- oder Schwerpunktverfahrens weit hinaus. [...] Forschungsgruppen tragen häufig dazu bei, neue Arbeitsrichtungen zu etablieren. (DFG, 2019)

Ein Beispiel für eine DFG-Forschungsgruppe aus meinem eigenen Fachgebiet ist die von Thomas E. Zimmermann koordinierte Zusammenarbeit zu Relativsätzen. Ihre Zusammenfassung auf der DFG-Forschungsdatenbank GEPRIIS belegt eindrucksvoll die Notwendigkeit und die Möglichkeiten von Verbundforschung, da die Fragestellungen ohne den Kontext aller beteiligten Projekte nicht beantwortbar sind.

Das Ziel dieser Forschergruppe ist die Untersuchung des Gegenstands der Relativsätze innerhalb einer theoretisch orientierten Grammatikforschung. [...] Relativsätze eignen sich daher gleich aus mehreren Gründen besonders als Forschungsgegenstand innerhalb eines größeren Projektverbundes: Zum einen beschränken sich bisherige Arbeiten zu Relativsätzen in der Regel auf nur einen Typ von Relativsatz. Nur im Vergleich unterschiedlicher Konstruktions- und Funktionstypen lässt sich unseres Erachtens jedoch klären, welche formalen Merkmale bei Relativsätzen unabhängig von den spezifischen Funktionen sind und dementsprechend als distinktive Eigenschaften dieser Konstruktion gelten können. (DFG GEPRIIS 2019)

Die einzelnen Projekte dieser DFG-Forschungsgruppe sind folglich durch das gemeinsame Oberthema eng miteinander verbunden, das aufgrund seiner Komplexität und bisherigen zu monoperspektivischen Beforschung einen Ansatz mit mehreren unterschiedlichen Blickwinkeln erfordert, was mit einem einzelnen Projekt nicht erreichbar wäre. Die Projekte arbeiten einander daher im Sinne der im Zitat genannten Schnittstelle zu. Die Nutzung dieses Formats der Spitzenforschung für hochschulische Lehr-Lern-Kontexte ist das Anliegen der *Studentischen Forschungsgruppen*, die auf Erkenntnissen des Peer-Learnings, der Prozessorientierten Schreibberatung, der Forschung zur Authentizität bei der Wissenschaftsvermittlung und der Fachlichkeitsforschung basieren.

Das den *Studentischen Forschungsgruppen* zugrunde liegende Peer-Learning hat seine Ursprünge im Kontext der Gesundheits- und Drogenpräventionsarbeit Großbritanniens und der USA der 1970er Jahre und wurde relativ schnell auf universitäre Lehr-Lern-Kontexte übertragen. Maßgeblich ist die Überzeugung einer im Vergleich zu klassisch bildungsinstitutionellen Lehr-Lern-Kontexten besonders hohen Wirksamkeit des Peer-Learnings, wenn sich „Jugendliche für Jugendliche engagieren, d.h. Angehörige einer gleichen sozialen formellen und/ oder informellen Gruppe informieren und beraten sich gegenseitig, wobei das Prinzip der Freiwilligkeit maßgeblich ist“ (Apel, 2003, S. 17).

Charakteristisch für das Peer-Learning sind folglich Engagement, Selbstbestimmung und Freiwilligkeit (u.a. Hölterhof & Schiefner, 2014), was in Teilen kontrastiert mit den im hochschulischen wie auch schulischen Kontext vorliegenden curricularen, organisatorischen und konstellativen Zwängen, die Lerninhalte und Lerngruppen zu einem beträchtlichen Teil vorgeben. Dennoch kann auch diese häufig als Zwangsgemeinschaft bezeichnete Lernkonstellation beim Peer-Learning fruchtbar sein, denn als „Bezugsgruppe des einzelnen Schülers ist die Jahrgangsklasse immer Vergleichsgruppe [...] und [...] ein wichtiges soziales Erfahrungsfeld“ (Wiater, 2002, S. 105).

Die Vorteile des Peer-Learnings werden in der Regel lerntheoretisch und sozialisatorisch begründet. Grundlegend für das Peer-Learning ist zunächst die Handlungsorientierung der Lernenden, d.h. ihre Aktivierung zum Lernen (Gudjons, 2008) in Form aktiver und eigenständiger Zusammenarbeit. Dadurch ergeben sich Formen des Lernens am Modell bzw. am Vorbild im Sinne Banduras (1976), da sich die Teilnehmenden am Verhalten und an den Arbeitsweisen ihrer Peer-Group orientieren. Wenn Peer-Learning außerhalb des Unterrichts stattfindet, entstehen Formen des informellen Lernens (Harring, 2007), indem Lernkontexte außerhalb klassischer bildungsinstitutioneller Kontexte, z. B. außerhalb des Unterrichts geschaffen werden. Handlungsorientierung, Vorbildlernen und informelles Lernen schaffen einen sozialisatorischen Raum (Hurrelmann, 1976), indem die Peer-Group ein Ort des Regelns, Aushandelns und Positionierens ist. Peer-Learning ermöglicht fachlich eine *Sozialisation in eigener Regie* (Tenbruck, 1962).

In hochschulischen Kontexten werden grob drei Arten des Peer-Learnings unterschieden: Im Peer-Tutoring unterrichten erfahrene Studierende in der Regel Studienanfänger, indem Inhalte und Methoden des Faches begleitend bzw. vertiefend zu Lehrveranstaltungen vermittelt werden. Peer-Tutoring adressiert auf inhaltlicher Ebene folglich primär die grundlegende fachliche Kompetenz. Beim Peer-Counseling hingegen erfolgt eine Kompetenzerweiterung bezüglich einer bestimmten Fragestellung zu einer relativ konkreten Fragestellung in Form einer Beratung, z. B. zur Anwendung einer Forschungsmethode. Peer-

Tutoring und Peer-Counseling erfordern fachlich bewährte, speziell ausgebildete Studierende als Experten (Rohr et al., 2016). Im Peer-Support unterstützen sich Studierende wechselseitig, sie sind gleichermaßen Novizen wie Experten.

Studentische Forschungsgruppen setzt beim Peer-Support an, indem ein Kontext der wechselseitig fachlichen, methodischen und sozialen Unterstützung geschaffen wird: vergleichbar mit dem oben genannten Schnittstellenansatz der DFG-Forschungsgruppe Relativsätze verbindet die Studierenden eine fachliche und methodische Gemeinsamkeit, indem sie zu verschiedenen Aspekten eines Oberthemas arbeiten. Das Oberthema ermöglicht einen intensiven fachlichen Austausch aufgrund des gemeinsamen fachlichen (Literatur-)Hintergrunds, ähnlicher Fragestellungen und in Bezug zu setzender zusammenpassender Unterthemen. Da alle Teilnehmenden zudem im gleichen Studien- und Lebensabschnitt sind und sich in derselben Prüfungssituation befinden, wird ein sozialer Austausch begünstigt.

Als das grundlegende Problem des Peer-Learnings wird häufig die Gefahr einer lernerseitigen Überforderung durch zu hohe Erwartungen und Anforderungen, aber auch durch eine zu intensive Form der Selbstorganisation genannt. Daher sind eine genaue Planung und eine Überwachung der Durchführung sowie eine Reflexion der eingesetzten Methoden unabdingbar (Zumbach & Astleitner, 2016, S. 102). Der Ansatz *Studentische Forschungsgruppen* steuert diesem insofern entgegen, als Peer-Learning mit Formen der dozentenseitigen Beratung kombiniert wird. Durch die Vorstellung des Oberthemas, durch die Beratung bei der Wahl der Unterthemen, der Methodologie und der Forschungsziele sowie durch die Bereitstellung erster relevanter Literatur erhalten die Studierenden eine kontinuierliche, durch den Betreuer getragene Beratung, die durch das Peer-Learning im oben dargestellten Sinn intensiv ergänzt wird. Hier unterscheiden sich die *Studentischen Forschungsgruppen* klar von den DFG-Forschungsgruppen, deren Moderationsprozesse aus der Gruppe selbst getragen werden. Ein weiterer wichtiger Unterschied ist die Vorgabe des Oberthemas, da das gemeinsame Finden und Aushandeln einer gemeinsamen thematischen Zusammenarbeit nicht innerhalb des zur Verfügung stehenden Prüfungszeitraums möglich ist.

Im hochschulischen Kontext ist eine Verbindung von Peer-Learning mit Prozessorientierter Schreibdidaktik nicht unüblich. Letztere entlastet die Schreibenden, indem eine schreibphasenadäquate Beratung erfolgt und das Schreiben in klein(er)en Schritten angegangen wird. Das dem Schreibprozess zugrundeliegende Grundmuster besteht aus Phasen der Vorbereitung, der Erstellung, der Zusammenfassung und der moderierten Überarbeitung. Damit geht die Prozessorientierte Schreibberatung davon aus, dass Schreiben nicht alleine, sondern im Austausch mit anderen erfolgt (Ruhmann, 2005). Die Aussicht, von den Beratenden gelesen zu werden, bietet den Schreibenden die Möglichkeit, ihre Arbeiten mit einem deutlichen Publikumsbezug zu verfassen. Die Prozessorientierte Schreibdidaktik eröffnet damit eine *Rollenübernahme* der Reaktionen der späteren Leserschaft bereits im Schreibprozess (Flavell, 2007). Erste Einsichten in die Organisation des Schreibprozesses ergaben Laut-Denken-Studien der späten 60er bzw. frühen 70er Jahre (Emig, 1971), die – anders als die traditionelle Aufsatzdidaktik – sich für den Schreibprozess und weniger stark für sein Produkt interessierten. Mittlerweile ist die Prozessbetrachtung, auch aufgrund der

einflussreichen Arbeiten von Hayes und Flower 1979 und später, der Standard, der in zahlreichen kooperativen Schreibarrangements umgesetzt wird, z. B. in der Schreibkonferenz (Spitta, 1992), im Peer-Tutoring (Bruffee, 1999) und in der kooperativen Textproduktion (Lehnen, 2000). Für die Erstellung wissenschaftlicher Texte eignet sich die Prozessorientierte Schreibdidaktik in besonderem Maße, da wissenschaftliche Texte in der Regel Reaktionen auf (kritische) Besprechungen von bzw. Auseinandersetzungen mit bereits existierenden Studien sind. Wissenschaftliche Texte sind folglich Teil des sozialen Gefüges einer Community, die sich mehr oder weniger wechselseitig kritisch liest. Idealerweise führt jeder neue Beitrag zu einer Erweiterung des kollektiven Wissens. Nach Bruffee (1999) sollte dieser grundlegende Aspekt wissenschaftlichen Schreibens bereits für Studierende erfahrbar sein (Bruffee, 1999); die Mehrheit hochschuldidaktischer Schreibarrangements marginalisiert ihn jedoch, so dass Lernsettings mit geringer Authentizität vorliegen.

Studien zur Wissenschaftsvermittlung haben insgesamt motivationale und weitere lernbezogene Schwierigkeiten bei zu geringer, von den Lernenden wahrgenommener Authentizität belegt (Betz, 2018). Bezogen auf SchülerInnen gehen von Varst und Kollegen (2015) von folgender Definition von Authentizität aus.

Authentizität [ist] ein Merkmal, das sich der Interaktion zwischen Schülerin bzw. Schüler und Kontext zuordnen lässt: Es ist aus Schülerperspektive vor allem über die Glaubwürdigkeit eines Kontexts bestimmt [...]. Erst wenn Schülerinnen und Schüler die Existenz eines Gegenstandes oder einer Situation des Kontextes für möglich und damit für glaubwürdig halten, wird dieser Kontext für sie authentisch. (von Varst et al., 2015, S. 32f.)

Diese Definition ist auch auf hochschuldidaktische Kontexte mit Studierenden übertragbar, die vermutete geringe wissenschaftliche Authentizität von Masterarbeiten ließe sich im Sinne kooperativer Lernarrangements wie der studentischen Prozessorientierten Schreibberatung zumindest reduzieren (Bruffee, 1999), vgl. Abschnitt 3.

Der Ansatz *Studentische Forschungsgruppen* greift die Vorteile des Peer-Learnings und der Prozessorientierten Schreibdidaktik auf und nutzt diese systematisch zur Erhöhung des Authentizitätsempfindens der Studierenden während ihrer Schreibaktivitäten. Die teilnehmenden Magistrandinnen und Magistranden beraten sich bei fachlichen, methodologischen und sozialen Fragestellungen, indem sie kleinere oder größere Teams bilden und sich wechselseitig Feedback geben. Nur in den Kolloquiumssitzungen selbst erfolgt die Beratung durch die Betreuerin bzw. den Betreuer. Auf diese Weise findet ein mit den Forschungsgruppen strukturell angelegter Austausch statt.

Peer-Learning und Prozessorientierte Beratung haben wesentlich zur Etablierung der Schreibberatung an deutschen Universitäten beigetragen, jedoch auch zu einem spezifischen blinden Fleck, der das Verhältnis zu den Fächern bzw. zur Fachlichkeit betrifft. Man geht zumindest implizit davon aus, dass Schreibberatung glücken kann, ohne dass dafür ein (wie auch immer gearteter) fachlicher Bezug notwendig wäre (Keding & Scharlau, 2016, S. 117). Unter Fachlichkeit, die ein in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften semantisch wenig konturierter Begriff ist (Susteck, 2018, S. 69), wird hier DiFuccia (2014, S. 2) folgend das „Meta-Verständnis der Struktur des Faches und seiner Wissensbestände“ definiert:

Fachlichkeit heißt die Einsicht zu haben, wo ein bestimmter Wissensinhalt im Gebäude des Faches seinen Platz hat, worauf er ruht, was er bedeutet und was sich aus ihm weiter entwickeln lässt. Fachlichkeit ist also, wenn man so will, eine Art Meta-Verständnis der Struktur, des Faches und seiner Wissensbestände. (DiFuccia, 2014, S. 3)

Die Beratung von Masterarbeiten erfordert ein hohes Maß an Fachlichkeit, denn die mit einer solchen Arbeit verbundenen Entscheidungen sind maßgeblich durch den Rekurs auf fachinhaltliche und fachmethodische Aspekte beeinflusst. Wer beispielsweise bei einer grammatikographischen Arbeit, also bei einer Analyse des explizit verbalisierbaren Wissens über die Grammatik der deutschen Sprache, zum Einsatz der für solche Fragestellungen allgemein passenden introspektiven Erhebungsmethode raten würde, brächte die schreibende Person ggf. in große Schwierigkeiten: Im deutschdidaktischen und germanistisch-linguistischen Diskurs ist das Problem eines sehr lückenhaft vorhandenen expliziten grammatischen Wissens von Studierenden und Referendaren über die Grammatik der deutschen Sprache vielfach belegt (Dämmer, 2019), was den Einsatz des Lauten Denkens schwierig macht: Studentische Probandinnen und Probanden wären ggf. – wie beim Lauten Denken eigentlich intendiert – nicht in der Lage, die ihnen gestellte Primäraufgabe (z. B. die Bestimmung von Wortarten) fachsprachlich adäquat zu artikulieren (Schuttkowski et al., 2015). Fällt die Wahl dennoch auf die Methode Lautes Denken, so sind damit Schreibentscheidungen verbunden: es muss darum gehen, das eben dargestellte Problem zu erfassen und argumentativ das Laute Denken dennoch als mögliche Methode einzubeziehen (Staubach et al., 2017). Durch das fast abgeschlossene gleiche Fachstudium der Teilnehmenden und durch das gemeinsame zu bearbeitende Oberthema ist Fachlichkeit neben Peer-Learning, Prozessorientierter Schreibdidaktik und Berücksichtigung des Authentizitätsempfindens ein Grundpfeiler der *Studentischen Forschungsgruppen*, deren konkreter Ablauf im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

3 Konkreter Ablauf

Jeder Durchlauf beginnt mit der Ankündigung des ersten Kolloquiumstermins im Vorlesungsverzeichnis. Interessierte Studierende signalisieren ihr Kommen per Mail. Sie erscheinen unverbindlich in der ersten Sitzung, die zunächst die Form der Betreuung begründet und anschließend, während eines ca. 30-minütigen Kick-Off-Vortrags, das ihnen noch unbekannte Oberthema im Sinne der oben vorgestellten beschriebenen gemeinsamen Fachlichkeit vorstellt. Eine klare Verbindung zwischen dem Oberthema und der im Studiengang obligatorischen Modulvorlesung stellt sicher, dass sie ein passendes Unterthema finden und sich fachlich wie methodologisch zurechtfinden. Folglich ist die Bekanntgabe am Tag der Anmeldung rechtfertigbar. Inhaltliche Fragen werden im Anschluss an den Kick-Off-Vortrag geklärt. Die Studierenden haben die Möglichkeit, sich für ca. 30 Minuten untereinander zu verständigen und ihre Teilnahme sowie gegebenenfalls Unterthemen zu reflektieren. Im Anschluss werden Rückfragen beantwortet, die vorgeschlagenen Unterthemen bezüglich inhaltlichen und methodologischen Aspekten gemeinsam besprochen, sodass die einzelnen Arbeiten noch am gleichen Tag angemeldet werden können. In bisher 60 Studienfällen ist es nur einmal vorgekommen, dass nach dieser Sitzung die Arbeit nicht angemeldet, sondern woanders geschrieben wurde. Da die *Studentischen Forschungsgruppen* im M.Ed. Deutsch lokalisiert sind, sind die Anmeldung und die Abgabefrist so terminiert,

dass eine Einstellung zum nächstmöglichen Beginn des Referendariats, dem ersten beruflichen Studienziel des M.Ed. Deutsch, erfolgen kann. In der Regel nehmen zwischen fünf bis zehn Studierende an einer Studentischen Forschungsgruppe teil.

Unmittelbar nach der ersten Sitzung erhalten die angemeldeten Studierenden ein *Starterpaket*, das vier bis fünf einschlägige Aufsätze für das Oberthema, die Kick-Off-Präsentation und alle Termine des Kolloquiums enthält. Weitere Literatur wird nicht zur Verfügung gestellt, sie muss selbst gefunden werden.

Im ersten Drittel der Arbeit findet das Kolloquium wöchentlich zu vorgegebenen Terminen statt, damit die Arbeitsprozesse (Forschungsstand, Forschungsfrage, Methode etc.) angestoßen werden. Zusätzliche Sitzungen sind auf Wunsch stets möglich, allerdings nur kollektiv (so sind alle auf dem gleichen Informationsstand). Jede Sitzung beginnt mit einer Fragerunde, sodass sich alle in die jeweilige Arbeit hineinversetzen und kollegiales Feedback geben können. Die Sitzungen fokussieren jeweils einen inhaltlichen Schwerpunkt, der auf den Zeitplan der Studierenden abgestimmt ist: die Sitzungen 2 bis 5 besprechen die Gliederung der Arbeiten und die genaue Forschungsfrage, den Forschungsstand, die Methode und die Auswertungsverfahren. Es folgt in der Regel ein zweiwöchiger Modus; die Studierenden wissen nun, was zu tun ist. Zumeist bilden sich kleinere oder größere Arbeitsgruppen, die im Sinne des Peer-Learnings zusammenarbeiten und die sich einander im Schreibprozess beraten. Der zweiwöchige Modus beginnt mit der weiteren Klärung der Auswertungsverfahren, das Kolloquium arbeitet in der Regel qualitativ. Es folgen zwei Sitzungen, in denen es um möglichst kohärente Einleitungs- und Schlussteile geht und um abschließende Fragen formaler Natur. Folglich entsteht ein enger Fachlichkeitsbezogener Austausch, der der Authentizität des wissenschaftlichen Zusammenarbeitens von DFG-Forschungsgruppen nachempfunden ist.

Das Format *Studentische Forschungsgruppen* erfordert keine zusätzlichen personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen, da die betreuende Person ohnehin vor Ort ist und keine Unterstützung durch Hilfskräfte bzw. wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter notwendig ist. Schon allein aus diesem Grund ist eine hohe Nachhaltigkeit gegeben. Zudem ermöglichen die *Studentischen Forschungsgruppen* auch eine ressourcenschonende Betreuung: die Beratung erfolgt kollektiv und nicht in Einzelgesprächen, was zeitlich aufwändige formale Situationen enorm reduziert, z. B. entfallen alle individuellen Anmeldungen der Arbeiten und alle einzelnen Rückfragen zu Style Sheet, Formulierungen und Literaturlisten. Das Peer-Learning fängt zudem viele studentische Rückfragen und Sorgen in der Gruppe auf. Die standardisierten Anmelde- und Abgabefristen führen zu gut planbaren Korrekturzeiten, die sich insbesondere in einem Massenfach wie der Germanistik als ein Segen erweisen. *Studentische Forschungsgruppen* ist damit ein Format, das ökonomisch mit den eigenen Lehr- und Prüfungsressourcen umgeht und dennoch den eigenen Ansprüchen an eine qualitativ hochwertige Betreuung der Studierenden gerecht wird.

4 Ein Beispiel

Ein Beispiel soll abschließend die *Studentischen Forschungsgruppen* konkretisieren. Gearbeitet wurde zum Oberthema „Verbessert der schulische Lateinunterricht das explizite

grammatische Wissen über das Deutsche?“² Dahinter verbirgt sich die von der Deutschdidaktik bzw. der Germanistik häufig beklagte Tatsache, dass Lehramtsstudierende nicht über ausreichend explizite Kenntnisse der deutschen Grammatik verfügen (Rothstein, Schmadel & Wöllstein, 2014; Schmitz, 2003; Schmidt, 2010). Explizites grammatisches Wissen über das Deutsche ist ein solches Wissen, das explizit und einschlägig fachsprachlich verbalisierbar ist (Thißen, 2017), beispielsweise das Wissen darüber, was der Konjunktiv ist, wie man ihn auffindet bzw. bildet und welche Funktionen er ausdrückt. Das implizite grammatische Wissen ist dasjenige Wissen, über das kompetente Sprecher einer Sprache vollautomatisiert verfügen, ohne es erklären zu können. Dies beinhaltet z. B. die situations-, adressaten- und intentionsadäquate Verwendung des Konjunktivs, nicht jedoch das Wissen, erklären zu können, wozu man ihn benötigt und wie man ihn bildet. Zur Lösung des Problems schlagen manche Sprachwissenschaftler wie Wilfried Kürschner vor, dass Germanistikstudierende Latein lernen (siehe Kruschke, 2005, S. 81, Natzel-Glei, 2005, S. 57). Bedenkt man die griechische bzw. lateinische Herkunft vieler Termini der germanistischen Grammatikographie (z. B. Ossner, 2012, S. 75), die häufig gemeinsamen grammatikalischen Kategorien (Kuhlmann, 2010, S. 218f.) und den lateinunterrichtlichen Stellenwert des Deutschen als Zielsprache präziser Übersetzungen, so wird die Relevanz des Lateinunterrichts für explizites Wissen über das Deutsche sehr deutlich. Nun war es im Rahmen des Kolloquiums nicht möglich, sich anbietende Interventions- oder Beobachtungsstudien zum Lateinunterricht unter Testung expliziten grammatischen Wissens über das Deutsche durchzuführen, da diese zu zeitaufwändig sind, noch keine Erhebungs- und Textinstrumente vorliegen und die Abhängigkeiten der Studierenden von vielerlei nicht beeinflussbaren Kriterien (Kooperation mit Schulen, Einverständniserklärungen der Eltern etc.) zu groß war. Quantitativ und methodologisch zumutbar war eine sogenannte Schreibtischinspektion des Unterrichts, bei der Schulbücher bezüglich ihrer Angebote zum Sprachvergleich Latein-Deutsch ausgewertet wurden. Demnach wurden die ehrgeizigen studentischen Vorschläge eigener unterrichtlicher Interventionen in ebenfalls empirische, jedoch zumutbare, weil zeitlich unabhängig durchführbare Lehrwerksanalysen, einvernehmlich in der ersten Sitzung nach Nennung des Oberthemas geändert. Organisatorisch bedeutete dies die Verteilung der Studierenden auf unterschiedliche Lehrwerke und grammatische Phänomene. Nach Auslaufen des Kolloquiums führte dies zu einer gemeinsamen Publikation (Rothstein, Banken, Bruckhoff & Piper, 2015), die allerdings umfangreiche betreuerseitige Überprüfungen, Änderungen und Neuberechnungen erforderte (so erklärt sich auch die Autorenreihenfolge). Diese Publikation kommt zu folgendem Ergebnis:

Die Ergebnisse unserer Studie präsentieren sich überraschend einstimmig: Im Bereich der Übungen finden sich auf allen untersuchten Seiten des Korpus keinerlei Grammatikvergleiche. Im Bereich der Grammatikerklärungen dominiert der Bereich, in dem auf Grammatikvergleiche verzichtet wird. Lediglich die Funktion wird zumindest implizit grammatisch relativ konsequent verglichen. [...] Diese Ergebnisse sind freilich nicht repräsentativ. Sollte

² Hier hatte sich bei den Ankündigungen für die erste Sitzung herausgestellt, dass alle Teilnehmenden die Zwei-Fach-Kombination Latein-Deutsch studierten. Nur aus diesem Grund fiel das Oberthema so spezifisch und interdisziplinär aus.

Lateinunterricht tatsächlich zu einer Anhebung des Kompetenzniveaus im Bereich des expliziten, metakognitiv abrufbaren Wissens über die deutsche Grammatik beitragen, so wäre es wünschenswert, die Lehrwerke darauf abzustimmen. (Rothstein et al., 2015, S. 415)

Durch das gemeinsame Oberthema „Wie verhält es sich mit dem schulischen Grammatikvergleich Deutsch-Latein auf der Ebene von Lehrwerken?“ konnte ein intensiver Austausch im Sinne der Fachlichkeit, des Peer-Learnings und der Prozessorientierten Schreibberatung stattfinden, der entscheidend für das Authentizitätsempfinden beim wissenschaftlichen Arbeiten ist.

Freilich sind die *Studentischen Forschungsgruppen* hier nur konzeptionell beschrieben, ihre empirisch überprüfte Wirksamkeit steht noch aus. Eine Übertragbarkeit der *Studentischen Forschungsgruppen* auf andere Fächer scheint zumindest in den Geisteswissenschaften gut möglich. Beides müsste einmal genauer untersucht werden. Vielleicht wäre dies einmal ein mögliches Oberthema für eines der kommenden Semester.

Literatur

- Apel, E. (2003). Peer-Education – Eine historische Betrachtung aus Sicht der Jugendverbandsarbeit. In M. Nörber (Hrsg.), *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 16–37). Weinheim: Beltz.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Betz, A. (2018). Der Einfluss der Lernumgebung auf die (wahrgenommene) Authentizität der linguistischen Wissenschaftsvermittlung und das Situationale Interesse von Lernenden. *Unterrichtswissenschaft*, 46(3), 261–278.
- Bruffee, K. (1999). *Collaborative learning. Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. London: John Hopkins University Press.
- Dämmer, J. (2019). *Grammatisches Fachwissen von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch im Verlauf des ersten Studienseesters*. Baltmannsweiler: Schneider.
- DFG. (2019). *Forschungsgruppen*. Online unter https://www.dfg.de/foerderung/programme/koordinierte_programme/forschungsgruppen/index.html [20.6.2019]
- DFG GEPRIS. (2019). *Projekt FOR 1783 Relativsätze*. Online unter <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/202630811> [28.09.2019]
- Di Fuccia, D. S. (2010). *Fachlichkeit als wichtiger Baustein der Lehrerbildung. Blick in die verschiedenen Bundesländer*. Rede im Rahmen der Fachtagung „Lehrerbildung in Bayern. Professionalität und Qualität“, 20. November 2010. Online unter <http://www.abl-lehrerverbaende.de/downloads/vortrag-prof-di-fuccia.pdf> [07.10.2019].
- Eck, S. (Hrsg.). (2019). *Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Weinheim: Beltz.
- Emig, J. (1971). *The composing process of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Habermann, M. et al. (2007). *Bayerischer Grammatiktest*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Harring, M. (2007). Informelle Bildung – Bildungsprozesse im Kontext von Peerbeziehungen im Jugendalter. In M. Harring, C. Palentien & C. Rohlf's (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 7–14). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hayes, H. R. & Flower, L. S. (1979). Writing as problem solving. *Visible Language*, 14, 388–399.
- Hölterhof, T. & Schiefner, R. (2014). Partizipation durch Peer-Education: Selbstbestimmung und Unstetigkeit in schulischen (Medien-)Bildungsprozessen. In R. Biermann, J. Fromme & D. Verständig (Hrsg.), *Partizipative Medienkulturen: Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe* (S. 283–299). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, K. (1976). *Sozialisation und Lebenslauf*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Keding, G. & Scharlau, I. (2016). Drei Einflüsse auf Schreibberatung und ein integriertes Modell der Selbststeuerung für Schreibberaterinnen und Schreibberater. In S. Ballweg (Hrsg.), *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. (S. 115–134). Frankfurt: Lang.
- Kienpointner, M. (2010). *Latein-Deutsch kontrastiv. Vom Phonem zum Text*. Tübingen: Julius Groos.
- Kordts-Freudinger, R. & Geithner, E. (2012). Projektmanagement bei der Betreuung von Abschlussarbeiten. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. Berlin: Raabe.
- Krischke, W. (2005). Beugt euch! *Die Zeit*, 13, 23. März 2005, 81.
- Kuhlmann, P. (2010). Der lateinische Einfluss auf Lexik, Morphologie und Syntax des Deutschen – ein Überblick. *Forum Classicum*, 3, 218–226.
- Lehnen, K. (2000). *Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen*. Unveröffentlichte Dissertationschrift. Universität Bielefeld.
- Martin, J.-P. (1994). *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Mierwald, M. (2019). *Authentizität als Chance der Vermittlung von Geschichtswissenschaft im Schülerlabor. Zum Einfluss von wissenschaftsnahen und wissenschaftsfernen Lernmaterialien auf die historische Argumentationsfähigkeit und epistemologischen Überzeugungen von Oberstufenschüler*innen*. Unveröffentlichte Dissertationschrift. Ruhr-Universität Bochum.
- Natzel-Glei, S. (2005). „Hier werden Sie geholfen!“ Latein und muttersprachliche Kompetenz. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, 5.1, 46–57.
- Ossner, J. (2012). Grammatische Terminologie in der Schule. Einladung zur Diskussion. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands*, 59, 56–90.

- Pohl, T. (2009). *Die studentische Hausarbeit. Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionsgeschichtlichen Entstehung*. Heidelberg: Synchron Verlag.
- Rohr, D., den Ouden, H. & Rottlaender, E.-M. (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Rothstein, B., Banken, M., Bruckhoff, M. & Piper, U. (2015). Wie verhält es sich mit dem schulischen Grammatikvergleich Deutsch-Latein auf der Ebene von Lehrwerken? *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbands*, 4, 409–416.
- Rothstein, B., Schmadel, S. & Wöllstein, A. (2014). Verbessert ein zusätzliches Angebot von Grammatikunterricht im Schulfach Deutsch der Sekundarstufe II die expliziten Grammatikkenntnisse des Deutschen? Skizze des Forschungsprogramms GramKidSII. *Sprachreport*, 2, 36–40.
- Ruhmann, G. (2005). Über einen ungehobenen Schatz der Hochschullehre. In U. Webers & O. Gaus (Hrsg.). *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals* (S. 269–275). Bielefeld: CW Bertelmann.
- Schmidt, V. (2010). „Unter den Blinden ist der Einäugige König“. *Ein empirischer Blick auf die analytische Grammatikkompetenz angehender Deutschlehrerinnen*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Ruhr-Universität Bochum.
- Schmitz, U. (2003). Satzzeigen. Wie oft kann das grammatische Abendland noch untergehen? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands*, 2-3, 452–458.
- Schuttkowski, C., Rothstein, B. Schmitz, A. & Gräsel, C. (2015). Lautes Denken in grammatikdidaktischen Fragestellungen? *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 63, 265–291.
- Sommer, K., Firstein, A. & Rothstein, B. (eingereicht). Authentizität (der Wissenschaftsvermittlung) im Schülerlabor. Erscheint in K. Sommer, J. Wirth & M. Vanderbeke (Hrsg.), *Forschen im Schülerlabor*. Heilbronn: Klinkhardt.
- Spitta, G. (1992). *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten*. Frankfurt/M.: Scriptor.
- Staubach, K., Ripp, S., Hagemann, J. & Rothstein, B. (2017). Sind Selbstlerneinheiten ein geeignetes Mittel zur nachhaltigen Vermittlung grammatischer Kenntnisse? In D. Goltschnigg (Hrsg.), *Wege des Deutschen* (S. 81–90). Tübingen: Stauffenburg.
- Tenbruck, F. H. (1962). *Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven*. Freiburg: Rombach.
- Thißen, J. (2017.). *Metasprache und Grammatikunterricht. Eine empirische Untersuchung in den Sekundarstufen I und II*. Hohengehren: Schneider.
- Van Vorst, H., Dorschu, A., Fechner, S., Kauertz, A., Krabbe, H. & Sumfleth, E. (2015). Charakterisierung und Strukturierung von Kontexten im naturwissenschaftlichen Unterricht – Vorschlag einer theoretischen Modellierung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 21, 29–39.
- Vanderbeke, M. (2018). *Authentisierungsprozesse und die Nutzung Fremdsprachlicher «Affordances» in Bilingualen Schülerlaborprojekten. Eine qualitative Studie*. Frankfurt: Lang.
- Wiater, W. (2002). *Theorie der Schule*. Donauwörth: Auer.

Zumbach, J. & Astleitner, H. (2016). *Effektives Lehren an der Hochschule. Ein Handbuch zur Hochschuldidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Autor

Prof. Dr. Björn Rothstein. Ruhr-Universität Bochum, Germanistisches Institut, Bochum, Deutschland; bjoern.rothstein@rub.de



Zitiervorschlag: Rothstein, B. (2019). Nicht allein mit der Masterarbeit: Der Ansatz Studentische Forschungsgruppen. *die hochschullehre*, 5, 811–824. Online unter: www.hochschullehre.org