

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Wissenschaftliche Abschlussarbeiten – Teil I

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgebende und Redaktion

Dorothee Brovelli, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

Sandra Moroni, Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Tel. 031 309 24 96, sandra.moroni@phbern.ch

Kurt Reusser, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), reusser@ife.uzh.ch

Afra Sturm, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fhnw.ch

Markus Weil, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung, Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Tel. 032 628 66 16, markus.weil@fhnw.ch

Manuskripte

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden. Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Beiträge einreichen» → «Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch

Externe Mitarbeitende

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 54 48, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Editorial

Sandra Moroni, Kurt Reusser, Markus Weil, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler	4
Gutachterinnen und Gutachter des 38. BzL-Jahrgangs (2020)	6

Schwerpunkt

Wissenschaftliche Abschlussarbeiten – Teil I

Sandra Moroni, Kurt Reusser und Markus Weil Einleitung zu den Kurzporträts zum Thema «Wissenschaftliche Abschlussarbeiten in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung»	7
Elsbeth Stern, Peter Greutmann und Jens Maue Schreiben im Studiengang «Lehrdiplom für Maturitätsschulen» der ETH Zürich: Das Konzept der «Mentorierten Arbeit»	10
Anke Beyer, Elias Schmid und Karin Habegger Die Bachelorarbeit als wissenschaftliche Abschlussarbeit am IVP NMS Bern	15
Christine Beckert und Gisela Bürki Wissenschaftliche Abschlussarbeiten an den beiden Grundausbildungsinstituten der Pädagogischen Hochschule Bern	21
Falk Scheidig Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule FHNW	31
Markus Gerteis, Martin Viehhauser und Isabelle Monnard Wie viel Hilfe darf es sein? – Das Verfassen und Begleiten von Abschlussarbeiten am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Freiburg	38
Franca Caspani und Martin Gehrig Bachelorarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Graubünden	44
Christina Huber und Jürg Aepli Bachelor- und Masterarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Luzern	49
Gerhard Stamm Die Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen	56
Kathrin Futter, Guri Skedsmo und Anita Sandmeier Wissenschaftliche Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Schwyz	60

Christian Sinn, Larissa Schuler und Sonja Bischoff Masterarbeiten im Studiengang «Sekundarstufe I» an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen	66
Peter Steidinger, Ulrich Halbheer und Damian Miller Bachelor- und Masterarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Thurgau: Verschiedene Lehrgänge, ähnliche Herausforderungen	72
Corinna Bumann-Pacozzi und David Hischier Wissenschaftliche Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Wallis	78
Nicole Jacquemet Le mémoire de fin d'études en formation primaire à la Haute école pédagogique du Valais	85
Sinja Ballmer, Marie-Eve Cousin, Katarina Farkas und Markus Roos Der Weg zur Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zug	91
Andrea Keck Frei, Christine Bieri Buschor, Ilaria Ferrari Ehrensberger, Christine Neresheimer Mori und Ramona Hürlimann Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Zürich als Beitrag zur Professionalitätsentwicklung	97
Peter Vetter, Matthias Zimmermann und Christine Pauli Masterarbeiten an der Universität Freiburg – Studiengang «Lehrdiplom Sekundarstufe I»	105
Isabelle Mili Travaux de fin d'études et mémoires dans la formation des enseignant.e.s à l'Université de Genève	109
Sandra Moroni, Kurt Reusser und Markus Weil Wissenschaftliche Abschlussarbeiten in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ein Überblick	117
Forum	
Irina Rosa Kumschick, Loredana Torchetti, Roland Künzle und Annette Tettenborn Emotionale und kognitive Verarbeitung von Unterrichtsstörungen. Eine Studie mit angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe	141

Rubriken

Buchbesprechungen

Holtsch, D., Oepke, M. & Schumann, S. (Hrsg.). (2019). Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II. Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven (Nicole Naeve-Stoß) 157

Barabasch, A., Keller, A. & Marthaler, M. (2020). Next Generation. Selbstgesteuert und projektbasiert lernen und arbeiten bei Swiscom (Hanne Bestvater) 160

Rinschede, G. & Siegmund, A. (Hrsg.). (2019). Geographiedidaktik (4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage) (Regula Grob und Marianne Landtwing) 162

Heinz, T., Brouër, B., Janzen, M. & Kilian, J. (Hrsg.). (2020). Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens. Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften (Jörg Zumbach) 164

Neuerscheinungen 166

Zeitschriftenspiegel 168

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Editorial

Abschlussarbeiten angehender Lehrpersonen in der Schweiz zeichnen sich dadurch aus, dass sie in der Regel die Ansprüche wissenschaftlichen Arbeitens mit dem Anspruch eines Berufsfeldbezugs verbinden. Angehende Lehrpersonen sollen durch das selbstständige Verfassen einer Abschlussarbeit nicht nur nachweisen, dass sie über wissenschaftsbezogene Kompetenzen verfügen, sondern auch aufzeigen, dass diese Kompetenzen es ihnen erlauben, eine berufspraktische Fragestellung oder eine professionelle Handlungsanforderung tiefer zu verstehen und wissenschaftlich zu durchdringen. Im Unterschied zur Bedeutsamkeit, die diesem Qualifikationselement in der Praxis der Ausbildung zukommt, ist die Forschungslage zu wissenschaftlichen Abschlussarbeiten angehender Lehrpersonen bislang jedoch noch relativ dünn, und auch in der Debatte hinsichtlich der Forschungsorientierung Pädagogischer Hochschulen kommt die Abschlussarbeit als Thema kaum vor.

Vor diesem Hintergrund haben Jörg Markowitsch und Katharina Rosenberger in Heft 3/2013 der BzL für den österreichischen Kontext Kriterien und Richtlinien für Abschlussarbeiten an Pädagogischen Hochschulen untersucht. Der Autor und die Autorin gelangten unter anderem zum Schluss, dass sich die Vorgaben zwischen den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen stark unterscheiden. Beispielsweise variiert der vorgegebene Umfang für die Arbeit zwischen mindestens zwanzig und höchstens hundert Seiten. Insbesondere fällt auf, dass formale Kriterien wie beispielsweise der Aufbau oder die Zitierweise stärker gewichtet werden als inhaltliche Kriterien wie beispielsweise die Behandlung der Fragestellung oder die Argumentationsweise. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass formale Kriterien in der Regel achtzig bis neunzig Prozent der von Markowitsch und Rosenberger untersuchten Richtlinien umfassen. Die formalen Hinweise fallen dementsprechend äusserst detailliert aus (z.B. genaue Layoutvorlagen). Hilfestellungen hinsichtlich inhaltlicher Kriterien werden hingegen nicht geboten. Für den Kontext der verschiedenen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz liegt bislang noch keine vergleichende Bestandsaufnahme vor. Zu vermuten ist jedoch, dass auch in der Schweiz in der Praxis des Verfassens wissenschaftlicher Abschlussarbeiten nicht nur zwischen den Studiengängen «Vorschul-/Primarschulstufe» und «Sekundarstufe I», sondern auch zwischen verschiedenen Hochschulen deutliche Unterschiede bestehen dürften.

Um eine Diskussion zum Thema «Schriftliche Abschlussarbeiten» unter den Hochschulen anzuregen, versandte die BzL-Redaktion im August 2020 einen Call for Papers an alle Ausbildungsinstitutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Damit wurde das Ziel verfolgt, aufzuzeigen wie wissenschaftliche Abschlussarbeiten – das heisst Bachelor- und Masterarbeiten – an den Ausbildungsinstitutionen der Lehrpersonenbildung in der Schweiz in deren Curriculum verankert sind. Da sich an fast allen Ausbildungsinstitutionen der deutschsprachigen Schweiz Autorinnen und Autoren dazu bereit erklärt hatten, sich mit einem Beitrag am Themenheft zu beteiligen, und von verschiedenen Seiten grosses Interesse bekundet worden war, hat sich die BzL-Redaktion entschieden,

nicht nur Heft 1/2021, sondern auch Heft 2/2021 dem Thema «Wissenschaftliche Abschlussarbeiten» zu widmen. Während im vorliegenden Heft die Porträts der verschiedenen Hochschulen im Zentrum stehen, wird Heft 2/2021 theoretische und empirische Beiträge inklusive Good-Practice-Beispielen zu wissenschaftlichen Abschlussarbeiten in der Ausbildung von Lehrpersonen beinhalten. Das vorliegende Themenheft versammelt nicht weniger als 17 Porträtierungen von Konzepten, die sich auf das Verfassen von wissenschaftlichen Abschlussarbeiten beziehen. Die entlang von leitenden Fragen abgefassten Porträts greifen zentrale, für das Schreiben von Arbeiten wichtige konzeptionelle Entscheidungen und Gesichtspunkte auf, darunter beispielsweise die folgenden: Inwiefern unterscheiden sich Bachelor- und Masterarbeiten? Wie werden die Studierenden auf das Verfassen ihrer Abschlussarbeit vorbereitet? Wie und von wem werden sie während des Arbeitsprozesses unterstützt? Welche Anforderungen werden an das Schreiben von Abschlussarbeiten gestellt? Nach einer kurzen Einleitung, in der das Vorgehen zur Gewinnung der verschiedenen Porträts und die leitenden Fragen beschrieben werden, folgen in alphabetischer Ordnung die Porträts aus den Hochschulen. Eine kommentierte Synopse aller eingegangenen Porträts von **Sandra Moroni, Kurt Reusser und Markus Weil** rundet den Thementeil ab.

Neben diesen Beiträgen zum Schwerpunktthema befasst sich der Forumsbeitrag von **Irina Rosa Kumschick, Loredana Torchetti, Roland Künzle und Annette Tettenborn** mit der Frage, wie externe Attribution und Emotionsregulation der Lehrperson während Unterrichtsstörungen zusammenhängen und ob das Kennen der Störendenperspektive den Zusammenhang zwischen externer Attribution und gewählter Emotionsregulationsstrategie verändert.

Und schliesslich noch eine Mitteilung in eigener Sache: An der Mitgliederversammlung vom März 2021 der SGL wurden Dorothee Brovelli und Afra Sturm in die Redaktion der BzL gewählt. **Dorothee Brovelli** ist Prorektorin Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Sie arbeitet zudem als Projektleiterin am Institut für Fachdidaktik «Natur, Mensch, Gesellschaft» sowie als Dozentin für Naturwissenschaften und ihre Didaktik und ist Honorarprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Nach dem Studium der Physik an den Universitäten Würzburg (D) und New Mexico in Albuquerque (USA) mit Abschluss «Master of Science» in Physik promovierte Dorothee Brovelli an der ETH Zürich und erwarb dort die Lehrbefähigung für das Höhere Lehramt. **Afra Sturm** ist als Leiterin des Zentrums «Lesen, Medien, Schrift» an der Pädagogischen Hochschule FHNW tätig. Sie absolvierte das Studium der Philosophie, Deutschen Sprachwissenschaft und Neueren deutschen Literaturwissenschaft an der Universität Bremen (D) und an der Universität Zürich, wo sie in Deutscher Sprachwissenschaft promovierte. Ergänzt wird ihr Portfolio durch den Nachdiplomkurs «Handlungsfeld Volksschule» der Pädagogischen Hochschule Zürich. Die BzL-Redaktion gewinnt damit zwei ausgewiesene Fachdidaktikerinnen. Wir heissen die beiden neuen Redaktionsmitglieder herzlich willkommen.

Sandra Moroni, Kurt Reusser, Markus Weil, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler

Gutachterinnen und Gutachter des 38. BzL-Jahrgangs (2020)

Die folgenden externen Gutachterinnen und Gutachter haben die für den 38. Jahrgang der BzL eingereichten Manuskripte beurteilt. Die Redaktion bedankt sich herzlich für ihren wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung der Zeitschrift.

Arnold Julia, PH FHNW	Looser Dölf, PH St. Gallen
Arpagaus Jürg, PH Luzern	Maeder Christoph, PH Zürich
Baer Matthias, PH Zürich	Manz Karin, PH FHNW
Barabasch Antje, EHB	Maurer Markus, PH Zürich
Beck Erwin, PH St. Gallen	Meyer Nikolaus, IUBH Internationale Hochschule
Becker-Lenz Roland, Hochschule für Soziale Arbeit FHNW	Molzberger Gabriele, Universität Wuppertal
Böckelmann Christine, Hochschule Luzern	Moser Opitz Elisabeth, Universität Zürich
Bremm Nina, PH Zürich	Munsch Jean-Paul, PH FHNW
Chiapparini Emanuela, Berner Fachhochschule	Niggli Alois, PH Fribourg
Cramer Colin, Universität Tübingen	Pauli Christine, Universität Fribourg
Edelmann Doris, PH Bern	Sahlfeld Wolfgang, SUPSI
Euler Dieter, Universität St. Gallen	Schärer Hans-Rudolf, PH Luzern
Fauth Benjamin, Universität Tübingen	Schulz Andreas, PH Zürich
Fontanellaz Barbara, EHB	Schütz Julia, Fernuniversität Hagen
Fraefel Urban, PH FHNW	Stürmer Kathleen, Universität Tübingen
Freisler-Mühlemann Daniela, PH Bern	Tempel Benjamin J., PH Ludwigsburg
Fuchs Michael, PH Luzern	Tempelmann Sebastian, PH Bern
Geldreich Katharina, TUM	Tremp Peter, PH Luzern
Gergen Andrea, Universität Marburg	Vetter Peter, Universität Fribourg
Goreth Sebastian, PH Tirol	Vock Miriam, Universität Potsdam
Grassinger Robert, PH Weingarten	Widorski Dagmar, PH St. Gallen
Guldimann Titus, PH St. Gallen	Wuttke Eveline, Universität Frankfurt
Hartmann Ulrike, Universität Wuppertal	Zala-Mezö Enikő, PH Zürich
Hascher Tina, Universität Bern	Zellweger Moser Franziska, PH Zürich
Jenert Tobias, Universität Paderborn	
Junker Robin, Universität Münster	
Kappus Elke-Nicole, PH Luzern	
Keller Nicole, PH Bern	
Keller-Schneider Manuela, PH Zürich	
Kocher Mirjam, PH Zürich	
Künsting Josef, PH Freiburg	
Kunz Patrick, PH St. Gallen	
Lehmann-Wermser Andreas, HMTM Hannover	
Leiss Dominik, Leuphana Universität Lüneburg	
Leonhard Tobias, PH FHNW	
Liegmann Anke, Universität Duisburg-Essen	

Einleitung zu den Kurzporträts zum Thema «Wissenschaftliche Abschlussarbeiten in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung»

Sandra Moroni, Kurt Reusser und Markus Weil

Das Studium angehender Vorschul- und Primarschullehrpersonen wird in der Schweiz mit einem Bachelor – und somit einer Bachelorarbeit – und das Studium angehender Sekundarschullehrpersonen mit einem Master – und somit einer Masterarbeit – abgeschlossen. Die nachfolgenden Kurzbeiträge porträtieren das Verfassen dieser Arbeiten in der Grundausbildung von angehenden Lehrpersonen der Vorschul- und Primarschulstufe sowie der Sekundarstufe I in der Schweiz. Im August 2020 haben wir dazu alle Ausbildungsinstitutionen der Deutschschweiz angeschrieben und in einem Call dazu eingeladen, in einem Kurzbeitrag darzulegen, nach welchen Kriterien und orientiert an welchen Zielen wissenschaftliche Abschlussarbeiten an ihrer Institution geschrieben werden und wie diese im Ausbildungscurriculum verankert sind. Ergänzend wurden die Universität Genf und die Pädagogische Hochschule Wallis für je einen französischsprachigen Beitrag sowie die ETH Zürich für einen Beitrag bezüglich wissenschaftlicher Abschlussarbeiten in der Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen angefragt.

Die Autorinnen und Autoren wurden gebeten, in ihrem Beitrag möglichst viele der folgenden Fragen anzusprechen:

- Welche Arten/Typen/Formen von wissenschaftlichen Abschlussarbeiten gibt es an Ihrer Hochschule/an Ihrem Institut/in Ihren Studiengängen (z.B. Theoriearbeit, Entwicklungsarbeit, Evaluationsarbeit, empirische Arbeit)?
- Welche Kompetenzziele werden mit dem Verfassen der Abschlussarbeiten verfolgt?
- Wie wählen die Studierenden das Thema für ihre wissenschaftliche Abschlussarbeit aus (z.B. Themenlisten, selbstständige Themenwahl etc.)? Gibt es Regeln der Zuordnung zu Fächern, Forschungsprojekten, Arbeitseinheiten?
- Gibt es ein Spektrum/Profil an Themen für wissenschaftliche Abschlussarbeiten?
- Wie gross ist der Anteil von Arbeiten, die im Rahmen von Forschungsprojekten geschrieben werden?
- Wie gross ist der Anteil fachdidaktischer Arbeiten? Wie gross ist der Anteil empirischer Arbeiten?
- Welche umfangmässigen und inhaltlichen Anforderungen werden gestellt? Was sind weitere wichtige Modalitäten, gibt es z.B. auch Partner-/Gruppenarbeiten?
- Wie werden diese Anforderungen und Modalitäten kommuniziert? Gibt es schriftliche Leitfäden (Merkblätter, Anleitungen) dazu sowie zu Meilensteinen und Arbeitsschritten des Verfassens der Arbeit?

- Welche Veranstaltungen besuchen die Studierenden in der Ausbildung als Vorbereitung auf die wissenschaftliche Abschlussarbeit (z.B. Methodenkurse, Schreibkurse etc.)?
- Gibt es Begleitangebote, die die Studierenden während des Arbeitsprozesses nutzen können (z.B. Schreibcoaching, Methodencoaching etc.)?
- Wer betreut die Studierenden beim Erstellen der wissenschaftlichen Abschlussarbeit? Wie gestaltet sich diese Betreuung? Wie viele Stunden sind für die Betreuung vorgesehen? Gibt es explizite Anforderungen, über die die Betreuenden verfügen müssen?
- Präsentieren die Studierenden die wissenschaftliche Abschlussarbeit vor, während oder nach der Fertigstellung der Arbeit (z.B. im Rahmen eines Kolloquiums oder einer Abschlusspräsentation etc.)? Falls ja: Wer ist anwesend? Wird das Kolloquium/die Präsentation bewertet?
- Wer beurteilt die wissenschaftliche Abschlussarbeit? Gibt es Kriterien zur Beurteilung? Falls ja: Welche und von wem werden die Kriterien vorgegeben? Gibt es an der Hochschule eine gemeinsam verantwortete Qualitätssicherung?
- Werden Arbeiten prämiert? Falls ja: Nach welchen Kriterien und in welcher Form?
- Welche Erfahrungen machen Sie mit der methodischen Qualität, der Ergebnisqualität sowie den Modalitäten des Verfassens und der Betreuung von Abschlussarbeiten? Was läuft gut? Was sind ungelöste Probleme?
- Werden an Ihrer Hochschule Massnahmen getroffen, um einer Überforschung der Schulen entgegenzuwirken? Falls ja: Welche?

Um die Vergleichbarkeit der Porträts zu erhöhen, wurde allen Autorinnen und Autoren zusätzlich ein ergänzender Fragebogen zugestellt.

Im vorliegenden Themenheft folgen die 17 eingegangenen Kurzporträts in alphabetischer Reihenfolge gemäss dem Namen der Institution. Sieben Porträts widmen sich den Abschlussarbeiten angehender Lehrpersonen auf Vorschul- und Primarschulstufe, zwei Porträts präsentieren die Abschlussarbeiten angehender Lehrpersonen auf Sekundarstufe I und fünf Beiträge porträtieren die Abschlussarbeiten beider Studiengänge (vgl. Tabelle 1). Zudem liegt ein Porträt der ETH Zürich bezüglich Abschlussarbeiten angehender Lehrpersonen der Sekundarstufe II vor. Für die Pädagogische Hochschule Wallis liegen ein deutschsprachiges Kurzporträt und ein französischsprachiges Kurzporträt vor, die inhaltlich ähnliche Aspekte abhandeln.

Einleitung

Tabelle 1: Eingegangene Kurzporträts zum Thema «Wissenschaftliche Abschlussarbeiten»

Vorschul- und Primarschulstufe	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II
IVP NMS Bern	Pädagogische Hochschule Bern	ETH Zürich ^a
Pädagogische Hochschule Bern	Pädagogische Hochschule FHNW	Universität Genf ^{a,b}
Pädagogische Hochschule FHNW	Pädagogische Hochschule Luzern	
Pädagogische Hochschule Freiburg	Pädagogische Hochschule St. Gallen ^c	
Pädagogische Hochschule Graubünden	Pädagogische Hochschule Thurgau	
Pädagogische Hochschule Luzern	Pädagogische Hochschule Zürich	
Pädagogische Hochschule Schaffhausen	Universität Freiburg	
Pädagogische Hochschule Schwyz	Universität Genf ^{a,b}	
Pädagogische Hochschule Thurgau		
Pädagogische Hochschule Wallis ^d		
Pädagogische Hochschule Zug		
Pädagogische Hochschule Zürich		
Universität Genf ^{a,b}		

Anmerkungen:

^a Die Kurzporträts der ETH Zürich und der Universität Genf werden als Porträts aufgeführt, aber aufgrund der abweichenden strukturellen Rahmenbedingungen nicht in die vergleichende Übersicht am Schluss des Thementeils integriert.

^b Französischsprachiger Beitrag.

^c Das Kurzporträt der Pädagogischen Hochschule St. Gallen fokussiert auf die wissenschaftlichen Abschlussarbeiten angehender Lehrpersonen der Sekundarstufe I. Wissenschaftliche Abschlussarbeiten angehender Lehrpersonen der Vorschul- und Primarschulstufe sind hingegen nicht Bestandteil des Kurzporträts.

^d Französisch- und deutschsprachiger Beitrag.

Schreiben im Studiengang «Lehrdiplom für Maturitätsschulen» der ETH Zürich: Das Konzept der «Mentorierten Arbeit»

Elsbeth Stern, Peter Greutmann und Jens Maue

Zusammenfassung Studierende, die an der ETH Zürich das Lehrdiplom für Maturitätsschulen absolvieren, verfügen in jedem Fall bereits über einen fachlichen Studienabschluss auf Masterstufe. Aus diesem Grund ist in diesem Studiengang auch keine Abschlussarbeit mehr vorgesehen. Während des Studiums hingegen verfassen die Lehrdiplomstudierenden umfangreiche Arbeiten mit einem pädagogischen Fokus. Das Konzept dieser sogenannten «Mentorierten Arbeiten» wird im Kurzporträt vorgestellt.

1 Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an der ETH Zürich

Die ETH Zürich bildet seit ihrer Gründung vor mehr als 150 Jahren Lehrpersonen aus, die dazu befähigt werden sollen, mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer am Gymnasium zu unterrichten. Dabei wurde die Ausbildung immer wieder an die sich verändernde Bildungslandschaft der Schweiz angepasst. Im Jahr 2010 wurde der Studiengang «Lehrdiplom für Maturitätsschulen» von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) anerkannt.

Über die Jahrzehnte konstant geblieben und mit dem Reglement der EDK kompatibel ist *die hohe fachliche Anforderung* an Gymnasiallehrpersonen. Im Fach, das man am Gymnasium unterrichtet, muss man ein universitäres Vollzeitstudium abgeschlossen haben, nach heutigen Regeln also ein universitäres Masterzeugnis besitzen. Hohe fachliche Anforderungen an Lehrpersonen sind mit der empirischen Forschung zur Lernwirksamkeit von Unterricht kompatibel: Nur wer das Fach weit über den Unterrichtsstoff hinaus beherrscht, besitzt die nötige Flexibilität und Souveränität bei der Auswahl von Inhalten, bei der Gestaltung von Aufträgen an die Lernenden und beim produktiven Umgang mit Fehlern. Ziel des schulischen Lernens ist die *Vorbereitung auf zukünftiges Lernen* – im Falle des Gymnasiums ist das die Vorbereitung auf ein Universitätsstudium. Dieses wiederum soll Personen mit geistig weit überdurchschnittlichen Fähigkeiten auf komplexe, verantwortungsvolle Tätigkeiten zum Wohle der Gesellschaft ausbilden.

Die zentrale Herausforderung jeder Gymnasiallehrperson besteht somit darin, einen Teil der Schülerinnen und Schüler auf ein Studium in dem von ihr unterrichteten Fach oder in einem diesem nahestehenden Fach vorzubereiten und dem anderen Teil für das Weltverständnis wichtiges fachliches Wissen zu vermitteln. Um diesen Spagat zu bewältigen, müssen Lehrpersonen ihr Fachwissen auf unterschiedlichem Niveau ver-

füßbar haben. Gerade in MINT-Fächern, die sich durch integriertes und hierarchisch aufgebautes Fachwissen auszeichnen, stellt dies eine besondere Herausforderung dar. Es gibt eine Reihe von abstrakten Grundkonzepten (z.B. «Kraft», «Energie», «Bindung»), auf denen sehr viele Erklärungen beruhen. Problematisch ist dabei nicht nur, dass Laiinnen und Laien wie auch Novizinnen und Novizen mit dem Abstraktionsniveau überfordert sein können, sondern auch, dass Begriffe wie eben «Kraft», «Energie» und «Bindung» eine Alltagsbedeutung haben, die der wissenschaftlichen Bedeutung widerspricht (Stern, 2020).

Lehrpersonen müssten sich dieser Tatsache bewusst sein, das heisst, sie müssen ihr Fach durch die pädagogische Brille sehen, also die Perspektive der Lernenden übernehmen. Diese Fähigkeit wird in der Literatur zur Unterrichtsforschung als «fachspezifisches pädagogisches Wissen» bezeichnet. Der Aufbau dieser besonderen Wissensform muss in der Ausbildung von Lehrpersonen im Mittelpunkt stehen. Anders gesagt: Wer erfolgreich lehren will, muss das Lernen und die damit verbundenen Schwierigkeiten verstehen – allgemein und bezogen auf die zu unterrichtenden Inhalte.

Das Schreiben von Texten trägt nachweislich zu Reflexionsprozessen bei, wie vor allem der Lernforscher und die Lernforscherin Bereiter und Scardamalia (1987) immer wieder nachgewiesen haben. In eigenständig verfassten Texten müssen Gedanken so präzisiert werden, dass sie in Sprache gefasst werden können. Dabei können Widersprüche, Inkonsistenzen und Verstehensillusionen aufgedeckt werden oder es können ganz neue, offene Fragen aufkommen. Aufgrund dieser Befunde ist für zukünftige Lehrpersonen das Schreiben von Texten besonders wichtig, da man sich ein Publikum vorstellen muss, an das sich der Text richtet. Das können auch Schülerinnen und Schüler oder Kolleginnen und Kollegen sein.

2 Das Konzept der «Mentorierten Arbeit» als Gefäss für den Theorie-Praxis-Transfer

Eine schriftliche Abschlussarbeit ist im ETH-Studiengang «Lehrdiplom für Maturitätsschulen» nicht vorgesehen. Da aber zukünftige Gymnasiallehrpersonen einen Masterabschluss in ihrem Fach haben müssen, verfügen sie natürlich bereits über Schreiberfahrung. Allerdings richten sich die Bachelor- und Masterarbeiten an Expertinnen und Experten im entsprechenden Fach. Deshalb ist in unserem Studienplan neben Lehrveranstaltungen in Lernpsychologie und Fachdidaktik sowie Praktika in der Schule auch das Schreiben von sogenannten «Mentorierten Arbeiten» vorgesehen (vgl. ETH, 2010). Dabei handelt es sich um einen *während* der Ausbildung zu erbringenden Leistungsnachweis; die Arbeiten werden von für die fachspezifische Unterrichtsausbildung vorgesehenen Dozierenden betreut, also von Professorinnen und Professoren oder freigestellten Lehrpersonen, die in der Regel über eine Promotion in ihrem Fach verfügen.

Im Folgenden werden – an manchen Stellen zum besseren Verständnis leicht abgeändert – einige Stellen aus dem Dokument «Richtlinien für die Mentorierten Arbeiten» zitiert, die die Leitidee und die Umsetzung aufzeigen sollen (ETH, 2010, S. 2–3):

Insbesondere im Rahmen der *Mentorierten Arbeit* kann der Anspruch, den Theorie-Praxis-Transfer zu fördern, in ausgezeichneter Weise umgesetzt werden. Denn die einzelnen Studierenden oder kleine Gruppen von Studierenden werden bei der Bearbeitung von fachspezifischen und fachdidaktischen Themen ... betreut.

Daraus ergibt sich als Leitidee der *Mentorierten Arbeit*: Die Studierenden lernen, durch eine geeignete Aufgabenstellung theoretische Themen aus der didaktischen Ausbildung mit praxisrelevanten Aspekten zu verknüpfen und das Ergebnis in schriftlicher Form zu artikulieren.

Dies kann – in konkreten Lehrzielen formuliert – heissen:

- Die Studierenden sind fähig, ihren eigenen oder Fremdunterricht im Hinblick auf anerkannte Kriterien von lernwirksamem Unterricht zu reflektieren.
- Die Studierenden lernen, auf der Basis eines Themas aus ihrem Fachgebiet Unterricht zu planen und durchzuführen.
- Die Studierenden lernen, sich vertieft mit fachlichen oder fachdidaktischen Themen auseinanderzusetzen und zwar unter pädagogischen Gesichtspunkten.

...

Für die *Mentorierte Arbeit* wird eine Note erteilt, wobei sowohl der Entstehungsprozess wie auch das Produkt beurteilt werden.

- *Entstehungsprozess*: Zum Entstehungsprozess gehören zum Beispiel der Grad der Selbstständigkeit der Studierenden, der individuelle Lernfortschritt während der Arbeit, die Kreativität, das Engagement und das Eingehen auf die Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge des Mentors bzw. der Mentorin.
- *Produkt*: Das Produkt ist die schriftliche Endfassung der Arbeit. Dabei werden die fachliche Korrektheit, die didaktische Qualität und die Originalität beurteilt. Ausserdem kann die (fakultative) mündliche Präsentation in die Beurteilung des Produktes miteinbezogen werden.

Die Gewichtung der Aspekte *Entstehungsprozess* und *Produkt* ist Sache der einzelnen Fächer. Verbindlich für alle Fächer hingegen ist die Beurteilung der sprachlichen Qualität des Produktes. Dabei müssen die Verständlichkeit und die sprachliche Korrektheit in die Beurteilung einfließen.

Eine *Mentorierte Arbeit* gilt als ungenügend, wenn a.) der Inhalt fundamentale fachliche Fehler aufweist oder wenn b.) die unterrichtliche Anlage der Unterrichtseinheit verfehlt ist oder gar nicht auf den vorgegebenen Auftrag eingegangen wird oder wenn c.) die Arbeit unvollständig ist, d.h. Bestandteile fehlen oder nicht sachgemäss ausgeführt sind, die explizit vereinbart wurden.

Bei den Mentorierten Arbeiten handelt es sich um Studienleistungen im Umfang von je zwei ECTS-Punkten. Je nach Unterrichtsfach sind insgesamt zwei oder vier Mentorierte Arbeiten vorgesehen. Statt zwei Arbeiten zu je zwei Kreditpunkten zu verfassen, kann nach individueller Absprache auch eine umfangreichere Mentorierte Arbeit zu vier Kreditpunkten absolviert werden. Um diese allgemeinen Bestimmungen zu veranschaulichen, werden in Tabelle 1 Mentorierte Arbeiten aus den zwei Beispielfächern «Mathematik» und «Chemie» stichwortartig dargestellt. Im Studiengang «Lehrdiplom

für Maturitätsschulen in Chemie» werden die Arbeiten von dem erfahrenen Gymnasiallehrer Dr. Rocco Ciorciaro betreut; im «Lehrdiplom für Maturitätsschulen in Mathematik», für das an der ETH eigens eine Professur für Mathematik und Ausbildung eingerichtet wurde, übernimmt Prof. Dr. Norbert Hungerbühler mit seinem Team die Betreuung.

Tabelle 1: Mentorierte Arbeiten in zwei Beispielfächern

Frage	Antwort Chemie	Antwort Mathematik
Wie lauten die Titel von zwei Arbeiten, die besonders gelungen waren?	Louis de Broglie – Über ein Ausnahmetalent im Kontext der Wissenschaftsgeschichte seiner Zeit Robert Burns Woodward – Leben in Leidenschaft für die Kunst in der chemischen Synthese	Die Kunstfälschung des Van Meegeren Der Yamada-Vogel Algorithmus
Wo haben die Studierenden die grössten Probleme?	Das Hauptproblem liegt bei diesen Arbeiten meistens im Eingrenzen des Stoffes.	Techniken aus verschiedenen Gebieten der Mathematik miteinander verknüpfen.
Was haben die Studierenden jenseits der Vertiefung in ein Thema durch das Schreiben der Arbeit gelernt?	In diesen beiden Arbeiten wird, nebst den Biografien, jeweils das Hauptwerk der besprochenen Wissenschaftler vorgestellt und diskutiert. Die Studenten haben dabei gelernt, wie wichtig es für einen Chemielehrer ist, über das Fachliche hinaus auch historische Hintergründe und Zusammenhänge zu kennen. Dies ermöglicht es, das im Unterricht behandelte Thema in einen größeren geschichtlichen und kulturellen Zusammenhang zu stellen. Meiner Erfahrung nach hilft dies, das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken.	In beiden Arbeiten wird deutlich, dass die Mathematik, insbesondere die reine Mathematik, bei ganz unvorhergesehenen und überraschenden Problemen der realen Welt von Nutzen ist (hier Forensik und Zellbiologie). Zudem machten die Studierenden die Erfahrung, dass verschiedene, auf den ersten Blick weit auseinanderliegende Gebiete der Mathematik überraschende Verbindungen aufweisen und im Zusammenwirken nützliche Synthesen liefern.

3 Das Konzept der Mentorierten Arbeit: Ein Fazit

Zusammenfassend kann gesagt werden: An der ETH sind keine Abschlussarbeiten im Studiengang «Lehrdiplom für Maturitätsschulen» vorgesehen. Dies aus dem einzigen Grund, dass alle Kandidatinnen und Kandidaten bereits über einen Abschluss auf Masterstufe in ihrem Unterrichtsfach verfügen müssen. Gleichwohl ist uns bewusst, dass das Formulieren von verständlichen Texten ein zentrales Instrument für Lernprozesse (auch in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern) ist. Das Konzept der Mentorierten Arbeit nimmt diesen Befund auf – und verbindet ihn darüber hinaus mit dem Konzept des fachspezifisch-pädagogischen Wissens. Auf diese Weise werden alle Studierenden – betreut von hochqualifizierten Fachleuten aus der Forschung und der

Schulpraxis – in die Lage versetzt, anspruchsvolle Fachinhalte exemplarisch für einen möglichst lernwirksamen Unterricht im Gymnasium aufzubereiten. Das Potenzial der Mentorierten Arbeiten lässt sich noch ausbauen, zum Beispiel indem man explizit die Adressatinnen und Adressaten des zu schreibenden Textes festlegt, beispielsweise Schülerinnen und Schüler mit einem bestimmten Stand an Vorwissen, und dies auch systematisch überprüft. Auch gegenseitige Rückmeldung der Studierenden könnte dazu beitragen, die Perspektivübernahme bei der Wissensvermittlung zu trainieren.

Literatur

- Bereiter, C. & Scardamalia, M.** (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ETH.** (2010). *Richtlinien für die Mentorierten Arbeiten vom 14. Juli 2010 (Stand 18.07.2017)*. Zürich: ETH, Studiengang Lehrdiplom für Maturitätsschulen.
- Stern, E.** (2020). Wer lehren will, muss das Lernen verstehen: Die kognitionspsychologischen Grundlagen des menschlichen Lernens. In P. Greutmann, H. Saalbach & E. Stern (Hrsg.), *Professionelles Handlungswissen für Lehrerinnen und Lehrer: Lernen – Lehren – Können* (S. 22–52). Stuttgart: Kohlhammer.

Autorin und Autoren

- Elsbeth Stern**, Prof. Dr., ETH Zürich, Professur für Lehr- und Lernforschung, Didaktische Ausbildung, Studiendirektion, elsbeth.stern@ifv.gess.ethz.ch
- Peter Greutmann**, ETH Zürich, Didaktische Ausbildung, Deutschlehrer Kantonsschule Schaffhausen, peter.greutmann@ifv.gess.ethz.ch
- Jens Maue**, Dr., ETH Zürich, Didaktische Ausbildung, Studienkoordination, Informatiklehrer Mathematisch-Naturwissenschaftliches Gymnasium Rämibühl Zürich, jens.maue@ifv.gess.ethz.ch

Die Bachelorarbeit als wissenschaftliche Abschlussarbeit am IVP NMS Bern

Anke Beyer, Elias Schmid und Karin Habegger

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag porträtiert das Bachelorarbeitswesen am IVP NMS Bern. Er widmet sich dabei zum einen der Situierung und Einbindung der Bachelorarbeiten im gesamten Curriculum, dem Ablauf des Bachelorarbeitsprozesses, den formalen Vorgaben sowie der Betreuung und der Beurteilung der Arbeiten. Zum anderen werden auf der Basis von Erfahrungen positive und kritische Momente der Prozesse angesprochen sowie Zukunftsperspektiven skizziert. Es wird dafür plädiert, wissenschaftliches Denken und Arbeiten gesamtcurricular noch systematischer zu fördern und die Ansprüche an Bachelorarbeiten noch stärker daran zurückzubinden.

1 Die Abschlussarbeit am IVP NMS Bern

Das IVP NMS¹ bietet einen Studiengang für Lehrpersonen der Vorschul- und Primarstufe und eine Variante dieses Studiengangs für über dreissigjährige Quereinsteigende («Studienmodell 30+») an. Beide Studienvarianten werden mit einem Bachelor und einem schweizweit anerkannten Lehrdiplom für die Vorschulstufe und die Primarstufe abgeschlossen. Zum Studium gehört das Verfassen einer Bachelorarbeit, für die zehn ECTS-Punkte vergeben werden.

2 Wissenschaftliches Denken und Arbeiten im Curriculum

Studierende des IVP NMS werden ab dem ersten Studiensemester in wissenschaftliches Denken und Arbeiten eingeführt. Dies geschieht in den Fachveranstaltungen durch das Verfassen von paraphrasierenden Texten, Zusammenfassungen und Exzerpten sowie das Argumentieren in Referaten oder mündlichen Prüfungen. Ein Tutorium unterstützt die Studierenden beim Erwerb von Lesestrategien.

In den ersten beiden Studienjahren verfassen die Studierenden in mindestens einem Modul eine schriftliche Seminararbeit zu einem Thema nach Wahl, zwei fachdidaktische Arbeiten, drei Reflexionsberichte im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung

¹ Das Institut Vorschul- und Primarstufe ist eine Abteilung der Bildungsinstitution NMS Bern. Es ist derzeit der Pädagogischen Hochschule Bern angegliedert. Die Bildungsdirektion des Kantons Bern beabsichtigt, diese Angliederung per 31.07.2022 aufzuheben und die NMS künftig ein eigenständiges Hochschulinstitut unter der Aufsicht des Kantons Bern führen zu lassen.

sowie fakultativ weitere schriftliche Arbeiten als Leistungsnachweis. In diesen Arbeiten üben sich die Studierenden in der Formulierung von Problem- und Fragestellungen, in der Erarbeitung von Forschungsständen und im wissenschaftlichen Schreiben. Einige überfachliche Module dienen gezielt der Vermittlung wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens. Dazu gehört eine Einführung in die Literaturrecherche und -verwaltung, für die im ersten Studienjahr sechs Lektionen zur Verfügung stehen. Hier werden unter anderem die Recherche in ausgewählten erziehungswissenschaftlichen Fachdatenbanken und die Literaturverwaltung mit «Zotero» vermittelt.

Im dritten und vierten Semester besuchen alle Studierenden das Modul «Wissenschaftliches Denken und Arbeiten» (WDA), das aus Vorlesung und Seminar zu je einer Semesterwochenstunde besteht. In der Vorlesung im dritten Semester werden grundlegende wissenschaftstheoretische und methodische Themen behandelt. Im Seminar im vierten Semester erarbeiten die Studierenden eine Projektskizze, mit der sie Dozierende für eine Betreuung anfragen (vgl. Abschnitt 3.3). Was methodische Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens betrifft, werden die Studierenden in diesem Modul insbesondere auf die Rezeption wissenschaftlicher Erkenntnisse vorbereitet: Sie sollen lernen, Fachtexte – und insbesondere die Ergebnisse empirischer Forschung – zu verstehen, kritisch wahrzunehmen und einzuschätzen. Eine Vorbereitung auf die Planung und die Durchführung empirischer Forschungsvorhaben in Form von Methodenkursen gibt es nicht. Auch das wissenschaftliche Schreiben wird – abgesehen von insgesamt zwei Lektionen im WDA-Modul – nicht gezielt vermittelt.

3 Der Bachelorarbeitsprozess

3.1 Typen von Bachelorarbeiten

Am IVP NMS Bern können vier Typen von Bachelorarbeiten verfasst werden. Allen Typen gemeinsam ist der Anspruch, dass wissenschaftliche Literatur zum Untersuchungsgegenstand verarbeitet werden und eine Verortung im theoretischen und empirischen Forschungsstand stattfinden soll.

- *(Reine) Literaturverarbeitung*: Eine eigenständig erarbeitete Fragestellung wird anhand aktueller Literatur systematisch bearbeitet, beantwortet und für eine kritische Reflexion pädagogischen Handelns genutzt.
- *Literaturverarbeitung mit Unterrichtskonzeption*: Die Unterrichtskonzeption erfolgt literaturbasiert, also fachlich und – hinsichtlich der Konzeption – didaktisch begründet. Im schriftlichen Teil der Arbeit werden die Unterrichtskonzeption und deren Entwicklung dokumentiert. Eine solche Unterrichtskonzeption kann beispielsweise eine Unterrichtsplanung, eine Sammlung von Übungen oder eine Lernumgebung sein.
- *Literaturverarbeitung mit Produkt*: Ausgehend von einer Fragestellung wird ein Produkt hergestellt. Die Herstellung des Produkts erfolgt literaturbasiert, also fachlich und – hinsichtlich der Produktion – methodisch begründet. Im schriftlichen

Teil der Arbeit werden Entwicklung und Herstellung des Produkts dokumentiert. Produkte können beispielsweise eine Fotosammlung, eine Komposition oder eine Installation sein.

- *Literaturverarbeitung mit empirischem Teil*: Ausgehend von einer Fragestellung werden eigene Daten erhoben und ausgewertet. Datenerhebung und Datenauswertung erfolgen literaturbasiert, also fachlich, methodisch und methodologisch begründet. Das methodische Vorgehen wird dokumentiert.

3.2 Formale Vorgaben für Bachelorarbeiten

Mit der Bachelorarbeit weisen die Studierenden nach, dass sie ein Thema wissenschaftsbegründet und bezogen auf einen Aspekt des Studiums bzw. des künftigen Berufsfelds erarbeiten und eine eigenständig formulierte Frage- bzw. Problemstellung systematisch und kritisch bearbeiten können. Für den Umfang der Bachelorarbeit gilt ein Richtwert von 120000 bis 130000 Zeichen (inklusive Leerzeichen), in Partnerarbeiten von 160000 bis 180000 Zeichen. Die «Wegleitung Bachelorarbeit» informiert die Studierenden über die institutionellen Vorgaben zur Bachelorarbeit und konkretisiert die Kriterien für die Beurteilung. Das Dokument «Formale Richtlinien für schriftliche Arbeiten am IVP NMS» regelt Layout- und Formatierungsfragen. Hinsichtlich des Zitationssystems orientiert sich das IVP NMS seit dem Herbstsemester 2020 an den Richtlinien zur Manuskriptgestaltung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie.

3.3 Themenwahl und Betreuung

Am IVP NMS können Bachelorarbeiten zu Themen aus allen Fachbereichen geschrieben werden. Einzige thematische Vorgabe ist der Berufsfeldbezug. Die Studierenden wählen ihr Thema selbstständig aus. Sie werden von den Dozierenden vorgängig über mögliche Themenfelder orientiert. Als Betreuungspersonen kommen alle Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden des Instituts infrage. Auch Co-Betreuungen mit internen oder externen Betreuungspersonen sind möglich. Am IVP NMS wurden bisher keine Arbeiten im Rahmen von Forschungsprojekten geschrieben.

Mit den im WDA-Modul entworfenen Projektskizzen fragen die Studierenden eine Dozentin oder einen Dozenten für die Betreuung ihrer Arbeit an. Wird die Projektskizze angenommen, vereinbaren die Beteiligten die Modalitäten der Zusammenarbeit. Gleichzeitig beginnt in Rücksprache mit der Betreuungsperson die mehrmonatige Überarbeitungsphase, in der das Vorhaben weiter konkretisiert wird. Wird ein Vorhaben bei der Anfrage als noch zu wenig elaboriert eingeschätzt, wird eine Überarbeitung eingefordert. Für die Betreuung sind etwa 15 Stunden vorgesehen, wobei zwei Stunden für das Kolloquium (vgl. Abschnitt 3.4) und sechs Stunden für die Begutachtung der Arbeit veranschlagt sind.

3.4 Präsentation und Beurteilung

Während der Phase der Weiterentwicklung der Projektskizzen nehmen alle Studierenden an einem Kolloquium teil. Dort präsentieren sie ihre Projektskizzen ihrer

Betreuungsperson sowie zwei bis drei Mitstudierenden und deren Betreuungspersonen. Ausgehend von der Diskussion über offene Fragen und auf der Grundlage der Feedbacks stellen die Studierenden ihre Projektskizze fertig. Bewertet werden die Kolloquiumsbeiträge und die Projektskizzen nicht. Erst die Bachelorarbeit wird von der Betreuungsperson begutachtet und mit einer Note beurteilt. Die Beurteilung orientiert sich an folgenden Kriterienfeldern: «Thema und Fragestellung», «Recherche und Literatur», «Umsetzung und Inhalt», «Sprache und Gestaltung», «Formalia» und – je nach Typ der Arbeit – Kriterien zu Unterrichtskonzeption, Produkt oder empirischem Teil. Das Gutachten enthält neben der Beurteilung eine kurze Zusammenfassung der Arbeit sowie einen Gesamteindruck. Ungenügende Bachelorarbeiten können einmal überarbeitet werden. Am IVP NMS werden keine Arbeiten prämiert.

4 Erfahrungen und Aussichten

4.1 Bachelorarbeiten von 2018 bis 2020 nach Typ und Fachbereich

Überblickt man die 200 Bachelorarbeiten, die zwischen 2018 und 2020 am IVP NMS verfasst und begutachtet wurden, so zeigt sich, dass die Fachbereiche, in denen geschrieben wird, aber auch die bearbeiteten Themen, die verfolgten Erkenntnisinteressen und Zielsetzungen und die gewählten methodischen Vorgehensweisen äusserst vielfältig sind. Hinsichtlich des Typs wurde in den Bachelorarbeiten der letzten drei Jahre am häufigsten eine Unterrichtskonzeption erarbeitet, die zweithäufigste Vorgehensweise war die (reine) Literaturverarbeitung; empirische Arbeiten machen knapp ein Fünftel aus (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Verteilung der Bachelorarbeiten nach Typ (N= 200; Werte gerundet)

Literaturarbeit	Mit Unterrichtskonzeption	Mit Produkt	Mit empirischem Teil	Mischformen
27%	42%	7%	19%	5%

Nimmt man die Verteilung der Bachelorarbeiten auf die beiden Bereiche des Fachstudiums in den Blick, ist das Verhältnis relativ ausgewogen. In den Erziehungs- und Sozialwissenschaften wurden 53 Prozent der Arbeiten verfasst, in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken 47 Prozent. Betrachtet man die einzelnen Fächer, wird hingegen eine Ungleichverteilung sichtbar: Mit 20 Prozent wurden mit Abstand die meisten Arbeiten in der Pädagogischen Psychologie geschrieben, 13 Prozent der Studierenden vertieften sich in ein Thema der Bildung für nachhaltige Entwicklung und 9 Prozent bearbeiteten eine Fragestellung im Fach «Mathematik». Die wenigsten Arbeiten wurden in den Fächern «Englisch» und «Französisch» (je eine Arbeit), «Pädagogik» (2%) und «Bildungssoziologie» (3%) geschrieben. Aus Tabelle 2 geht hervor, dass in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken bevorzugt Unterrichtskonzeptionen erarbeitet

Tabelle 2: Verteilung der Bachelorarbeiten nach Typ und Fachbereich (N= 200; Werte gerundet)

	Fachwissenschaften/ Fachdidaktiken	Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Literaturarbeit	11%	40%
Mit Unterrichtskonzeption	56%	30%
Mit Produkt	15%	1%
Mit empirischem Teil	9%	28%
Mischformen	10%	1%

wurden; mit deutlichem Abstand folgen Arbeiten mit einem Produkt. In den Erziehungs- und Sozialwissenschaften dagegen dominieren Literaturarbeiten. Je rund ein Drittel der Fragestellungen zielte auf eine Unterrichtskonzeption oder wurde auf empirischem Weg beantwortet. Bezogen auf die einzelnen Fächer entstanden Produktarbeiten vor allem im Fach «Bildnerisches Gestalten»; empirische Arbeiten wurden am häufigsten in der Pädagogischen Psychologie verfasst. Reine Literaturverarbeitungen und Arbeiten mit Unterrichtskonzeption verteilen sich ohne klaren Schwerpunkt auf mehrere Fächer.

Aufgrund des verhältnismässig kleinen Anteils an Bachelorarbeiten, in denen eigene Daten erhoben und ausgewertet werden, und des sehr geringen Anteils an quantitativ forschenden Arbeiten, trägt das IVP NMS mit seinen Abschlussarbeiten kaum zu einer Überforschung der Schulen bei. Im Rahmen des WDA-Moduls wird von einer Datenerhebung mit quantitativen Methoden gänzlich abgeraten, hinsichtlich qualitativer Methoden werden Einzelfallanalysen (z.B. Interviewformen) nahegelegt.

4.2 Chancen und Herausforderungen

Eine Stärke des Bachelorprozesses am IVP NMS sehen wir in der vergleichsweise langen und intensiv begleiteten Konzeptionsphase. Diese dauert von der Themenfindung bis zur Abgabe der definitiven Projektskizze zwei Semester. Hierbei werden die Studierenden wie in Abschnitt 3 geschildert durch das WDA-Modul, das Kolloquium und die Betreuungsperson begleitet. Auch die fachliche, thematische und methodische Vielfalt der Arbeiten und die freie Wahl der Studierenden erachten wir grundsätzlich als positiv. Die Freiheit der Studierenden bei der Themenwahl führt aber auch zu Themenkonjunkturen, aus denen in der Vergangenheit bereits Verteilungsprobleme entstanden sind. Erfahrungsgemäss erfreuen sich Inhalte und Fachbereiche, die im Studium kurz vor oder parallel zum WDA-Modul thematisiert werden, grösserer Beliebtheit. Andere Themen und Fachbereiche – insbesondere solche, die im Studium zum Zeitpunkt der Themenwahl noch gar nicht angesprochen wurden – werden seltener bearbeitet. Genaueren Hinschauens wert scheint uns in diesem Zusammenhang beispielsweise, dass Themen der Pädagogischen Psychologie von Studierenden des IVP NMS deutlich häufiger nachgefragt werden als Themen der Pädagogik oder der Allgemeinen Didaktik. Eine weitere Herausforderung liegt unseres Erachtens im Bereich der studentischen Schreibkompetenzen. Beim Verfassen der Bachelorarbeit haben viele Studierende

beispielsweise immer noch Mühe damit, ihre Argumentation literaturbasiert zu führen oder wissenschaftsangemessen zu formulieren.

4.3 Zukunftsperspektiven

Wir sind der Ansicht, dass den Studierenden am IVP NMS bisher mehr zugetraut wurde, als unter Anwendung wissenschaftlicher Gütekriterien – angesichts des bestehenden Curriculums – realistischerweise erwartet werden konnte. Unseres Erachtens sollten zukünftig die grundlegenden Denk- und Arbeitsweisen der Wissenschaft – Paraphrasieren, Argumentieren, Reflektieren etc. – über das gesamte Curriculum hinweg noch stärker und systematischer vermittelt werden. Dazu gehört auch der Erwerb von Schreibkompetenz, dem im bisherigen Curriculum eher geringe Bedeutung zukommt. Um die Studierenden darin stärker zu fördern, wären ausführliche Feedbacks auf schriftliche Arbeiten zu geben sowie Schreibberatungen und Schreibkurse anzubieten. Ebenfalls wichtig wäre eine Schärfung der Gütekriterien für die vier Typen von Bachelorarbeiten. So ist etwa für Bachelorarbeiten mit empirischem Teil zu konkretisieren, welche Ansprüche an das methodische Vorgehen und dessen methodologische Reflexion eingefordert werden. Will man an der Möglichkeit festhalten, empirische Arbeiten zu verfassen, müssten entsprechende Methodenkurse und Methodenberatungen angeboten werden. Im Studium wurden Erhebungs- und Auswertungsverfahren bisher weder eingeführt noch erprobt.

Erfreulicherweise hat die Auseinandersetzung mit den geschilderten Problemkreisen am IVP NMS bereits Veränderungen in Gang gesetzt: Einerseits wurde ein Projekt lanciert, das die Erarbeitung eines Mechanismus zur Qualitätssicherung für die Bachelorarbeiten zum Ziel hat. Andererseits wird am IVP NMS ein Ressort «Schreiben im Studium» aufgebaut – mit der Idee, die bereits bestehenden, momentan aber vereinzelt und wenig verknüpften Bemühungen um das Schreiben im Studium zu koordinieren und das Schreiben gesamtcurricular zu stärken.

Autorinnen und Autor

Anke Beyer, M.A., IVP NMS Bern, anke.beyer@nms.phbern.ch

Elias Schmid, M.Sc., IVP NMS Bern, elias.schmid@nms.phbern.ch

Karin Habegger, M.Sc., IVP NMS Bern, karin.habegger@nms.phbern.ch

Wissenschaftliche Abschlussarbeiten an den beiden Grundausbildungsinstituten der Pädagogischen Hochschule Bern

Christine Beckert und Gisela Bürki

Zusammenfassung An der Pädagogischen Hochschule Bern gibt es für die Grundausbildung von Regellehrpersonen für die Volksschule zwei Institute: Am Institut Vorschulstufe und Primarstufe schliessen die Studierenden, in der Regel nach drei Jahren, mit einem Bachelor mit Studienschwerpunkt «Vorschulstufe und Unterstufe» oder «Mittelstufe» ab. Die Studierenden für die Sekundarstufe 1 schliessen, in der Regel nach neun Semestern, mit einem Master ab.

1 Einleitung

Die Hinführung zum Schreiben der Abschlussarbeit gestaltet sich an den beiden Instituten Vorschulstufe und Primarstufe (IVP) und Sekundarstufe 1 (IS1) der Pädagogischen Hochschule Bern teilweise unterschiedlich. Gemeinsam ist ihnen der wissenschaftliche Anspruch an die Abschlussarbeit und der hohe Anteil an Entwicklungsarbeiten. Unterschiede gibt es in organisatorischer Hinsicht, bei der curricularen Verankerung des wissenschaftlichen Arbeitens sowie der inhaltlichen Ausgestaltung entsprechender Lehrangebote und bei der Prozessbegleitung.

2 Formen von wissenschaftlichen Abschlussarbeiten

Bei der Abschlussarbeit können die Studierenden beider Institute zwischen verschiedenen Formen wählen (vgl. Tabelle 1).

3 Themenwahl

Am IVP entstehen Bachelorarbeiten in thematisch ausgerichteten Projektgruppen. Diese werden in der Regel von einer Dozentin, einem Dozenten oder mehreren Dozierenden geleitet und bieten den Rahmen für die Betreuung von jeweils 1 bis maximal 15 Studierenden. Das Verfassen der Bachelorarbeit ausserhalb dieser Projektgruppen ist nur in Ausnahmefällen möglich. Die Projektgruppen umfassen die ganze Vielfalt an Fächern im Bereich der Fachdidaktiken wie auch der Erziehungs- und Sozialwissenschaften.

Tabelle 1: Formen von wissenschaftlichen Abschlussarbeiten

Formen von wissenschaftlichen Abschlussarbeiten	IVP	IS1
Abschlussarbeit	Bachelorarbeit	Masterarbeit
Vorgesehener Arbeitsaufwand	10 ECTS-Punkte (300 Arbeitsstunden)	15 ECTS-Punkte (450 Arbeitsstunden)
Mögliche Formen	Forschungsarbeit: – Literaturarbeit – Empirische Arbeit Entwicklungsarbeit: – Entwicklungsarbeit im engen Sinne – Produktarbeit	– Theoriearbeit – Empirische Forschungsarbeit – Evaluationsarbeit – Entwicklungsarbeit
Themenwahl	Innerhalb der Thematik der Projektgruppen in der Regel weitgehend frei. Berufsfeldbezug ja, direkter Praxisbezug nein.	Weitgehend frei. Bedingung ist eine berufsfeldbezogene Frage- oder Problemstellung, die sich inhaltlich auf den Berufsauftrag für Lehrpersonen bezieht.

Um zu einem Thema für die Masterarbeit zu gelangen, gibt es am IS1 verschiedene Wege:

- Die Studierenden bearbeiten ein selbst gewähltes Thema mit einer berufsfeldbezogenen Frage- oder Problemstellung. Hierbei können sich die Studierenden entweder an den Schwerpunktthemen der Dozierenden des IS1 oder an einer Liste mit Themenvorschlägen orientieren. Darüber hinaus haben die Studierenden die Möglichkeit, Dozierende direkt anzufragen, ob sie eine Masterarbeit zu einem anderen Thema betreuen würden.
- Die Studierenden bearbeiten ein Thema im Rahmen bewilligter Forschungs- oder Entwicklungsprojekte am IS1 gemäss der Projektdatenbank.

Zahlreich sind am IVP Bachelorprojektgruppen mit fachdidaktischer Ausrichtung, welche beispielsweise die Entwicklung und gegebenenfalls die Erprobung und die Überarbeitung von Unterrichtsmaterialien vorsehen. Empirische Arbeiten hingegen werden nur wenige verfasst. Und diese sind dann in der Regel in Forschungsprojekten verortet: Einige der an Forschungsprojekten beteiligten Dozierenden bieten in ihren Bachelorprojektgruppen Anschlussmöglichkeiten an. Literaturarbeiten wiederum sind eher häufig. Am IS1 sind 85 Prozent der Masterarbeiten Entwicklungsarbeiten, die restlichen 15 Prozent verteilen sich gleichmässig auf Theoriearbeiten, empirische Arbeiten und Evaluationsarbeiten.

Es gibt am IVP seit Herbstsemester 2020 den Bachelor «Primarstufe+» mit Schwerpunkt «Heilpädagogik». Hier wird die Bachelorarbeit im Rahmen der Bachelorprojektgruppe «Schulische Integration/Inklusion» verfasst und von Dozierenden des IVP und des Instituts für Heilpädagogik (IHP) gemeinsam betreut. Die Möglichkeit dieser Spezialisierung gibt es auch am IS1 mit dem Master «S1+». Studierende dieses Mas-

terstudiengangs schreiben ihre Masterarbeit zu einem Thema mit einem Schwerpunkt in schulischer Heilpädagogik. Dabei werden sie von Dozierenden des IHP betreut. Eine Doppelbetreuung durch Dozierende des IHP und des IS1 ist möglich. Ebenfalls speziell am IVP ist der bilinguale Studiengang (Pädagogische Hochschule Bern, o.J.). Er befähigt Abgängerinnen und Abgänger, in beiden Sprachen, das heisst in Deutsch und Französisch, und in beiden Sprachregionen zu unterrichten. Zurzeit befinden sich dreizehn Studierende im Abschlussjahr. Fünf davon verfassen ihre Bachelorarbeit zweisprachig, die übrigen einsprachig in ihrer Erstsprache.

4 Umfangmässige und inhaltliche Anforderungen

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die inhaltlichen und formalen Anforderungen an den beiden Instituten.

5 Vorbereitung auf die wissenschaftliche Abschlussarbeit

Der curriculare Aufbau des wissenschaftlichen Arbeitens bis zur Abschlussarbeit weist an den beiden Instituten IVP und IS1 deutliche Unterschiede auf (vgl. Abbildung 1). Am IVP werden die Kompetenzen zu den wissenschaftlichen Anforderungen im Modul «Auftritt, Sprache und wissenschaftliches Arbeiten» gefördert. Systematisch curricular verankert ist das wissenschaftliche Arbeiten am IVP erst wieder im Wahlbereich. Das Wahlmodul «Texte wirkungsvoll schreiben» bietet Begleitung im Bachelorarbeitsprozess. Daneben werden im Verlauf der Ausbildung in verschiedenen weiteren Modulen relevante wissenschaftliche Kompetenzen hinsichtlich des Verfassens der Bachelorarbeit erworben. Am IS1 werden das wissenschaftliche Schreiben und auch die notwendigen Forschungskompetenzen systematisch curricular aufgebaut und miteinander verknüpft (Bürki & Moroni, 2016; Moroni & Bürki, 2020). Im Studienbereich «Forschung, Entwicklung und Evaluation» besuchen die Studierenden im Laufe ihres Studiums vier Module, die systematisch aufeinander aufbauen.

6 Begleitangebote

In Tabelle 3 werden die Betreuung und die Begleitangebote beider Institute miteinander verglichen.

7 Betreuung und Begleitung

Am IVP erfolgen die Betreuung und die Beurteilung der Bachelorarbeit in der Regel durch die Leitung der Bachelorprojektgruppe (in Einzel- oder Doppelbetreuung und

Tabelle 2: Übersicht über die Anforderungen an die Abschlussarbeiten

Anforderungen	IVP	IS1
Inhaltliche Anforderungen	<p>Die Bachelorarbeit entspricht wissenschaftlichen Anforderungen, wobei der Studienplan des IVP explizit nennt:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Eigenständig eine Frage- oder Problemstellung aus dem Berufsfeld entwickeln – Ein Thema nach den Kriterien des wissenschaftlichen Arbeitens und gestützt auf fachtheoretisches Wissen selbstständig, systematisch und kritisch bearbeiten – Die Resultate in schriftlicher Form und/oder als Produkt argumentativ und kritisch darlegen – Den formalen Ansprüchen wissenschaftlichen Arbeitens entsprechen 	<p>Studierende zeigen mit der Masterarbeit, dass sie eine forschende Grundhaltung erworben haben, und entwickeln durch das Erstellen der Masterarbeit die Fertigkeit weiter, sich mit Fragestellungen und Problemen aus dem Berufsfeld selbstständig und wissenschaftsgeleitet auseinanderzusetzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bearbeiten eines berufsfeldbezogenen Themas – Umgang mit wissenschaftlichen Konzepten – Selbstmanagement
Sozialform	Grundsätzliche Empfehlung: Einzelarbeiten; bei Gemeinschaftsarbeiten maximal zwei Personen	Einzelarbeiten, Gemeinschaftsarbeiten zu zweit oder zu dritt
Umfang	<p>120000 bis 130000 Zeichen (inklusive Leerzeichen und Anmerkungen, aber ohne Titelblatt, Verzeichnisse, Selbstständigkeitserklärung und allfällige Anhänge)</p> <p>Bei einer Gemeinschaftsarbeit erhöht sich dieser Richtwert um 40000 bis 50000 Zeichen pro zusätzliche Person.</p>	<p>130000 Zeichen bzw. 50 A4-Seiten</p> <p>Gemeinschaftsarbeiten zu zweit: 200000 Zeichen bzw. 75 A4-Seiten</p> <p>Gemeinschaftsarbeiten zu dritt: 235000 Zeichen bzw. 90 A4-Seiten</p> <p>Entwicklungsarbeiten: 78000 Zeichen bzw. 30 A4-Seiten oder 130000 Zeichen bzw. 50 A4-Seiten oder 155000 Zeichen bzw. 60 A4-Seiten (alle ohne Anhang)</p>
Anhang	Mögliche Anhänge: z.B. erstellte Unterrichtsmaterialien, entwickelte Produkte, Fotodokumentationen oder eingesetzte Erhebungsinstrumente. Diese Materialien sind Bestandteil der Arbeit und fließen in die Beurteilung mit ein.	Mögliche Anhänge: z.B. erstellte Unterrichtsmaterialien, entwickelte Produkte, Fotodokumentationen oder eingesetzte Erhebungsinstrumente. Diese Materialien sind Bestandteil der Arbeit und fließen in die Beurteilung mit ein.
Unterstützende Materialien	Wegleitung Bachelorarbeit, Leitfäden (Zitieren; geschlechtergerechte Sprache), Merkblätter (u.a. zur Installation und Anwendung von Literaturverwaltungsprogrammen), Checklisten, Formulare, Hinweise zum Verfassen eines Exposés; verfügbar auf einer elektronischen Plattform	Wegleitung Masterarbeit, Leitfäden (Zitieren; geschlechtergerechte Sprache), Merkblätter (u.a. zur Installation und Anwendung von Literaturverwaltungsprogrammen), Checklisten, Formulare, Hinweise zum Verfassen eines Konzepts; verfügbar auf einer elektronischen Plattform

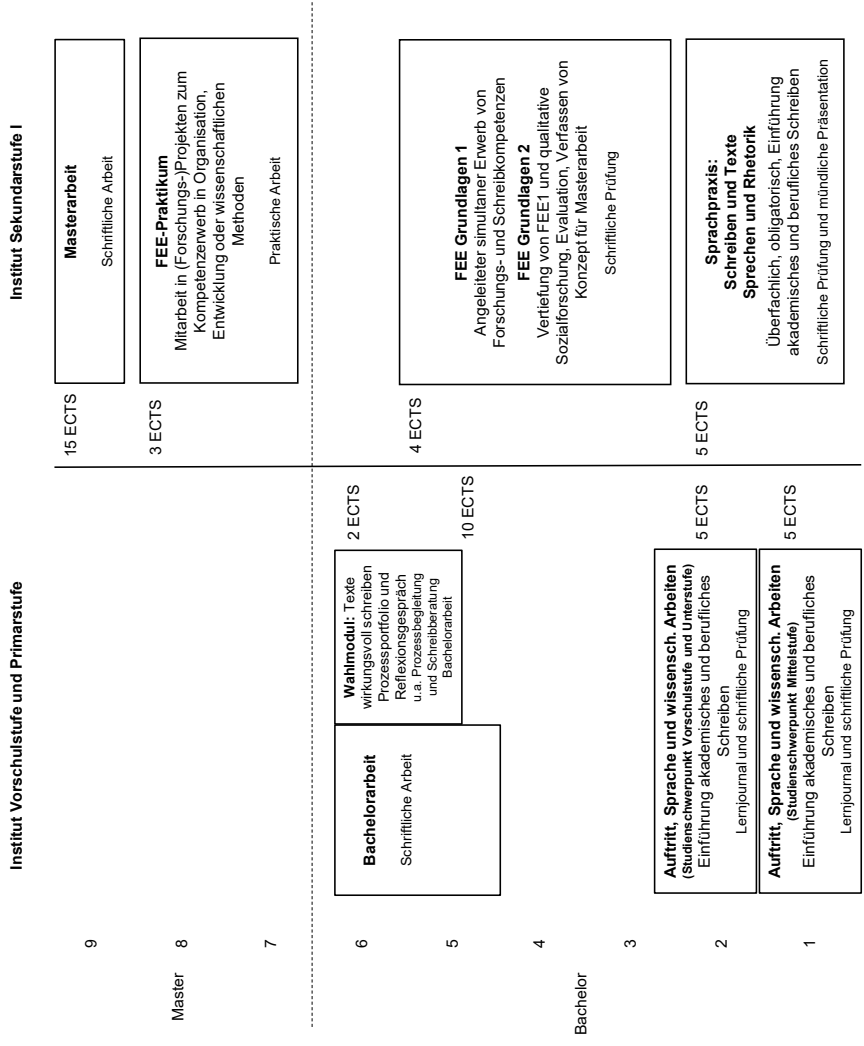


Abbildung 1: Curricularer Aufbau des wissenschaftlichen Arbeitens bis zur Abschlussarbeit (FEE = Forschung, Entwicklung und Evaluation).

Tabelle 3: Betreuung und Begleitangebote

Anforderungen	IVP	IS1
Betreuung	<p>Im Rahmen der Bachelorprojektgruppe stehen sowohl die leitende Dozentin, der leitende Dozent bzw. die leitenden Dozierenden als auch die Mitstudierenden für Partnerfeedback und Fragen rund um den Arbeitsprozess zur Verfügung. Die konkrete Ausgestaltung der Betreuung ist zwar dozierendenabhängig. Die Wegleitung zur Bachelorarbeit gibt aber einen Zeitplan vor und macht Empfehlungen zur Betreuung: u.a. ein Motivationsschreiben (mit persönlicher Motivation, Zielen, Kontext sowie Thema und Fragestellung und gegebenenfalls berufsbiografischen Bezügen) verfassen zu lassen, schreibdidaktische Hinweise zu geben oder in einem Contracting u.a. Meilensteine und gegenseitige Erwartungen festzuhalten.</p> <p>Umfang der Betreuung im Pensum der Betreuenden: 15 Stunden (24 Stunden für den bilingualen Studiengang)</p>	<p>Alle Studierenden haben Anspruch auf Betreuung in der Grössenordnung von acht Stunden. Die genaue Ausgestaltung dieses Betreuungspensums wird zwischen Studierenden und Betreuungsperson(en) vereinbart. Grundsätzlich entscheiden jedoch die Studierenden selbst, in welchen Arbeitsphasen sie Betreuung einholen (Holprinzip).</p> <p>Umfang der Betreuung im Pensum der Betreuenden: 25 Stunden</p>
Text- und Schreibcoaching	Schreibberatung durch Dozierende mit Schreibberatungsausbildung	<p>Schreibberatung durch Dozierende mit Schreibberatungsausbildung</p> <p>Zusätzlich Workshops zu wiederkehrenden Themen rund um das wissenschaftliche Schreiben</p>
Methodische Unterstützung	Beratung durch Methodenexpertinnen und Methodenexperten	Methodencoaching zu qualitativen und quantitativen Methoden, in Rücksprache mit der Betreuungsperson oder auf deren Anraten hin

entsprechender Beurteilung). Am IS1 werden die Masterarbeiten durch eine Dozentin oder einen Dozenten des IS1 betreut (ebenfalls in Einzel- oder Doppelbetreuung und entsprechender Beurteilung); auch Angehörige des Mittelbaus sind zugelassen. Eine Betreuung durch externe Personen ist am IS1 ebenfalls möglich. Betreuungspersonen am IVP müssen mindestens über einen Masterabschluss bzw. ein Lizenziat verfügen. Und pro Studienjahr darf eine Betreuungsperson maximal acht Bachelorarbeiten betreuen. Am IS1 verfügen alle Betreuungspersonen über die notwendigen Qualifikationen (Master, Lizenziat oder äquivalent), um Masterarbeiten zu begleiten.

Am IVP ermöglicht zunächst die Organisation in Bachelorprojektgruppen eine Prozessbegleitung im Sinne eines «Schreibens als soziale Praxis». Dann gibt es zwei «Ba-

chelortage»: Am ersten Bachelortag stellen die Studierenden ihre Arbeit mit Mikroartikeln¹ und in einer Kurzpräsentation vor und stellen sich einer kritischen Diskussion. Anwesend sind alle Studierenden der Projektgruppe und deren Leitung. Am zweiten Bachelortag erfolgt eine zweite Kurzpräsentation der Bachelorarbeit: Dieses Mal zu den ersten Ergebnissen sowie zwecks Überprüfung des methodischen Vorgehens, des weiteren Verlaufs des Arbeitsprozesses und der Diskussion offener Fragen. Anwesend sind hier neben der Bachelorprojektgruppe auch Studierende aus dem vierten Semester, welche so Gelegenheit erhalten, sich Einblick in mögliche Bachelorprojekte zu verschaffen. Die Präsentationen der Bachelorarbeit an den beiden Bachelortagen werden nicht bewertet.

Am IS1 entwerfen die Studierenden zu Beginn der Masterarbeitsphase ein Konzept, das sie an einem Kolloquium präsentieren und mit Peers und weiteren Betreuungspersonen diskutieren. In diesem Kolloquium wird der Konzeptentwurf präsentiert. Zudem gibt es Feedback- und Austauschmöglichkeiten und zusätzliche Unterstützung für die Studierenden und die Betreuungspersonen. Die Betreuungsperson beschliesst dann, ob sie bereit ist, die Arbeit zu betreuen und ob sie den im Kolloquium vorgestellten und anschliessend überarbeiteten Konzeptentwurf definitiv annimmt. Einmal pro Semester organisiert das IS1 einen öffentlichen Präsentationsanlass, an welchem die Studierenden ihre fertiggestellte Masterarbeit vorstellen. Das Vorstellen erfolgt mithilfe eines wissenschaftlichen Posters in einem Kurzreferat. Die Präsentation sowie eine genügende Note sind Bedingungen für die Diplomierung. Der Betreuungsperson steht es frei, die Präsentation als zusätzliches Kriterium in die Beurteilung der Masterarbeit aufzunehmen.

Die Bachelorarbeit am IVP wird wie erwähnt durch die betreuende Dozentin, den betreuenden Dozenten bzw. die Leitung der Bachelorprojektgruppe beurteilt. Ein eigentliches Kriterienraster zur Beurteilung existiert am IVP nicht. Als Grundlage für das Verfassen von Gutachten für Bachelorarbeiten können Dozierende sich an Leitfragen orientieren. Die Leitfragen sind untereinander nicht gewichtet und stellen kein Beurteilungsraster dar. Am IS1 gibt es vorgegebene Beurteilungskriterien, aber je nach Masterarbeitstyp sind unterschiedliche Beurteilungskriterien relevant. Zusätzlich zu den vorgegebenen Kriterien kann die Betreuungsperson bei Bedarf weitere (maximal zwei) Beurteilungskriterien definieren (z.B. Qualität von Entwicklungsprodukten oder Entwicklungsprojekten, Präsentation der Masterarbeit usw.). Diese zusätzlichen Kriterien, die Gewichtung sämtlicher Kriterien und eventuell eine Quantifizierung der Kriterien teilt die Betreuungsperson den Studierenden gleichzeitig mit der Genehmigung des Konzepts schriftlich mit.

¹ Dieser Mikroartikel von einer A4-Seite enthält Angaben zu Kontext, Fragestellung, Forschungsstand, einem möglichen methodischen Vorgehen sowie zum Aufbau der Arbeit.

8 Prämierungen

Sowohl am IVP als auch am IS1 gibt es Gremien, deren Zweck es ist, im Sinn einer gemeinsam verantworteten Qualitätssicherung hervorragende Arbeiten auszuzeichnen (vgl. Tabelle 4). Die vorgelegten Arbeiten werden kriteriengeleitet diskutiert, was zu einer intensiven Reflexion des Stellenwerts einzelner Beurteilungskriterien und der damit verbundenen Textqualität führt und die teilweise auch divergierenden Haltungen unter den Dozierenden vor Augen führt. An beiden Instituten werden die ausgezeichneten Arbeiten an den Diplomfeiern vorgestellt und gewürdigt und erhalten somit größere Öffentlichkeit.

Tabelle 4: Übersicht Prämierungen

Anforderungen	IVP	IS1
Gremium	Bachelor-Jury, bestehend aus ca. 15 Dozierenden aus allen Fachbereichen	Masterarbeitskommission, bestehend aus acht Dozierenden aus allen Fachbereichen
Würdigung	Diplomfeier	Diplomfeier
Mögliche Anzahl Prämierungen	Keine Vorgaben, in der Regel eine bis vier Prämierungen	Maximal drei Prämierungen pro Semester Möglichkeit der Anerkennung
Bedingungen	Alle Arbeiten, die mit der Note 6 bewertet wurden. Auf Antrag der betreuenden Dozierenden auch Arbeiten mit der Bewertung 5.5.	Auf Antrag durch die Betreuungsperson. Es können Arbeiten mit allen Noten eingereicht werden. Arbeiten, die mit der Note 6 beurteilt werden, müssen nominiert werden.
Kriterien	Innovation und/oder Relevanz für Lehrberuf und/oder für wissenschaftliche Grundlagen im Bildungswesen, Qualität von Inhalt/Methode/Sprache und Gestaltung, Originalität, formale Korrektheit	Berufsfeldbezug, Innovation, Inhalt und formale Korrektheit
Zahlen	13 Prämierungen (vier Arbeiten wurden zu zweit verfasst) seit Gründung der Bachelor-Jury im Jahr 2015	55 Auszeichnungen (25 Prämierungen, 29 Anerkennungen; 16 Arbeiten wurden zu zweit verfasst) seit Gründung der Masterarbeitskommission im Jahr 2010

Massnahmen, um einer Überforschung der Schulen entgegenzuwirken, liegen am IVP in der Verantwortung der betreuenden Dozierenden. Da die Studierenden des IVP aber eigentlich für empirische Arbeiten nicht vorbereitet sind, besteht hier auch kein wirkliches Problem. Am IS1 hingegen ist das ein Thema, das auch geregelt ist. Die Durchführung von Erhebungen mit mehr als dreissig Schülerinnen und Schülern oder mit mehr als zehn Lehrpersonen erfordert eine formale Bewilligung durch die Leitung des Bereichs «Forschung, Entwicklung und Evaluation».

9 Erfahrungen: Bewährtes und Optimierungsbedarf

Die Erfahrungen mit der Qualität und der Betreuung der Abschlussarbeiten sind am IVP und am IS1 teilweise ähnlich, in einigen Bereichen zeigen sich Unterschiede. Grundsätzlich gibt es eine beträchtliche Spannweite bei der Qualität der Bachelor- bzw. Masterarbeiten, von publikationswürdig bis knapp genügend. Und diese hängt nicht zwingend mit der Betreuungsintensität zusammen. Für beide Institute lässt sich vorsichtig, da auf unsystematisch erfolgter Befragung verschiedener Dozierender füssender Einschätzung beruhend, folgende Aussage machen: Seit der Einführung des systematischen Aufbaus von Schreib- und Forschungskompetenzen und deren Verknüpfung (IS1), der Einführung der Bachelorprojektgruppen sowie der Bachelortage im Betreuungsprozess (IVP) bzw. von Kolloquien zur Präsentation der Konzeptentwürfe (IS1), der Unterstützungsangebote (Methoden- und Schreibcoachings) sowie der Aufnahme der Tätigkeit der Bachelor-Jury bzw. der Masterarbeitskommission ist eine Verbesserung der Qualität der Abschlussarbeiten festzustellen – sowohl in methodischer Hinsicht als auch im Hinblick auf die Ergebnisse. Eine systematische Überprüfung dieser Aussage steht noch aus.

Entwicklungsbedarf zeigt sich bei beiden Instituten in verschiedenerlei Hinsicht. Eine erste Schwierigkeit ist das Dilemma der Betreuerinnen und Betreuer, das heisst, dass die Dozierenden ihre Rolle als Betreuende wechseln und die Beurteilendenrolle einnehmen müssen. Dies ist nicht immer einfach und führt tendenziell zu einer zu positiven Bewertung der Arbeiten. Zudem: Bei der Beurteilung wird oft nicht nur das Produkt bewertet, sondern es werden auch andere Komponenten miteinbezogen, die nicht in den Leitfragen zur Beurteilung bzw. in den Kriterienrastern abgebildet sind, zum Beispiel dass eine Studentin oder ein Student viel Aufwand betrieben hat (was sich aber nicht unbedingt im Resultat niederschlägt). Oder: Aufgrund der gemeinsamen Wissensbasis von Studierenden und Betreuenden kann es vorkommen, dass bestimmte Sachverhalte oder Zusammenhänge zu wenig ausformuliert werden (Ulmi, Bürki, Verhein & Marti, 2017, S. 20). Dem Dilemma der Betreuerinnen und Betreuer könnte allenfalls begegnet werden, indem eine externe Zweitbegutachterin oder ein externer Zweitbegutachter hinzugezogen würde.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass nicht alle Betreuenden über die Beraterische Erfahrung verfügen, um die Studierenden mit einer ressourcenorientierten und nicht direktiven Schreibberatung bei deren Arbeits- und Schreibprozess begleiten zu können. Wünschenswert wäre ein Angebot für Schreibberatung auf der Ebene der Dozierenden, das alle Dozierenden, die Abschlussarbeiten betreuen, nutzen können. Eine dritte Schwierigkeit besteht darin, dass die Betreuenden zwar Expertinnen und Experten in ihrem Fach sind, aber sprachlich-textuelle Mängel bei Textentwürfen unter Umständen nicht genau benennen können. Manchmal wird nur der Inhalt gewichtet und weniger, wie diese Inhalte adressaten- und textsortengerecht aufbereitet werden. Auch hier wäre, wie beim vorherigen Punkt, ein Angebot auf der Ebene der Dozierenden zu begrüssen.

Sodann ergeben sich für das IVP – teilweise im Zusammenhang mit der kurzen Studiendauer bis zum Bachelorabschluss – spezifische Herausforderungen. Während die Vorteile der Bachelorprojektgruppen am IVP beträchtlich sind (u.a. inhaltliche Diskussionen in Workshops, Schreiben als soziale Praxis, Prozessbegleitung), ist die Organisation der Betreuung in diesem Rahmen zeitaufwendig; eine inhaltliche Synergienutzung – durch die Betreuung mehrerer Studierender zum selben Rahmenthema – ist nur beschränkt möglich. Später im Arbeitsprozess braucht es praktisch immer Einzelgesprächen. Des Weiteren ist im Bachelorstudium am IVP die methodische Qualität bzw. das methodische Vorgehen ein Knackpunkt: Die Studierenden müssen «express» für die Bachelorarbeit eine Methode kennenlernen; einer Schulung sind enge zeitliche Grenzen gesetzt.

Abschliessend ist festzuhalten: An beiden Grundausbildungsinstituten der Pädagogischen Hochschule Bern gibt es erfolgversprechende und innovative Elemente in der Betreuung und bei den begleitenden Massnahmen. Zur Überprüfung, ob diese die gewünschten Effekte haben, wären eine systematische Begleitforschung und Evaluationen aufschlussreich: Diese könnten wertvolle Einsichten in die Kompetenzentwicklung «Schreiben – Lernen im Fach» spezifisch bei angehenden Lehrpersonen und damit Hinweise für die konkrete Schreibförderung wie auch für die (akademische) Professionalisierung auf der Primarstufe und der Sekundarstufe 1 liefern.

Literatur

- Bürki, G. & Moroni, S.** (2016). Verknüpfung von Forschungs- und Schreibkompetenz in der Ausbildung von Lehrpersonen – ein Praxisbeispiel. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 11 (2), 117–131.
- Moroni, S. & Bürki, G.** (2020). The linkage of research and writing competence in teacher education. In T. Lehmann (Hrsg.), *International perspectives on knowledge integration* (S. 371–388). Leiden: Brill.
- Pädagogische Hochschule Bern.** (o.J.). *Bilingualer Studiengang Vorschulstufe und Primarstufe*. Verfügbar unter: <https://www.phbern.ch/studium/vorschulstufe-und-primarstufe/studienangebot/bilingualer-studien-gang> (07.02.2021).
- Ulmi, M., Bürki, G., Verhein, A. & Marti, M.** (2017). *Textdiagnose und Schreibberatung: Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. Leverkusen: Barbara Budrich.

Autorinnen

- Christine Beckert**, Dr., Pädagogische Hochschule Bern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe, christine.beckert@phbern.ch
- Gisela Bürki**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe 1, gisela.buerki@phbern.ch

Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule FHNW

Falk Scheidig

Zusammenfassung Der Beitrag porträtiert die Grundlagen, Rahmenbedingungen und Ansprüche hinsichtlich der Erstellung von Bachelor- und Masterarbeiten in den Studiengängen «Kindergarten-/Unterstufe», «Primarstufe», «Sekundarstufe I», «Logopädie» sowie «Sonderpädagogik» der Pädagogischen Hochschule FHNW.

1 Vorbemerkung

Das nachfolgende Porträt zu Abschlussarbeiten zentriert sich auf die Grundlagen, Rahmenbedingungen und Ansprüche im Hinblick auf Bachelor- und Masterarbeiten an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). Das Porträt repräsentiert eine institutionelle Perspektive und stellt keinen Erfahrungsbericht dar; Abweichungen von und subjektive Einschätzungen zu institutionellen Vorgaben bleiben weitgehend unberücksichtigt, sofern sie nicht in den partiell vorgenommenen Kommentierungen zur Geltung gelangen. Dies intendiert, dass sowohl die – vermutlich sehr heterogenen – Perspektiven derjenigen, die die Abschlussarbeiten im Rahmen ihres Studiums erstellen, als auch die Perspektiven jener, die sie hochschulseitig betreuen und bewerten, in diesem Porträt keine angemessene Berücksichtigung finden, wenngleich unbestritten ist, dass diese Perspektiverweiterung lohnend wäre.

2 Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule FHNW

2.1 Verankerung

In formaler Hinsicht sind Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule FHNW ein Pflichtmodul. Hierunter lassen sich einerseits Bachelorarbeiten in den Studiengängen «Kindergarten-/Unterstufe», «Primarstufe» und «Logopädie» subsumieren, die mit 12 ECTS-Punkten kreditiert sind (es wird also eine zeitliche Beanspruchung von 360 Arbeitsstunden angenommen), und andererseits Masterarbeiten in den Studiengängen «Sekundarstufe I» mit 24 ECTS-Punkten und «Sonderpädagogik» mit 30 ECTS-Punkten (dies entspricht einem Umfang von 720 bzw. 900 Arbeitsstunden). Im integrierten Bachelor- und Masterstudiengang «Sekundarstufe I» ist für die nicht berufsqualifizierende Bachelorphase keine Bachelorarbeit vorgesehen, im zweisemestrigen Masterstudiengang «Sekundarstufe II» keine Masterarbeit. Der Abschluss des Studiums ist unter anderem an die Voraussetzung geknüpft, dass die Abschlussarbeit im betreffenden Studiengang bestanden, also mindestens mit der Note 4 bewertet wird. Das

Thema der Abschlussarbeit wird im «Transcript of Records», das am Studienende mit dem Diplom ausgehändigt wird, ausgewiesen.

Die wesentlichen Vorgaben zu Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule FHNW sind in einem 22-seitigen Dokument mit dem formalen Status «Richtlinien» verbindlich festgehalten. Die Vorgaben in den «Richtlinien und Manual Bachelor- und Masterarbeiten in den Studiengängen Kindergarten-/Unterstufe, Primarstufe, Sekundarstufe I, Sonderpädagogik und Logopädie» (Pädagogische Hochschule FHNW, 2017), so der vollständige Titel, gelten für Abschlussarbeiten aller genannten Studiengänge, differenzieren aber in spezifischen Fragen zwischen Bachelor- und Masterarbeiten. Das Dokument fungiert zugleich für Studierende und Dozierende als Manual und Prozessbeschreibung. Das Dokument besteht seit vielen Jahren in nahezu unveränderter Fassung und soll in absehbarer Zeit einer grundlegenden Überarbeitung unterzogen werden.

Neben diesen Richtlinien existieren Modulhandbücher («Modulgruppenbeschreibungen»), die inhaltlich-konkretisierende Aussagen zur Abschlussarbeit als Modul des jeweiligen Studiengangs enthalten, des Weiteren unter anderem Richtlinien zu Plagiarismus und Datenschutz, die auch Abschlussarbeiten berühren, sowie schliesslich flankierende Materialien zur Unterstützung bei der Erstellung der Abschlussarbeit, etwa Gestaltungsvorlagen und Themenausschreibungen (vgl. Abschnitt 2.5). Alle Dokumente sind sowohl im internen Studierendenportal als auch im internen Portal für Lehrende auf entsprechenden Unterseiten zu Abschlussarbeiten verlinkt.

2.2 Rahmenvorgaben

An der Pädagogischen Hochschule FHNW sind Abschlussarbeiten konventionell als schriftliche Arbeit konzipiert. Der reine Textumfang einer Bachelorarbeit muss dabei 25 bis 40 Seiten betragen, bei Masterarbeiten 60 bis 80 Seiten. Die Abschlussarbeiten können auch in Partner- oder Gruppenarbeit verfasst werden; in diesen Fällen gelten die Seitenvorgaben pro Person. Sind erstellte Objekte, Filme oder andere Medien Teil der Abschlussarbeit (z.B. bei einem musisch-gestalterischen Fokus), kann der schriftliche Anteil reduziert werden. Dies ist aber nicht unumstritten und darüber, wie häufig eine solche Form gewählt wird, liegen keine Informationen vor.

Für die Erstellung einer Bachelor- oder Masterarbeit stehen den Studierenden zwölf Monate zur Verfügung – beginnend mit dem Zeitpunkt der Bewilligung eines Projektplans. Der Projektplan muss einen Arbeitstitel, eine vorläufige Gliederung, eine Zielformulierung, eine Fragestellung bzw. Hypothese(n), Angaben zum methodischen Vorgehen, eine vorläufige Literaturliste und einen Zeitplan enthalten und wird von der Betreuerin oder dem Betreuer bewilligt. Arbeiten, die eine Beteiligung von Kindern, unmündigen Jugendlichen oder in ihrer Urteilsfähigkeit eingeschränkten Personen vorsehen, sind vorab auf der Basis einer entsprechenden Weisung und mit einem Selbstdeklarationsformular auf ihre ethische Unbedenklichkeit hin zu prüfen.

Für eine Betreuung können Dozierende und Mitarbeitende des wissenschaftlichen Mittelbaus mit Hochschulabschluss angefragt werden. Die konkrete Betreuung ist nicht näher geregelt – insgesamt sind die Bestimmungen zu Abschlussarbeiten durch eine Produkt- und weniger durch eine Prozessorientierung geprägt. Es ist anzunehmen, dass die Unterstützung und Förderung beim Schreibprozess plurale Formen annimmt, in interindividuell variierender zeitlicher Intensität erfolgt und in gewisser Abhängigkeit von der studentischen Bedarfslage steht. Über die Betreuung hinaus sind alle Unterstützungsleistungen erlaubt, die auf allgemeiner Ebene eine Hilfe bei der Erstellung darstellen, ohne auf die konkrete Abschlussarbeit bezogen zu sein. Dies umfasst vor allem Seminarunterlagen, Wörterbücher, Ratgeberliteratur zum Erstellen wissenschaftlicher Arbeiten und Software wie zum Beispiel Textverarbeitungs-, Zitationsverwaltungs- und Statistikprogramme. Nicht erlaubt sind alle Hilfsmittel, die direkt auf die Erstellung (oder eine vorläufige Version) der konkreten Arbeit bezogen sind – zum Beispiel Textkorrekturen durch Dritte, professionelle Lektorate und Ghostwriting –, weil diese die studentische Eigenständigkeit der Aufgabenbewältigung mindern und/oder die studentische Eigenleistung nicht mehr klar erkennbar ist.

Abschlussarbeiten sind sowohl in einer elektronischen als auch in einer gedruckten Fassung einzureichen. Die elektronische Fassung wird anschliessend für Archivierungszwecke und das hochschulische Wissensmanagement in eine interne Datenbank für Abschlussarbeiten aufgenommen. Diese Datenbank führt aktuell 3723 Abschlussarbeiten (Stand: 6. Januar 2021) und ist auch für Studierende zugänglich; sie können aber nur Arbeiten einsehen, die mindestens mit der Note 5 bewertet wurden und keine sensiblen Daten enthalten (oder bei denen Einverständniserklärungen von betroffenen Personen bezüglich einer Veröffentlichung vorliegen).

2.3 Inhaltliche Ausrichtung

Nachfolgend wird der an der Pädagogischen Hochschule FHNW an die Erstellung von Abschlussarbeiten angelegte Anspruch dargelegt, wie er in den eingangs genannten Richtlinien formuliert wird:

Eine Bachelor- respektive Masterarbeit ... verbindet theoretische und praktische Aspekte von Themenfeldern durch einen forschenden Zugang. Während in einer Bachelorarbeit eher rezeptive Fähigkeiten im Bereich Forschung im Vordergrund stehen (Wissensrezeption und Anwendung basaler Methodenkompetenz, um Forschung kritisch reflektieren zu können), steht bei einer Masterarbeit die Wissensproduktion im Vordergrund, und zwar im Sinne der neuen und eigenständigen Bearbeitung einer für das Berufsfeld relevanten Fragestellung. Gemeinsames Ziel beider Arbeiten ist der Erwerb von Lernstrategien, die es erlauben, die Studien autonom fortzusetzen sowie die Fähigkeit, Informationen sowohl an Expertinnen und Experten wie auch an Personen ohne Fachkenntnisse zu vermitteln. (Pädagogische Hochschule FHNW, 2017, S. 2)

Es wird betont, dass «die Bachelorarbeit Teil des Abschlusses eines berufsorientierten Studiums bildet»; im Zentrum stehen deshalb die «Entwicklung einer kritischen und forschenden Haltung» sowie die «Formulierung einer eigenen berufsfeldrelevanten Fragestellung» (Pädagogische Hochschule FHNW, 2017, S. 2). Die Masterarbeit ist dem-

gegenüber «Teil jenes Studiums, welches auf den Kenntnissen einer Bachelorstufe aufbaut»; Ziel seien deshalb die «Anwendung von Wissen und Problemlösungsfähigkeiten in neuen oder unvertrauten Zusammenhängen», «Originalität im Entwickeln und/oder Anwenden von Ideen» und die «eigenständige Bearbeitung einer für das Berufsfeld relevanten Fragestellung» (Pädagogische Hochschule FHNW, 2017, S. 2).

Hinsichtlich der Anlage der Abschlussarbeiten werden keine Typen unterschieden wie etwa theoretische, konzeptionell-didaktische oder empirische Arbeiten. Damit liegen auch keine Informationen dazu vor, wie viele Arbeiten beispielsweise als Praxisforschung an Schulen¹ eingestuft werden können (zur Forschungsanlage von Abschlussarbeiten an Pädagogischen Hochschulen vgl. Kamm & Bieri, 2008). Allerdings besteht die Erwartung, dass Bachelor- und Masterarbeiten eine fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogische Ausrichtung – also einen Berufsfeldbezug – besitzen, womit rein fachwissenschaftliche Arbeiten – zum Beispiel zu einer anglistischen, mathematischen oder geschichtswissenschaftlichen Fragestellung – ausgeschlossen werden sollen. Das Verfassen von Abschlussarbeiten im Rahmen von Forschungsprojekten ist prinzipiell möglich, aber es liegt kein gesamtinstitutioneller Überblick hierzu vor.

Nicht hinreichend beantwortet ist mit den Richtlinien die Frage nach der konzeptionellen und kohärenten Integration von Abschlussarbeiten in die Studienstruktur und dem Verhältnis zu den Studienbereichen und Studienelementen (z.B. zu Praktika, Forschungsmodulen). Die Frage, welchen Beitrag eine Bachelor- oder Masterarbeit in einem berufsbezogenen Studiengang zu der (bzw. welcher?) Kompetenzentwicklung der Studierenden leistet oder zu leisten imstande ist, lädt zu diskussionswürdigen Fragen ein: Steht primär die summative Überprüfung der im Studium erworbenen Kompetenz zur wissenschaftlichen Bearbeitung einer professionsrelevanten Thematik im Fokus? Lässt sich die akademische Abschlussarbeit als «Gesellenstück» (Markowitsch & Rosenberger, 2013) nicht bereits mit Verweis darauf begründen, dass Sprache und Schrift zentrale Medien der Wissensartikulation im Studium wie auch im angestrebten Berufsfeld sind? Bedürfte die epistemische Funktion (vgl. Sturm & Beerenwinkel, 2020) der ordnenden, vernetzenden, konkretisierenden Vertiefung von Studieninhalten im Wege der Erstellung der Abschlussarbeit – wie die von Heinrich von Kleist (1805/1806) beschriebene «allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden» – nicht einer stärkeren Akzentuierung und fachlichen Begleitung? Bieten die singulären Bedingungen (Bearbeitungsdauer, zeitliches und inhaltliches Volumen, Position im letzten Studienabschnitt) das bislang unausgeschöpfte Potenzial, Abschlussarbeiten als metareflexives Instrument (Cramer, 2020) curricular zu vereinnahmen?

¹ Inwiefern empirische Abschlussarbeiten zu einer Überforschung der Schulen beitragen, lässt sich nicht abschätzen. Mögliche Gegenmassnahmen, etwa das Limitieren der Erhebung von Primärdaten auf eigene Unterrichtslektionen oder eine Koordination der Zugänge zu Schulen, wurden bislang nicht ergriffen; sie wären auch in der Umsetzung aufwendig und nur mit Einschränkungen realisierbar.

Noch mangelt es an einer hochschulischen Verständigung darüber, ob, warum und welche Alternativformate zu einer wissenschaftlichen Schrift als tradierte Form der Abschlussarbeit zulässig oder gar explizit zu ermöglichen und zu fördern sind. Mag dies einerseits als Desiderat verstanden werden, kann es andererseits auch als Gestaltungsraum für eine subsidiäre, womöglich einzelfallbezogene Konfiguration des Moduls «Bachelor-/Masterarbeit» gedeutet werden (wie es auch die in Abschnitt 2.2 erwähnte Möglichkeit gestattet, individuell den schriftlichen Anteil zu reduzieren).

2.4 Bewertung

Jede Abschlussarbeit wird von einer Person betreut, die auch die Bewertung mit einer Note auf der Sechserkala vornimmt. Die Bewertung wird zunächst in einem Gutachten schriftlich und mit Bezug zum individuellen Projektplan sowie zu einem Kriterienraster begründet und anschliessend in einem Gespräch gegenüber der Studentin bzw. dem Studenten erläutert. Bei einer als ungenügend bewerteten Leistung (Note 3.5 und tiefer) muss eine neue Abschlussarbeit zu einem anderen fachlichen Thema verfasst werden. (Nur) wenn Studierende die Bewertung im Wege eines Rekurses anfechten, wird ein Zweitgutachten durch eine andere Person erstellt.

Die Richtlinien zu Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule FHNW enthalten jeweils ein Kriterienraster für Bachelor- und Masterarbeiten mit 14 bzw. 15 Bewertungskriterien und vier Niveaustufen pro Kriterium (von «vollständig erfüllt» bis «nicht erfüllt»), das bei der Bewertung Orientierung stiften soll. Die für eine Abschlussarbeit vergebene Note soll jedoch explizit die Gesamtleistung einordnen und nicht ein rechnerisches Resultat addierter Punkte pro Bewertungskriterium darstellen. Mit dem Bewertungsraster korrespondiert unter anderem erstens die Frage, wie sehr es disziplinär variierenden Text- und Gestaltungsformen Rechnung zu tragen vermag, und zweitens, ob *ein* Bewertungsraster die verschiedenen Typen von Abschlussarbeiten, zum Beispiel Literaturstudie, qualitative oder quantitative Studie, Entwicklungsarbeit, adäquat in relevanten Qualitätsdimensionen erfassen kann, da sich die archetypische Struktur dieser Typen sehr unterscheidet und beispielsweise theoretische Referenzen je nach Ausrichtung unterschiedliche Funktion besitzen. Mit «typengerechten» Bewertungskriterien wäre jedoch die Ambition verbunden, alle Abschlussarbeiten einem Typus zuzuordnen, und ferner die Frage der Vergleichbarkeit aufgeworfen.

Im Kontext der Bewertung der Abschlussarbeiten sei abschliessend auf einen Befund einer Prüfungsdatenanalyse an der Pädagogischen Hochschule FHNW verwiesen (Holmeier & Scheidig, 2018; Scheidig & Holmeier, 2021): Im Beobachtungszeitraum (2013 bis 2016) betrug der Notendurchschnitt der 1765 erfassten Bachelor- und Masterarbeiten 5.22 ($SD = 0.69$). Er rangiert damit deutlich oberhalb des allgemeinen Notendurchschnitts der Studierenden sowie über den durchschnittlich erzielten Noten bei dem verwandten Leistungsnachweistyp «Seminar-/Hausarbeit». Eine positive Lesart wäre, die überdurchschnittlichen Noten bei Abschlussarbeiten als Resultat a) besonders intensiver und individueller Betreuung (im Vergleich zu Lehrveranstaltungsgebundenen

Leistungsnachweisen), b) des Leistungszuwachses im Studium (aus dem am Ende geschöpft werden kann), c) eines Übungseffekts (durch das vorgelagerte Verfassen von mehreren Seminar-/Hausarbeiten) oder d) des hervorgehobenen Gewichts dieser Leistungsnachweisform (hohe ECTS-Punktzahl, langer Zeitraum der Erstellung, zeit- und formatbedingt singuläre Bearbeitungstiefe, summative Leistungsdemonstration am Ende des Studiums, persönlicher und akademischer symbolischer Status, Ausweis auf dem Abschlusszeugnis) zu interpretieren. Es können aber auch nicht intendierte Effekte (z.B. Milde-Effekt, Rollenkonflikt zwischen Betreuung und Bewertung) nicht ausgeschlossen werden.

2.5 Flankierende Massnahmen

Das Lehrangebot bildet ein fachliches Fundament für die spätere Erstellung der Abschlussarbeiten, enthält Lerngelegenheiten zur Auseinandersetzung mit und zum Praktizieren von wissenschaftlicher Textproduktion und beinhaltet auch Module in allen Studiengängen, die sich dem wissenschaftlichen Arbeiten, der Erkenntnisgewinnung und Forschungsmethoden widmen, wenngleich die Erstellung der Abschlussarbeit nicht explizit und systematisch vorbereitet wird. Es lassen sich verschiedene flankierende Massnahmen identifizieren:

- Die Mehrzahl der Professuren an der Pädagogischen Hochschule FHNW nutzt die Möglichkeit, Themen für Bachelor- und Masterarbeiten im internen Studierendenportal auszuschreiben. Wie hoch der prozentuale Anteil der Studierenden ist, die ausgeschriebene Themen bearbeiten, wird nicht erfasst.
- Die Schreibberatung der Pädagogischen Hochschule FHNW stellt sowohl für Dozierende ein Beratungsangebot und Materialien zur Verfügung (z.B. zur Begleitung und Beurteilung von Schreibprozessen) als auch für Studierende (z.B. zur Themenfindung, zur Literaturrecherche, zu Lesetechniken, zu Schreibblockaden, zum Layouten, zum wissenschaftlichen Zitieren). Sie führt zudem in allen Studiengängen zu Studienbeginn eine Schreibkompetenzabklärung mit dem Online-Tool «TOSS» («Texte online schreiben mit Schreibberatung») durch (vgl. www.schreiben.zentrumlesen.ch).
- Im Studiengang «Kindergarten-/Unterstufe» wird seit 2013 mit dem mit 300 Franken dotierten «Emmy Walser Preis» jährlich eine besonders herausragende Bachelorarbeit ausgezeichnet. Im Studiengang «Sekundarstufe I» werden hervorragende Masterarbeiten mit einem Büchergutschein honoriert.
- Im Studiengang «Primarstufe» wird mit dem «Schreibkompass» ein formatives Instrument erprobt, das professur- bzw. modulübergreifend eingesetzt wird, um Studierenden neben summativen Rückmeldungen zu schriftlichen Studienarbeiten auch kontinuierlich formative Rückmeldungen auf der Basis eines professurübergreifend genutzten Rasters zu geben. Der «Schreibkompass» soll den Studierenden und Dozierenden insbesondere bei der Vorbereitung eines neuen Schreibprojekts dazu dienen, mindestens ein Entwicklungsziel zu vereinbaren.
- Die Pädagogische Hochschule FHNW ist an das Kompetenznetzwerk «Plagiatsprävention» der Fachhochschule Nordwestschweiz angeschlossen, das (präventive)

Informationen und Workshops zu Plagiarismus sowie eine Plagiatserkennungssoftware zur Verfügung stellt.

Literatur

- Cramer, C.** (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holmeier, M. & Scheidig, F.** (2018). *Analyse der Prüfungsdaten 2013 – 2016. Monitoring zu Studium und Lehre, Band 5*. Unveröffentlichter Bericht. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Kamm, E. & Bieri, C.** (2008). Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – professionstheoretische Bezugspunkte zur Konzeption der Master-Thesis in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (1), 85–100.
- Markowitsch, J. & Rosenberger, K.** (2013). Die akademische Abschlussarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Gesellenstück? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 333–344.
- Pädagogische Hochschule FHNW.** (2017). *Richtlinien und Manual Bachelor- und Masterarbeiten in den Studiengängen Kindergarten-/Unterstufe, Primarstufe, Sekundarstufe I, Sonderpädagogik und Logopädie vom 1. September 2017 (Stand 1. Februar 2021)*. Brugg: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Scheidig, F. & Holmeier, M.** (2021). Quantitative Prüfungsdatenanalysen als hochschuldidaktischer Forschungszugang und Beitrag zur Lehrentwicklung – Potentiale und Herausforderungen. In T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Begleitforschung. Theoretische, empirische und methodologische Perspektiven einer Hochschulbildungsforschung* (im Erscheinen). Bielefeld: Transcript.
- Sturm, A. & Beerenwinkel, A.** (2020). Schreibendes Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht – Grenzen und Möglichkeiten. *leseforum.ch*, 29 (2), 1–19.
- von Kleist, H.** (1805/1806). *Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden*. Verfügbar unter: https://pure.mpg.de/rest/items/item_2352284_4/component/file_2352283/content (08.02.2021).

Autor

Falk Scheidig, Dr., Stabsstelle Lehr- und Curriculumsentwicklung, Pädagogische Hochschule FHNW, falk.scheidig@fhnw.ch

Wie viel Hilfe darf es sein? – Das Verfassen und Begleiten von Abschlussarbeiten am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Markus Gerteis, Martin Viehhauser und Isabelle Monnard

Zusammenfassung Das Verfassen einer Bachelorarbeit stellt eine besondere Herausforderung für angehende Lehrpersonen der Primarstufe dar. Aus diesem Grund ist die geforderte Leistung einerseits durch eine hohe Autonomie geprägt, wird aber gleichzeitig auch in unterschiedliche Unterstützungssysteme und Unterstützungsmassnahmen eingebunden. Der vorliegende Beitrag beleuchtet, worin die Herausforderung besteht, und zeigt am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Freiburg Rahmenbedingungen, mögliche Unterstützungsformen und zentrale Entwicklungslinien auf.

1 Einleitung: Herausforderungen in der Begleitung von Bachelorarbeiten

Eine Bachelorarbeit zu schreiben, stellt für viele Studierende eine besondere Herausforderung dar (Ballweg, Kuhn & Hertweck, 2016). Zu den grössten Hürden gehören das Finden einer Fragestellung, das Eingrenzen des Themas und das Beginnen der Verschriftlichung. Kaum eine Studentin, kaum ein Student durchläuft diesen Prozess ohne Unterstützung. Neben dem Austausch mit Peers erlebt nach Ballweg et al. (2016, S. 157) rund die Hälfte der Studierenden besonders Feedbacks von Dozierenden als hilfreich. Eine strukturierte Begleitung scheint vor diesem Hintergrund eine wichtige Aufgabe hochschulischer Institutionen zu sein.

Die Pädagogische Hochschule Freiburg stellt ihren Studierenden Unterstützungsleistungen in verschiedenen Formaten und auf unterschiedlichen Ebenen bereit. Die Grundidee dieser Strukturen besteht darin, einen Rahmen für die Realisierung der Bachelorarbeit zu bieten, welcher das definierte Kompetenzziel der selbstständigen, systematischen und kritischen Vertiefung einer berufsfeldbezogenen Frage- oder Problemstellung ermöglichen sollte (Pädagogische Hochschule Freiburg, 2017, S. 4). In dieser Formulierung zeigt sich die Herausforderung auf institutioneller Ebene, dass das Ziel der Selbstständigkeit für den grossen Teil der Studierenden nur über ein strukturiertes Unterstützungsnetz erreicht wird. Die zentrale Frage lautet daher: Wie viel Hilfe darf es sein?

Im Folgenden wird zuerst erläutert, wie sich die Anforderungen an die wissenschafts- und forschungsbezogenen Kompetenzen im Rahmen der Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Freiburg artikulieren und auf welchen Grundlagen deren

Bearbeitung ermöglicht wird. Anschliessend wird das Thema der Unterstützung aufgeworfen, das abschliessend die Frage nach möglichen Weiterentwicklungen in den Fokus rückt.

2 Anforderungen und Rahmenbedingungen für Bachelorarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Gemäss interner Richtlinie der Pädagogischen Hochschule Freiburg liegt die zentrale Anforderung an die Bachelorarbeit darin, dass die Studierenden wissenschaftliche Forschungsmethoden anwenden und einen Forschungsgegenstand kritisch reflektieren. Sie vertiefen ein fachliches Thema und zeigen auf, dass im Sinne der Professionalisierung sowohl rezeptive als auch produktive wissenschaftliche Grundkompetenzen (Kamm & Bieri, 2008) erworben wurden. Dazu gehören die theoretische Aufarbeitung und die empirische Beantwortung einer berufsbezogenen Fragestellung vorwiegend im Sinne der Praxisforschung (Altrichter & Mayr, 2004). Das empirische Untersuchungsmaterial besteht aus Daten, die aus Feldforschung oder Text- bzw. Dokumentenanalysen generiert werden. Hinzu kommen die schriftliche sowie mündliche Kommunikation der Forschungserkenntnisse (van der Linden, Bakx, Ros, Beijaard & van den Berg, 2015) und die transparente Diskussion des Weges hin zu diesen Erkenntnissen.

Die mit zehn ECTS-Credits (inklusive Begleitkolloquium) dotierte Arbeit umfasst maximal fünfzig Seiten. Sie kann als Einzelarbeit oder im Tandem erstellt werden und wird in der Regel in deutscher oder französischer Sprache, manchmal auch zweisprachig oder in Englisch abgefasst. Ein Grossteil der Arbeiten ist tendenziell deskriptiv ausgerichtet; daneben werden auch Entwicklungs- oder Evaluationsarbeiten (Vetter & Steiner, 2015) realisiert. Bei der Themenwahl sind die Studierenden frei, sie muss aber berufsfeldbezogen erfolgen und im Rahmen einer Bachelorarbeit umsetzbar sein. Hierbei wird im Zuge eines Bewilligungsverfahrens mit dem Erziehungsdepartement darauf geachtet, dass die Umsetzung des Projekts das Praxisfeld nicht zu stark belastet. Studierende sind deshalb dazu angehalten, empirische Feldforschung möglichst im Rahmen des Praktikums durchzuführen und Forschungsdesigns gegebenenfalls anzupassen.

Die Beurteilung der Bachelorarbeit erfolgt in zwei Schritten. Der erste Schritt betrifft den schriftlichen Teil. Hierzu werden Kriterien angewandt, die sich an Roegiers (2004) Systematik orientieren:

- Relevanz/Gehalt (z.B. Praxisbezug, formuliertes Erkenntnisinteresse, kritische Reflexion);
- Kohärenz (z.B. Roter Faden, logische Folgerungen, Querbezüge);
- Qualität (Theoretischer Teil: z.B. konzeptueller Rahmen, Syntheseleistung; Empirischer Teil: z.B. Methodenwahl und Methodenreflexion, Vorgehensdokumentation);
- Form (z.B. Rechtschreibung, Quellenangaben nach APA-Standards).

Im zweiten Schritt der mündlichen Verteidigung von 45 bis 50 Minuten Dauer kommen Kriterien wie Prägnanz der Präsentation oder Güte des kritischen Diskurses hinzu. Wie auch in der Beurteilung des schriftlichen Teils wird die Leistung von einer Jury bewertet, die sich aus der Betreuungsperson (Tutorin/Tutor), die mindestens über einen Abschluss auf Masterstufe verfügen muss, und einer internen oder externen Fachperson (Expertin/Experte) zusammensetzt. Bei Uneinigkeit erfolgt eine Drittbeurteilung. Für die Zulassung zur öffentlichen Verteidigung bedarf es einer mindestens genügenden schriftlichen Arbeit. Nicht angenommene Arbeiten können ebenso wie nicht bestandene mündliche Verteidigungen auf einen nächsten Prüfungstermin hin einmalig überarbeitet bzw. absolviert werden.

Die hier referierten Anforderungen und Rahmenbedingungen sind auf institutioneller Ebene kontinuierlichen Entwicklungsprozessen unterworfen. Die Koordinationsverantwortlichen sind die Schlüsselstellen für die Weiterentwicklung des Dossiers «Bachelorarbeit» in Zusammenarbeit mit den Kursverantwortlichen in diesem Ausbildungsbereich und den Leitungspersonen der Grundausbildung. Aufgrund der überschaubaren Grösse der Institution erfolgt diese Weiterentwicklung oft in partizipativen Prozessen und durch Bottom-up-Initiativen.

3 Unterstützungsformen bei Bachelorarbeiten am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Aufgrund des geschilderten Anspruchs und der damit verbundenen Herausforderungen bietet die Pädagogische Hochschule Freiburg den Studierenden vielfältige Unterstützungsformate an. Diese lassen sich nach drei Aspekten strukturieren (vgl. Tabelle 1). Sie können kontinuierlich über einen längeren Zeitraum oder nur punktuell stattfinden (zeitlicher Aspekt), verbindlich oder freiwillig sein (Verbindlichkeitsaspekt) und durch Peers und/oder Auszubildende der Institution erfolgen (Aspekt der Ressourcenquelle). Zur besseren Übersicht werden die Massnahmen in Tabelle 1 hinsichtlich ihrer schwerpunktmässigen Position im Erarbeitungsprozess zudem in drei Bereiche gegliedert: Unter «Kontext und Vorbereitung» werden Massnahmen subsumiert, welche zeitlich vorwiegend vor dem Beginn der eigentlichen Bachelorarbeitsphase liegen oder institutionelle Rahmenbedingungen betreffen. In der Kategorie «Themenfindung und Hinführung» werden Unterstützungsformen aufgelistet, welche sich der Bachelorarbeitsphase zeitnah angliedern, jedoch immer noch vorbereitenden Charakter haben. Unter «Entstehungsprozess» werden Massnahmen aufgeführt, welche hauptsächlich während der Erarbeitung der Bachelorarbeit zum Tragen kommen. Aus der Darstellung wird deutlich, dass die Hilfestellungen breit gefächert sind und damit den mit Unterstützungsleistungen verbundenen Spannungsfeldern (Bedarf nach Struktur vs. Freiheit, punktuell stärkerer Unterstützungsbedarf vs. Kontinuität im Prozess sowie institutionell-fachliche Perspektive vs. Perspektive von Laiinnen und Laien) sowie individuellen Bedürfnissen der Studierenden gut entsprechen sollten.

Kurzporträt Pädagogische Hochschule Freiburg

Tabelle 1: Unterstützungsformate an der Pädagogischen Hochschule Freiburg klassiert nach Ordnungaspekten

	Aspekt des Zeitpunkts	Aspekt der Verbindlichkeit	Aspekt der Ressourcenquelle
A Kontext und Vorbereitung			
1. Möglichkeit, die Arbeit im Duo zu schreiben	kontinuierlich	freiwillig	Peers
2. Möglichkeit zum Einblick in die Verteidigungen der oberen Jahrgänge	punktuell	freiwillig	Peers
3. Unterstützung durch Fachdozierende im Verlaufe der Ausbildung (nicht forschungsspezifische Kurse)	punktuell	freiwillig	Ausbildende
4. Zwei forschungsspezifische Kurse zu Grundlagen und Methoden der erziehungswissenschaftlichen Forschung (1. und 4. Semester)	punktuell	verbindlich	Ausbildende
5. Forschungsbezogene Ateliertage (z.B. Experimentieren, Schulentwicklung & Schulqualität): im Teamteaching mit Lehrperson der Zielstufe	punktuell	verbindlich	Ausbildende
6. Kurs zum reflexiven Schreiben (auch mit Bezügen zum wissenschaftlichen Schreiben)	punktuell	verbindlich	Ausbildende
B Themenfindung und Hinführung			
7. Informationssitzung zu den Rahmenbedingungen und zur Themenfindung	punktuell	verbindlich	Ausbildende
8. Freie Themenwahl nach persönlichen Interessen, Stärken etc.	punktuell	verbindlich	Ausbildende & Peers
9. Präsentation von Forschungseinheiten an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (als Anregung für die freie Themenwahl oder im Hinblick auf eine Integration der Bachelorarbeit in Projekte der Forschungseinheit)	punktuell	verbindlich	Ausbildende
10. Ideenbörse (Themenvorschläge von Dozierenden als Ressource für die eigene Themenwahl)	punktuell	freiwillig	Ausbildende
C Entstehungsprozess			
11. Tutorat (Begleitperson mit 30 Stunden Zeitbudget pro Arbeit)	kontinuierlich	verbindlich	Ausbildende
12. Projektskizze mit Feedback durch Tutorinnen und Tutoren (Ende 4. Semester)	punktuell	verbindlich	Ausbildende
13. Moderierte Kleinkolloquien (je nach Sprachabteilung am Beginn des 5. oder 6. Semesters diskutieren die Studierenden ihre Projektideen in einer Gruppe mit mehreren Studierenden/Tutorinnen und Tutoren)	punktuell	verbindlich	Ausbildende & Peers
14. Begleitkolloquium (Kurs im 5. und 6. Semester, wo der Arbeitsstand präsentiert wird und allgemeine Themen im Erarbeitungsprozess besprochen werden)	kontinuierlich	verbindlich	Ausbildende & Peers
15. Einbindung in ein Projekt einer Forschungseinheit (mit eigener Fragestellung)	kontinuierlich	freiwillig	Ausbildende
16. Intensivwoche (im Studienplan reservierte Woche für die Arbeit an der Bachelorarbeit, je nach Sprachabteilung Anfang des 5. oder 6. Semesters) und generell grosszügige zeitliche Dotierung (ECTS-Credits)	punktuell	verbindlich	Ausbildende & Peers

4 Erfahrungen mit Bachelorarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und zentrale Entwicklungsschwerpunkte

Aufgrund der Erfahrungen mit den geschilderten Rahmenbedingungen und Unterstützungsmodalitäten lassen sich verschiedene Entwicklungsrichtungen eruieren:

- a) Die Vielfalt der Unterstützungsformate führt dazu, dass die Studierenden Informationen von verschiedenen Personen (Peers, Tutorinnen/Tutoren, Leitende des Begleittelkolloquiums etc.) integrieren müssen, die auch Widersprüche beinhalten können. Neben der Sicherstellung eines einheitlichen Informationsstands aller Beteiligten bestünde eine Entwicklungsrichtung darin, Studierende dazu zu befähigen, mit dieser Vielstimmigkeit produktiv umzugehen.
- b) In Bezug auf die geforderte Selbstständigkeit stellt sich im Begleitprozess immer wieder die Frage, wo und wie stark die Studierenden geführt werden sollen und inwiefern dies bei der Beurteilung berücksichtigt werden sollte. Eine einheitliche institutionelle Praxis scheint hier nicht zuletzt im Sinne der fairen Beurteilung ebenso notwendig wie herausfordernd zu sein. Zudem müssten die Hilfssysteme so ausgestaltet werden können, dass die Selbstständigkeit mit zunehmender Projektdauer grösser wird und die Unterstützung in den Hintergrund tritt.
- c) Die Forschung (vgl. Beucke, Kiehne & Dieterich, 2016), aber auch die Erfahrungen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg zeigen, dass wissenschaftliches Schreiben und insbesondere die empirische Datenerhebung für Studierende anspruchsvoll sind. Bei der Gestaltung des Curriculums stellt sich die Frage, wie im Laufe des Studiums Schreib- und Forschungskompetenzen kohärent und schrittweise entwickelt werden können, beispielsweise durch vermehrte Schreibanlässe, Schreibcoachings und Übungsphasen mit Feedbacks.
- d) Es zeigt sich, dass die «Durchfallquote» bei Bachelorarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Freiburg sehr tief ist. Dies ist zunächst als positives Zeichen für die Qualität der Begleitung von Studierenden zu werten, nicht zuletzt deshalb, weil die Funktion der Bachelorarbeit auch eine formative ist. Aus einem übergeordneten Blickwinkel lädt die Situation aber dazu ein, das junge Format «Bachelorarbeit» im grösseren Rahmen des Tertiarisierungsprozesses von Pädagogischen Hochschulen zu diskutieren und es einer institutionellen Selbstreflexion zu unterziehen. Inwieweit spielen etwa Lagen am Arbeitsmarkt in die Ausgestaltung akademischer Anforderungen in der Ausbildung hinein? Bildungshistorisch informierte Studien zum nationalen und internationalen Vergleich könnten dabei Aufschlüsse für die institutionelle Selbstvergewisserung zum Format «Bachelorarbeit» leisten.
- e) An der Pädagogischen Hochschule Freiburg werden sehr gute Arbeiten via RERO-Katalog («Reseau Romand») einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht und die anderen Arbeiten werden auf «Moodle» zur Konsultation abgelegt. Es gibt keine Möglichkeit der Prämierung herausragender Arbeiten. Zu diskutieren wäre, inwiefern die mit der Bachelorarbeit verbundene Leistung noch stärker valorisiert werden könnte.

- f) Und zuletzt stellt sich immer wieder die zentrale Frage, wie alle beteiligten Akteurinnen und Akteure an der Pädagogischen Hochschule Freiburg zu einem gemeinsamen Verständnis der Qualität von Bachelorarbeiten sowie des Begleitprozesses gelangen können. Es dürfte mindestens teilweise auch von den Ansprüchen und Kompetenzen der Begleitpersonen abhängen, wie eine Arbeit beurteilt oder begleitet wird.

Literatur

- Altrichter, H. & Mayr, J.** (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ballweg, S., Kuhn, C. & Hertweck, L.** (2016). Schreiberfahrung von Studierenden aus verschiedenen Fächergruppen und deren wahrgenommener Unterstützungsbedarf beim akademischen Schreiben: Ergebnisse einer Querschnittsstudie. In S. Ballweg (Hrsg.), *Schreibberatung und Schreibförderung. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 137–172). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Beucke, J., Kiehne, B. & Dieterich, R.** (2016). Das Peer-Review-Verfahren in der Lehrveranstaltung: Entwicklung selbstwirksamer Schreibkompetenz bei Studierenden. *Die Hochschullehre*, 2, 1–31.
- Kamm, E. & Bieri, C.** (2008). Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – professionstheoretische Bezugspunkte zur Konzeption der Master-Thesis in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (1), 85–100.
- Pädagogische Hochschule Freiburg.** (2017). *Studien- und Prüfungsreglement vom 28. November 2017 für die Grundausbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg*. Freiburg: Amt für Gesetzgebung.
- Roegiers, X.** (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Brüssel: De Boeck.
- van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D. & van den Bergh, L.** (2015). The development of student teachers' research knowledge, beliefs and attitude. *Journal of Education for Teaching*, 41 (1), 4–18.
- Vetter, P. & Steiner, E.** (2015). Entwicklungsorientierte Bildungsforschung als Ansatz für Qualifikationsarbeiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34 (2), 180–187.

Autoren und Autorin

- Markus Gerteis**, lic. phil., Pädagogische Hochschule Freiburg, markus.gerteis@edufhr.ch
Martin Viehhauser, Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg, martin.viehhauser@edufhr.ch
Isabelle Monnard, lic. phil., Pädagogische Hochschule Freiburg, isabelle.monnard@edufhr.ch

Bachelorarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Graubünden

Franca Caspani und Martin Gehrig

Zusammenfassung Im Rahmen der beiden Bachelorstudiengänge «Kindergarten» und «Primarschule» verfassen die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Graubünden eine Bachelorarbeit im Umfang von 40 bis 50 Seiten, in welcher sie eine berufsrelevante Fragestellung wissenschaftlich abgestützt bearbeiten. Zur Auswahl stehen die drei Formen «Literaturarbeit mit Praxisbezug», «Produktorientierte Arbeit» und «Projektorientierte Arbeit». Als besondere Herausforderungen gelten die Parallelität zwischen Bachelorarbeit und laufenden Ausbildungsmodulen sowie die Qualitätssicherung.

1 Einleitung

Die Pädagogische Hochschule Graubünden mit Standort in Chur erteilt jährlich ca. 130 Studierenden einen Bachelorabschluss in den beiden Studiengängen «Kindergarten» und «Primarschule». Das entsprechende ein- oder zweisprachige Diplom kann für die Schulsprachen Deutsch, Italienisch und Romanisch erworben werden. Mit der Bachelorarbeit, deren Anforderungen für beide Studiengänge identisch sind, weisen die Studierenden nach, dass sie eine berufsrelevante Fragestellung aus professionsbezogener Sicht wissenschaftlich abgestützt bearbeiten können. Im Vordergrund der inhaltlichen Auseinandersetzung stehen der persönlich relevante Erkenntnisgewinn hinsichtlich der späteren Berufstätigkeit und dessen nachvollziehbare Darstellung auf der Grundlage von Kriterien des wissenschaftlichen Arbeitens. Von der Fragestellung bis zur Präsentation wird der gesamte Arbeitsprozess durch Dozierende begleitet und das Ergebnis wird anhand vorgegebener Kriterien beurteilt. Die Arbeit ist mit sieben ECTS-Punkten dotiert und erstreckt sich über einen Zeitraum von knapp eineinhalb Jahren. Im Folgenden werden Prozess und Rahmenbedingungen der Bachelorarbeit mit den Perspektiven zweier Studierender ergänzt, was es erlaubt, die Besonderheiten der Situation an der Pädagogischen Hochschule Graubünden beispielhaft aufzuzeigen.

2 Wissenschaftliches Arbeiten

Im ersten Ausbildungssemester besuchen die Studierenden das Zwei-ECTS-Modul «Wissenschaftliches Arbeiten» mit den Themen «Recherchieren», «Kritisches Lesen», «Wissenschaftliches Schreiben und Argumentieren», «Struktur und Aufbau von Arbeiten» sowie «Zitieren und Bibliografieren» und weisen entsprechende Kompetenzen im Leistungsnachweis nach. Damit wird auch die Basis für weitere schriftliche Arbeiten

gemäss den einheitlichen formalen Richtlinien der Pädagogischen Hochschule Graubünden gelegt. Student A, der drei Jahre als Hochbauzeichner gearbeitet hat und über den einjährigen Vorkurs an die Pädagogische Hochschule Graubünden gekommen ist, schreibt im Rahmen des Moduls erstmals eine grössere schriftliche Arbeit. Studentin B hat erst vor wenigen Monaten ihre umfangreiche Maturaarbeit abgeschlossen.

3 Drei Typen von Bachelorarbeiten

Zu Beginn des dritten Semesters erhalten die Studierenden die Informationen zur Bachelorarbeit, welche in einem Leitfaden festgehalten sind. Sie haben die Wahl zwischen drei Typen von Arbeiten: In der *Literaturarbeit mit Praxisbezug* wird ein selbst gewähltes Thema mithilfe bestehender Literatur theoriegeleitet aufgearbeitet. Der Praxisbezug kann grösseres Gewicht erhalten durch den ergänzenden Einbezug einer Praxissituation, zum Beispiel eines Interviews oder einer eigenen Unterrichtssequenz und deren Auswertung bzw. Interpretation auf der Grundlage des Literaturteils. Es sind jedoch keine empirischen Arbeiten möglich, um einer Überforschung der Schulen entgegenzuwirken. Die *produktorientierte Arbeit* geht von einer fachdidaktischen Fragestellung aus. Ziel ist die Erstellung eines neuen, im Schulkontext anwendbaren Produkts. Das Ziel der *projektorientierten Arbeit* ist die Entwicklung und die Durchführung eines innovativen fachdidaktischen Projekts. Alle drei Typen haben die folgenden Anforderungen gemeinsam, welche in einem Leitfaden detailliert ausgeführt sind: Die Arbeit baut auf dem Studium von Fachliteratur auf, die Thematik wird systematisch und methodisch korrekt bearbeitet, die Argumentation ist logisch und prägnant und die Interpretation ist eigenständig. Der Leitfaden enthält weitere Vorgaben, so zum Beispiel einen Umfang von 40 bis 50 Seiten des redaktionellen Teils, wobei bei produkt- und projektorientierten Arbeiten mindestens 20 Seiten auf den Theorieteil mit fachwissenschaftlich abgestützten Erörterungen entfallen.

4 Themensuche und Betreuung

Student A hat sein Praktikum in einer zweisprachigen Kombiklasse «Romanisch/Deutsch» absolviert und sieht Potenzial für die Entwicklung eines eigenen Produkts für den Sprachunterricht. Ein erstes Gespräch mit einer Dozentin führt ihn zur Fragestellung, wie ein sinnvolles Zusammenspiel des Sprachunterrichts in Deutsch und Romanisch auf der Basis des romanischen Lehrmittels «Ler. E cu!» erfolgen kann. Wie ca. 60 Prozent seiner Mitstudierenden auch meldet er sich im Dezember für eine produktorientierte Arbeit an, in seinem Fall im Fachbereich «Sprachen». Studentin B möchte wie ca. 35 Prozent ihrer Kolleginnen und Kollegen eine Literaturarbeit schreiben und konsultiert die Themenliste der Fachbereiche. Sie schreibt sich im Fachbereich «Erziehungswissenschaften» mit der Fragestellung ein, wie ein kompetenzorientiertes Beurteilungskonzept für die Unterstufe aussieht.

Auf der Grundlage der Einschreibungen mit den Angaben zu Thema, Form, Sprache und Fach werden in den Fachbereichsteams die Betreuungspersonen zugeteilt, welche ab Beginn des vierten Semesters den gesamten Prozess von der Konzeption bis zur Präsentation der Arbeiten begleiten. In den Jahren 2017 bis 2019 wurden 35 Prozent der Arbeiten im Fachbereich «Erziehungswissenschaften», 17 Prozent im Fachbereich «Musik/Rhythmik/Theater», 14 Prozent im Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft» und je 10 Prozent in den Fachbereichen «Bewegung & Sport» und «Sprachen» verfasst. Die restlichen 14 Prozent entfielen auf die Fachbereiche «Bildnerisches und Textiles Gestalten» (7%) und «Mathematik» (7%). Für die Betreuung der Bachelorarbeiten eingesetzt werden Dozierende der Pädagogischen Hochschule Graubünden, die im Falle von Literaturarbeiten mindestens über ein Lizenziat bzw. einen Masterabschluss einer Universität oder Fachhochschule verfügen. Projektorientierte Arbeiten werden aufgrund ihrer Praxisausrichtung und der Involvierung des Praxisfeldes von der Abteilungsleitung «Grundausbildung» bewilligt. Für die Betreuung einer Bachelorarbeit stehen den Dozierenden maximal 30 Stunden, bei einer Partnerarbeit 40 Stunden zur Verfügung. Die Dozierenden sind dazu angehalten, pro Jahrgang mindestens eine, in der Regel aber nicht mehr als drei Bachelorarbeiten zu betreuen.

5 Konzeptionsphase

Student A und Studentin B machen sich nach dem Erstkontakt durch die betreuende Dozentin auf die Suche nach passender Literatur und reichen Ende März eine Disposition ein, welche die Grundlage für ein erstes Beratungsgespräch darstellt. Student A besucht im April die Präsentation einer produktorientierten Bachelorarbeit des dritten Studienjahres und wird sich dabei der Bedeutung von didaktischen Kommentaren zu den Unterrichtsvorschlägen in seinem Konzeptpapier bewusst. Studentin B beschäftigt sich im Rahmen des Moduls «Forschung» mit sozialwissenschaftlichen Datenerhebungs- und Auswertungsverfahren und entwickelt die Idee eines ergänzenden Interviews mit einer Lehrperson zum Thema «Leistungsbeurteilung». Beide Studierenden nehmen sich vor, das Zwischensemester für die Weiterarbeit zu nutzen, da sie ab August das fünfte, der berufspraktischen Ausbildung gewidmete Semester in Beschlag nehmen wird.

6 Weiterer Arbeitsprozess bis zur Abgabe

Die Weiterentwicklung der Bachelorarbeit im fünften Semester erfolgt gemäss einem individuellen Zeitplan. So nutzt Student A die Herbstferienwoche für die Weiterarbeit und führt dazu ein weiteres Gespräch mit seiner Betreuungsperson. Studentin B hat den grössten Teil ihrer Arbeit im Zwischensemester verfasst und dazu bereits schriftliche Rückmeldungen der betreuenden Dozentin erhalten. Da sie im Praktikum ihr ergänzendes Interview führen konnte, gilt es nun, dieses theoriegeleitet auszuwerten. Sie nutzt dazu die bereits im Modul «Wissenschaftliches Arbeiten» eingeführte

Grundlagenliteratur von Roos und Leutwyler (2017). Beide Studierenden sind froh, dass sie die Zeit zwischen Mitte Dezember und Mitte Februar, Abgabetermin und Beginn des letzten Ausbildungssemesters, für die Fertigstellung ihrer Arbeiten nutzen können. Die Schreibnacht in der Mediothek Mitte Dezember ist für Student A ein willkommenes Angebot, da bei ihm noch einige formale Fragen bezüglich der Zitation aufgetaucht sind. Beide Studierenden führen Anfang Januar ein letztes Beratungsgespräch mit der Betreuungsperson und stellen auf dieser Grundlage ihre Arbeiten fertig.

7 Präsentation und Beurteilung

Bis Mitte März entscheiden die betreuenden Dozierenden, ob die Mitte Februar eingereichten Arbeiten den Anforderungen genügen; ist dies nicht der Fall, wird eine Zweitmeinung eingeholt. Studierende mit einer ungenügenden Leistung sind von den Schlussprüfungen ausgeschlossen, haben aber das Recht, die Bachelorarbeit im Folgejahr einmal zu wiederholen. Student A und Studentin B erhalten den positiven Bescheid, dass ihre Arbeit angenommen wird. Auf dem Programm steht nun die Vorbereitung der Präsentation der Arbeit im April des letzten Ausbildungssemesters, welche im Rahmen eines zweistündigen Blocks mit jeweils vier Präsentationen stattfindet. Anwesend sind mindestens zwei Dozierende, welche sich im Anschluss über die Qualität der präsentierten Arbeiten austauschen, sowie Studierende aus dem zweiten Studienjahr. Die Präsentation von Student A fokussiert das erarbeitete Konzeptpapier und führt beispielhaft einige Unterrichtsvorschläge für die besondere Situation einer heterogenen Kombiklasse an einer zweisprachigen Schule aus. Studentin B setzt den Schwerpunkt bei noch wenig bekannten Formen der formativen Beurteilung und der Bedeutung der Zeugnisnote als Ermessensentscheid.

Über die Bewertung der Arbeit und der Präsentation werden die Studierenden an einem abschliessenden Gespräch mit der Betreuungsperson informiert. Die Beurteilung der schriftlichen Arbeiten erfolgt nach einheitlichen Kriterien und gewichtet den Inhalt zu 70 Prozent, die Form zu 20 Prozent und den Prozess zu 10 Prozent. Bei einer Literaturarbeit umfasst die Beurteilung die inhaltlichen Bereiche a) «Klarheit der Problemstellung und Begründung der Themenwahl», b) «Fachliche Fundierung», c) «Argumentation», d) «Diskussion» und e) «Logik/Vernetzung». Hinzu kommen die formalen Bereiche f) «Aufbau, Gliederung, Darstellung und Zitierweise» sowie g) «Sprache und Ausdruck» und als Drittes der Beurteilungsbereich h) «Arbeitsprozess». Bei produktorientierten Arbeiten werden zudem Ergebnisdarstellung und Produktqualität beurteilt. Für die schriftliche Rückmeldung der Beurteilung steht ein Beurteilungsraster zur Verfügung; die Fachbereiche und die Dozierenden sind frei, auf der Basis der vorgegebenen Kriterien ein individuelles Beurteilungsraster zu entwickeln. Die Notengebung berücksichtigt neben der Bewertung der schriftlichen Arbeit auch die Präsentation, welche mit einer Gewichtung von einem Viertel zur Berechnung der Schlussnote beiträgt. Die

Beurteilungskriterien der Präsentation umfassen vier Bereiche: a) «Angemessenheit und Klarheit», b) «Ergebnisdarstellung», c) «Sprache» und d) «Vortragsgestaltung».

8 Herausforderungen und Ausblick

Als besondere Herausforderungen der Situation an der Pädagogischen Hochschule Graubünden gelten die zeitlichen Rahmenbedingungen für die Studierenden mit der parallel zum Studienbetrieb verlaufenden Konzeption und Ausarbeitung und die hinsichtlich der Qualitätssicherung problematische Doppelrolle der Dozierenden als Betreuende und Beurteilende. Letzteres könnte durch einen intensivierten hochschulweiten und fachübergreifenden Austausch sowie durch die Prämierung herausragender Arbeiten durch eine interdisziplinäre Jury verbessert werden. Für Ersteres werden im Rahmen der Erarbeitung des neuen Studienplans zurzeit mögliche Optimierungen diskutiert. Ein wichtiger Punkt dürfte eine stärkere Verbindung im Sinne eines progressiven Aufbaus der Kompetenzen in den Modulen «Wissenschaftliches Arbeiten» und «Forschung» sein. Des Weiteren ist angedacht, die Konzeptionsphase mit einem Ausbildungsmodul mit integrierten Kolloquien zu begleiten und die Möglichkeit auszubauen, die Bachelorarbeit im Rahmen laufender Forschungsprojekte zu verfassen.

Literatur

Roos, M. & Leutwyler, B. (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen* (2., überarbeitete Auflage). Bern: Huber.

Autorin und Autor

Franca Caspani, Dr., Pädagogische Hochschule Graubünden, franca.caspani@phgr.ch
Martin Gehrig, lic. phil., Pädagogische Hochschule Graubünden, martin.gehrig@phgr.ch

Bachelor- und Masterarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Luzern

Christina Huber und Jürg Aepli

Zusammenfassung Der Beitrag beschreibt die Rahmenbedingungen sowie die Grundsätze der Betreuung und der Beurteilung von Bachelor- und Masterarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Abschliessend werden einige Überlegungen zur Weiterentwicklung der bestehenden Konzepte, insbesondere zur stärkeren Verbindung von Forschung und Lehre im Kontext der Abschlussarbeiten, präsentiert.

1 Rahmenbedingungen zum Verfassen wissenschaftlicher Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Luzern

Wissenschaftliche Abschlussarbeiten bilden an der Pädagogischen Hochschule Luzern einen zentralen Bestandteil der Abschlussprüfungen: Als Bachelorarbeit in den Studiengängen «Kindergarten/Unterstufe» sowie «Primarstufe» und als Masterarbeit im Studiengang «Sekundarstufe 1» (PH Luzern, 2013/2018, Art. 26). Für Bachelor- wie auch Masterarbeiten gilt, dass sie sowohl einen Wissenschafts- als auch einen Berufsfeldbezug aufweisen müssen (PH Luzern, 2020, Abs. 5.1.2) und dass die Studierenden mit der Arbeit zeigen, «dass sie eine berufsspezifische Fragestellung eigenständig und nach wissenschaftlichen Regeln bearbeiten sowie die Ergebnisse präsentieren und im kritischen Diskurs begründen können» (PH Luzern, 2014/2018, Art. 27, Abs. 1).

An der Pädagogischen Hochschule Luzern werden drei Grundformen von Abschlussarbeiten unterschieden:

- a) *Theoriearbeit*: Eine Fragestellung wird argumentativ, das heisst in Form einer analytischen und damit auch kritischen Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen, beantwortet, die in eigenständige Schlussfolgerungen mündet.
- b) *Empirische Untersuchung*: Eine Fragestellung wird anhand einer empirischen Untersuchung beantwortet, zum Beispiel indem ein interessierendes Phänomen untersucht oder eine Intervention evaluiert wird.
- c) *Entwicklungsarbeit*: Bei Entwicklungsarbeiten liegt der Fokus primär auf der begründeten, systematischen (Weiter-)Entwicklung eines «Produkts» (z.B. Bildungskonzept, Lehr- und Lernmaterial, Unterrichtsprojekt, Schulentwicklungsmassnahme, Unterrichts- oder Fördereinheit) zur Lösung eines berufspraktischen Problems. Alle Entwicklungsarbeiten enthalten einen empirischen Teil.

Gemäss unserer Erfahrung äussern Studierende zu Beginn des Arbeitsprozesses oft den Wunsch nach dem Verfassen einer Entwicklungsarbeit und unterliegen damit teil-

weise den Vorurteilen, wonach Entwicklungsarbeiten einen grösseren Gewinn für die Berufspraxis bringen oder sich einfacher realisieren lassen als Theoriearbeiten oder empirische Untersuchungen. Dass die vertiefte theoretische Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt und/oder die Vertiefung in forschungsmethodische Verfahren für die Berufspraxis auch gewinnbringend sein kann, wird oft genauso verkannt wie der Umstand, dass auch Entwicklungsarbeiten eine intensive Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Fachliteratur erfordern und empirische Untersuchungen enthalten müssen.

Unabhängig von der gewählten Grundform ist die Arbeit schriftlich und allein oder als Gruppenarbeit (zwei bis drei Personen) zu verfassen (PH Luzern, 2013/2018, Art. 27, Abs. 2; PH Luzern, 2020, Abs. 5.1.3). Bei Gruppenarbeiten tragen die beteiligten Studierenden gemeinsam die Verantwortung und werden auch identisch beurteilt und bewertet. Von den im Studienjahr 2019/2020 eingereichten 230 Bachelorarbeiten waren 19 Prozent Gruppenarbeiten und 81 Prozent Einzelarbeiten; bei den eingereichten 137 Masterarbeiten wurden mehr Gruppenarbeiten festgestellt (31% Gruppenarbeiten gegenüber 69% Einzelarbeiten). Im Hinblick auf den Umfang der Arbeit werden nur Richtwerte angegeben (vgl. Tabelle 1), weil für die Bewertung nicht der Seitenumfang, sondern die Qualität der Auseinandersetzung entscheidend ist. Zudem können Arbeiten, die in einer Fremdsprache verfasst werden, kürzer ausfallen.

Tabelle 1: Richtwerte zum Umfang der Arbeiten

	Bachelorarbeit	Masterarbeit
Einzelarbeit	40–60 Seiten	50–80 Seiten
Gruppenarbeit	50–80 Seiten	60–100 Seiten

Die formalen Anforderungen an Bachelor- und Masterarbeiten sind – bis auf den Umfang der Arbeit – im Wesentlichen identisch. Doch unterscheiden sich Bachelor- und Masterarbeiten hinsichtlich der erwarteten Qualität. Diese orientiert sich an den im Qualifikationsrahmen für den Schweizerischen Hochschulbereich (CRUS, KFH & COHEP, 2011) beschriebenen Anforderungen, die an einen Bachelor- bzw. Masterstudiengang gestellt werden (vgl. PH Luzern, 2020, Abs. 5.1.1). Entsprechend diesen Anforderungen unterscheiden sich auch die Lehr- und Lernangebote, mit denen die Studierenden in wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen eingeführt werden: Während die Studierenden der Bachelorstudiengänge «Kindergarten/Unterstufe» und «Primarstufe» zwei Module im Umfang von insgesamt drei ECTS-Punkten besuchen, absolvieren Studierende im Masterstudiengang «Sekundarstufe 1» vier Module im Umfang von insgesamt acht ECTS-Punkten. Die in Tabelle 2 dargestellten Lehrveranstaltungen bereiten die Studierenden aber nicht primär auf das Verfassen ihrer Abschlussarbeit vor, sondern führen sie in die Bedeutung wissenschaftlichen Denkens und Handelns für den Lehrberuf ein und machen sie mit grundlegenden wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen vertraut.

Tabelle 2: Module zur Einführung in wissenschaftliches Denken und Arbeiten in den Studiengängen «Kindergarten/Unterstufe», «Primarstufe» und «Sekundarstufe 1»

Studiengang	Module	Semester	ECTS-Punkte
Kindergarten/Unterstufe & Primarstufe	Wissenschaftliches Arbeiten für Lehrpersonen	1	2
	Empirisches Arbeiten für Lehrpersonen	2	1
Sekundarstufe 1	Wissenschaftliches Arbeiten für Lehrpersonen	1	2
	Empirisches Arbeiten für Lehrpersonen, Teil A	2	2
	Empirisches Arbeiten für Lehrpersonen, Teil B	3	2
	Forschungskompetenzen für die Schulpraxis	4	2

Anmerkung: Im Zuge einer zurzeit laufenden Studienplanreform kommt es in der Benennung und Kreditierung einzelner Module zu minimalen Veränderungen.

2 Grundlagen für die Betreuung von Bachelor- und Masterarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Luzern

An der Pädagogischen Hochschule Luzern werden die Studierenden durch Dozierende des Leistungsbereichs «Ausbildung» sowie durch wissenschaftliche Mitarbeitende des Leistungsbereichs «Forschung & Entwicklung» betreut. Eine Betreuung durch externe Personen ist aus organisatorischen Gründen nicht möglich (PH Luzern, 2020, Abs. 5.1.4). Betreuungspersonen müssen mindestens einen Masterabschluss – bei Masterarbeiten ist ein Ausbildungsmaster zwingend, bei Bachelorarbeiten sind auch Weiterbildungsmaster zulässig – oder einen äquivalenten Abschluss vorweisen und über fachwissenschaftliches Wissen zur Thematik der Arbeit sowie über wissenschaftlich-methodisches Wissen und Erfahrung im Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten verfügen. Sie sind verpflichtet, pro Studienjahr zwei Arbeiten zu betreuen. Es steht den Betreuenden dabei frei, Themen auszuschreiben oder von Studierenden vorgeschlagene Themen zu übernehmen. Die Ausschreibung von Themen wird über die Fachleitungen organisiert, welche bei Bedarf auch Themenschwerpunkte festlegen können. Die Ausschreibungen werden in einer Broschüre gesammelt, die den Studierenden im Rahmen einer Informationsveranstaltung zum Bachelor- bzw. Masterarbeitsprozess abgegeben wird.

Die Verantwortung für das Eingehen eines Betreuungsverhältnisses liegt bei den Studierenden (PH Luzern, 2020, Abs. 5.1.4), welche innerhalb eines definierten Zeitfensters mit den Dozierenden Kontakt aufnehmen können. Sobald die Studierenden eine Betreuungsperson gefunden haben, können sie sich registrieren und erfüllen damit die Voraussetzung, um mit dem Erstellen der Abschlussarbeit beginnen zu können. An der Pädagogischen Hochschule Luzern werden zwei Betreuungsformen unterschieden: Die klassische Einzelbetreuung, in der Studierende und Betreuungsperson bilateral zusammenarbeiten, und die sogenannte «Poolbetreuung», die der Idee einer Forschungsgruppe folgt, welche durch zwei bis vier Dozierende gemeinsam geleitet wird und in deren

Setting die Studierenden eine stärkere fachliche und methodische Vernetzung bei der Erarbeitung erhalten (für eine ausführliche Beschreibung dieses Betreuungskonzepts vgl. Huber & Bölsterli Bardy, 2016). Die Entschädigung für die Betreuung ist unabhängig von der gewählten Betreuungsform; sie unterscheidet sich jedoch danach, ob eine Bachelor- oder Masterarbeit erstellt wird und ob es sich bei der Arbeit um eine Einzel- oder um eine Gruppenarbeit handelt (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Entschädigte Pensenstunden bei der Betreuung von Bachelor- und Masterarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Luzern

Teilprozesse in der Betreuung	Bachelorarbeit		Masterarbeit	
	Einzelarbeit	Gruppenarbeit	Einzelarbeit	Gruppenarbeit
Begleitung der Arbeit (inklusive Lektüre von Auszügen)	11.5 Stunden	14.5 Stunden	25 Stunden	32 Stunden
Beurteilung und Verfassen des Gutachtens	7 Stunden	14 Stunden	12 Stunden	24 Stunden
Organisation und Durchführung von Kolloquien bzw. Schlusspräsentation	1.5 Stunden	1.5 Stunden	3 Stunden	4 Stunden
Total	20 Stunden	30 Stunden	40 Stunden	60 Stunden

3 Prozessbegleitung

Neben der Begleitung durch die Betreuenden stehen den Studierenden weitere Beratungsangebote offen. So existieren an der Pädagogischen Hochschule Luzern eine Schreibberatung (angeboten durch das Fach «Deutsch») sowie forschungsmethodische Workshops und forschungsmethodische Beratungen. Die forschungsmethodischen Workshops und Beratungen werden von Dozierenden des Studienbereichs «Alltag und Wissenschaft» angeboten, welcher auch für die Organisation und die Koordination von Bachelor- und Masterarbeiten verantwortlich zeichnet. Während diese Angebote für Masterstudierende freiwillig sind, sind Bachelorstudierende zu Beginn ihres Bachelorarbeitsprojekts verpflichtet, mindestens zweimal eine forschungsmethodische Beratung bei einer Dozentin oder einem Dozenten des Studienbereichs «Alltag und Wissenschaft» wahrzunehmen. Ziel dieser Beratungen ist es, die Bachelorstudierenden bei der Erstellung ihres Konzepts und bei der forschungsmethodischen Umsetzung ihrer Projekte zu unterstützen. Masterstudierende dagegen sind verpflichtet, das Konzept sowie Zwischenergebnisse ihrer Arbeit mindestens zweimal in Kolloquien zu präsentieren und gemeinsam mit Dozierenden und anderen Studierenden kritisch zu diskutieren.

Grundsätzlich sind die Studierenden für ihren Arbeitsprozess selbst verantwortlich. Dazu gehört auch, dass sie die auf der Lernplattform «Moodle» verlinkten und abgelegten Informationen selbstständig konsultieren und die Betreuungsperson für Besprechungen anfragen (sogenannte «Holschuld»). Studierende sind ausserdem verpflichtet,

vor jeder externen Aktivität das Einverständnis der Betreuungsperson einzuholen (z.B. bei Anfragen an Lehrpersonen oder Eltern). Um zu verhindern, dass Schulen mit Untersuchungsanfragen überhäuft werden, müssen Befragungen von mehr als vier Lehrpersonen bzw. Schulklassen zudem schriftlich beantragt werden (PH Luzern, 2020, Abs. 5.1.7).

4 Abgabe der Arbeit, Beurteilung und Bewertung

Bachelor- und Masterarbeiten können zweimal jährlich in einem bestimmten Zeitfenster eingereicht werden; das heisst, die Studierenden sind nicht an einen vordefinierten Abgabetermin gebunden (vgl. PH Luzern, 2014/2018, Art. 44). Die Arbeiten werden als Printexemplar und digital eingereicht. Obwohl die Studierenden mit der Arbeit eine Eigenständigkeitserklärung abgeben müssen, werden alle Arbeiten zusätzlich mittels der Plagiatsdetektionssoftware «Turnitin» geprüft (PH Luzern, 2020, Abs. 5.1.6).

Die Beurteilung und die Bewertung der Arbeit erfolgen durch die Betreuungsperson und werden in Form eines schriftlichen Gutachtens zurückgemeldet sowie im Rahmen eines abschliessenden Gesprächs mit den Studierenden besprochen. Für die Beurteilung und die Bewertung sind inhaltliche und formale Kriterien massgebend. In inhaltlicher Hinsicht sind dies Darstellung und Begründung der Fragestellung, Bewältigung des Themas, Richtigkeit von Aussagen, gedankliche Klarheit, verarbeitete Quellen, Eigenleistung/Originalität und Schlussfolgerungen. In formaler Hinsicht liegen Kriterien zu folgenden Aspekten vor: Gliederung der Arbeit, Gestaltung in sprachlicher und layouttechnischer Hinsicht sowie Zitation und Bibliografie. Um fachspezifische Besonderheiten bei der Beurteilung berücksichtigen zu können, können die Fächer diese generischen Beurteilungskriterien an ihr Fach anpassen oder Gewichtungen vornehmen, wobei diese den Studierenden beim Beginn der Abschlussarbeit kommuniziert werden müssen. Alle Arbeiten werden auf einer Skala von A = «hervorragend» bis F = «nicht bestanden» bewertet (PH Luzern, 2013/2018, Art. 22). Nicht bestandene Arbeiten müssen – je nach Schwere der Mängel – überarbeitet oder komplett neu verfasst werden.

Im Falle einer ungenügenden Bewertung ist ein Zweitgutachten einzuholen (PH Luzern, 2020, Abs. 5.1.8). Bis vor wenigen Jahren wurden alle Abschlussarbeiten durch die Betreuungsperson und eine weitere Person begutachtet. Diese Zweitgutachten fielen jedoch Sparbemühungen zum Opfer, wobei absehbar scheint, dass sie demnächst wieder eingeführt werden können – dies nicht zuletzt deshalb, weil angenommen werden kann, dass die Zweitgutachten zu einer objektiveren Einschätzung bzw. Bewertung der Arbeit führen dürften und der Austausch zwischen den Betreuungspersonen und Zweitgutachtenden längerfristig zu einem gemeinsam geteilten Verständnis hinsichtlich Beurteilung und Bewertung beitragen dürfte.

5 Ausblick

An der Pädagogischen Hochschule Luzern bestehen derzeit Bestrebungen zur Förderung der Qualität von Bachelor- und Masterarbeiten sowie der damit verbundenen Lernprozesse. Eine Zielsetzung besteht etwa darin, dass Studierende vermehrt in die an der Hochschule vorhandene Forschungstätigkeit eingebunden werden. Bisherige Erfahrungen zeigen, dass sich dies nicht umsetzen lässt, indem einfach mehr Arbeiten im Rahmen von Projekten des Leistungsbereichs «Forschung & Entwicklung» ausgeschrieben werden. Denn diese Ausschreibungen erfahren bei Studierenden oft wenig Resonanz, weil sie (vermeintlich) praxisnäheren Themen oder persönlichen Erkenntnisinteressen nachgehen wollen, aber auch deshalb, weil die Mitarbeit in Forschungsprojekten teilweise schwer mit dem vorgegebenen Studienfahrplan vereinbar ist. Vor diesem Hintergrund, aber auch im Kontext der Bestrebungen hinsichtlich einer Flexibilisierung der Studienstrukturen werden zurzeit Überlegungen dazu angestellt, wie der Prozess von der Einführung bis zur Abgabe der Abschlussarbeit flexibler gehandhabt werden kann.

Um die Studierenden vermehrt in die Forschungstätigkeit an der Hochschule einzubinden, sollten Ausschreibungen von Bachelor- und Masterarbeiten noch stärker an den Themenschwerpunkten sowie Weiterentwicklungsbestrebungen in den Fächern oder Studiengängen ausgerichtet werden. Die bestehende Form der Poolbetreuung bietet hierfür eine ideale Basis und wird deshalb weiter gefördert. Denn wenn Dozierende mit Studierenden eine (Forschungs-)Gruppe bilden, die sich mit einem gemeinsamen Thema auseinandersetzt, praktizieren im Idealfall nicht nur Studierende forschendes Lernen, sondern auch Dozierende. Die Poolbetreuung soll zudem auch deshalb gestärkt werden, weil sie den Diskurs unter den Dozierenden fördert und damit letztlich auch die Entwicklung eines gemeinsam geteilten Verständnisses von wissenschaftlichem Arbeiten und Forschen anstossen kann.

Literatur

- CRUS, KFH & COHEP.** (2011). *Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich (nqf.ch-HS) mit Zustimmung aller drei Rektorenkonferenzen vom gemeinsamen Leitungsausschuss (la-rkh.ch) verabschiedet am 23. November 2009 (aktualisierte Version vom 20. September 2011), von der Schweizerischen Universitätskonferenz (SUK) am 30. Juni 2011 genehmigt, soweit er die Universitäten betrifft.* Bern: CRUS.
- Huber, C. & Bölsterli Bardy, K.** (2016). Erste Erfahrungen mit einem neuen Konzept zur Betreuung von Masterarbeiten. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (2), 173–179.
- PH Luzern.** (2013/2018). *Studienreglement über die Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Luzern vom 20.09.2013 (Stand 01.08.2018).* Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- PH Luzern.** (2014/2018). *Ausführungsbestimmungen zum Studienreglement über die Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Luzern (PH-Ausbildungsreglement) vom 26.06.2014 (Stand 01.09.2018).* Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- PH Luzern.** (2020). *Verbindliche Hinweise über die Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Luzern vom 01. September 2020 (Stand 12. November 2020).* Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Kurzporträt Pädagogische Hochschule Luzern

Autorin und Autor

Christina Huber, Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, christina.huber@phlu.ch

Jürg Aeppli, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, juerg.aeppli@phlu.ch

Die Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen

Gerhard Stamm

Zusammenfassung Die Pädagogische Hochschule Schaffhausen ist eine kleine, eigenständig akkreditierte Institution und Partnerschule der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie umfasst die Abteilungen «Ausbildung», «Weiterbildung», «Dienstleistung» sowie «Forschung und Entwicklung». Die rund 150 Studierenden in den Bereichen «Kindergarten», «Kindergarten/Unterstufe» und «Primarstufe» verfassen im Rahmen ihrer Ausbildung eine Bachelorarbeit bestehend aus den Teilen «Portfolio» und «Vertiefungsarbeit».

1 Einleitung

Gemeinsam für alle Studiengänge der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen sind die Kompetenzen, welche die Studierenden beim Studienabschluss hinsichtlich ihrer Berufstätigkeit erreichen müssen. Diese sind in einem Kompetenzstrukturmodell in zwölf Standards beschrieben. Ihren individuellen Lernprozess innerhalb dieser Standards belegen die Studierenden im *Portfolio*, dem ersten Teil der Bachelorarbeit. In fünf Einträgen werden schulische Erfahrungen, zum Beispiel zu Klassenführung, Binnendifferenzierung, Kommunikation, Diagnose oder Beurteilung, reflektiert und in einen theoretischen Kontext eingebettet. Die Portfolioarbeit beginnt im ersten Semester; sie ist praxisnah und prozessbegleitend. In der *Vertiefungsarbeit* wird ein fachliches Thema wissenschaftlich vertieft erarbeitet und dargestellt. Diese Arbeit prägt die zweite Hälfte der Studienzeit. Sie wird bezüglich Methodik und Literaturarbeit unterstützt durch gleichzeitig stattfindende Module im Bereich «Forschung und Entwicklung».

2 Bestimmungen

Das Portfolio und die Vertiefungsarbeit bilden zusammen die Bachelorarbeit und ergeben gemittelt die Note für das Diplom. Die Note der Bachelorarbeit und das Thema der Vertiefungsarbeit werden im Lehrdiplom unter «Bachelorarbeit» aufgeführt. Zur Erstellung der Bachelorarbeit (Vertiefungsarbeit und Portfolio) stehen insgesamt 270 Stunden (neun ECTS-Punkte) zur Verfügung, vier ECTS-Punkte für das Portfolio und fünf ECTS-Punkte für die Vertiefungsarbeit. Während das Portfolio von der zugeordneten Mentoratsperson begleitet wird, haben die Studierenden für die Vertiefungsarbeit freie Wahl bei der Betreuung: Es können alle Dozierenden der Institution unabhängig von ihrem akademischen Grad angefragt werden. Betreuende der Vertiefungsarbeit dürfen allerdings nicht Mentoratsperson der gleichen Studierenden sein.

Dies garantiert, dass die beiden Teile der Bachelorarbeit von zwei Personen beurteilt werden. Das Zeitbudget der Dozierenden für die Arbeitsbetreuung und die Arbeitsbeurteilung umfasst dabei 8.5 Stunden beim Portfolio und 16 Stunden bei der Vertiefungsarbeit. Partnerarbeiten sind bei der Vertiefungsarbeit möglich.

3 Teil I der Bachelorarbeit: Das Portfolio

Das Portfolio soll zeigen, dass klug über den eigenen Unterricht nachgedacht wird, dass Probleme erkannt und persönliche Strategien zur Bewältigung gefunden werden – dies mithilfe der Professionsliteratur, der Inhalte von Ausbildungsmodulen und der Gespräche mit Praxislehrpersonen, Mentoren und Dozierenden. Die Portfolieinträge stimulieren das reflexive Praxisgespräch und dokumentieren Entwicklungswege im beruflichen Denken und Handeln. Ein Anliegen der letzten Jahre war, diesem Prozesscharakter der Inhalte des Portfolios mehr Gewicht zu geben. Die fünf Beiträge zum individuellen Portfolio werden darum in der Abgabe von Vorfassungen über das ganze Studium gestaffelt und die Verbindungen zum Praxistagebuch möglichst vielfältig angeregt. Dem heiklen Rollenwechsel einer Mentoratsperson von Betreuung zu Beurteilung wird durch einen Betreuungsstopp von einem halben Jahr vor der Beurteilung Rechnung getragen.

4 Teil II der Bachelorarbeit: Die Vertiefungsarbeit

4.1 Themenwahl

Während die Themenwahl im Portfolio vor allem durch die Ausbildungsstandards gelenkt wird, ist sie bei der Vertiefungsarbeit offen. Theoriewerke, Entwicklungsarbeiten, Evaluationsarbeiten und empirische Arbeiten werden im dritten von sechs Semestern in einer Einführungsveranstaltung als Möglichkeiten vorgestellt. Desiderate der einzelnen Fachbereiche und der Forschungsabteilung der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen werden dabei präsentiert. Zudem existiert eine Gesamtliste der Vertiefungsarbeiten der letzten zehn Jahre, damit Redundanzen möglichst ausgeschlossen werden können. Eine sanfte Lenkung der Themenwahl ist an der kleinen Pädagogischen Hochschule Schaffhausen mit nur etwa fünfzig Vertiefungsarbeiten pro Jahr recht gut möglich: Das Erkenntnisinteresse der Gesamtinstitution wie auch die Themen der Fachbereiche und des Bereichs «Forschung und Entwicklung» sind gut überblickbar und offensichtlich bekannt, was sich darin zeigt, dass sie in den Einzelarbeiten oft aufgegriffen werden. So spiegelt sich der Themenschwerpunkt «Spielbasierte Lernumgebung» (Vortragszyklus der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen 2018; Kongress 2019) in den Themenstellungen von mehreren Vertiefungsarbeiten der vergangenen Jahre.

4.2 Hilfestellungen und Vorgaben

Wissenschaftliches Schreiben und Literaturrecherche werden je in einer Grundlagenveranstaltung (ein Halbtage) im ersten Semester thematisiert. Module in Forschungsmethodik folgen im dritten Semester. In der Broschüre «Bachelorarbeit» finden sich Leitlinien zu qualitativer und quantitativer Forschungsarbeit. Neben der betreuenden Lehrperson bietet die Abteilung «Forschung und Entwicklung» auf Anfrage Hilfestellungen in methodischen Fragen an. Für die Schreibberatung können Studierende das Tutorensystem «Textlupe» in Anspruch nehmen: Von Dozierenden bestimmte, kompetente Schreibende innerhalb der Peers unterstützen andere bei der Textplanung und der Textüberarbeitung.

Die formalen Vorgaben bezüglich des Aufbaus und des Umfangs der Arbeit sind bewusst offengehalten: Es wird ein Umfang von 20 bis 30 Seiten, bei Partnerarbeiten 30 bis 40 Seiten erwartet. Die fachdidaktische Prägung der Themen führt aber oft zu Produkten, die weniger in Seiten als im individuellen Workload eingeschätzt werden können: Filme, Lernkisten, Handreichungen oder elektronische Produkte sind durchaus willkommen. Insbesondere bei Arbeiten in den Fachdidaktiken der künstlerisch-gestalterischen Fächer wird diese Gestaltungsfreiheit gern wahrgenommen. Die Attraktivität der vielfältigen Produkte bringt aber den Nachteil einer komplexen Beurteilung mit sich.

4.3 Präsentation und Beurteilung

Eine wichtige Etappe der Vertiefungsarbeit ist das Kolloquium am Ende des fünften Semesters. Hier präsentieren alle Studierenden ihre Arbeiten den Mitstudierenden des gleichen Jahrgangs und des Folgejahrgangs in Themengruppen und stellen sich den Fragen der Zuhörenden. Die Betreuerperson ist dabei anwesend und führt nach dem Kolloquium ein letztes formatives Beurteilungsgespräch mit den Autorinnen und Autoren.

Die summative Beurteilung der Vertiefungsarbeiten erfolgt anhand eines Rasters mit acht Items: «Bedeutsamkeit/Profil», «Fachliche Aktualität», «Kohärenz/Logik», «Methodische Qualität», «Reflexionsfähigkeit», «Sprachliche Korrektheit», «Transparenz bezüglich Quellen», «Gestaltung des Arbeitsprozesses (inklusive Kolloquium)». Zu diesem Raster wird von der betreuenden Person ein Prosagutachten verfasst. Jede Arbeit erhält auch noch eine Gegenleserin oder einen Gegenleser aus dem Pool der Betreuenden. Betreuende und Gegenlesende verantworten beide das Gutachten und die Schlussnote, wobei die betreuende Person das Vorschlagsrecht hat. Die Arbeiten können auch zur Prämierung vorgeschlagen werden. Der Förderverein der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen wählt dazu eine Arbeit aus, die im Rahmen der Diplomfeier mit einem Geldbetrag prämiert wird. Im Auswahlverfahren für die Prämierung verwendet das Gremium ein Beurteilungsraster, das ergänzend zum bereits genannten Raster noch die Faktoren «Originalität» und «Umsetzungswert» enthält.

Qualitätssicherung und Eichung des Beurteilungsmassstabes geschehen innerhalb einer jährlichen Gesamtsitzung der Betreuenden und implizit im Tandem der Gegenlesenden. Die Präsentation aller Arbeiten gegen aussen im Kolloquium und in der öffentlichen Schlussveranstaltung «Vernissage der Bachelorarbeiten» gewährleistet eine Aussen-sicht. Die Vernissage als Schlusspunkt präsentiert beide Teile der Bachelorarbeiten in einer Grossveranstaltung mit Berichterstattung in der Presse. Alle Arbeiten werden ausgestellt; ausgewählte Vertiefungsarbeiten werden im Plenum und alle Portfolios in Kleingruppen präsentiert. Die Autorinnen und Autoren der zur Prämierung vorgeschla-genen Arbeiten präsentieren sich in einem Interview zu ihren Themen.

Zu optimieren wäre noch der Rücklauf ins Schulfeld: Gerade wenn sich Schulen für die Feldarbeit zur Verfügung stellen, sollten unbedingt die Ergebnisse kommuniziert und rezipiert werden. Diese Partnerschaft soll zukünftig immer mehr mit festen Verbindun-gen und Partnerschulen für Forschung und Entwicklung intensiviert werden.

Autor

Gerhard Stamm, Pädagogische Hochschule Schaffhausen, gerhard.stamm@phsh.ch

Wissenschaftliche Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Schwyz

Kathrin Futter, Guri Skedsmo und Anita Sandmeier

Zusammenfassung An der Pädagogischen Hochschule Schwyz werden jedes Jahr ca. 70 Bachelorarbeiten verfasst. Davon sind ca. 40 Partnerarbeiten und ca. 30 Einzelarbeiten. Die Studierenden werden betreut, sind aber selbst verantwortlich für den Fortschritt der Arbeit und die Einhaltung aller Termine. In den letzten Jahren hat eine leichte Verschiebung der Art der Arbeiten stattgefunden. Es werden weniger Literaturarbeiten, dafür mehr empirische Arbeiten verfasst. Alle Arbeiten werden in feierlichem Rahmen präsentiert und gewürdigt. Die drei besten Arbeiten werden zudem in der lokalen Presse erwähnt.

1 Einbettung der Abschlussarbeiten ins Gesamtcurriculum

Die Pädagogische Hochschule Schwyz bietet zwei Bachelorstudiengänge («Kindergarten/Unterstufe» und «Primarstufe») und einen Masterstudiengang in Fachdidaktik «Medien und Informatik» an. Im vorliegenden Beitrag wird auf die wissenschaftlichen Abschlussarbeiten der Bachelorstudiengänge eingegangen und nicht auf diejenigen des Masterstudiengangs.

Bereits im ersten Semester besuchen die Studierenden die Vorlesung «Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Forschung». Diese vermittelt als Wissenschaftspropädeutik ein Grundverständnis für wissenschaftliche Arbeitsweisen, welches die Studierenden dazu befähigt, erziehungswissenschaftliche Literatur zu recherchieren und diese bezüglich einer konkreten Fragestellung gezielt auszuwählen sowie wissenschaftliche Literatur grundsätzlich zu verstehen und kritisch prüfen zu können. Zur Vorlesung wird ein Proseminar angeboten, in dem die Inhalte der Vorlesung durch Übungen praktisch vertieft werden. Im Rahmen der Übungen (z.B. Frageformulierung, Schritte der Online-Literaturrecherche, Screening und Auswahl relevanter Publikationen, Lesen und Exzerpieren etc.) erstellen die Studierenden (als Gruppenarbeit) eine Literaturarbeit, die als Poster dargestellt und präsentiert wird. Dadurch werden wissenschaftliche Arbeitstechniken und Standards für das Studium eingeübt. Darüber hinaus erfolgt eine erste Heranführung an basale Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft und in verwandten Gebieten. Ziel ist, dass die Studierenden eine wissenschaftliche Grundhaltung entwickeln, mit der sie subjektive Theorien in Auseinandersetzung mit theoretischen Aussagen hinterfragen können.

Im zweiten Semester besuchen die Studierenden das Modul «Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung». Die Vorlesung bietet eine Einführung in grundlegen-

de Ansätze und Verfahren empirischer erziehungswissenschaftlicher Forschung. Die Inhalte werden anhand von Beispielen relevanter bildungswissenschaftlicher Studien behandelt. Das Modul zielt darauf ab, eine kritische Lesefähigkeit empirisch orientierter Texte einzuüben. Auch hier wird zur Vorlesung ein Proseminar angeboten, in dem die Inhalte der Vorlesung durch Übungen praktisch vertieft werden. Aufbauend auf der bereits erstellten Literaturarbeit machen die Studierenden sich vertraut mit Denkweisen und Methoden der empirischen Bildungsforschung. Der Fokus der Übungen liegt auf der Formulierung empirischer Fragestellungen und der Auswahl und Pilotierung methodischer Vorgehensweisen (z.B. Erstellung eines Interviewleitfadens und Durchführung eines Interviews). Im Rahmen eines Kurzberichts dokumentieren und evaluieren die Studierenden ihr Vorgehen.

Ebenfalls im zweiten Semester beginnen die Studierenden mit dem Schreiben einer erziehungswissenschaftlichen Seminararbeit. Diese ist eine selbstständig verfasste, wissenschaftlichen Standards entsprechende Literaturarbeit, deren Ziel in der vertieften Behandlung einer eingegrenzten Fragestellung besteht. Die Studierenden sollen dabei ihre inhaltlichen Kenntnisse zu einem erziehungswissenschaftlichen Thema vertiefen und das wissenschaftliche Arbeiten weiter einüben. Die Studierenden recherchieren hierzu online relevante und aktuelle Fachliteratur zu einem Thema, grenzen eine Fragestellung ein, klären den aktuellen Kenntnisstand, extrahieren und fassen zusammen und diskutieren schliesslich diese Ergebnisse in Bezug auf die formulierte Fragestellung. Die Seminararbeit baut damit auf die Vorarbeiten des Moduls «Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung» auf und ist eine gute Vorbereitung auf die Anforderungen der Bachelorarbeit. Die Bachelorarbeit, die im dritten Semester begonnen wird, ist eine umfassende, eigenständige wissenschaftliche Arbeit.

2 Arten und Anforderungen der Bachelorarbeit

Die Bachelorarbeit umfasst zehn ECTS-Punkte und kann als Partner- oder Einzelarbeit verfasst werden. Als Einzelarbeit umfasst sie mindestens 30 Seiten (exklusive Titelblatt, Abstract, Inhalts- und Literaturverzeichnis und Anhang). Als Partnerarbeit ist der Umfang etwas grösser. Ein klarer Trend über die letzten drei Jahre hinweg zeigt sich darin, dass ein grösserer Anteil der Arbeiten in Kooperation verfasst wird.

Den Studierenden stehen verschiedene Arten zur Auswahl: theoretische Literaturarbeiten, empirische Arbeiten und theoriebezogene Entwicklungsprojekte (Unterrichts-/Fördereinheiten, Dokumentation eines fachdidaktischen oder pädagogischen Entwicklungsprojekts, Fallanalysen, Dokumentation eines Schulentwicklungsprozesses), für deren Ausarbeitung gleichermassen wissenschaftliche Standards gelten. Abbildung 1 zeigt die Anzahl der Arbeiten in den verschiedenen Kategorien in den letzten drei Jahren. Auffallend ist, dass sich die Anzahl der Literaturarbeiten 2018 verringert hatte und in den Jahren 2019 und 2020 relativ stabil blieb. Des Weiteren schien das Interesse

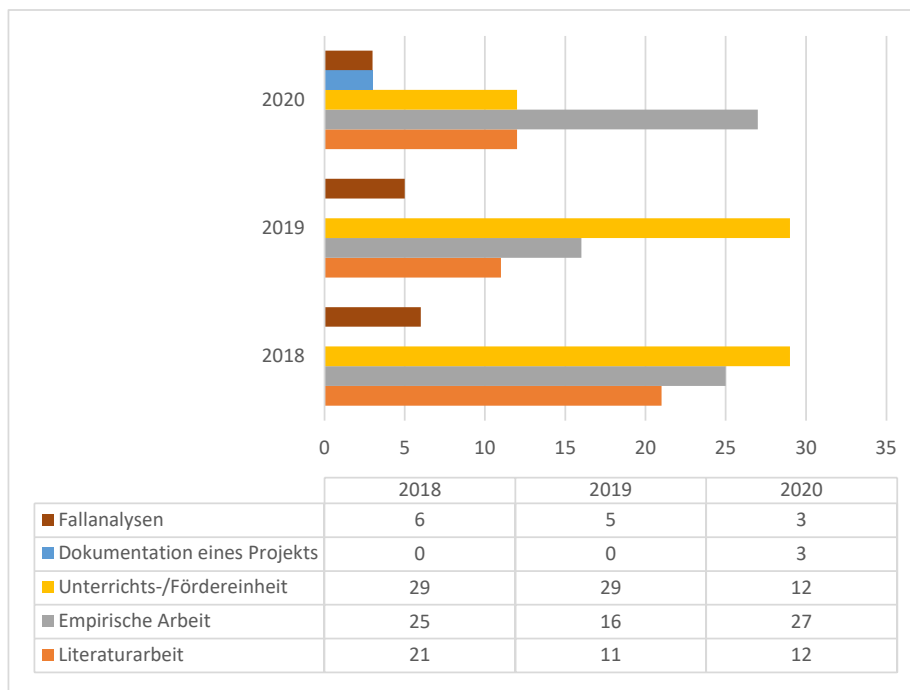


Abbildung 1: Übersicht über die Arten von Bachelorarbeiten der Pädagogischen Hochschule Schwyz im Zeitraum 2018 bis 2020.

der Studierenden an der Beschreibung der Entwicklung und der Erprobung von Unterrichts-/Fördereinheiten von 2019 bis 2020 zu sinken. Gleichzeitig stieg die Anzahl empirischer Arbeiten. Ein geringer Anteil der empirischen Arbeiten (drei bis acht pro Jahr) bezog sich auf laufende Forschungsprojekte. Die meisten empirischen Arbeiten hatten ein qualitatives Design und es wurden hauptsächlich Interviews als Datenerhebungsmethode genutzt.

Für die Ausschreibung von Bachelorarbeiten wird eine Themenbörse eingerichtet, in der Dozierende und Mitarbeitende der Forschungsinstitute, die in der Lehre tätig sind, Themenvorschläge (beispielsweise in Verbindung mit laufenden Forschungsprojekten) ausschreiben. Auch Arbeiten aus der Forschungspraxis können fortgeführt und vertieft werden. Studierende haben zudem die Möglichkeit, selbstständig ein Thema zu suchen und eine dafür geeignete Betreuungsperson zu finden.

Anforderungen und Modalitäten der Seminararbeit und der Bachelorarbeit (inklusive ihrer Beurteilung) sind in zwei separaten Leitfäden beschrieben (vgl. PHSZ, 2019, 2020) und werden zudem im Rahmen einer allgemeinen Einführungsstunde mündlich kommuniziert. Als Grundlagenliteratur gelten Roos und Leutwyler (2017), Döring und

Bortz (2016) sowie die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (2019).

3 Begleitung und Betreuung der Studierenden

Alle Dozierenden der Pädagogischen Hochschule Schwyz, welche die formalen Qualifikationen erfüllen (Masterabschluss) und Mitarbeitende aus der Abteilung «Forschung und Entwicklung» betreuen Bachelorarbeiten. Dozierende, welche die formalen Voraussetzungen nicht erfüllen, können in Zusammenarbeit mit einer qualifizierten Person Arbeiten betreuen. Der Betreuungsprozess ist entlang von drei verbindlichen Meilensteinen (Grobkonzept, Feinkonzept, Abgabe) konzipiert, die in einem Arbeitspass testiert werden. Die Studierenden gestalten dabei ihren Schreibprozess grundsätzlich selbstverantwortlich, indem sie einen Zeitplan erstellen, Beratungstermine mit der betreuenden Person vereinbaren und Textproben (maximal zwei) einreichen. Die Anzahl der Beratungstermine kann je nach Anspruch der betreuenden Person bzw. je nach Bedarf der Studierenden variieren. Insbesondere empirische Arbeiten, die eigenständige Erhebungen umfassen, werden enger begleitet, um die Qualität der Befragungen im Schulfeld zu sichern. Für die individuelle Betreuung von Bachelorarbeiten sind 25 Stunden (Einzelarbeiten) bzw. 35 Stunden (Partnerarbeiten) vorgesehen. Begleitend zur Erarbeitung der Bachelorarbeit wird ein Kolloquium angeboten, das im dritten und im vierten Semester je sechs Termine umfasst. Inhaltlich werden hier unter anderem Hinweise zum wissenschaftlichen Schreiben gegeben oder die Literaturrecherche wird nochmals repetiert. Der Besuch des Kolloquiums ist integraler Bestandteil der Bachelorarbeit.

4 Beurteilung der Arbeiten und Qualitätssicherung

Die Bachelorarbeiten werden auf der Basis eines klaren Kriterienkatalogs beurteilt, der in drei übergeordnete Kategorien gegliedert ist (vgl. PHSZ, 2017): 1) «Inhaltliche Aspekte» (Klarheit der Problem-/Fragestellung, Methodik und Bewältigung des Themas, theoretischer Bezugsrahmen, Stringenz, Deskription und Interpretation der Ergebnisse, Diskussion und Reflexion), 2) «Formale Aspekte» (Gliederung und Darstellung, Sprache und Ausdruck, Lesendenführung, formale Korrektheit) und 3) «Arbeitsprozess» (Initiative und Selbstverantwortung, Einhaltung von Terminen und Vorgaben). Diese Kriterien werden durch die Ausbildungsleitung vorgegeben und den Studierenden transparent kommuniziert.

Der Beurteilungsprozess umfasst ein Erstgutachten der betreuenden Person, das durch eine interne Expertin oder einen internen Experten auf Adäquatheit überprüft wird. Diese Expertinnen und Experten verfügen über eine Promotion und sind im Normalfall aktiv in der Forschung tätig. Bei allfälligen bilateral nicht lösbaren Diskrepanzen in der

Beurteilung zwischen Betreuenden und Expertinnen bzw. Experten kann ein externes Gutachten eingeholt werden. In einer Konferenz der Expertinnen und Experten wird abschliessend die Verteilung der Prädikate über alle Bachelorarbeiten hinweg besprochen. Dieser Prozess hat sich an der Pädagogischen Hochschule Schwyz bewährt und führt neben der Qualitätssicherung der Bachelorarbeiten zu einem im Normalfall konstruktiven Dialog über die Anforderungen und die Qualität von schriftlichen Arbeiten. Eine Herausforderung ist die Qualitätssicherung bei Arbeiten, bei denen die inhaltliche oder die methodische Passung der Bachelorarbeit zur Expertise der Betreuerin oder des Betreuers nicht optimal ist. Dies hängt unter anderem mit den begrenzten personellen Ressourcen einer kleinen Pädagogischen Hochschule zusammen, aufgrund deren der Grundsatz, dass Studierende in ihrer Arbeit ein Thema ihrer Wahl bearbeiten können, manchmal an seine Grenzen stösst.

5 Präsentation und Würdigung

Alle mit «genügend» bewerteten Bachelorarbeiten werden an einem feierlich umrahmten Anlass vorgestellt. Hierfür erstellen die Studierenden ein Poster ihrer Arbeit und präsentieren dieses im Rahmen eines zehnminütigen Vortrags. Eingeladen zur Feier sind Angehörige, Freundinnen und Freunde, Schulleitungen, Praxislehrpersonen, Behörden und die Lokalpresse. Im Rahmen des Anlasses ist es möglich, in mehrere Arbeiten einen detaillierten Einblick zu erhalten. Die Poster bleiben nach der Präsentation noch eine Woche ausgestellt, sodass auch Studierende anderer Jahrgänge diese studieren können. Die Posterpräsentation wird nicht bewertet, ist aber obligatorischer Bestandteil der Bachelorarbeit. Die Studierenden schätzen es, ihre Arbeiten präsentieren zu dürfen. Im Frühlingsemester 2020 konnte die Präsentation der Bachelorarbeiten Corona-bedingt nicht durchgeführt werden. Stattdessen reichten die Studierenden ihr Poster ein und die Abteilung «Kommunikation» erstellte eine Broschüre mit allen Postern, welche den Studierenden – gemeinsam mit dem Diplom – per Post zugestellt wurde. Drei Bachelorarbeiten werden jedes Jahr prämiert und medienwirksam in den Kantonen Schwyz und Uri verbreitet. Kriterien für die Prämierung sind die Qualität der Arbeit (Prädikat «A») sowie die inhaltliche Aktualität und die Relevanz des Themas.

6 Ausblick

Um die Qualität der Betreuung und der Beurteilung der Bachelorarbeiten weiter zu stärken, wird die Pädagogische Hochschule Schwyz erstmals eine gemeinsame Klausur der Ausbildungs- und Forschungsabteilung durchführen. An dieser wird eine kritische Bearbeitung der Beurteilungskriterien wissenschaftlicher Arbeiten und der Anwendung dieser Kriterien erfolgen. Des Weiteren werden für die anwesenden Dozierenden und Forschenden Workshops angeboten, zum Beispiel «Aufarbeitung des Forschungsstandes», «Literaturverwaltung», «Leitfadeninterview», «Auswertungsprogramme»

etc. Denn mit der steigenden Zahl empirischer Bachelorarbeiten ist es wichtig, dass die Betreuungspersonen immer wieder Gelegenheit erhalten, ihre methodischen Kompetenzen weiterzuentwickeln und zu professionalisieren.

Literatur

- Deutsche Gesellschaft für Psychologie.** (2019). *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung* (5., aktualisierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Döring, N. & Bortz, J.** (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- PHSZ.** (2017). *Gutachten Bachelorarbeit. Kriterienraster für die Beurteilung von Bachelorarbeiten*. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz.
- PHSZ.** (2019). *Leitfaden Seminararbeit EWS*. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz.
- PHSZ.** (2020). *Leitfaden Bachelorarbeit*. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz.
- Roos, M. & Leutwyler, B.** (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium: Recherchieren, schreiben, forschen* (2., überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Autorinnen

- Kathrin Futter**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Schwyz, kathrin.futter@phsz.ch
Guri Skedsmo, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Schwyz, guri.skedsmo@phsz.ch
Anita Sandmeier, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Schwyz, anita.sandmeier@phsz.ch

Masterarbeiten im Studiengang «Sekundarstufe I» an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen

Christian Sinn, Larissa Schuler und Sonja Bischoff

Zusammenfassung Ausgehend von den Rahmenbedingungen wissenschaftlicher Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen skizziert der Beitrag die konkreten Massnahmen zur Qualitätssicherung, den Betreuungsprozess inklusive der vorhandenen Unterstützungsangebote sowie die verschiedenen Typen von Masterarbeiten im Bereich der Ausbildung «Sekundarstufe I». Abschliessend werden grundsätzliche Herausforderungen sowie Entwicklungsmöglichkeiten bei der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen fokussiert.

1 Institutionelle Rahmenbedingungen und Rolle der Masterarbeitskommission

Das Verfassen und Bestehen einer Masterarbeit stellt eine zentrale Voraussetzung zur Erlangung des Masterdiploms an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen dar. Damit weisen die Studierenden des Studiengangs «Sekundarstufe I» nach, dass sie Fragestellungen wissenschaftlich und berufsbezogen bearbeiten können (PHSG, 2014). Zuständig für die Qualitätssicherung und die Qualitätsentwicklung im Zusammenhang mit Masterarbeiten des Studiengangs «Sekundarstufe I» ist die Masterarbeitskommission (MAK).¹ Sie setzt sich aus fünf bis zehn Mitgliedern aus verschiedenen Fach- und Leistungsbereichen sowie einer Präsidentin oder einem Präsidenten zusammen. Die MAK organisiert in Zusammenarbeit mit den zuständigen Stellen die Blockwochen, das Kolloquium zur Masterarbeit sowie die Präsentation und die Prämierung von Masterarbeiten und ist für reglementarische Fragen im Zusammenhang mit Masterarbeiten im Studiengang «Sekundarstufe I» zuständig. Die MAK stellt die Kommunikation mit den Betreuungspersonen sowie den Studierenden im Zusammenhang mit der Masterarbeit sicher und erarbeitet zu diesem Zweck Informationen und Unterlagen, unter anderem die Weisung (PHSG, 2020) sowie den Leitfaden zur Masterarbeit (Sinn, 2020). Eine besondere Rolle kommt der MAK in Bezug auf die Beurteilung der Konzepte für Masterarbeiten zu: Alle Studierenden begründen in einem Konzept unter anderem das gewählte Thema und die zu bearbeitende Problemstellung bzw. Fragestellung, ordnen die Thematik in den aktuellen Wissensstand ein und skizzieren das geplante

¹ Im Studiengang «Kindergarten- und Primarstufe» wird derzeit eine Bachelorarbeitskommission (BAK) implementiert. Dabei werden die nachfolgenden Prozessbeschreibungen und die bisher gemachten Erfahrungen im Studiengang «Sekundarstufe I» berücksichtigt und adaptiert.

methodische Vorgehen. Das Konzept wird durch die MAK begutachtet. Erst nach der Bewilligung des Konzepts erfolgt offiziell der Start der Masterarbeit.

2 Betreuung von Masterarbeiten

Die Betreuung der Masterarbeit erfolgt durch Fachpersonen der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. Für jede Arbeit gibt es eine Hauptbetreuungsperson und eine Co-Betreuungsperson. Diese Betreuungspersonen sind Dozierende oder wissenschaftliche Mitarbeitende der Pädagogischen Hochschule St. Gallen; mindestens eine der Betreuungspersonen muss über einen akademischen Abschluss verfügen. Die Studierenden wählen ihre Hauptbetreuungsperson und schlagen dieser dann eine Co-Betreuungsperson vor. Die MAK bewilligt im Rahmen der Prüfung der Masterarbeitsverträge die Zuteilung der Betreuungspersonen. Wenn sich für ein Thema innerhalb der Pädagogischen Hochschule St. Gallen keine Co-Betreuungsperson finden lässt, kann eine auswärtige Co-Betreuungsperson zugezogen werden. Die Co-Betreuungsperson wird nach Möglichkeit bereits bei der Arbeit am Konzept miteinbezogen, obwohl sie erst nach Einreichung des Masterarbeitsvertrages formal bewilligt wird. Die Co-Betreuungspersonen sollen ergänzende Kompetenzen (z.B. bezüglich spezifischer wissenschaftlicher Methoden) einbringen und unterstützen die Studierenden und die Betreuungsperson. Wie die Betreuungsperson, so liest und bewertet auch die Co-Betreuungsperson die Masterarbeit. Für die Betreuung der Arbeit inklusive Konzeptberatung sind mindestens 27 Stunden für die Hauptbetreuung sowie mindestens 14.5 Stunden für die Co-Betreuung vorgesehen.

3 (Lehr-)Veranstaltungen und Angebote für die Studierenden

Als Vorbereitung auf die wissenschaftliche Abschlussarbeit im Studiengang «Sekundarstufe I» besuchen alle Studierenden die Module «Wissenschaftssprache» und «Sozialwissenschaftliche Methoden» sowie zwei Blockwochen zur Masterarbeit. In den beiden Blockwochen wird die Kompetenz zum wissenschaftlichen Arbeiten vertieft. Hier erfolgt auch eine allgemeine methodische Beratung. Die Blockwoche «Masterarbeit I» dient vor allem der Themenfindung und der Methodenschulung, wobei insbesondere im Bereich der Datenerhebung unterschiedliche Wahlpflichtkurse angeboten werden. Die Studierenden werden zusätzlich bei der Planung und der Konzeptentwicklung für ihre Masterarbeit im Rahmen individueller (fakultativer) Beratungen unterstützt. In der Blockwoche «Masterarbeit II» werden Wahlpflichtkurse zu verschiedenen Themen der Datenanalyse angeboten und die Studierenden zum Abschluss der Masterarbeit hingeführt. Es besteht auch ausserhalb der beiden Blockwochen die Möglichkeit zu individueller Beratung durch die Methodenberatung und die Schreibberatung. In einem Kolloquium stellen die Studierenden rund zwei Monate vor Abgabefrist ihren aktuellen Arbeitsstand vor, den sie mit anderen Studierenden und Dozierenden diskutieren. Sie erhalten so ein konstruktives Feedback von anderen Studierenden und Dozierenden.

4 Umfang, Themen und mögliche Studienbereiche

Eine Masterarbeit wird an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen als Einzelarbeit verfasst. In formaler Hinsicht gelten als Richtgrösse für den Umfang einer Masterarbeit (ohne Anhang) 150000 bis 240000 Zeichen (inklusive Leerzeichen). Sofern es sich um eine klar definierte Fragestellung handelt, die mit anerkannten wissenschaftlichen Methoden bearbeitet werden kann, ist eine grosse Bandbreite an Themen möglich. Die Studierenden wählen ihr Thema entweder über ein Blackboard mit durch Betreuungspersonen vordefinierten Themenfeldern (inklusive Literaturhinweisen und Vorschlägen für Fragestellungen etc.) oder sie sprechen mögliche Hauptbetreuungspersonen hinsichtlich infrage kommender Themen an. Studierende können auch eigene Themen vorschlagen. Masterarbeiten sind weiter in allen Studienbereichen möglich; das heisst, es sind fachwissenschaftliche, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche, aber auch berufspraktische und fächerübergreifende Arbeiten erlaubt und erwünscht. Werden eigene Datenerhebungen durchgeführt, ist allerdings darauf zu achten, dass das Berufsfeld (z.B. Lehrpersonen) nicht unnötig belastet wird. Quantitative Untersuchungen mit mehr als fünf Klassen (ca.100 Schülerinnen und Schüler) müssen von der MAK bewilligt werden.

5 Die verschiedenen Typen von Masterarbeiten im Kontext wissenschaftlicher Methoden

Im Studiengang «Sekundarstufe I» wird zunächst zwischen Literaturarbeiten (= Theoriarbeiten), empirischen Arbeiten und prozessorientierten Arbeiten unterschieden. Letztere betreffen fachdidaktische Entwicklungsforschung und Arbeiten in den gestalterischen Fächern. Für beide bietet sich hinsichtlich der methodischen Umsetzung Design-Based Research an. Hier können auch bei kunst- oder designorientierten Masterarbeiten Produkte entstehen, die als Teil einer Masterarbeit akzeptiert werden, sofern sie aus der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Fragestellungen resultieren. Es lassen sich hinsichtlich der jeweiligen Dominante folgende Mischformen unterscheiden:

a) Empirische Arbeiten

- mit Schwergewicht auf Datenerhebung und Datenauswertung, zum Beispiel Videoanalysen zu einer konkreten überfachlichen Fragestellung;
- mit Aspekten fachdidaktischer Entwicklungsforschung, zum Beispiel Vergleich zweier Unterrichtssettings in einem Fach.

b) Literaturarbeiten

- mit hermeneutischem Fokus, zum Beispiel quellenbasierte Studien zu einem historischen Thema;
- mit empirischen Teilen, zum Beispiel Dokumenten-/Inhaltsanalyse mit daraus abgeleiteten qualitativen Interviews;

- mit fachdidaktischem Schwerpunkt, zum Beispiel theorie- und quellenbasierte Entwicklung eines Unterrichtssettings in einem Fach.

c) *Prozessorientierte Arbeiten*

- mit fachdidaktischem Schwerpunkt, zum Beispiel Design-Based Research zur Beweiskompetenz von Schülerinnen und Schülern im Fach «Mathematik».

Der quantitative Anteil der Masterarbeiten an diesen Typen wird in Tabelle 1 dargestellt. Die Einteilung beruht auf der Einschätzung der Masterarbeiten durch den Autor und die Autorinnen und verdeutlicht, dass in den vergangenen beiden Masterarbeitszyklen je knapp die Hälfte der Studierenden eine empirische bzw. eine Literaturarbeit verfasst hat. Der Anteil an prozessorientierten Arbeiten fällt demgegenüber mit nur 5 Prozent sehr gering aus.

Tabelle 1: Typen von Masterarbeiten (2019 und 2020; *N* = 151)

	Anzahl	in %
Empirische Arbeiten	72	48%
mit Schwergewicht auf Datenerhebung und Datenauswertung	67	44%
mit Aspekten fachdidaktischer Entwicklungsforschung	5	3%
Literaturarbeiten	71	47%
mit hermeneutischem Fokus	17	11%
mit empirischen Teilen	24	16%
mit fachdidaktischem Schwerpunkt	2	1%
ohne spezifischen Fokus	28	19%
Prozessorientierte Arbeiten mit fachdidaktischem Schwerpunkt	8	5%

Ergänzend zur Unterscheidung verschiedener Typen von Masterarbeiten wurde des Weiteren erhoben, wie viele Masterarbeiten in den vergangenen zwei Jahren im Rahmen eines Projekts der Pädagogischen Hochschule St. Gallen erstellt worden waren, wobei unter «Projekt» sowohl Forschungs- und Entwicklungs- als auch Evaluationsprojekte mitgemeint sind. Um dies in Erfahrung zu bringen, wurden alle Betreuungspersonen von Masterarbeiten mit einem Pensum in der Forschung um eine entsprechende Rückmeldung gebeten. Insgesamt wurden elf entsprechende Arbeiten erstellt. Mitgezählt wurden sowohl Masterarbeiten, die im Rahmen eines laufenden Projektes erstellt wurden, als auch solche, in denen Daten aus einem bereits abgeschlossenen Projekt analysiert worden waren (Sekundärdatenanalyse).

6 Beurteilung, Präsentation und Prämierung

Nach der Bewilligung des Konzepts gelten für die Masterarbeit die allgemeinen formalen und inhaltlichen Beurteilungskriterien eines Beurteilungsbogens. Inhaltliche Kriterien sind:

1. Problemstellung, Fragestellung (Relevanz, Aktualität, thematische Abgrenzungen);
2. Erfassen und Bewältigen des Themas (Reichhaltigkeit, Gewichtung);
3. methodisches Vorgehen (Methodenwahl und Methodenbegründung, Analyse, Ergebnisdarstellung);
4. Argumentation (innere Logik, Nachvollziehbarkeit, «roter Faden»);
5. Schlussfolgerungen, Fazit, Ergebnisdiskussion;
6. Qualität der Aussagen (Begriffe, Differenziertheit, theorie-/datengestützt);
7. Originalität, Kreativität, Eigenleistung;
8. Auswahl und Verarbeitung der Literatur (umfassend, relevant);
9. bei prozessorientierten Arbeiten: Qualität des Produkts (Produktion, Umsetzung).

Formale Kriterien sind:

1. Aufbau und Gliederung (logisch, sinnvoll, übersichtlich);
2. Sprache (Verständlichkeit, Korrektheit, Stil, Prägnanz);
3. Zitation und Bibliografie (vollständig, korrekt);
4. Gestaltung des Produkts (Layout, Abbildungen, Tabellen).

Jedes Kriterium wird bewertet als «hervorragend», «gut», «genügend» oder «ungenügend». Ergänzend hierzu wird die Arbeit inklusive allfälliger Hilfestellungen kurz charakterisiert und ihre Stärken und Schwächen werden kommentiert. Wie in Abschnitt 2 bereits erwähnt wurde, wird die Masterarbeit von beiden Betreuungspersonen gemeinsam beurteilt. Qualitativ herausragende Arbeiten, die sich zudem durch besondere Originalität, eine für das Berufsfeld relevante Thematik oder einen inhaltlichen Bezug zur Nachhaltigkeit ausweisen, können im Rahmen einer Präsentation einem breiteren Publikum zugänglich gemacht und durch eine Jury prämiert werden.

7 Fazit und Ausblick

Erfreulicherweise konnte die MAK hinsichtlich der methodischen Qualität, der Ergebnisqualität sowie der Modalitäten des Verfassens und der Betreuung von Abschlussarbeiten über die Jahre eine kontinuierliche Zunahme der Qualität in allen vier Bereichen feststellen. Als besonders wichtige Elemente zur Qualitätssicherung erscheinen das Modell der Doppelbetreuung mit Haupt- und Co-Betreuung sowie die Prüfung der Masterarbeitskonzepte durch die MAK. Dadurch kann bereits vor dem eigentlichen Start der Masterarbeit durch eine von den Betreuungspersonen unabhängige Kommission bei Bedarf auf Inkonsistenzen oder zu erwartende methodische Schwierigkeiten der geplanten Masterarbeit hingewiesen und eine entsprechende Überarbeitung eingefordert werden.

Ein grundsätzliches Problem stellt zurzeit allerdings der Mangel an Übungsgelegenheiten im Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten dar. So fördern einzelne Fächer bereits jetzt das Schreiben von Seminararbeiten, andere hingegen nicht, sodass die Qualität

wissenschaftlichen Schreibens neben den individuellen Fähigkeiten der Studierenden auch von ihrer Fächerwahl abhängig ist. Deshalb ist derzeit die Einführung von mindestens zwei obligatorischen Seminararbeiten in Planung, wobei die erste Seminararbeit in enger Kopplung mit dem für alle Studierenden obligatorischen Modul «Wissenschaftliches Schreiben» erfolgen soll.

Eine weitere Herausforderung betrifft die durch eine Studiengangsreform bedingte Anpassung des Masterstudiengangs vor allem im Hinblick auf die Datenerhebung. So haben Studierende gegenwärtig viel Zeit bis zur Konzepteingabe, geraten aber unter Umständen unter zeitlichen Druck bei der Umsetzung empirischer Untersuchungen. Dieser Herausforderung soll durch eine Flexibilisierung des Zeitplans für Masterarbeiten und eine Neuorganisation der Blockwochen begegnet werden. In Zukunft sollen unter anderem verstärkt Online-Tutorials zu Erhebungs- und Analysemethoden angeboten werden, welche von den Studierenden asynchron und damit zu dem für ihren Masterarbeitsprozess sinnvollsten Zeitpunkt bearbeitet werden können. Der individuellen Beratung und Begleitung durch Betreuungspersonen, Expertinnen und Experten der Methodenberatung und der Schreiberberatung wird aber auch in Zukunft eine hohe Bedeutung zugemessen.

Die grosse Bandbreite an möglichen Themen sowie Masterarbeitstypen soll auch in Zukunft beibehalten werden. Im Sinn der noch stärkeren Verbindung von Lehre und Forschung liegt es im Interesse der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, den zurzeit noch geringen Anteil von Masterarbeiten, die im Rahmen eines laufenden oder abgeschlossenen Projekts der Pädagogischen Hochschule St. Gallen erstellt werden, in Zukunft zu erhöhen.

Literatur

- PHSG.** (2014). *Prüfungsreglement Studiengang Sek I*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.
PHSG. (2020). *Weisungen Masterarbeit*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.
Sinn, C. (2020). *Leitfaden Masterarbeit*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.

Hinweis: Die aufgeführten Dokumente sind den Angehörigen der Pädagogischen Hochschule St. Gallen vorbehalten, können bei Bedarf aber angefragt werden unter mak.sek1@phsg.ch.

Autor und Autorinnen

- Christian Sinn**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Präsident der Masterarbeitskommission, christian.sinn@phsg.ch
Larissa Schuler, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Studienbereich Sprachen und Literatur, larissa.schuler@phsg.ch
Sonja Bischoff, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Bildung & Gesellschaft, sonja.bischoff@phsg.ch

Bachelor- und Masterarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Thurgau: Verschiedene Lehrgänge, ähnliche Herausforderungen

Peter Steidinger, Ulrich Halbheer und Damian Miller

Zusammenfassung Der Beitrag beschreibt, wie an der Pädagogischen Hochschule Thurgau Bachelor- und Masterarbeiten in drei Studiengängen verfasst werden. In beiden Fällen ergeben sich ähnliche, aber auch spezifisch andere Herausforderungen. Im letzten Teil werden laufende und künftige Entwicklungen bezeichnet.

1 Einleitung

Bei ihrer Gründung 2003 umfasste die Pädagogische Hochschule Thurgau die zwei Bachelorstudiengänge «Vorschulstufe» und «Primarstufe». In den folgenden Jahren entstanden in Zusammenarbeit mit der Universität Konstanz drei weitere Angebote auf Masterstufe: die Studiengänge «Sekundarstufe I» und «Sekundarstufe II» sowie der Master of Arts «Frühe Kindheit». Insgesamt verteilen sich derzeit knapp 700 Studierende auf die fünf Lehrgänge. Der Thematik des Calls der BzL-Redaktion folgend, werden die Qualifikationsarbeiten auf Bachelor- und Masterstufe an der Pädagogischen Hochschule Thurgau dargestellt und reflektiert. Der Text berücksichtigt nur die Abschlussarbeiten der Studiengänge «Vorschulstufe» und «Primarstufe» (je Bachelor) und «Sekundarstufe I» (Master), weil bei diesen die Verantwortung für Vorbereitung, Betreuung und Beurteilung ausschliesslich bei der Pädagogischen Hochschule Thurgau liegt.

2 Bachelorarbeiten in den Studiengängen «Vorschulstufe» und «Primarstufe»

Die Themenwahl für die Bachelorarbeit erfolgt im Rahmen der sogenannten «Diplomprojekte» (5. und 6. Semester), für die sich die Studierenden bewerben. Derzeit werden Projekte zu schulischer Sonderpädagogik, Theater-, Musik-, Sport- und Medienpädagogik sowie Gesundheit/Prävention im Rahmen eines Mobilitätssemesters oder als individuelles Projekt angeboten. Das Thema muss einen Bezug zum Diplomprojekt aufweisen, ist in der Regel aber frei. Die Diplomprojekte bezeichnen im Sinne einer Orientierung mögliche Themenfelder. Die entstehenden Arbeiten sind entweder empirische Arbeiten (qualitativ oder quantitativ) oder Literaturarbeiten. Die Erarbeitung der Bachelorarbeit im Rahmen eines Forschungsprojekts ist bisher die Ausnahme, soll aber über die laufende Entwicklung des Studiengangs «Kindergarten und Unterstufe»

vorangetrieben werden: Bachelorarbeiten sollen in Zukunft (mittelfristig auch im Studiengang «Primarstufe») über thematische Schwerpunkte mit Forschungspotenzial entwickelt werden. Der Anteil an Literararbeiten liegt bei rund zwei Dritteln sämtlicher Bachelorarbeiten. Der grösste Teil der empirischen Arbeiten sind qualitative Arbeiten; quantitative Arbeiten sind eher selten (rund 5%).

Die Betreuungspersonen beurteilen am Ende die Bachelorarbeit, unterstützt durch eine zweite Person. Als Dozierende müssen sie eine Affinität zur gewählten Thematik aufweisen. Vorgesehen sind für Betreuung und Korrektur 19 Arbeitsstunden, für das Korreferat 4.5 Arbeitsstunden. Die Beurteilung erfolgt entlang der folgenden, durch Subkriterien ergänzten Hauptkriterien: «Inhalt/Thema», «Methodisches Vorgehen» sowie «Aufbau und Textqualität». In Zweifelsfällen oder bei ungenügender Bewertung erfolgt eine Drittlösung. Arbeiten, die das Prädikat «A» erhalten, können von den Betreuenden zur Auszeichnung vorgeschlagen werden. Die Anträge werden von einem Gremium geprüft, bestehend aus der Leitung «Diplomarbeiten (BA)», der Leitung «Masterarbeiten Sek I», der Leitung «Masterarbeiten MA Frühe Kindheit» sowie der Leitung «Dozierendenforschung».

3 Masterarbeiten Studiengang «Sekundarstufe I»

Der Einstieg in den Prozess der Masterarbeit beginnt mit dem Besuch des Studienmentorats «Masterarbeit/E-Portfolio». Zwei Lehrveranstaltungen dienen der Repetition wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens. Eine Lehrveranstaltung führt in die Charakteristik von Masterarbeiten ein, in vier weiteren entwickeln die Studierenden eine Dispositionsskizze nach sieben Merkmalen: 1) Definition und Eingrenzung des Themas; 2) Begründung des Themas (Desiderat); 3) vier mögliche Fragen; 4) mögliche Thesen bzw. Hypothesen; 5) Methodenwahl mit Begründung; 6) Daten- und/oder Quellenkorpus; 7) Literatur. In den anschliessenden Sitzungen bieten die Dozierenden Beratung an und die Mitstudierenden fungieren als «critical friends», wenn in Kleingruppen die Dispositionsskizzen diskutiert werden. Die Themenwahl erfolgt frei, wobei die Studierenden dazu motiviert werden, sich für ein laufendes Forschungsprojekt (vgl. dazu weiter unten in diesem Abschnitt) zu entschliessen. Das Studienmentorat «Masterarbeit/E-Portfolio» gilt als bestanden, wenn eine vollständige Dispositionsskizze sowie eine Einleitung zum E-Portfolio eingesandt wurden. Die Leitung «Masterarbeiten» begutachtet die Dispositionsskizzen und sucht gemäss deren thematischer Ausrichtung und Methodenwahl aus dem Kreis der Dozierenden der Pädagogischen Hochschule Thurgau unter Berücksichtigung ihrer Studien-, Forschungs- und Publikationstätigkeit eine Betreuungsperson. Wann immer möglich sollten die Betreuenden über Forschungspraxis (Dissertation, Dozierendenforschungsprojekte usw.) verfügen. Wenn thematisch keine genügende Kompetenz unter den Mitarbeitenden zu finden ist, werden externe Betreuungspersonen angefragt, zum Beispiel von der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, der Universität Konstanz, der HSG, dem Kinder- und Jugend-

psychiatrischen Dienst usw. Bei einer externen Betreuung übernimmt immer die Leitung «Masterarbeiten» das Korreferat. Allfällige Wünsche betreffs Betreuungsperson seitens der Studierenden werden nach Möglichkeit berücksichtigt. Ca. 30 Prozent der Dispositionsskizzen werden wegen methodischer, inhaltlicher oder formaler Mängel von der Leitung «Masterarbeiten» kommentiert und zur Überarbeitung zurückgeschickt. Die definitive Disposition zur Masterarbeit wird von der Betreuungsperson eingesehen und genehmigt. Diese Disposition mit Zeitplan dient als Grundlage zum Abschluss des Masterarbeitsvertrags. Dieser wird zusätzlich von der Leitung «Masterarbeiten» unterzeichnet, dies jedoch unter der Voraussetzung, dass die Disposition die geforderte Qualität hinsichtlich Methodik und Daten bzw. Quellen aufweist. Minimalkriterien zur Qualität einer Disposition sind im Dokument «Erläuterungen zur Masterarbeit» festgehalten. Wenn Mängel oder Unverständlichkeiten vorliegen, wendet sich die Leitung «Masterarbeiten» an die Betreuungsperson. Nach der Vertragsunterzeichnung haben die Studierenden zwei Jahre Zeit, die Masterarbeit zu schreiben.

Betreuungspersonen und Studierende legen selbst die Form der Zusammenarbeit fest. Pro Semester werden drei bis vier Termine für das Seminar «Masterarbeit» (90 Minuten) angeboten. Das Seminar steht allen Studierenden offen und ist freiwillig. Es wird empfohlen, eher am Anfang oder in der Mitte der Arbeit einen Zwischenstand der Arbeit vorzustellen. Das Seminar dient einerseits der Rückmeldung und andererseits der Methodenweiterbildung von Betreuungspersonen. Moderiert wird es von der Leitung «Masterarbeiten»; ebenfalls anwesend sind die Leitung des Fachbereichs «Wissenschaft und Forschung» und Mitarbeitende der Forschungsabteilung, interessierte Dozierende und Studierende. Die fertigen Arbeiten werden von der Betreuungsperson und eine Korreferentin oder einen Korreferenten begutachtet. In Zweifelsfällen oder bei ungenügender Bewertung erfolgt eine Drittläsung, ebenso bei Arbeiten, welche zur Auszeichnung vorgeschlagen werden.

In jüngerer Vergangenheit wurden bzw. werden vermehrt Arbeiten im Rahmen von laufenden Forschungsvorhaben realisiert. So etwa sind in das historisch-systematische Projekt «Geschichte der Volksschule im Kanton Thurgau» verschiedene Masterarbeiten eingebettet, in denen Teilanalysen zum Gegenstand vorgenommen werden (z.B. «Verdingkinder», «Lehrmittel» oder «2. Weltkrieg und Grenznähe des Thurgaus»). Mit der Integration von Masterarbeiten in laufende Projekte sowie sekundären Datenanalysen soll nicht zuletzt einer Überbeanspruchung des Forschungsfelds «Schule» durch Qualifikationsarbeiten entgegengewirkt werden.

4 Begleitangebote

Nachfolgend werden verschiedene Unterstützungsangebote aufgeführt, welche den Studierenden der drei Studiengänge «Vorschulstufe», «Primarstufe» und «Sekundarstufe I» beim Verfassen ihrer Qualifikationsarbeiten zur Verfügung stehen.

- *Lehre im Fachbereich «Wissenschaft und Forschung»*
Die Vorlesung «Wissenschaft und Forschung: Einführung» (2 Credits) führt in Grundlagen des Feldes ein. Die darauf aufbauende Forschungswerkstatt (3 Credits) spielt zur Vorbereitung der Bachelorarbeit bzw. Masterarbeit eine zentrale Rolle. Vermittelt werden Grundlagen und konkrete Erfahrungen hinsichtlich empirischer Arbeiten (qualitativ und quantitativ); das Thema des wissenschaftlichen Schreibens wird am Beispiel des Verfassens eines Theorieteils explizit behandelt (vom Darlegen wissenschaftlicher Fakten bis zur argumentativ begründenden Teilhabe am Diskurs). Skripts (neu auch Videotutorials) unterstützen Studierende bei der Umsetzung empirischer Methoden, insbesondere der Datenanalyse, sowie der Berücksichtigung wesentlicher Elemente wissenschaftlichen Schreibens in den unterschiedlichen Textteilen einer Bachelorarbeit bzw. Masterarbeit.
- *Schreibnächte*
In der Regel zweimal jährlich werden sogenannte «Schreibnächte» in Zusammenarbeit mit dem Team des Mediendidaktischen Zentrums durchgeführt. Zwischen 18 und 24 Uhr wird sämtlichen Studierenden die Möglichkeit geboten, Schreib- oder Rechercheberatung bei Qualifikationsarbeiten und dem E-Portfolio sowie Unterstützung bei Formatierungsfragen oder der Literaturverwaltung in Anspruch zu nehmen.
- *Methodenkoffer «Von ersten Ideen zur Disposition»: Materialien und Workshop*
Im Sinne eines Methodenkoffers werden auf der Lernplattform «ILIAS» laufend Arbeitshilfen für die verschiedenen Schritte einer empirischen Qualifikationsarbeit angelegt, welche von den Studierenden bei Bedarf und von Dozierenden in der Lehre genutzt werden können. Im Rahmen der Schreibnacht werden entsprechende Workshops angeboten.
- *Methodenberatung*
Bei methodischen Fragen, die von den Betreuungspersonen nicht befriedigend geklärt werden können, besteht die Möglichkeit von Beratung durch Angehörige der Forschungsabteilung. Als Relais fungiert die Leitung «Dozierendenforschung», welche entsprechende Anfragen koordiniert und bearbeitet. Am Gespräch mit der Beratungsperson nehmen Studierende und Betreuungsperson gemeinsam teil.

5 Problemlagen

Bei beiden Typen von Qualifikationsarbeiten zeigen sich je (kontext)spezifische Schwierigkeiten, welche anschliessend skizziert werden. Bei den Bachelorarbeiten in den Studiengängen «Vorschulstufe» und «Primarstufe» sind es die folgenden:

- Die Konzeptentwicklungsphase ist mit rund einem Monat Dauer (zu) kurz; entsprechend ist das Zeitfenster für Rückmeldungen sehr knapp. Es fehlen «Sicherungsmechanismen» betreffend Qualität von Disposition und Fragestellung.
- Studierende tun sich schwer mit der Passung zwischen theoretischen Grundlagen, Forschungsstand zum Thema, Fragestellung und (empirischem) Vorgehen. Oftmals wird als Konsequenz die «Verlegenheitsvariante» einer qualitativen Untersuchung mit der Begründung gewählt, es gebe keine quantitative empirische Forschung zum Gegenstand. Ähnlich verhält es sich beim hohen Anteil an Literaturarbeiten.
- Etliche Diplomprojekte weisen kaum empirische Zugangsmöglichkeiten und eine geringe wissenschaftliche Tradition auf. Studierende erhalten so nur eingeschränkte Orientierungsmöglichkeiten hinsichtlich Forschungsfragen und Design.
- Interne Konkurrenz erwächst der Bachelorarbeit durch das Portfolio, welches die Grundlage für die Diplomprüfung bildet. Im letzten Semester befinden sich etliche Studierende in einem eigentlichen «Abarbeitungsmodus», weil beide Studienleistungen im selben Zeitraum abgeschlossen und eingereicht werden müssen.
- Mit insgesamt fünf Credits für den Bereich «Wissenschaft und Forschung» ist diese Thematik schwach dotiert. Entsprechend wird der Schritt vom Darlegen von Fakten zu einer kritisch-argumentativen «Einmischung» in den fachlichen Diskurs zu wenig praktiziert.

Bei den Masterarbeiten auf Sekundarstufe I zeigen sich folgende Problemlagen:

- Infolge der Situation auf dem Arbeitsmarkt unterrichten zahlreiche Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs «Sekundarstufe I» bereits und verfügen als Teilzeitstudierende nicht über die notwendigen zeitlichen Ressourcen, um sich den verschiedenen Arbeitsschritten einer Masterarbeit widmen zu können.
- Ähnlich wie bei den Bachelorarbeiten zeigt sich eine schwierige Passung zwischen theoretischen Grundlagen, Forschungsstand zum Thema, Fragestellung und empirischem Vorgehen. Oftmals wird die bereits geschilderte «Verlegenheitsvariante» einer qualitativen Untersuchung oder Literaturarbeit gewählt.
- Obwohl sich die Koordination mit dem Lehrangebot des Brückenlehrstuhls für empirische Bildungsforschung bewährt hat, sind inhaltliche Abstimmungen zu erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen oft schwierig.
- Es bestehen nur begrenzte Möglichkeiten, die Masterarbeit in einem laufenden Forschungsprojekt zu verfassen: Das geringe Forschungsvolumen einer kleinen Forschungsabteilung (ca. 240 Stellenprozent) und ein relativ geringer Anteil an Drittmittelforschung erlauben es nicht, das Gros der jährlich ca. 30 Masterarbeiten in aktuelle Projekte einzubinden. Ebenfalls ein Problem ist die zeitliche Synchronisation, da es gilt, Zeitpläne für Forschungsprojekte und Studienverläufe in Passung zu bringen.
- Auch im Studiengang «Sekundarstufe I» ist «Wissenschaft und Forschung» mit zwölf Credits knapp dotiert.
- Ähnlich wie bei den Bachelorarbeiten bringen die thematische Vielfalt und die unterschiedlichen Betreuungsszenarien eine grosse inhaltliche Varianz mit sich.

6 Entwicklungen

Im Zuge laufender Hochschulentwicklung werden auch die geschilderten Problemlagen berücksichtigt. Insbesondere sind die folgenden Neuerungen zu nennen, von denen Impulse für die Qualitätsentwicklung der Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Thurgau zu erwarten sind:

- Studiengang «Kindergarten und Unterstufe»: Im neuen Profil erhält die Bachelorarbeit eine prominentere Platzierung, indem deren Ergebnisse neu die Grundlage für die Schlussprüfungsgespräche bilden. Bisher war das Portfolio die Basis für dieses zentrale Prüfungselement.
- Aufbau eines Schreibzentrums: Das als Antrag an die Hochschulleitung vorliegende Projekt sieht vor, in einem ersten Schritt alle bisherigen Betreuungsaktivitäten im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens zu bündeln. Weiter soll ein sukzessiver Ausbau dieser Möglichkeiten, bis hin zu einem curricularen Aufbau des wissenschaftlichen Schreibens, erfolgen.
- Verstärkte und kontinuierliche Einbindung von Masterarbeiten in wissenschaftliche Projekte: Gerade bei Projekten der Dozierendenforschung werden Möglichkeiten geprüft, wie Qualifikationsarbeiten einbezogen werden können.
- Es wird abgeklärt, inwiefern eine erhöhte Verbindlichkeit zum Besuch des Seminars «Masterarbeit» erreicht werden sollte. Das Interesse zum Präsentieren ist vorhanden, der Besuch durch Studierende und Dozierende ist noch eher bescheiden.

Knapp zusammengefasst illustrieren die geschilderten Ausgangs- und Problemlagen sowie der festgestellte Entwicklungsbedarf, wie die Qualifikationsarbeiten auf Bachelor- und Masterstufe noch immer eine relativ randständige Position im Rahmen des Studiums an der Pädagogischen Hochschule Thurgau beanspruchen. Gleichzeitig machen die Ausführungen auch deutlich, dass wissenschaftliches Schreiben – im Sinne einer «inneren Tertiarisierung» (Ambühl & Stadelmann, 2011) – stärker ins Bewusstsein einer sich stetig aktualisierenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung rückt.

Literatur

Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (Studien + Berichte 33A). Bern: EDK.

Autoren

Peter Steidinger, lic. phil., Pädagogische Hochschule Thurgau, peter.steidinger@phtg.ch

Ulrich Halbheer, Dr., Pädagogische Hochschule Thurgau, ulrich.halbheer@phtg.ch

Damian Miller, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Thurgau, damian.miller@phtg.ch

Wissenschaftliche Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Wallis

Corinna Bumann-Pacozi und David Hischier

Zusammenfassung Im vorliegenden Beitrag werden die Modalitäten und die institutionellen Eigenheiten der Entstehung der Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Wallis dargestellt. Exemplarisch wird der Bachelorstudiengang «Primarstufe» ausgewählt. Beginnend mit den vorbereitenden Lehrveranstaltungen im wissenschaftlichen Bereich und der Hinführung zum Thema werden im Anschluss die inhaltlichen und formalen Vorgaben der Abschlussarbeiten sowie die Unterstützungsmöglichkeiten, Beurteilungsmodalitäten und angestrebten Kompetenzen dargelegt. Der Beitrag schliesst mit aktuellen Herausforderungen und einem kurzen Ausblick.

1 Einleitung

Die Pädagogische Hochschule Wallis bietet seit dem Jahr 2000 unterschiedliche Ausbildungstypen für die Lehrberufe an. So gehören das Bachelorstudium «Primarstufe», Studiengänge der Sekundarstufe I und/oder II sowie der Masterstudiengang in Schulischer Heilpädagogik zum Angebot der Hochschule. In allen genannten Studiengängen sind das wissenschaftliche Arbeiten, das Forschen und das Verfassen einer Abschlussarbeit Teil des Ausbildungsmodells. Je nach Studiengang gelten hinsichtlich der wissenschaftlichen Voraussetzungen andere Bedingungen, weshalb beispielsweise die Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten und die Auseinandersetzung mit den Forschungsmethoden im Grundstudium zum Bachelor «Primarstufe» intensiver ausfallen als im Masterstudium «Schulische Heilpädagogik», in welchem eine Vertiefung und eine Fokussierung im Bereich der Forschungsmethoden stattfinden. Je nach Studiengang verfügen die Studierenden bereits bei Eintritt in die Pädagogische Hochschule Wallis über Kompetenzen in wissenschaftlichem Arbeiten und Forschen. Dennoch bieten sämtliche Studiengänge verschiedene Lehrveranstaltungen oder Module an, die in das wissenschaftliche Arbeiten und in die Forschung einführen bzw. diese vertiefen. So finden denn in allen Studiengängen im ersten Semester entsprechende einführende Veranstaltungen statt. In den darauffolgenden Semestern erhalten die Studierenden Einblicke in verschiedene Forschungszugänge. Diesen Veranstaltungen schliesst sich eine Lehrveranstaltung an, die auf die Abschlussarbeit vorbereitet.

Im Folgenden gehen die Autorin und der Autor auf die Modalitäten und institutionellen Eigenheiten betreffend die Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Wallis ein. Da eine vollumfängliche Präsentation der wissenschaftlichen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wallis den Rahmen sprengen würde, dient der Studiengang

Bachelor «Primarstufe» exemplarisch zur Darstellung des Ausbildungsmodells im wissenschaftlichen Bereich.

Das Bachelorstudium wird an den beiden Hochschulstandorten Brig (deutsch) und St-Maurice (französisch) angeboten. Die Studierenden besuchen Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten unabhängig vom obligatorischen Austauschsemester¹ am jeweiligen Schulstandort, an welchem sie immatrikuliert sind. Ausnahme bilden Studierende, welche ein bilinguales Diplom anstreben: Diese Studierenden absolvieren mindestens die Hälfte der Ausbildung in der je anderen Sprachregion und verfassen die Abschlussarbeit in dieser Sprache. Im Grundsatz sind die Ausbildungsziele und Ausbildungsinhalte an beiden Standorten identisch, weswegen die nachfolgende Präsentation des Modells der Pädagogischen Hochschule Wallis für beide Sprachteile gilt. Die Ausführungen zur wissenschaftlichen Ausbildung im Studiengang «Primarstufe» erfolgen chronologisch, beginnend mit den Lehrveranstaltungen vor dem eigentlichen Abschlussarbeitsprojekt, wobei der Übergang zum Beginn der Arbeit fließend ist. Anschliessend werden Modalitäten und Eigenheiten der Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Wallis dargestellt. Den Schluss bilden die Unterstützungsangebote, welche vor und während der Abschlussarbeit zur Verfügung stehen, sowie einige Herausforderungen und ein darauf gründender Ausblick.

2 Die wissenschaftliche Ausbildung im Bachelor «Primarstufe»

Nebst den erziehungs- und fachwissenschaftlichen sowie den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen besuchen die Studierenden im Bachelor «Primarstufe» an der Pädagogischen Hochschule Wallis vom ersten bis zum vierten Semester drei Lehrveranstaltungen im Umfang von insgesamt sieben ECTS-Punkten zum wissenschaftlichen Arbeiten. Diese Veranstaltungen sind im Berufsfeld «Praxisreflexion» angesiedelt mit dem Ziel, die Forschung für die eigene Praxis nutzbar zu machen.

Bereits in der Einführungswoche zum Bachelor «Primarstufe» wird den Studierenden der Bereich «Forschung und Entwicklung» an der Pädagogischen Hochschule Wallis vorgestellt. In einer zweistündigen Veranstaltung machen sich die Studierenden Gedanken über den Begriff «Wissenschaft» und darüber, wie sie damit bereits in Kontakt gekommen sind. Dabei werden ihr Vorwissen und die Erwartungen gesammelt. Die Veranstaltung informiert über den Sinn und Nutzen von Forschung und Entwicklung für Lehrpersonen wie auch über die Inhalte der drei forschungsspezifischen Lehrveranstaltungen und schliesst mit einer ersten Übung zum Umgang mit wissenschaftlichen Texten und Recherche.

¹ In den Studiengängen «Sekundarstufe I/II» und «Schulische Heilpädagogik» sind grundsätzlich keine Austauschsemester am anderen Hochschulstandort vorgesehen.

Im ersten Semester führt eine Lehrveranstaltung die Studierenden in das wissenschaftliche Arbeiten sowie in wissenschaftliche Forschungszugänge ein. Der erste Schwerpunkt der Lehrveranstaltung liegt in der Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten und umfasst sowohl Themen wie «Nutzen und Zweck des wissenschaftlichen Arbeitens» als auch Qualitätskriterien wissenschaftlicher Arbeiten. Der zweite Schwerpunkt führt in die Grundlagen sozialwissenschaftlicher Forschung ein und orientiert sich dazu am Prozess wissenschaftlichen Vorgehens. Im zweiten Semester führt eine weitere Lehrveranstaltung in die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der empirischen Sozialforschung ein und gibt einen Überblick über quantitative wie auch qualitative wissenschaftliche Forschungszugänge. Im Rahmen der Lehrveranstaltung werden in der sozialwissenschaftlichen Forschung bedeutsame Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden besprochen. Der Lehrveranstaltung liegt das Modell des forschenden Lernens zugrunde (vgl. Kaufmann, Satilmis & Mieg, 2019; Wulf, 2017). Parallel zu den zu erarbeitenden Inhalten führen die Studierenden in Forschungsgruppen eigene empirische Untersuchungen an einer Primarschule im Oberwallis durch. Die Dozierenden stehen in diesem Prozess als Coaches zur Seite und unterstützen die Studierenden. Ein während dieser Arbeit individuell verfasstes Forschungstagebuch, angelehnt an den Reflexionszyklus nach Gibbs (1988), soll die Studierenden in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützen.

Eine weitere Lehrveranstaltung hat zum Ziel, die Studierenden in interaktiver Weise auf die Diplomarbeit vorzubereiten und sie zu begleiten. Dazu werden zuerst die geltenden formalen und inhaltlichen Bestimmungen der Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis geklärt. Im Anschluss daran werden die Studierenden Schritt für Schritt durch die Phasen der Planung des Forschungsprozesses begleitet, von einer ersten Version der Problemstellung bis zu einer präzisierten Fragestellung und schliesslich einer Projektskizze am Ende der Lehrveranstaltung. Die Dozierenden bieten Unterstützung bei der Recherche nach einschlägiger Literatur und beim Schreibprozess (Zitierregeln, wissenschaftliche Schreibweise). Die individuellen Bedürfnisse und Fragen zum eigenen Diplomarbeitsthema stehen in dieser Lehrveranstaltung im Zentrum. Für diesen Themenfindungs-, Recherche- und Projektplanungsprozess stehen das dritte und das vierte Semester zur Verfügung.

3 Modalitäten und Eigenheiten der Diplomarbeiten

3.1 Formale Aspekte der Diplomarbeiten

Basierend auf dem kantonalen PH-Gesetz (GPH; Kanton Wallis, 1996) reicht jede Studentin und jeder Student eine Diplomschlussarbeit (Bezeichnung der Bachelorarbeit im GPH) ein. Für die Zulassung zum Abschlussverfahren ist eine fristgerechte Abgabe Voraussetzung. Die Pädagogische Hochschule Wallis unterscheidet die beiden Typen «Entwicklungsarbeit» und «Untersuchungsarbeit», wobei Erstere die Entwicklung eines pädagogisch-didaktischen Konzeptes mit anschliessender Evaluation beinhaltet.

Bei Letzterer nehmen die Studierenden eine externe Position ein. Die Indikatoren des Evaluationsbogens der beiden Kategorien unterscheiden sich im empirischen Teil, wobei die Punktevergabe der einzelnen Kriterien identisch ist. In die Beurteilung fließen zudem eine zwei- bis dreiseitige formative Bilanz sowie die mündliche Verfechtung vor einer Expertinnen- und Expertenkommission ein. Diese Kommission setzt sich zusammen aus a) der betreuenden Person, b) einer PH-internen Lektorin oder einem PH-internen Lektor sowie c) einer externen Fachperson. Sowohl die Betreuungsperson der Bachelorarbeit als auch die Lektorinnen und Lektoren stammen aus dem Pool der Lehrbeauftragten/Dozierenden der Pädagogischen Hochschule Wallis. Die externen Fachpersonen verfügen über die entsprechende Fachkompetenz in der jeweiligen Thematik (z.B. Pädagogische Psychologie oder Musik). Die für das Verfahren Verantwortlichen wählen die Fachpersonen gezielt aus und teilen diese den passenden Arbeiten zu.

Zusätzlich zur schriftlichen Ausarbeitung ihrer Bachelorarbeit und deren mündlicher Verfechtung erstellen die Studierenden ein wissenschaftliches Poster; dieses ist jedoch nicht Bestandteil der Evaluation. Die Diplomarbeit umfasst 35 bis 40 DIN-A4-Seiten (ohne Verzeichnisse und Abbildungen). Falls beim Typ «Entwicklungsarbeiten» ein Konzept entwickelt wird, wird dieses als separates Produkt angefertigt und zur Beurteilung eingereicht (z.B. Karteikarten, Kommentarband, Unterrichtsmaterialien usw.).

3.2 Inhaltliche Aspekte der Diplomarbeiten

Die Studierenden können ihr Thema selbst wählen, wobei der Bezug zum Berufsfeld gegeben sein muss. Quellen für die Themensuche sind die eigene Berufspraxis und die persönlichen Interessen. Vor Beginn der Bachelorarbeit erhalten die Studierenden eine Liste mit Themenvorschlägen der Dozierenden und mit einer Übersicht über die Forschungsprojekte von Mitarbeitenden der Pädagogischen Hochschule Wallis. Nachdem die Studierenden ihre Themen eingereicht haben, teilt die verantwortliche Person jeder Studentin und jedem Studenten für das Verfassen der Diplomschlussarbeit eine Betreuungsperson zu. Diese Zuteilung erfolgt auf der Grundlage der Themen- und Betreuungswünsche sowie der zur Verfügung stehenden Ressourcen vonseiten der Dozierenden.

Die Profile der Diplomarbeiten sind dementsprechend heterogen, wobei konstant erziehungswissenschaftliche Arbeiten den Hauptteil bilden. Der Anteil an Arbeiten im Rahmen von Forschungsprojekten der Pädagogischen Hochschule Wallis ist gering, was daran liegen dürfte, dass die Studierenden grundsätzlich über genügend eigene Ideen verfügen, welche sie untersuchen möchten. Bei konkreten Anfragen zur Mitarbeit an einem Projekt seitens der Forschenden lassen sich aber problemlos Studierende finden, die sich vorwiegend am Prozess der Datenerhebungen und Datenauswertungen beteiligen.

3.3 Unterstützung der Studierenden im Diplomarbeitsprozess

Bei allen Studiengängen an der Pädagogischen Hochschule Wallis zeichnet sich die Unterstützung der Studierenden insbesondere dadurch aus, dass bereits vor der eigentlichen Phase des Verfassens einer Abschlussarbeit Lehrveranstaltungen zur inhaltlichen und formalen Orientierung absolviert werden. Ziel dieser Lehrveranstaltungen ist es, die Studierenden möglichst rasch bei der Themenfindung und der Eingrenzung ihres Themas zu unterstützen. Des Weiteren sollen diese Gefässe mögliche Fragen zum wissenschaftlichen Arbeiten klären, damit die Studierenden die Abschlussarbeit im Anschluss daran selbstständig verfassen können.

Während des Abschlussarbeitsprojektes stehen die Betreuenden mit einer mandatierten Anzahl an Stunden stets zur Verfügung und gehen auch proaktiv vor, falls sich die Studierenden über einen längeren Zeitraum nicht melden sollten. Grundsätzlich nehmen die Studierenden von sich aus Kontakt mit der Betreuungsperson auf und planen gemeinsam mit ihr das weitere Vorgehen. In der Folge finden die Treffen zwischen den Studierenden und der Betreuungsperson nach den Bedürfnissen der Studierenden statt, um den Forschungs-/Entwicklungsprozess und das Voranschreiten der Diplomarbeit bestmöglich zu unterstützen. Ein bewährtes Unterstützungsmerkmal ist zudem die Verfügbarkeit weiterer Dozierender, welche den Studierenden und/oder den Betreuenden bei Bedarf auf freiwilliger Basis fachliche Unterstützung bieten. Das Ziel von verantwortlichen Dozierenden wie auch Betreuungspersonen soll darin bestehen, die Studierenden in ihrer Kompetenzentwicklung zu begleiten und sie zu unterstützen.

Weitere Ressourcen vor dem Projekt und während des Projekts sind der Statistiksupport, Inhalte aus den Forschungsmodulen, Leitfäden zum Erstellen der Abschlussarbeit und zum Zitieren, die Mentorinnen und Mentoren der Pädagogischen Hochschule Wallis sowie die Verantwortlichen der Pädagogischen Dokumentation der Mediathek Wallis. Spezifische Schreibanlässe ausserhalb der regulären Lehrveranstaltungen existieren nicht, sind aber gemeinsam mit der Mediathek Wallis in Planung und dürften im Studienjahr 2021/2022 realisiert werden. Anlässlich von Minikolloquien und an den jährlichen Treffen des Bereichs «Forschung und Entwicklung» präsentieren die Studierenden aus dem Abschlussjahrgang ihre Diplomarbeitsprojekte. Zu diesen Treffen sind immer auch die jeweils nachfolgenden Studierendenjahrgänge eingeladen; dies hilft dann zusätzlich bei der Planung des eigenen Projekts. Die Studierenden präsentieren ihre Arbeiten mittels einer Postersession sowie durch einen mündlichen Kurzvortrag und eine daran anschliessende Diskussionsrunde, welche durch die Betreuungspersonen moderiert wird. Dabei stellen die Studierenden ihre Projekte vor und geben Auskunft über den Stand ihrer Arbeiten. Diese Vorstellung der Projekte fliesst nicht in die Bewertung der Arbeit ein.

3.4 Beurteilung der Diplomarbeiten

Grundsätzlich geben die Studierenden ihre Diplomarbeit zu Beginn des sechsten Semesters ab.² Anschliessend werden die Abschlussarbeiten den einzelnen Mitgliedern der Expertinnen- und Expertenkommission ausgehändigt. Diese begutachten die schriftlichen Arbeiten gestützt auf eine Kriterienliste. Zwei bis drei Wochen danach stellen die Studierenden der Kommission ihre Arbeit in einer mündlichen Verfechtung vor und geben auch Auskunft auf die Fragen der Expertinnen und Experten. Diese beiden Teile (schriftlich und mündlich) werden anschliessend von der Kommission in geschlossener Sitzung besprochen und beurteilt. Für die Rückmeldung an die Studierenden steht ein Evaluationsdokument zur Verfügung, welches die verschiedenen zu beurteilenden Kriterien und Indikatoren umfasst und auch Raum lässt für differenzierte Rückmeldungen und Begründungen in Textform (Formularform mit Prosagutachtenanteil). Den Studierenden wird das Resultat kommuniziert und sie erhalten die Möglichkeit, in die Evaluationsunterlagen Einsicht zu nehmen. Die Bewertungsstufen münden in einer Gesamtpunktzahl und in einer Qualifikation der Diplomarbeit von «A» bis «F», wobei «F» für «ungenügend» steht.

3.5 Kompetenzentwicklung

Durch das Verfassen der Diplomschlussarbeit wird das Ziel verfolgt, dass die Studierenden die Forschung kompetent in die Evaluation der eigenen Praxis einbeziehen können. Konkret bedeutet das, dass sich die Studierenden eigenständig Forschungsinstrumente und wissenschaftliche Fähigkeiten aneignen können, um die eigene Berufspraxis und den professionellen Wissensstand weiterzuentwickeln. Diese Kompetenzen sollen dazu führen, als reflektierende Lehrperson vermeintliche Selbstverständlichkeiten und Praxisprobleme zu hinterfragen, diese zu analysieren und systematisch zu untersuchen. Unterricht wird somit nicht «aus dem Bauch heraus», sondern evidenzbasiert entwickelt.

4 Herausforderungen und Ausblick

Durch die Fokussierung auf empirische Arbeiten mit Feldzugang nahmen und nehmen mit der steigenden Studierendenzahl in allen Studiengängen die Anfragen an Schulen zu. Um einer Überforschung der Schulen entgegenzuwirken, müssen künftig noch vermehrt Überlegungen zum methodischen Anspruch der Abschlussarbeiten angestellt werden, da beispielsweise eine gross angelegte quantitative Studie das Feld überreizen würde. Die Grösse von Stichproben, beispielsweise bedingt durch den Anspruch auf Repräsentativität, dürfte deshalb weniger Einfluss auf die Beurteilung haben als generell die Qualität der methodischen Ausrichtung bzw. des Forschungsdesigns. Ein weiterer Faktor, um der Überforschung der Schulen entgegenzuwirken, sind Partner- oder

² Am Standort Brig ist der Abgabetermin aufgrund der Langzeitpraktika im dritten Studienjahr auf den Mai geändert worden.

Gruppenarbeiten. Diese könnten möglicherweise künftig in sämtlichen Studiengängen gefördert werden. Als ein weiterer Aspekt bietet es sich an, den Ertrag im Sinne eines Wissenstransfers für die Schulen noch stärker zu betonen.

Literatur

- Gibbs, G.** (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Oxford Polytechnic, Further Education Unit.
- Kanton Wallis.** (1996). *Gesetz über die Pädagogische Hochschule Wallis (GPH) vom 04.10.1996 (Stand 01.09.2012). 419.1. Beschlossen vom Grossen Rat des Kantons Wallis*. Sion: Staatskanzlei.
- Kaufmann, M.E., Satilmis, A. & Mieg, H.A.** (2019). Einleitung: Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. In M.E. Kaufmann, A. Satilmis & H.A. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer VS.
- Wulf, C.** (2017). «From Teaching to Learning» – Merkmale und Herausforderungen einer studierendenzentrierten Lernkultur. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 66–75). Frankfurt am Main: Campus.

Autorin und Autor

Corinna Bumann-Pacozzi, M.A., LL.M., MAS Ev., Pädagogische Hochschule Wallis, Standort Brig, corinna.bumann@phvs.ch
David Hischier, M.A. Educational Sciences, Pädagogische Hochschule Wallis, Standort Brig, david.hischier@phvs.ch

Le mémoire de fin d'études en formation primaire à la Haute école pédagogique du Valais

Nicole Jacquemet

Résumé Cet article présente le mémoire de fin d'études en formation primaire à la Haute école pédagogique du Valais. Il détaille le cadre, les attentes et le déroulement de ce travail, puis présente un portrait des mémoires réalisés entre 2004 et 2017. En conclusion, il met en évidence les points forts et points de tension du dispositif.

Die Diplomarbeit im Studiengang «Primarstufe» an der Pädagogischen Hochschule Wallis

Zusammenfassung In diesem Beitrag wird die Diplomarbeit in im Studiengang «Primarstufe» an der Pädagogischen Hochschule Wallis vorgestellt. Er beschreibt den Rahmen, die Erwartungen und den Prozess dieser Arbeit und präsentiert dann ein Porträt der abgeschlossenen Diplomarbeiten zwischen 2004 und 2017. Abschliessend werden die Stärken und Schwächen des Modells der Pädagogischen Hochschule Wallis aufgezeigt.

1 Cadre et visées du mémoire à la Haute école pédagogique du Valais

L'exigence de la réalisation d'un mémoire est à mettre en lien avec le processus de professionnalisation des métiers de l'enseignement. Les savoirs scientifiques représentent une dimension centrale dans ce processus (Fabre & Lang, 2000). Dans ce contexte, le lien à la recherche constitue un aspect incontournable de la formation à l'enseignement et le mémoire s'inscrit dans ce cadre (Gomez & Hostein, 1999). A la Haute école pédagogique du Valais, le mémoire consiste à poser une problématique en lien avec la pratique professionnelle et à la traiter dans une démarche de recherche à la fois théorique et empirique ; il contribue ainsi à l'appropriation de savoirs professionnels et au développement d'une attitude de distanciation (HEP-VS, 2020a).

2 Modalités du mémoire

Le travail se réalise de façon individuelle et représente 8 crédits ECTS (HEP-VS, 2020b). Un volume de 35 à 40 pages est attendu, même si dans les faits, on constate une tendance à une augmentation du nombre de pages. Deux types de mémoire sont réalisés à la Haute école pédagogique du Valais :

- 1) un mémoire dit «mémoire-terrain» (mémoire-développement) dans le cadre duquel l'étudiant·e est impliqué·e en tant que professionnel·le. Après avoir élaboré une partie théorique, l'étudiant·e développe un concept d'intervention dans un domaine déterminé, le met en œuvre sur le terrain et l'évalue (recherche orientée par la conception ou Design-Based Research ; cf. Steiner, 2013) ;
- 2) un mémoire de recherche dans le cadre duquel l'étudiant·e occupe une position « extérieure ». Une fois la partie théorique élaborée, une récolte de données est réalisée afin de répondre au questionnement posé. Il est possible de réaliser un travail au sein d'un projet de recherche de la Haute école pédagogique ; ces dernières années, c'est le cas d'environ 10% des mémoires par volée.

Le sujet du mémoire relève d'un libre choix des étudiant·e-s et se fonde sur leurs intérêts et préoccupations. Pour stimuler cette réflexion, une liste affichant les thématiques de prédilection des enseignant·e-s de la Haute école pédagogique du Valais est mise à leur disposition et les chercheur·e-s de l'institution leur présentent les projets au sein desquels des mémoires peuvent être réalisés.

Dans tous les cas, les étudiant·e-s rédigent une partie théorique et développent une partie empirique. Pour cette dernière, en fonction de leur sujet, ils sollicitent des établissements, des enseignant·e-s et des élèves du canton, contactent des parents d'élèves ou d'autres personnes en lien avec l'école afin de mener à bien leur intervention et/ou de récolter leurs données de recherche via des entretiens, questionnaires ou expérimentations. En principe, l'école valaisanne se prête volontiers à la réalisation de ces mémoires ; néanmoins, les questionnaires à « large » échelle auprès d'enseignant·e-s suscitent parfois des réserves du fait d'une trop grande sollicitation.

3 Le cursus lié au mémoire : déroulement et calendrier

Plusieurs modules servent d'appui à l'élaboration du mémoire. Durant le premier semestre, un cours d'introduction à la recherche est dispensé, visant notamment à se familiariser avec les valeurs académiques et la recherche documentaire. Au deuxième semestre, un module met l'accent sur la construction d'une recherche et les spécificités des méthodes de recherche. Durant le troisième semestre, quelques séances présentent les attentes institutionnelles concernant le mémoire et amorcent la réflexion sur le choix du sujet. Enfin, au quatrième semestre se déroule le cours de préparation et d'accompagnement du mémoire au terme duquel les étudiant·e-s déposent un projet posant les bases du travail à réaliser. Le travail se poursuit durant le cinquième semestre et se termine quelques jours avant le début du sixième semestre. Au tout début de ce dernier, une rencontre autour des mémoires est organisée avec l'ensemble des étudiant·e-s de la formation primaire: les mémorant·e-s présentent leur travail dans le cadre d'ateliers réunissant un public d'étudiant·e-s et d'enseignant·e-s de la filière primaire.

4 La direction de mémoire

Dès le début du quatrième semestre, les mémorant·e·s bénéficient de l'appui d'un directeur ou d'une directrice de mémoire (DM). Les DM sont dans la plupart des cas des enseignant·e·s de la Haute école pédagogique du Valais (professeur·e·s et chargé·e·s d'enseignement) ; ils sont choisi·e·s sur proposition des étudiant·e·s qui indiquent trois noms par ordre de préférence. Les attributions sont réalisées en fonction des places disponibles auprès des formateurs et des formatrices. Il arrive parfois que des mandataires externes assument le suivi de mémoires, lors de volées très lourdes. Les DM disposent de 30 heures d'accompagnement par mémoire, y compris l'évaluation. Ils/elles suivent le travail de l'étudiant·e jusqu'à son dépôt, puis participent à son évaluation lors de la soutenance de mémoire. Cet accompagnement se situe sur de nombreux plans : relationnel, scientifique, technique et organisationnel, rendant la tâche complexe (Bailleul & Bodergat, 2001). Certain·e·s enseignant·e·s encadrent un nombre important de travaux ; d'autres préfèrent limiter ce type d'activité. Cependant, il est souhaité que chaque enseignant·e assume ce genre de tâche. Si aucune formation à la direction de mémoire n'est proposée au sein de l'institution, des moments d'échanges ont lieu afin de développer une culture commune autour de l'objet mémoire.

5 L'évaluation du mémoire

Une fois les mémoires déposés, un contrôle formel est réalisé par les DM, vérifiant que les travaux sont complets, qu'ils répondent globalement aux exigences formelles et qu'ils ne reposent pas sur du plagiat (contrôle avec le logiciel « Urkund »). Une fois ce filtre passé, les étudiant·e·s entrent officiellement dans la procédure d'examen final. Les étudiant·e·s n'ayant pas déposé leur mémoire à ce moment-là, ou dont le travail n'a pas réussi le contrôle formel, déposeront leur mémoire lors de la session d'examens suivante.

Les mémoires sont évalués dans le cadre d'une soutenance orale en présence d'une commission d'examen composée du directeur ou de la directrice de mémoire, d'un·e autre enseignant·e de la Haute école pédagogique et d'un·e expert·e externe. L'étudiant·e présente son travail durant dix minutes, puis suivent trente minutes d'échanges avec le jury. A l'issue de la soutenance, la commission d'examen statue à huis clos à l'aide de l'instrument d'évaluation du mémoire de fin d'études. Cet instrument comprend des critères portant sur le contenu du travail et ses apports, sur les aspects formels (du travail écrit et de la présentation orale), ainsi que sur la posture de l'étudiant·e (maîtrise du sujet, distance critique). Cette évaluation débouche sur une qualification de « A » à « F ». En cas de résultat insuffisant (F), l'étudiant·e dépose son mémoire retravaillé à la prochaine session et une nouvelle soutenance a lieu en présence du même jury.

6 Portrait des mémoires réalisés à la Haute école pédagogique du Valais (2004–2017)

Les mémoires réalisés par les étudiant·e·s des sites de Brig et de St-Maurice, depuis la création de la Haute école pédagogique du Valais jusqu'en 2017, ont été étudiés sur la base de leur résumé (Jacquemet, 2017). Le bilan réalisé met en évidence une large palette de thèmes traités : les mémoires investissent l'ensemble des pôles et des axes du triangle pédagogique de Houssaye (1988). Les axes « enseigner » et « apprendre » sont bien couverts (35% des mémoires réalisés), et ce de façon plus importante à Brigue (45% des mémoires germanophones) qu'à St-Maurice (30% des mémoires francophones). Cependant, les phénomènes d'enseignement/apprentissage ne sont pas forcément abordés d'un point de vue didactique, mais plus fréquemment d'un point de vue pédagogique ou psychologique, voire sociologique. Dans les mémoires portant sur des branches d'enseignement, ce sont la langue d'enseignement et les mathématiques qui prédominent, tant à Brigue qu'à St-Maurice.

Le pôle « élève » constitue également une large source de réflexion pour les futur·e·s enseignant·e·s (aussi bien à Brigue qu'à St-Maurice) qui s'attachent à les comprendre davantage en étudiant leurs différentes caractéristiques (environ 30% des mémoires) et en s'arrêtant plus spécifiquement sur les élèves présentant des besoins spécifiques (environ 10%). Le pôle « enseignant·e » représente aussi un objet d'étude pour quelques étudiant·e·s qui se projettent dans un futur proche et qui s'arrêtent sur plusieurs dimensions de la profession. Le pôle « savoir » est également représenté avec quelques travaux abordant la dimension du curriculum. Enfin, l'axe « former » est présent dans quelques mémoires traitant de la gestion de classe au sens large. D'autres thématiques sont abordées, comme par exemple les relations école-famille ou certains aspects spécifiques du système scolaire.

Sur l'ensemble des mémoires, les orientations scientifiques les plus souvent choisies sont pédagogique (24% des mémoires), psychologique (22%) et didactique (20%). Cette dernière orientation est plus souvent présente dans les mémoires germanophones que francophones. Par rapport aux méthodes de recherche mobilisées, les plus fréquentes sont l'entretien (un peu plus de la moitié des mémoires ; plus fréquemment dans les mémoires francophones) ou le questionnaire (environ 40% ; en majorité dans les mémoires germanophones). La démarche expérimentale est néanmoins bien présente dans les mémoires germanophones qui relèvent nettement plus souvent que les mémoires de St-Maurice de la catégorie des mémoires-terrains (24% de la totalité des mémoires ; plus de 40% des mémoires germanophones et moins de 20% des mémoires francophones).

7 Pour conclure : points forts et points de tension du mémoire à la Haute école pédagogique du Valais

Dans l'ensemble, on peut estimer que le cadre général du mémoire est globalement clair et qu'il permet la production de travaux de qualité. La dimension empirique des mémoires et le lien avec l'école valaisanne, quel que soit l'angle d'approche, constituent également des forces du dispositif. Néanmoins, quelques points de tension sont à soulever. Tout d'abord, ils se situent entre les attentes institutionnelles et les conditions de réalisation du mémoire : les étudiant·e·s relèvent des difficultés en lien avec la charge de travail occasionnée par le mémoire, se rajoutant aux autres exigences de la formation ; ainsi que des difficultés en lien avec l'accès aux ressources nécessaires (l'accès aux ressources documentaires est limité et l'accès aux classes demande du temps et de l'organisation).

D'autres points de tension ont trait à l'accompagnement des mémoires. Les étudiant·e·s soulèvent la question de l'équité dans le suivi des travaux, le coaching étant tantôt très serré, tantôt plus lâche. Cette difficulté fait écho au vécu des directeurs et directrices de mémoire qui soulignent la complexité de l'accompagnement de ces travaux (jusqu'où le suivi doit-il aller ?) et les décalages entre leurs représentations de leur rôle et les attentes des étudiant·e·s.

Enfin, un dernier point de tension se situe au cœur de la finalité du mémoire. Que valorise l'institution : le *produit* final ou le *processus* d'élaboration du mémoire ? Un consensus existe sur le fait que l'objectif du mémoire n'est pas de former des chercheur·e·s en éducation, mais des enseignant·e·s capables de « découvrir une autre manière de penser le monde, de le questionner, de le comprendre et de l'interpréter, d'agir pour contribuer à le transformer en tant que professionnel » (Wentzel, 2010, p. 27). Cependant, on peut se demander si cet objectif oriente de façon suffisamment explicite les documents cadrant le dispositif du mémoire, notamment l'instrument d'évaluation qui prend finalement peu en compte le processus.

Malgré ces écueils, le mémoire représente une étape importante du développement professionnel des futur·e·s enseignant·e·s. A la Haute école pédagogique du Valais, il constitue, avec l'examen sur le terrain et la présentation critique du portfolio, l'un des trois volets de l'examen final, sésame pour l'obtention du diplôme.

Bibliographie

- Bailleul, M. & Bodergat, J.-Y. (2001). Diriger un mémoire professionnel. Entre dispositif institutionnel et problématique relationnelle. Le cas de la formation des enseignants en France. *European Journal of Teacher Education*, 24 (3), 263–289.
- Fabre, M. & Lang, V. (2000). Le mémoire professionnel est-il professionnalisant ? *Recherche et formation*, 14 (35), 43–58.

- Gomez, M. & Hostein, B.** (1999). Le mémoire professionnel. Revue de travaux. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 33 (32), 9–89.
- HEP-VS.** (2020a). *Mémoire de fin d'études – Buts, fonction et déroulement*. St-Maurice & Brig : Haute école pédagogique du Valais.
- HEP-VS.** (2020b). *Guide du mémoire de fin d'études à la HEP-VS*. St-Maurice & Brig : Haute école pédagogique du Valais.
- Houssaye, J.** (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang.
- Jacquemet, N.** (2017). *Le mémoire de fin d'études en formation initiale à la HEP-VS. Thèmes, orientations scientifiques, démarches de recherche, types de mémoire et branches d'enseignement. Rapport*. St-Maurice : HEP-VS.
- Steiner, E.** (2013). *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung Educational Design Research. Arbeitsgrundlage für PHVS-Diplomarbeiten des Typs «Entwicklungsarbeit»*. Brig: Pädagogische Hochschule Wallis.
- Wentzel, B.** (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. In B. Wentzel & M. Mellouki (dir.), *Recherche et formation à l'enseignement : spécificités et interdépendance* (pp. 15–35). Porrentruy : HEP-BEJUNE.

Autrice

Nicole Jacquemet, MAS sciences de l'éducation « Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants », Haute école pédagogique du Valais, site de St-Maurice, nicole.jacquemet@hepvs.ch

Der Weg zur Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zug

Sinja Ballmer, Marie-Eve Cousin, Katarina Farkas und Markus Roos

Zusammenfassung Der Prozess, den Studierende der Pädagogischen Hochschule Zug von der ersten Begegnung mit wissenschaftlichen Theorien und Methoden bis zur Präsentation ihrer Bachelorarbeit durchlaufen, ist vielschichtig und multiperspektivisch. Er wird von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren aus Ausbildung, Forschung, Entwicklung und Beratung konzipiert und begleitet.

1 Einleitung: Kompetenzaufbau

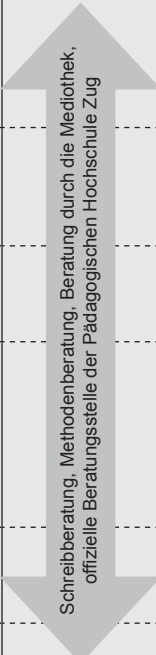
Das Professionswissen von Lehrpersonen umfasst auch die (kritische) Auseinandersetzung mit und das Erstellen von wissenschaftlichen Datenerhebungen und Texten. An der Pädagogischen Hochschule Zug werden Studierende im ersten und zweiten Semester ins wissenschaftliche Arbeiten eingeführt. In den Modulen «Wissenschaftliches Arbeiten 1» und «Wissenschaftliches Arbeiten 2» (WA 1 und WA 2) lernen sie grundlegende Arbeitsweisen und Methoden kennen, die sie im dritten Semester in einem Forschungs- oder Entwicklungsprojekt (F&E-Projekt) umsetzen (vgl. Tabelle 1). Fachlich und methodisch werden sie dabei eng von Dozierenden begleitet. Im vierten und fünften Semester bearbeiten sie in ihrer Bachelorarbeit selbstständig oder im Tandem ein adäquates Thema.

Neben den kursorischen Modulen unterstützt ein breites Beratungsangebot den Kompetenzaufbau: Die Mediothek bietet Workshops zu Literaturrecherche und Literaturverwaltungsprogrammen an. Fragen zur methodischen Umsetzung werden in der Methodenberatung besprochen. In der Schreibberatung finden die Studierenden Unterstützung beim Verfassen von Texten. Eine Beratungsstelle unterstützt bei Blockaden oder Schwierigkeiten im eigenen Lernprozess. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie die Studierenden ins wissenschaftliche Arbeiten eingeführt werden und unter welchen Bedingungen sie ihre Bachelorarbeit schreiben.

2 Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten

Im ersten Studienjahr besuchen die Studierenden zwei obligatorische konsekutive Module zum wissenschaftlichen Arbeiten und können zusätzlich Angebote der Mediothek nutzen (vgl. Tabelle 1). Die beiden Module stützen sich auf das Buch «Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium» (Roos & Leutwyler, 2017) und entsprechen je

Tabelle 1: Kompetenzaufbau im Hinblick auf die Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zug

Semester	Module, zentrale Inhalte	ECTS	Begleitende Angebote
1	WA 1 (Seminar) – Wissenschaft: Theorie und Praxis – Verfassen eines Literaturteils zu einem selbst gewählten Thema aus der Psychologie	2	
2	WA 2 (Seminar) – Wissenschaftliche Methoden: Interviews und Fragebogen – Erarbeitung, Durchführung und Auswertung eigener Datenerhebung	2	
3	F&E-Projekt, Teil 1 – Exemplarischer Einblick in wissenschaftliche Forschung bzw. Entwicklung in Gruppen – Spezifische Methodeninputs	3	
4	F&E-Projekt, Teil 2 – Präsentation der Projekte am Forschungstag (Vortrag) Bachelorarbeit (rekursiver Prozess) – Schreiben und Besprechung des Grobkonzepts – Literaturrecherche	9	
5	– Schreiben und Besprechung des Feinkonzepts – Umsetzung und Niederschrift – Besprechung einer Textprobe – Abgabe		
6	– Präsentation der Bachelorarbeit am Forschungstag (Poster und Vortrag)		

zwei ECTS-Punkten. Im Modul «WA 1» setzen sich die Studierenden mit Wissenschaft im Allgemeinen und mit der Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis als Teil der Professionalisierung von Lehrpersonen auseinander. Das Modul zielt auf die Vermittlung von Kompetenzen zum eigenständigen Verfassen des Literaturteils einer wissenschaftlichen Arbeit. Das Modul «WA 2» macht Studierende mit zwei empirischen Methoden vertraut: Interviews und Fragebogen. Im Rahmen von Gruppenarbeiten wenden die Studierenden das erarbeitete Wissen in selbst gewählten Themenfeldern an. Unter Begleitung der Dozierenden sammeln sie Erfahrungen mit den beiden Methoden, mit der Datenauswertung sowie mit der Darstellung der Ergebnisse.

3 Forschungs- und Entwicklungsprojekte

Am Ende des zweiten Semesters wählen die Studierenden ein F&E-Projekt, das von Dozierenden der Abteilungen «Ausbildung» oder «Forschung» angeboten wird. Die F&E-Projekte sind inhaltlich und methodisch sehr vielfältig und entsprechen drei

ECTS-Punkten. Die übergeordneten Ziele des F&E-Projekts bestehen darin, den Studierenden einen exemplarischen Einblick in wissenschaftliche Forschung und Entwicklung zu gewähren, die Kompetenzen aus den Modulen «WA 1» und «WA 2» zu vertiefen und auf die Bachelorarbeit vorzubereiten. Im F&E-Projekt lernen die Studierenden an einem konkreten Projekt zu recherchieren, Forschungsinstrumente oder Entwicklungskonzepte zu entwerfen, Datenerhebungen durchzuführen und Ergebnisse zu berichten. Die Projektgruppen treffen sich drei- bis fünfmal für Inputs, Austausch, Feedbacks oder gemeinsames Arbeiten am Projekt. Daneben arbeiten die Studierenden in Subgruppen von zwei bis vier Personen möglichst autonom. Dabei werden sie von den Dozierenden und Beratungsstellen unterstützt. Im vierten Semester werden die Resultate am Forschungstag präsentiert. Die Leistung der Subgruppen wird mit dem gleichen Raster beurteilt, das später auch bei den Bachelorarbeiten eingesetzt wird. Allerdings erfolgt die summative Beurteilung nur mit den Prädikaten «erreicht» bzw. «nicht erreicht» – zudem wird bei der Beurteilung ein starker formativer Akzent gesetzt.

4 Bachelorarbeit

Während der Arbeit an ihren F&E-Projekten werden die Studierenden Ende des dritten Semesters an einer Einführungsveranstaltung über die Modalitäten zum Verfassen ihrer Bachelorarbeit informiert. Im Curriculum sind im vierten und im fünften Semester insgesamt neun ECTS-Punkte für diese Arbeit vorgesehen.

4.1 Thema und Betreuungsperson

An der Pädagogischen Hochschule Zug werden jedes Jahr ungefähr 85 Bachelorarbeiten geschrieben. Die Studierenden können die Arbeit allein oder zu zweit verfassen; rund ein Viertel entscheidet sich für eine Partnerarbeit. Es steht ihnen frei, einen Themenvorschlag vorzubringen oder aus einem Angebot von mittlerweile fast hundert Themen- und Projektvorschlägen von Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden zu allen Fachdidaktiken oder zu Bildungs- und Sozialwissenschaften auszuwählen. Die Vorschläge werden jedes Jahr aktualisiert und spiegeln aktuelle, zentrale Forschungsfragen und Entwicklungsvorhaben wider. In der Regel werden etwas mehr als die Hälfte der Arbeiten zu bildungswissenschaftlichen Themen geschrieben; ungefähr gleich viele nehmen ein fachdidaktisches Thema in den Fokus.

Nachdem sich die Studierenden für ein Thema entschieden haben, suchen sie sich unter den Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden eine Betreuungsperson. Die Betreuungspersonen begleiten die Studierenden von der Eingrenzung des Themas bis zur Präsentation am Forschungstag und zur abschliessenden Besprechung der Beurteilung. Dafür stehen ihnen bei Einzelarbeiten 20 Stunden, bei Partnerarbeiten 30 Stunden zur Verfügung. Von den Betreuungspersonen sind rund 90 Prozent in der Ausbildung tätig; die übrigen arbeiten mehrheitlich in Forschung, Weiterbildung oder Dienstleistung. Nur wenige Arbeiten entstehen im Rahmen von laufenden Forschungs- und Entwicklungsprojekten. Dies soll künftig stärker ausgebaut werden.

4.2 Typen von Bachelorarbeiten

Die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Zug können eine empirische Arbeit, eine Entwicklungsarbeit oder eine Literatarbeit schreiben. Alle drei Typen werden in etwa gleich häufig gewählt. Um eine Überforschung der Schulen zu verhindern, wird den Studierenden empfohlen, die Daten für empirische Arbeiten im Rahmen eines Praktikums zu erheben und qualitative Forschungsmethoden, die auf kleineren Stichproben basieren, zu wählen. Auch die Modalitäten für Entwicklungsarbeiten wurden so umgestaltet, dass das Schulfeld weniger belastet wird: Indem die Studierenden aus Theorie und Forschung Qualitätskriterien ableiten und diese in einem Projekt, einem Produkt, einer Unterrichts- oder Fördereinheit umsetzen, zeigen sie, dass sie wissenschaftliche Erkenntnisse kritisch beurteilen und umsetzen können. Wenn sie eine Evaluation durch eine Fachperson entlang der Qualitätskriterien einholen, können sie auf eine wissenschaftliche Erprobung im Feld verzichten.

4.3 Begleitung und Beratung

Der Prozess und die Zusammenarbeit mit der Betreuungsperson werden mit den Meilensteinen «Grobkonzept», «Feinkonzept», «Textprobe» und «Abgabe» strukturiert. In einem rund zwanzigseitigen Manual sind die Abgabefristen und die Anforderungen formuliert. Das Manual beinhaltet weiter rechtliche Grundlagen, Besonderheiten bei einem Auslandssemester, Betreuungs- und Beurteilungsgrundsätze, formale Richtlinien, Literaturtipps zu Forschungsmethoden und Beispiele für Konzepte, Terminpläne und Strukturen. Es liegt zwar in der Verantwortung der Studierenden, sich um den Austausch mit der Betreuungsperson zu bemühen und konstruktives Feedback zu den Meilensteinen einzuholen, aber die Studierenden (und die Betreuungspersonen) werden von offizieller Seite dennoch an Termine erinnert.

Trotz der Vorbereitung in den aufbauenden Modulen während der ersten vier Semester verfügen Studierende über sehr unterschiedliche Kompetenzen. Insbesondere fehlende Strategien in der Organisation, im kritischen Prüfen, im Lesen und Schreiben – um nur die wichtigsten zu nennen – führen bei einem komplexen Forschungs- und Schreibprojekt, wie es die Bachelorarbeit ist, zu Schwierigkeiten. Während einige Studierende ihre Arbeit fast selbstständig erstellen, holen sich andere regelmässig Hilfe. Einige erkennen zu spät, dass sie das Unterstützungsangebot hätten nutzen sollen. So gestaltet sich die Betreuungsarbeit sehr unterschiedlich und verlangt nebst fachlichen und methodischen Kenntnissen auch viel Fingerspitzengefühl von Dozierenden.

Da in den Modulen «WA 1» und «WA 2» nur eine Auswahl an Forschungsmethoden geübt werden kann, müssen die Betreuungspersonen Studierende je nach gewählter Fragestellung auf weitere Methoden hinweisen und sie allenfalls in diese einführen. Beim Erstellen von wissenschaftlichen Arbeiten sind die Studierenden «Lernende zugleich im Fach und im Schreiben» (Ulmi, Bürki, Verheim & Marti, 2014, S. 8). Häufig zeigen sich die Schwierigkeiten der Studierenden neben dem Fachlichen auch in der Textstruktur oder in der Leseführung. Hier kann der Besuch der Schreibberatung

helfen. Dennoch müssen auch Betreuungspersonen den Schreibprozess begleiten und fachspezifische Erwartungen an den Text transparent kommunizieren.

Zwar achten die Betreuungspersonen bei der Besprechung der Meilensteine auf neuralgische Elemente wie zum Beispiel eine klar eingegrenzte Fragestellung, den Interviewleitfaden oder bei Entwicklungsarbeiten die aus der Theorie hergeleiteten Qualitätskriterien, dennoch ist es anspruchsvoll, während des Entstehungsprozesses einen vertieften Einblick in die Arbeit zu haben. Wenn die Studierenden Konzepte und Textbausteine abgeben und dazu bereit sind, offen über ihre Unsicherheiten und Fragen zu sprechen, können die Betreuungspersonen sie unterstützen oder auf passende Beratungsangebote hinweisen.

4.4 Präsentation und Beurteilung

Die eingereichte Bachelorarbeit wird von der Betreuungsperson in Absprache mit einer internen Zweitgutachterin oder einem internen Zweitgutachter, die bzw. der die Arbeit ebenfalls liest, mit einer Note von 6 bis 1 bewertet. Die Beurteilung erfolgt entlang vorgegebener Kriterien in den drei Hauptbereichen 1) «Inhaltliche Aspekte», 2) «Formale Aspekte» und 3) «Präsentation & Poster». Inhaltliche Aspekte werden je nach Typ der Arbeit mit unterschiedlichen Kriterien beurteilt. In den Beurteilungsrastern werden die Kriterien mithilfe von einzelnen Items und zugehörigen Beobachtungsfragen weiter präzisiert und auf einer vierstufigen Skala von «ungenügend» bis «sehr gut» beurteilt. Es obliegt den Beurteilenden, wie sie die einzelnen Kriterien für die Gesamtnote gewichten. Da immer zwei Dozierende eine Arbeit lesen, werden Qualitätsansprüche gemeinsam diskutiert. Weiter trägt zur Qualitätssicherung bei, dass viele Betreuungspersonen den Austausch über ihr Fach hinaus anstreben und die Pädagogische Hochschule auch Expertise anderer Hochschulen für die Zweitgutachten einholt.

Am Forschungstag am Ende des Frühlingsemesters präsentieren nicht nur die Studierenden des Abschlussjahrgangs ihre Bachelorarbeiten, auch die Studierenden des zweiten Jahres stellen ihre F&E-Projekte vor. Die Teilnahme ist für alle Studierenden und Dozierenden obligatorisch. Neben der Würdigung der Arbeiten durch Mitstudierende und Dozierende ist der gemeinsame Austausch ein wichtiges Ziel. Die Studierenden des zweiten Semesters sammeln Ideen und Tipps für die bevorstehenden F&E-Projekte und die Bachelorarbeiten. Die Poster, die die Studierenden zu ihren Bachelorarbeiten erstellen, bleiben nach dem Forschungstag rund drei Wochen in den Korridoren der Pädagogischen Hochschule Zug sichtbar und geben Einblicke in verschiedene Fachgebiete und in Fragen, die angehende und erfahrene Lehrpersonen beschäftigen. Die besten Arbeiten (Note 6) werden in den Bestand der Mediothek aufgenommen. Zudem wird jedes Jahr eine besonders innovative Bachelorarbeit in der «Zuger Zeitung» porträtiert. Weitere herausragende Arbeiten werden im «Infonium», dem internen Informationsheft der Pädagogischen Hochschule Zug, vorgestellt.

5 Fazit

Die Betreuung ist vielschichtig und anspruchsvoll. Studierende benötigen nicht nur im Fach und bei wissenschaftlichen Methoden Unterstützung, sondern auch bei überfachlichen Kompetenzen in Bereichen wie «Organisation», «Zusammenarbeit», «Kritisches Prüfen» oder «Strukturiertes Schreiben». Indem der Weg zur Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zug vorbereitet und klar strukturiert wird, erreichen viele Produkte eine gute Qualität und Wissenschaftlichkeit wird Teil des Professionswissens der zukünftigen Lehrpersonen.

Literatur

- Roos, M. & Leutwyler, B.** (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen*. Bern: Hogrefe.
- Ulmi, M., Bürki, G., Verheim, A. & Marti, M.** (2014). *Textdiagnose und Schreibberatung*. Opladen: Barbara Budrich.

Autorinnen und Autor

- Sinja Ballmer**, lic. phil., Pädagogische Hochschule Zug, Fachdidaktik Deutsch und Deutsch als Zweitsprache, Verantwortliche für Bachelorarbeiten, sinja.ballmer@phzg.ch
- Marie-Eve Cousin**, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zug, Bildungs- und Sozialwissenschaften, Co-Verantwortliche Module «Wissenschaftliches Arbeiten 1 & 2», marie-eve.cousin@phzg.ch
- Katarina Farkas**, lic. phil., Pädagogische Hochschule Zug, Fachdidaktik Deutsch und Deutsch als Zweitsprache, Verantwortliche Schreibberatung, katarina.farkas@phzg.ch
- Markus Roos**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zug, Bildungs- und Sozialwissenschaften, Verantwortlicher Modul «Forschungs- und Entwicklungsprojekt», markus.roos@phzg.ch

Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Zürich als Beitrag zur Professionalitätsentwicklung

**Andrea Keck Frei, Christine Bieri Buschor, Ilaria Ferrari Ehrensberger,
Christine Neresheimer Mori und Ramona Hürlimann**

Zusammenfassung Qualifikationsarbeiten leisten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Professionalität. Die Pädagogische Hochschule Zürich hat in den letzten Jahren einen breiten Diskurs über den Aufbau einer forschend-reflexiven Haltung von Studierenden geführt. Spezifische F&E-Module spuren die Abschlussarbeiten inhaltlich und forschungsmethodisch vor. Erfolgsfaktoren sind die konzeptionelle Verankerung, die Qualitätsentwicklung sowie Dozierendenteams, die bei der Betreuung von Abschlussarbeiten kooperieren.

1 Qualifikationsarbeiten als Beitrag zur Professionalität

Im Zuge der Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben Qualifikationsarbeiten an Bedeutung gewonnen. Sie sind eng mit der Frage verbunden, wie Forschung und Entwicklung (F&E) in die Curricula eingebettet und welche Ansprüche damit verbunden sind. Auch wenn für Masterarbeiten ein höheres Anspruchsniveau gilt als für Bachelorarbeiten, leisten beide einen Beitrag zur Professionalität angehender Lehrpersonen. Professionalität bezieht sich auf professionstheoretische Zugänge, deren gemeinsames Merkmal auf den Umgang mit Ungewissheit im Lehrberuf und auf die Mehrperspektivität durch die an der Ausbildung beteiligten Disziplinen verweist (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019). Dies wurde auch mit dem Begriff der Meta-Reflexivität umrissen: Angehende Lehrpersonen sollen die Fähigkeit erwerben, die Bedeutung wissenschaftlicher Theoriebildung zu reflektieren – mit Blick auf deren Relativität, Kontext- und Zeitgebundenheit (Cramer et al., 2019). Qualifikationsarbeiten leisten dazu einen wesentlichen Beitrag. Im Folgenden geben wir einen Einblick in die Bachelor- und Masterarbeiten in der Ausbildung von Primar- und Sekundarlehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

2 Aufbau einer forschenden Haltung und Typen forschenden Lernens

Die Einführung der Bachelorarbeit und insbesondere der Masterarbeit führte zu kontroversen Diskussionen über die damit verbundenen Ansprüche.¹ In der Folge wurde

¹ 2002 bis 2018 bestand die Primarbachelorarbeit aus einem Präsentationsportfolio und einer stärker wissenschaftlich ausgerichteten Vertiefungsarbeit, die 2019 zur neuen Bachelorarbeit weiterentwickelt wurde. Die Masterarbeit wurde 2007 in der Sekundarstufe I eingeführt und weiterentwickelt.

ein professionstheoretisch orientiertes Konzept verfasst (Bieri Buschor & Ferrari Ehrensberger, 2007). Im Zentrum stand der Aufbau einer *forschend-reflexiven Haltung*, indem die Studierenden Distanz zum Forschungsgegenstand gewinnen, Forschungsansätze kennenlernen, datenbasiertes Argumentieren und Interpretieren üben und lernen, Ergebnisse intersubjektiv nachvollziehbar zu dokumentieren (vgl. auch Bieri Buschor & Kamm, 2015; Kamm & Bieri Buschor, 2008). Durch verschiedene Formen des *forschenden Lernens* (Reinmann, 2017) wurde versucht, den Sozialisationsprozess der Studierenden gezielt zu unterstützen. Hochschuldidaktische Ansätze zum *forschend-entdeckenden Lernen* (Huber & Reinmann, 2019) mit Fokus auf die selbstständige Bearbeitung von Fragestellungen und Reflexion des eigenen Unterrichtens in Form von problembasiertem, projekt- und fallbasiertem Lernen finden sich heute in vielen Modulen. Zur Verortung der Zugänge stützen wir uns auf die professionstheoretisch begründeten *Typen des forschungsorientierten Lernens* von Altrichter und Mayr (2004) (vgl. Tabelle 1). Die Typen überlappen sich und verweisen darauf, dass die Ausbildungsinhalte per se forschungsbasiert sein sollen. Typ 3a und Typ 3b sind als stärker eigenständige Zugänge für Qualifikationsarbeiten denkbar.

3 Curriculare Einbettung der Bachelorarbeit und der Masterarbeit

3.1 Bachelorarbeit

Der Aufbau von F&E-Kompetenzen der Primarstudierenden orientiert sich an einem Kompetenzraster (Keck Frei, Baumberger, Neresheimer & Schulz, 2018). Der Aufbau beginnt im ersten Jahr in bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Modulen (vor allem Recherchieren und Lesen wissenschaftlicher Texte). Im dritten Semester wählen die Studierenden des *Vollzeit- und Teilzeitstudiengangs* eines von rund zwanzig F&E-Grundlagenmodulen (3 ECTS-Punkte) und erstellen eine Projektskizze für ihre Bachelorarbeit, welche sie im vierten und fünften Semester verfassen (7 ECTS-Punkte). Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden entscheidet sich für ein bildungswissenschaftliches, die übrigen für ein fachdidaktisches Thema. Die F&E-Grundlagenmodule werden von forschungserfahrenen Dozierenden geleitet und bieten eine vertiefte Einführung in wissenschaftliches Arbeiten (Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Studien, Forschungslogiken, Erwerb grundlegender Methodenkompetenzen). Es gibt drei Arten von Bachelorarbeiten: 1) Literaturarbeit (ca. 45%), 2) Literaturarbeit mit empirischem Teil (ca. 54%), 3) Literaturarbeit mit gestalterisch-forschender Ausprägung (1%). Die Bachelorarbeit wird in der Regel als Einzelarbeit verfasst (93%); Partner- und Gruppenarbeiten sind eher selten (6% bzw. 1%). Studierende des Studiengangs *«Quereinstieg Primarstufe»* führen ihre Bachelorarbeit als Aktionsforschungsprojekt (4 ECTS-Punkte) durch. Auf der Basis der Projektskizzen wird den Studierenden eine fachlich passende Betreuungsperson zugewiesen.

Kurzporträt Pädagogische Hochschule Zürich

Tabelle 1: Typen forschungsorientierten Lernens (Altrichter & Mayr, 2004; ergänzt durch Bieri Buschor, Luder & Kamm, 2013)

Typ	Theoretische Bezugspunkte	Interpretation von F&E	Zielsetzung	Beispiel für Lehr- und Lernsettings
1a	Wissenschaftstheoretische Bezüge Theorien und Modelle Wissensformen: deklaratives Wissen, Philosophie des Fachs etc. ...	Wissensrezeption	Rezeption berufsfeld-relevanter Forschungsergebnisse zur Reflexion des eigenen Handelns	Überblicksvorlesungen Referate Literaturrecherche ...
1b	Wissenschaftstheoretische Positionen, Erkenntnistheorien und Paradigmen Methoden ...	Erwerb basaler Methodenkompetenz	Kritische, kriterienorientierte Reflexion von Forschungsergebnissen	Methodenkurse Fallwerkstätten ...
2a	Konzepte zu Wissenstransfer Bezug zum Praxisfeld (Sozial-)wissenschaftliche Methoden ...	Mitwirkung in angeleiteter Projektforschung (als Weiterführung von Typ 1a und Typ 1b)	Forschungstätigkeit in schulnahen Projekten unter Anleitung durch Forschende	Mentorat/Coaching Forschungswerkstatt F&E-Projekte Evaluierungen Dienstleistungen Bachelor-/Masterarbeit ...
2b	Professionstheoretische Ansätze: pädagogisch-psychologische und strukturtheoretische Ansätze ...	Einübung in Fallverstehen zwecks Ausbildung einer forschenden Haltung	Erwerb neuen Wissens über Konfrontation mit «Fall» bzw. Erklärung von Strukturmustern in der Interaktion zwischen Lehrperson und Schülerin/Schüler	Fallwerkstätten Mentorat (Begleitung in Praktika) F&E-Projekte Bachelor-/Masterarbeit ...
3a	Professionstheoretische Ansätze: reflektierte Praktikerin/reflektierter Praktiker ...	Aktionsforschung/Praxisforschung	Eigenes Forschungsprojekt mit dem Ziel, die eigene Handlungspraxis bzw. den Unterricht zu verbessern	Beobachtungen, Videografien Forschungstagebuch Grösseres F&E-Projekt Bachelor-/Masterarbeit ...
3b	Vgl. Typ 1 und Typ 2	Forschungstätigkeit im Hinblick auf die Zielgruppe «Scientific Community»	Eigenständige Forschung gemäss State of the Art innerhalb einer Disziplin	Wissenschaftliche Qualifikationsarbeit ...

3.2 Masterarbeit

Die Studierenden der Sekundarstufe I erwerben im zweiten Semester Grundkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens, die später in diversen Modulen vertieft werden. In den Fachdidaktiken führen die Studierenden ab dem fünften/sechsten Semester kleinere Projekte forschenden Lernens durch. Im Bereich der Sonderpädagogik werden sie mit Fallwerkstätten vertraut. Die Studierenden des *integrierten Masterstudiengangs* wählen im siebten Semester eines von ca. acht (inter-)disziplinären F&E-Projekten in der Ausbildung (6 ECTS-Punkte) und verfassen im achten und neunten Semester ihre Masterarbeit (22 ECTS-Punkte). Sie können dabei thematisch und methodisch

auf dem F&E-Projekt aufbauen oder ein neues Thema aus der «Themenbörse» wählen. Letztere wird von «Thementams», das heisst von Clustern von Forschenden und Dozierenden aus unterschiedlichen Leistungsbereichen, bestritten. Es gibt fünf Arten von (inter-)disziplinären Masterarbeiten: 1) Literaturarbeit (ca. 20%), 2) empirische Masterarbeit (ca. 20%), 3) Literaturarbeit mit (experimentellem) Entwicklungsteil bzw. Evaluation (20–30%), 4) fachdidaktische Masterarbeit (20–30%), 5) künstlerische bzw. gestalterisch-forschende Masterarbeit (ca. 10%). Studierende des *konsekutiven Masterstudiengangs für Personen mit Fach- oder Primarbachelor* und des *Quereinstiegs* führen ein Aktionsforschungsprojekt durch (15 ECTS-Punkte).

Bachelor- und Masterarbeiten basierend auf Aktionsforschung (vgl. Tabelle 1, Typ 3a) sind sinnvoll, wenn die Studierenden über Unterrichtserfahrung verfügen, über einen längeren Zeitraum unterrichten und/oder bereits über einen akademischen Abschluss verfügen. Dies gilt für Studierende der Quereinstiegstudiengänge beider Stufen sowie für die konsekutiven Masterstudiengänge der Sekundarstufe I. Die Quereinstiegstudiengänge beider Stufen sind berufsintegriert organisiert, das heisst, die Studierenden unterrichten ab dem zweiten Studienjahr zu 30 bis 50 Prozent an einer eigenen Klasse.

4 Koordination und Begleitungsprozess

Pro Jahrgang sind 300 bis 400 Bachelorarbeiten und 180 bis 240 Masterarbeiten (davon 60 bis 80 Aktionsforschungsprojekte) zu betreuen. Aufgrund der hohen Studierendenzahlen ist der Prozess (Themenausschreibung und Themenwahl, Zuteilung von Betreuungspersonen, Abgabe, Präsentation und Qualitätssicherung) zentral koordiniert. Der Prozess wird von forschungsorientierten Dozierenden verantwortet, die in der Sekundarstufe I dem Gremium der Studiengangleitenden angehören. Die Studierenden werden frühzeitig über Ziele und Anforderungen (z.B. Beurteilungskriterien), Prozesse und Herausforderungen (Projektmanagement, Erwerb zusätzlicher Methodenkompetenz, doppelte Beanspruchung beim Unterrichten während der Masterphase) informiert. Die Modalitäten der Qualifikationsarbeiten sind in den *Richtlinien zur Bachelor- und Masterarbeit* festgehalten (PHZH, 2010). Darin sind auch Modalitäten von Befragungen geregelt zur Vermeidung einer Überforschung des Schulfeldes. Grössere Befragungen sind nur in ausgewählten Masterarbeiten bzw. in von Dozierenden geleiteten F&E-Projekten vorgesehen (vgl. PHZH, 2010, § 14). Die Schritte auf dem Weg zur Bachelor- bzw. Masterarbeit sind in *Wegleitungen* dokumentiert (vgl. PHZH, 2020a, 2020b, 2020c). Darüber hinaus wurde ein schreibdidaktisch orientierter *Leitfaden zum Verfassen der Masterarbeit* entwickelt (Ammann & Herrmann, 2017). Alle Dokumente sind online im *Studiweb der Pädagogischen Hochschule Zürich* abrufbar.

Für die Begleitung und die Beurteilung der Bachelorarbeit stehen zehn Arbeitsstunden zur Verfügung (zwölf Arbeitsstunden bei Partnerarbeiten). Bei der Masterarbeit sind es

vierzig Arbeitsstunden für Aktionsforschungsprojekte (Einzelbetreuung, Einzelarbeit) und fünfzig Arbeitsstunden für die anderen Masterarbeiten (Doppelbetreuung, Einzelarbeit), die für die Begleitung und im Team zu leistende Aufgaben vorgesehen sind: Kolloquien, Methodenberatung, Qualitätsentwicklung (z.B. Zweitgutachten bei Aktionsforschung, kollegiale Beratung, Weiterentwicklung). Neben *Methodenkursen* in Gruppen (durch Thementeams) stehen auch Angebote zur *Schreibberatung* durch das Schreibzentrum zur Verfügung.

5 Qualitätssicherung

Zentrale Qualitätsaspekte sind 1) *Personalauswahl* basierend auf einem *Anforderungsprofil* (vorzugsweise Promotion, Forschungserfahrung, hohe Methoden- und Projektmanagementkompetenz), 2) *leistungsbereichsübergreifende Qualitätsentwicklung* in Kooperation mit Forschenden aus dem Prorektorat F&E, 3) *Verknüpfung mit F&E-Projekten*, indem interessierte Studierende zukünftig noch stärker in F&E-Projekte von Forschenden integriert werden sollen, um ein hohes Niveau der Qualifikationsarbeiten zu erreichen, sowie 4) *Transparenz der Ansprüche*, indem Wegleitungen und Beurteilungsraster für Bachelor- und Masterarbeiten das Anspruchsniveau anhand von Kriterien transparent ausweisen. Die Raster wurden in mehreren Runden überarbeitet und validiert. Hinzu kommen zwei weitere Qualitätsaspekte: 5) *Vieraugenprinzip*, gemäss welchem Begleitung und Beurteilung von Masterarbeiten durch zwei Dozierende erfolgen. Bei Bachelorarbeiten und Aktionsforschungsarbeiten kommt es bei einer ungenügenden Note zu einem Zweitgutachten. 6) *Evaluationen*, zum Beispiel zur Vergleichbarkeit der Masterarbeiten nach Typ 3a/3b (vgl. Tabelle 1), bei denen sich zeigte, dass die Zielerreichung gleichwertig ist, Masterarbeiten mit Aktionsforschungsprojekten aber ein tieferes methodisches Niveau aufweisen als empirische Arbeiten. Zudem wurde die Betreuungsqualität aus der Sicht der Studierenden regelmässig überprüft.

In einem Präsentationskolloquium werden Bachelor- und Masterarbeiten einem interessierten Publikum (Studierende, Dozierende, Gäste) präsentiert. Studierende mit sehr guten Qualifikationsarbeiten können sich um die Studienpreise der Stiftung Pestalozzianum bewerben, die jährlich in den Kategorien «Dialog», «Forschung», «Profession» und «Innovation» vergeben werden. Neuerdings können Studierende mit Bestnoten ihre Arbeit auch an einem Studierendenkongress der Universität Zürich präsentieren.

6 Erfahrungen und Herausforderungen

Was hat sich an der Pädagogischen Hochschule Zürich bewährt? Die frühe Umsetzung des Konzepts zur Masterarbeit sowie die 2019 erfolgte Einführung des Konzepts zur Bachelorarbeit haben zu konstruktiven Diskussionen über das Anspruchsniveau

der Arbeiten geführt. Bewährt haben sich vor allem 1) die professionstheoretische, konzeptionelle Verankerung zur Etablierung eines gemeinsamen Referenzrahmens, 2) die zahlreichen Diskussionen mit Dozierenden und Führungspersonen über Ansprüche, Ziele und Personalentwicklung sowie die Einführung von konstanten Betreuungsteams, 3) die leistungsbereichsübergreifende Zusammenarbeit (z.B. mit Prorektorat F&E, Schreibzentrum, Bibliothek) und 4) die kontinuierliche inhaltliche, personelle und organisatorische Qualitätsentwicklung (Weiterbildungen für Begleitende, gemeinsame Weiterentwicklung, Prozessoptimierung etc.). Bewährt hat sich auch 5) die Begleitung der Arbeiten durch mehrere Betreuende, die eine «professional learning community» bilden und zum Teil über unterschiedlich ausgeprägte Kompetenzen in F&E verfügen. In den vergangenen Jahren führte dies zu vielen interdisziplinär ausgerichteten Masterarbeiten, die Studierenden und Mitarbeitenden, insbesondere auch Nachwuchskräften und weniger F&E-nahen Dozierenden, wertvolle Zugänge zum forschenden Handeln ermöglichten.

Auch der Aufbau verschiedener Typen *forschenden Lernens* in den Curricula hat sich bewährt. Die Transparenz der Ansprüche (vgl. Tabelle 1) macht deutlich, dass alle Dozierenden in der Ausbildung einen Beitrag zum F&E-Kompetenzerwerb leisten müssen. Ein frühzeitiges Aufgleisen der Bachelor- und Masterarbeit erhöht die Qualität und unterstützt den termingerechten Abschluss. Bewährt hat sich zudem die Verantwortungsdelegation für die Prozessbegleitung bei der Masterarbeit an die Thementeams: Dozierende betreuen zu ähnlichen Themen Masterarbeiten und kooperieren, indem sie gemeinsame Kolloquien und Methodenberatungen durchführen und Studierende in den Fachdiskurs oder in laufende F&E-Projekte einbinden. Eine ähnliche Kooperationsstruktur der Dozierenden ist auf der Primarstufe im Aufbau.

Welche Herausforderungen stellen sich (weiterhin)? Der mit dem Begriff der Meta-Reflexivität (Cramer et al., 2019) formulierte Anspruch ist hoch, zumal die Ausbildung für die Primarstufe sieben und für die Sekundarstufe I vier Fächer umfasst. Der Anspruch 3b (vgl. Tabelle 1) ist schwer einzulösen. Qualifikationsarbeiten leisten nur in Einzelfällen – bei sehr motivierten, leistungsstarken Studierenden bzw. solchen mit entsprechendem Vorwissen – einen eigenständigen wissenschaftlichen Beitrag zur Scientific Community. Der Kompetenzerwerb im Studium ist zu multidisziplinär und zu wenig stark auf vertiefte fachliche Kenntnisse und F&E-Methoden ausgerichtet.

Den forschungsmethodischen Kompetenzaufbau auch für solche Studierende zu stärken, die ihre Arbeit nicht innerhalb eines F&E-Projekts (in der Ausbildung) schreiben, ist das Ziel der neuen Bachelorarbeit und der Masterarbeit. Zudem soll die Expertise erfahrener Dozierender systematischer genutzt werden. Trotz Weiterqualifikation des Personals in Richtung eines doppelten Kompetenzprofils gibt es für die hohe Anzahl von Qualifikationsarbeiten immer noch relativ wenige Dozierende mit langjähriger Forschungs- und Begleiterfahrung. Bei einer Einbindung von Studierenden in laufende F&E-Projekte ist sicherzustellen, dass der Nutzen beidseitig ist, die Studieren-

den einer eigenen (Teil-)Fragestellung nachgehen und einen Lernprozess durchlaufen können.

Die grösste Herausforderung stellt sich für die *Begleitung* von Qualifikationsarbeiten, zum Beispiel im Umgang mit den anfänglich oft unrealistisch «grossen» Forschungsvorhaben in Richtung empirischer Wirkungsforschung (am besten mit Kontrollgruppendesign!). Die Wahrnehmung und die Wahrung der Interessen der Studierenden, die schrittweise Unterstützung hin zu einer «kleinen», bewältigbaren und sinnvollen Fragestellung sowie die Begleitung bei methodisch anspruchsvollen Zugängen gleichen häufig einem Balanceakt. Dozierende benötigen dazu nicht nur F&E- und Beratungskompetenz, sondern eine eigene forschende Haltung und Kompetenz zur Meta-Reflexivität.

Literatur

- Altrichter, H. & Mayr, J.** (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164–183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ammann, D. & Hermann, T.** (2017). *Texte meistern: Leitfaden für das Verfassen von Masterarbeiten*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Bieri Buschor, C. & Ferrari Ehrensberger, I.** (2007). *Masterarbeit im integrierten Masterstudiengang der Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Professionstheoretische Bezüge – Konkretisierung – Qualitätssicherung und Personalentwicklung*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Bieri Buschor, C. & Kamm, E.** (2015). Supporting student teachers' reflective attitude and research-oriented stance. *Educational Research for Policy and Practice*, 14 (3), 231–245.
- Bieri Buschor, C., Luder, R. & Kamm, E.** (2013). Elfenbeinturm ade! Forschungsorientiertes Lernen und Lehren an pädagogischen Hochschulen. In H. Bachmann (Hrsg.), *Hochschullehre variantenreich gestalten* (S. 78–103). Bern: hep.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M.** (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–423.
- Huber, L. & Reinmann, G.** (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kamm, E. & Bieri Buschor, C.** (2008). Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Professionstheoretische Bezugspunkte zur Konzeption der Master-Thesis in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (1), 85–100.
- Keck Frei, A., Baumberger, J., Neresheimer, C. & Schulz, A.** (2018). *Aufbau von FE-Kompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens* (Konzept). Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- PHZH.** (2010). *Richtlinie zur Bachelorarbeit für die Studiengänge Kindergarten (Schuljahre 1–2), Kindergarten-Unterstufe (Schuljahre 1–5) und Primarstufe (Schuljahre 3–8) und zur Masterarbeit Sekundarstufe I (vom 30. November 2010)*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- PHZH.** (2020a). *Wegleitung Bachelorarbeit Primarstufe für Voll- und Teilzeitstudiengänge an der Pädagogischen Hochschule Zürich*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- PHZH.** (2020b). *Wegleitung für die Masterarbeit Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Zürich für den integrierten Studiengang (Vollzeit- und Teilzeitstudiengang)*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- PHZH.** (2020c). *Wegleitung für die Masterarbeit Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Zürich für die Studiengänge: Konsekutiv mit Fachbachelor, Konsekutiv für Primarlehrpersonen, Quereinstieg*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.

Reinmann, G. (2017). Prüfungen und Forschendes Lernen. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 115–128). Frankfurt am Main: Campus.

Autorinnen

Andrea Keck Frei, lic. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, Verantwortliche Bachelorarbeit Primarstufe, andrea.keck@phzh.ch

Christine Bieri Buschor, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilungsleiterin Sekundarstufe I, christine.bieri@phzh.ch

Ilaria Ferrari Ehrensberger, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Studiengangleiterin Masterarbeit Sekundarstufe I, ilaria.ferrari@phzh.ch

Christine Neresheimer Mori, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilungsleiterin Primarstufe, c.neresheimer@phzh.ch

Ramona Hürlimann, M.Sc., Pädagogische Hochschule Zürich, ramona.huerlimann@phzh.ch

Masterarbeiten an der Universität Freiburg – Studiengang «Lehrdiplom Sekundarstufe I»

Peter Vetter, Matthias Zimmermann und Christine Pauli

Zusammenfassung Am Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Freiburg für das Lehrdiplom auf der Sekundarstufe I werden bildungswissenschaftliche Masterarbeiten verfasst, die sich drei Grundformen zuordnen lassen. Im vorliegenden Beitrag werden diese Grundformen sowie die Rahmenbedingungen für das Verfassen der Masterarbeiten dargestellt.

1 Einleitung

Am Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Freiburg werden drei Studiengänge angeboten. Das Lehrdiplom Sekundarstufe I, das Lehrdiplom für Maturitätsschulen und das kombinierte Lehrdiplom für die Sekundarstufe I und für Maturitätsschulen. Im Rahmen des Lehrdiploms für Maturitätsschulen wird eine fachwissenschaftliche Abschlussarbeit, die von den verschiedenen universitären Fakultäten verantwortet wird, verfasst. Eine bildungswissenschaftliche Abschlussarbeit wird lediglich im Rahmen des Studienprogramms für die Sekundarstufe I verfasst. Die Grundlagen dazu werden im Folgenden dargestellt.

2 Grundformen von Masterarbeiten

Am Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Freiburg werden im Rahmen des Studienprogramms «Sekundarstufe I» empirische Masterarbeiten verfasst, wobei grundsätzlich drei Grundformen (Vetter, Staub & Ingrisani, 2013) unterschieden werden:

1. *Theoriebasierte Entwicklung und Erprobung von Materialien für den Unterricht und die Schule (Entwicklung, Einsatz und Evaluation von Unterrichtstools)*: Das Ziel dieser Grundform ist es, Materialien und Werkzeuge für den Unterricht theoriebasiert zu entwickeln, deren Tauglichkeit in der Praxis zu evaluieren und im Sinne einer forschungsbasierten Unterrichtsentwicklung zu optimieren. Dieser Ansatz orientiert sich an Design-Based Research (McKenney & Reeves, 2012) bzw. an der entwicklungsorientierten Bildungsforschung (Reinmann & Vohle, 2012). Etwa 85 Prozent aller Arbeiten entfallen auf diese Grundform.
2. *Theoriebasierte Reflexion und iterative Entwicklung des eigenen Unterrichtsverhaltens (Umsetzung von Strategien und Entwicklung von Handlungskompetenzen)*: Bei dieser Grundform steht das eigene Unterrichtsverhalten der Studierenden im Zentrum bzw. Strategien, die im Unterricht angewendet werden. Ausgehend von einer

unterrichtsspezifischen Problemstellung sollen die Studierenden auf der Grundlage von fundierten theoretischen Konzepten und der systematischen Analyse ihres Verhaltens die eigene Unterrichtspraxis optimieren. Diese Grundform wird bedeutend weniger oft gewählt (ca. 2% aller Masterarbeiten). Dies mag damit zusammenhängen, dass hier die handelnde Lehrperson selbst im Zentrum steht, was die Bereitschaft bedingt, sich als Person zu exponieren (Vetter, Staub & Ingrisani, 2013).

3. *Theoriebasierte Analyse von Unterrichts- und Schulrealität (Fall-/Evaluationsstudien)*: Bei dieser Grundform handelt es sich in der Regel um explorative (Fall-) Studien, die das systematische Erfassen und Analysieren von Schul- oder Unterrichtsrealität zum Ziel haben. Im Gegensatz zu den beiden ersten Grundformen werden hier keine eigenen Produkte entwickelt oder Strategien in der Praxis umgesetzt. Die Analyse von Unterrichts- oder Schulrealität erfolgt aus einer externen Position. Diese Grundform wird etwa in 13 Prozent aller Fälle gewählt.

Alle Masterarbeiten haben einen Workload von 30 ECTS-Punkten. Etwa die Hälfte der Arbeiten aus Grundform 3 entsteht im Rahmen von Forschungsprojekten am Zentrum. Etwa 90 Prozent der Arbeiten aus Grundform 1 gehen fachdidaktischen Fragestellungen nach. Alle Arbeiten müssen einen empirischen Teil (oft mit evaluativem Design) beinhalten. Eine rein theoretische Auseinandersetzung mit einem Themenbereich wird ausgeschlossen. Grundsätzlich sind die Studierenden frei in ihrer Themenwahl bei der Masterarbeit. Einzige Bedingung ist, dass das Thema einen klar erkennbaren Praxisbezug (Berufsfeldbezug) beinhaltet.

3 Formale Anforderungen

Eine Masterarbeit umfasst 60 bis 90 Seiten (ohne Anhang). Bei Masterarbeiten der Grundform 1 kommt das entwickelte Produkt hinzu (vgl. www.unterrichtstools.ch). Jede Masterarbeit beinhaltet folgende Teile: Titelseite, Abstract, Vorwort, Inhaltsverzeichnis, Einleitung, theoretische Analyse, Fragestellung, methodisches Vorgehen für den empirischen Teil, Ergebnisse, Schlussdiskussion, Literaturverzeichnis und Anhang. Die formalen Grundlagen sind in drei Dokumenten festgehalten: I) in der Wegleitung zum wissenschaftlichen Schreiben (ZELF, 2014), II) in den Richtlinien zur Masterarbeit (ZELF, 2019) und III) im Dokument «Zitieren und Literaturverzeichnis». Grundsätzlich sind Partnerarbeiten möglich. Diese Form wurde in den vergangenen 14 Jahren jedoch nur einmal realisiert und wird den Studierenden aufgrund negativer Erfahrungen nicht empfohlen.

4 Begleitende Veranstaltungen

Da die Studierenden im Rahmen ihres Bachelors unterschiedliche fachbezogene Forschungszugänge kennenlernen und entsprechend über sehr heterogene Voraussetzun-

gen verfügen, wird im Rahmen des Masterstudiums durch begleitende Veranstaltungen zur Masterarbeit versucht, gemeinsame, an den Bildungswissenschaften orientierte Forschungskompetenzen aufzubauen. Einerseits werden die Studierenden durch das *Seminar «Forschungsmethodik für Lehrpersonen»* (Jahreskurs mit 6 ECTS-Punkten) unterstützt. Hier erwerben sie die forschungsmethodischen Grundlagen. Andererseits besuchen die Studierenden das *Forschungskolloquium zur Schul- und Unterrichtsentwicklung* (während dreier Semester mit insgesamt 4.5 ECTS-Punkten). Hier präsentieren sie ihre Projektskizzen (1. Semester) sowie den aktuellen Arbeitsstand (2. und 3. Semester). Das Präsentieren bereitet die Studierenden zusätzlich auf die Verteidigung der Masterarbeit vor. Zudem beinhalten die Forschungskolloquien ein Schreib- (1. und 2. Semester) und Methodencoaching (Schwerpunkt im 3. Semester). Ausserdem profitieren Studierende im ersten Semester von den Präsentationen des Arbeitsstandes der Studierenden im dritten Semester. Die Präsentationen werden nicht beurteilt, es erfolgt eine formative Rückmeldung durch die anwesenden Dozierenden und die Studierenden.

5 Leitung und Betreuung

Für die Leitung aller Masterarbeiten sind zwei promovierte Dozierende zuständig, die über die nötigen forschungsmethodischen Kompetenzen verfügen. Für die Betreuung der 15 bis 20 Masterarbeiten pro Studiengang werden ca. 50 Stellenprozent berechnet. Die Studierenden werden im Verlauf des ersten Mastersemesters einer der beiden Betreuungspersonen zugeteilt. Um auch die fachinhaltliche Qualität zu garantieren, werden weitere (vor allem fachdidaktische) Expertinnen und Experten und Dozierende in die Betreuung miteinbezogen. Es bestehen fixe Besprechungstermine mit der Leitungsperson (Besprechung der Projektskizze, Besprechung des Projektkonzepts, Besprechung der Forschungsinstrumente und der erforderlichen Bewilligungsschreiben, Besprechung der Rohfassung). Jeder Studentin bzw. jedem Studenten steht zusätzlich individuelle Betreuungszeit zur Verfügung. Diese individuelle Betreuung erfolgt im Ermessen der Leiterin bzw. des Leiters der Masterarbeit.

6 Beurteilung

Die Beurteilung der Masterarbeit erfolgt durch die Leiterin bzw. den Leiter der Masterarbeit. Es besteht für jede Grundform von Masterarbeiten ein Raster mit inhaltlichen und formalen Kriterien sowie Kriterien zum Arbeitsprozess, das von den Leitungspersonen der Masterarbeit entwickelt wurde. Zur Bewertung der schriftlichen Arbeit kommt eine mündliche Verteidigung hinzu. Diese dauert eine Stunde und beinhaltet eine ca. zwanzigminütige Präsentation zur Masterarbeit und eine vierzigminütige Frage- und Diskussionsrunde mit einer Jury von zwei bis drei Expertinnen und Experten. Als Expertinnen und Experten werden interne, aber auch externe Fachpersonen beige-

zogen. Die Jury wird von der die Masterarbeit leitenden Person benannt. Grundsätzlich werden keine Arbeiten prämiert. Herausragende Arbeiten werden aber bei ausgeschriebenen universitären Wettbewerben (Fakultätspreis, Umweltpreis, Genderpreis) eingereicht. Bisher konnte jeder dieser Preise mit einer Masterarbeit der Grundform I gewonnen werden.

7 Ergebnis- und Methodenqualität

Die Methoden- und die Ergebnisqualität der Masterarbeiten fallen sehr unterschiedlich aus. Durch die intensive Betreuung durch die Leiterin bzw. den Leiter der Arbeit werden aber in der Regel in beiden Bereichen akzeptable Ergebnisse erzielt. Da die Leitung aller Masterarbeiten in den Händen von zurzeit zwei Dozierenden liegt, ist die Vergleichbarkeit der Arbeiten im Hinblick auf die Beurteilungskriterien und den Aufwand weitgehend gegeben. Wichtig für die inhaltliche Qualität der Arbeit ist der Einbezug weiterer Expertinnen und Experten (vgl. Abschnitt 5). Da es sich beim Grossteil der verfassten Arbeiten um Entwicklungsarbeiten handelt, in deren Rahmen allenfalls in einer bis zwei Klassen Daten erhoben werden, teilweise auch im eigenen Unterricht/Praktikum, ist eine Überforschung des Schulfeldes kaum gegeben. Zudem werden keine breit angelegten Schülerinnen- und Schülerbefragungen akzeptiert und es wird auf Fallstudien Wert gelegt. Wer seine Arbeit im Rahmen eines Forschungsprojekts macht, greift in der Regel auf bereits bestehendes Datenmaterial zurück. Datenerhebungen müssen grundsätzlich von der Bildungsdirektion des Kantons Freiburg genehmigt werden.

Literatur

- McKenney, S. & Reeves, Th. (2012). *Conducting educational design research*. London: Routledge.
- Reinmann, G. & Vohle, F. (2012). Entwicklungsorientierte Bildungsforschung: Diskussion wissenschaftlicher Standards anhand eines mediendidaktischen Beispiels. *Zeitschrift für E-Learning*, 7 (4), 21–34.
- Vetter, P., Staub, F. & Ingrisani, D. (2013). Masterarbeiten als Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 117–130). Münster: Waxmann.
- ZELF. (2014). *Wegleitung zum wissenschaftlichen Schreiben*. Freiburg: Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- ZELF. (2019). *Richtlinien zum Masterexamen: Masterarbeit und deren Verteidigung*. Freiburg: Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Autoren und Autorin

- Peter Vetter, Dr., Universität Freiburg/Fribourg, peter.vetter@unifr.ch
Matthias Zimmermann, lic. phil./MA, Universität Freiburg/Fribourg, matthias.zimmermann@unifr.ch
Christine Pauli, Prof. Dr., Universität Freiburg/Fribourg, christine.pauli@unifr.ch

Travaux de fin d'études et mémoires dans la formation des enseignant.e.s à l'Université de Genève

Isabelle Mili

Résumé A l'Institut universitaire de formation des enseignant.e.s de Genève, les mémoires de Master et les Travaux de fins d'études des futur.e.s enseignant.e.s sont marqués du sceau de la diversité. Professionnalisation et préparation à la recherche sont les deux pôles organisateurs de ce type de travaux, mais à des titres et des degrés divers. Cette contribution se propose d'analyser cette diversité, dans le contexte de la formation des enseignant.e.s à l'Université de Genève.

Master- und Abschlussarbeiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität Genf

Zusammenfassung Im Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Genf gibt es eine Vielfalt von Master- und Abschlussarbeiten. Professionalisierungs- und Forschungsvorbereitungsziele sind die beiden organisierenden Pole dieser Art von Arbeit, jedoch in unterschiedlichen Ausrichtungen und Ausprägungen. Dieser Beitrag schlägt vor, diese Vielfalt im Kontext der Lehrpersonenausbildung an der Universität Genf zu analysieren.

1 Introduction

La formation des enseignant.e.s s'inscrit dans un réseau d'injonctions politiques et de contraintes institutionnelles qui se ramifie jusque dans les détails des plans d'études. S'il est un tournant historique majeur concernant cette formation, c'est certainement lors de sa tertiarisation qu'il a été pris, au moment de la création des hautes écoles pédagogiques, c'est-à-dire au milieu des années 1990. Les lendemains de cette tertiarisation ont vu se succéder les bilans et perspectives.

Des « stratégies de développement pour les dix prochaines années » ont, par exemple, donné lieu à l'exposé de « Six thèses sur la recherche et le développement dans le cadre de la formation tertiarisée des enseignantes et enseignants » (Ambühl & Stadelmann, 2010, pp. 83–86). Une décennie plus tard, un des effets de la mise en œuvre de ces stratégies est l'obligation d'inclure dans les plans d'études la rédaction d'un travail de fin d'études. Ceci à titre obligatoire, pour qu'un diplôme d'enseignant.e primaire puisse être reconnu par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

A l'Université de Genève, la Formation des enseignant.e.s primaires (FEP) comprend donc un Travail d'intégration de fin d'études (TIFE) crédité de 7 crédits ECTS. La

Maîtrise en enseignement spécialisé (MESP), quant à elle, inclut un travail de diplôme – ou Mémoire MESP – dans ses unités de formation. Celui-ci est crédité de 24 crédits. Il en va de même pour le Mémoire de fin d'études du Master en enseignement primaire (MAEP), l'une des particularités de l'offre académique genevoise. Quant à la Maîtrise universitaire disciplinaire en enseignement secondaire (MASE disciplinaire), elle prévoit l'obligation de suivre un séminaire de recherche en didactique disciplinaire, mais il faut rappeler quelle s'adresse à des étudiant.e.s qui ont, avant la formation à l'enseignement, ont mené à bien un mémoire de master dans leur discipline. Du point de vue des travaux de fin d'études et des mémoires, la situation genevoise, pour être conforme aux normes, n'en est pas moins contrastée et suscite des interrogations.

Quelles significations attribuer à la différence entre les 7 crédits du TIFE (pour l'enseignement primaire), les 24 crédits des mémoires de master (enseignement spécialisé et enseignement primaire) et le fait qu'un mémoire de master dans la discipline d'enseignement précède la formation à l'enseignement secondaire ? Une première hypothèse est que les objectifs de la professionnalisation et ceux de la préparation à la recherche sont tous les deux visés dans ces formations, mais à des titres et des degrés divers. Une deuxième hypothèse est que la formation de *praticien.ne.s* de l'enseignement aspire à la formation d'une relève dans le domaine de la recherche en sciences de l'éducation, mais concrétise cette aspiration de différentes manières.

Pour déterminer ce qu'il en est, nous allons explorer

- 1) dans une première partie, comment les chercheurs francophones analysent les productions écrites telles que les travaux de fin d'études et les mémoires, dans le contexte d'une formation académique et professionnalisante ;
- 2) dans une seconde partie, ce que disent les plans d'études et les descriptifs de cours genevois au sujet des finalités propres aux modules relatifs à ce type de productions écrites et comment il est possible d'analyser la situation genevoise à la lumière des recherches mentionnées dans la première partie.

Ce faisant, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

- a) Quelles sont, précisément, les ambitions des travaux de fin d'étude et des mémoires, dans les formations genevoises à l'enseignement ?
- b) Que révèlent les orientations prises à Genève dans le cadre de la formation de *praticien.ne.s* censé.e.s développer, dans leur domaine, un véritable rapport à la recherche – et non un rapport limité aux résultats de recherche existants ?

2 Comment les chercheurs francophones analysent-ils les productions écrites telles que les travaux de fin d'études et les mémoires, dans le contexte d'une formation académique et professionnalisante ?

En Suisse, Maulini, Benetti et Veuthey (2018, p. 1) relèvent que la pratique des mémoires et des travaux d'intégration est une pratique répandue dans la formation des enseignant.e.s, mais que peu d'étudiant.e.s sont convaincu.e.s de la fonction formatrice de ce type d'écrit. A la suite de Gremion et Vanini De Carlo (2008), ils relèvent aussi que la réalisation d'un travail de fin d'études arrive en sixième position dans l'échelle des éléments de la formation qui ont, selon les nouveaux.elles diplômé.e.s, « le plus contribué au développement de leurs compétences professionnelles » (Gremion & Vanini De Carlo, 2008, p. 96). Nous avons là des indices du doute des jeunes enseignant.e.s diplômé.e.s, à l'égard la fonction professionnalisante des mémoires et des travaux d'intégration de fin d'études.

2.1 Mémoire de recherche vs mémoire professionnalisant

Barry et Ployé (2013) se sont intéressés aux « obstacles et ressorts de la construction d'un mémoire professionnalisant ». Ils préfèrent

l'idée de « mémoire professionnalisant » à celle de « mémoire professionnel » (expression toujours en vigueur dans le cadre des options de recherche des masters universitaires préparant au professorat des écoles). Ce choix est lié au postulat selon lequel un écrit de recherche suscite une mise en mouvement intellectuel, associée à une intention sociale, à une « charge idéologique », à la visée d'un certain « mode de gouvernance sociale » ... (Barry & Ployé, 2013, p. 59)

Selon ces auteurs, il faut donc distinguer plusieurs fonctions du mémoire professionnalisant : celles

- d'écrit de recherche,
- de dynamique intellectuelle associée à une fonction sociale,
- d'apprentissage permettant d'interpréter l'expérience vécue.

Durant toute leur carrière, les enseignant.e.s seront confronté.e.s à des situations imprévues, à des fonctionnements parfois très éloignés des leurs et aussi à l'altérité parfois marquée des élèves et des êtres qu'ils côtoient dans leur quotidien professionnel. Une altérité susceptible de produire une « dissonance identitaire » (Mucchielli, 2011, p. 97, cité par Barry & Ployé, 2013, p. 65). Autrement dit, il importe d'outiller les futur.e.s enseignant.e.s pour affronter des réalités complexes, des situations paradoxales, des comportements et des compréhensions du monde parfois très inattendus ou particulièrement difficiles à saisir. Le mémoire est censé jouer un rôle dans cet outillage.

Sont donc visés par le mémoire et le travail de fin d'études : l'articulation

- d'une approche scientifique et

- d’une approche professionnelle des faits, des logiques institutionnelles, des organisations sociales, des situations de classe et d’établissement, même celles qui pourraient, pour les principaux intéressés, être vécues comme inédites.

Tout cela ne va pas sans poser de nombreuses difficultés aux étudiant.e.s en formation, dont deux difficultés principales : « la difficulté à produire le genre d’écrit attendu ainsi que la difficulté à s’appuyer et à prendre en compte les sources et le discours d’autrui » (Ferone & Richard-Principalli, 2016, p. 40).

2.2 L’écriture des mémoires et des travaux de fin d’études par les étudiant.e.s

Grâce aux données recueillies auprès d’étudiant.e.s ayant terminé leur formation d’enseignant.e, Maulini, Benetti et Veuthey (2018, p. 1) remarquent qu’un travail de fin d’études est

d’abord un « texte à rendre » : une obligation académique parmi d’autres, sans lien évident avec la pratique professionnelle visée et valorisée. Les critères de correction du produit exigé (langage formel, rigueur théorique, ancrage empirique, revue de littérature, fiabilité des sources, conformité des références, etc.) leur semblent volontiers artificiels, mais en même temps à suivre à la lettre pour répondre aux attentes des jurés.

2.3 L’accompagnement des mémoires et des travaux de fins d’études

Les plans d’études se donnent des moyens divers pour conjuguer conscience de l’ancrage épistémologique, pertinence théorique, rigueur méthodologique et distance critique. Sont ainsi proposés : des cours de familiarisation à la démarche statistique ou d’introduction aux principes de base de l’inférence statistique ; des séminaires d’initiation à la recherche et de recherche compréhensive. Sans oublier, bien sûr, le séminaire d’accompagnement tout au long de l’élaboration des projets de mémoire (Maîtrise en enseignement spécialisé et Maîtrise en enseignement primaire) ou encore le séminaire de préparation au travail d’intégration de fin d’études (TIFE) (enseignement primaire).

3 La situation genevoise sous la loupe¹

3.1 Les plans d’études et leurs finalités déclarées

Travail d’intégration de fin d’études (TIFE)

L’orientation du travail d’intégration de fin d’études (TIFE) met fortement l’accent sur une contribution au développement professionnel de l’étudiant.e. Dans le *Programme*

¹ Tous les liens permettant de se référer aux textes réglementaires, aux programmes des cours et autres documents officiels de l’Institut universitaire de formation des enseignant.e.s (IUFÉ) de l’Université de Genève, concernant la formation des enseignant.e.s. Le lecteur / la lectrice trouvera ces liens sous <https://www.unige.ch/iufe/espaceetudiants>.

des cours, l'adjectif « professionnel » est présent dans l'énoncé de chacun des six objectifs assignés à ce travail :

Objectif

- Identifier des préoccupations professionnelles.
- Dégager une problématique professionnelle à partir de questionnements ancrés dans le champ de l'enseignement.
- Développer des outils et méthodes permettant d'analyser des situations professionnelles questionnantes.
- Construire des savoirs professionnels entre pratiques et savoirs de référence.
- S'approprier des outils d'écriture professionnelle.
- S'exercer à analyser et construire collectivement des problématiques professionnelles.

En outre, la démarche rédactionnelle doit remplir deux conditions, précisées dans le *Guide de l'étudiante et de l'étudiant* (FPSE & IUFÉ, 2020, p. 16) :

- a) combiner l'identification d'un problème issu de la pratique, des lectures et la réalisation d'une démarche réflexive ;
- b) articuler entre eux les savoirs issus de l'expérience professionnelle et les savoirs théoriques de référence.

Ces caractéristiques sont typiques d'une fonction du mémoire professionnalisant : celle d'un apprentissage permettant d'interpréter l'expérience vécue (Barry & Ployé, 2013). Mais rien ne dit que les intentions affichées ont une incidence formatrice effective !

Interrogé.e.s une année après leur diplôme, les diplômé.e.s en enseignement primaire, spécialisé et secondaire considèrent que ce qui a le plus contribué à leur développement professionnel, ce sont les stages. Selon ces diplômé.e.s, les liens entre concepts enseignés et travail concret de l'enseignant.e. gagneraient à être resserrés dans les cours (cf. inserch.ch et inserch.ch/index.php/publications). Quant au travail d'intégration (TIFE) de fin d'études, il n'est pas mentionné comme ayant joué un rôle dans les liens entre concepts abordés durant la formation et la pratique professionnelle. Tout se passe comme si les buts assignés au TIFE par les textes-cadres de la formation n'étaient pas reconnus comme tels par la majorité des étudiant.e.s en formation. Pourtant, les formatrices et formateurs qui évaluent ces TIFE observent qu'une petite minorité de ces TIFE s'apparente à de véritables mémoires de master. C'est-à-dire qu'une petite minorité d'étudiant.e.s s'engagent, chaque année, dans une véritable démarche de recherche et dépassent même les buts assignés à ce qui peut paraître un « exercice ».

Mémoire de Maîtrise en enseignement spécialisé (MESP)

Le descriptif figurant dans le *Guide de l'étudiante et de l'étudiant* (FPSE & IUFÉ, 2020) précise que le mémoire est l'aboutissement d'un travail de *recherche*. Dans la formation des praticien.ne.s de l'enseignement spécialisé, la recherche est, a priori, un

domaine avec lequel des rapports gagnent à être établis, notamment pour l'objectivation de faits relatifs à ce type d'enseignement. Qu'il s'agisse des parcours des élèves, souvent discontinus, des objectifs d'inclusion et d'intégration assignés à l'enseignement public – qui influencent l'organisation institutionnelle de l'enseignement spécialisé – ou encore des prises en charge thérapeutiques justifiant des collaborations étroites entre thérapeutes et acteurs scolaires, les questions que se pose un.e enseignant.e spécialisé.e en formation couvrent un champ très vaste. Une de ces questions concerne la taxinomie ou la nomenclature en vigueur dans le champ professionnel concerné.

L'enseignement spécialisé, l'intégration scolaire, l'éducation inclusive, composent un domaine de recherche, de formation et d'intervention qui nous confronte au dilemme épistémologique et éthique qu'est celui de la désignation des élèves concernés,

affirme Pelgrims (2019, p. 43). Et elle précise :

L'histoire fait fleurir des termes dits scientifiques un jour, puis progressivement et tacitement acceptés comme lieux communs pour désigner, puisqu'il le faut, de façon politiquement ou pédagogiquement correcte, avant d'être relégués pour toujours au lexique des dis-qualificatifs, fonction ultime qu'ils comportent en leur genèse. Polysémiques, leur sens relève d'obédiences disciplinaires et théoriques variées : *déficit, retard, handicap, situation de handicap* ... Le choix des termes ne peut être innocent et ne nous épargne pas de multiples contradictions de sens, raison pour laquelle le chercheur est confronté à un dilemme auquel il s'ajuste au mieux, jugeant entre cohérences épistémologiques sacrificables et fonctions communicationnelles prioritaires. (Pelgrims, 2019, p. 43).

Afin de préparer au mieux les futur.e.s praticien.ne.s, à une telle configuration, la formation prévoit que l'étudiant.e est amené.e

à examiner les différentes étapes consistant à transformer un intérêt, une intuition, un questionnement en une problématique et des questions de recherche ... l'élaboration des étapes constitutives du projet de recherche pour le mémoire, et leurs obstacles spécifiques, est traitée à partir d'apports théoriques méthodologiques, de lectures, de moments d'étude et de discussion. (Université de Genève, 2020)

Mémoire de fin d'études de Maîtrise en enseignement primaire (MAEP)

L'article 11 du Règlement d'études de la MAEP ne comprend pas le mot « recherche ».

Ce qui est demandé à l'étudiant.e, c'est :

Le mémoire de fin d'études de Maîtrise (ci-après mémoire) doit témoigner, sur la base d'une construction théorique et de démarches empiriques méthodiques, que l'étudiant est capable d'approfondir une thématique en lien avec les enseignements suivis durant son parcours universitaire. Il est réalisé sous la direction d'un membre du corps professoral ou du corps intermédiaire de l'IUFE ou de la Section des sciences de l'éducation de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (à l'exception des assistants) intervenant dans le programme de Formation en enseignement primaire (Baccalauréat universitaire en sciences de l'éducation, orientation enseignement primaire y compris). Il comprend un travail écrit et une soutenance orale dont la réussite globale donne droit à 24 crédits. L'étudiant qui souhaite effectuer son mémoire sous la direction d'un(e) enseignant(e) dont les cours ne figurent pas dans le programme de la Formation en enseignement primaire doit adresser une demande au Comité de programme. (IUFE, 2018, p. 3)

Théorie et empirie constituent un binôme saillant de ce mémoire. A noter, aussi, la volonté de continuité entre le mémoire et l'enseignement suivi durant toute la formation. Du fait que les futur.e.s enseignant.e.s primaires ayant choisi de réaliser un master (et donc un mémoire de master) sont généralement devenu.e.s des praticien.ne.s avec des responsabilités dans une classe primaire, le séminaire d'accompagnement au mémoire « vise avant tout à épauler les participants dans l'élaboration de leur projet de mémoire ». Le terme « épauler » n'est pas anodin : il suppose que la confrontation avec les exigences d'une démarche scientifique a d'autant plus de chances d'être bien vécue si l'autonomie des participants est construite pas à pas – et non pas présupposée. Un des moyens mis en œuvre dans ce séminaire d'accompagnement est la réflexion partagée, à partir de mémoires existants, sur le *statut d'un mémoire* (de master) et *les enjeux d'une posture scientifique, qu'elle s'articule ou non avec une pratique professionnelle* (Université de Genève, 2020).

3.2 Implications pour les institutions de formation des enseignant.e.s

La récente création d'une Maîtrise en enseignement primaire (MAEP) à Genève, il y a une dizaine d'années, est une des solutions originales au problème de l'implication, dans la recherche, d'acteurs et d'actrices expert.e.s en enseignement primaire. Le fait qu'une maîtrise non-professionnalisante ait du succès auprès d'enseignant.e.s primaires diplômé.e.s est une surprise pour beaucoup d'observateurs.trices externes. Pourquoi des professionnel.le.s de l'enseignement primaire, qui pourraient se tourner vers des formations continues moins académiques, choisissent-ils /elles de faire une maîtrise ? La réponse à cette question leur appartient.

Mais ce qui appartient à l'Université de Genève, qui propose cette Maîtrise MAEP, c'est de faire en sorte que la démarche et l'écriture scientifiques fassent l'objet de soins attentifs, tenant compte de l'ancrage de ces étudiant.e.s. Une partie de ces étudiant.e.s ira ainsi jusqu'au doctorat ! Ainsi, les recherches sur l'enseignement primaire sont accomplies avec le concours de « praticien.ne.s – chercheurs et chercheuses », et pas seulement par des chercheurs qui ont une relation plus distendue à l'enseignement primaire ; par exemple des chercheurs et chercheuses focalisé.e.s le plus souvent sur d'autres sujets ou peu enclins à sortir de leur laboratoire. C'est un point crucial pour la relève scientifique.

4 Conclusion

Réponses aux questions :

a) *Quelles sont, précisément, les ambitions des travaux de fin d'études et des mémoires, dans les formations genevoises à l'enseignement ? L'ambition de ces travaux de fin d'étude est de construire une base de formation à la recherche, pour ce qui concerne les mémoires de Maîtrise (24 crédits ECTS). Mais la nécessité de moduler les ambitions*

existe, en fonction du contexte et des crédits ECTS concernés. Un des signes de cette modulation est le « contrat » lié à l'exécution du Travail d'intégration de fin d'études (TIFE, 7 crédits). Dans ce cas précis, l'Université de Genève fait le choix d'un genre de travail professionnalisant.

b) *Que révèlent les orientations prises à Genève dans le cadre de la formation de praticien.ne.s censé.e.s développer, dans leur domaine, un véritable rapport à la recherche – et non un rapport limité aux résultats de recherche existants ?* Cas particulier en Suisse, le mémoire de Maîtrise en enseignement primaire (MAEP), qui contribue à ce que les enseignant.e.s primaires soient aussi doté.e.s des outils leur permettant d'assumer une fonction de chercheur. Cette Maîtrise constitue une passerelle vers le doctorat.

Bibliographie

- Ambühl, H. & Stadelmann, W.** (dir.). (2010). *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants* (Etudes + rapports 30B). Berne : CDIP.
- Barry, V. & Ployé, A.** (2013). Obstacles et ressorts de la construction d'un mémoire professionnalisant : Pistes pour la formation des enseignants. *Recherche & formation*, 73 (2), 57–72.
- Ferone, G. & Richard-Principalli, P.** (2016). Forums de discussion : médiations et écriture de recherche. *Recherche & formation*, 81 (1), 37–50.
- FPSE & IUFE.** (2020). *Formations en enseignement primaire et spécialisé : Guide de l'étudiante et de l'étudiant*. Genève : Université de Genève, Institut universitaire de formation des enseignants.
- Gremion, F. & Vanini De Carlo, K.** (2008). Les apports de la formation initiale. Dans GRSIE (dir.), « Hier étudiants, aujourd'hui enseignants ». *Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des Hautes écoles pédagogiques romandes et du Tessin* (pp. 88–104). Fribourg : Groupe de recherche suisse sur l'insertion professionnelle des enseignants.
- IUFE.** (2018). *Règlement de la Maîtrise universitaire en enseignement primaire*. Genève : Université de Genève, Institut universitaire de formation des enseignants.
- Maulini, O., Benetti, A. C. & Veuthey, C.** (2018). Rendre un texte qui donne à penser ? Les paradoxes de l'écriture académique en fin de formation des enseignant.es. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 17 (30), 1–16.
- Mucchielli, A.** (2011). *L'identité*. Paris : PUF.
- Pelgrims, G.** (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 86 (2), 43–63.
- Université de Genève.** (2020). *Programme de cours. Séminaire de préparation au mémoire – MESP : Descriptif*. Repéré à : https://wadme.unige.ch:3349/pls/opprg/w_det_cours.debut?p_code_cours=F4E40502&p_plan_is=0&p_langue=1&p_frame=N&p_mode=PGC&p_annee=2020&p_suffixe=&p_grtri=16332 (10.03.2021).

Autrice

Isabelle Mili, Prof. Dr., Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Institut universitaire de formation des enseignants, Isabelle.Mili@unige.ch

Wissenschaftliche Abschlussarbeiten in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ein Überblick

Sandra Moroni, Kurt Reusser und Markus Weil

Zusammenfassung In ihrer wissenschaftlichen Abschlussarbeit weisen angehende Lehrpersonen nach, dass sie die Ansprüche wissenschaftlichen Arbeitens mit dem Anspruch eines Berufsfeldbezugs verbinden können. Der folgende Beitrag zeigt auf, wie wissenschaftliche Abschlussarbeiten an den Ausbildungsinstitutionen der Lehrpersonenbildung in der Schweiz verfasst werden und in deren Ausbildungscurricula verankert sind. Dazu wurden bei den Institutionen erhobene Fragebogendaten in Verbindung mit ebenfalls eingegangenen narrativen Porträts deskriptiv ausgewertet. Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Hochschulen sowie zwischen den Studiengängen «Vorschul-/Primarschulstufe» und «Sekundarstufe I» werden präsentiert und diskutiert.

Schlagwörter Abschlussarbeiten – wissenschaftliches Arbeiten – Berufsfeldbezug

The final thesis in Swiss teacher education: An overview

Abstract In their final theses, prospective teachers demonstrate their ability to reconcile the demands of academic work with the requirement of making reference to the professional field. The following article shows how such theses are written at Swiss teacher education institutions and how they are embedded in the training curricula. To this end, questionnaire data and narrative portraits that had been provided by the institutions were analysed by descriptive means. The article presents and discusses differences and parallels both between the institutions and between the study programmes for pre-school/primary-school and secondary-level-I teaching.

Keywords final thesis – academic work – reference to the professional field

1 Einleitung

An Abschlussarbeiten angehender Lehrpersonen werden nicht nur Ansprüche der Wissenschaftlichkeit, sondern auch Ansprüche des Berufsfeldbezugs gestellt. Angehende Lehrpersonen sollen durch ihre Abschlussarbeit nachweisen, dass sie über wissenschaftsbezogene Kompetenzen verfügen, die sie dazu befähigen, berufsbezogene Fragestellungen und Handlungsanforderungen tiefer zu verstehen und diese auch theoretisch reflektierend zu durchdringen (Kamm & Bieri, 2008; Vetter & Steiner, 2016). Davon auszugehen ist, dass sich die Kriterien und Richtlinien für wissenschaftliche Abschlussarbeiten an den verschiedenen Hochschulen in der Schweiz, wie auch anderswo, unterscheiden. So haben Markowitsch und Rosenberger (2013) zeigen können, dass

sich die Richtlinien und Kriterien für wissenschaftliche Abschlussarbeiten an den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen in Österreich in mehreren Punkten unterscheiden. Für den Schweizer Kontext haben Vetter, Gerteis und Moroni (2019) auf der Basis einer quantitativen Befragung von in der Forschungsausbildung tätigen Dozierenden die Erwartungen an angehende Lehrpersonen bezüglich forschungsmethodischer Kompetenzen untersucht. Während sich die Befragten unter anderem darin einig waren, dass die Studierenden Kompetenzen im Bereich der Recherche, der Rezeption sowie des Formulierens einer Forschungsfrage erwerben sollen, bestand bezüglich des Untersuchungsdesigns oder der Datenauswertung weitgehend Uneinigkeit. Insgesamt ist die Forschungslage zu wissenschaftlichen Abschlussarbeiten im Allgemeinen und insbesondere in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als eher dünn zu bezeichnen. Auch in der Debatte hinsichtlich der Forschungsorientierung Pädagogischer Hochschulen kommt die Abschlussarbeit als Thema kaum vor.

Mit dem Ziel, eine Diskussion zu wissenschaftlichen Abschlussarbeiten angehender Lehrpersonen innerhalb und zwischen den verschiedenen Hochschulen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz, aber auch über die Landesgrenze hinaus zu ermöglichen und anzuregen, wird im vorliegenden Beitrag untersucht, wie wissenschaftliche Abschlussarbeiten in den Ausbildungsplänen der Hochschulen verankert sind und welche Ziele damit verfolgt werden.

2 Vorgehen und Datengrundlage

Im August 2020 schrieben die Autorin und die Autoren des vorliegenden Beitrags alle Hochschulen¹ der Deutschschweiz an und luden sie in einem Call for Papers dazu ein, in einem Kurzbeitrag darzulegen, wie wissenschaftliche Abschlussarbeiten an ihrer Hochschule im Curriculum verankert sind. Wie in der Einleitung zum vorliegenden Themenheft ausgeführt wurde, war den Autorinnen und Autoren der Porträts ein Katalog von Fragen zur Verfügung gestellt worden, entlang deren sie ihr Porträt verfassen konnten. Da die Leitfragen nicht verpflichtend waren, fielen die Porträts in ihrer Darstellungstiefe unterschiedlich aus. Ergänzend zu den Porträts und um bestehende Lücken zu füllen, erhielten die teilnehmenden Institutionen zusätzlich einen Fragebogen, in dem einige Eckwerte auch in etwas standardisierter Form erhoben wurden. Insgesamt gingen 17 Kurzporträts und 14 Fragebögen ein, welche die Studiengänge der Vorschul- und Primarschulstufe sowie der Sekundarstufe I in der Deutschschweiz abdecken. Zusätzlich konnten auch Porträts aus der französischsprachigen Schweiz und zur Sekundarstufe II berücksichtigt werden.² Tabelle 1 gibt einen Überblick über die

¹ Zur Verbesserung der Lesbarkeit wird nachfolgend von «Hochschulen» gesprochen. Gemeint sind alle Hochschulen, an denen Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden. Mit eingeschlossen ist auch das IVP NMS Bern.

² Die Kurzporträts der Universität Genf und der ETH Zürich werden als Porträts geführt, aber aufgrund der abweichenden strukturellen Rahmenbedingungen nicht in die vergleichende Übersicht integriert. Von der Pädagogischen Hochschule Wallis liegen ein deutschsprachiges und ein französischsprachiges Porträt vor.

Wissenschaftliche Abschlussarbeiten in der schweizerischen Lehrpersonenbildung

pro Studienjahr verfassten Abschlussarbeiten an den jeweiligen Hochschulen bzw. in den jeweiligen Studiengängen.

Tabelle 1: Durchschnittlich pro Studienjahr verfasste Abschlussarbeiten nach Hochschule und Zielstufe

	Vorschul- und Primarschulstufe	Sekundarstufe I
IVP NMS Bern	60	--
PH Bern	220	100
PH FHNW	400	80
PH Freiburg	80	--
PH Graubünden	130	--
PH Luzern	200–300	130–150
PH Schaffhausen	50	--
PH Schwyz	70	--
PH St. Gallen	--	80
PH Thurgau	130	25
PH Wallis	80–90	--
PH Zug	80	--
PH Zürich	300–400	180–240
Universität Freiburg	--	15–20

Anmerkung: Das Kurzporträt der Pädagogischen Hochschule St. Gallen fokussiert auf die wissenschaftlichen Abschlussarbeiten angehender Lehrpersonen der Sekundarstufe I. Wissenschaftliche Abschlussarbeiten angehender Lehrpersonen der Vorschul- und Primarschulstufe sind hingegen nicht Bestandteil des Kurzporträts.

3 Ergebnisse

Nachfolgend werden die Fragebogendaten deskriptiv ausgewertet und mit Angaben aus den im vorliegenden Heft abgedruckten Porträts angereichert. Aus Platzgründen wurden nur exemplarische Aussagen in diesen Überblickstext aufgenommen. Ansonsten wird an zahlreichen Stellen auf die Porträts selbst verwiesen.

3.1 Rahmung von Abschlussarbeiten

Die Autorinnen und Autoren wurden im Fragebogen gefragt, wie viele ECTS-Punkte die Studierenden für die Abschlussarbeit erhalten. Im Studiengang «Vorschul-/Primarschulstufe» (vgl. Tabelle 2) variiert die Anzahl zwischen sechs und zwölf ECTS-Punkten ($M = 9.00$). Am häufigsten werden zehn ECTS-Punkte vergeben. Auch im Studiengang «Sekundarstufe I» (vgl. Tabelle 3) streut die Zahl beträchtlich, nämlich zwischen 15 und 30 ECTS-Punkten ($M = 20.57$). Während die Anzahl der ECTS-Punkte zwischen den Studiengängen und Hochschulen relativ stark variiert, ergibt sich bezüglich des Beginns und der Dauer der Abschlussarbeit ein einheitlicheres Bild: Angehende Lehrpersonen der Vorschul-/Primarschulstufe beginnen am häufigsten im dritten Semester mit ihrer Abschlussarbeit und benötigen insgesamt drei Semester von

der Themenwahl bis zur Abgabe bzw. Präsentation (vgl. Tabelle 2). Angehende Lehrpersonen der Sekundarstufe I beginnen das Abschlussarbeitsprojekt grösstenteils im siebten Semester und benötigen dafür zwei Semester (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 2: Rahmenbedingungen der Abschlussarbeiten des Studiengangs «Vorschul-/Primarstufe»

	Anzahl ECTS-Punkte	In welchem Semester beginnt in der Regel die Themenfindungs-/Konzeptphase?	Wie viele Semester dauert in der Regel der Prozess von der Themenwahl bis zur Abgabe/Präsentation?	Wie viele Textseiten (ggf. Bandbreite) inkl. Literaturverzeichnis, jedoch ohne Titelseite, Inhaltsverzeichnis und Anhang darf/soll die Arbeit umfassen?
IVP NMS Bern	10	4. Semester	3 Semester	120000–130000 Zeichen inkl. Leerzeichen
PH Bern	10	5. Semester	2 Semester	50 Seiten
PH FHNW	12	keine Angabe	keine Angabe	Einzelarbeiten: 24–40 Seiten Partner-/Gruppenarbeiten: pro Person 24–40 Seiten
PH Freiburg	10	4. Semester	3 Semester	50 Seiten
PH Graubünden	7	3. Semester	3 Semester	40–50 Seiten
PH Luzern	10	2.–3. Semester	3–4 Semester	Einzelarbeit: ca. 40–60 Seiten Gruppenarbeit: ca. 50–80 Seiten
PH Schaffhausen	9	3. Semester	3 Semester	20–30 Seiten (nur Vertiefungsarbeit) 30–50 Seiten Portfolio
PH Schwyz	10	3. Semester	3 Semester	30 Seiten
PH Thurgau	6	5. Semester	2 Semester	20–40 Seiten
PH Wallis	8	3. Semester	3 Semester	35–40 Seiten
PH Zug	9	3. Semester	2 Semester	Einzelarbeit: 30–40 Seiten Partnerarbeit: 60–70 Seiten
PH Zürich	7	3. Semester	3 Semester	Einzelarbeit: 40–50 Seiten Partnerarbeit: 60–70 Seiten Gruppenarbeiten: Umfang wird in Absprache mit der Betreuungsperson festgelegt

Vergleicht man die Fragebogenangaben hinsichtlich der Länge der Arbeit, zeigen sich zwischen den Hochschulen deutliche Unterschiede (vgl. Tabelle 2 und Tabelle 3): Einige Institutionen geben eine fixe Seitenzahl an, andere eine Bandbreite. Gewisse Institutionen unterscheiden zwischen Einzelarbeiten, Tandemarbeiten und Gruppenarbeiten. Die Pädagogische Hochschule Bern unterscheidet darüber hinaus für die Se-

Wissenschaftliche Abschlussarbeiten in der schweizerischen Lehrpersonenbildung

kundarstufe I zwischen verschiedenen Typen von Abschlussarbeiten (Theoriearbeiten, empirische Arbeiten, Evaluationsarbeiten und Entwicklungsarbeiten). Gesamthaft betrachtet fallen die Abschlussarbeiten im Studiengang «Sekundarstufe I» tendenziell länger aus als die Abschlussarbeiten im Studiengang «Vorschul- und Primarschulstufe».

Tabelle 3: Rahmenbedingungen der Abschlussarbeiten des Studiengangs «Sekundarstufe I»

	Anzahl ECTS-Punkte	In welchem Semester beginnt in der Regel die Themenfindungs-/Konzeptphase?	Wie viele Semester dauert in der Regel der Prozess von der Themenwahl bis zur Abgabe/Präsentation?	Wie viele Textseiten (ggf. Bandbreite) inkl. Literaturverzeichnis, jedoch ohne Titelseite, Inhaltsverzeichnis und Anhang darf/ soll die Arbeit umfassen?
PH Bern	15	7. Semester	2 Semester	<i>Theoriearbeiten, empirische Arbeiten, Evaluationsarbeiten</i> Einzelarbeiten: 50 Seiten Tandemarbeiten: 75 Seiten Arbeit zu dritt: 90 Seiten <i>Entwicklungsarbeiten</i> Einzelarbeiten: 30 Seiten Tandemarbeiten: 50 Seiten Arbeit zu dritt: 60 Seiten
PH FHNW	24	keine Angabe	keine Angabe	Einzelarbeiten: 60–80 Seiten Partner-/Gruppenarbeiten: pro Person 60–80 Seiten
PH Luzern	20	6.–7. Semester	4 Semester	Einzelarbeit: ca. 50–80 Seiten Gruppenarbeit: ca. 60–100 Seiten
PH St. Gallen	18	7. Semester	2 Semester	150000–240000 Zeichen
PH Thurgau	15	6. Semester	3 Semester	50–60 Seiten
PH Zürich	22	7. Semester	2 Semester	Einzelarbeiten: 60–80 Seiten Partnerarbeiten: 80–100 Seiten
Universität Freiburg	30	7. Semester	3 Semester	60–90 Seiten

3.2 Angestrebte Kompetenzziele

Die Autorinnen und Autoren gaben im Fragebogen an, welche hauptsächlichen Kompetenzziele mit der Abschlussarbeit verfolgt werden. Tabelle 4 gibt dazu einen Überblick. An einem Grossteil der Hochschulen sollen Studierende selbstständig eine berufsrelevante Fragestellung systematisch und nach wissenschaftlichen Kriterien bearbeiten. An

verschiedenen Hochschulen wird zudem der Aufbau einer kritischen und forschenden Haltung angestrebt. Die Pädagogische Hochschule FHNW unterscheidet konkret zwischen Bachelorarbeiten (Vorschul- und Primarschulstufe) und Masterarbeiten (Sekundarstufe I). Während in Bachelorarbeiten eher rezeptive Fähigkeiten angestrebt werden, wird in Masterarbeiten ein eigenständiger Umgang mit Wissen erwartet. Auch an der Pädagogischen Hochschule Zürich zeichnen sich die Masterarbeiten dadurch aus, dass sie einen eigenständigen Forschungsbeitrag zum Berufsfeld leisten sollen. Insgesamt kann festgehalten werden, dass über alle Hochschulen und über beide Studiengänge hinweg Konsens besteht, dass angehende Lehrpersonen in ihrer Abschlussarbeit zeigen sollen, dass sie eine berufsfeldbezogene Fragestellung selbstständig und nach wissenschaftlichen Kriterien bearbeiten können.

3.3 Typen von Abschlussarbeiten und die Vorbereitung darauf

Zunächst wird dargestellt, wie die Studierenden im Rahmen ihres Studiums auf das Verfassen der Abschlussarbeit vorbereitet werden. Vergleicht man die Angaben in den Porträts miteinander, so kann festgehalten werden, dass die Studierenden an allen Hochschulen auf das Schreiben ihrer Abschlussarbeit vorbereitet und hinsichtlich der dazu erforderlichen wissenschafts- und forschungsmethodischen Kompetenzen gefördert werden. Im Studiengang der Vorschul- und Primarschulstufen erfolgt dies teilweise in sehr kleinen Einheiten, so beispielsweise an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen, an der sich die Studierenden gemäss dem Porträt an zwei Halbtagen mit Forschungsmethodik befassen. An der Pädagogischen Hochschule Luzern besuchen Studierende der Vorschul- und Primarschulstufe gemäss dem Porträt ein Modul zu wissenschaftlichem Arbeiten für Lehrpersonen und ein Modul zu empirischem Arbeiten für Lehrpersonen (insgesamt 3 ECTS-Punkte). Angehende Lehrpersonen der Sekundarstufe I besuchen zudem ein zweites Modul zum empirischen Arbeiten für Lehrpersonen sowie ein Modul zu Forschungskompetenzen für die Schulpraxis. Insgesamt absolvieren diese Studierenden acht ECTS-Punkte im Rahmen der Einführung in wissenschaftliches Denken und Arbeiten. An der Pädagogischen Hochschule Bern erwerben die Studierenden der Sekundarstufe I vier weitere ECTS-Punkte (12 ECTS-Punkte) im Bereich «Forschen, Entwickeln und Evaluieren». Das wissenschaftliche Schreiben und die für die Abschlussarbeit notwendigen Forschungskompetenzen werden systematisch curricular über die fünf Ausbildungsjahre hinweg aufgebaut und miteinander verknüpft. An der Pädagogischen Hochschule St. Gallen besuchen die Studierenden beispielsweise die Module «Wissenschaftssprache» und «Sozialwissenschaftliche Methoden». Des Weiteren vertiefen die Studierenden im Rahmen von zwei Blockwochen die Kompetenz zum wissenschaftlichen Arbeiten.

Wissenschaftliche Abschlussarbeiten in der schweizerischen Lehrpersonenbildung

Tabelle 4: Welches Kompetenzziel wird mit dem Verfassen der Abschlussarbeit hauptsächlich angestrebt? (Fragebogenangaben)

	Vorschul- und Primarschulstufe	Sekundarstufe I
IVP NMS Bern	Die Studierenden können ein Thema wissenschaftsbegründet und bezogen auf einen Aspekt des Studiums bzw. des künftigen Berufsfelds erarbeiten und eine eigenständig formulierte Frage- bzw. Problemstellung systematisch und kritisch bearbeiten.	Die Studierenden können ein Thema selbstständig, wissenschaftlich begründet und berufsfeldbezogen behandeln, indem sie: <ul style="list-style-type: none"> – ein dem Untersuchungsgegenstand angemessenes Arbeitskonzept ausarbeiten, umsetzen und verteidigen; – problembezogene Aspekte des Berufsfelds sachlich korrekt und in den wesentlichen Punkten darstellen; – zentrale Befunde korrekt aufnehmen und sinnvoll mit einem Thema oder Problem aus dem Schualitag in Beziehung setzen; – einen Sachverhalt logisch korrekt und nachvollziehbar darstellen und dabei Fakten von Wertungen und Interpretationen trennen.
PH Bern	Eigenständig eine Frage- oder Problemstellung aus dem Berufsfeld entwickeln; ein Thema nach den Kriterien des wissenschaftlichen Arbeitens und gestützt auf fachtheoretisches Wissen selbstständig, systematisch und kritisch bearbeiten; die Resultate in schriftlicher Form und/oder als Produkt argumentativ und kritisch darlegen.	
PH FHNW	«Eine Bachelor- respektive Masterarbeit ... verbindet theoretische und praktische Aspekte von Themenfeldern durch einen forschenden Zugang. Während in einer Bachelorarbeit eher rezeptive Fähigkeiten im Bereich Forschung im Vordergrund stehen (Wissensrezeption und Anwendung basaler Methodenkompetenz, um Forschung kritisch reflektieren zu können), steht bei einer Masterarbeit die Wissensproduktion im Vordergrund, und zwar im Sinne der neuen und eigenständigen Bearbeitung einer für das Berufsfeld relevanten Fragestellung. Gemeinsames Ziel beider Arbeiten ist der Erwerb von Lernstrategien, die es erlauben, die Studien autonom fortzusetzen sowie die Fähigkeit, Informationen sowohl an Expertinnen und Experten wie auch an Personen ohne Fachkenntnisse zu vermitteln.»	
PH Freiburg	Laut Artikel 12 des Studien- und Prüfungsreglements der Pädagogischen Hochschule Freiburg: «Mit der Bachelorarbeit zeigen die Studierenden, dass sie eine berufsfeldbezogene Frage- oder Problemstellung selbstständig, systematisch und kritisch vertiefen können.»	
PH Graubünden	Die Studierenden können eine berufsrelevante Fragestellung aus professionsbezogener Sicht wissenschaftlich abgestützt bearbeiten. Sie können den persönlich relevanten Erkenntnisgewinn hinsichtlich der späteren Berufstätigkeit nachvollziehbar und auf der Grundlage von Kriterien des wissenschaftlichen Arbeitens darstellen und präsentieren.	
PH Luzern	Mit der Bachelor- oder Masterarbeit zeigen Studierende, dass sie eine berufsspezifische Fragestellung eigenständig und nach wissenschaftlichen Regeln bearbeiten sowie die Ergebnisse präsentieren und diese im kritischen Diskurs begründen können (betrifft u.a. Diagnose- und Beurteilungskompetenz, Organisationskompetenz, Reflexionskompetenz, berufsethische Kompetenz).	
PH Schaffhausen	Mit der Bachelorarbeit weisen die Studierenden nach, dass sie eine berufsrelevante Fragestellung aus wissenschaftlicher und pädagogisch-didaktischer Sicht bearbeiten können.	

	Vorschul- und Primarstufe	Sekundarstufe I
PH Schwyz	<ol style="list-style-type: none"> 1) Fähigkeit, selbstständig theoretische und berufsrelevante Erfahrungen und Erkenntnisse zu erfassen, zu reflektieren und nach wissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen sowie didaktischen Kriterien zu bearbeiten. 2) Fähigkeit zum systematischen und methodisch korrekten Bearbeiten eines eingegrenzten Themas. 3) Fähigkeit zur logischen, prägnanten Argumentation und eigenständigen Interpretation. 4) Fähigkeit zur formal korrekten Präsentation der Ergebnisse. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Wissenschaftliches Arbeiten. 2) Wissenschaftssprache im Kontext von Bildungs- und Fachsprache(n). 3) Prüfungsreglement: Studierende können Fragestellung wissenschaftlich und berufsbezogen bearbeiten. <p>Selbstständiges und methodengeleitetes Arbeiten: solide Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, zum Teil sich widersprechenden Positionen und Perspektiven; wissenschaftliches Argumentieren (nachvollziehbare und substanziierte Argumentation).</p>
PH St. Gallen		
PH Thurgau	<ol style="list-style-type: none"> 1) Formulierung und Bearbeitung einer wissenschaftlich-akademischen Fragestellung. 2) Saubere Anwendung einer Methode – empirisch oder theoretisch. 3) Wissenschaftliches Schreiben: Begründen von Fakten, kritische Haltung, Eintreten in den Dialog der Scientific Community. <p>S'approprier des outils de recherche pour faire évoluer sa pratique; élaborer un questionnement en lien avec la pratique professionnelle à l'aide de référentiels théoriques; rompre avec les évidences du sens commun; construire un savoir professionnel à travers l'acte d'écriture.</p>	
PH Wallis		
PH Zug	<p>Die Studierenden bearbeiten eine berufsrelevante Fragestellung eigenständig, systematisch und nach wissenschaftlichen Kriterien, verorten ihre Erkenntnisse im Forschungsdiskurs und präsentieren ihre Arbeit nachvollziehbar. Die Studierenden nehmen eine forschende und kritische Haltung ein und können Argumente für ihr Handeln aus theoretischen Modellen und aus Forschungsbefunden ableiten und präzisieren. Die Studierenden können nachvollziehen, wie wissenschaftliche Erkenntnisse in ihrem Berufsfeld gewonnen werden, und lernen Chancen und Grenzen der Wissenschaft kennen.</p>	

Wissenschaftliche Abschlussarbeiten in der schweizerischen Lehrpersonenbildung

	Vorschul- und Primarschulstufe	Sekundarstufe I
PH Zürich	In der Bachelorarbeit wird einer der zwölf Ausbildungsstandards der PH Zürich vertieft, indem durch die Auseinandersetzung mit Fachliteratur und weiteren Informationsquellen eine für den Lehrberuf relevante Fragestellung aus wissenschaftlicher Sicht bearbeitet wird. Die Studierenden eignen sich vertieftes Wissen in einem Themenbereich und passende Methodenkompetenzen an, um theorie- und datenbasierte, begründete Antworten auf die eigene berufsrelevante Fragestellung zu erarbeiten, indem sie auf Fachliteratur und Forschungsergebnisse Bezug nehmen und diese kritisch reflektieren und diskutieren. Die Studierenden gehen bei ihrer Bachelorarbeit systematisch und methodisch kontrolliert vor, beachten Grundsätze wissenschaftlichen Arbeitens und nutzen praktisches Erfahrungswissen, um aus der Reflexion der Erkenntnisse der eigenen Arbeit Konsequenzen für die Berufspraxis zu formulieren.	Die Studierenden erlangen ein vertieftes Wissen in einem Themenbereich und in der Erhebung, Analyse und Auswertung von Daten, um einen eigenständigen Forschungsbeitrag zum Berufsfeld zu leisten. Sie sind fähig und bereit, eine komplexe Problemstellung/Fragestellung mit Bezug auf den aktuellen Forschungskontext selbstständig zu bearbeiten. Sie reflektieren ihr Wissen und Können auf verschiedenen Ebenen und hinterfragen ihre eigenen subjektiven Theorien.
Universität Fribourg		Angehende Lehrpersonen können ein eigenes Entwicklungsprojekt (mit Unterstützung) planen, durchführen, auswerten und präsentieren. Angehende Lehrpersonen werden zu einer kritischen und forschenden Fragehaltung bezüglich ihres eigenen Unterrichts angeregt, indem sie ihre subjektiven Theorien (die eigenen Überzeugungen) und die «Wahrheiten» anderer kritisch analysieren.

Was die Typen von möglichen Abschlussarbeiten anbelangt, so können die Studierenden an den meisten Hochschulen Theorie-/Literaturarbeiten, empirische Arbeiten und Entwicklungsarbeiten/praxisbezogene Arbeiten verfassen (vgl. Abbildung 1). Evaluationsarbeiten hingegen werden weniger häufig erwähnt. Während sich bei den ersten drei Typen kaum studiengangsspezifische Unterschiede zeigen, sind Evaluationsarbeiten in vier von neun Vorschul- und Primarschulstudiengängen und in fünf von sieben Studiengängen der Sekundarstufe I möglich. Des Weiteren werden die folgenden Typen von Abschlussarbeiten genannt: Literaturverarbeitung mit Produkt und Mischformen (IVP NMS Bern), Fallanalysen (Pädagogische Hochschule Schwyz), prozessorientierte Arbeiten (Pädagogische Hochschule St. Gallen) sowie Literaturtyp mit gestalterisch-forschender Ausprägung auf Vorschul-/Primarschulstufe und künstlerische bzw. gestalterisch-forschende Masterarbeit auf Sekundarstufe I (Pädagogische Hochschule Zürich). In den konsekutiven Masterstudiengängen der Sekundarstufe I und in den Quereinstiegstudiengängen führen die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Zürich überdies ein Aktionsforschungsprojekt durch. Im Porträt wird dazu festgehalten, dass es lediglich in diesen Studiengängen sinnvoll sei, Abschlussarbeiten basierend auf Aktionsforschung zu verfassen, da die Studierenden nur hier bereits über die dazu erforderliche Unterrichtserfahrung und/oder einen akademischen Abschluss verfügen würden.

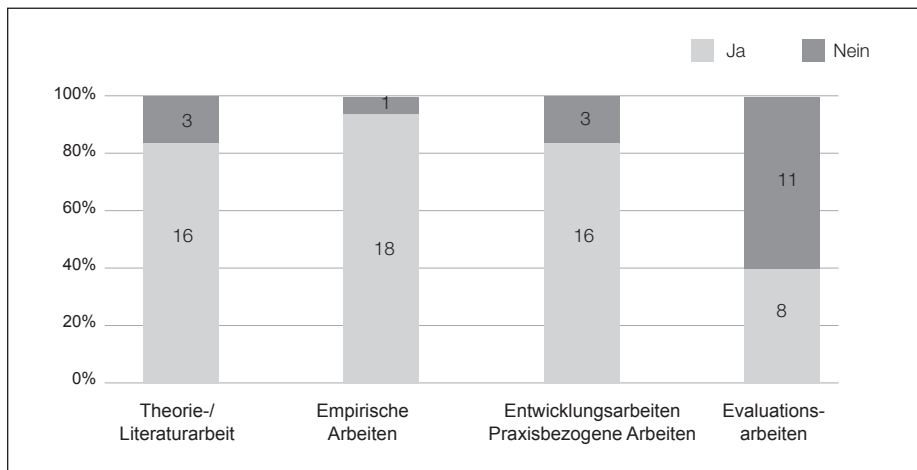


Abbildung 1: Mögliche Typen von Abschlussarbeiten.

Auch wenn den Studierenden unterschiedliche Typen von Abschlussarbeiten offenstehen, zeigen sich in den Fragebogendaten gewisse Präferenzen, mit in der Regel grossen Schwankungen zwischen den Hochschulen (vgl. Abbildung 2).³ Angehende Lehrpersonen der Vorschul-/Primarschulstufe verfassen am häufigsten empirische Arbeiten ($M = 40\%$). Angehende Lehrpersonen der Sekundarstufe I hingegen verfassen am häufigsten praxisbezogene Entwicklungsarbeiten ($M = 43\%$).

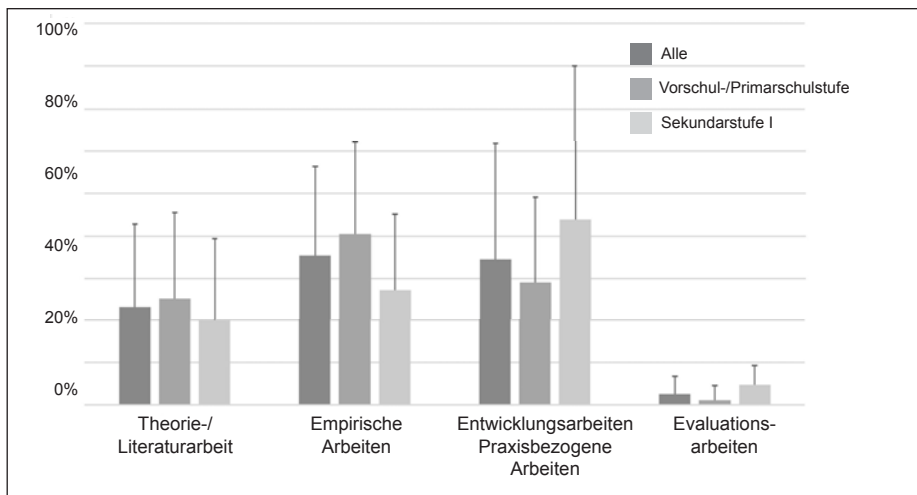


Abbildung 2: Häufigkeit, mit der unterschiedliche Typen von Arbeiten verfasst werden, für alle Institutionen sowie getrennt nach Studiengang (Mittelwerte und Standardabweichungen; die Prozentangaben bezüglich der Typen von Abschlussarbeiten basieren teilweise auf Schätzungen der Autorinnen und Autoren der Porträts).

3.4 Themenbereiche von Abschlussarbeiten

Gemäss den Fragebogenangaben können Studierende beider analysierten Zielstufen (Vorschule/Primarschule, Sekundarstufe I) an allen Hochschulen Abschlussarbeiten im Bereich der Erziehungswissenschaften und der Fachdidaktik verfassen. Fachwissenschaftliche Abschlussarbeiten können hingegen lediglich an acht Hochschulen geschrieben werden, wobei keine studiengangspezifischen Unterschiede erkennbar sind.

An der Pädagogischen Hochschule Bern (Sekundarstufe I) und am IVP NMS Bern sind zudem Masterarbeiten möglich, die Fachdidaktik und Fachwissenschaft miteinander verbinden. Im Studiengang «Sekundarstufe I» an der Pädagogischen Hochschule Zürich können zusätzlich auch künstlerische bzw. gestalterisch-forschende Masterar-

³ Die Prozentangaben bezüglich der Typen von Abschlussarbeiten basieren teilweise auf Schätzungen der Autorinnen und Autoren der Porträts, weshalb die daraus ermittelten und im Text angegebenen Mittelwerte gerundet werden.

beiten geschrieben werden. Vergleicht man die Studiengänge miteinander, so zeigen sich deutliche Unterschiede in den Schätzungen:⁴ In den Studiengängen der Vorschul- und Primarschulstufe (vgl. Abbildung 3) werden am häufigsten erziehungswissenschaftliche Arbeiten verfasst ($M = 53\%$), fachwissenschaftliche Arbeiten dagegen nur wenige ($M = 6\%$). Angehende Lehrpersonen der Sekundarstufe I (vgl. Abbildung 3) entscheiden sich am häufigsten für eine fachdidaktische Arbeit ($M = 57\%$). Erziehungswissenschaftliche Arbeiten hingegen werden seltener verfasst ($M = 32\%$).

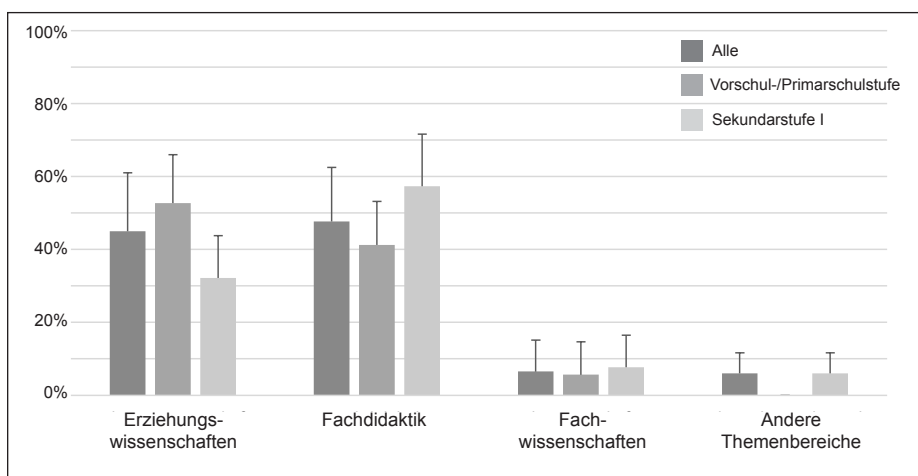


Abbildung 3: Häufigkeit der Themenbereiche für alle Institutionen sowie getrennt nach Studiengang (Mittelwerte und Standardabweichungen; die Prozentangaben bezüglich der Themenbereiche von Abschlussarbeiten basieren teilweise auf Schätzungen der Autorinnen und Autoren der Porträts).

Der Anteil an Abschlussarbeiten, die in ein Forschungsprojekt der Institution eingebettet sind, fällt gemäss den Fragebogenangaben insgesamt relativ gering aus ($M = 6\%$). Die Pädagogische Hochschule Schaffhausen verzeichnet den höchsten Anteil an Abschlussarbeiten, die in ein Forschungsprojekt eingebunden sind. Ein möglicher Grund für den hohen Wert an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen geht aus dem Porträt hervor, in welchem festgehalten ist, dass das «Erkenntnisinteresse der Gesamtinstitution wie auch die Themen der Fachbereiche und des Bereichs «Forschung und Entwicklung» ... gut überblickbar und offensichtlich bekannt [sind], was sich darin zeigt, dass sie in den Einzelarbeiten oft aufgegriffen werden» (Stamm, 2021, S. 57). Gemäss den Fragebogenangaben wählen durchschnittlich 46 Prozent der Studierenden ein Thema aus einer Themenbörse oder einer Themenliste und 54 Prozent der Studierenden ein eigenes Thema. Es zeigen sich keine studiengangspezifischen Unterschiede.

⁴ Die Prozentangaben bezüglich der Themenbereiche von Abschlussarbeiten basieren teilweise auf Schätzungen der Autorinnen und Autoren der Porträts.

Basierend auf den Fragebogenangaben kann zudem festgehalten werden, dass an der Hälfte der Hochschulen die Überforschung der Schulen durch das Verfassen der Abschlussarbeiten ein Problem darstellt. Es zeigen sich allerdings keine studiengangspezifischen Unterschiede. An der Pädagogischen Hochschule Graubünden sind gemäss dem Porträt keine empirischen Abschlussarbeiten möglich, um einer Überforschung der Schulen entgegenzuwirken. Aus dem Porträt der Universität Freiburg geht hervor, dass es sich beim Grossteil der Abschlussarbeiten um Entwicklungsarbeiten handelt, in deren Rahmen allenfalls ein bis zwei Klassen untersucht werden, weshalb kaum von einer Überforschung der Schulen ausgegangen werden könne.

3.5 Sozialformen

Studierende können an allen Hochschulen die Abschlussarbeit als Einzelarbeit verfassen. An den Pädagogischen Hochschulen St. Gallen (Sekundarstufe I), Thurgau (Vorschul-/Primarschulstufe) und Wallis (Vorschul-/Primarschulstufe) sind ausschliesslich Einzelarbeiten möglich. In acht der siebzehn Studiengänge sind zudem Gruppenarbeiten zu dritt möglich. Lediglich am IVP NMS Bern (Vorschul-/Primarschulstufe) und an der Pädagogischen Hochschule FHNW (beide Studiengänge) sind auch Gruppenarbeiten mit mehr als drei Studierenden möglich. Angehende Lehrpersonen der Vorschul- und Primarschulstufe schreiben ihre Abschlussarbeit zum Grossteil allein ($M = 79\%$).⁵ Tandemarbeiten spielen bei diesen Studiengängen ebenfalls eine Rolle ($M = 22\%$). Beim Studiengang «Sekundarstufe I» fällt der Anteil an Einzelarbeiten ebenfalls am höchsten aus ($M = 88\%$). Tandemarbeiten sind weniger verbreitet ($M = 12\%$) als bei den Studiengängen der Vorschul- und Primarstufe. In beiden Studiengängen verfasst jeweils ein Prozent der Studierenden die Abschlussarbeit in einer Gruppe zu dritt.

3.6 Meilensteine, Betreuung und Begleitangebote

Gemäss den Angaben geben mit Ausnahme der Pädagogischen Hochschulen Graubünden (Vorschul- und Primarschulstufe), Luzern (Sekundarstufe I) und Thurgau (Sekundarstufe I) alle Hochschulen verbindliche Meilensteine für die Abschlussarbeiten vor (vgl. Tabelle 5). Bei allen Hochschulen beider Studiengänge stellt das Einreichen eines Konzepts bzw. einer Projektskizze einen festen Meilenstein dar. An der Hälfte der Hochschulen finden eine oder mehrere Zwischenpräsentationen statt. Diese erfolgen meist im Rahmen eines Kolloquiums. In aller Regel findet *eine* Zwischenpräsentation statt. An der Universität Freiburg wird die Arbeit dreimal präsentiert.

Mit Ausnahme der Universität Freiburg ist an allen Hochschulen geregelt, wie viele Stunden für die Betreuung von Abschlussarbeiten aufgewendet werden sollen. Deren Anzahl variiert zwischen zehn und sechzig Stunden. Die Pädagogischen Hochschulen Zürich und Luzern unterscheiden in der Zuweisung von Betreuungsstunden zwischen Einzel- und Tandem- bzw. Gruppenarbeiten. Bei Hochschulen, von denen Angaben für

⁵ Die Prozentangaben bezüglich der Typen von Abschlussarbeiten basieren teilweise auf Schätzungen der Autorinnen und Autoren der Porträts.

Tabelle 5: Verbindliche Meilensteine

	Vorschul- und Primarschulstufe	Sekundarstufe I
IVP NMS Bern	1) Anfrage Betreuungsperson mit Entwurf Projektskizze; 2) Projektskizzen-Kolloquium; 3) Betreuungsvereinbarung auf der Grundlage der fertiggestellten Projektskizze; 4) Abgabe Bachelorarbeit	
PH Bern	Motivationsschreiben; Weiterentwicklung des Motivationsschreibens zum Exposé; 1. Bachelortag mit Kurzpräsentation und Diskussion; 2. Bachelortag mit Kurzpräsentation und Diskussion; Abgabe der Bachelorarbeit	Präsentation des Konzepts im Kolloquium; Annahme Betreuung; Präsentationsanlass
PH FHNW	Abgabe eines Projektplans; ab dem Zeitpunkt der Bewilligung des Projektplans stehen 12 Monate für die Erstellung und die Abgabe der Arbeit zur Verfügung	Abgabe eines Projektplans; ab dem Zeitpunkt der Bewilligung des Projektplans stehen 12 Monate für die Erstellung und die Abgabe der Arbeit zur Verfügung
PH Freiburg	Themenwahl (Abgabe von zwei Themenvorschlägen mit Priorisierung); Abgabe einer Ideenskizze; erfolgreiche Teilnahme am Begleitkolloquium (inkl. obligatorischer Präsentationen zu den Projekten)	
PH Graubünden	Keine verbindlichen Meilensteine	
PH Luzern	Konzepteinreichung; obligatorische forschungsmethodische Sprechstunden	Keine verbindlichen Meilensteine
PH Schaffhausen	Konzeptabgabe; Kolloquium; Schlussabgabe	
PH Schwyz	Erstellung des Grob- und Feinkonzepts	
PH St. Gallen		Arbeits- und Zeitplan mit Meilensteinen im Konzept; im Masterarbeitsvertrag werden zusätzlich mindestens Vor-, Zwischen- und Abschlussbesprechung festgehalten
PH Thurgau	Disposition; Zwischenbeurteilung	Keine verbindlichen Meilensteine
PH Wallis	Projektskizze	
PH Zug	Grobkonzept; Feinkonzept; Textprobe; Abgabe; Präsentation inkl. Poster	
PH Zürich	Absolvierung F&E-Grundlagenmodul; Anmeldung zur Bachelorarbeit inkl. Einreichung einer Projektskizze; Abgabe der Bachelorarbeit; Präsentation der Bachelorarbeit	Einreichung der Projektskizze; Präsentationskolloquium; Abgabe der Masterarbeit
Universität Freiburg		Besprechung und Präsentation der Skizze, des Konzepts und der Rohfassung

beide Studiengänge vorliegen, werden den Betreuungspersonen von Abschlussarbeiten angehender Lehrpersonen der Sekundarstufe I mehr Stunden gutgeschrieben als den Betreuungspersonen von Abschlussarbeiten angehender Vorschul- und Primarschullehrpersonen. Betreuungspersonen sind durchschnittlich für zwei bis drei Abschlussarbeiten pro Studienjahr zuständig. An den Pädagogischen Hochschulen Thurgau (Vorschul- und Primarschulstufe) und Zug (Vorschul- und Primarschulstufe) dürfen

von einer Person maximal sechs Abschlussarbeiten pro Studienjahr betreut werden. An der Universität Freiburg begleitet eine Betreuungsperson durchschnittlich zehn Arbeiten pro Studienjahr. Mit Ausnahme der Pädagogischen Hochschulen Schaffhausen (Vorschul- und Primarstufe), St. Gallen (Sekundarstufe I) und Zürich (Sekundarstufe I) mit zwei gemeinsam betreuenden Personen betreut jeweils eine einzige Person die Abschlussarbeit. An der Pädagogischen Hochschule St. Gallen beispielsweise soll gemäss den Porträtangaben die Co-Betreuungsperson ergänzende Kompetenzen (z.B. Forschungsmethode) einbringen und sowohl die Hauptbetreuungsperson als auch die Studierenden unterstützen. Beide Betreuungspersonen beurteilen die Masterarbeit abschliessend gemeinsam.

An den meisten Hochschulen können Dozierende mit mindestens einem Masterabschluss sowie wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Abschlussarbeiten betreuen (vgl. Abbildung 4). An der Pädagogischen Hochschule Thurgau (Sekundarstufe I) und an der Universität Freiburg (Sekundarstufe I) können nur Dozierende mit einer eigenen Promotion Abschlussarbeiten betreuen. Während angehende Lehrpersonen der Sekundarstufe I bei drei von sieben Institutionen auch von einer externen Person betreut werden können, steht diese Möglichkeit nur an drei von zwölf Institutionen der Vorschul- und Primarstufe offen. An der Pädagogischen Hochschule Schwyz ist auch eine Co-Betreuung durch eine externe Person möglich, falls die Dozierenden über keinen Masterabschluss verfügen (z.B. im Bereich der Fachdidaktik der Künste). An den Pädagogischen Hochschulen Wallis und Zürich können darüber hinaus Professorinnen und Professoren Abschlussarbeiten betreuen.

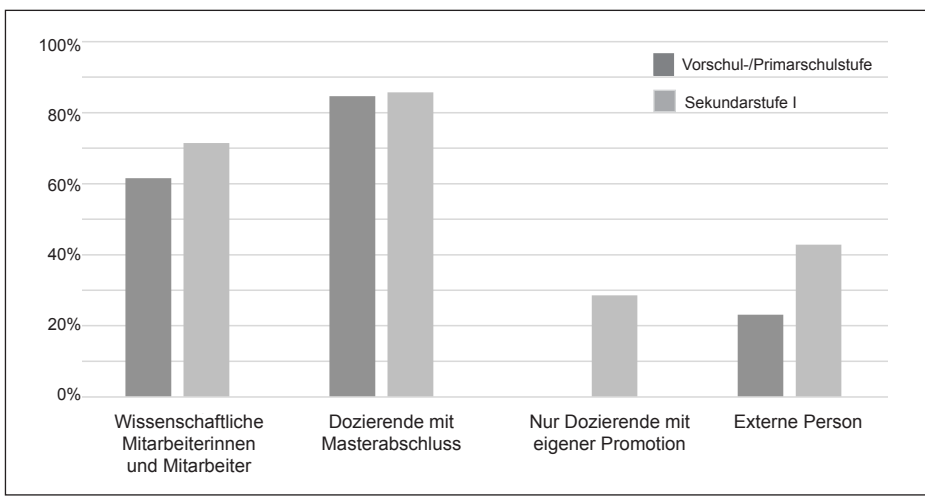


Abbildung 4: Voraussetzungen der Betreuungspersonen getrennt nach Studiengang (prozentuale Verteilung getrennt für die beiden Studiengänge).

Ergänzend zur eigentlichen Betreuung beim Verfassen der Abschlussarbeit bieten die verschiedenen Hochschulen weitere Begleitangebote für die Studierenden an. Aus den Porträts geht hervor, dass an den meisten Hochschulen Schreibberatung und Methodenberatung angeboten werden – dies unabhängig vom Studiengang. An der Pädagogischen Hochschule FHNW erfolgt bei Studienbeginn zudem eine Schreibkompetenzabklärung mit dem Online-Tool «TOSS». An der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen können Studierende das Peer-Tutorensystem «Textlupe» in Anspruch nehmen. An der Pädagogischen Hochschule Thurgau werden unter anderem Schreibnächte angeboten: Den Studierenden wird zwischen 18.00 und 24.00 Uhr die Möglichkeit einer Schreib- oder Rechercheberatung sowie einer Unterstützung bei Fragen zu Formatierung und Literaturverwaltung angeboten. An der Pädagogischen Hochschule Luzern sind die angehenden Vorschul- und Primarschullehrpersonen dazu verpflichtet, mindestens zweimal eine forschungsmethodische Beratung wahrzunehmen. Die Studierenden sollen dabei unterstützt werden, das Konzept für die Bachelorarbeit zu erstellen und ihr Projekt forschungsmethodisch umzusetzen. Diese Beratungsangebote sind für angehende Lehrpersonen der Sekundarstufe I nicht obligatorisch.

3.7 Abgabetermin, Abschlusspräsentation, Rückmeldung, Benotung der Abschlussarbeit und Prämierung

An zwei Dritteln der Hochschulen gibt es einen fixen Abgabetermin für die Abschlussarbeiten. An der Pädagogischen Hochschule Luzern (beide Studiengänge) besteht ein bestimmtes Zeitfenster pro Semester, in welchem die Abschlussarbeit eingereicht werden kann. An der Pädagogischen Hochschule FHNW (beide Studiengänge) und an der Universität Freiburg kann die Arbeit zu jedem Zeitpunkt eingereicht werden. Das Gleiche gilt für die Pädagogische Hochschule Bern (Sekundarstufe I), an welcher es aber zwei fixe Präsentationsanlässe gibt. An den meisten Hochschulen müssen Abschlussarbeiten nach ihrer formellen Abgabe nur sehr selten (0–5%) überarbeitet werden. An den Pädagogischen Hochschulen Freiburg, Thurgau (Sekundarstufe I) und Zürich (Sekundarstufe I) müssen circa fünf bis zehn Prozent der Arbeiten überarbeitet werden.

An zwölf Hochschulen werden die fertigen Abschlussarbeiten präsentiert. Dabei zeigen sich keine studiengangspezifischen Unterschiede. An der Pädagogischen Hochschule Schwyz beispielsweise werden alle als genügend bewerteten Bachelorarbeiten an einem feierlich umrahmten Anlass präsentiert (zehnminütige Posterpräsentation). Zur Feier sind neben Angehörigen und Freundinnen und Freunden der Studierenden auch Schulleitungen, Praxislehrpersonen, Behörden sowie die Lokalpresse eingeladen. Auch an der Pädagogischen Hochschule Zug präsentieren die Studierenden ihre Bachelorarbeit anhand eines Posters. Darüber hinaus wird jedes Jahr eine besonders innovative Abschlussarbeit in der «Zuger Zeitung» vorgestellt.

Vergleicht man die Angaben der Hochschulen zu den Formen der Rückmeldungen (vgl. Tabelle 6 und Tabelle 7), zeigt sich, dass diese an den meisten Hochschulen unabhängig vom Studiengang durch eine Mischform aus Prosagutachten und einem

Wissenschaftliche Abschlussarbeiten in der schweizerischen Lehrpersonenbildung

Tabelle 6: Rückmeldungsformen Studiengang «Vorschul-/Primarschulstufe»

	Ankreuzformular mit Kriterien	Prosa-gutachten	Prosa-gutachten ergänzt durch einen Formularteil	Mündliche Rückmel-dung/Be-sprechung	Andere Rückmeldungsformen
IVP NMS Bern					Prosagutachten entlang festgelegter Kriterienfelder
PH Bern		X		X	
PH FHNW		X	X	X	
PH Freiburg	X		X	X	
PH Graubünden	X		X	X	
PH Luzern	X	X	X	X	
PH Schaffhausen		X		X	
PH Schwyz		X			Prosagutachten mit Kommentaren zu vordefinierten Bereichen der Beurteilung
PH Thurgau		X			
PH Wallis			X		
PH Zug			X	X	Beurteilungsformular ergänzt mit Kommentarfeldern und einer abschliessenden Prosabewertung
PH Zürich				X	Ankreuzformular mit Kriterien ergänzt durch abschliessendes kurzes Prosagutachten

Tabelle 7: Rückmeldungsformen Studiengang «Sekundarstufe I»

	Ankreuzformular mit Kriterien	Prosa-gutachten	Prosa-gutachten ergänzt durch einen Formularteil	Mündliche Rückmel-dung/Be-sprechung	Andere Rückmeldungsformen
PH Bern	X			X	Prosagutachten entlang festgelegter Kriterienfelder
PH FHNW		X	X	X	
PH Luzern	X	X	X	X	
PH St. Gallen			X	X	
PH Thurgau		X			
PH Zürich			X		Ankreuzformular mit Kriterien ergänzt durch abschliessendes kurzes Prosagutachten
Universität Freiburg	X	X			Verteidigung der Arbeit (1 Stunde)

Ankreuzformular mit Kriterien zur Rückmeldung an die Studierenden erfolgen. An neun von zwölf Institutionen der Vorschul-/Primarschulstufe und an vier von sieben Institutionen der Sekundarstufe I erfolgt zudem eine mündliche Rückmeldung bzw. Besprechung. Gemäss den Angaben wird die Abschlussarbeit an allen Hochschulen benotet. Zwölfmal erfolgt die Benotung mittels halber Noten (6, 5.5, 5 etc.), siebenmal wird ein Prädikat von «A» bis «F» eingesetzt. Am IVP NMS Bern und an den Pädagogischen Hochschulen Bern (beide Studiengänge) und Graubünden erfolgt die Benotung allein durch die Betreuungsperson. An der Pädagogischen Hochschule Zürich erfolgt ein Zweitgutachten lediglich bei einer ungenügenden Notengebung und an der Pädagogischen Hochschule FHNW jeweils dann, wenn die Studierenden die Bewertung im Wege eines Rekurses anfechten.

An dreizehn Hochschulen findet zudem eine Prämierung einzelner Abschlussarbeiten statt. Meist erfolgt die Auszeichnung durch einen Wertgutschein und eine Laudatio, zum Beispiel an der Diplomfeier. Im Studiengang der Vorschul- und Primarschulstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW wird jährlich eine besonders herausragende Bachelorarbeit mit dem «Emmy Walser Preis» ausgezeichnet. An der Pädagogischen Hochschule Zürich können sich Studierende mit sehr guten Abschlussarbeiten um die Studienpreise der Stiftung Pestalozzianum bewerben. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass Studierende mit Bestnoten ihre Arbeit an einem Studierendenkongress der Universität Zürich präsentieren können.

3.8 Offene Fragen, Probleme und Entwicklungsfelder

Im Call for Papers wurden die Autorinnen und Autoren der Kurzbeiträge dazu eingeladen, sich auch zu Erfahrungen bezüglich der methodischen und ergebnisbezogenen Qualität sowie zu den Modalitäten des Verfassens und der Betreuung der Abschlussarbeiten zu äussern. Was läuft nach eigener Wahrnehmung an der Hochschule gut und wo gibt es Probleme? Verschiedene Porträts haben die Frage aufgegriffen und dazu Stellung genommen. Einzelne Hochschulen berichten, dass die Qualität der Abschlussarbeiten in den letzten Jahren zugenommen habe. Die Pädagogische Hochschule St. Gallen hält beispielsweise fest, dass insbesondere das Modell der Doppelbetreuung mit Haupt- und Co-Betreuung sowie die Prüfung der Konzepte durch die Masterarbeitskommission wichtige Elemente der Qualitätssicherung darstellen würden. Auch dem Beitrag der Pädagogischen Hochschule Bern ist zu entnehmen, dass sich die Qualität der Arbeiten verbessert habe. Allerdings weisen die Autorinnen darauf hin, dass eine systematische Überprüfung dieser Feststellung noch ausstehe. In verschiedenen Porträts der Vorschul- und Primarschulstufe wird thematisiert, dass und wie sich die Qualität der Arbeiten weiter steigern liesse. Mehrfach erwähnt wird, dass die Studierenden in ihren Schreib- und Forschungskompetenzen noch besser gefördert werden sollten. Des Weiteren wird festgehalten, dass Studierende beim «Verfassen der Bachelorarbeit ... immer noch Mühe damit [hätten], ihre Argumentation literaturbasiert zu führen oder wissenschafts angemessen zu formulieren» (Beyer, Schmid & Habegger, 2021, S. 19–20). Auch das Porträt der Pädagogischen Hochschule Freiburg greift die Frage auf, «wie im Laufe des

Studiiums Schreib- und Forschungskompetenzen kohärent und schrittweise entwickelt werden können, beispielsweise durch vermehrte Schreibanlässe, Schreibcoachings und Übungsphasen mit Feedbacks» (Gerteis, Viehauser & Monnard, 2021, S. 42). Dem Porträt der Pädagogischen Hochschule Thurgau ist zu entnehmen, dass der Aufbau eines Schreibzentrums geplant sei, mit dem Ziel, die bisherigen Betreuungsaktivitäten zu bündeln und damit auch die Unterstützungsmöglichkeiten für das wissenschaftsbezogene Schreiben auszubauen. Die Pädagogische Hochschule St. Gallen weist darauf hin, dass es den angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Studium an Gelegenheiten für das Üben wissenschaftlichen Arbeitens fehle: «So fördern einzelne Fächer bereits jetzt das Schreiben von Seminararbeiten, andere hingegen nicht, sodass die Qualität wissenschaftlichen Schreibens neben den individuellen Fähigkeiten der Studierenden auch von ihrer Fächerwahl abhängig ist» (Sinn, Schuler & Bischoff, 2021, S. 70–71).

Verschiedene Porträts greifen zudem den Aspekt auf, dass Abschlussarbeiten stärker in die laufenden Forschungstätigkeiten der Hochschule integriert werden sollten (vgl. z.B. Pädagogische Hochschule Thurgau). Auch im Porträt der Pädagogischen Hochschule St. Gallen wird festgehalten, dass im Sinne einer stärkeren Verbindung von Forschung und Lehre der Anteil von Masterarbeiten in einem laufenden oder abgeschlossenen Projekt der Hochschule zukünftig erhöht werden solle. Gemäss dem Porträt der Pädagogischen Hochschule Luzern könnten die Ausschreibungen von Abschlussarbeiten noch stärker an den Themenschwerpunkten und Weiterentwicklungsbestrebungen in den Studiengängen oder Fächern ausgerichtet werden.

Auch zur – vor allem methodischen – Betreuungsqualität in Verbindung mit den Kompetenzen der Betreuungspersonen finden sich Kommentare. Das Porträt der Pädagogischen Hochschule Schwyz thematisiert, dass es infolge der steigenden Zahl empirischer Abschlussarbeiten wichtig sei, «dass die Betreuungspersonen immer wieder Gelegenheit erhalten, ihre methodischen Kompetenzen weiterzuentwickeln und zu professionalisieren» (Futter, Skedsmo & Sandmeier, 2021, S. 65). Auch im Porträt der Pädagogischen Hochschule Zürich wird darauf hingewiesen, dass es trotz der «Weiterqualifikation des Personals in Richtung eines doppelten Kompetenzprofils ... für die hohe Anzahl von Qualifikationsarbeiten immer noch relativ wenige Dozierende mit langjähriger Forschungs- und Begleiterfahrung» gebe (Keck Frei, Bieri Buschor, Ferrari Ehrensberger, Neresheimer Mori & Hürlimann, 2021, S. 102). Aus dem Porträt der Pädagogischen Hochschule Bern geht hervor, «dass nicht alle Betreuenden über die Beraterische Erfahrung verfügen, um die Studierenden mit einer ressourcenorientierten und nicht direktiven Schreibberatung bei deren Arbeits- und Schreibprozess begleiten zu können» (Beckert & Bürki, 2021, S. 29). Diesem Umstand könne beispielsweise dadurch Rechnung getragen werden, dass auf der Ebene der Dozierenden Schreibberatung angeboten würde. Damit verbunden wird im Beitrag der Pädagogischen Hochschule Freiburg darauf hingewiesen, dass alle beteiligten Akteurinnen und Akteure zu einem gemeinsamen Verständnis der Qualität von Abschlussarbeiten gelangen sollten.

Denn es «dürfte mindestens teilweise auch von den Ansprüchen und Kompetenzen der Begleitpersonen abhängen, wie eine Arbeit beurteilt oder begleitet wird» (Gerteis et al., 2021, S. 43).

Des Weiteren wird in verschiedenen Beiträgen der Rollenkonflikt angesprochen, der entsteht, wenn dieselbe Person, die die Arbeit betreut, diese auch beurteilen muss (vgl. Pädagogische Hochschule Bern, Pädagogische Hochschule Freiburg, Pädagogische Hochschule Graubünden). Dieses Dilemma könne unter anderem zu einer eher zu positiven Beurteilung der Abschlussarbeit führen, und zwar insbesondere dann, wenn keine zweite (gegebenenfalls auch externe) Person hinzugezogen werde. Im Porträt der Pädagogischen Hochschule Bern wird zudem darauf hingewiesen, dass bei der Beurteilung oft nicht nur das Endprodukt bewertet werde, sondern «auch andere Komponenten miteinbezogen [werden], die nicht in den Leitfragen zur Beurteilung bzw. in den Kriterienrastern abgebildet sind, zum Beispiel dass eine Studentin oder ein Student viel Aufwand betrieben hat (was sich aber nicht unbedingt im Resultat niederschlägt)» (Beckert & Bürki, 2021, S. 29). In den Beiträgen der Pädagogischen Hochschulen Wallis und Schaffhausen wird des Weiteren darauf hingewiesen, dass der Rücklauf ins Schulfeld bzw. der Ertrag im Sinne eines Wissenstransfers für die Schule erhöht werden könne: «Gerade wenn sich Schulen für die Feldarbeit zur Verfügung stellen, sollten unbedingt die Ergebnisse kommuniziert und rezipiert werden» (Stamm, 2021, S. 59).

4 Fazit

Der vorliegende Beitrag zeigt Gemeinsamkeiten, jedoch auch deutliche Unterschiede auf bezüglich der Ausrichtung sowie der Art und Weise, wie und nach welchen Standards wissenschaftliche Abschlussarbeiten an den lehrpersonenbildenden Ausbildungsinstitutionen der deutschsprachigen Schweiz bezogen auf die beiden Studiengänge «Vorschul-/Primarschulstufe» sowie «Sekundarstufe I» verfasst werden. Diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede betreffen sowohl curriculare, formale und strukturelle als auch inhaltliche und betreuungsbezogene Aspekte. Relativ einig ist man sich, dass der Abschlussarbeit eine wichtige Professionalisierungsfunktion zukommt. Angehende Lehrpersonen sollen darin zeigen, dass sie in der Lage sind, eine berufsrelevante Fragestellung nach wissenschaftlichen Kriterien zu reflektieren und zu bearbeiten. Dies erfordert, dass die Studierenden im Rahmen ihrer Ausbildung Kompetenzen des Umgangs mit wissenschaftlicher Literatur und des wissenschaftsbezogenen Schreibens sowie elementare forschungsmethodische Kenntnisse erwerben. In der Art und Weise, wie diese Kompetenzen curricular zu verankern sind und wie weit diese gehen können und sollen, unterscheiden sich die befragten Institutionen und die beiden Studiengänge deutlich. Auch in der Studie von Vetter et al. (2019) zeigten sich Unterschiede hinsichtlich der Erwartungen, die von in der Forschungsausbildung tätigen Dozierenden an angehende Lehrpersonen gestellt werden. Eine Diskussion unter den verschiedenen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz sollte sich demnach auch

damit beschäftigen, welche wissenschafts- und forschungsbezogenen Kompetenzen angehende Lehrpersonen tatsächlich erwerben sollten.

Was des Weiteren auffällt, ist, dass in manchen Porträts konzeptionelle Aussagen zu den inhaltlichen Typen von Masterarbeiten und den damit verfolgten Kompetenzzielen (im Sinne von Standards der Lehrerinnen- und Lehrerbildung) gegenüber Aussagen zur formalen Gestaltung und zur Struktur von Abläufen eher untergewichtet sind. Dies steht im Einklang mit den Befunden von Markowitsch und Rosenberger (2013), die gezeigt haben, dass in Richtlinien für Abschlussarbeiten an Pädagogischen Hochschulen in Österreich formale Kriterien stärker gewichtet werden als inhaltliche Kriterien: In den herangezogenen Richtlinien nehmen formale Kriterien gegen achtzig bis neunzig Prozent des Raumes ein und fallen äusserst detailliert aus. Hilfestellungen bezüglich inhaltlicher Kriterien werden in den Richtlinien dagegen kaum geboten.

In zahlreichen Porträts des vorliegenden Themenhefts werden mehrere – teils gleichlautende – Typen von Abschlussarbeiten unterschieden. Ob darunter (und dies bereits innerhalb einer Hochschule) auch dasselbe verstanden wird, muss jedoch offenbleiben. Hilfestellung könnten Beiträge wie derjenige von Vetter, Staub und Ingrisani (2014) bieten. Die Autoren skizzieren drei mögliche Typen von empirischen Abschlussarbeiten, denen ein anwendungsorientiertes Forschungsverständnis zugrunde liegt und die sich daher im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anbieten:

1. theoriebasierte Entwicklung und Erprobung von Materialien für den Unterricht und die Schule (Orientierung an der Design-Based-Research-Methode und an der pädagogischen Interventionsforschung);
2. theoretisierte Reflexion und iterative Entwicklung des eigenen Unterrichtsverhaltens (Orientierung an der Aktionsforschung);
3. theoriebasierte Analyse von Unterrichts- und Schulrealität (Orientierung am Typus der Fallstudie).

Die Autoren weisen darauf hin, dass der erste Typ von den Studierenden am häufigsten (80%), der zweite Typ am seltensten gewählt worden sei (3%). Zudem halten sie fest, dass die mit allen drei Typen verbundenen Zielsetzungen für angehende Lehrpersonen teilweise hoch angesetzt seien und somit nicht von allen Studierenden erreicht werden könnten. Auch Malmberg (2020), die sich mit dem Potenzial von Design-Based Research für Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung befasst hat, weist darauf hin, dass einige der Herausforderungen von Design-Based Research im Zusammenhang mit Abschlussarbeiten für die Studierenden gemildert werden sollten, zum Beispiel indem im Rahmen einer Bachelorarbeit die Grundlage für die spätere Masterarbeit gelegt wird. Die Autorin weist zudem darauf hin, dass es immer wieder auch Studierende gebe, die das Praxisfeld bereits sehr gut kennen würden, weshalb der Design-Based-Research-Ansatz für sie eine gute Möglichkeit für eine Abschlussarbeit darstellen könne.

Es ist davon auszugehen, dass nicht an alle Studierenden aller Studiengänge die gleichen Ansprüche bezüglich Abschlussarbeit gestellt werden können. Vermutlich gilt es, die Ansprüche an Studierende der Vorschul- und Primarschulstufe – nur schon aufgrund des Bachelorabschlusses und der damit verbundenen kürzeren Studiendauer und der dadurch geringeren Anzahl an ECTS-Punkten für die Vorbereitung auf die Abschlussarbeit – von den Ansprüchen an Studierende der Sekundarstufe I abzugrenzen. Aber auch an Studierende in konsekutiven und/oder auf den Quereinstieg vorbereitenden Studiengängen sollten vermutlich andere Ansprüche hinsichtlich der Abschlussarbeit gestellt werden (vgl. z.B. das Porträt der Pädagogischen Hochschule Zürich). In den Diskussionen zwischen den verschiedenen Institutionen könnten beispielsweise die in den Porträts genannten Typen von Abschlussarbeiten noch schärfer und deutlicher herausgearbeitet werden: Was macht eine gute Abschlussarbeit aus? Was ist für die Studierenden leistbar? Eine Möglichkeit würde auch darin bestehen, dass Good-Practice-Beispiele von Abschlussarbeiten gesammelt (z.B. im Sinne eines gemeinsamen Repositoriums) und gegenseitig zugänglich gemacht werden. Eine ertragreiche Möglichkeit, um die Qualität von Abschlussarbeiten angehender Lehrpersonen, die in den Porträts teilweise als gering eingeschätzt wird, zu erhöhen, könnte zudem darin liegen, dass Abschlussarbeiten stärker in Forschungs- und Entwicklungsprojekte der eigenen Hochschule eingebunden werden (vgl. z.B. Porträt der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen).

Im Zuge der strukturellen Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz haben zahlreiche Hochschulen in den letzten Jahren ihre inhaltlichen Profile überdacht; auch neue Profile sind hinzugekommen. Von der Ausrichtung der Abschlussarbeiten angehender Lehrpersonen war in der Fachdiskussion zwischen den Hochschulen bislang jedoch nur am Rande die Rede. Nachdem die einzelnen Hochschulen ihre Abschlussarbeiten in den vergangenen Jahren curricular und konzeptionell aufgegleist haben, möchten die Ergebnisse des vorliegenden Beitrags zu einer Diskussion innerhalb und zwischen den verschiedenen Hochschulen in der Schweiz, aber auch über die Landesgrenze hinaus einladen. Darüber hinaus erachteten wir es als wünschenswert, wenn durch weitere Befunde zu wissenschaftlichen Abschlussarbeiten im Kontext (nicht nur der schweizerischen) Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Diskussion bereichert würde.

Basierend auf den Ergebnissen des vorliegenden Beitrags und als Anregung für eine weiterführende Diskussion zwischen und innerhalb der Hochschulen seien zum Schluss ein paar Fragen aufgeworfen, die sich uns bei der Erstellung der vorliegenden Synopse ergeben haben. So stellt sich die Frage, *ob zwischen den verschiedenen Hochschulen ein Konsens besteht bzw. ein solcher bestehen sollte hinsichtlich der Anforderungen, die an wissenschaftliche Abschlussarbeiten angehender Lehrpersonen zu stellen sind*. Die hinsichtlich mehrerer Dimensionen unterschiedliche Gestaltung und Positionierung von schriftlichen Abschlussarbeiten dürfte diesbezüglich aufgrund der dezentralen Steuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht zwingend ein Problem sein. Wie bei an-

deren Ausbildungselementen besteht auch in Bezug auf die Gestaltung von Abschlussarbeiten die Möglichkeit zur Profilbildung in der Konfiguration von Studiengängen. Auch kann auf kantonale Eigenheiten eingegangen werden, die sich im Bereich der Volksschule zeigen. Dennoch stellen sich Fragen nach den Qualitätsstandards und nach sinnvollen Formen der Ausrichtung, die für Abschlussarbeiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelten bzw. Anwendung finden sollten – dies auch vor dem Hintergrund der interkantonalen Anerkennung der Ausbildungen, der Nutzung von Mobilitätsgeboten sowie der Anforderung, wissenschaftlichen und berufspraktischen Standards zu genügen. Es erscheint uns sinnvoll, über Anforderungen an Abschlussarbeiten zu diskutieren. Auch darüber, ob und wie sich eine entsprechende Abstimmung gegebenenfalls in formalen Standards wie ECTS-Punkten oder Modalitäten des Verfassens und Bewertens niederschlagen sollte, gälte es eine Diskussion zu führen.

Aus den im Beitrag ausgewerteten Porträts geht sodann hervor, dass die *Berechtigungen zur Betreuung von Abschlussarbeiten an den Hochschulen sehr unterschiedlich geregelt sind*. In mehreren Porträts wird darauf hingewiesen, dass nicht alle Betreuungspersonen über die dazu notwendigen oder wünschbaren (z.B. forschungsmethodischen oder das wissenschaftliche Schreiben betreffenden) Kompetenzen verfügen würden. Auch zu dieser Thematik schiene uns eine weiterführende Diskussion fruchtbar zu sein – inklusive der Frage, wie hochschuldidaktische Angebote Betreuende von Abschlussarbeiten unterstützen könnten.

Des Weiteren stellt sich die Frage, *welchen Beitrag zur Professionalisierung die wissenschaftlichen Abschlussarbeiten tatsächlich leisten*. Tremp (2020) weist darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen in der Ausbildung angehender Lehrpersonen die Fähigkeit zu einer gewissen Distanznahme von der beruflichen Praxis vorstrukturiere und dadurch deren Reflexion begünstige. Damit lässt sich auch die Frage stellen, *ob es Typen von Abschlussarbeiten gibt (z.B. Theoriearbeit, empirische Arbeit, Produktarbeit etc.), die für die Ausbildung einer produktiven, professionellen Reflexionsfähigkeit einen besonderen Beitrag leisten*. Charakterisierend (und in den von uns analysierten Porträts unbestritten) für wissenschaftliche Abschlussarbeiten angehender Lehrpersonen ist, dass die der Arbeit zugrunde liegende Fragestellung in der Regel einen Berufsfeldbezug aufweisen soll. Spannend und wünschbar wäre es in diesem Zusammenhang, zu erfahren, wie praktizierende Lehrpersonen, die in ihrer Ausbildung eine Abschlussarbeit geschrieben haben, den Bildungsnutzen des Verfassens einer Abschlussarbeit wahrnehmen – dies zum einen unmittelbar nach ihrem Abschluss und zum anderen später im Rückblick auf ihre Ausbildung.

Literatur

- Beckert, C. & Bürki, G.** (2021). Wissenschaftliche Abschlussarbeiten an den beiden Grundausbildungsinstituten der Pädagogischen Hochschule Bern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (1), 21–30.
- Beyer, A., Schmid, E. & Habegger, K.** (2021). Die Bachelorarbeit als wissenschaftliche Abschlussarbeit am IVP NMS Bern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (1), 15–20.
- Futter, K., Skedsmo, G. & Sandmeier, A.** (2021). Wissenschaftliche Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Schwyz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (1), 60–65.
- Gerteis, M., Viehauser, M. & Monnard, I.** (2021). Wie viel Hilfe darf es sein? – Das Verfassen und Begleiten von Abschlussarbeiten am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Freiburg. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (1), 38–43.
- Kamm, E. & Bieri, C.** (2008). Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – professionstheoretische Bezugspunkte zur Konzeption der Master-Thesis in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (1), 85–100.
- Keck Frei, A., Bieri Buschor, C., Ferrari Ehrensberger, I., Neresheimer Mori, C. & Hürlimann, R.** (2021). Abschlussarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Zürich als Beitrag zur Professionalitätswildentwicklung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (1), 97–104.
- Malmberg, I.** (2020). Die Blackbox ausleuchten. Potenziale von Design-Based Research für Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerverprofessionalisierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (1), 79–93.
- Markowitsch, J. & Rosenberger, K.** (2013). Die akademische Abschlussarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Gesellenstück? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 333–344.
- Pädagogische Hochschule FHNW.** (2017). *Richtlinien und Manual Bachelor- und Masterarbeiten in den Studiengängen Kindergarten-/Unterstufe, Primarstufe, Sekundarstufe I, Sonderpädagogik und Logopädie vom 1. September 2017 (Stand 1. Februar 2021)*. Brugg: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Sinn, C., Schuler, L. & Bischoff, S.** (2021). Masterarbeiten im Studiengang «Sekundarstufe I» an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (1), 66–71.
- Stamm, G.** (2021). Die Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (1), 56–59.
- Tremp, P.** (2020). Forschungsorientierung und Berufsrelevanz. Hochschuldidaktische Überlegungen zum Lehramtsstudium. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (2), 16–32.
- Vetter, P., Gerteis, M. & Moroni, S.** (2019). Kompetenzbereich «Forschungsmethoden»: Was sollen angehende Lehrpersonen am Ende ihrer Ausbildung aus der Sicht von in der Forschungsausbildung tätigen Dozierenden können? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37 (2), 160–176.
- Vetter, P., Staub, F. C. & Ingrisani, D.** (2014). Masterarbeiten als Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 117–130). Münster: Waxmann.
- Vetter, P. & Steiner, E.** (2016). Entwicklungsorientierte Bildungsforschung als Ansatz für Qualifikationsarbeiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (2), 180–187.

Autorin und Autoren

Sandra Moroni, Dr., Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I, sandra.moroni@phbern.ch
Kurt Reusser, Prof. em. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, reusser@ife.uzh.ch
Markus Weil, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Weiterbildung und Beratung, markus.weil@fhnw.ch

Emotionale und kognitive Verarbeitung von Unterrichtsstörungen. Eine Studie mit angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe

Irina Rosa Kumschick, Loredana Torchetti, Roland Künzle und Annette Tettenborn

Zusammenfassung In dieser Studie wurde analysiert, wie Lehrpersonen störendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern emotional und kognitiv verarbeiten. 179 Studierenden wurde ein Video mit einer Unterrichtsstörung präsentiert – einer Hälfte mit und der anderen Hälfte ohne Perspektive des störenden Schülers. Danach gaben die Versuchspersonen an, inwiefern sie das Störverhalten als stabil bzw. als variabel attribuierten und welche Emotionsregulationsstrategie (Cognitive Change, Attentional Deployment, Suppression, Venting) sie in dieser Situation anwenden würden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Attribution mit der Emotionsregulation zusammenhängt und dass diese durch den Perspektivenwechsel günstig beeinflusst werden kann.

Schlagwörter Unterrichtsstörungen – Perspektivenwechsel – externe Attribution – Emotionsregulation

Emotional and cognitive processing of classroom disruptions. A study with preservice teachers for secondary school

Abstract This study analyzed how teachers process disruptive student behavior emotionally and cognitively. 179 students were presented with a video case that showed a classroom disruption – half of them were able to see the perspective of the disruptive student while the other half were not. Afterwards, the subjects reported whether they had attributed the disruptive behaviour as stable or as variable and which emotion regulation strategy (cognitive change, attentional deployment, suppression, venting) they would have employed in that situation. The results show that attribution and emotion regulation are related, and that this relationship can be influenced positively by taking the student perspective.

Keywords classroom disruptions – change of perspective – external attribution – emotion regulation

1 Einleitung

Störendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern im Klassenzimmer ist ein Hauptauslöser für negative Emotionen bei Lehrpersonen (Taxer & Gross, 2018). Berufseinsteiger berichten, dass der Umgang mit Unterrichtsstörungen für sie die am schwierigsten zu bewältigende Herausforderung innerhalb der Lehrprofession darstelle (Admiraal, Korthagen & Wubbels, 2000; Gallagher, 2009). Eine Reihe von Studien hat sich in der Schweiz in den letzten Jahren mit Unterrichtsstörungen befasst. Beispielsweise wurde der Grad der Übereinstimmung zwischen Störendenwahrnehmung, Lehrpersonenwahrnehmung und Beobachtendenperspektive untersucht (Wettstein, Scherzinger & Ramseier, 2018). Ferner widmete sich Eckstein (2018) dem Zusammenhang zwischen Produktion (den Unterricht stören; Störendenperspektive) und Rezeption (gestört sein; Lehrpersonenperspektive). Die vorliegende Studie schliesst an diese Forschung an und beschäftigt sich mit der Frage, wie Lehrpersonen Unterrichtsstörungen kognitiv erklären und emotional verarbeiten.¹

In einem Experiment konnte nachgewiesen werden, dass Lehrpersonen, die die Störendenperspektive kennen, eine Unterrichtsstörung häufiger kognitiv umbewerten (englisch «Cognitive Change» oder «Reappraisal», vgl. Gross & John, 2003) als Lehrpersonen, denen diese nicht zugänglich gemacht wurde (Kumschick, Piwowar & Thiel, 2018). Die kognitive Umbewertung einer Situation ist eine wichtige funktionale Emotionsregulationsstrategie, die mit positiven Gefühlen, einer Reduktion negativer Affekte, einem gesteigerten «interpersonal functioning» und psychologischem Wohlbefinden der Lehrperson einhergeht (Gross & John, 2003). Jedoch hatte das Experiment die Limitation, dass die Versuchspersonen nur nach zwei Emotionsregulationsstrategien gefragt wurden: Cognitive Change und Suppression (Unterdrückung bzw. Hemmung der negativen Emotion). Zudem fehlte ein Einblick in die Gedanken der Lehrpersonen.

Es stellt sich die Frage, inwieweit das Kennen der Störendenperspektive nicht nur die Häufigkeit der Anwendung von Cognitive Change steigert, sondern auch mit anderen funktionalen und dysfunktionalen Emotionsregulationsstrategien zusammenhängt. Beispielsweise könnte durch die Perspektivenübernahme eine veränderte Aufmerksamkeitslenkung – eine ebenfalls funktionale Emotionsregulation (englisch «Attentional Deployment») – hervorgerufen werden. Möglicherweise sind Lehrpersonen dadurch auch besser in der Lage, in der Situation aufkommende negative Gefühle zu unterdrücken und freundlich zu bleiben. Analog könnte es auch Effekte in die andere Richtung geben, sodass beispielsweise Lehrpersonen, welche die Störendenperspektive *nicht* kennen, ihre negativen Gefühle im Sinne von «Venting» (Hochschild, 1983) häufiger dysfunktional ausdrücken (z.B. die Schülerinnen und Schüler anschreien).

¹ Die Studie wurde durch den Forschungsfonds der Pädagogischen Hochschule Luzern finanziell unterstützt.

Ein anderer wichtiger Einflussfaktor ist die Attribution des Störverhaltens durch die Lehrperson. Wenn Lehrpersonen das Verhalten der Störenden als stabil attribuieren, dann ist eher zu erwarten, dass sie ihre Emotionen dysfunktional regulieren, als wenn sie das Störverhalten als variabel ansehen. Eine weitere spannende Forschungsfrage ist, inwieweit der Zusammenhang zwischen Attribution und Emotionsregulation durch das Kennen der Störendenperspektive verändert wird.

2 Theoretischer Teil

2.1 Lehrpersonen und Emotionsregulation

Nach Gross und John (2003) prüfen Personen, die eine emotional schwierige Situation erwarten, zunächst, ob sich diese vermeiden lässt. Lehrpersonen können schulische Problemsituationen wie beispielsweise Unterrichtsstörungen nicht umgehen. Sie brauchen Strategien, um unangenehme Emotionen adäquat zu regulieren und in der Situation handlungsfähig zu bleiben. Emotionsregulation ist definiert als «a set of automatic and controlled processes involved in the initiation, maintenance, and modification of the occurrence, intensity, and duration of feeling states» (Webb, Miles & Sheeran, 2012, S. 775). Gross und John (2003) unterscheiden zwischen antizipatorischen und reaktionsbezogenen Regulationsstrategien («antecedent-focused» vs. «response-focused»). Antizipatorische Strategien – im Prozess früh einsetzende Strategien, die eingesetzt werden, bevor sich eine Emotion vollständig entfaltet hat – sind a) Situation Selection (Situationsauswahl bzw. gegebenenfalls Situationsvermeidung), b) Situation Modification (setzt ein, bevor sich eine Störung ausbreitet, zum Beispiel einem frustrierten Schüler bei der Mathematikaufgabe helfen), c) Attentional Deployment (Aufmerksamkeitslenkung, z.B. Ignorieren eines Verhaltens) und d) Cognitive Change (Umbewertung einer Situation, auch «Reappraisal» genannt, z.B. sich vorstellen, dass sich die Eltern eines störenden und schwierigen Schülers trennen). Hinzukommend nennen die Autoren eine reaktionsbezogene Strategie: e) Response Modulation (auch «Suppression» genannt, z.B. Unterdrückung bzw. Verbergen einer negativen Emotion und Vorspielen von Gelassenheit; dies kann auch durch Rauchen oder Essen geschehen).

Die Strategien a) bis d) gelten als funktionale und hilfreiche Strategien, um eine emotionale Situation erfolgreich zu bewältigen. Die ersten beiden Strategien setzen jedoch vor einer Unterrichtsstörung ein und eignen sich daher nicht für den Umgang mit einer massiven Unterrichtsstörung. Auf die letztgenannte Strategie «Suppression» (im Sinne, dass das Zeigen des negativen Gefühls gehemmt bzw. unterdrückt wird), die spät im Regulationsprozess einsetzt, gibt es verschiedene Perspektiven. Einerseits führt die häufige Unterdrückung negativer Emotionen zur emotionalen Erschöpfung der Lehrperson (Philipp, 2010). Andererseits gilt sie aber auch als wichtige Strategie, um im Unterricht die Handlungsfähigkeit und die Kontrolle zu behalten (Sutton & Harper, 2009). Unbestritten ist jedoch, dass Suppression im Klassenzimmer angemessener ist als die emotionale Devianz, eine weitere Form der Emotionsregulation, die

Hochschild (1983) im Kontext des beruflichen Handelns untersuchte. Bei der emotionalen Devianz wird ein den organisationalen Regeln widersprechendes Gefühl im Sinne von «Venting» gezeigt. Dabei wird ein negatives Gefühl zugelassen und deutlich ausagiert. Venting ist keine wünschenswerte Emotionsregulationsstrategie im Unterrichtskontext. Sie beeinträchtigt nicht nur das Wohlbefinden der Lehrperson (Enwereuzor, Onyishi, Onyebueke, Amazue & Nwoke, 2017), sondern auch den Aufbau einer positiven Beziehung zwischen Lernenden und Lehrperson (Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009; Sutton & Wheatley, 2003).

2.2 Attribution des Störverhaltens: Wie erklären Lehrpersonen Unterrichtsstörungen?

Wenn Lehrpersonen schulische oder motivationale Defizite bei Lernenden erleben oder mit Störungen ihres Unterrichts konfrontiert sind, tendieren sie in der Regel dazu, dies unkontrollierbaren Faktoren zuzuschreiben (Knoblauch & Chase, 2015). Unterrichtsstörungen führen sie dabei vorwiegend auf schülerbezogene Merkmale (z.B. Persönlichkeit, Motivation) zurück oder schreiben sie außerschulischen Merkmalen (Erziehung, Familiensituation, Nachbarschaft) zu – weniger dagegen Merkmalen ihres eigenen Unterrichts wie beispielsweise Didaktik, emotionaler Unterstützung und Klassenmanagement (Kulinna, 2007/2008). Aus der Sicht der Lernenden hingegen erklären sich Störungen häufiger durch langweiligen Unterricht bzw. sie geben an, sich unterfordert zu fühlen (Schönbächler et al., 2009; Sun, 2014). Diese Attributionen zeigen sich kulturübergreifend, zum Beispiel in England und in der Türkei (Atici & Merry, 2001; Turnuklu & Galton, 2001), in China und in Australien (Ho, 2004), in den USA (Hughes, Barker, Kemenoff & Hart, 1993) oder in Griechenland (Mavropoulou & Padelidi, 2002).

Eine rein externale Attribution auf Lehrpersonenseite schadet dem Klima im Klassenzimmer, weil sie mit einer Präferenz für strafende Massnahmen (Andreou & Rapti, 2010) einhergeht. Wenn das störende Verhalten von Lernenden als stabil und wenig variabel – und somit auch als wenig veränderlich – betrachtet wird, dann ist die Lehrperson womöglich weniger in der Lage, ihre Emotionen funktional zu regulieren und ein lösungsorientiertes Vorgehen zu wählen. Dadurch entgehen der Lehrperson Chancen, etwas zu bewirken und eine Verhaltensänderung bei den Lernenden anzustossen.

3 Fragestellung und Hypothesen

In der vorgelegten Studie wurde den Fragen nachgegangen, wie externale Attribution und Emotionsregulation der Lehrperson während Unterrichtsstörungen zusammenhängen und ob das Kennen der Störendenperspektive den Zusammenhang zwischen externaler Attribution und gewählter Emotionsregulationsstrategie verändert. Um diese Fragen zu beantworten, wurde ein klassisches Experiment mit einer Kontroll- und einer Experimentalgruppe durchgeführt (zur Skizzierung des Experiments vgl. Abschnitt 4.2). Es

wird ein positiver Zusammenhang zwischen einer stabilen Attribution des Störverhaltens (z.B. «Dieser Schüler wird sich nie ändern») und einer dysfunktionalen Emotionsregulation (Venting) erwartet. Zudem wird ein positiver Zusammenhang zwischen variabler Attribution (z.B. «Warum kann er sich nicht konzentrieren?») und funktionalen Emotionsregulationsstrategien erwartet (H_1). Eine weitere Hypothese (H_2) ist, dass die experimentelle Variation (Kennen der Störendenperspektive) hinsichtlich der Anwendung von Cognitive Change zu einem Gruppenunterschied führt (vgl. auch Kumschick et al., 2018). Darüber hinaus werden Moderationseffekte (bzw. Interaktionseffekte) durch die Präsentation der Störendenperspektive erwartet (H_3). Beispielsweise sollte in der Experimentalgruppe (durch das Kennen der Störendenperspektive) der ungünstige Einfluss der stabilen Attribution auf Venting abgemildert und der günstige Effekt der variablen Attribution auf funktionale Emotionsregulationsstrategien nochmals zusätzlich verstärkt werden.

- $H_{1,1}$: Personen mit einer hohen Ausprägung in der stabilen Attribution sind eher bereit, *Venting* als Reaktion anzuwenden, als Personen mit einer niedrigen Ausprägung in der stabilen Attribution.
- $H_{1,2}$: Personen mit einer hohen Ausprägung in der variablen Attribution berichten häufiger, dass sie *Cognitive Change*, *Attentional Deployment* und *Suppression* anwenden, als Personen mit einer niedrigen Ausprägung in der variablen Attribution.
- H_2 : Personen, denen nach einer Unterrichtsstörung zusätzlich die Perspektive der störenden Schülerin oder des störenden Schülers präsentiert wird (Experimentalgruppe), berichten häufiger, dass sie *Cognitive Change* anwenden, als Personen, welche diese Perspektive nicht kennen (Kontrollgruppe).
- $H_{3,1}$: Personen, die die Perspektive der störenden Schülerin oder des störenden Schülers kennen (Experimentalgruppe) sind *trotz* einer hohen Ausprägung in der stabilen Attribution seltener bereit, *Venting* anzuwenden, als vergleichbar stabil attribuierende Personen der Kontrollgruppe.
- $H_{3,2}$: Personen, die die Perspektive der störenden Schülerin oder des störenden Schülers kennen (Experimentalgruppe) *und* eine hohe Ausprägung in der variablen Attribution haben, berichten häufiger, dass sie *Cognitive Change*, *Attentional Deployment* und *Suppression* anwenden, als vergleichbar variabel attribuierende Personen der Kontrollgruppe.

4 Methode

4.1 Stichprobe

Insgesamt haben 179 Studierende des Masterstudiengangs «Sekundarstufe I» von drei Pädagogischen Hochschulen der Schweiz am Experiment teilgenommen (Pädagogische Hochschule Luzern: $n = 78$; Pädagogische Hochschule Bern: $n = 68$; Pädagogische Hochschule Zürich: $n = 33$). Die Versuchspersonen waren im Durchschnitt 24.74 Jahre alt ($SD = 5.62$, zwischen 19 und 55 Jahren) und befanden sich am Anfang des Master-

studiengangs. 62% der Befragten waren weiblich ($n = 111$). Die Studierenden wurden randomisiert entweder der *Experimentalgruppe* (EG: $n = 91$) oder der *Kontrollgruppe* (KG: $n = 88$) zugewiesen. Zwischen den beiden Gruppen zeigten sich keine bedeutsamen Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts (Anteil Frauen KG: $n = 53$ [60%]; Anteil Frauen EG: $n = 58$ [60%]; $\chi^2(1) = 0.23, p = .629$), des Alters (KG: $M = 25.32, SD = 9.30$; EG: $M = 25.00, SD = 6.27$; $t(177) = 0.27, p = .788$) und der Praxiserfahrung (Anteil studienbegleitende Unterrichtstätigkeit KG: $n = 17$ [19%]; Anteil studienbegleitende Unterrichtstätigkeit EG: $n = 18$ [20%]; $\chi^2(1) = 0.01, p = .939$). Die Testung wurde jeweils vor Ort in einem Hörsaal der jeweiligen Pädagogischen Hochschule durchgeführt. Das computergestützte Testverfahren dauerte ca. 45 Minuten.

4.2 Untersuchungsdesign

Allen Studierenden (EG und KG) wurde ein Videofall mit einer massiven Unterrichtsstörung präsentiert. Davor wurden sie gebeten, sich in die Lehrperson hineinzusetzen. Die EG erhielt zusätzlich zu dem Videofall ein weiteres Video, in dem der störende Schüler sein Verhalten reflektierte, während die KG lediglich die in dem Video dargestellte Störungssituation betrachtete. Für das Experiment wurde ein sorgfältig entwickeltes Staged Video verwendet (ausführliche Erklärung vgl. Piwowar, Barth, Ophardt & Thiel, 2017). Inhaltlich sahen die Studierenden einen Schüler, der zu spät zum Unterricht kam, regelwidriges Verhalten zeigte, dem Unterricht nicht folgte und sich jeder Anweisung der weiblichen Lehrperson widersetzte. Während der Interaktion mit diesem Schüler zeigte sich die Lehrerin zunehmend hilfloser. Im Anschluss beantworteten alle Studierenden zwei aufeinanderfolgende Skalen zur Attribution des Störverhaltens (Skalen zur externalen Attribution: stabil bzw. variabel) sowie vier Skalen zur Frage, wie sie ihre Emotionen in einer solchen Unterrichtssituation regulieren würden (Skalen zu Attentional Deployment, Cognitive Change, Suppression und Venting).

4.3 Erhebungsinstrumente

Attribution des Störverhaltens: Um die externalen Attribution im Hinblick auf die präsentierte Unterrichtsstörung zu erfassen, wurden den Versuchspersonen elf Items vorgelegt, bei denen sie angeben mussten, wie stark sie in einer solchen Situation auf einer fünfstufigen Antwortskala (von 1 = «gar nicht» bis 5 = «ganz sicher») einen bestimmten Gedanken gehabt hätten. Dabei beantworteten die Versuchspersonen sechs Items, die eine *stabile Attribution* des Störverhaltens repräsentierten (Beispielitem: «Mit diesem Schüler ist es zwecklos»; Cronbachs Alpha = .90) und fünf Items, die eine *variable Attribution* des Störverhaltens kennzeichneten (Beispielitem: «Warum kann und will er sich nicht konzentrieren?»; Cronbachs Alpha = .83). Die standardisierten Faktorladungen der Items lagen zwischen 0.53 und 0.93 (Fit der konfirmatorischen Faktoranalysen mit zwei korrelierten Faktoren: $\chi^2(42) = 81.10, p < .001$; CFI = 0.953; TLI = 0.939; RMSEA = .072; SRMR = 0.052).

Emotionsregulationsstrategien: Um die vier Dimensionen der Emotionsregulationsstrategien abzubilden, wurden 19 Items dargeboten. Die Versuchspersonen wurden ge-

beten, auf einer fünfstufigen Antwortskala (von 1 = «trifft gar nicht zu» bis 5 = «trifft völlig zu») einzuschätzen, wie sie in einer solchen Unterrichtssituation reagieren würden. Die vier Skalen umfassten die folgenden Emotionsregulationsstrategien: *Cognitive Change* mit sechs Items (Beispielitem: «In einer solchen Situation denke ich, dass es Gründe gibt, warum der Schüler unmotiviert ist»; Cronbachs Alpha = .77), *Attentional Deployment* mit fünf Items (Beispielitem: «In einer solchen Situation versuche ich vom Geschehen innerlich einen Schritt zurückzutreten, um Übersicht zu gewinnen»; Cronbachs Alpha = .77), *Suppression* mit drei Items (Beispielitem: «In solchen Situationen unterdrücke ich meine wahren Gefühle, weil sich der Schüler sonst beschweren könnte»; Cronbachs Alpha = .72), und *Venting* mit fünf Items (Beispielitem: «In solchen Situationen zeige ich meine negativen Gefühle deutlich»; Cronbachs Alpha = .80). Eine konfirmatorische Faktoranalyse mit robuster Maximum-Likelihood-Schätzung der vier korrelierten Faktoren ergab (nach Löschung von schwach ladenden Items) gemäss den Kriterien von Hu und Bentler (1999) einen guten Fit ($\chi^2(146) = 184.53, p < .05$; CFI = 0.956; TLI = 0.949; RMSEA = .038; SRMR = 0.056). Die standardisierten Faktorladungen lagen zwischen 0.42 und 0.84.

4.4 Analysen

In einem ersten Schritt wurden deskriptive Analysen sowie Korrelationsanalysen der Daten durchgeführt. Um die einfachen Effekte und die Moderationseffekte zu überprüfen, wurde ein regressionsanalytischer Ansatz gewählt und ein manifestes pfadanalytisches Modell gerechnet. Da dem Modell keine Restriktionen auferlegt wurden und es somit saturiert war, wies es einen perfekten Fit auf. Die Analyse wurde mit dem Maximum-Likelihood-Schätzer in Mplus Version 8 (Muthén & Muthén, 1998–2017) durchgeführt. Als abhängige Variablen wurden die vier Emotionsregulationsstrategien «Attentional Deployment», «Cognitive Change», «Suppression» und «Venting» ins Modell eingegeben. Als unabhängige Variablen wurden stabile bzw. variable Attribution, Gruppe sowie deren Interaktionsterme geprüft. Die Interaktionsterme wurden als Produkte der jeweiligen Variablen gebildet («Gruppe x stabil» bzw. «Gruppe x variabel»).

In einem nächsten Schritt wurde überprüft, *ob* ein Moderationseffekt vorliegt, ob also der Zusammenhang zwischen Attribution und Emotionsregulationsstrategie in der EG anders ausfällt als in der KG. Für die signifikanten Interaktionen (vgl. Abbildung 1, Abbildung 2 und Abbildung 3) wurden *zusätzlich* Simple-Slope-Tests durchgeführt. Diese prüften, *wie* diese unterschiedlichen Effekte genau ausfallen, indem für beide Gruppen unstandardisierte Steigungskoeffizienten berechnet wurden, welche die Stärke der Zusammenhänge zwischen Attribution und Emotionsregulationsstrategie darstellten.

5 Ergebnisse

Deskriptive Analysen und Korrelationen: In Tabelle 1 sind die deskriptiven Statistiken der Variablen sowie die Korrelationen und die Reliabilitätskoeffizienten dargestellt. Die Zusammenhänge zwischen den Emotionsregulationsstrategien und den Prädiktoren werden nachfolgend erläutert. Die Ergebnisse der Analysen zu H_1 , H_2 und H_3 werden in Tabelle 2 dargestellt.

H_1 : *Attribution des Störverhaltens:* Wie angenommen berichteten Personen mit einer stärkeren Ausprägung der stabilen Attribution des Störverhaltens bedeutsam mehr Venting ($B = .37^{***}$) als Personen mit einer schwächeren Ausprägung ($H_{1,1}$). Zusätzlich hing eine stabile Attribution bedeutsam negativ mit Cognitive Change ($B = -.24^{***}$) und tendenziell negativ mit Attentional Deployment ($B = -.14^\dagger$) zusammen. Gleichzeitig hing eine variable Attribution bedeutsam positiv mit Cognitive Change ($B = .28^{**}$), Attentional Deployment ($B = .34^{**}$) und Suppression ($B = .33^*$) zusammen ($H_{1,2}$).

H_2 : *Gruppenunterschied hinsichtlich Cognitive Change:* Wie erwartet berichteten Versuchspersonen, welche die Störendenperspektive kannten (EG), signifikant mehr Cognitive Change ($B = .26^{**}$) als Versuchspersonen, die nur die massive Unterrichtsstörung gesehen hatten (KG).

H_3 : *Moderationseffekte durch die Präsentation der Störendenperspektive:* Der gemäss $H_{3,1}$ erwartete Moderationseffekt wurde tendenziell signifikant ($p < .10$). Es zeigte sich, dass der dysfunktionale Effekt von stabiler Attribution auf Venting durch die Präsentation der Störendenperspektive abgeschwächt wurde. Wie in Abbildung 1 ersichtlich, besteht in der KG ein positiver Zusammenhang zwischen Venting und stabiler Attribution (Simple Slope: $B = 0.37$, $SE = 0.09$, $p < .001$), während dieser Zusammenhang in der EG nur tendenziell signifikant ausfällt ($B = 0.16$, $SE = 0.09$, $p = .080$). Zudem zeigte sich ein signifikanter Moderationseffekt bei Cognitive Change. Auch hier wurde der dysfunktionale Effekt von stabiler Attribution durch die Präsentation der Störendenperspektive abgeschwächt (vgl. Abbildung 2). Denn während in der KG ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen Cognitive Change und stabiler Attribution besteht (Simple Slope: $B = -0.24$, $SE = 0.06$, $p < .001$), ist in der EG kein solcher Zusammenhang vorhanden ($B = 0.04$, $SE = 0.06$, $p = .535$). Darüber hinaus konnten die Hypothesen in $H_{3,2}$ nur bezüglich Cognitive Change bestätigt werden. Wie in Abbildung 3 ersichtlich, verstärkte die Präsentation der Störendenperspektive den günstigen Effekt von variabler Attribution: In der EG war der positive Zusammenhang zwischen Cognitive Change und variabler Attribution doppelt so stark wie in der KG (Simple Slope EG: $B = 0.61$, $SE = 0.08$, $p < .001$; Simple Slope KG: $B = 0.28$, $SE = 0.09$, $p < .01$).

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken der Emotionsregulationsstrategien und der Attributionen (stabil/variabel) sowie Korrelationen und Reliabilitäten der Skalen ($N = 179$)

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7
1 Gruppe^a									
2 Cognitive Change	3.77	0.65	.22**	(.77)					
3 Attentional Deployment	3.00	0.77	-.02	.36***	(.77)				
4 Suppression	2.89	0.86	.11	.30***	.04	(.72)			
5 Venting	2.55	0.79	-.09	-.20**	-.47***	-.13	(.80)		
6 stabil	2.40	0.91	-.04	-.31***	-.25**	.03	.35***	(.90)	
7 variabel	4.06	0.67	.05	.53***	.27***	.24**	-.23**	-.35***	(.83)

Anmerkungen: Die Reliabilitäten der Skalen (Cronbachs Alpha) sind in Klammern auf der Diagonalen der Korrelationstabelle aufgeführt.

^a Gruppe: 0 = Kontrollgruppe, 1 = Experimentalgruppe. ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle 2: Ergebnisse der Pfadanalyse zur Voraussage der Emotionsregulationsstrategien durch die Gruppe, die Attribution (stabil/variabel) und deren Interaktionsterme

	Emotionsregulationsstrategie											
	Cognitive Change			Attentional Deployment			Suppression			Venting		
	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
Intercept	3.64***	.06	-.20	3.04***	.08	.04	2.81***	.09	-.10	2.61***	.08	.07
stabil	-.24***	.06	-.34	-.14 [†]	.09	-.17	.07	.10	.07	.37***	.09	.42
variabel	.28**	.09	.29	.34**	.13	.30	.33*	.14	.26	-.12	.13	-.10
Gruppe^a	.26**	.08	.39	-.06	.11	-.08	.16	.12	.19	-.11	.11	-.14
Gruppe x stabil	.28**	.09	.39	-.01	.13	-.01	.11	.14	.12	-.21 [†]	.13	-.24
Gruppe x variabel	.33**	.12	.34	-.19	.17	-.16	.06	.20	.04	-.06	.17	-.05

Anmerkungen: N = 179; $R^2_{\text{Cognitive Change}} = .38$, $R^2_{\text{Attentional Deployment}} = .11$, $R^2_{\text{Suppression}} = .08$, $R^2_{\text{Venting}} = .16$.
^a Gruppe: Kontrollgruppe = 0, Experimentalgruppe = 1. [†] $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

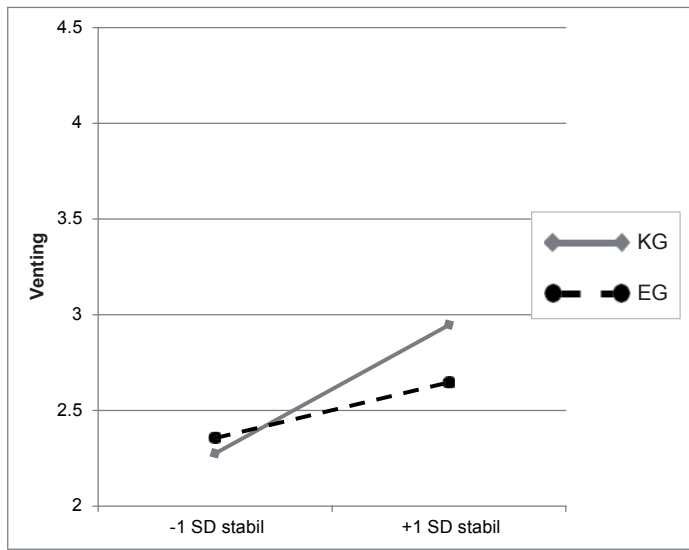


Abbildung 1: Interaktion zwischen «Gruppe x stabile Attribution» und «Venting»: Studierende der KG wenden bei einer stabilen Attribution mehr Venting an als vergleichbar stabil attribuierende Studierende der EG (EG = Experimentalgruppe, KG = Kontrollgruppe).

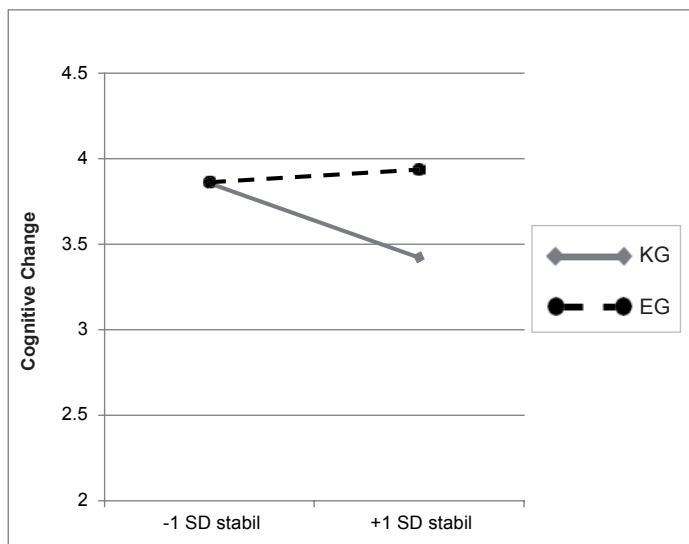


Abbildung 2: Interaktion zwischen «Gruppe x stabile Attribution» und «Cognitive Change»: Studierende der EG wenden bei einer stabilen Attribution signifikant mehr Cognitive Change an als vergleichbar stabil attribuierende Studierende der KG (EG = Experimentalgruppe, KG = Kontrollgruppe).

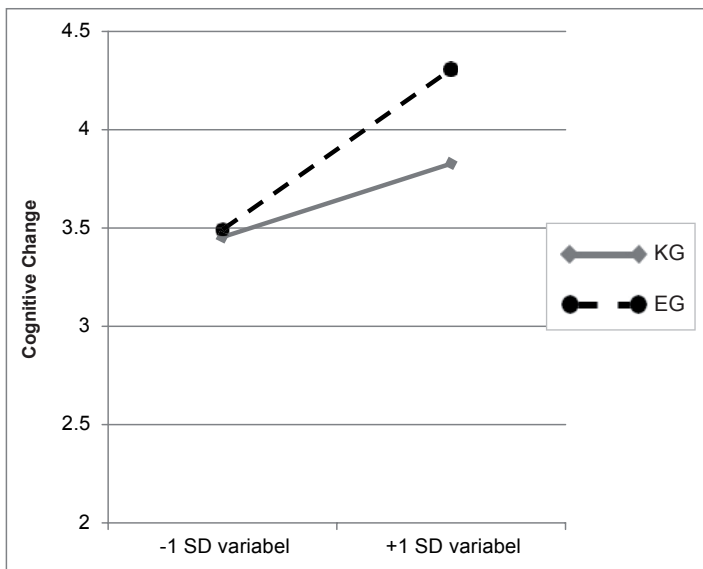


Abbildung 3: Interaktion zwischen «Gruppe x variable Attribution» und «Cognitive Change»: Studierende in der EG wenden bei einer variablen Attribution signifikant mehr Cognitive Change an als vergleichbar variabel attribuiierende Studierende in der KG (EG = Experimentalgruppe, KG = Kontrollgruppe).

6 Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde mittels einer mit Video inszenierten Unterrichtsstörung der Forschungsfrage nachgegangen, wie die Attribution des Störverhaltens mit der Emotionsregulation einer Lehrperson zusammenhängt. Darüber hinaus wurde experimentell überprüft, ob das Kennen der Störendenperspektive die Emotionsregulation beeinflusst und ob sie den Zusammenhang zwischen Attribution und Emotionsregulation moderiert.

Das Experiment zeigte, dass Studierende, die das Störverhalten als stabil klassifizierten, signifikant häufiger mit der dysfunktionalen Strategie «Venting» reagieren würden. Das heisst, die Antworten signalisierten, dass sie bei dieser Zuschreibung ihre negativen Gefühle gegenüber den Schülerinnen und Schülern deutlich zeigen und ausagieren würden ($H_{1,1}$ bestätigt). Dieses Ergebnis wurde zusätzlich dadurch untermauert, dass stabil attribuiierende Versuchspersonen im Gegenzug auch beträchtlich *seltener* angaben, die wichtige und hilfreiche Emotionsregulationsstrategie «Cognitive Change» anzuwenden (ein ebenfalls signifikanter Effekt). Dieser Befund ist sehr plausibel, denn es ist gut vorstellbar, dass Lehrpersonen bei einer stabilen Attribution weniger gut in der Lage sind, eine Störsituation kognitiv umzubewerten und Schülerinnen und Schüler als sich entwickelnde und veränderbare Wesen wahrzunehmen.

Des Weiteren konnte erwartungskonform nachgewiesen werden, dass Studierende, die das störende Schülerverhalten als variabel einordneten, bedeutsam mehr funktionale Emotionsregulationsstrategien wie Attentional Deployment, Cognitive Change und Suppression anwenden würden ($H_{1,2}$ bestätigt). Dieser Befund legt die Vermutung nahe, dass eine variable Attribution nicht nur den nachfolgenden Prozess der Interaktionen im Unterricht beeinflusst – beispielsweise glauben Lehrpersonen, die variabel attribuieren, stärker an ihren positiven Einfluss und agieren häufiger pädagogisch und konstruktiv-problemlösend; zudem greifen sie seltener zu strafenden Massnahmen (Weiner, Perry & Magnusson, 1988; Reyna & Weiner, 2001) –, sondern dass sie auch zentral für eine erfolgreiche Selbstregulation der Lehrperson ist. Ferner konnte das Ergebnis eines früheren Experiments (Kumschick et al., 2018) repliziert werden: Angehende Lehrpersonen wenden signifikant häufiger Cognitive Change an, wenn sie die Störendenperspektive kennen, als wenn sie diese nicht kennen (H_2 bestätigt).

Die Überprüfung der Moderationshypothesen (H_3) ergab, dass der dysfunktionale Zusammenhang zwischen stabiler Attribution und Venting in der EG (mit Sichtung der Störendenperspektive) schwächer war als in der KG. Diesbezüglich zeigte sich ein Trend, dass Personen in der EG, die das Störverhalten als stabil wahrnahmen, *seltener Venting* als Reaktion angaben als vergleichbar stabil attribuierende Personen in der KG ($H_{3,1}$ tendenziell bestätigt). Die Ergebnisse zeigten aber nicht nur, dass Personen in der EG ihre Emotionen weniger dysfunktional regulieren würden, sondern auch, dass sie ihre Emotionen insgesamt funktionaler regulieren würden. Denn die Analyse ergab auch, dass sie deutlich *mehr Cognitive Change* verwenden würden als stabil attribuierende Personen in der KG. Unter der Prämisse, dass sie bei dieser Strategie mehr positive und weniger negative Gefühle erleben sowie hilfreicher mit den Störenden interagieren, ist dies ein starkes Ergebnis und zeigt, wie bedeutsam der Perspektivenwechsel ist.

Darüber hinaus konnte nachgewiesen werden, dass der positive Zusammenhang zwischen variabler Attribution und Cognitive Change durch die Präsentation der Perspektive des Störers noch zusätzlich verstärkt wurde. Denn Versuchspersonen der EG, die variabel attribuieren, wendeten Cognitive Change nochmals signifikant stärker an als variabel attribuierende Versuchspersonen in der KG (keine Kenntnis der Störendenperspektive). Ein Interaktionseffekt für eine stärkere Nutzung von funktionalen Emotionsregulationsstrategien konnte jedoch nur für Cognitive Change, nicht aber für Attentional Deployment und Suppression nachgewiesen werden ($H_{3,2}$ teilweise bestätigt). Möglicherweise liegt dies daran, dass die Strategie «Cognitive Change» stärker interindividuell konnotiert ist (Einbezug der fremden Perspektive, um die Emotion zu regulieren), während die Regulationsprozesse bei Attentional Deployment und Suppression intraindividuell ablaufen. Dass der Perspektivenwechsel insbesondere mit der kognitiven Umbewertung verbunden ist, betonen auch Webb et al. (2012). Es ist also durchaus plausibel, dass Cognitive Change durch den Perspektivenwechsel eher induziert wird als Attentional Deployment und Suppression.

Limitierend ist darauf hinzuweisen, dass in der Studie nur Selbstberichtsdaten erhoben wurden und dass es sich um ein querschnittliches Experiment handelte. In künftigen Studien sollten andere Designs konzipiert werden, die es erlauben, weitere Datenquellen (Beobachtungsdaten, Fremdeinschätzungen usw.) und mehrere Messzeitpunkte miteinzubeziehen. Zudem sollte auch der Einfluss der internalen Attribution auf die Regulation der Lehrperson untersucht werden. Gerade in der Ausbildung stellt die Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns eine wichtige Variable des Lernens dar. Spannend wäre beispielsweise die Frage, unter welchen Bedingungen Lehramtsstudierende, die ihren Unterricht als Ursache für das Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern identifizieren, in der Lage sind, eigene Emotionen erfolgreich zu regulieren. Darüber hinaus fehlen Untersuchungen und Interventionen, die berufliches Handeln in In-situ-Situationen erforschen und die Ergebnisse in praxisnahe Kontext replizieren.

Nach unserem Wissensstand konnte mit der vorliegenden Studie das erste Mal gezeigt werden, wie Attribution und Emotionsregulation im Kontext von Unterrichtsstörungen zusammenhängen und dass der Perspektivenwechsel einen verändernden, positiven Einfluss hat. Im Hinblick auf die Ausbildung, sollten Lehrpersonen für den Perspektivenwechsel sensibilisiert werden. Es wäre wünschenswert, Lehrpersonen sogar explizit darin zu trainieren, Störverhalten variabel zu erklären und dieses auch auf Merkmale des eigenen Unterrichts zurückzuführen. Denn wenn Lehrpersonen die Ursache für Unterrichtsstörungen «nur» bei den Lernenden suchen, nehmen sie womöglich eigene Handlungsmöglichkeiten zur Veränderung einer belastenden Situation nicht oder nicht genügend wahr. Dies wiederum erhöht das Risiko für anhaltende Belastung und für Burnout (Bibou-Nakou et al., 1999).

Literatur

- Admiraal, W. F., Korthagen, F. A. J. & Wubbels, T.** (2000). Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (1), 33–52.
- Andreou, E. & Rapti, A.** (2010). Teachers' causal attributions for behaviour problems and perceived efficacy for classroom management in relation to selected interventions. *Behaviour Change*, 27 (1), 53–67.
- Atici, M. & Merry, R.** (2001). Misbehavior in British and Turkish primary classrooms. *Pastoral Care*, 19 (2), 32–39.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A. & Kiosseoglou, G.** (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International*, 20 (2), 209–217.
- Eckstein, B.** (2018). *Gestörter Unterricht: wie Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler Unterrichtsstörungen wahrnehmen, deuten, bewerten und beschreiben*. Dissertation. Zürich: Universität Zürich.
- Enwereuzor, I. K., Onyishi, I. E., Onyebueke, I. F., Amazue, L. O. & Nwoke, M. B.** (2017). Personality as a moderator between emotional exhaustion and workplace deviance among teachers. *Journal of Psychology in Africa*, 27 (1), 41–46.
- Gallagher, T. L.** (2009). Teacher candidates' questions within the context of an educational psychology course. *Teaching Educational Psychology*, 5 (2), 50–60.
- Gross, J. J. & John, O. P.** (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348–362.

- Ho, I. T.** (2004). A comparison of Australian and Chinese teachers' attributions for student problem behaviors. *Educational Psychology, 24* (3), 375–391.
- Hochschild, A. R.** (1983). *The managed heart*. Berkeley: University of California Press.
- Hu, L. & Bentler, P. M.** (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6* (1), 1–55.
- Hughes, J. N., Barker, D., Kemenoff, S. & Hart, M.** (1993). Problem ownership, causal attributions, and self-efficacy as predictors of teachers' referral decisions. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 4* (4), 369–384.
- Knoblauch, D. & Chase, M. A.** (2015). Rural, suburban, and urban schools: The impact of school setting on the efficacy beliefs and attributions of student teachers. *Teaching and Teacher Education, 45*, 104–114.
- Kumschick, I. R., Piowar, V. & Thiel, F.** (2018). Inducing adaptive emotion regulation by providing the students' perspective: An experimental video study with advanced preservice teachers. *Learning and Instruction, 53*, 99–108.
- Kulinna, P. H.** (2007/2008). Teachers' attributions and strategies for student misbehaviour. *Journal of Classroom Interaction, 42* (2), 21–30.
- Mavropoulou, S. & Padelidiu, S.** (2002). Teachers' causal attributions for behavior problems in relation to perceptions of control. *Educational Psychology, 22* (2), 191–202.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O.** (1998–2017). *Mplus User's Guide* (eighth edition). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Philipp, A.** (2010). *Emotionsregulation im Unterricht und deren Relevanz für das Befinden und die Arbeitsfähigkeit von Lehrkräften in Abhängigkeit von der Dauer im Schuldienst*. Dissertation. Freiburg im Breisgau: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Piowar, V., Barth, V. L., Ophardt, D. & Thiel, F.** (2017). Evidence-based scripted videos on handling student misbehavior: The development and evaluation of video cases for teacher education. *Professional Development in Education, 44* (3), 369–384.
- Reyna, C. & Weiner, B.** (2001). Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology, 93* (2), 309–319.
- Schönbächler, M.-T., Makarova, E., Herzog, W., Altin, Ö., Känel, S., Lehmann, V. et al.** (2009). *Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität: Ergebnisse 2* (Forschungsbericht Nr. 37). Bern: Universität Bern.
- Sun, R. C. F.** (2014). Teachers' and students' causal explanations for classroom misbehavior: Similarities and differences. *International Journal of Social, Management, Economics and Business Engineering, 8* (2), 409–415.
- Sutton, R. E. & Harper, E.** (2009). Teachers' emotion regulation. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Hrsg.), *International handbook of research on teachers and teaching. Volume 21* (S. 389–401). Boston: Springer.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. & Knight, C. C.** (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice, 48* (2), 130–137.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F.** (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15* (4), 327–358.
- Taxer, J. L. & Gross, J. J.** (2018). Emotion regulation in teachers: The «why» and «how». *Teaching and Teacher Education, 74*, 180–189.
- Turnuklu, A. & Galton, M.** (2001). Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies, 27* (3), 291–305.
- Webb, T. L., Miles, E. & Sheeran, P.** (2012). Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin, 138* (4), 775–808.
- Weiner, B., Perry, R. P. & Magnusson, J.** (1988). An attributional analysis of reactions to stigmas. *Journal of Personality and Social Psychology, 55* (5), 738–748.
- Wettstein, A., Scherzinger, M. & Ramseier, E.** (2018). Unterrichtsstörungen, Beziehung und Klassenführung aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 65* (1), 58–74.

Autorinnen und Autor

Irina Rosa Kumschick, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Professions- und Unterrichtsforschung (IPU), irina-rosa.kumschick@phlu.ch

Loredana Torchetti, Dr., Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, loredana.torchetti@phbern.ch

Roland Künzle, Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Professions- und Unterrichtsforschung (IPU), roland.kuenzle@phlu.ch

Annette Tettenborn, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Professions- und Unterrichtsforschung (IPU), annette.tettenborn@phlu.ch

Buchbesprechungen

Holtsch, D., Oepke, M. & Schumann, S. (Hrsg.). (2019). Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II. Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven. Bern: hep, 448 Seiten.

Schon der Blick in das Inhaltsverzeichnis verdeutlicht das vielfältige thematische Spektrum, das von einer Vielzahl von Autorinnen und Autoren zusammengeführt wird und Lust macht, sogleich tiefer in die Beiträge einzusteigen. Mit der Festschrift zur Emeritierung von Franz Eberle ist es den Herausgeberinnen und dem Herausgeber gelungen, zwei Perspektiven auf das Lehren und Lernen zusammenzuführen, die die vielfältige wissenschaftliche Tätigkeit von Franz Eberle und sein Wirken besonders prägten: die Gymnasial- und die Wirtschaftspädagogik. Die Festschrift umfasst vier Schwerpunkte mit insgesamt 29 Beiträgen von 51 Autorinnen und Autoren: 1) «Perspektiven auf das Schweizer Bildungssystem und Herausforderungen an das Lehren und Lernen», 2) «Entwicklungen und Zukunft des Gymnasiums», 3) «Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II – Wirtschaftspädagogische Perspektiven» und 4) «Lehrerinnen- und Lehrerbildung». Bereits die Beitragstitel weisen darauf hin, dass Aspekte aus verschiedenen Perspektiven auf das Lehren und Lernen thematisiert werden.

Im ersten Teil wird aus unterschiedlichen Blickwinkeln das Schweizer Bildungssystem betrachtet und es werden Herausforderungen für die Ausrichtung und die Gestaltung des Lehrens und Lernens formuliert. Nachdem Josef Widmer in die Festschrift eingeführt hat, fokussiert Hans Ambühl auf den gymnasialen Bildungsweg und diskutiert Veränderungsnotwendigkeiten. Jürgen Oelkers geht der Frage nach der «Swissness» in der Pädagogik nach und reflektiert, welche Personen einen nachhaltigen Beitrag zur Entwicklung der schweizerischen Pädagogik geleistet haben. Anhand der Auseinandersetzung mit verschiedenen Persönlichkeiten verdeutlicht er das zentrale schweizerische Prinzip, «dass Volksherrschaft mit Volksbildung zu tun hat» (S. 52). Otfried Jarren befasst sich mit den Herausforderungen für Hochschulen und das Wissenschaftssystem angesichts des Medien- und Öffentlichkeitswandels und diskutiert die These, dass die Veränderung in der universitären Kommunikation, die sich in den letzten Jahren vollzogen habe, «nicht reflektiert und geplant» (S. 55) worden sei, dass es aber genau dessen bedürfe. Helmut Heid begründet differenziert, warum zwischen Lehren und Lernen unterschieden werden muss. Unter verschiedenen theoretischen Gesichtspunkten setzt er sich mit Bildung und deren Ermöglichung (oder Verhinderung) auseinander. Den ersten Teil abschliessend befassen sich Claude Müller und Fabienne Javet mit dem flexiblen Lernen. Aktuelle Entwicklungen und die Zukunft des Gymnasiums werden in den Beiträgen im zweiten Teil betrachtet. Dabei wird rund um die Evaluation der Maturitätsreform 1995 auf die Arbeiten Eberles Bezug genommen. Lucien Criblez nimmt unter Rückgriff auf historische Entwicklungen der gymnasialen Maturität eine Einordnung der Reform und ihrer Folgen vor. Katharina Maag Merki geht unter der Perspektive der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung gymnasialer Schulen dem Sinn, der Funktion und der angemessenen Schwerpunktsetzung sowie der Gestaltung einer

Standardisierung nach. Sie thematisiert die Potenziale von Standards, warnt aber letztlich vor «einem zu hohen Optimismus mit Blick auf die Wirksamkeit der Standardisierung schulischer Praxis» (S. 118). Franz Eberles Blick auf das Schweizer Gymnasium würdigt Gisela Meyer Stüssi. Den Aspekt der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen – Dauerbrenner der Debatte um die schweizerische Matur – vertieft Regula Kyburz-Graber und plädiert für eine Verknüpfung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen im Unterricht. Christoph Metzger setzt sich im Sinne eines «freien Gesprächs mit Franz Eberle» (S. 165) mit dessen Position auseinander und kommt zum Schluss, dass die Förderung von Studierkompetenz eine gemeinsame Aufgabe von Gymnasien und Universitäten sei. Mit den Beiträgen von Christian Rüede und Fritz C. Staub, Karin Gehrler und Maren Oepke sowie Maren Oepke, Nicole Ackermann, Christel Brüggelbrock, Birgit Hartog-Keisker, Anja Kükenbrink und Sören Vogel wird der Bereich der fachlichen Kompetenzen für eine allgemeine Studierfähigkeit aufgespannt und ebenso vielfältig wie differenziert thematisiert. Die Perspektive der Jugendlichen wird in zwei Beiträgen aufgegriffen. Franz Baeriswyl geht der Frage nach, ob die Befürchtung einer Maturandenschwemme, die sich angesichts der drei möglichen Abschlüsse einstellen könnte, berechtigt sei. Er kommt zu dem Schluss, dass die Sorge unbegründet sei, «sofern Bildungswege über einen Beruf attraktiv sind» (S. 147). Sarah Forster-Heinzer verfolgt in ihrem Beitrag die Frage, welche Schülerinnen und Schüler eine Eindruckssteuerung nötig haben, das heisst, eine aktive und bewusste Bemühung anstellen, um sich selbst in ein besseres Licht zu rücken. Demgegenüber verfolgt Kai Niebert das Ziel, eine Diskussion über Veränderungen in Gymnasien ausgehend vom Leitbild einer Bildung für Nachhaltigkeit anzuregen, und schlägt als Rahmenmodell für Gymnasien und Universitäten die Entwicklung von Kompetenzen für das Zeitalter vor, in dem der Mensch zu einem der wichtigsten Einflussfaktoren auf die irdischen Prozesse geworden ist. Dorit Bosse, Witlof Vollstädt, Charlotte Gallenkamp und Hannah Leppin werfen den Blick auf einen innovativen Schulversuch in Berlin, bei dem neue Wege für die gymnasiale Oberstufe gegangen werden und eine enge Verzahnung von allgemeiner und beruflicher Bildung realisiert wird.

Mit der Erörterung der Frage, wie das Fach «Wirtschaftslehre» an Gymnasien aufgebaut sein müsse und welche Bildungsziele darüber adressiert werden sollten, damit es «eine indiskutable Berechtigung» (S. 259) im gymnasialen Lehrplan erhält, wird von Rolf Dubs in den dritten Teil eingeführt. Frank Achtenhagen und Susanne Weber entwickeln mittels verschiedener Beispiele fachdidaktische Anregungen für den Wirtschaftslehreunterricht und plädieren für einen stärker evidenzbasierten Unterricht. Bettina Greimel-Fuhrmann geht es um das Erklären. Sie erörtert, wie Studierende Schülerinnen und Schülern wirtschaftliche Themen erklären (würden) und welche besonderen Schwierigkeiten beim Erklären vorhanden sind. Mit dem Beitrag von Reinhold Nickolaus wird die fachdidaktische Perspektive auf Wirtschaftsunterricht abgerundet. Anhand einschlägiger Studien diskutiert der Autor Gründe für die inkonsistente Befundlage zu den Effekten selbstgesteuerten und direktiven Lehrens und Lernens sowie Forschungsergebnisse zur individuellen Förderung und zu den Effekten spezifischer Lehr-

Lern-Arrangements. Christiane Kuhn und Olga Zlatkin-Troitschanskaia stellen auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstands zur Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern ein Strukturmodell zur Diskussion und erarbeiten auch domänenspezifische professionelle Kompetenzen für die Betriebs- und Volkswirtschaftslehre. Eveline Wuttke, Susan Seeber und Jürgen Seifried greifen einen zentralen Forschungsschwerpunkt von Franz Eberle auf und analysieren kognitive Kompetenzfacetten ökonomischer Bildung unter Rückgriff auf Ergebnisse einer Studie mit deutschen Jugendlichen. Am Ende ihres Beitrags weisen sie auf ein zentrales Defizit hinsichtlich der Qualität der universitären Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern hin. So sei zumindest zu reflektieren, ob Defizite in der Kompetenz der Schülerinnen und Schüler auf die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung zurückzuführen seien. Doreen Holtsch, Andrea Reichmuth-Sprenger, Eva Höpfer, Silja Rohr-Mentele, Fabio Sticca, Sarah Forster-Heinzer, Barbara Meuli Ibarra und Eva Wenger beschreiben Ergebnisse einer Videostudie im kaufmännischen Bereich, in der vor allem das situative Interesse von Schülerinnen und Schülern an Unterrichtsinhalten, die kognitive Aktivität der Lernenden sowie deren Unterrichtswahrnehmung analysiert wurden. Dieter Euler thematisiert methodologische Fragestellungen und beschreibt die spezifische Leistungsfähigkeit von Design-Based-Research, die vor allem darin gesehen werden könne, dass innovative, erprobte und gut evaluierte Problemlösungen für die pädagogische Praxis entwickelt werden. Darüber hinaus entstehen Theorien «mittlerer Reichweite» (S. 327), das heisst Gestaltungsprinzipien, die über den Einzelfall hinausweisen und damit Orientierungswissen für Praktikerinnen und Praktiker bereitstellen.

Die Festschrift endet im vierten Teil mit Beiträgen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Detlef Sembill stellt die Bedeutung des Lehrberufs heraus und sorgt sich um die Lehrpersonenausbildung. Er wirft die Frage auf, ob nicht «die wissenschaftliche Ausbildung von Lehrpersonen ... den realen Entwicklungen ein Schritt voraus sein oder es zumindest versuchen [sollte], um zukünftige Lebensentwürfe auf Augenhöhe mitbeeinflussen zu können» (S. 403). Philipp Gonon befasst sich mit den Perspektiven für und den Anforderungen an Berufsschullehrpersonen und begründet zwei neue Professionalisierungsansprüche: die Lernbegleitung und die fortwährende Weiterbildungsbereitschaft. Abschliessend berichtet Stephan Schumann aus einer explorativen Studie zum Belastungserleben angehender Lehrpersonen der Sekundarstufe II. Insgesamt gibt die thematisch breit gefächerte und doch auf inhaltliche Schwerpunkte konzentrierte Festschrift umfassende Impulse für die Auseinandersetzung mit den zentralen Themen, denen Franz Eberle sein Wirken und Gestalten gewidmet hat. Besondere Denkanstösse resultieren aus den Beiträgen, die grundsätzliche Fragestellungen adressieren und eine Positionierung erfordern, auch weil mit diesen Fragen zentrale zukünftige Forschungs- und Gestaltungsfelder aufgeworfen werden. Zu wünschen ist, dass sich an die Themen und gehaltvollen Arbeiten von Franz Eberle auch in Zukunft weitere theoretische Diskussionen und empirische Studien anschliessen.

Barabasch, A., Keller, A. & Marthaler, M. (2020). Next Generation. Selbstgesteuert und projektbasiert lernen und arbeiten bei Swisscom. Bern: hep, 188 Seiten.

Das Buch startet die neue Reihe zur Gestaltung innovativer Lernkulturen. Die Verfasserinnen stehen für wichtige Playerinnen und Player der Berufsbildung: Antje Barabasch und Anna Keller vom Eidgenössischen Institut für Berufsbildung (EHB) und Marc Marthaler von Swisscom. Ein Jahr lang wurden Lernende, Projektanbieter, Lernbegleitende und Personen aus dem Management von Swisscom zum Berufsbildungsmodell «Next Generation» interviewt und Feldaufzeichnungen und Logbücher für Hintergrundinformationen und Beobachtungen ausgewertet. Das Buch besteht aus zwei Teilen: dem kürzeren zu «Die Telekommunikationsbranche, Swisscom und die betriebliche Berufsbildung» und «Was wirklich zählt – Innenansichten zur Berufsbildung bei Swisscom», der zu etwa 50 Prozent aus Interviewäusserungen, überwiegend der Lernenden, besteht (u.a. zur Planung ihrer fachlichen und persönlichen Entwicklung, zum Umgang mit schwierigen Situationen im Ausbildungsprozess und zu Herausforderungen im Zusammenspiel der Lernorte «Schule», «Betrieb» und «überbetriebliche Kurszentren»). Nachfolgend werden zunächst die Informationen zum Ausbildungsmodell dargestellt, danach diejenigen zu dessen Umsetzung.

Das 2003 eingeführte Ausbildungsmodell steht im hochdynamischen Markt der Telekommunikationsbranche. So würden heute 75 Prozent des Umsatzes mit Produkten generiert, die vor zehn Jahren noch nicht im Portfolio gewesen seien. Zehn Jahre nach Ausbildungsabschluss «macht kaum noch einer das, was er gelernt hat» (S. 165, Zitat Alumnus). Der darauf abgestimmten «agilen, projektbasierten» Unternehmenstransformation von Swisscom entspricht das Leitbild «Mitarbeitende der Zukunft». In der neuen Lernkultur sollen sich Lernende von Anfang an als produktiver Teil einer sich permanent wandelnden Arbeitswelt, des «Real Business», erleben. Auf die 250 Lehrstellen pro Jahr bewerben sich 7000 Jugendliche. Im Schnitt werden ca. 50 Prozent der Ausgebildeten befristet oder unbefristet übernommen. Zentrale Elemente des Ausbildungsmodells sind das Lernen in und entlang konkreter Projekte, Individualisierung der Ausbildung sowie individuelle Lernbegleitung. Ermöglicht wird dies durch den «Marketplace», auf dem die zeitlich befristeten Projekte ausgeschrieben werden, zum Beispiel Produktion von Filmen, Organisation von Events oder Programmieren neuer Tools zur Prozessoptimierung. Anhand von Projektbeschreibungen können Lernende den Schwierigkeitsgrad einschätzen. Sie bewerben sich auf diese Ausschreibungen und lernen dadurch, ihre aktuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu bestimmen, darzustellen und ihren weiteren Kompetenzerwerb zu planen. Flexibilisierung der Arbeitszeiten und Arbeitsorte gilt bereits für die Lernenden.

Dauerhafte Lernbegleitende (Coaching-Beziehungen) bleiben über die gesamte Ausbildungszeit konstant, während Projektverantwortliche inklusive der Einsatzorte wechseln. Die Lernbegleitenden unterstützen die etwa 15- bis 16-Jährigen und ihre Projektanbieter dabei, gemeinsame Projekt- und Kompetenzziele zu definieren.

Mit dem Lernen in Projekten werde jeder Lernweg individuell. Statt identischer, nach Inhalten organisierter Lernpfade, die alle Lernenden eines Berufs nach einem vorgegebenen Rhythmus durchlaufen, stünden die Nutzung von Eingangskompetenzen und intrinsischer Motivation, das Lernen an realen Problemen, lernwirksames Feedback sowie das Vorbereiten auf Unsicherheiten und vielfältige Zukünfte im Vordergrund. Herausforderungen seien die Abstimmung mit den Bildungsverordnungen und Bildungsplänen des jeweiligen Berufs sowie die aus der Sicht von Swisscom stärker zu modularisierenden Bildungsangebote der Berufsschulen.

Plakative Kapitelüberschriften wie «Recruitment – «Run for Talents»» oder «Der Markt der Möglichkeiten», lange Zitate mit O-Ton und Fotos aus Lernsituationen und Lernumgebungen ermöglichen es, eine «interessante und aufrüttelnde Geschichte moderner Berufsbildung» zu erzählen (S. 14). In leicht auffindbaren abgesetzten Blöcken werden Erkenntnisse aus Interviews und Feldbeobachtungen zu Hinweisen und Ratschlägen verdichtet: «Was es bei projektbasierter Ausbildung zu beachten gibt» (S. 74) oder «Was kennzeichnet eine erfolgreiche Lernbegleitung im Betrieb?» (S. 85). Für nicht in der Berufsbildung Tätige erschliesst das Buch die Treiber für aktuelle und anstehende Transformationen: Verändern sich technologische, marktliche usw. Umgebungsbedingungen des Unternehmens, sind alle, vom Management bis zu den Lernenden, gefordert, sich auf bereits erlebbare oder antizipierte Veränderungsschübe proaktiv einzustellen. Verdichtende Kennzahlen, zum Beispiel zur Anzahl der Lernenden und Übernahmen, zur Dauer der Ausbildung usw., können Externen den Zugang erleichtern. Kritische Hinweise, zum Beispiel in Bezug darauf, in welchen Unternehmensbereichen oder Ausbildungsgängen das Modell wie gut funktioniert, sind rar.

Der technologische Wandel mit den damit verbundenen Unsicherheiten hinsichtlich künftig erforderlicher Kompetenzen gilt für folgende drei Übertragungsfelder, für die dieser Bericht aus einem Pionierfeld zukunftsweisende Anregungen bietet: für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für schulische Lernprozesse, insbesondere der Sekundarstufen, sowie für Führungskräfte im Bildungsbereich. Hier stehen selbstverantwortliches, kompetenzorientiertes Lernen und Lernen des Lernens im Zentrum. Allerdings lässt das Buch gerade mit Blick auf solche Übertragungen einiges offen: Wie werden die Lernbegleitenden/Coaches und Projektgebenden für ihre Aufgaben im Projekt «Next Generation» vorbereitet – etwa für die Begleitung problemorientierter Lernsettings und für die Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung oder des Growth Mindsets von Lernenden? Wie müssen Ausbildungsgänge strukturiert sein, damit die Teilnehmenden zu interdisziplinären Teamplayerinnen und Teamplayern werden und Unterrichtskonzepte und Unterrichtstechnologien aktiv mitentwickeln? Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: damit die Schülerinnen und Schüler von heute morgen in «agilen» grossen und kleinen Organisationen reüssieren? Für Bildungsinstitutionen wie die Pädagogischen Hochschulen liefert das Buch viele Impulse für eine zeitgemässe und zukunftsgerichtete Weiterentwicklung der eigenen Lehre.

Hanne Bestvater, Prof., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Zentrum Ausbildung,
hanne.bestvater@hfh.ch

Rinschede, G. & Siegmund, A. (Hrsg.). (2019). Geographiedidaktik (4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: utb, 521 Seiten.

Der klassische «Rinschede» liegt in seiner vierten Auflage völlig neu bearbeitet und erweitert vor. In dieser ist Alexander Siegmund Mitherausgeber (neben Gisbert Rinschede selbst). Des Weiteren als Autorinnen und Autoren mitgearbeitet haben Raimund Ditter, Thomas Kisser, Carina Peter, Bernhard Rausch und Karin Viehring. Seit der ersten Auflage 2003 hat sich das Buch zum Klassiker entwickelt. In diesen 17 Jahren hat sich aber auch die Fachdidaktik der Geografie weiterentwickelt; genannt seien hier beispielsweise Erkenntnisse aus der Kompetenz-, Lern- und Aktionsforschung. Auch in den Bezugswissenschaften sind neue Konzepte integriert worden. Schliesslich haben sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verändert, beispielsweise mit dem Paradigma der Inklusion oder durch die Bedeutung der nachhaltigen Entwicklung. All diese Einflüsse und ihre Auswirkungen auf den Geografieunterricht werden in dieser neuen Auflage miteinbezogen und von den zum Teil neu dazugestossenen Autorinnen und Autoren beleuchtet.

In seiner Struktur bleibt das Buch den früheren Auflagen treu: Es geht weiterhin in den ersten drei Kapiteln um geografiedidaktische, psychologische und fachwissenschaftliche Grundlagen. Kapitel 4 und Kapitel 5 sind Bildungs- und Lehrplänen sowie Lernzielen gewidmet, bevor in den nachfolgenden Teilen unterrichtspraktische Aspekte wie Methoden, Medien, Lernkontrollen und Unterrichtsplanung beleuchtet werden. Die ersten drei Kapitel überzeugen durch ihre geografiespezifische Ausrichtung: So werden in den geografiedidaktischen Grundlagen ausführlich die aktuellen Forschungsfelder vorgestellt; in den psychologischen Grundlagen finden fachspezifische Konzepte wie Systemdenken, räumliches Denken und räumliche Orientierungsraster neben transversaleren Themen wie Begriffslernen oder Alltagsvorstellungen einen Platz. Kapitel 4 und Kapitel 5 zu Bildungs- und Lehrplänen sowie zu Lernzielen enthalten naturgemäss auch Informationen, die für andere Unterrichtsfächer ebenfalls bedeutsam sind. Wie schon in den früheren Ausgaben des Buches ist hier der Abriss der historischen Entwicklung von geografischen Bildungs- und Lehrplänen gerade auch für Studierende als Reflexionsrahmen interessant. Auch der Abschnitt zu Grundsätzen von aktuellen und zukünftigen Bildungs- und Lehrplänen regt zum Nachdenken darüber an, worin die Bedeutung von Geografie als Schulfach besteht.

Wie für ein Studienbuch passend werden in den Kapiteln 6, 7 und 8 über 250 Seiten hinweg Methoden und Medien im Geografieunterricht sowie Lernkontrollen eingeführt. Überzeugend sind insbesondere die einleitenden Teile, beispielsweise zu methodischen Prinzipien oder zu Auswahlkriterien für den Medieneinsatz. Sie ermöglichen es der Leserin und dem Leser, die in der Folge vorgestellte Fülle von Methoden und Medien zielgerichtet auszuwählen und einzusetzen. So werden beispielsweise Exkursionen, Spiele oder digitale Medien und die damit einhergehende Medienerziehung ausführlich vorgestellt. Im Sinne eines Überblickswerks haben die Autorinnen und Autoren aber

auf ausgeprägte Schwerpunkte verzichtet. Mit den Ausführungen zu Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse in Kapitel 9 schliesst das Buch. Sorgfältig und solide wird hier ins unterrichtspraktische Handwerk mit Jahresplanungen sowie der Planung von ganzen Unterrichtsreihen und einzelnen Lektionen eingeführt. Für Studierende sehr hilfreich dürfte insbesondere der Abschnitt «Schritt für Schritt zum Unterrichtsentwurf – Beispiel: Planung einer Unterrichtseinheit» mit verschiedenen übersichtlichen Listen und Schemata sein.

Das komplett überarbeitete Werk wartet mit verschiedenen lohnenden inhaltlichen Neuerungen auf. Nicht eingearbeitet wurden konkrete Beispiele für all die eingeführten Konzepte. Immerhin wird an verschiedenen Stellen auf elektronisch zugängliche Beispiele im Zusatzmaterial des utb-Verlags verwiesen. Natürlich kann der Verzicht auf Umsetzungsideen auch als Vorteil gesehen werden, gerade für Dozierende, die so gezielt Beispiele der passenden Zielstufe einflechten können. Als Überblickswerk für Fachpersonen und Studierende behält das Buch ganz sicher auch in seiner neusten Auflage seinen Status als Klassiker.

Regula Grob, Dr., Pädagogische Hochschule Luzern und Pädagogische Hochschule St. Gallen,
regula.grob@phlu.ch

Marianne Landtwing, Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, marianne.landtwing@phlu.ch

Heinz, T., Brouër, B., Janzen, M. & Kilian, J. (Hrsg.). (2020). Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens. Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften. Münster: Waxmann, 262 Seiten.

Thema: Was ist Wissen, wie wird Wissen gespeichert und wie wird dieses Wissen wieder zugänglich gemacht bzw. vermittelt? So könnte man die grundlegenden Fragen dieses Sammelbandes charakterisieren. Zugegeben, diese Fragen sind nicht neu, wie auch die Herausgeberinnen und Herausgeber mit ihren Bezügen zu Comenius oder Hübner in ihrer Einleitung deutlich machen, aber dennoch bleiben diese grundlegenden methodischen Überlegungen zentral in Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. So ist aus einer Fachtagung heraus ein Sammelband entstanden, welcher unterschiedliche Perspektiven auf eine an sich kognitionspsychologische Thematik wirft. Entsprechend breit sind auch die Themen und Zugänge in diesen Band, der sich aus insgesamt zwölf lose verbundenen Einzelbeiträgen zusammensetzt. In diesen Beiträgen widmen sich Autorinnen und Autoren den unterschiedlichsten Zugängen zur Repräsentation von Wissen aus fachdidaktischer und allgemeindidaktischer Sicht.

Aufbau und Inhalt: Die Herausgeberinnen und Herausgeber bündeln die zwölf Einzelbeiträge in vier thematische Cluster. Im ersten dieser Cluster finden sich drei Beiträge zu dem Thema «Theoretische Modelle zur Strukturierung und Visualisierung des Wissens». Der Beitrag von Hans-Jörg Rheinberger beschäftigt sich mit unterschiedlichen Repräsentationsformen (natur)wissenschaftlicher Daten und (natur)wissenschaftlichen Wissens und zeigt dabei auch, wie sich diese Visualisierungen im Laufe der Zeit verändert haben. Visualisierungen, konkret Baumdiagramme («Dendrogramme»), stehen auch im Zentrum des Beitrags von Michael Baum und Tobias Heinz. Die Autoren stellen dabei Bezüge zwischen Biologie und Germanistik bei der Verwendung von Dendrogrammen her. Der dritte und letzte Beitrag in dieser Sektion von Martina Ide thematisiert interaktive multimodale und multicodale Repräsentationen in einem kunstpädagogischen Kontext. Das zweite Cluster wird von den Herausgeberinnen und Herausgebern mit «Ansätze und Methoden zur empirischen Ermittlung mental repräsentierten fachlichen Wissens» titulierte. Auch hier finden sich drei thematisch gruppierte Beiträge wieder. Der erste von Burghard Barte, Julia Landgraf und Andreas Mühlhling beschäftigt sich mit der Nutzung von Concept-Mapping-Ansätzen zur Externalisierung strukturellen Wissens – hier am Beispiel von Lehramtsstudierenden im Rahmen ihres Praxissemesters. Susanne Heinz greift in ihrem Beitrag ebenfalls den Ansatz der Multimodalität auf, allerdings im Bereich der Förderung von Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Franziska Birke, Tim Kaiser und Andreas Lutter präsentieren schliesslich einen empirischen Mixed-Methods-Ansatz zur Erfassung von Konzeptionen von Schülerinnen und Schülern im Bereich der politischen Bildung, bei welchem unter anderem eine Vignetten-Methode eine zentrale Rolle spielt. Im dritten Cluster («Fachspezifische Ansätze und Methoden zur theoretischen Grundlegung und praktischen Erzeugung mental repräsentierten fachlichen Wissens») finden sich vier

gruppierte Beiträge. Jörg Kilian und Désirée-Kathrin Gaebert präsentieren eine Videostudie zur Wissensdiagnostik von Lehrkräften im Deutschunterricht am Beispiel der Zeichensetzung. Der Beitrag von Johannes Wohlers liefert Erkenntnisse im Bereich des Unterrichtsfachs «Sport». Er verbindet dabei Professionswissen angehender Lehrkräfte mit Unterrichtsbeispielen zur Bewegungsdiagnostik und praktischen Übungen. Andrea Burda-Zoyke und Christoph Spott präsentieren einen Ansatz aus der kaufmännischen Berufsausbildung. Hier gehen sie unter anderem auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung individueller Wissensstrukturen der Lernenden ein, auf deren Basis dann entsprechende fachdidaktische und unterrichtliche Entwicklungen aufbauen können. Friederike Rückert beschliesst diese Gruppierung mit einem Beitrag zu Überlegungen zur Visual Literacy im Kunstunterricht. Im letzten Cluster zum Thema «Fächerübergreifende Perspektiven auf mental repräsentiertes Wissen» sind zwei Beiträge verortet. Inger Petersen und Kristina Peuschel präsentieren einen Beitrag zu Wissen über Sprache und zur Anwendung dieses Wissens im Rahmen des sprachbildenden Unterrichts. Zentral ist dabei nicht nur eine durchgehende fachliche Förderung von Lernenden, sondern auch eine durchgehende sprachliche Förderung. Ulrich Hoinkes beschliesst die Sammlung von Beiträgen mit einem Kapitel zum Medium «Film». Konkret geht es ihm darum, wie sich studentische Filmproduktionen positiv auf die fachliche Wissensvermittlung angehender Lehrkräfte in Neuphilologien auswirken können.

Fazit: Das Buch ist – wie bei einem Sammelwerk, das aus einer Tagung herausgeht – eine heterogene Sammlung von Einzelbeiträgen, die von den Herausgeberinnen und Herausgebern wohl mit nicht wenig Mühe in die geschilderten Cluster eingeordnet wurden. Entsprechend der Heterogenität der Disziplinen, welche die Autorinnen und Autoren repräsentieren, finden sich daher auch wertvolle Impulse einzelner Kapitel für unterschiedlich Interessierte. Die Breite hat dabei sowohl Stärken als auch Schwächen. Insgesamt zeigt der Band, dass kognitionspsychologische Grundlagen mittlerweile Einzug in einzelne Fachdidaktiken gehalten haben. Allerdings kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass das eine oder andere nicht neu ist. Viele der Konzepte und Theorien, auf die zurückgegriffen wird, sind seit Jahren etabliertes Lehrbuchwissen der Wissenspsychologie. Neu und innovativ ist jedoch die Übersetzung in die fachdidaktischen Anforderungen und Spezifika. Allerdings sind die meisten der hier skizzierten Ansätze stoffdidaktisch motiviert. Das ist schade, bietet aber zugleich auch die Möglichkeit zur empirischen Prüfung und Weiterentwicklung der hier geschilderten Ansätze. Darüber hinaus eröffnet der eine oder andere Beitrag sicher auch interessante und neue Perspektiven für praktisch tätige Lehrende. Zusammenfassend liegt hier ein spannendes, interdisziplinäres Buch vor, das durchaus gerade für Praktikerinnen und Praktiker wertvolle Anregungen bieten kann.

Jörg Zumbach, Prof. Dr., Paris-Lodron Universität Salzburg, School of Education,
joerg.zumbach@sbg.ac.at

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- Bautz, T.** (2020). *Sozialisationswandel im digitalen Klassenzimmer*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Miller, D. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2020). «Selbstgesteuertes Lernen»: *Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Mit Nachbemerkungen zum Corona-Lockdown*. Weinheim: Beltz Juventa.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

- Anderman, E. M. & Anderman, L. H.** (2021). *Classroom motivation. Linking research to teacher practice*. Oxford: Routledge.
- Balakrishnan, R.** (2020). *Vorschulische Schreibentwicklung. Schriftproduktion und Schriftsprachverständnis von Kindern im Kindergarten*. Münster: Waxmann.
- Beech, J. R.** (2020). *Learning to read. A cognitive approach to reading and poor reading*. Oxford: Routledge.
- Frydenberg, E., Deans, J. & Liang, R.** (2021). *Young children's social emotional learning. The COPE-Resilience program*. Oxford: Routledge.
- Greutmann, P., Saalbach, H. & Stern, E.** (Hrsg.). (2020). *Professionelles Handlungswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Lernen – Lehren – Können*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heppt, B., Köhne-Fuetterer, J., Eglinsky, J., Volodina, A., Stanat, P. & Weinert, S.** (2020). *BiSpra 2–4. Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4*. Münster: Waxmann.
- Loh, A.** (2020). *Unterricht als Form der Kommunikation. Systemtheoretische Analysen der empirischen Operationalisierung unterrichtlicher Strukturdimensionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller-Opplinger, V. & Weigand, G.** (Hrsg.). (2021). *Handbuch Begabung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rickards, F., Hattie, J. & Reid, C.** (2021). *The turning point for the teaching profession. Growing expertise and evaluative thinking*. Oxford: Routledge.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Bayrak, C.** (2020). *Vom Experiment zum Protokoll. Versuchsprotokolle schreiben lernen und lehren*. Münster: Waxmann.
- Becker, B. & Ewering, T.** (2020). *Praxisleitfaden Kooperatives Lernen und Heterogenität. Aktivierende Klassenführung für Inklusion und Gemeinsames Lernen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bernhard, R.** (2020). *Von PISA nach Wien. Historische und politische Kompetenzen in der Unterrichtspraxis. Empirische Befunde aus qualitativen Interviews mit Lehrkräften*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Gogolin, I., Lengyel, D., Bainski, C., Lange, I., Michel, U., Rutten, S. et al.** (2020). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Gollup, P.** (2020). *Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen im Deutschunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Schulbuchkapiteln zur Weimarer Klassik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, C.** (2020). *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M., Krammer, K., Trautmann, M. & Zierer, K.** (2020). *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2020: Allgemeine Didaktik und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kestler, F.** (2020). *Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Grundlagen der Geographiedidaktik einschließlich ihrer Bezugswissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maik, P.** (2021). *Lesen – Schreiben – Lernen. Prozesse, Strategien und Prinzipien des generativen Lernens*. Weinheim: Beltz Juventa.

Neuerscheinungen

- Memminger, J.** (2021). *Didaktik der Geschichte. Basistexte*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Myers, J. P.** (Hrsg.). (2020). *Research on teaching global issues. Pedagogy for global citizenship education*. Charlotte: IAP.
- Ricci, D.** (2020). *Kunstdidaktik zwischen fachlicher Bildung und Lebensbewältigung. Impulse zur Planung, Durchführung und Analyse von Kunstunterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlegel-Matthies, K. & Wespi, C.** (2021). *Wirksamer Unterricht für Lebensführung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sipl, C., Rauscher, E. & Scheuch, M.** (Hrsg.). (2020). *Das Anthropozän lernen und lehren*. Innsbruck: Studienverlag.
- Wannack, E. & Herger, K.** (2021). *Classroom Management in der Eingangsstufe. Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S.** (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Stuttgart: utb.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E.** (Hrsg.). (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Innsbruck: Studienverlag.
- Dinkelaker, J., Hugger, K.-U., Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S.** (Hrsg.). (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung*. Stuttgart: utb.
- Helsper, W.** (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Stuttgart: utb.
- Scharfenberg, J.** (2020). *Warum Lehrerin, warum Lehrer werden? Motive und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden im internationalen Vergleich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, K.** (2020). *Der Berufseinstieg von Lehrpersonen. Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weckend, D.** (2021). *Kompetenzen und Haltungen erfolgreicher Lehrpersonen. Eine empirische Untersuchung zur (Weiter-)Entwicklung von Lehrerprofessionalität in Form von Kompetenzen und Haltungen an den Projektschulen «Schulen zum Leben» in Mecklenburg-Vorpommern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung

- Bartsch, G. & Grottker, L.** (Hrsg.). (2020). *Service Learning mit Studierenden. Ein kurzer Handlungsleitfaden*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Braun, E., Esterhazy, R. & Kordts-Freudinger, R.** (Hrsg.). (2021). *Research on teaching and learning in higher education*. Münster: Waxmann.
- Finley, L.** (Hrsg.). (2020). *Difficult discussions. Issues and ideas for engaging college students in peace and justice topics*. Charlotte: IAP.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Breitenbach, E.** (2020). *Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hehmsoth, C.** (2020). *Traumatisierte Kinder in Schule und Unterricht. Wenn Kinder nicht wollen können*. Stuttgart: utb.
- Müller, T.** (2021). *Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Stuttgart: utb.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

Holfelder, A.-K., Singer-Brodowski, M., Holz, V. & Kminek, H. (2021). Erziehungswissenschaftliche Fragen im Zusammenhang mit der Bewegung Fridays for Future. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (1), 120–139.

Lüders, M. (2020). Zentrale Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen Nachschlagewerken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67 (6), 853–872.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

Albers, A. (2021). Mobbing. Intervention – Prävention – Auswirkungen. *Pädagogik*, 72 (2), 6–8.

Eitel, A., Endres, T. & Renkl, A. (2020). Self-management as a bridge between cognitive load and self-regulated learning: The illustrative case of seductive details. *Educational Psychology Review*, 32 (4), 1073–1087.

Festl, R. (2021). Soziale Medienkompetenz von Jugendlichen – Zur Rolle von Wissen, Motivation und Fähigkeiten für ein sozial kompetentes Handeln online. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68 (1), 58–73.

Harley, J. M., Lajoie, S. P., Tressel, T. & Jarrell, A. (2020). Fostering positive emotions and history knowledge with location-based augmented reality and tour-guide prompts. *Learning and Instruction*, 70, 1–16.

Helfferrich, C., Doll, D., Feldmann, J. & Kavemann, B. (2021). Sexuelle Übergriffe unter Jugendlichen als Frage von Macht, Geschlecht und sozialer Einbindung in Gruppen – eine qualitative Rekonstruktion. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 41 (1), 73–89.

Hoppe, T., Renkl, A. & Rieß, W. (2020). Förderung von unterrichtsbegleitendem Diagnostizieren von Schülervorstellungen durch Video- und Textvignetten. *Unterrichtswissenschaft*, 48 (4), 573–597.

Kuger, S. & Gill, M. (2020). Entwicklung des zivilgesellschaftlichen Engagements im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (6), 1103–1123.

Leuders, T., Loibl, K. & Dörfler, T. (2020). Diagnostische Urteile von Lehrkräften erklären – Ein Rahmenmodell für kognitive Modellierungen und deren experimentelle Prüfung. *Unterrichtswissenschaft*, 48 (4), 493–502.

Loderer, K., Pekrun, R. & Lester, J. C. (2020). Beyond cold technology: A systematic review and meta-analysis on emotions in technology-based learning environments. *Learning and Instruction*, 70, 1–15.

van Gog, T., Hoogerheide, V. & van Harsel, M. (2020). The role of mental effort in fostering self-regulated learning with problem-solving tasks. *Educational Psychology Review*, 32 (4), 1055–1072.

Zyber, E. (2021). Medienmündigkeit – ein Bildungsauftrag der Schule? *Pädagogik*, 72 (1), 6–9.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

Arnold, K. & Hoffmann, M. (2021). Vom Stoff zur Stunde. Standardisierte Unterrichtsplanung als Hilfsmittel zur Schulung der Planungskompetenz. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 72 (1/2), 44–57.

Busch, M., Ditzgen, M. W. & Mönter, L. O. (2020). Das Integrationsfach Gesellschaftslehre in der Praxis. Professionalisierung, Fachkultur und Entwicklungspotenziale aus der Lehrendenperspektive. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 11 (2), 54–71.

Duncker, L. (2020). Exemplarität und Anschauung – Eine Rückbesinnung auf didaktische Fragen der Auswahl und Bestimmung von Lerninhalten. *Pädagogische Rundschau*, 74 (6), 565–576.

Hiller, S., Rumann, S., Berthold, K. & Roelle, J. (2020). Example-based learning: Should learners receive closed-book or open-book self-explanation prompts? *Instructional Science*, 48 (6), 623–649.

- Kokkonen, T. & Schalk, L.** (2020). One instructional sequence fits all? A conceptual analysis of the applicability of concreteness fading in mathematics, physics, chemistry, and biology education. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09581-7>.
- Moser, S., Degner, M. & Lewalter, D.** (2021). Digitale Schulbücher im MINT-Bereich. Eine Analyse vor dem Hintergrund lehr-/lernpsychologischer Theorien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68 (1), 23–41.
- Nachtigall, V., Serova, K. & Rummel, N.** (2020). When failure fails to be productive: Probing the effectiveness of productive failure for learning beyond STEM domains. *Instructional Science*, 48 (6), 651–697.
- Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B. & Nehring, A.** (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48 (3), 409–446.
- Riegel, U.** (2021). Der Religionsunterricht angesichts der öffentlichen Debatte um gesellschaftliche Säkularisierung und Re-Sakralisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (1), 48–59.
- Sauer, M.** (2021). Thematische Strukturierung des Geschichtsunterrichts. Konstruktionsprinzipien in Curricula und in der Unterrichtspraxis der Sekundarstufe I. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 72 (1/2), 91–99.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Grub, A.-S., Biermann, A. & Brünken, R.** (2020). Prozessbasierte Erfassung professioneller Wahrnehmung der Klassenführung bei (angehenden) Lehrkräften: Ein systematisches Review. *Journal for Educational Research Online*, 12 (3), 75–102.
- Heinrich, M. & te Poel, K.** (2020). Lehrerbildung zwischen ‹Theorie-Praxis-Relationierung›, ‹Imagerie› und Abgrenzungstendenzen? Die ‹Theorie-Praxis-Beziehung› aus der Perspektive von Akteur*innen der Studienseminare. *heiEducation Journal*, 3 (6), 45–68.
- Hinzke, J.-H., Gesang, J. & Besa, K.-S.** (2020). Zur Erschließung der Nutzung von Forschungsergebnissen durch Lehrpersonen. Forschungsrelevanz zwischen Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (6), 1303–1323.
- Lammert, C., DeWalt, L. M. & Wetzel, M. M.** (2020). «Becoming» a mentor between reflective and evaluative discourses: A case study of identity development. *Teaching and Teacher Education*, 96, 1–10.
- Straub, R. & Vilsmaier, U.** (2020). Pathways to educational change revisited – Controversies and advances in the German teacher education system. *Teaching and Teacher Education*, 96, 1–13.

Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik

- Alsleben-Borrozino, R. & Wagner, C.** (2020). Let's talk – mit Gruppengesprächen zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15 (4), 123–134.
- Bauer, M., Sommer, R. & Traub, S.** (2020). Tutor*innenqualifizierung als Instrument der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15 (4), 39–58.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. & Koole, M.** (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2 (3), 923–945.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Keiser, C., Müller, X. & Venetz, M.** (2020). Qualität und Handhabung von Förderplänen in der Praxis. Eine empirische Untersuchung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65 (4), 413–426.
- Valtin, R.** (2021). LRS/Legasthenie. Störung oder Schwierigkeit? Wer hat die Deutungshoheit? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90 (1), 5–10.

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,
bzl-schreibbuero@gmx.ch

Layout

Büro CLIP, Bern

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

Sandra Moroni, Kurt Reusser und Markus Weil Einleitung zu den Kurzporträts zum Thema «Wissenschaftliche Abschlussarbeiten in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung»

17 Kurzporträts von Schweizer Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Thema «Wissenschaftliche Abschlussarbeiten»

Sandra Moroni, Kurt Reusser und Markus Weil Wissenschaftliche Abschlussarbeiten in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ein Überblick

Forum

Irina Rosa Kumschick, Loredana Torchetti, Roland Künzle und Annette Tettenborn
Emotionale und kognitive Verarbeitung von Unterrichtsstörungen. Eine Studie mit angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe