

Dokumentarische Schulforschung

Jan-Hendrik Hinzke

Forschende Haltung von Lehramtsstudierenden

**Rekonstruktionen zu Professionalisierungspotenzialen
im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung**

Hinzke

Forschende Haltung von Lehramtsstudierenden

Dokumentarische Schulforschung

Die Reihe wird herausgegeben von
Dominique Matthes, Tobias Bauer, Alexandra Damm,
Jan-Hendrik Hinzke, Hilke Pallesen und Doris Wittek

Die Reihe ‚Dokumentarische Schulforschung‘ versammelt gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Auseinandersetzungen an der Schnittstelle schulischer Gegenstandsfelder und Dokumentarischer Methode. Damit ist das Anliegen verbunden, verschiedene Ansätze und Facetten einer dokumentarisch operierenden Erschließung von Schule bzw. Schulischem sichtbar zu machen und eine Plattform des Austauschs zu bieten, die fortlaufend auch Herausforderungen im Forschungsprozess und Leerstellen im Diskurs sichtbar machen soll.

Jan-Hendrik Hinzke

Forschende Haltung von Lehramtsstudierenden

Rekonstruktionen zu Professionalisierungspotenzialen im Rahmen der universitären
Lehrer:innenbildung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Für Astrid, Lena, Marie-Annabelle und Johann

Der vorliegende Titel ist die aktualisierte Fassung jener Arbeit, die von der Philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg als schriftliche Habilitationsleistung angenommen wurde. Die Verteidigung fand am 15.05.2024 statt.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Bildnachweis Umschlagseite 1: Magnilion/iStockphoto.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6175-5 digital

doi.org/10.35468/6175

ISBN 978-3-7815-2714-0 print

Zusammenfassung

Der Band präsentiert eine Studie zu der Frage, ob und wenn ja welche Ausprägungen einer forschenden Haltung sich bei Lehramtsstudierenden erkennen lassen. Auf der Basis von acht Publikationen aus drei Forschungsprojekten zum forschenden Lernen und zur Reflexionsfähigkeit werden mit der Dokumentarischen Methode rekonstruierte Orientierungsrahmen von Lehramtsstudierenden präsentiert, die in einem zweiten Schritt danach befragt werden, inwiefern sich in ihnen Aspekte einer forschenden Haltung zeigen. Dies geschieht vor dem Hintergrund einer in der Studie entworfenen Heuristik zur Bestimmung einer forschenden Haltung, in die sowohl theoretische Konzeptionen zum hochschuldidaktischen Prinzip forschendes Lernen und aus dem strukturtheoretischen Professionsansatz als auch empirische Befunde einfließen. Damit verfolgt die Studie das doppelte Anliegen, das Konzept ‚forschende Haltung‘ theoretisch wie empirisch basiert näher zu konturieren und aus den rekonstruierten Ausprägungen einer solchen Haltung Implikationen für die weitere Professionalisierung von Lehramtsstudierenden und die universitäre Lehrer:innenbildung abzuleiten. Diese Implikationen erhalten in einer Zeit, in der die Notwendigkeit eines wissenschaftlichen Lehramtsstudiums angesichts des aktuellen Lehrer:innenmangels in Frage gestellt wird, eine gesteigerte Bedeutung.

Schlagworte: Forschende Haltung, Forschender Habitus, Forschendes Lernen, Lehrer:innenbildung, Professionalisierung, Reflexion, Professionsforschung, Dokumentarische Methode

Abstract

This volume presents a study on the question of whether and, if so, which characteristics of a research attitude can be identified in student teachers. Based on eight publications from three research projects on research-based learning and reflection, orientation frameworks of student teachers are presented which were reconstructed by using the Documentary Method. These orientation frameworks are then analyzed in a second step to find out whether they reveal aspects of a research attitude. This is done against the background of a heuristic designed in the study to determine a research attitude, which incorporates both theoretical concepts of the higher education didactic principle of research-based learning and from the structural-theoretical approach to professions as well as empirical findings. The study thus pursues the dual objective of outlining the concept of a 'research attitude' in more detail, both theoretically and empirically, and deriving implications for the further professionalization of student teachers and for university teacher education. These implications are becoming increasingly important at a time when the necessity of academic teacher education is being questioned in view of the current teacher shortage.

Key words: Research attitude, research habitus, research-based learning, teacher education, professionalization, reflection, research on professions, Documentary Method

Danksagung

Die vorliegende schriftliche Habilitationsleistung wäre nicht zustande gekommen, hätte ich nicht in vielfältigen Konstellationen und an verschiedenen Orten mit Menschen zusammenarbeiten können, die offen, wohlgesonnen und unterstützend auf meine Anliegen reagiert haben.

Zunächst gilt mein Dank jenen Studierenden, die in Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Berlin an den Gruppendiskussionen im Rahmen der Forschungsprojekte ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?!‘, ‚Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen in Kontexten Forschenden Lernens: ein Standortvergleich‘ (ReLieF) und ‚Reflexions- und Analysefähigkeit zu Studienbeginn: eine Vergleichsstudie dreier Studiengänge‘ (RASt) teilgenommen haben. Ebenso danke ich jenen Kolleg*innen, die mir die Möglichkeit gegeben haben, in ihren Seminaren Daten zu erheben.

Insbesondere möchte ich Carolin Bahr (Univ. Bielefeld) für ihre langjährige, stets zuverlässige und weiterführende Unterstützung bei der Aufbereitung der Daten sowie diversen Literaturrecherchen im Rahmen ihrer Hilfskrafttätigkeit danken. Ein herzlicher Dank gilt zudem den Mitgliedern mehrerer Interpretationsgruppen, u. a. der Forschungswerkstatt von Prof. Dr. Ralf Bohnsack an der FU Berlin, den Herausgeber*innen und Reviewer*innen, die am Veröffentlichungsprozess der Beiträge des Kumulus beteiligt waren, sowie jenen Kolleg*innen, die im Rahmen von Workshops und Tagungen wertvolle Feedbacks zu den Forschungsprojekten und Beiträgen dieser Habilitationsleistung gegeben haben.

Mein besonderer Dank geht an Prof. Dr. Angelika Paseka (Univ. Hamburg), die mich zunächst noch als wissenschaftlicher Mitarbeiter gefördert wie gefordert hat und mit der ich später als ihr Kooperationspartner stets vertrauensvoll und produktiv zusammenarbeiten konnte. Auch danke ich Vanessa-Patricia Boldt und Alexandra Damm für ihre stets engagierte und kompetente Mitarbeit im ReLieF-Projekt.

Meinen ehemaligen Vorgesetzten, Prof. Dr. Marin Heinrich und Dr. Gabriele Klewin (Univ. Bielefeld) sowie Prof. Dr. Doris Wittek (Martin-Luther-Univ. Halle-Wittenberg) sei für ihr Vertrauen und die Freiheiten gedankt, die es mir erlaubt haben, dass ich neben Lehre und Tagesgeschäft am Institut forschen und schreiben konnte. Ebenso danke ich dem Dekanat der Philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, namentlich Prof. Dr. Jörg Dinkelaker, für die organisatorische und insbesondere Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer für die inhaltliche Unterstützung bei der Erstellung dieser Habilitationsleistung. Auch den weiteren Gutachter*innen, Prof. Dr. Julia Košinár, Prof. Dr. Tanja Sturm, Prof. Dr. Ralf Bohnsack, sowie den Kommissionsmitgliedern Prof. Dr. Thorid Rabe und Prof. Dr. Georg Breidenstein, danke ich herzlich. Zuletzt gilt mein Dank meiner Familie, die mir stets den Rücken freigehalten und mich gestärkt hat, sodass ich dieses Projekt überhaupt erst durchführen konnte. Ihr seid wunderbar.

Gießen, im Januar 2025

Übersicht der Beiträge – Kumulus

Beitrag 1:

Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beitrag 2:

Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2021). Irritationen beim Forschenden Lernen. Irritierende Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und wie sie damit umgehen. In C. Bohndick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hrsg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 227-241). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32272-4_17

Beitrag 3:

Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2023). Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 24 (1), 172-188. <https://doi.org/10.3224/zqf.v24i1.13>

Beitrag 4:

Paseka, A., Hinzke, J.-H. & Boldt, V.-P. (2023). Learning through Perplexities in Inquiry-based Learning Settings in Teacher Education. *Teachers and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2266379>

Beitrag 5:

Hinzke, J.-H., Damm, A., Boldt, V.-P. & Paseka, A. (2024). Lehramtsstudierende reflektieren über Forschen. Praxeologisch-wissenssoziologische Analysen zu studentischen Wissensbeständen als Ausgangspunkt Forschenden Lernens. In J. Korte, D. Wittek & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 235-253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6083-10>

Beitrag 6:

Hinzke, J.-H., Boldt, V.-P. & Damm, A. (2023). Ungewissheit als ‚Treiber‘ von Professionalisierungsprozessen? Interpretationen von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Beginn von Veranstaltungen forschenden Lernens. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 73-93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <http://doi.org/10.35468/6043-04>

Beitrag 7:

Hinzke, J.-H. (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus? Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 247-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25649>

Beitrag 8:

Hinzke, J.-H. & Wittek, D. (2024). Professionalisierung im Studium pädagogischer Disziplinen. Erste Erkenntnisse einer komparativen empirischen Studie mit Studierenden des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 423-449). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:28804>

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	5
Abstract	6
Danksagung	7
Übersicht der Beiträge – Kumulus	8
1 Einleitung	13
2 Zur Bestimmung einer forschenden Haltung im Kontext der Lehrer*innenbildung	16
2.1 Forschende (Grund-)Haltung als Zielgröße des forschenden Lernens in der Konzeption Ludwig Hubers	16
2.2 Forschender Habitus als Zielgröße der Professionalisierung im strukturtheoretischen Professionsansatz in der Konzeption Werner Hespers	22
2.3 Konturierung einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden	29
2.3.1 Diskurs um Haltung und Habitus im Lehrer*innenhandeln	29
2.3.2 Diskurs um forschende Haltung und forschenden Habitus in Kontexten forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung	30
2.3.3 Diskurs um forschende Haltung als Professionalisierungsziel im Studium der Frühpädagogik	32
2.4 Heuristik zur Bestimmung einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden	33
2.5 Zur Anbahnung einer forschenden Haltung im Lehramtsstudium	34
3 Forschungsstand zu Ausprägungen einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden	38
3.1 Studien aus dem Kontext universitären forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung	38
3.1.1 Qualitativ-rekonstruktive Studien zum forschenden Lernen ohne Anbindung an ein Praktikum	40
3.1.2 Qualitative Studien zu forschendem Lernen in Anbindung an ein Praxissemester	42
3.2 Studien zum Studierendenhabitus und zu Orientierungen von Lehramtsstudierenden	45
3.3 Zusammenfassung, Forschungsdesiderate und Forschungsfrage	49

4 Rahmung der Beiträge des Kumulus	52
4.1 Einordnung der Beiträge des Kumulus in drei Forschungsprojekte	52
4.1.1 Forschungsprojekt 1: ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?‘ (2016-2017).	53
4.1.2 Forschungsprojekt 2: ‚Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: ein Standortvergleich‘ (ReLieF) (2021-2024).	57
4.1.3 Forschungsprojekt 3: ‚Reflexions- und Analysefähigkeit zu Studienbeginn: eine Vergleichsstudie dreier Studiengänge‘ (RASt) (2019-2025).	60
4.2 Kennzeichnung der Beiträge des Kumulus	61
4.3 Zum Verhältnis von forschender Haltung und den Beiträgen des Kumulus. . . .	67
5 Vergleichende Betrachtung der Beiträge des Kumulus: Auf der Spur von Ausprägungen einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden.	73
5.1 Beiträge aus dem Projekt ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?‘	74
5.1.1 Beitrag Paseka und Hinzke (2018): Irritationen und Umgangsweisen bezüglich forschenden Lernens zu t1.	74
5.1.2 Beitrag Hinzke und Paseka (2021): Irritationen und Umgangsweisen bezüglich forschenden Lernens zu t2.	76
5.1.3 Beitrag Hinzke und Paseka (2023): Orientierungen hinsichtlich forschenden Lernens zu t2	79
5.1.4 Beitrag Paseka et al. (2023): ‚Perplexities‘ und ‚Uncertainties‘ sowie Umgang damit im Kontext forschenden Lernens zu t1 und t2	82
5.1.5 Fazit zu Ausprägungen einer forschenden Haltung im Projektkontext ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?‘	84
5.2 Beiträge aus dem Projekt ‚Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: ein Standortvergleich‘ (ReLieF).	85
5.2.1 Beitrag Hinzke et al. (2024): Formen von Reflexion in Bezug auf Forschen zu t1	85
5.2.2 Beitrag Hinzke et al. (2023c): Ungewissheit und Umgang mit Ungewissheit in Bezug auf Forschen zu t1	89
5.2.3 Fazit zu Ausprägungen einer forschenden Haltung im Projektkontext ReLieF.	90
5.3 Beiträge aus dem Projekt ‚Reflexions- und Analysefähigkeit zu Studienbeginn: eine Vergleichsstudie dreier Studiengänge‘ (RASt).	92
5.3.1 Beitrag Hinzke (2022): Reflexionspotentiale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn und Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit im Kontext einer Auseinandersetzung mit Videofällen.	93
5.3.2 Beitrag Hinzke und Wittek (2024): Reflexionen von verschiedenen Studierendengruppen zu Studienbeginn hinsichtlich der konstituierenden Rahmung im Kontext einer Auseinandersetzung mit Videofällen.	96
5.3.3 Fazit zu Ausprägungen einer forschenden Haltung im Projektkontext RASt	98

5.4 Fazit zu empirischen Ausprägungen einer forschenden Haltung in den Beiträgen des Kumulus	99
6 Resümee, Diskussion und Ausblick	105
6.1 Resümee mit Blick auf die Forschungsfrage	105
6.2 Diskussion der Ergebnisse	108
6.2.1 Diskussion unter Einbezug des Forschungsstands zu Ausprägungen einer forschenden Haltung	108
6.2.2 Diskussion unter methodischen Aspekten	114
6.3 Implikationen für die Lehrer*innenbildung und Forschungsdesiderate	115
Literaturverzeichnis	121

Anhang: Beiträge des Kumulus

Beitrag 1:

Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt 135

Beitrag 2:

Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2021). Irritationen beim Forschenden Lernen. Irritierende Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und wie sie damit umgehen. In C. Bohndick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hrsg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 227-241). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32272-4_17 149

Beitrag 3:

Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2023). Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 24 (1), 172-188. <https://doi.org/10.3224/zqfv24i1.13> 160

Beitrag 4:

Paseka, A., Hinzke, J.-H. & Boldt, V.-P. (2023). Learning through Perplexities in Inquiry-based Learning Settings in Teacher Education. *Teachers and Teaching*.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2266379> 178

Beitrag 5:

Hinzke, J.-H., Damm, A., Boldt, V.-P. & Paseka, A. (2024). Lehramtsstudierende reflektieren über Forschen. Praxeologisch-wissenssoziologische Analysen zu studentischen Wissensbeständen als Ausgangspunkt Forschenden Lernens. In J. Korte, D. Witte & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 235-253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6083-10> 179

Beitrag 6:

Hinzke, J.-H., Boldt, V.-P. & Damm, A. (2023). Ungewissheit als ‚Treiber‘ von Professionalisierungsprozessen? Interpretationen von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Beginn von Veranstaltungen forschenden Lernens. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge (S. 73-93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <http://doi.org/10.35468/6043-04> 195

Beitrag 7:

Hinzke, J.-H. (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus? Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit (S. 247-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25649> 212

Beitrag 8:

Hinzke, J.-H. & Wittek, D. (2024). Professionalisierung im Studium pädagogischer Disziplinen. Erste Erkenntnisse einer komparativen empirischen Studie mit Studierenden des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.), Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus (S. 423-449). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:28804> 232

Abbildungsverzeichnis 255

Tabellenverzeichnis 255

1 Einleitung

Der Aufbau bzw. die Entwicklung einer forschenden Haltung stellt eine zentrale Zielgröße in Settings forschenden Lernens dar (BAK 1970; WR 2001; Huber & Reinmann 2019). Es fällt jedoch auf, dass diese Haltung bislang weder im hochschuldidaktischen Diskurs noch im Diskurs um Lehrer*innenbildung tiefergehender konzeptionell bestimmt wurde. Zudem liegen kaum empirische Studien vor, die Ausprägungen einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden in den Blick nehmen. Dies erstaunt angesichts der Bedeutung, die einer forschenden Haltung als Zielsetzung forschenden Lernens zugeschrieben wird – auch vor dem Hintergrund, dass forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip in den letzten Jahren in verschiedenen Studiengängen verstärkt umgesetzt wurde (etwa Miege & Lehmann 2017; Hoffmeister et al. 2020; Wulf et al. 2020), insbesondere auch im Bereich der deutschsprachigen universitären Lehrer*innenbildung (etwa Schiefner-Rohs et al. 2019; Basten et al. 2020; Reitingner et al. 2021; Bloh & Homt 2023; Peuker et al. 2023; Herzmann & Liegmann 2024).

Der vorliegende Band verfolgt das doppelte Anliegen, erstens zur theoretischen Ausformulierung des Konzepts ‚forschende Haltung‘ beizutragen und zweitens einen Beitrag zur empirischen Erforschung einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden zu leisten. Eine Begriffsarbeit erscheint insbesondere deswegen notwendig, weil sich der Diskurs um Lehrer*innenbildung bzw. um Lehrer*innenprofessionalität und -professionalisierung in den letzten Jahren gewandelt hat. Neu eingeführte bzw. weiter ausgearbeitete Konzepte wie etwa jene des ‚Lehrer-‘ und ‚Schülerhabitus‘, aber auch die (bildungspolitisch forcierten) Entwicklungen bezüglich forschenden Lernens, etwa in Kontexten von Praxissemestern, erfordern eine Vergewisserung bezüglich des aktuellen Verständnisses einer forschenden Haltung.

Die Konturierung einer forschenden Haltung erfolgt dabei in dieser Arbeit in einer Relationierung zum Konzept des ‚forschenden Habitus‘ – einer Größe, auf die die Professionalisierung im Lehramtsstudium gemäß dem strukturtheoretischen Professionsansatz ausgerichtet ist. Die auf einem Vergleich beider Konzepte basierende Relationierung erfolgt aus zwei Gründen. Erstens finden sich im Diskurs um forschendes Lernen im Lehramtsstudium Positionen, die sich mit der Anbahnung eines forschenden Habitus durch forschendes Lernen beschäftigen. Dabei wird der forschende Habitus bzw. Habitus generell oftmals nicht näher grundlagentheoretisch bestimmt. Zweitens ist die Abgrenzung von Haltung und Habitus auch jenseits der Auseinandersetzung um ‚forschende‘ Haltung bzw. ‚forschender‘ Habitus alles andere als geklärt, zum Teil werden die Begriffe im Diskurs um Lehrer*innenbildung auch synonym verwendet (hierzu etwa Rotter et al. 2019; Kramer 2019).¹

Da in dieser Arbeit die forschende Haltung von Lehramtsstudierenden im Kontext der universitären Lehrer*innenbildung fokussiert wird, ist auch die Frage nach der Genese einer solchen Haltung von Interesse. Wenn Habitus mit Bourdieu als relativ träge

1 Der lateinische Begriff ‚habitus‘ lässt sich passend dazu u. a. auch als ‚Haltung‘ übersetzen (<https://de.pons.com/übersetzung/latein-deutsch/habitus>). ‚Habitus‘ ist dabei entlehnt aus dem lateinischen Verb ‚habere‘: ‚haben, an sich tragen‘ (Kluge 2011, S. 383).

Struktur verstanden wird, die sich eher langfristig denn kurzfristig wandeln kann (etwa Kramer & Pallesen 2019; Koller 2023), scheint es unwahrscheinlich zu sein, dass in einzelnen universitären Lehr-Lern-Settings – wie sie Veranstaltungen forschenden Lernens darstellen – Bildungsprozesse im Sinne von Habitustransformationen stattfinden. Dies bestätigen auch vorliegende empirische Studien im Bereich der Lehrer*innenbildung (Hericks et al. 2018b; Wittke et al. 2019; Košinár & Laros 2020; Parade et al. 2020). Da auch eine forschende Haltung nicht als kurzfristig aufzubauen, sondern als Ergebnis eines längerfristigen professionalisierungsrelevanten Sozialisationsprozesses angesehen werden kann (Kap. 2.4), befasst sich diese Arbeit mit der Frage, ob und wenn ja welche Ausprägungen einer forschenden Haltung sich bei Lehramtsstudierenden erkennen lassen. Im Fokus steht damit nicht die Nachzeichnung von Prozessen der Entwicklung einer forschenden Haltung, auch wird nicht gesetzt, dass sich eine solche Haltung bei Lehramtsstudierenden findet. Stattdessen geht es um die Rekonstruktion etwaiger Formen einer forschenden Haltung.

Um Antworten auf die Forschungsfrage zu erhalten, werden sechs eigene Beiträge herangezogen, die sich schwerpunktmäßig mit forschendem Lernen im Lehramts-Masterstudium befassen. Zum Vergleich werden zwei Beiträge hinzugenommen, in denen sich Anfänger*innen des Lehramtsstudiums mit videografierten Unterrichtsfällen beschäftigen. Die in diesem Band präsentierte Untersuchung dieser Beiträge hinsichtlich der Frage nach Ausprägungen einer forschenden Haltung vollzieht sich dabei auf Basis einer Heuristik, in der vorliegende Ausführungen zur theoretischen Fassung einer solchen Haltung verdichtet werden. Damit verfolgt der Band insgesamt das Ziel, zu einer theoretischen Ausdifferenzierung und einer empirischen Rekonstruktion des Konzepts ‚forschende Haltung‘ in Kontexten universitärer Lehrer*innenbildung beizutragen.

Diese Arbeit stellt den Rahmentext zur schriftlichen Habilitationsleistung des Verfassers dar, in dem die den Kumulus bildenden empirischen Beiträge vergleichend untersucht und in einen größeren Diskurs rund um die oben genannten Themen eingestellt werden. Dazu ist der Rahmentext wie folgt gegliedert.

Zunächst wird in Kapitel 2 das Konzept der ‚forschenden Haltung‘ dadurch näher bestimmt, dass die Verwendungsweise des Konzepts in dem durch Ludwig Huber geprägten Diskurs um forschendes Lernen herausgearbeitet wird (Kap. 2.1). Es folgen Ausführungen dazu, was insbesondere Werner Helsper im strukturtheoretischen Professionsansatz unter forschendem Habitus versteht (Kap. 2.2). Im Vergleich der Konzepte und unter Einbezug weiterer einschlägiger Arbeiten sowohl zu (forschender) Haltung als auch zu (forschendem) Habitus wird dann die oben angeführte Heuristik zur Bestimmung einer forschenden Haltung entworfen (Kap. 2.3). Es schließen sich Überlegungen zur Anbahnung einer forschenden Haltung im Lehramtsstudium an (Kap. 2.4).

Kapitel 3 bietet einen Einblick in den Forschungsstand zu Ausprägungen einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden. Da hierzu kaum Untersuchungen vorliegen, werden Beiträge sowohl aus Kontexten forschenden Lernens (Kap. 3.1) als auch aus anderen Kontexten der Lehrer*innenbildung (Kap. 3.2) herangezogen, deren Ergebnisse auf das Vorliegen einer forschenden Haltung befragt werden. Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung, Forschungsdesideraten und einer Bestätigung der Forschungsfrage (Kap. 3.3).

Darauffin folgt in Kapitel 4 eine Rahmung der insgesamt acht Beiträge des Kumulus. Zunächst werden die Beiträge in jene drei Forschungsprojekte eingeordnet, in deren Kontext sie entstanden sind. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Beiträgen, die in Forschungs-

projekten zum forschenden Lernen – ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?‘ und ‚Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: ein Standortvergleich‘ (ReLieF) generiert wurden. Hinzu kommen zwei Beiträge aus dem Forschungsprojekt ‚Reflexions- und Analysefähigkeit zu Studienbeginn: eine Vergleichsstudie dreier Studiengänge‘ (RASt), in denen sich Studienanfänger*innen mit Videofällen ihrer künftigen Berufspraxis beschäftigt haben (Kap. 4.1). Es schließt sich eine Kennzeichnung der Beiträge in Form von Datenblättern an, die wesentliche Merkmale der jeweiligen Beiträge übersichtlich abbilden (Kap. 4.2). Das Kapitel endet mit einer Relationierung des Konzepts ‚forschende Haltung‘ mit den Beiträgen des Kumulus (Kap. 4.3).

Den Hauptteil dieser Arbeit stellt Kapitel 5 dar, in dem die Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung der Beiträge des Kumulus präsentiert werden. Die in den Beiträgen rekonstruierten Orientierungsrahmen von Lehramtsstudierenden werden hier zunächst unter Aufgriff der erstellten Heuristik (s. oben) auf Ausprägungen einer forschenden Haltung befragt, wobei eine Unterteilung nach den drei zugrundeliegenden Forschungsprojekten erfolgt und Zwischenfazits gezogen werden (Kap. 5.1-5.3). Es schließt sich ein mehrperspektivisches Fazit zu empirischen Ausprägungen einer forschenden Haltung in den Beiträgen des Kumulus an (Kap. 5.4).

Abschließend wird in Kapitel 6 ein auf die Beantwortung der Forschungsfrage gerichtetes Resümee gezogen (Kap. 6.1), ehe die Ergebnisse vor dem Hintergrund des Forschungsstandes und methodischer Aspekte diskutiert werden (Kap. 6.2). Ausführungen zu Implikationen für die Lehrer*innenbildung und zu Forschungsdesideraten bilden den Abschluss des Kapitels (Kap. 6.3).

Die acht Beiträge des Kumulus werden schließlich im Anhang noch einmal abgebildet.

2 Zur Bestimmung einer forschenden Haltung im Kontext der Lehrer*innenbildung

In diesem Kapitel wird eine mehrdimensionale Perspektivierung des Konzepts ‚forschende Haltung‘ vorgenommen. Dazu wird dieses Konzept zunächst auf Basis des Ansatzes forschenden Lernens nach Ludwig Huber näher bestimmt (Kap. 2.1). Daraufhin wird die forschende Haltung mit dem Konzept ‚forschender Habitus‘ in Beziehung gesetzt, das im strukturtheoretischen Professionsansatz sensu Werner Helsper als Zielgröße der universitären Lehrer*innenbildung diskutiert wird (Kap. 2.2). Am Ende dieser beiden Unterkapitel werden jeweils zentrale Merkmale herausgestellt, die eine forschende Haltung kennzeichnen. Daraufhin werden im dritten Unterkapitel weitere einschlägige Perspektiven auf (forschende) Haltung und (forschenden) Habitus einbezogen (Kap. 2.3). Auf Basis dieser drei Unterkapitel wird eine Heuristik zur Bestimmung einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden entworfen (Kap. 2.4). Ausführungen zur Anbahnung einer forschenden Haltung im Rahmen der Lehrer*innenbildung schließen das Kapitel ab (Kap. 2.5).

2.1 Forschende (Grund-)Haltung als Zielgröße des forschenden Lernens in der Konzeption Ludwig Hubers

Das hochschuldidaktische Prinzip ‚forschendes Lernen‘ stellt einen Weg dar, die spätestens seit den 1980er Jahren geforderte Forschungsorientierung im Lehramtsstudium umzusetzen (etwa Hofer 2013; Schiefner-Rohs 2015; Tremp 2015) – eine Forschungsorientierung, die auch in nationalen und internationalen bildungspolitischen Programmen wiederzufinden ist (etwa WR 2001; MSW NRW 2010; Toledo-Figueroa et al. 2017). Mittlerweile kann das forschende Lernen in Anbetracht seiner Verbreitung und Formenvielfalt als ein etablierter Ansatz der deutschsprachigen Lehrer*innenbildung gelten (Fichten & Weyland 2020) – auch wenn es weiterhin Universitätsstandorte gibt, an denen zumindest in den erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Studienanteilen nicht oder kaum forschend gelernt wird. Einen Grund für die Ausweitung forschenden Lernens in den letzten Jahren dürfte die Zunahme und teilweise Neuausrichtung schulpraktischer Phasen während des Lehramtsstudiums darstellen (Gröschner & Klaß 2020). In der fachdidaktischen bzw. v. a. auch erziehungswissenschaftlich-schulpädagogischen Vor- und Nachbereitung dieser Praktika kommen häufig Formen forschenden Lernens zum Einsatz (etwa Schüssler & Schöning 2017; Weyland 2019; Schöning et al. 2024). Während die konkreten Ausformungen forschenden Lernens in den jeweiligen universitären, an Praktika gebundenen Veranstaltungen variieren (etwa Feindt & Wischer 2017) und sich auch kein durchgängig geteiltes Verständnis forschenden Lernens findet (Fichten & Weyland 2020), erhöht sich die Heterogenität der Umsetzungsformen und Verständnisse innerhalb der universitären Lehrer*innenbildung noch, wenn jene Veranstaltungen forschenden Lernens berücksichtigt werden, die nicht an Schulpraktika gebunden sind (etwa an den Universitäten Hamburg, Oldenburg und Kassel, früher auch Bielefeld; Klewin 2022).

Diese Vielfalt an Umsetzungsvarianten geht mit einer Vielzahl an Zielsetzungen einher, die mit forschendem Lernen verbunden werden (etwa Fichten & Weyland 2019; Bloh & Caruso 2022). Neben dem Erwerb von Forschungskompetenzen und der Erweiterung fachbezogenen Wissens ist der Aufbau einer forschenden (Grund-)Haltung ein wesentliches Ziel (etwa Huber & Reinmann 2019; Klewin 2022).

Die älteste und wahrscheinlich elaborierteste Konzeption forschenden Lernens im deutschsprachigen Diskurs um Hochschulbildung stammt von Ludwig Huber. Im aktuellen Diskurs um forschendes Lernen in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung stellt diese Konzeption die zentrale Referenz dar (etwa Miege 2017; Fichten & Weyland 2019). Sie liegt auch jenen Seminarsettings zugrunde, auf die sich sechs der acht Beiträge des Kumulus dieser Habilitationsleistung beziehen (Kap. 4.1). Huber (2009, S. 11) bestimmt forschendes Lernen wie folgt:

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit) gestalten, erfahren und reflektieren.“

Diese Bestimmung, die die Bedeutung von Gestaltung, Erfahrung und Reflexion eines Forschungsprozesses betont, reicht in die späten 1960er Jahre zurück. Erstmals systematisch beschrieben wurde das Konzept 1970 von der Bundesassistentenkonferenz (BAK), deren Vorsitzender Huber zu dieser Zeit war. Einer der Grundsätze lautete damals, dass Wissenschaft ein „dynamischer Vollzug“ (BAK 1970, S. 9) ist, und „wissenschaftliche Ausbildung [...] Teilnahme an diesem Vollzug, also dem Erkenntnisprozeß, mindestens aber Nachvollzug, nie jedoch bloße Übernahme vorliegender Ergebnisse sein“ (ebd.) muss. Mit Blick auf das forschende Lernen lässt sich dabei schließen, dass dieser Erkenntnisprozess Erfahrungen des Scheiterns einschließt: Es gehe darum, dass die Studierenden forschen, „mit allen Enttäuschungen, Risiken und Langwierigkeiten, die zum Forschen gehören“ (ebd., S. 11). Die forschenden Studierenden sollen „beraten“, „aber nicht vor Fehldispositionen und Umwegen geschützt“ (ebd., S. 14) werden. Betont wird dabei eine zu erreichende Selbstständigkeit (ebd.) bzw. „Selbstbestimmung“ (Huber 1970, S. 244) von Studierenden hinsichtlich der Wahl des Themas und der Forschungsstrategie sowie eine Abgrenzung von einem sog. rezeptiven Lernen, bei dem Vorgaben umgesetzt werden (BAK 1970, S. 24). Entsprechend sei für forschendes Lernen ein „unbegrenzte[s] Risiko an Irrtümern und Umwegen einerseits, die Chance für Zufallsfunde, ‚fruchtbare Momente‘, unerwartete Nebenergebnisse andererseits“ (ebd.) kennzeichnend. Während beim sog. genetischen Lernen, das „als Nachvollzug wichtiger Erkenntnisprozesse“ bestimmt wird, „die Wahl des Problems, der Hypothesen und der Methoden nach didaktischen Gesichtspunkten bis zu einem gewissen Grade vom Lehrenden gesteuert wird“ (BAK 1970, S. 11), obliegen diese Entscheidungen beim forschenden Lernen den Studierenden.

In neueren Publikationen hat Huber verschiedene Formen des Forschungsbezugs in der universitären Lehre ausdifferenziert. Zusammen mit Gabi Reinmann unterscheidet er zwischen einem forschungsbasierten Lernen, gemäß dem „das Lehren und Lernen auf (aktueller) Forschung gegründet ist oder aufruhrt bzw. von ihr ausgeht“ (Huber & Reinmann 2019, S. 95), und einem forschungsorientierten Lernen, gemäß dem „Lehren und

Lernen [...] auf Forschung ausgerichtet“ (ebd.) sind, d.h. künftiges Forschen vorbereitet wird. Forschendes Lernen enthält Elemente von forschungsbasiertem und forschungsorientiertem Lernen, zeichnet sich aber anders als diese beiden Lehr-Lern-Formen dadurch aus, dass die Studierenden selbst einen Forschungsprozess durchlaufen und reflektieren. Auffällig ist bei allen Formen, dass die Bezeichnungen auf das Lernen fokussieren, jedoch auch das Lehren umfassen, welches sich aus dem anvisierten Lernen der Studierenden ergibt. Wenn also forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Konzept bezeichnet wird, so ist damit primär ausgesagt, dass dieses Konzept seinen zentralen Bezugspunkt beim Lernen der Studierenden hat und sich das Lehren am Lernen ausrichtet. Des Weiteren kennzeichnen Huber und Reinmann, durchaus in Übereinstimmung mit den frühen Bestimmungen der BAK (1970, S. 7, 14), forschendes Lernen als eine spezielle Form problembasierter Lernens, für die charakteristisch ist, dass die Studierenden in Eigenaktivität eine Fragestellung entwickeln und Ergebnisse generieren, die auch für Dritte von Interesse sind (Huber & Reinmann 2019, S. 4f.).

Ziele die Konzeption forschenden Lernens der BAK (1970) und von Huber (1970) vor dem Hintergrund einer „Kritik an den vorherrschenden Vermittlungsstrukturen“ (Huber 1991, S. 195) an der Universität der 1960er Jahre auf die Betonung der Selbstbestimmung von Studierenden, unterscheiden Huber und Reinmann knapp 50 Jahre später vier Begründungslinien für die Umsetzung forschungsnahen und damit auch forschenden Lernens an Hochschulen. Argumente aus der (1) Qualifikationsforschung, die auf den Aufbau von Beschäftigungsfähigkeit („employability“) und Schlüsselkompetenzen zielen, werden ebenso angeführt wie Argumente aus der (2) Lehr-Lern-Forschung, gemäß denen forschendes Lernen zum Aufbau prozeduralen Wissens und bestimmter Kompetenzen beiträgt, und aus dem (3) Selbstverständnis der Hochschule als Institution (Huber & Reinmann 2019, S. 29ff.). Die letzte Begründungslinie – (4) Argumente aus der Bildungstheorie – wird im Folgenden näher dargestellt, da die Idee der Bildung für das in dieser Arbeit thematisierte Konzept einer ‚forschenden Haltung‘ von Bedeutung ist.

Huber und Reinmann gehen davon aus, dass forschendes Lernen eine geeignete Lehr-Lern-Form darstellt, um unter bestimmten Umständen Bildung durch Wissenschaft umzusetzen (Huber & Reinmann 2019, S. 30). Laut Eigenaussage konzipieren die Autor*innen kein eigenes Bildungsverständnis, sondern lehnen sich an vorhandene Konzeptionen von Bildung an (ebd., S. 30f.). Bildung wird dabei grundsätzlich von Huber und Reinmann sowohl als Prozessgröße als auch als (stets vorläufiges) Resultat bezeichnet (ebd., S. 31). Der Bildungsbegriff ermöglicht dabei, forschendes Lernen genauer zu fassen, denn: „Bildung ist zwar immer auch ein Lernen, aber nicht alles Lernen nennen wir Bildung“ (ebd., S. 32). Unter Bezugnahme v. a. auf Kokemohr (2007) und Koller (2005, 2007) verstehen Huber und Reinmann (ebd., S. 32) unter Bildung einen „Lernprozess höherer Ordnung“: „die Auseinandersetzung des Subjekts mit einem bedeutsamen Stück Welt oder eine tief greifende Erfahrung in einem Prozess, durch den die ganze Person sich in ihrem Verhältnis zur Welt und zu sich selbst verändert und auch ihren künftigen Umgang mit dieser Welt, die Denk- und Wahrnehmungsmuster selbst entwickelt bzw. ‚umbildet‘ oder ‚transformiert‘“ (ebd.; s. auch Huber 2019a, S. 154).

Bildung ist somit mehrfach voraussetzungsvoll. Wenn forschendes Lernen zu Bildungsprozessen führen soll, bedarf es gemäß diesen Bestimmungen erstens eines bedeutsamen Stücks Welt oder eine tiefgreifende Erfahrung als Ausgangspunkt einer für das Selbst relevanten Veränderung im Sinne einer Umbildung bzw. Transformation. Die Bedeutsamkeit des Weltausschnitts oder der Erfahrung kann dabei zweitens nicht objektiv

gesetzt werden, sondern wird vom sich bildenden Subjekt als solche festgestellt. Deshalb können etwa Lehrer*innen/bildner*innen keine Bildungsprozesse durch forschendes Lernen herstellen, es bedarf vielmehr der aktiven Auseinandersetzung der Studierenden sowie deren Wahrnehmung des Stücks Welt als für sie bedeutsam.

Damit rekurrieren Huber und Reinmann (2019) auf eine formale Bestimmung von Bildung, mit der keine inhaltlichen Ziele verbunden sind, auf die die Veränderung hin ausgerichtet ist. Zwar rufen die Autor*innen verschiedene Zielgrößen auf – etwa im Sinne der Aufklärung ein freies Wesen zu werden, das seine Vernunft gebrauchen kann oder die Vorstellung von Bildung als Zusammenhang der drei Grundfähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (hierzu rekurrieren sie u. a. auf Klafki 1996) –, doch fokussieren Huber und Reinmann (2019) mit ihren Bestimmungen letztlich auf die „Selbstentwicklung des Subjekts“ (ebd., S. 37), bei der das Entwicklungsziel nicht feststeht. Bildung wird dabei von den Autor*innen von Ausbildung abgegrenzt (ebd., S. 38ff.), welche – wie im Rahmen der oben angeführten Argumentationslinie der Qualifikationsforschung – primär ökonomisch motivierte Zielsetzungen wie jenem der ‚employability‘ folgt. Bildung bezieht sich demgegenüber nicht nur auf den Beruf und lässt sich anders als eine Beschäftigungs- oder Berufsfähigkeit nicht zielgesteuert und funktional herbeiführen. Die Autor*innen zeigen sich dabei durchaus offen dafür, dass Bildung bestimmte (berufsrelevante) Kompetenzen umfassen kann, doch führen sie unter Verweis auf Gruschka (2013) an: „Bildung kann Kompetenzen integrieren. Damit aber Kompetenzen zu Bildung werden können, müssen sie in der Auseinandersetzung mit bedeutsamen Problemen entwickelt, kritisch reflektiert und ihr Einsatz an begründete Werte gebunden werden“ (Huber & Reinmann 2019, S. 41). Damit sprechen sich Huber und Reinmann für ein Zusammendenken von Argumenten aus der Lehr-Lern-Forschung und aus der Bildungstheorie aus: Neben dem Aufbau von nützlichen Kompetenzen muss im Studium „eine Distanz gegenüber unmittelbaren Zwecken“ (ebd.) treten. Sie führen im Anschluss an Pasternack (2004) aus: „[M]an muss nur anerkennen, dass angesichts der wirklich von Hochschulabsolventen zu bewältigenden Aufgaben gegenüber hochkomplexen Situationen nützliche Kompetenzen nicht genügen, wenn sie nicht in wissenschaftliche Urteilskraft und kritische Reflexivität eingebunden sind“ (Huber & Reinmann 2019, S. 41; zu einem bildungstheoretisch fundierten forschenden Lernen auch Redecker 2018).

Die demnach für Bildungsprozesse notwendige Reflexivität vollzieht sich nach Huber und Reinmann (2019, S. 46) „durch Wissenschaft“, wobei sie die mit Wilhelm von Humboldt und die neuhumanistische Neugründung der Universität zu Beginn des 19. Jahrhunderts verbundene Formel ‚Bildung durch Wissenschaft‘ derart auslegen, dass damit eine allgemeine Bildung durch das „Treiben von Wissenschaft, genauer: von Forschen“ (ebd., S. 46) gemeint ist. Dabei stellen sie heraus, dass das Forschen stets disziplin- bzw. fachgebunden geschieht, sich Bildungsprozesse also nicht jenseits einer Auseinandersetzung mit Fachinhalten vollziehen können (ebd., auch S. 45f.). Unter Rückgriff auf Schleiermacher (1808/2010) sowie Humboldt (1809/1964) betonen Huber und Reinmann – ganz im Einklang mit der Unterscheidung zwischen forschendem und rezeptivem Lernen der BAK (1970) –, dass es sich nur dann um Bildung durch Wissenschaft handelt, wenn Wissenschaft als unabgeschlossen verstanden und von einem selbst betrieben, nicht als abgeschlossene vermittelt wird (Huber & Reinmann 2019, S. 47f.).

Es lässt sich zusammenfassen: Damit es im Sinne von Huber und Reinmann (2019) zu Bildungsprozessen kommen kann, bedarf es a) einer forschenden Auseinandersetzung

mit einem persönlich bedeutsamen Stück von Welt, b) einer kritischen Reflexion dieser Auseinandersetzung samt den dadurch ggf. erworbenen Kompetenzen und der Umsetzung dieser Kompetenzen, welche vor dem Hintergrund begründeter Werte geschieht. Damit vertreten Huber und Reinmann (ebd.) eine Position, nach der sich Bildung und Ausbildung bzw. Bildung und Kompetenzaufbau nicht dichotom gegenüberstehen. Vielmehr ist es Zielsetzung forschenden Lernens, „Bildung durch Ausbildung hindurch“ (ebd., S. 41) zu ermöglichen. Das Studium sehen sie als passenden Ort dafür an: „Das kritische Urteil kann sich der Funktionalisierung für fragwürdige Zwecke widersetzen; das Beharren auf (Erst-einmal-)Nachdenken kann zu einem Aufenthalt im verlangten zügigen Erledigen in der Berufspraxis, aber auch schon im Studium führen“ (ebd.). Einem berufspraktischen Erledigen stellen sie somit ein verharrendes Nachdenken gegenüber, das bereits im Studium einsetzen kann.

Wie oben dargelegt fokussiert Huber in seiner Konzeption forschenden Lernens auf einen formalen Bildungsbegriff, der sich eines Ziels weitgehend enthält. Allerdings findet sich an verschiedenen Stellen die Aussage, dass forschendes Lernen zum Aufbau einer bestimmten Haltung führen soll (Huber 2014; Huber & Reinmann 2019). Bereits in der BAK-Schrift von 1970 wird dabei der Begriff der ‚forschenden Grundhaltung‘ verwendet – wenn auch nicht zur Kennzeichnung forschenden Lernens, jedoch von verwandten Lehr-Lern-Formen. So ist in Bezug auf das sog. „kritische Lernen“ (BAK 1970, S. 24) die Rede davon, dass es hierbei um „Reflexionen auf die Grundlagen der jeweiligen Wissenschaft und auf entscheidende Faktoren des Erkenntnisprozesses“ (ebd.) gehe, um ein „Studium mit den spezifischen Einstellungen und Haltungen des Forschenden, die im Bewußtsein der großen Fragen und Probleme der Disziplin durch besondere Veranstaltungen und Erfahrungen zu wecken sind“ (ebd., S. 11). Worin diese zu weckenden Haltungen bestehen, wird nicht expliziert, allerdings findet sich an anderer Stelle der Verweis, dass wiederum genetisches Lernen verstärkt umgesetzt werden solle, „um eine gewisse ‚Fragehaltung‘ zu erzeugen“ (ebd., S. 19), wodurch intrinsische Motivation als Voraussetzung für forschendes Lernen gefördert werden soll. Wiederum an anderer Stelle findet sich explizit der Begriff der ‚Grundhaltung‘, und zwar in der Zielformulierung, „eine kritische, fragende, motivierte Grundhaltung [...] entstehen zu lassen“ (ebd., S. 24) – eine Grundhaltung, die es letztlich ermöglicht, die anvisierte Selbstbestimmung im „Studium als eine Einheit von Lernen und Forschen“ (ebd., S. 7) zu erreichen. Worin jedoch gemäß der BAK-Schrift von 1970 der Unterschied zwischen Haltung und Grundhaltung besteht, bleibt weitgehend offen. Offenbar besitzt die Grundhaltung mehrere Eigenschaften – kritisch, fragend, motiviert –, wobei sich hier die Frage nach der Relationierung dieser Eigenschaften zueinander ebenso stellt wie die Frage, ob und inwiefern diese Eigenschaften zu dem Adjektiv ‚forschend‘ zusammengefasst werden können.

Fast fünfzig Jahre später kennzeichnen Huber und Reinmann (2019, S. 226) den Begriff ‚Haltung‘ näher. Dabei grenzen sie diesen explizit von dem Begriff ‚Habitus‘ ab:

„Unter ‚Haltung‘ ist so etwas wie eine erworbene, langfristig bestehende und wirksame persönliche Disposition zu verstehen. Mit dem Begriff ‚Habitus‘, umgangssprachlich zwar oft synonym zu Haltung verwendet, sollte man – nebenbei bemerkt – unserer Einschätzung nach vorsichtiger umgehen, bezeichnet er doch, jedenfalls nach Bourdieu (z. B. 1982, S. 277 ff.), ein Resultat und zugleich eine Ursache gesellschaftlicher Praxis; er wirkt zunächst einmal unbewusst“ (ebd., S. 290).

Die in dieser Aussage angelegte Kritik an einer leichtfertigen Nutzung des Habitusbegriffs wird somit an zwei Punkten festgemacht, die jedoch von den Autor*innen nicht weiter ausgeführt werden. Erstens verweise der Begriff ‚Habitus‘ sensu Bourdieu auf eine gesellschaftliche Praxis, was offenbar für eine Zielgröße von forschenden Lernprozessen gemäß Huber und Reinmann im Studium wenig taugt. Demnach geht es den Autor*innen nicht um gesellschaftliche Großgruppen, nicht um Ergebnisse von gesellschaftlichen Sozialisationsprozessen, sondern um ein ‚persönliches‘ Lernen in konkreten Lehr-Lern-Settings (Habitus > Gesellschaft vs. Haltung > Person) (s. hierzu Kap. 2.4, 6.1). Ein solches Lernen – so ließe ich der zweite Kritikpunkt an der Verwendung des Habitusbegriffs weiterdenken – ist ein Prozess, der zumindest einen bewussten Anteil hat. Hier zeigen sich Überschneidungen zu der o. g. Definition forschenden Lernens sensu Huber (2009, S. 11), nach der es darum geht, einen gesamten Forschungsprozess nicht nur durchzuführen und zu erfahren, sondern auch zu reflektieren, was sich als Bewusstmachen interpretieren lässt (Habitus > unbewusste Wirkung vs. Haltung > bewusste Wirkung). Bildung durch forschendes Lernen erscheint nach diesen Bestimmungen als ein durch bewusste Reflexion angeregter bzw. strukturierter Prozess, nicht als Veränderung eines unbewusst wirksamen Habitus. Ein derartiger Habitus könnte sich demnach der Reflexion entziehen – und damit für forschendes Lernen und für Bildungsprozesse, die auf Reflexion aufbauen, weniger geeignet sein als eine ggf. leichter zu reflektierende, da zugänglichere forschende Haltung. In diesem Sinne bestimmen Huber und Reinmann (ebd.) die forschende Haltung auch als „Teil einer reflexiven Haltung“ (ebd., S. 226): „Reflexion bzw. Reflexivität ist das immer wieder genannte Konstituens sowohl der Professionalisierung von Lehrerinnen [sic!] als auch dieser Haltung. Zur forschenden Haltung wird sie, wenn aus ihr folgt, sich systematisch und methodisch um breitere Grundlagen (als nur die eigene Intuition) zu bemühen [sic!]: Suche nach theoretischem Wissen, eigene Untersuchung oder auch kollegialer Disput“ (ebd.). Denkt man die obigen Ausführungen zu Bildung mit, wird ersichtlich, dass der Aufbau einer forschenden Haltung für Huber mehr ist als der Erwerb von Kompetenzen etwa der Anwendung von Forschungsmethoden, sondern mit persönlicher Entwicklung verbunden ist. Dabei verweist die Bestimmung von Haltung als langfristig bestehende und wirksame persönliche Disposition dem Wortsinn von Disposition nach auf eine aufgebaute Anordnung oder Ordnung², die man bildungstheoretisch als einen geordneten Zugang zur Welt interpretieren könnte.

Auffällig ist insgesamt, dass Huber und Reinmann zwar an der oben genannten Stelle auf das Habitusverständnis nach Bourdieu verweisen, ihre Ausführungen zur forschenden Haltung jedoch darüber hinaus nicht habitus- oder bildungstheoretisch angebunden werden. Dies mag einen Grund dafür darstellen, dass im Diskurs um forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung vielfältige Verständnisse von forschender Haltung vorhanden sind (Kap. 1, 2.3).

Nach diesen Ausführungen kann das Konzept ‚forschende Haltung‘ sensu Huber zusammenfassend wie folgt näher gefasst werden:

- Eine Haltung stellt eine persönliche Disposition dar, die durch forschendes Lernen erworben werden kann und langfristig wirkt. Durch Reflexion kann diese Wirkung bewusst gemacht werden.
- Eine forschende Haltung als besondere Form von Haltung ist Teil einer reflexiven Haltung. Sie zeigt sich im Bestreben kritisch und motiviert Fragen zu stellen, sich

2 Lat. ‚disponere‘: u. a. ‚in Ordnung bringen‘, ‚einrichten‘, ‚einteilen‘; ‚geordnet darstellen‘ (<https://de.pons.com/übersetzung/latein-deutsch/disponere>)

selbstständig und unter Aushalten von Irrtümern und Irrwegen mit einem bedeutenden Stück Welt auseinanderzusetzen und systematisch und methodisch geleitet Erkenntnisse zu generieren.

- Eine forschende Haltung kann durch forschendes Lernen im Studium angeeignet werden.

2.2 Forschender Habitus als Zielgröße der Professionalisierung im strukturtheoretischen Professionsansatz in der Konzeption Werner Helsper

Auch wenn sich Huber dezidiert von Habitusbegriff abgrenzt (Kap. 2.1; Huber & Reinmann 2019), finden sich im Diskurs um forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung immer wieder auch Bezüge zu einem forschenden Habitus. Die Auseinandersetzung mit dem forschenden Habitus ist hilfreich, um das Konzept ‚forschende Haltung‘ näher zu konturieren. Dabei wird auf jenes Verständnis eines forschenden Habitus rekurriert, das Helsper im Kontext des strukturtheoretischen Professionsansatzes entfaltet hat.

Der strukturtheoretische Professionsansatz beschäftigt sich mit der Bestimmung des Strukturkerns eines spezifischen Typs beruflichen Handelns und zwar von Berufen, die „weder durch den Markt noch durch Bürokratie regelbar sind, sondern eine eigene Strukturlogik besitzen“ (Helsper 2014, S. 216). Innerhalb dieses Ansatzes, der grundlegend auf Ulrich Oevermann zurückzuführen ist (v. a. Oevermann 1996), haben sich in Bezug auf den Lehrer*innenberuf verschiedene Linien entwickelt, die an Oevermanns Ausführungen anknüpfen oder diese kritisch reflektieren (etwa Helsper 2014, S. 221ff.). Eine dieser Linien wird, wie nachfolgend ausgeführt, von Werner Helsper geprägt. Gemäß Helsper stellt der forschende Habitus eine Notwendigkeit dafür dar, im Lehrer*innenberuf professionell handeln zu können, also „stellvertretend für Laien, d. h. für die primäre Lebenspraxis, deren Krisen zu bewältigen“ (Oevermann 2002, S. 23; zit. n. Helsper 2020, S. 179). Diese Notwendigkeit sei im Folgenden durch Verweis auf einige zentrale Annahmen des strukturtheoretischen Professionsansatzes kurz dargelegt, ehe die Konzeption des forschenden Habitus näher erläutert wird.

Helsper (2020) begründet die Notwendigkeit eines forschenden Habitus im Lehrer*innenberuf mit jener Ungewissheit, die konstitutiv für Bildungsprozesse im sog. Arbeitsbündnis ist. Mit Oevermann (1996) fasst Helsper (2020, S. 180) das Arbeitsbündnis als „widersprüchliche Einheit diffuser und spezifischer ‚Beziehungslogiken‘: einem auf Nähe und die ganze Person zielenden und einem begrenzten, distanzierenden, auf Gleichbehandlung zielenden Typus des Rollenhandelns“. Es umfasst die Arbeitsbeziehung der Lehrperson nicht nur mit Einzelschüler*innen, sondern auch mit der Klasse sowie mit deren Eltern (ebd.). Diese Konstellation ist konstitutiv von Ungewissheit durchzogen, denn der Erfolg der stellvertretenden Krisenbewältigung bzw. der Initiierung von Bildungsprozessen im Sinne der Ausbildung von lebenspraktischer Autonomie ist für die Lehrperson nicht sichergestellt (ebd., S. 181). Helsper führt in diesem Kontext die sog. Subsumtionsantinomie an, die auf der widersprüchlichen Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung basiert, welche für jede Lebenspraxis gilt, im Lehrer*innenhandeln aber noch gesteigert ist (Helsper 2002). Helsper (2020, S. 181) führt aus:

„Lehrpersonen können nicht ein standardisiertes wissenschaftliches Wissen subsumtiv auf ihre Schülerinnen und Schüler anwenden, weil nämlich ihr ‚Gegenstand‘ – die Schülerinnen und

Schüler – eben kein Gegenstand sind, sondern mit Eigensinn und Deutungsfähigkeit ausgestattet sind. Lehrpersonen können sich nicht sicher sein, dass ihre subsumtiven Deutungen auch dieser konkreten Klasse und diesem Einzelfall gerecht werden“ (ebd.).

Anders als Berufstätige des ingenieuralen Wissenstyps kann wissenschaftliches Wissen von Lehrpersonen nicht einfach angewendet werden. Es ist geradezu kennzeichnend für Professionelle, dass sie es mit Klient*innen zu tun haben, die selbst eigensinnig die Welt deuten, agieren und antworten können, wodurch es gilt, die Lern- und Lösungswege von Schüler*innen verstehend nachvollziehen (Helsper 2016, S. 107 unter Rückgriff auf Combe & Gebhard 2012). Wissenschaftliche Klassifikationen können im Lehrer*innenhandeln nicht standardisiert verwendet werden, vielmehr sind Angemessenheitsurteile auf Basis eines verstehenden Erschließens des Einzelfalls zu treffen (Helsper 2021, S. 105f.). Werden Diagnosen allzu schnell hergestellt, etwa Schüler*innen mit der Klassifikation ADHS belegt, besteht das Risiko, „nicht zu wissen, ob dieser spezifische Fall, diese konkrete Problematik damit auch angemessen erfasst und verstanden wird“ (ebd., S. 145). Damit geht dann die Gefahr einher, „dass die pädagogischen Interventionen gerade das verfehlen, was erforderlich wäre, weil sie sich an einer abstrakt-allgemeinen Klassifikation orientieren [...], also im Modus der Subsumtion des Konkreten und Singulären unter eine allgemeine Klassifikation verfahren“ (ebd.; auch ebd., S. 169).

Professionelles Lehrer*innenhandeln braucht also beides: die Nutzung wissenschaftlichen, klassifizierenden Wissens und die Fähigkeit der Fallrekonstruktion (auch Helsper 2000, S. 145; 2002, S. 78f.). Auf Grund dieser konstitutiven, mit der Spannung von Subsumtion unter vorhandenes Wissen einerseits und der Berücksichtigung der zu erschließenden Eigenarten des Einzelfalls andererseits einhergehenden Ungewissheit im Arbeitsbündnis benötigen Lehrpersonen Helsper zufolge einen „wissenschaftlichen Habitus reflexiver Kritik“ (Helsper 2020, S. 181), welcher die Fähigkeit zum „rekonstruktive[n] Fallverstehen“ (ebd.) beinhaltet. Um Schüler*innen qua stellvertretender Krisenbewältigung sowie Kriseninitiation beim Durchlaufen von Bildungsprozessen und der Entwicklung lebenspraktischer Autonomie anzuregen und zu unterstützen, sei der „professionelle Fokus der wissenschaftlichen Geltungsüberprüfung für das Lehrerinnen- und Lehrerhandeln zentral“ (ebd., S. 179). Und weiter: „Denn für die Eröffnung von Bildungsprozessen bedürfen Professionelle der Herausbildung eines wissenschaftlich-forschenden Habitus“ (ebd.).

Auffällig ist bei diesem Zitat, dass der als erforderlich gekennzeichnete Habitus durch zwei mit einem Bindestrich verbundene Adjektive näher bestimmt wird: „wissenschaftlich“ und „forschend“. Derartige Begriffsverbindungen sind kennzeichnend auch für weitere Texte Helspers, in denen er sich seit etwa 2000 mit der Thematik befasst. Auch dort wird der anzustrebende Habitus mit verschiedenen Begriffen bezeichnet bzw. in Beziehung gesetzt. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden dargestellt, in welcher Relation forschender und wissenschaftlich-reflexiver Habitus zueinander stehen.

Als grundlegend ist der Text Helsper (2001) zu betrachten, in dem die Figur des „doppelte[n] Habitus“ (ebd., S. 10) für die Lehrer*innenbildung dargelegt wird. Während „praktisches Können“ auf einen auf „Erfahrungswissen“ in der Berufspraxis basierenden „praktisch-pädagogischen Habitus“ (ebd.) verweist, bedarf professionelles Lehrer*innenhandeln zudem eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (ebd., S. 11). Zur Bestimmung des letztgenannten Habitus führt Helsper (ebd., S. 12) aus, dass es um eine „Auseinandersetzung mit ganz unterschiedlichen Erklärungen und mit verschiedenen Wegen und

Methoden der Erkenntnisbildung geht“, um eine „Haltung“, „der im Gestus ‚bohrenden Befragens‘ und systematischen Begründens nichts ‚heilig sein‘ darf“.

Der wissenschaftlich-reflexive Habitus wird von Helsper (2001) wiederholt als Haltung bezeichnet – eine Haltung, die „Erkenntnisbildung und Erkenntniskritik“ (ebd., S. 12) ermöglichen und die „die Grundlagen, die sozialen Rahmungen und die Prozesse pädagogischen Handelns einer Geltungsüberprüfung unterziehen und sich mit den impliziten und expliziten Entscheidungen der eigenen Praxis reflexiv auseinandersetzen“ (ebd.) soll. Als Voraussetzung für eine stellvertretende Krisenlösung „pflanzte“ sich „der professionelle Lehrer“

„[ü]ber die Bildung eines derartigen wissenschaftlich-reflexiven Habitus [...] gewissermaßen selbst einen Stachel ins Fleisch der eigenen Praxis, der das reflexionslose Aufgehen in Praxiszwängen und das Arrangieren mit krisenhaften Routinen erschwert. Man könnte auch sagen: Lehrer(innen) – Professionelle generell – benötigen die Fähigkeit zu einer Befremdung der eigenen Schulkultur, zu einem exzentrischen Blick auf die eigene professionelle Praxis, um dieselbe in eine ‚reflexive‘ zu transformieren“ (ebd.).

Der wissenschaftlich-reflexive Habitus, so Helsper (ebd., S. 13) weiter, muss dabei im Lehrer*innenberuf von einem praktischen Habitus begrenzt werden, da es ansonsten zu einer „Selbstblockierung des Handelns“ kommen würde. Als Zweck sieht Helsper (ebd.): „Der wissenschaftlich-reflexive Habitus dient hier vor allem der ‚höhersymbolischen‘ Begründung des eigenen pädagogischen Tuns und der reflexiven Befragung der Praxis und ihrer Zwänge“.

In diesem Text aus 2001 verwendet Helsper nicht den Begriff des ‚forschenden Habitus‘, sondern durchgängig jenen des ‚wissenschaftlich-reflexiven Habitus‘, den er in Abgrenzung zu einem ‚praktisch-pädagogischen Habitus‘ entfaltet (zu dieser Differenzierung bereits Bastian & Helsper 2000, S. 177) und – wie dargelegt – vielfältig charakterisiert. Den Charakteristika – Erkenntnisbildung, (methodisierte) Erkenntniskritik, bohrendes Befragen, systematisches Begründen, Geltungsüberprüfung, Befremdung des Eigenen, exzentrischer Blick – ist dabei gemein, dass sie sich auf die eigene pädagogische Praxis beziehen und zugleich von dieser getrennt sind.

Ein früher Text, in dem Helsper explizit auf den forschenden Habitus eingeht, stammt aus 2002. Helsper und Kolbe (2002) kennzeichnen einen solchen Habitus als Habitus

„des analytischen ‚Sich-Beziehens‘ auf Praxis durch eine reflexive Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Theorie [...]. Ohne forschenden Habitus gelingt es nicht, im Umgang mit Erfahrungsmustern und Stereotypen die Krisen der eigenen Routinen zu bewältigen, also eigenständig ein reflexiveres Erfahrungswissen aufzubauen und ständig weiter zu entwickeln. Tragend dafür ist eine Arbeitsform forschender Wissensaneignung, also die Integration der Studierenden in das forschende Prüfen der Geltung von wissenschaftlichen Aussagen, deren Formulierung eine kritisch-reflexive Distanz zur beruflichen Praxis entstehen lässt“ (ebd., S. 394).

In Publikationen aus den Folgejahren nutzt Helsper nicht den Begriff des ‚forschenden‘, sondern des ‚wissenschaftlich-reflexiven Habitus‘ – und unterscheidet diesen weiterhin von einem ‚praktischen Habitus‘. Dabei wird der wissenschaftlich-reflexive Habitus zum Teil mit weiteren Begriffen beschrieben. So bezeichnet etwa Helsper (2008, S. 166) diesen Habitus als „Haltung“, die

„zugleich eine reflexive Haltung gegenüber der einfachen ‚Verwendung‘ wissenschaftlicher Erklärungen impliziert. Denn dieser ‚wissenschaftlich-reflexive‘ Habitus beruht nicht auf einer

möglichst umfassenden Kenntnis subsumtionslogischer wissenschaftlicher Erklärungen. Entscheidend ist vielmehr ein reflexives Verhältnis zur Konstruktion von Erklärungen und damit ein reflexiver Umgang mit der Ungewissheit der Wissensbasis und deren Angemessenheit für konkrete Fälle“ (ebd.).

In anderen Texten bezeichnet Helsper den wissenschaftlich-reflexiven Habitus auch als „(selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus“ (Helsper 2016, S. 104) oder als „wissenschaftlich-erkenntniskritischen Habitus“ (ebd., S. 107), wobei letzterer von Helsper (ebd.) mit der Notwendigkeit in Verbindung gebracht wird, als „Professionelle das eigene Handeln und dessen Bedingungen reflexiv auf seine Angemessenheit hin befragen [zu, JHH] müssen“.

In Veröffentlichungen ab 2018 nutzt Helsper dann wieder vermehrt auch den Begriff des ‚forschenden Habitus‘:

„Es geht dabei um die Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven, forschenden Habitus, der in der Lage ist, auch eigene ideale Ziele, normative Entwürfe und Orientierungen [...] einer Relativierung und Geltungsüberprüfung zu unterziehen. Dieser wissenschaftlich-reflexive Habitus erhält hier einen selbstreferenziellen Bezug, in Form der Auseinandersetzung mit den eigenen Selbst- und Weltverhältnissen“ (Helsper 2018a, S. 129).

Auffällig ist hierbei erstens, dass der wissenschaftlich-reflexive und der forschende Habitus in einer Reihe genannt werden. Es kommt zu keiner Trennung der Konzepte, was sich auch darin zeigt, dass beide Habitus offenbar im Folgesatz unter ‚dieser wissenschaftlich-reflexive Habitus‘ subsumiert werden. Zweitens fällt gegenüber Helsper (2001) und Helsper und Kolbe (2002) auf, dass sich die Reflexion nicht primär auf die Praxis der Lehrer*innentätigkeit, sondern auf den Habitus selbst samt seinen Selbst- und Weltverhältnissen bezieht. Dies steht im Zusammenhang mit einer von Helsper (2018a, S. 129) im selben Absatz angeführten „Habitusreflexion oder Habitusensibilität“ „als selbstbezügliche Wendung der Herausbildung eines Habitus der ‚unpraktischen Praxis‘ wissenschaftlicher Erkenntniskritik“. Drittens fällt auf, dass in Helsper (2018b) der entsprechende Absatz nahezu wortident steht, wobei jedoch der Begriff ‚Habitus‘ durch ‚Haltung‘ ersetzt ist (ebd., S. 36). Wie bereits oben angedeutet differenziert Helsper auch hier nicht zwischen Habitus und Haltung, vielmehr werden sie synonym verwendet.

In neueren Texten nutzt Helsper dann auch wieder explizit das Konzept ‚praktischer Habitus‘ als Gegenbegriff: „Neben den Erwerb eines wissenschaftlich-erkenntniskritischen Forschungshabitus tritt die Notwendigkeit, eines praktischen Habitus professionellen Könnens zu erwerben“ (Helsper 2021, S. 140). Helsper (ebd., S. 141) verbindet den Aufbau eines wissenschaftlich-erkenntniskritischen Forschungshabitus während des Studiums sodann mit der „Herausbildung eines wissenschaftlichen Begründungs- und Reflexionswissens“. Während der forschende Habitus handlungsentlastet im Studium zu erwerben sei, wird der praktische Habitus unter berufspraktischem Handlungsdruck angeeignet und dient dazu, binnen kürzester Zeit Entscheidungen in der Berufspraxis zu treffen. Dass der forschende und der wissenschaftlich-erkenntniskritische Habitus bei Helsper eng miteinander verbunden sind, zeigt auch folgende reihende Nennung: „Professionelle bedürfen daher der Ausbildung eines wissenschaftlich-erkenntniskritischen, eines ‚Forschungshabitus‘ (Oevermann 1996, S. 95ff., Oevermann 2009, S. 114f.)“ (Helsper 2021, S. 104). Im selben Absatz bezeichnet Helsper (ebd., S. 105) den Habitus zudem als reflexiv-erkenntniskritisch.

In Helsper (2020) findet sich zunächst die Wortbildung, dass professionelle Lehrpersonen für die Eröffnung von Bildungsprozessen „eines wissenschaftlich-forschenden Habitus“ (ebd., S. 179) bedürfen. Daraufhin rekurriert Helsper im selben Text aber ausschließlich auf den wissenschaftlich-reflexiven bzw. einen „wissenschaftlichen Habitus reflexiver Kritik“ (ebd., S. 181), für den eine „rekonstruktive Fähigkeit“ kennzeichnend sei, nämlich mittels „Rekonstruktion des Einzelfalls zu klären, welche Form des professionellen pädagogischen Handelns angemessen ist“ (ebd.). Für die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus sei es dabei notwendig, „dass das Studium in die Riskanz forschend-reflexiver Erkenntnisbildung einführen muss“ (ebd., S. 182; auch Helsper 2021, S. 162ff.). Diese Ausführungen lassen erkennen, dass Forschen gemäß Helsper notwendigerweise mit Reflexivität verbunden ist, allerdings offenbar nicht jede Reflexivität an Forschen gebunden ist. Zur Erkenntnisgewinnung qua Forschen bedarf es einer reflexiven Auseinandersetzung bzw. reflexiven Vergewisserung hinsichtlich der Komponenten eines Forschungsprozesses, sei es der Fragestellung, der Konstitution des Gegenstandes, der genutzten Forschungsmethoden oder der Aussagekraft der Ergebnisse, also eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus. Der reflexive Habitus geht jedoch nicht in Forschen auf, d. h. Reflexivität ist offenbar für Helsper auch ohne Forschen denkbar, etwa im Sinne von Reflexionen im Kontext von beruflichen Alltagsentscheidungen.

Gleichzeitig ist der forschende Habitus bzw. die forschende Haltung mit Wissenschaftlichkeit verbunden, wobei Helsper Wissenschaftlichkeit an Erkenntniskritik und damit eine Geltungsüberprüfung koppelt. Demnach geht es darum, jene beim Forschen genutzten Methoden angeben und reflektieren zu können, die im Rahmen eines Erkenntnisprozesses verwendet werden. Die Rede vom wissenschaftlichen bzw. wissenschaftlich-erkenntniskritischen Habitus markiert somit ein Wissen um die Herstellung wissenschaftlicher Klassifizierungen, die sich von alltäglichen Deutungen, Theorien und Stereotypen durch ihre prinzipiell intersubjektiv nachvollziehbare Herstellung und ihre höhere symbolische Sinnordnung unterscheiden (etwa Helsper 2016).

Zusammengefasst stehen die Begriffe ‚forschender‘ und ‚wissenschaftlich-reflexiver‘ Habitus in einem Verweisungszusammenhang. Ihnen ist beiden die Zielsetzung einer methodisierten und reflektierten Erkenntnisgewinnung inhärent. Gleichzeitig zeigen sich je spezifische Nuancierungen, was die Begriffe – bei genauerer Betrachtung – nur eingeschränkt als „Alternativkonzeptionen“ (Kullmann 2011, S. 149) erscheinen lässt.

In neueren Arbeiten hat Helsper das Habituskonzept in Bezug auf den Lehrer*innenberuf weiter ausdifferenziert. Damit erfährt auch der forschende Habitus eine weitere Konturierung. Angeregt u. a. durch die von Kramer (2015, S. 355) vorgenommene Differenzierung von „soziale[m] Herkunftshabitus“ und „Berufshabitus“ unterscheidet Helsper (2018a, S. 120) zunächst zwischen einem „familiären, primären Herkunftshabitus“ und einem „biographisch gewordenen und erworbenen individuellen Habitus“. Insbesondere den Herkunftshabitus verbindet Helsper dabei explizit mit dem Bourdieuschen Habituskonzept, nach dem der Habitus „als Ergebnis der Inkorporation der Orientierungen und kulturellen Praxen“ begriffen wird, „wie sie im familiären Kontext gelebt werden“ (ebd.). Mit Blick auf eine lebensgeschichtliche Habitusgenese und die Werdung des individuellen Habitus führt Helsper aus, dass Bourdieu „keine Theorie der sozialisatorischen Entstehung des individuellen Habitus als Prozess der Inkorporation vorgelegt hat“, weshalb „die Frage der lebensgeschichtlichen Entwicklung und Transformation des Habitus eher ungeklärt“ (ebd.) bleibt. Unter Rückgriff auch auf bildungstheoretisch fundierte Arbeiten führt Helsper dann zwei Möglichkeiten der Habitustransformation an:

„Erstens mit der disparaten Logik unterschiedlicher sozialer Felder, die den Habitus mit neuen Erfahrungen und Herausforderungen irritieren können (Reckwitz 2006; Rosenberg 2011; Müller 2014). Und zweitens mit Umstellungen und Veränderungen im sozialen Raum, die den Habitus damit konfrontieren, dass er nicht mehr passend ist, was Transformationsdruck erzeugen kann“ (Helsper 2018a, S. 121).

Helsper argumentiert dann losgelöst von Bourdieu mit Oevermann und dem Durchlaufen von sozialisatorischen Krisen der Individuation, wobei insbesondere die vierte Krise – die Adoleszenz – als „Strukturort der Möglichkeit der Entstehung des Neuen gegenüber der Herkunftsfamilie“ (ebd.) betrachtet wird. Der individuelle Habitus wird somit im Rahmen eines Sozialisationsprozesses der Bearbeitung von Krisen und damit der Ablösung vom Herkunftshabitus erworben.

Helsper unterscheidet weiter zwischen verschiedenen feldspezifischen „Teilhabitusformen“ (Helsper 2018a, S. 122), die mit dem Herkunftshabitus und dem individuellen Habitus korrespondieren und Teile von ihnen sind. Als relevant für die Lehrer*innentätigkeit stellt Helsper den „Schülerhabitus“ und den „Lehrerhabitus“ (ebd., S. 122f.) heraus.³ Während der Schülerhabitus „Ausdruck der schul- und bildungsbezogenen Orientierungen und Praxen, die schon im familiären Raum der antizipatorischen schulischen Sozialisation [...] erworben und während der Schulzeit in Auseinandersetzung mit deren Schule fortgeschrieben und erzeugt werden“ (ebd., S. 122f.), ist der Lehrerhabitus „Ausdruck der Orientierungen, der fachlichen und pädagogischen Praxen der jeweiligen Lehrertätigkeit, wie sie über berufsbiographische Phasen im Kontext konkreter Schulkulturen entfaltet werden“ (ebd., S. 123). Schüler- und Lehrerhabitus hängen dabei nach Helsper insofern zusammen, als einerseits der Schülerhabitus „grundlegende schul- und bildungsbezogene Orientierungen“ repräsentiert, „die als mehr oder weniger latente Erfahrungen, Wissensbestände und Praxen in die Herausbildung des Lehrerhabitus eingehen“ (ebd., S. 124). Andererseits entstehe im „Zuge der Herausbildung des Schülerhabitus [...] spiegelbildlich dazu ein passformiger und gewünschter bzw. ein antagonistischer und abgelehnter antizipierter Lehrerhabitus auf Seiten der Schüler“ (ebd., S. 125). Lehrerhabitus sind somit nicht einfach „Fortsetzung des Milieus von Lehrkräften“ (Helsper 2018b, S. 50), sondern werden – im Sinne von Kramer (2015) – als Formationen konzipiert, in die feldspezifische Anforderungen der Schule ebenso eingehen wie die soziale Herkunft und (berufs-)biografische Entwicklungen.

Mit Blick auf die Konzeption eines forschenden Habitus bedeuten diese Ausdifferenzierungen erstens, dass dieser als Teil eines professionellen Habitus anzusehen ist, welcher von einem empirisch vorfindbaren Lehrerhabitus abzugrenzen ist. Der forschende Habitus stellt somit ein Professionalisierungsziel dar, ein normatives Konstrukt, das es im Rahmen der Lehrer*innenbildung anzustreben gilt (hierzu auch Hinzke 2025). Helsper (2018a) dazu: „Mit dem Begriff der Professionalität können [...] unterschiedliche Typen von Lehrerhabitus daraufhin befragt werden, inwiefern sie den Anforderungen an eine professionelle Handlungspraxis entsprechen“ (ebd., S. 129). Zweitens ist empirisch davon auszugehen, dass die rekonstruierbaren Lehrerhabitusformationen auf weitere Habitusformationen verweisen, die im Rahmen des Sozialisationsprozesses angeeignet wurden, nach Helsper also Herkunftshabitus, individuell erworbener Habitus und Schülerhabitus. Diese stellen die Basis dar, auf der sich im Rahmen von Professionalisierungsprozessen ab dem Studium Lehrerhabitus ausbilden können.

³ Wenn in dieser Arbeit die Begriffe ‚Schülerhabitus‘ und ‚Lehrerhabitus‘ aufgegriffen werden, so sind stets Schüler*innen und Lehrer*innen gemeint.

Insgesamt betrachtet scheint der Begriff ‚Habitus‘ bei Helsper zumindest im Kontext des forschenden Habitus synonym mit Haltung verwendet zu werden. Dabei findet sich keine grundagentheoretische Klärung, was eine Haltung als solche ausmacht. Der Begriff ‚forschender Habitus‘ wird sodann bei Helsper in neueren Arbeiten quasi synonym mit dem Begriff ‚wissenschaftlich-reflexiver Habitus‘ verwendet. Als Gegenbegriff zu einem praktischen Habitus steht der wissenschaftlich-reflexive Habitus – und damit auch eine entsprechende Haltung – für Erkenntnisbildung, (methodisierte) Erkenntniskritik, bohrendes Befragen, systematisches Begründen, Geltungsüberprüfung, Befremdung des Eigenen, exzentrischer Blick, wissenschaftliches Begründungs- und Reflexionswissen sowie Rekonstruktionsfähigkeit in Hinblick auf Fälle. Die Zielgrößen der Reflexion variieren und umfassen dabei die eigene Lehrer*innentätigkeit bzw. die schulische Praxis, die wissenschaftliche Wissensgenerierung und den eigenen Habitus.

Abschließend sei festgehalten, was unter dem Konzept ‚forschender Habitus‘ sensu Helsper verstanden werden kann:

- Der forschende Habitus ist Teil des professionellen Habitus und dabei Gegenstück eines praktischen Habitus. Er stellt eine Voraussetzung für einen professionalisierten Umgang mit Anforderungen der Lehrer*innentätigkeit dar, v. a. der stellvertretenden Krisenbewältigung, der Initiation von bildungsrelevanten Krisen, dem rekonstruktiven Fallverstehen, dem Ausbalancieren von Antinomien und dem Umgang mit Ungewissheit.
- Der forschende Habitus steht in einem Verweisungszusammenhang mit einem auf systematische und methodisierte Erkenntnisbildung und Erkenntniskritik fokussierten wissenschaftlichen Habitus und einem auf Nachdenken über Praxis und den eigenen Habitus fokussierten reflexiven Habitus.
- Der forschende Habitus kann im Lehramtsstudium angeeignet werden.

Festzuhalten ist, dass die Konzepte einer ‚forschenden Haltung‘ sensu Huber (Kap. 2.1) und eines ‚forschenden Habitus‘ sensu Helsper nicht in eins zu setzen sind. Sie entstammen zweier unabhängig voneinander entstandener und auch weitgehend separat gebliebener Diskurszusammenhänge. Während das Konzept der ‚forschenden Haltung‘ bzw. ‚Grundhaltung‘ seine Wurzeln in der Reform der universitären Lehre Ende der 1960er Jahre hat, geht der forschende Habitus auf Arbeiten zur strukturtheoretischen Fassung von Professionalität in den 1990er Jahren zurück. Im aktuellen Diskurs um forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung kommen nun beide Konzepte zum Tragen.

Trotz der unterschiedlichen Diskurstraditionen weisen die vorgestellten Bestimmungen eines forschenden Habitus in weiten Teilen *Übereinstimmungen* mit jenen Bestimmungen auf, die in Kap. 2.1 zu einer forschenden Haltung sensu Huber konstatiert wurden. Gemeinsam ist beiden Konzepten u.a. die Überlagerung mit den Konzepten ‚Reflexion‘ und ‚Wissenschaftlichkeit‘, die Betonung einer fragenden, kritischen, systematischen und methodisierten Auseinandersetzung mit eigenen Welt- und Selbstverhältnissen samt Bereitschaft, sich auf Riskanz und Irrtümer in Bildungsprozessen einzulassen, sowie die Annahme, dass eine solche Haltung bzw. ein solcher Habitus im Studium erworben werden kann. Zu den zentralen *Unterschieden* zählt, dass der forschende Habitus sensu Helsper professionstheoretisch verortet ist, d.h. auf die Gestaltung professionalisierter Lehrer*innenpraxis und deren Begründung ausgerichtet ist, während die forschende Haltung sensu Huber auf kein derart klar umrissenes professionalisierungsbedürftiges Praxisfeld fokussiert ist, sondern – aus der Tradition der Studienreform kommend – die

Eigenständigkeit von Studierenden in bildungsrelevanten Lernprozessen betont. Hinzu kommt, dass Huber eine forschende Haltung zwar von einer rezeptiven Haltung abgrenzt, dies aber weniger stark ausgearbeitet ist als die Differenzierung Helsepers zwischen forschendem und praktischem Habitus, wobei erstgenannter von einem reflexiven und einem wissenschaftlichen Habitus überlagert wird. Als drittes erscheint der forschende Habitus nur bei Helseper als Teilhabitus und insofern als Produkt eines Sozialisationsprozesses, der verschiedene biografische Phasen und darin eingelagerte Habitusformationen – familiärer Herkunftshabitus, individueller Habitus, Schülerhabitus – umfasst. Die durchgeführte Relationierung mit dem Konzept ‚forschender Habitus‘ sensu Helseper eröffnet somit insgesamt neue Perspektiven, etwa hinsichtlich der Relation einer forschenden Haltung zur Handlungspraxis von (angehenden) Lehrpersonen sowie zu biografischen Sozialisationsprozessen.

2.3 Konturierung einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden

In diesem Unterkapitel werden weitere Perspektivierungen in Bezug auf die Konzepte ‚forschende Haltung‘ und ‚forschender Habitus‘ präsentiert, mit dem Ziel, die obigen Bestimmungen, die aus den Kontexten forschendes Lernen an der Hochschule und strukturtheoretischer Professionsansatz stammen, anzureichern und zugleich weiter zu konturieren sowie die Heuristik zur Bestimmung einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden (Kap. 2.4) weiter vorzubereiten.

2.3.1 Diskurs um Haltung und Habitus im Lehrer*innenhandeln

Rotter et al. (2019) legen dar, dass der Haltungsbegriff „im (aktuellen) erziehungswissenschaftlichen Diskurs nicht fest etabliert und damit definiert“ (ebd., S. 7) ist (hierzu auch Schwer & Solzbacher 2014). Stattdessen lässt sich der Begriff „aus verschiedenen theoretischen Perspektiven unterschiedlich übersetzen bzw. konkretisieren“ (Rotter et al. 2019, S. 7). Rotter et al. (ebd., S. 8) unterscheiden dabei eine kompetenztheoretische Perspektivierung, in der der Haltungsbegriff am ehesten im Bereich der Überzeugungen verortet werden kann (vgl. auch den (internationalen) Diskurs um ‚teacher beliefs‘; Pajares 1992; Reusser & Pauli 2014), von einer habitustheoretischen Betrachtung, in der sich Haltungen „als implizite Wahrnehmungs- und Denkmuster“ fassen lassen.

Zwar gibt es im Bereich des forschenden Lernens einige kompetenztheoretische Zugänge, die auch das Konzept ‚forschende Haltung‘ verwenden (etwa Reitinger 2013; Egger & Groß Ophoff 2020; Saunders et al. 2020; Volmer 2021; Groß Ophoff & Egger 2023), doch wird in dieser Arbeit Anschluss an eine habitustheoretische Perspektivierung gesucht, da eine solche der explorativen Anlage der Beiträge des Kumulus eher entspricht.

Eine solche Perspektivierung wird von Rolf-Torsten Kramer vorgelegt, der das Konzept des ‚Lehrerhabitus‘ in Anschluss an Bourdieu entfaltet. Kramer verweist darauf, dass Habitus mit Bourdieu als eine „allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt“ (Bourdieu 2005, S. 31, zit. n. Kramer 2019, S. 30) zu verstehen ist. Eine solche Haltung sei als Habitus in eine „umfassendere theoretische Rahmung“ (Kramer 2019, S. 31) eingebunden, nämlich in die Kultur- und Praxistheorie Bourdieus, in der der Habitus das (Zwischen-)Ergebnis eines andauernden Sozialisationsprozesses darstellt, der in sozialen

Räumen über symbolische Kämpfe um Kapital stattfindet. Als „System erworbener Schemata, die im praktischen Zustand als Anschauungs- und Wertungskategorien bzw. als Klassifizierungsprinzipien so gut wie als Organisationsprinzipien des Handelns fungieren“ (Bourdieu 1992, S. 31, zit. n. Kramer 2019, S. 34), stellen Habitusformen „Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“ und eine „strukturierende Struktur“ (Bourdieu 1993, S. 98, zit. n. Kramer 2019, S. 34) dar: Sie sind an der Hervorbringung einer je bestimmten Praxis beteiligt, wobei das Hervorbringungsprinzip, der „modus operandi“ (ebd.), nicht kontingent wirkt, sondern auf vorgängigen Sozialisationserfahrungen und einer Geschichte der „Inkorporierung der objektiven Strukturen des sozialen Raums“ (Bourdieu 1993, S. 106, zit. n. Kramer 2019, S. 33) basiert. Kramer führt aus, dass der Habitus einerseits eine „Neigung zum Verharren“ in den Bedingungen seiner primären Inkorporierung zeigt, eine „Art Trägheit, weil der Habitus [sich, JHH] durch die systematische Vorauswahl der Wahrnehmung und des Handelns auch ‚vor Krisen und systematischer Befragung‘ schützt“ (Kramer 2019, S. 35, mit Rückgriff auf Bourdieu 1993, S. 114). Andererseits entstehen durch die symbolischen Kämpfe und Entwicklungsdynamiken im sozialen Raum sowie, in strukturtheoretischer Perspektive, durch sozialisatorisch angestoßene Individuationsprozesse Dynamiken, die zu Transformationen bzw. Veränderungen führen können, bei denen Neues entsteht und die zugleich „das ‚Frühere‘ und ‚Alte‘ noch in sich tragen“ (Kramer 2019, S. 36).

Übertragen auf die Erforschung einer forschenden Haltung bedeuten diese Ausführungen zweierlei. Erstens zeigt sich mit Kramer und Bourdieu, dass die Gleichsetzung von Haltung und Habitus folgenreich ist, da weitere Konzepte der Kultur- und Praxistheorie wie soziale Räume, symbolische Kämpfe und Kapital mitgedacht werden müssten, die oben nur angerissen wurden und in Relation zum Habitusbegriff stehen. Der Habitus erscheint dann als Ausdruck „implizite[r], handlungsleitende[r] Wissensbestände“, die „als inkorporierte Strukturen [...] eine existenzielle Bedeutung und gleichzeitig naturalisierte, verschleierte Sichtbarkeit besitzen“ (Kramer 2019, S. 37). Es ließe sich argumentieren, dass diese Inkorporierung, d.h. das tiefe Absinken der Wissensbestände in den Körper, und die damit verbundene verschleierte Sichtbarkeit genau jene Punkte darstellen, die Huber implizit an der Verwendung des Habitusbegriffs in Kontexten forschenden Lernens kritisiert (Kap. 2.1; Huber & Reinmann 2019, S. 290). Zweitens verweist das dargelegte Habituskonzept darauf, dass sich Prozesse der Habitusbildung „nicht sprunghaft und radikal, sondern stillschweigend und schleichend“ (Kramer 2019, S. 37) vollziehen. Mit Bourdieu (2001, S. 211, zit. n. Kramer 2019, S. 36): Habitusbildung erscheint als „langwierig[er], stetig[er] und unmerklich[er]“ Prozess des „Erwerb[s] der spezifischen, in einem Feld erforderlichen Dispositionen“. Übertragen auf die Herausbildung einer forschenden Haltung kann damit die Frage nach Passung zwischen den ‚mitgebrachten‘ Habitus von Lehramtsstudierenden und den „Anforderungen und der Anerkennungslogik“ (Kramer 2019, S. 36) des Feldes, d.h. den Veranstaltungen forschenden Lernens im Lehramtsstudium, gestellt werden: Liegt (partielle) Passung vor oder zeigen sich (größere oder kleinere) Nicht-Passungen?

2.3.2 Diskurs um forschende Haltung und forschenden Habitus in Kontexten forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung

Im Diskurs um forschendes Lernen im Kontext universitärer Lehrer*innenbildung erweist sich mit Blick auf das Konzept ‚forschende Haltung‘ die ‚Empfehlung zur künftigen Struktur der Lehrerbildung‘ des Wissenschaftsrats als einschlägig. Hier wird mit

Blick auf eine „zukunftsorientierte Lehrerbildung“ (WR 2001, S. 41) festgehalten, dass Hochschulausbildung „die Haltung forschenden Lernens einüben und fördern“ soll, „um die zukünftigen Lehrer zu befähigen, ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben“. ‚Forschende Grundhaltung‘ und ‚Haltung forschenden Lernens‘ werden hier eng miteinander verbunden, ohne näher bestimmt zu werden. In Anlehnung an diese Empfehlung des Wissenschaftsrats hat das Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen anlässlich der Einführung des Praxissemesters Folgendes bestimmt: „Im Praxissemester werden berufsrelevantes wissenschaftliches Theorie- und Reflexionswissen aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften in einer forschenden Grundhaltung mit einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit verknüpft“ (MSW NRW 2010, S. 4). Ziel sei es, „Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden“ (ebd.).

Im wissenschaftlichen Diskurs um forschendes Lernen im Lehramtsstudium ist zu beobachten, dass verschiedene Haltungsbegriffe verwendet werden (zusammenfassend Bloh & Homt 2023). Nachfolgend seien einige Beispiele präsentiert. Während Fichten (2010a, S. 130f.) von einer „fragend-entwickelnde[n] und kritisch-reflexive[n] Haltung“ schreibt, fokussiert Fichten (2010b, S. 272) eine „forschend-explorierende Haltung“. 2017 kennzeichnet Fichten (S. 156) eine forschende Haltung dann als „Verrinnerlichung eines neugierigen, skeptischen Blicks auf die Praxis, der sich den Modus der Wissenschaft zu eigen macht, Gewissheiten immer wieder zur Disposition zu stellen“. Auch von anderen Autor*innen wird der Begriff ‚forschende (Grund-)Haltung‘ zur Kennzeichnung der Zielgröße forschenden Lernens genutzt (etwa Boelhauve 2005; Soukup-Altrichter & Altrichter 2012; Reitinger 2013; Fichten & Meyer 2014; Rothland & Boecker 2014; Schiefner-Rohs 2015; Aepli 2016; Homt & van Ophuysen 2018; Liegmann et al. 2018; Weyland 2019; Egger & Groß Ophoff 2020; Homt 2020; Homt & Bloh 2023). Die Bestimmungen variieren dabei. So fassen Fichten und Meyer (2014, S. 21) die Schaffung der „volitionalen, kognitiven, sozialen und ethischen Grundlagen der selbstreflexiven Begleitung der eigenen Berufsarbeit“ als forschende Haltung, während Reitinger (2013, S. 182) darunter u.a. das „unmittelbar [forschungsgeleitete] Handeln im professionellen Kontext“ versteht. Egger und Groß Ophoff (2020, S. 13) wiederum sehen in einer forschenden Haltung die Bereitschaft, Forschungsergebnisse und Forschungsmethoden für den Unterricht zu nutzen. Weyland (2019, S. 55f.) verbindet mit einer forschenden Grundhaltung im Kontext von Langzeitpraktika u.a. ein „Darlegen von Fragen“, eine „Bearbeitung von Widersprüchen“, ein „Reflektieren über Funktion und Limitation wissenschaftlichen Wissens“ und ein „Aufsetzen einer Theoriebrille in der Relation zu dem Beobachteten in der Praxis“. Friebertshäuser (2007) verbindet eine forschende Haltung mit einer ethnografischen Haltung, die sich „aus der Position der teilnehmenden Beobachtung“ (ebd., S. 5) speist, durch eine Offenheit für neue Erfahrungen gekennzeichnet ist, qua Reflexion neue Einsichten zulässt und in eigenes pädagogisches Handeln integriert sein kann. Bloh und Homt (2023) unterscheiden bei ihrer Sichtung des Diskussionsstandes Verständnisse einer forschenden Haltung, bei denen ein „theoriegeleitet-reflexive[r] Umgang mit Erfahrungswissen“ (ebd., S. 120) im Zentrum steht, von Verständnissen, bei denen „ein viel konkreteres, datengestütztes Vorgehen beschrieben“ und „teilweise auf Prozesse der Aktions-, Praxis- und Evaluationsforschung [...] verwiesen“ (ebd.) wird. Demnach differieren Verständnisse einer forschenden Haltung danach, ob eine theoriegeleitete Erkenntnisgewinnung oder eine Forschung für die Schulpraxis fokussiert wird.

Die Breite an Bedeutungen dürfte ein Grund dafür sein, warum die forschende Haltung oftmals als Zielgröße forschenden Lernens herangezogen wird: Die Thematisierung einer *forschenden Haltung* ermöglicht es, verschiedene Zielaspekte anzusprechen. Eine grundlagentheoretische Fundierung einer forschenden Haltung ist dabei bislang nur in Ansätzen erfolgt.

Darüber hinaus gibt es im Diskurs um forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung auch Arbeiten, die einen *forschenden Habitus* als Zielgröße forschenden Lernen ansehen (etwa Horstkemper 2006; Arens et al. 2009; Fichten 2010a, 2017; Heis & Mascotti-Knoflach 2010; Rott 2017; Koch-Priewe et al. 2022), teilweise wird dabei auch der Begriff ‚forschende (Grund-)Haltung‘ weitgehend synonym verwendet. Auch hier gilt, dass eine theoretische Fundierung und eine Relationierung zum Habituskonzept nach Bourdieu weitgehend vernachlässigt werden (zu dieser Kritik auch Kullmann 2011). Andere Autor*innen wiederum nutzen weitere Habitus-Bezeichnungen in Bezug auf die Zielgröße forschenden Lernens, so Redecker (2018) die Begriffe ‚reflexiver Habitus‘ und ‚kritisch prüfender Habitus‘, Meyer (2003) ‚forschend-entwickelnder Habitus‘ sowie Keuffer und Oelkers (2001) ‚Habitus forschenden Lernens‘.

2.3.3 Diskurs um forschende Haltung als Professionalisierungsziel im Studium der Frühpädagogik

Ein Forschungszusammenhang, der hier Erwähnung finden soll, obwohl er nicht im Kontext der Lehrer*innenbildung verortet ist, ist jener um Iris Nentwig-Gesemann. Nentwig-Gesemann hat sich intensiv mit der Förderung einer forschenden Haltung bei Studierenden der Frühpädagogik beschäftigt. Sie verwendet die Begriffe ‚forschende Haltung‘ und ‚forschender Habitus‘ dabei weitgehend synonym:

„Der forschende Habitus als professionelle Schlüsselkompetenz bedeutet, sich fragend und neugierig dem ‚Fremden‘ und auch dem fraglos Funktionierenden zu nähern, die Realität als perspektivische Konstruktion erfassen und Perspektivenwechsel vornehmen zu können, den forschenden Blick von theoretischem Wissen inspirieren zu lassen, das Erfahrene mit bereits gemachten Erfahrungen zugleich systematisch wie auch kreativ zu vergleichen, sich in ein kritisches und reflexives Verhältnis zu sich selbst und der sozialen Situation setzen zu können und damit Prozesse des Verstehens und Erklärens zu vollziehen, die sich von denjenigen des Alltagshandelns und -denkens unterscheiden. Wenngleich diese Haltung unabhängig von pädagogischen Programmen oder Konzepten ist, kann sie sich dort besonders gut entfalten, wo systematische Beobachtung und Dokumentation einen festen Platz im pädagogischen Alltag haben“ (Nentwig-Gesemann 2007, S. 20).

Einerseits stützen die Arbeiten Nentwig-Gesemanns die bislang erstellte Charakterisierung einer forschenden Haltung als Größe, die durch ein kritisches Befragen ein „reflexives Verhältnis“ (ebd.) zu verschiedenen, als subjektiv relevant erachteten Bereichen von Welt ermöglicht. Betont wird das Durchdringen des Herstellungscharakters sozialer Realität, die Einnahme anderer Perspektiven und die Bedeutsamkeit des Vergleichs von Erfahrungen – Aspekte, die auch in der Dokumentarischen Methode, mit der Nentwig-Gesemann arbeitet, zentral sind (Kap. 4.3). Andererseits erweist sich der Forschungszusammenhang für die grundlagentheoretische Konzeption einer forschenden Haltung als instruktiv. So wird eine Haltung als etwas, das aus „handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, S. 18) besteht, definiert. Nentwig-Gesemann und Neuß (2011, S. 231) kennzeichnen eine forschende Haltung

ebenfalls als Orientierung, und zwar als besondere Orientierung, die es Professionellen ermöglicht, Perspektiven verschiedener Akteur*innen einzunehmen und das „Nicht-Offensichtliche bzw. implizit Ausgedrückte zu erkennen“. An anderer Stelle wird eine forschende Haltung als eine habituelle Orientierung bezeichnet, „die in Lebensgeschichten tief verwurzelt [ist] und im Rahmen von längerfristig angelegten Professionalisierungsprozessen einsozialisiert werden“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011, S. 17) muss. Indem eine Haltung als habituelle Orientierung ausgewiesen wird, betont Nentwig-Gesemann ähnlich wie Helsper bezüglich des forschenden Habitus (Kap. 2.2) und Kramer mit Bourdieu bezüglich des Habitus (Kap. 2.3.1), dass eine forschende Haltung nicht spontan oder kurzfristig entsteht, sondern das Produkt professionalisierungsrelevanter Sozialisationsprozesse darstellt.

2.4 Heuristik zur Bestimmung einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden

Nachfolgend wird eine Heuristik der Bestimmung einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden präsentiert, in die zentrale Erkenntnisse der Ausführungen der drei obigen Unterkapitel 2.1 bis 2.3 eingehen. Diese Heuristik übernimmt im empirischen Teil dieser Arbeit (Kap. 5) die Funktion eines sensibilisierenden Konzepts (Blumer 1954), bietet also Vorstellungen darüber, worauf bei der Interpretation geachtet werden kann.

Heuristik: Bestimmung einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden

Unter einer forschenden Haltung wird eine handlungsleitende Orientierung verstanden, die einen besonderen Zugang zur Welt ermöglicht. Dieser Zugang ist durch folgende Aspekte gekennzeichnet:

- Die forschende Haltung stellt das Produkt eines längerfristigen professionalisierungsrelevanten Sozialisationsprozesses dar und kann im Lehramtsstudium erworben werden.
- Durch Reflexion kann die Wirkung der forschenden Haltung bewusst gemacht werden.
- Die forschende Haltung ist Teil einer reflexiven Haltung. Sie zeigt sich im Bestreben kritisch und motiviert Fragen zu stellen, sich selbstständig und unter Aushalten von Irrtümern und Irrwegen mit einem bedeutsamen Stück Welt und auch sich selbst auseinanderzusetzen, Perspektivwechsel zu vollziehen, Erfahrungen zu vergleichen, Routinen zu durchbrechen und wissenschaftlichen Ansprüchen folgend systematisch und methodisch geleitet Erkenntnisse zu generieren.
- Die Bezugsgrößen einer forschenden Haltung können variieren. Zum einen geht es um die Erhöhung von Selbstständigkeit im Studium samt Wahrnehmung von Freiheitsgraden und Offenheit für eigene Lernwege, zum anderen um die Vorbereitung professionalisierten Handelns in der (künftigen) Berufspraxis als Lehrperson. Unsicherheiten und Ungewissheit, die dabei auftreten bzw. wirkmächtig werden, wird produktiv begegnet.

Abb. 1: Heuristik zur Bestimmung einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden

Damit erscheint eine forschende Haltung als inwendig wirkende strukturierte und zugleich strukturierende Struktur (Kap. 2.3.1). Als jeweils gültiger Ausdruck eines Professionalisierungs- bzw. Sozialisationsprozesses stellt sie eine strukturierte Struktur dar, als Orientierung, die auf Denk- und Handlungspraxis wirkt, ist sie eine strukturierende Struktur. Erkennbar wird hieran, dass eine forschende Haltung in einem Spannungsfeld von Entwicklung und Stabilität zu verorten ist: Indem eine forschende Haltung strukturierend wirkt, kann sie dazu beitragen, dass sich Bedingungen ändern, was wiederum Ausgangspunkt für ihre eigene (Weiter-)Entwicklung sein kann. Zugleich entwickelt sich eine forschende Haltung nicht ad hoc, sondern ist Ergebnis eines längerfristigen Professionalisierungs- bzw. Sozialisationsprozesses – und als solches relativ zeitstabil.

Die so gefasste forschende Haltung kann in habitualisierter Form vorliegen – und insofern eine habitualisierte Haltung darstellen. Dabei wird einerseits der Kritik von Huber (Kap. 2.1; Huber & Reinmann 2019, S. 290) an der Verwendung des Habitus-Begriffs insofern gefolgt, als die forschende Haltung nicht als Produkt und Ursache einer gesellschaftlichen Praxis gefasst wird. Vielmehr wird eine forschende Haltung unter Aufgriff der Arbeiten von Kramer (2019) (Kap. 2.3.1) und Helsper (2018a) (Kap. 2.2) als Ausdruck eines teilspezifischen, d.h. auf die Berufstätigkeit bezogenen sozialisatorischen Bildungsprozesses angesehen. Andererseits findet ein solcher Bildungsprozess eingelagert in gesellschaftliche Prozesse statt, allein schon dadurch, dass Universitäten und Schulen auch gesellschaftliche Institutionen sind.

Gleichwohl scheint eine unbedachte Gleichsetzung von forschender Haltung und forschendem Habitus zumindest in Kontexten forschenden Lernens im Lehramtsstudium nicht geeignet, nicht nur auf Grund unterschiedlicher Theorietraditionen hinter beiden Konzepten, sondern auch aus inhaltlichen Gründen. Forschendes Lernen zielt, ähnlich wie Professionalisierung im strukturtheoretischen Professionsansatz, auf das Durchlaufen individueller bildungsrelevanter Lernprozesse. Die Reflexion der eigenen Forschungspraxis beim forschenden Lernen stellt eine Voraussetzung dafür dar, dass es überhaupt zu bildungsrelevanten Lernprozessen kommen kann. Die Wirkungen des forschenden Handelns und damit verbunden der forschenden Haltung müssen demnach einer Reflexion zumindest aspekthaft zugänglich sein, sie dürfen nicht – wie bei bestimmten Habitusformationen – derart inkorporiert (Bourdieu 1993, S. 106, zit. n. Kramer 2019, S. 33), d.h. in den Körper abgesunken sein, dass sie sich einer Explikation entziehen. Indem eine forschende (habitualisierte) Haltung in der Heuristik als etwas bestimmt wird, dessen Wirkungen durch Reflexion zumindest aspekthaft bewusst gemacht werden können, wird diesem Aspekt Rechnung getragen.

Für die Lehrer*innenbildung stellt sich schließlich die Frage, inwiefern sich eine forschende Haltung im Studium fördern lässt. Darauf wird im folgenden Unterkapitel eingegangen.

2.5 Zur Anbahnung einer forschenden Haltung im Lehramtsstudium

Auch wenn es in dieser Habilitationsleistung nicht darum geht, die Entwicklung einer forschenden Haltung in ihrer Prozesshaftigkeit empirisch nachzuzeichnen, erscheinen Ausführungen zur Anbahnung einer solchen Haltung notwendig, um im Ausblick dieser Arbeit die Frage bearbeiten zu können, was die rekonstruierten Ausprägungen einer forschenden Haltung für die Gestaltung universitärer Lehrer*innenbildung bedeuten (Kap. 6.3).

Wie oben herausgestellt stellt eine forschende Haltung eine strukturierende wie strukturierte Struktur in Bezug auf Denken und Handeln dar, eine Orientierung, die das Ergebnis eines professionalisierungsrelevanten Sozialisationsprozesses ist (Kap. 2.4). Die Fragen lauten dabei u. a., was den Sozialisationsprozess von Lehramtsstudierenden kennzeichnet, welche Aspekte darin wie für die eigene Professionalisierung relevant sind, inwiefern das Lehramtsstudium Teil dieses Prozesses ist bzw. werden kann – und wie die Wahrscheinlichkeit erhöht werden kann, dass die Sozialisation im Studium zum Aufbau einer forschenden Haltung und nicht etwa einer anderen Haltung beiträgt.

Während Huber wie dargelegt das forschende Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip kennzeichnet, das zum Aufbau einer forschenden Haltung geeignet ist (Kap. 2.1), stellt Helsper die Bedeutung einer rekonstruktiven Kasuistik für die Anbahnung eines forschenden Habitus im Lehramtsstudium heraus. So kennzeichnet Helsper (2020) die Universität als Ort, an dem die Fähigkeit des rekonstruktiven Fallverstehens erlernt wird: „Diese rekonstruktive Fähigkeit muss in der handlungsentlasteten Arbeit an Fällen in universitären Kontexten erworben werden“ (ebd., S. 181). Handlungsentlastet sei der universitäre (Ausbildungs-)Kontext dabei insofern, als dort anders als in der Berufspraxis mit ihrer stellvertretenden Krisenbewältigung nicht „blitzschnell, unter großem Druck und in hochkomplexen interaktiven Dynamiken Entscheidungen“ (ebd.) getroffen werden müssen. Damit ist die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ (Helsper 2001, S. 7) angerissen:

„Die Herausbildung eines wissenschaftlichen-reflexiven Habitus ist nur in der ersten, universitären Phase der Lehrerbildung möglich [...]. Das impliziert, dass das Studium in die Riskanz forschend-reflexiver Erkenntnisbildung einführen muss. Das gilt insbesondere für die Herausbildung einer fallrekonstruktiven Fähigkeit der Sinnerschließung, die eine Sensibilität gegenüber subsumtiven Klassifikationen zu erzeugen vermag“ (Helsper 2020, S. 182).

Und weiter: „Lehrpersonen müssen, um die Entstehung des Neuen in Bildungsprozessen anstoßen zu können, selbst dieser offenen Erkenntnisbildung verpflichtete Bildungsprozesse vollzogen haben“ (ebd.). Helsper (2021, S. 148) sieht zu einer Fallarbeit bzw. „praxisreflexive[n] Kasuistik“ keine Alternative, wenn es um den Aufbau eines forschenden Habitus geht: „[E]in rekonstruktives, sinnerschließendes Wissen [kann, JHH] nur durch eine rekonstruktive Forschungslogik hindurch entwickelt werden. Der Erwerb eines rekonstruktiven Fallwissens bedarf daher im Rahmen des Studiums für die Herausbildung eines forschenden Habitus genau der Einführung in sequenzanalytisch verfahrenende Fallrekonstruktionen“. Erst nach dem Studium könne eine zweite Professionalisierung stattfinden, jene, in der die „unter praktischem Handlungsdruck stehende Einführung und erste Bewährung in der eigenen pädagogischen Praxis“ (Helsper 2020, S. 182) zentral sei und die mit dem Vorbereitungsdienst beginnt, sich aber auch über die Phase des Berufseinstiegs erstreckt.

Gemäß diesen Ausführungen ist davon auszugehen, dass auch die in dieser Arbeit fokussierte forschende Haltung im Lehramtsstudium angebahnt werden kann, sich als Teil einer professionellen Haltung jedoch erst in der Berufstätigkeit bewähren und ggf. weiterentwickeln kann. Allerdings kann auf Grund einer Nicht-Standardisierbarkeit von Bildungsprozessen und von nicht zu kontrollierenden vorgängigen Sozialisationsprozessen und -effekten nicht angenommen werden, dass der Aufbau einer habitualisierten forschenden Haltung als standardisiertes Ausbildungsziel von Lehramtsstudierenden umgesetzt werden könnte (Kramer 2019).

Darüber hinaus erweisen sich auch die neueren Überlegungen Helspers zum Verhältnis von professionellem und anderen Habitusformationen als instruktiv für die Frage nach der Genese einer forschenden Haltung. Helsper (2018a) schreibt:

„Während der Herkunfts- und selbst erworbene Habitus vor allem durch Routine, durch implizite Deutungs- und latente Wissensbestände gekennzeichnet sind und die Krise somit eine Habitusbedrohung darstellt, ist für den professionellen Habitus der Umgang mit Krisen, die Auseinandersetzung mit der Eröffnung des Neuen und die Suche nach Krisenlösungen konstitutiv. Scheuen der Herkunfts- und der eigen erworbene Habitus die Krise wie der ‚Teufel das Weihwasser‘, so ist der professionelle Habitus ein Kriseninitiator, indem er sich selbst immer wieder der Krise aussetzt“ (ebd., S. 129f.).

Der professionelle und damit auch der forschende Habitus werden hier als „Paradox“ (ebd., S. 131) des Herkunfts- und des eigen erworbenen Habitus betrachtet, insofern letztere tendenziell durch implizites Wissen und latente Orientierungen strukturiert sind, während sich erstgenannte „gerade durch die explizite Reflexion des Impliziten“ (ebd.) auszeichnen. Allerdings ist theoretisch vorstellbar, dass es zwischen Herkunfts- und Schülerhabitus einerseits und universitär vertretenem forschenden Habitus andererseits unterschiedliche Passungsverhältnisse geben kann (hierzu auch Kramer 2019). So könnten erstens forschender Habitus oder Elemente davon, etwa bestimmte Reflexionspotentiale, bereits im Schülerhabitus oder ggf. auch im familiären Herkunftshabitus angelegt sein. In einem Kontext forschenden Lernens oder rekonstruktiver Kasuistik im Studium dürfte sich ein solcher Habitus bzw. auch eine forschende Haltung entfalten und reproduzieren, da eine Passung zwischen den Qualitäten des Habitus bzw. der Haltung und den feldspezifischen Anforderungen besteht. Dabei ist jedoch mit Kramer und Pallesen (2019) nicht davon auszugehen, dass sich ein Schülerhabitus im Lehrerhabitus einfach fort schreibt, sondern „bei aller Kontinuität“ (ebd., S. 80) „der Erwerb des Lehrerhabitus erst mit dem beginnenden Perspektivwechsel starten kann und sich damit lebensgeschichtlich erst nach der abgeschlossenen Schulzeit [...] vollzieht“ (ebd., S. 81). Demnach stellt das Studium eine Phase mit eigenen Anforderungen dar und die Auseinandersetzung damit kann habitusbildend wirken. Zweitens gibt es aber auch empirische Hinweise auf Schülerpraktiken, die aufzeigen, dass in der Schule ein Habitus des pragmatischen Arbeitens von Anforderungen erworben werden kann – so etwa Breidensteins Arbeiten zum sog. Schülerjob (Breidenstein 2006). Auch weitere Studien zum Unterricht, etwa von Gruschka (2010), Combe und Paseka (2012), Wenzl (2014) sowie Paseka und Schrittmesser (2018), verweisen darauf, dass der Ausfall des bildenden Moments im Unterricht eher Normal- denn Ausnahmefall ist. In derartigen Fällen bräuchte es zur Bildung eines forschenden Habitus bzw. einer forschenden Haltung eine Brechung des Schülerhabitus. Der Aufbau einer forschenden Haltung lässt sich als Ergebnis eines Prozesses fassen, der sich vor dem Hintergrund der Bewältigung einer Reihe von sozialisatorischen Krisen vollzieht (Helsper 2018a mit Bezug auf Oevermann 2004). Huber wiederum rekurriert auf die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, bei der Koller (2023) ebenfalls davon ausgeht, dass sich Bildung – verstanden als Transformation von Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses – auf Basis von Krisenerfahrungen vollzieht. U.a. greift Koller dabei auch auf das strukturtheoretische Krisenverständnis zurück (ebd., S. 114ff.). Eine forschende Haltung kann somit sowohl in Anlehnung an Helsper als auch an Huber als Ergebnis eines krisenhaften Bildungsprozesses verstanden werden, der bereits vor dem Lehramtsstudium einsetzt und u.a. Krisenbewältigungserfahrungen in der Familie

und der eigenen Schulzeit umfasst. Mit Kramer und Pallesen (2019) ist dabei aber davon auszugehen, dass sich ein Schülerhabitus nicht einfach fortschreibt, sondern es zur Ausbildung eines Lehrerhabitus eines Perspektivwechsels im Studium bedarf. Die Auseinandersetzung mit Forschungsanforderungen in Kontexten forschenden Lernens oder der rekonstruktiven Kasuistik könnten am Anfang eines solchen Perspektivwechsels und der Anbahnung einer berufsbezogenen forschenden Haltung stehen.

3 Forschungsstand zu Ausprägungen einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden

Empirische Studien, die sich mit Ausprägungen einer forschenden Haltung oder auch deren Aufbau im Rahmen des Lehramtsstudiums beschäftigen, liegen kaum vor. Angesichts der Bedeutung, die diesem Konzept als Zielgröße von Professionalisierungsprozessen u. a. in Kontexten forschenden Lernens zukommt (Kap. 2.1, 2.3), zeigt sich hier ein Forschungsdesiderat (s. auch Homt & Bloh 2023), denn Einblicke in empirische Ausprägungen einer forschenden Haltung könnten sowohl die Praxis der universitären Lehrer*innenbildung als auch die weitere Theoriebildung im Diskurs um Lehrer*innenprofessionalisierung und -professionalität informieren.

Auch wenn Ausprägungen einer forschenden Haltung kaum beforscht sind, finden sich in v. a. qualitativ-rekonstruktiven Studien vereinzelte Hinweise auf Phänomene, die in Richtung einer forschenden Haltung weisen. Dabei ist zwischen solchen Studien zu unterscheiden, die universitäre Kontexte forschenden Lernens fokussieren (Kap. 3.1), und solchen, die sich auf andere Kontexte der Lehrer*innenbildung beziehen und Studierendenhabitus und Orientierungen von Lehramtsstudierenden untersuchen (Kap. 3.2). Auf Grund der konzeptionellen Nähe, aber auch, weil wie gezeigt im Diskurs um forschendes Lernen sowohl die Konzepte ‚forschende Haltung‘ als auch ‚forschender Habitus‘ (mehr oder minder synonym) verwendet werden (Kap. 2), werden auch Studien zum forschenden Habitus von Lehramtsstudierenden herangezogen. Eine Zusammenfassung des Forschungsstandes mündet schließlich in zwei Forschungsdesideraten und die Darlegung der leitenden Forschungsfrage dieser Arbeit (Kap. 3.3).

Dieses Kapitel bildet die Grundlage dafür, die eigenen Rekonstruktionsergebnisse bzw. die Ergebnisse der vollzogenen vergleichenden Betrachtung der Beiträge des Kumulus (Kap. 5) im Lichte vorhandener empirischer Befunde diskutieren zu können (Kap. 6).

3.1 Studien aus dem Kontext universitären forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung

Angesichts der Vielfältigkeit von Umsetzungsvarianten forschenden Lernens (Kap. 2.1) scheint es nicht angemessen zu sein, allgemeingültige Aussagen über Haltungen von Studierenden zu treffen, die in universitären Kontexten forschend lernen. Es fehlt bislang weitgehend an Studien, die verschiedene Umsetzungsvarianten miteinander vergleichen, was Aufschlüsse darüber versprechen würde, ob bzw. inwiefern ein wie auch immer geartetes abstraktes Konzept ‚forschenden Lernens‘ oder aber die je praktizierte Umsetzungsvariante bestimmte Einflüsse auf die Haltung von Studierenden hat. Eine Differenzierung innerhalb universitärer Kontexte forschenden Lernens besteht darin, zwischen Umsetzungsformen in Anbindung an ein Langzeitpraktikum wie den sog. Praxissemestern und ohne eine solche Anbindung zu unterscheiden (Fichten & Weyland 2020). Während Studierende in der ersten Form sowohl unterrichten und an der Schulpraxis teilnehmen als

auch eben diese Praxis bzw. ihre Rolle darin beforschen, fokussieren sich Studierende in der zweiten Form auf die Erforschung schulischer, für sie ‚fremder‘ Praxis. Doch auch diese Differenzierung scheint noch nicht zu genügen, denn innerhalb dieser beiden Formen gibt es verschiedene Umsetzungsoptionen. Diese beziehen sich etwa auf das Forschungsthema – wird beispielsweise bei der ersten Form die eigene Unterrichtspraxis zum Forschungsgegenstand genommen oder die Unterrichtspraxis anderer –, die disziplinäre Anbindung – forschendes Lernen kann in den Fächern, den Fachdidaktiken oder in der Erziehungswissenschaft verortet werden, womit eine Vielzahl an unterschiedliche Vorstellungen von Fachlichkeit, Schule, Unterricht und Lehrer*innenhandeln einhergehen kann (etwa Meister et al. 2020) – und der Zugang zu Schulpraxis – so gibt es etwa an der Universität Hamburg auch erziehungswissenschaftliche Forschungswerkstätten, die sich einem schulischen Thema aus historischer oder literarischer Perspektive widmen.

Im Folgenden wird auf schulpädagogisch verortete Veranstaltungen forschenden Lernens in Anbindung und ohne Anbindung an ein Schulpraktikum fokussiert, die verschiedene Themen in den Blick nehmen, in denen aber stets mit Methoden der empirischen Sozialforschung Daten an Schulen erhoben werden. Diese Varianten entsprechen jenen beiden Umsetzungsvarianten an den Universitäten Bielefeld und Hamburg, die in den Forschungsprojekten des Kumulus untersucht wurden (Kap. 4 & 5).

Im Kontext forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung müssen empirische Studien von Veröffentlichungen unterschieden werden, die auf Erfahrungsberichten von Teilnehmenden von Lehrveranstaltungen basieren und/oder subjektive Sichtweisen jener Forscher*innen darstellen, die die Veranstaltungen begleiten. In letzteren finden sich durchaus Hinweise darauf, dass forschendes Lernen zum Aufbau einer forschenden Haltung führen kann (etwa Dirks & Feindt 2002; Fichten & Meyer 2009; Bastian 2011). Fichten (2010b) führt beispielsweise mit Blick auf die Oldenburger Teamforschung und einer diesbezüglichen Fragebogenevaluation aus, dass sich die Herausbildung eines forschenden Habitus andeutet. Als Grundlage dienen ihm zwei Items: „Aufgrund der Teilnahme an der Forschung sehe ich mich eher in der Lage, eine eigene Forschung selbstständig zu leisten“ und „Ich halte es für möglich, selbst wieder einmal zu forschen“ (ebd., S. 278). Die Evaluation habe gezeigt, dass „die Forschungsbeteiligung für sie [die teilnehmenden Studierenden, JHH] u.a. einen persönlichen Zugang zum Forschungsgegenstand und eine intensivere Auseinandersetzung mit demselben erbracht hat, woraus zumeist eine veränderte Problemsicht resultierte, d.h. es wurden alternative Sichtweisen auf Praxis generiert“ (Fichten 2010a, S. 162).

Zieht man in einer weiteren Annäherung quantitative Untersuchungen heran, so zeigen sich durchaus auch dort Wirkungen forschenden Lernens, die sich als positiv einschätzen lassen. Beispielsweise zeigt die Studie van Ophuysen et al. (2017), dass Münsteraner Lehramtsstudierende den Nutzen forschenden Lernens nach Abschluss der universitären Vorbereitung auf das Praxissemester relativ hoch einschätzen, wobei der Längsschnitt erkennen lässt, dass diese Einschätzung durch das Vorbereitungsseminar nicht gesteigert werden konnte. Eine eigene quantitative Studie im Kontext Hamburger Forschungswerkstätten zeigt, dass Lehramtsstudierende in der Selbsteinschätzung eine Steigerung ihrer Forschungskompetenz, gefasst als forschungsmethodische Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz, wahrnehmen, jedoch ihr Interesse an Forschung sinkt (Paseka et al. 2022). Dies weist in die Richtung des auch von Groß Ophoff und Egger (2023) berichteten Ergebnisses, dass die forschende Haltung, verstanden als Intention, Daten oder Evidenz für den eigenen Unterricht zu nutzen, bei angehenden Lehrpersonen nicht durch

Forschungskompetenz vorhergesagt werden kann. Zudem zeigt Volmer (2021) in einer Längsschnittuntersuchung auf, dass sich die forschende Haltung von Lehramtsstudierenden in Begleitseminaren zum Praxissemester kaum verändert. Da Einstellungen, Sichtweisen und Einschätzungen vorgesetzter Items, wie sie in standardisierten Fragebogenerhebungen untersucht werden, jedoch allenfalls einen Teil einer forschenden Haltung ausmachen und eher auf die Orientierungen der Fragebogenkonstrukteur*innen denn auf jene der Befragten verweisen, soll im Folgenden schwerpunktmäßig auf qualitativ-rekonstruktive Studien eingegangen werden, die die Relevanzsetzungen und impliziten Wissensbestände von Lehramtsstudierenden in den Blick nehmen.

Dabei wird auf den deutschsprachigen Forschungsbereich fokussiert. Eine Sichtung von englischsprachigen Publikationen zum forschenden Lernen hat ergeben, dass es – neben einem Gros an (hochschul-)didaktischen Veröffentlichungen – auch einen empirisch basierten englischsprachigen Forschungsstand zum forschenden Lernen in der Lehrer*innenbildung gibt – insbesondere dann, wenn man den Diskurs um ‚undergraduate research‘ einbezieht (etwa Gerheim 2022). Die zugrunde liegenden Konzepte forschenden Lernens variieren jedoch derart, dass diese Studien nur bedingt vergleichbar sind mit Studien, die sich im deutschsprachigen Raum mit den Konzeptionen forschenden Lernens sensu Huber auseinandersetzen. Zudem gehen diese Studien nicht qualitativ-rekonstruktiv vor und fokussieren zumeist auch nicht auf so etwas wie eine forschende Haltung.⁴

3.1.1 Qualitativ-rekonstruktive Studien zum forschenden Lernen ohne Anbindung an ein Praktikum

Vorliegende qualitativ-rekonstruktive Studien aus dem deutschsprachigen Raum zeichnen ein differenziertes Bild von den Erträgen forschenden Lernens. Eine der ersten dieser Studien stammt von Feindt. Unter Einbezug der beiden nicht an Praktika angebotenen, aber mit Schulen kooperierenden schulpädagogischen Forschungswerkstätten an den Universitäten Hamburg und Oldenburg arbeitet Feindt (2007) mittels dokumentarischer Interpretation von 19 narrativen Interviews mit Lehramtsstudierenden höherer Semester vier Typen studentischer Forschung heraus.

Der als ‚Forschung im Modus der Umsetzung formaler Anforderungsstrukturen‘ benannte erste Typus ist dadurch gekennzeichnet, dass sich die Studierenden „in ihrer Studiengestaltung eher an vorgegebenen Strukturen orientieren“ (ebd., S. 242). Die Relevanz des Forschungsprojekts ist nicht an einen inhaltlichen Erkenntnisgewinn, sondern an eine „erfolgreiche Bearbeitung studienformaler Anforderungen (v. a. die Staatsexamensarbeit, JHH) gekoppelt“ (ebd.). Die Auseinandersetzung mit dem Forschungsprozess erfolgt

4 International breit zitierte empirische Studien im Kontext von ‚inquiry-based learning‘ bzw. ‚research-based learning‘ widmen sich einer Bandbreite an Themen, so etwa der Wahrnehmung von Lehrenden hinsichtlich Herausforderungen der Implementierung forschungsbasierter Erfahrungen für Studierende (Brew & Mantai 2017), der studentischen Wahrnehmung von Lernprozessen und Lernerträgen bei verschiedenen Kursformaten (Spronken-Smith et al. 2012) und der Frage, als was Studienanfänger*innen Forschen beim forschenden Lernen ansehen (Levy & Petrulis 2012). Dabei beziehen sich diese Studien auch auf andere Studiengänge jenseits des Lehramts. Es sei aber erwähnt, dass es auch Studien gibt, die sich mit der Entwicklung von ‚habits of inquiry‘ (etwa Smith 2005), mit ‚inquiry as a stance‘ (etwa Cochran-Smith & Lytle 1999) bzw. mit einer ‚critical reflective stance‘ (etwa Han et al. 2017) von (angehenden) Lehrpersonen beschäftigen. Diese Arbeiten stehen aber weder in der Tradition der Habitustheorie nach Bourdieu noch in der Tradition des forschenden Lernens nach Huber. Es wird auch kein Bildungsbegriff zugrunde gelegt. Stattdessen wird hier zumeist auf pragmatistische Ansätze im Anschluss an Dewey (1933) verwiesen.

wenig subjektiviert, stattdessen werden „Handlungsanweisungen von den HochschullehrerInnen und ForschungspartnerInnen gesucht“ (ebd., S. 243). Entsprechend verbleibt die „Bewertungsnorm der Forschungspraxis [...] der eigenen Perspektive exterior“ (ebd.) und Reflexionen beziehen sich ausschließlich darauf, „ob das Ergebnis der Forschung der externen Bewertungsnorm genügt“ (ebd.).

Der als ‚Forschung im Modus reflexiver Sozialität‘ bezeichnete zweite Typus kontrastiert mit dem ersten Typus u. a. dahingehend, dass die Studierenden den Forschungsprozess subjektivieren, d. h. „eng an die eigene subjektive Position anpassen“ (ebd., S. 244). Die Bewertungsnorm verbleibt nicht exterior, stattdessen wird der Erfolg der Tätigkeit an der „Relevanz der Forschungstätigkeit für die Weiterentwicklung der Schulen“ (ebd.) und an der „Zusammenarbeit mit anderen Studierenden und/oder LehrerInnen“ (ebd., S. 245) festgemacht. Die erlernten und eingesetzten Forschungsmethoden erscheinen hier nicht als Mittel zum Zweck von Erkenntnis, sondern „die Methode und die Prozesse der Generierung von Erkenntnissen stehen im Zentrum der Orientierung“ (ebd., S. 246).

Im letztgenannten Aspekt liegt ein zentraler Unterschied zum dritten Typus, den Feindt als ‚Forschung im Modus reflexiver Erkenntnisgenerierung‘ bezeichnet. Während sich mehrere Aspekte dieses Typus mit jenen des zweiten Typus decken, ist die Forschungstätigkeit „sehr viel stärker inhaltlich gerahmt“ (ebd.), d. h. auf den Erkenntnisgewinn durch die Bearbeitung einer Forschungsfrage ausgerichtet. So berichten die Studierenden in den Interviews von „rekonstruierte[n] SchülerInnenperspektiven, Prozesse[n] und Strukturen“ (ebd., S. 247). Sozialität ist auch für diesen Typus ein wichtiger Aspekt, hat jedoch „nicht wie beim Typ II eine primordiale Stellung“ (ebd.). Reflexionsprozesse entfalten sich im Anschluss an „erwartungswidrige Erkenntnisse“ (ebd.), wobei es auch zur Reflexion „auf die eigene Forschungspraxis“ (ebd.) kommt, wie aus Berichten der Studierenden, aber auch aus der sich in den Interviews zeigenden Performanz hervorgeht. Beim vierten Typus – ‚Forschung im Modus informierender Sozialität‘ – steht schließlich wie beim zweiten Typus eine Ausrichtung an Sozialität im Zentrum. Anders als beim zweiten Typus geht es aber nicht um die Weiterentwicklung der schulischen Praxis und um Prozesse der Generierung von Erkenntnissen, sondern um „möglichst große Immersion in die Praxis“ (ebd., S. 248). Forschung erscheint „als Ticket für [...] Praxistourismus“ (ebd.) in dem Sinne, dass ein informierender Wissenstransfer gesucht wird: „Die Studierenden orientieren sich an den Wissensbeständen der LehrerInnen, die mit ihnen im Forschungsteam arbeiten“ (ebd.). Das Forschen stellt für diese Studierenden entsprechend eine Gelegenheit dar, „ihre Fragen über Schule und Unterricht ‚loszuwerden‘ und beantwortet zu bekommen“ (ebd.), wobei die „Positionen der LehrerInnen und die Logik des Praxisfeldes Schule tendenziell nicht kritisch befragt werden“ (ebd., S. 249).

Auch wenn Feindt in seiner Darstellung der vier Typen die Kategorie der forschenden Haltung nicht explizit verwendet, lassen sich zumindest bei den Typen zwei und drei Anchlüsse an eine solche Haltung finden. So zeichnen sich diese beiden Typen durch Reflexion aus, was sowohl das eigene Forschungsvorgehen als auch – v. a. bei Typus 3 – die generierten Ergebnisse betrifft. Die Studierenden dieser beiden Typen zeigen sich zudem offen für neue Erkenntnisse in Hinblick auf Schule. Beim ersten Typus, der an der Erfüllung von Anforderungen des Studiums ausgerichtet ist, fehlt eine solche Reflexion und Offenheit ebenso wie beim vierten Typus, bei dem sich eine Orientierung an der Übernahme vorhandenen Lehrer*innenwissens und damit eine rezeptive Haltung (Kap. 2.1) dokumentiert. Während sich somit durchaus kontrastive Orientierungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihre Forschung in Forschungswerkstätten zeigen, kann

Feindt seiner eigenen Darstellung nach mit seiner Querschnittuntersuchung nichts zur Wirkung der untersuchten Forschungswerkstätten aussagen, etwa darüber, ob bzw. inwiefern die Veranstaltungsformate zum Aufbau der Orientierung beigetragen haben: „Ob die LehramtsstudentInnen durch die Forschung Reflexionskompetenz entwickeln, ob die Forschung im Lehramtsstudium letztlich also zu einer größeren Professionalität im späteren beruflichen Handeln führt“ (ebd., S. 250), bleibt demnach offen.

Die qualitative Interviewstudie von Katenbrink und Wischer (2015), bei der sieben Absolvent*innen der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung befragt wurden, bietet ambivalente Ergebnisse. So berichten die Absolvent*innen zwar, explizit danach befragt, von zahlreichen Lerngewinnen durch die Teilnahme an der Forschungswerkstatt, doch lässt eine tiefergehende rekonstruktive Analyse des Materials erkennen, dass sich die Studierenden an einer „Verwertungslogik“ (ebd., S. 231) ausrichten und fragen, was ihnen das Forschen für die künftige Berufstätigkeit bringt. Aus den Interviews geht dabei hervor, dass es schwierig erscheint, „Verwertungsinteressen mit unserem Kernziel ‚Reflexivität‘ in Einklang zu bringen“ (ebd.). Auch „von einer forschenden Haltung“ sei „kaum etwas zu erkennen“ (ebd., S. 232).

3.1.2 Qualitative Studien zu forschendem Lernen in Anbindung an ein Praxissemester

Mit der Einführung der sog. Praxissemester als Langzeitpraktika Mitte der 2000er Jahre hat das forschende Lernen an vielen lehrer*innenbildenden Universitätsstandorten einen Aufschwung erlebt – und im Zuge dessen auch die Forschung zu diesem Konzept. Es zeigt sich, dass Lehramtsstudierende die Anforderungen sog. Studienprojekte zu erstellen eher pragmatisch abarbeiten als dass sie sich vertiefend auf das Forschen in der Schulpraxis einlassen würden. Unterrichten und Forschen konkurrieren im Praxissemester häufig miteinander und führen zum Teil zu diffundierenden Rollen (Brenneke et al. 2018; König & Rothland 2018; zusammenfassend Fichten & Weyland 2018), wodurch in Frage steht, ob forschendes Lernen das etwa von Rothland und Boecker (2014, S. 393) gesehene Potential, „einen Gegenpol zum Risiko einer Meister-Lehre und der unreflektierten Imitation vorzufindender Praxis gerade in verlängerten Praxisphasen zu bilden“, einlösen kann. So fassen Fichten und Weyland (2020, S. 676) vorliegende Evaluationsergebnisse zum forschenden Lernen in Praxissemestern wie folgt zusammen: „Nach Ansicht der Befragten werden vor allem instrumentelle Fähigkeiten für die empirischen Teile der studentischen Arbeiten bzw. Dokumentationen erworben, während die Fähigkeit, der Berufspraxis mit einer kritisch-reflexiven Haltung zu begegnen und Theorie-Praxis-Relationen herzustellen, dadurch kaum entwickelt bzw. verbessert wird.“

Liegmann et al. (2018) berichten auf Basis einer Auswertung von längsschnittlichen Interviews mit Studierenden des Lehramts Grundschule der Universität Duisburg-Essen mittels Dokumentarischer Methode, dass die Themenfindung von Studierenden zu Beginn von Veranstaltungen forschenden Lernens (t1) in divergierenden Modi erfolgt: Während sich bei manchen Studierenden ein „pragmatisch-effizienter Umgang der Themenwahl und Bearbeitung der Studienprojekte“ (ebd., S. 182) zeigt, ist die Themenwahl bei anderen Studierenden durch „sachbezogene, neugierige Offenheit“ (ebd., S. 184) gekennzeichnet. Nach Beendigung der Veranstaltung forschenden Lernens, konkret zu Beginn des Vorbereitungsdienstes (t2), zeigen sich ebenfalls Differenzen. Bei dem Fall Frau Hoffmann, bei dem zu t1 der Orientierungsrahmen der „pragmatischen Effizienz“ (ebd., S. 185) rekonstruiert wurde, wird zu Beginn des Vorbereitungsdienstes implizit

ein „Anspruch des Anwendungsbezuges bzw. der direkten Nutzung der Studienprojekte für die Unterrichtsgestaltung“ (ebd.) erkennbar. Liegmann et al. interpretieren dies als eine „Haltung“, die „im Kontrast zum Ansatz des Forschenden Lernens zu stehen“ (ebd.) scheint, da dieser Ansatz „nicht zuletzt auch eine gewisse Ergebnisoffenheit mit Blick auf den Ertrag verlangt“ (ebd.). Bei dem Fall Frau Tornow, bei dem sich zu t1 der Orientierungsrahmen der sachbezogenen, neugierigen Offenheit zeigte, dokumentiert sich anders als bei Frau Hoffmann auch eine positive Bewertung eines Studienprojektes, wenngleich eine hohe Arbeitsbelastung durch mehrere Studienprojekte als negativ eingeschätzt wird (ebd.). Liegmann et al. (ebd., S. 187) bringen diesen Orientierungsrahmen in Verbindung mit einer „forschenden Grundhaltung“, da es hier zu einer „doppelte[n] Perspektivierung“ (ebd.) komme: „Mit einer forschenden Grundhaltung geht einerseits einher, durch eine ‚Brille der Wissenschaft‘ auf die erlebte Praxis zu schauen“ – hier rekurrieren die Autor*innen auf den Fall Frau Tornow –, „und andererseits ausgehend von Fragen, die sich in der schulischen Praxis stellen, wiederum in der Theorie Erklärungs- und/oder Lösungsansätze zu suchen“ (ebd., S. 186f.). Zur Abgrenzung einer so bestimmten forschenden Grundhaltung von Reflexivität fügen Liegmann et al. hinzu, dass einer forschenden Grundhaltung ein bestimmter „Modus der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand (also der Praxis des Berufsfeldes)“ (ebd., S. 187) innewohnt: „Die systematische, datengestützte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ist gekennzeichnet durch die Identifizierung eigener Fragestellungen im Feld, eine dem Feld entgegengebrachte Offenheit und eine Ergebnisoffenheit in Bezug auf die eingebrachten Fragen sowie das Bestreben einer daraus resultierenden eigenen Weiterentwicklung“ (ebd.). Mit Blick auf die Entwicklung einer so verstandenen forschenden Grundhaltung ist der Hinweis weiterführend, dass der rekonstruierte Orientierungsrahmen einer sachbezogenen, neugierigen Offenheit „nicht ursächlich [...] durch die Auseinandersetzung mit den Studienprojekten im Praxissemester“ (ebd.) hervorgebracht worden zu sein scheint. Der Orientierungsrahmen zeigte sich bereits zu t1 und gerät im Längsschnitt „in Bewegung“ (ebd.), indem die Studierenden die durchgeführten Studienprojekte „auf ihren tatsächlichen Anwendungsnutzen“ (ebd.) hin prüfen und bewerten.

Ebenfalls im Kontext des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen, konkret an der Universität zu Köln, ist die Studie ‚StiPS – Studienprojekte m Praxissemester‘ verortet, von der Artmann (2020) berichtet. Die Autorin widmet sich explizit u. a. der Frage, wie Lehramtsstudierende einen forschend-reflexiven Habitus erwerben, und nutzt dazu vornehmlich narrationsgenerierende Interviews, die einige Wochen nach Beendigung des Praxissemesters geführt wurden. Basierend auf Analysen mit der Dokumentarischen Methode zeigen sich differenzierte Ergebnisse. So rekonstruiert Artmann beim Fall Sandra Mühlen „eine reaktiv-adaptive Handlungsorientierung im Umgang mit den erlebten forschungsmethodischen Schwierigkeiten“ (ebd., S. 78). Diesem Fall gehe es um ein „bestmögliches ‚muddling through‘ durch die Widrigkeiten der Forschungspraxis“, mit dem Ziel, „die in den einzelnen Forschungsphasen gestellten Aufgaben abarbeiten zu können“ (ebd.). Hinzu kommt eine „Ausrichtung auf andere – vorzugsweise die Dozentinnen, alternativ die Peers“, die „eher auf eine Übernahme, denn auf eine eigenständige Suche von (Forschungs-)Wissen abzielt“ (ebd.). Eine ursprünglich vorhandene Motivation, „den schulbegleiteten Schülerinnen und Schülern eine Stimme zu geben und damit ein Forschungsdesiderat einzulösen“, wird im Fall Sandra Mühlen von einer eher extrinsischen, an einer formal-praktikablen Ableistung der geforderten Projektschritte ausgerichteten

Motivation abgelöst“ (ebd.). Dem gegenüber steht der Fall Lara Ziely, bei dem sich im rekonstruierten „reflexive[n] Umgang mit den erlebten forschungspraktischen Herausforderungen eine offene, integrativ-prozessorientierte Haltung“ (ebd., S. 82) zeigt. Der Blick ist hier „selbstkritisch auf den eigenen Anteil bei der Entstehung dieser Schwierigkeiten gerichtet sowie konstruktiv auf Möglichkeiten, diese durch eigene Handlungsveränderungen zu bewältigen“ (ebd.). Während beim Fall Sandra Mühlen das ursprüngliche Erkenntnisinteresse aus dem Blick gerät, rückt hier über eine „Reflexion der nicht stringent genug ausgerichteten Datenerhebung das eigene Erkenntnisinteresse (wieder) in den Mittelpunkt des Forschungsprozesses“ (ebd.). Der relativen Passivität bei Sandra Mühlen steht bei Lara Ziely ein Verständnis als aktive Gestalterin gegenüber und der Dozentin kommt die Funktion einer Beraterin zu. Artmann (ebd., S. 83) resümiert mit Blick auf den Fall Lara Ziely: „Insgesamt dokumentiert sich in ihrer offenen, suchenden und integrativen Haltung eine auf die eigene professionelle Entwicklung ausgerichtete Orientierung, die dem Ziel des forschend-reflexiven Habitus schon recht gut entspricht.“

Nicht rekonstruktiv angelegt, aber thematisch einschlägig ist die Untersuchung von Homt (2020). Die Autorin befasst sich in ihrer Promotionsstudie mit der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester an der Universität Münster. Zehn Lehramtsstudierende wurden dort zu drei Zeitpunkten interviewt, die Auswertung erfolgte mit der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Im Ergebnis zeigt sich, dass „bei vier der zehn Personen von der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Verlauf des Praxissemesters ausgegangen werden kann“ (ebd., S. 306), was Homt durch den Zusatz „lediglich“ (ebd.) als relativ gering einschätzt. Als förderliche Faktoren zur Anbahnung einer forschenden Grundhaltung analysiert die Autorin „die konkrete Vorbereitung der Studienprojekte in den vorbereitenden Lehrveranstaltungsterminen sowie die Thematisierung Forschenden Lernens in Vorgesprächen mit den Schulen vor Eintritt in die Praxisphase“ (ebd.). Als hinderliche Faktoren arbeitet sie „eine fehlende Auseinandersetzung mit den Projekten in den Lehrveranstaltungen vor Eintritt in die Praxisphase, Mängel mit Blick auf die methodische Ausgestaltung der Projekte innerhalb einzelner Lehrveranstaltungen sowie wahrgenommenes fehlendes Wissen und Können auf Seiten der Lehrkräfte in den Schulen“ (ebd.) heraus. Homt zieht insgesamt das Resümee, dass „die wesentliche Zielsetzung des Praxissemesters – die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung – nur bedingt gelingt“ (ebd., S. 306f.). Auch wenn in dieser Studie – anders als bei Liegmann et al. (2018) – keine Orientierungsrahmen rekonstruiert werden, die in Beziehung zu einer forschenden Haltung gesetzt werden, sondern die Eruierung einer solchen Haltung auf einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung basiert, so kommt auch Homt zu einem eher skeptischen Fazit was den Aufbau einer forschenden Haltung im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen forschenden Lernens betrifft. Interessant ist dabei, dass „akteursseitige“ (ebd., S. 253) wie auch „organisationale Faktoren“ (ebd., S. 285) in den Blick genommen werden, die als förderlich oder hinderlich für die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung erachtet werden. Zu den erstgenannten Faktoren zählt dabei u. a., inwiefern die Studierenden mit dem forschenden Lernen einen Sinn und Nutzen verbinden, zu den letztgenannten Faktoren die Vorstellungen und Einschätzungen forschenden Lernens von Dozierenden (auch Homt & van Ophuysen 2018).

3.2 Studien zum Studierendenhabitus und zu Orientierungen von Lehramtsstudierenden

Im Folgenden werden qualitativ-rekonstruktive Studien herangezogen, die sich mit Fragen des Umgangs von Lehramtsstudierenden mit studienbezogenen Anforderungen beschäftigen und im Zuge dessen Ausprägungen von Studierendenhabitus und studentischen Orientierungen rekonstruieren. Jeweils am Ende der Darstellung werden Bezüge zu den Konzepten der ‚forschenden Haltung‘ und/oder des ‚forschenden Lernens‘ hergestellt.

Eine frühe Studie stellt jene von Maschke zur Berufsfindung und Fächerwahl von Lehramtsstudierenden dar. Über zwanzig Studierende des Gymnasiallehramts wurden im Anfangssemester in narrativ-biografischen Interviews befragt, und die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode lässt zwei Gruppen von Studierenden erkennen: Erstens finden sich Studierende, bei denen sich eine Verstrickung in Verlaufskurven oder eine frühzeitige schulische und familiäre ‚Einspurung‘ zeigen (Maschke 2009, S. 80). Gegenüber der schulischen Welt kann bei diesen Studierenden keine „Gegenwelt“ rekonstruiert werden, „der Prozess der beruflichen Identitätsentwicklung [wird, JHH] praktisch übersprungen – indem sich Schule über das Lehramt fortsetzt“ (ebd.). Demgegenüber finden sich zweitens Studierende mit einer „offene[n] Identitätsarbeit in Bezug auf die berufliche Findung“ (ebd.). Nur bei dieser Gruppe zeigt sich eine „Verbindung zwischen Selbstthematisierungen und sozialen Außenbezügen, Anforderungen [...]. Dies geschieht in weitestgehend reflexiver und bewusster Weise“ (ebd.). Auf der einen Seite rekonstruiert Maschke (2014) im Kontext derselben Studie eine „spannungsvermeidend-defensive Strategie“, die eine „Engführung der (Ausgangs-)Dispositionen“ (ebd., S. 215) anzeigt: „Die Konfrontation zwischen Vorgängigem und neuen Erfahrungen wird gemieden und Dynamiken, die sich daraus ergeben können, werden von vornherein blockiert“ (ebd.). Auf der anderen Seite zeigen Studierende eine „spannungstärkend-offensive Strategie“ (ebd.): „Altbekannte Muster, das auf einem ‚so weiter‘ beharrende Vorgängige, und neue Erfahrungen treffen hier konfrontativ aufeinander“ (ebd., S. 216), was Maschke zufolge „Ansatzpunkte für Bildungsprozesse bietet“ (ebd.).

Somit zeigt die Studie insgesamt auf, dass sich bereits im ersten Semester unterschiedliche Habitus von Lehramtsstudierenden rekonstruieren lassen, wobei es einerseits zu einer Fortschreibung des erlebten Schulischen und andererseits zu einer Öffnung für Neues, zu dadurch entstehenden Spannungen und möglichen Entwicklungen kommt. Eine forschende Haltung, auch wenn von Maschke nicht als Kategorie genutzt, dürfte dabei eher mit der zweiten Habitusausprägung kompatibel sein.

Während Maschke den Übergang Schule-Studium fokussiert, nimmt Košinár mit ihren Mitarbeiter*innen das Studium und den Übergang Studium-Berufseinstieg in der Schweiz in den Blick. So haben Košinár und Laros (2018) untersucht, wie Schweizer Lehramtsstudierende Anforderungen bearbeiten, die sie in fünf absolvierten Schulpraktika wahrgenommen haben (auch Košinár & Schmid 2017). Mit 25 Studierenden des Primarschullehramts wurden am Ende ihres Studiums narrationsgenerierende Interviews geführt, die mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Die Autor*innen rekonstruieren aus 14 analysierten Fällen zwei Modi der Anforderungsbearbeitung. Während die jeweilig wahrgenommene Anforderung beim Modus „Einlassung“ „als relevant und/oder bewältigbar angenommen“ wird und „darauf Lösungsversuche“ (Košinár & Laros 2018, S. 162) folgen, ist der Modus „Vermeidung“ dadurch gekenn-

zeichnet, dass „Anforderungen gar nicht oder nur unter bestimmten Voraussetzungen angenommen und bearbeitet“ (ebd., S. 166) werden. Entlang dreier Vergleichsdimensionen – „Bedeutung der Praktika“, „Konstituierung und Bearbeitung von Anforderungen“, „Rolle der Praxislehrperson“ (ebd., S. 169) – werden dabei vier relationale Typen „der Anforderungsdeutung und -bearbeitung Studierender“ (ebd.) herausgearbeitet. Die Typen ‚Entwicklung‘ und ‚Bewährung‘ weisen dabei den Modus der Einlassung auf, die Typen ‚Selbstverwirklichung‘ und ‚Vermeidung‘ zeigen den Modus Vermeidung. Košinár und Laros diskutieren, dass nur der Typus ‚Entwicklung‘ Schritte in die Richtung der Entwicklung von Professionalität vermuten lässt (ebd., S. 170). Hier wird das Praktikum „als Erfahrungsraum genutzt“ und die Praxislehrperson „als Ressource durch ihre Erfahrung und Expertise bei Bedarf herangezogen“ (ebd., S. 163). Der Typus ‚Bewährung‘ hingegen zeigt „trotz der Bereitschaft zur Einlassung auf Anforderungen durchweg den Versuch der Absicherung durch das doppelte Netz der Praxislehrperson. Das vermeintlich Neue, das entsteht, verbleibt im vorgegeben, erwartbaren Rahmen“ (ebd., S. 171), was damit einhergeht, dass das Praktikum als „Bewährungsraum“ und die Praxislehrperson als „Einschätzende des Entwicklungsbedarfs“ (ebd., S. 169) angesehen wird, deren Erwartungen die Studierenden zu erfüllen suchen. Bei dem Typus ‚Selbstverwirklichung‘, der mit einem Modus der Vermeidung von Anforderungsbearbeitung einhergeht, wird das Praktikum als „Entfaltungsraum“ verstanden und die Praxislehrperson erscheint als „Ermöglichende oder Verhindernde“ (ebd.) bei der Umsetzung des eigenen, bereits gefundenen Unterrichtskonzepts. Hier zeigt sich „kein konkretes Entwicklungsstreben“ (ebd., S. 167). Bei dem Typus ‚Vermeidung‘ schließlich erscheinen das Praktikum als „Bewertungsraum“ und die Praxislehrpersonen als „Bewertungsinstanz“ (ebd., S. 169). Bei beiden letztgenannten Typen zeigen sich kaum „[s]elbstreflexive Bezüge zum eigenen Handeln“ (ebd., S. 172).

Košínár und Laros (2018) resümieren „ein etwas düsteres Bild bezüglich dessen, was die (einphasige) Lehrpersonen- und Lehrpersonenausbildung für die Entwicklung einer selbstreflexiven Haltung [...] zu leisten vermag“, da „sich gerade mal bei einem Typus Orientierungen erkennen“ lassen, „die auf die Anbahnung eines professionellen Habitus hinweisen“ (ebd., S. 172).⁵ Die Untersuchung wurde fortgesetzt und zu einer Längsschnittstudie mit dem Titel ‚Anforderungen Studierender in den Berufspraktischen Studien und im Berufseinstieg‘ ausgebaut. Zwölf der zu Studienende befragten Lehramtsstudent*innen wurden etwa zwei Jahre später im Berufseinstieg erneut interviewt (Košinár & Laros 2020). Drei der vier studienbezogenen Typen der Anforderungsdeutung und -bearbeitung zeigen sich struktident auch im Berufseinstieg. Lediglich der Typus ‚Bewährung‘ taucht nur im Studium auf, hier kommt es zu einem Wandel der Handlungsorientierungen hin entweder zum Typus ‚Bewältigung‘ (in Bezug auf das Studium als ‚Entwicklung‘ bezeichnet) oder zum Typus ‚(An-)Passung‘ (in Bezug auf das Studium als ‚Vermeidung‘ bezeichnet) (ebd., S. 260ff.). Bei dem Fall Flora Steiger, bei dem sich die Handlungsorientierung von ‚Bewährung‘ zu ‚Bewältigung‘ wandelt, sehen Košinár und Laros dabei die „Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (ebd., S. 265). Sie argumentieren diesen wie folgt: „Anders als im Studium werden für Flora Steiger eigene pädagogische Orientierungen handlungsleitend und sie setzt sich kritisch mit den Vorgaben auseinander. Die Entwicklung eigener

5 Mit Blick auf die Einordnung dieses Befundes ist zu erwähnen, dass das Schweizer Lehrer*innenbildungssystem anders aufgebaut ist als das deutsche und es dort keinen Vorbereitungsdienst gibt, sodass für angehende Lehrpersonen für die Primarstufe nach einem dreijährigen BA-Studium und einem Lehrdiplom direkt der Berufseinstieg folgt.

Handlungsformen und das Loslösen von Normen“ bilden den Prozess, „in dem sich die Berufseinsteigerin zum Zeitpunkt von t2 bewegt“ (ebd.). Eine derartige Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus stellt dabei eine Besonderheit im Sample dar.

Hinsichtlich der Frage nach Entwicklung einer forschenden Haltung deuten die Ergebnisse zumindest mit Blick auf die Schweizer Lehrer*innenbildung und angehenden Primarschullehrer*innen erstens darauf hin, dass Schulpraktika offenbar nur sehr bedingt zur Ausbildung von Reflexion bezüglich der eigenen Entwicklung bzw. zu einem Habitus beitragen, der sich auf die Bearbeitung von Krisen und damit einhergehender „Ungewissheit bezüglich der Lösungsfindung und des Erfolges“ (Košinár & Laros 2018, S. 171) einlässt – und damit die Möglichkeit offen hält, dass „etwas Neues entstehen kann“ (ebd.). Dazu passt, dass Košinár und Laros (2020) nur einen Fall präsentieren, bei dem sie die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus konstatieren – und dies nicht im Zuge des Studiums, sondern im Vergleich des Umgangs mit Anforderungen in Studium und Berufseinstieg. Die längsschnittliche Studie verweist insgesamt auf eine „hohe Stabilität“ (ebd., S. 265) von handlungsleitenden Orientierungen zwischen Studierendende und Berufseinstieg. Dies steht in einem gewissen Kontrast zu einer anderen längsschnittlich angelegten Interviewstudie, die Košinár (2019) mit Referendar*innen und Berufseinstiegenden in Deutschland durchgeführt hat. Mit Blick auf das Referendariat zeigen sich Wandlungen oder auch Transformationen von Orientierungen über alle acht analysierten Fälle hinweg, und auch im Berufseinstieg konstituieren sich bei den meisten der dort untersuchten sechs Fälle neue Orientierungen (ebd., S. 256). Diese kontrastiven Ergebnisse lassen u. a. die Vermutung zu, dass verschiedene Ausbildungssysteme, ggf. auch unterschiedliche Settings der Lehrer*innenbildung, unterschiedlich kriseninduzierend sind bzw. dass insbesondere das Referendariat auch erfordert, dass Krisen bearbeitet werden, was zu einem Wandel von Orientierungen führen kann.

In einer vierten Studie mit dem Titel ‚Professionalisierungsverläufe angehender Primarlehrpersonen im Kontext Berufspraktischer Studien – eine rekonstruktive Längsschnitt- und Mehrebenenanalyse mit der dokumentarischen Methode‘, gefördert vom Schweizer Nationalfonds, wurden Schweizer Primarschulstudierende jährlich über den gesamten dreijährigen Studienverlauf interviewt. U. a. geht aus dieser Studie hervor, dass hinsichtlich der Frage, inwiefern sich der Schülerhabitus im Lehrerhabitus reproduziert, zwischen verschiedenen Studienphasen unterschieden werden sollte. So stellt Košinár (2021) heraus, dass am Ende des ersten Studienjahres (t1) „[f]ast die gesamte Gruppe“ der 24 interviewten Studierenden „eine Orientierung an Idealen“ aufweist, „die im positiven Gegenhorizont zur eigenen Schulzeit entworfen werden und die sie in den Praktika zu realisieren suchen“ (ebd., S. 96). Im Verlauf des Studiums scheinen sich die „Deutungsmächtigkeit“ und „Handlungsleitung“ (ebd., S. 97) des Schülerhabitus jedoch abzuschwächen: „Wie die Fälle unserer Studie zeigen, wird im Prozess der Herausbildung des Lehrerhabitus zunehmend auf die Bedingungen des Feldes reagiert“ (ebd.), womit in erster Linie die Bedingungen an den Praktikumschulen gemeint sind. Während zu Studienbeginn das „Eintreten ins Studium“ ein eigenlogisches „berufsbiografisches Entwicklungsproblem“ (Košinár 2022, S. 274) darstellt, werden nach dem zweiten Studienjahr, d. h. zum Ende des sog. Partnerschuljahrs mit umfangreichen schulpraktischen Anteilen, „fach- und inhaltsbezogene Aushandlungsprozesse thematisch, die Hinweise auf [...] lehrberufliche Orientierungen geben“ (ebd., S. 277). Zudem „bildet sich die habituelle Disposition eines Studierendenhabitus ab“ (ebd.), wobei sich dieser in differierenden Orientierungsrahmen ausdrückt, die von „Abgrenzung“ über „Erkundung“

und „Bewährung“ bis hin zu „Erweiterung“ und „Entwicklung“ reichen (ebd.). Am Ende des ‚Studiiums‘ stellt sich für die Studierenden wiederum ein anderes „Orientierungsproblem“ (ebd., S. 279), nämlich „sich im anstehenden Berufseinstieg zu bewähren“ (ebd.). Košinár stellt hier Studierendenhabitus und Lehrerhabitus einander gegenüber: „Während einige habituelle Dispositionen“ von Studierenden „bereits auf die Anbahnung eines Lehrpersonenhabitus hindeuten (Etablierung [zu t2: Entwicklung], Einfindung [zu t2: Erweiterung]) und Praxislehrpersonen nur partiell als Beratende hinzugezogen werden, verweisen andere auf einen Studierendenhabitus mit enger Orientierung an Vorgaben (Bewährung) oder Vorbildern (Einmündung [...])“ (ebd.).

Aus diesen Befunden lässt sich schließen, dass sich Studierende, die wie im vorliegenden Habilitationsprojekt im Masterstudium beforscht werden, bereits mit einigen studienbezogenen Orientierungsproblemen auseinandergesetzt haben – und dies auf unterschiedliche Art und Weise passiert sein dürfte. Mit Košinár (2022) stellt sich die Frage, ob sich die Studierenden beim forschenden Lernen im Masterstudium noch im Sinne eines von ihr verstandenen Studierendenhabitus an Vorgaben und Vorbildern orientieren oder sich bereits ein Lehrpersonenhabitus andeutet. Die Beobachtung allein, dass sich die Studierenden in einem fortgeschrittenen Studienabschnitt befinden, lässt diese Frage offenbar nicht beantworten. Weiterführend stellt sich die Frage, ob nicht auch ein Studierendenhabitus Züge eines professionellen Habitus, genauer eines forschenden Habitus bzw. einer forschenden Haltung, aufweisen kann. Ggf. bedingt das längere und anders strukturierte Lehramtsstudium in Deutschland, dass dies hierzulande eher der Fall ist als in der kürzeren, stark auf Schulpraxis ausgerichteten Lehrer*innenbildung in der Schweiz.

Auf das Lehramtsstudium in Bremen bezogen untersucht auch Kahlau (2023) Ausprägungen von Studierendenhabitus. In ihrer Studie fasst sie den Studierendenhabitus als „Übergang vom Schüler*innen- zum Lehrer*innenhabitus“ (ebd., S. 241). Die Auswertung von neun narrativ-fundierte Interviews mit Lehramtsstudierenden, die freiwillig im Rahmen sog. ‚Studien-Praxis-Projekte‘ mit Lehrkräften gemeinsam an Projekten der Schul- und Unterrichtsentwicklung gearbeitet und auch geforscht haben, mit der Dokumentarischen Methode ermöglicht eine Unterscheidung von zwei Typen von Studierendenhabitus. Für den Typus ‚Sozialorientierung‘ ist kennzeichnend, dass „Schule als soziale Situation den ausschlaggebenden Faktor für die Berufswahl sowie den Kern des antizipierten Professionsverständnisses bildet“ (ebd., S. 252). Die beiden Untertypen der Sozialorientierung – „diffuser Sozialraum“ und „hierarchisch-strukturierter Sozialraum“ (ebd., S. 253) – unterscheiden sich dahingehend, dass sich erstgenannter als „Studierendenhabitus in Verhaftung im Schüler*innenhabitus“ und zweitgenannter als „Studierendenhabitus in Antizipation des Lehrer*innenhabitus“ (ebd.) bezeichnen lässt. Den Typus ‚Fachorientierung‘ zeichnet demgegenüber aus, dass „das Fach, was sich sowohl auf das Schulfach als auch auf das studierte Fach und damit auf Fachwissenschaft und -didaktik bezieht, als Ausgangspunkt für die Berufswahl sowie als Kern des antizipierten Berufsverständnisses dient“ (ebd.). Die beiden Untertypen der Fachorientierung – „Selbstbezug und Fremdbezug“ (ebd.) – eint dabei im Kontrast zu den Untertypen der Sozialorientierung, dass sie „einem noch-nicht-Lehrer*innenhabitus und einem nicht-mehr-Schüler*innenhabitus den Weg ebne[n]“ (ebd.). Fachorientierung beschreibt damit einen Studierendenhabitus des „Einlassen[s] in die Transition“ (ebd.). Kahlau schlussfolgert aus diesen Ergebnissen, dass die Anbahnung einer „forschenden, Erkenntnis überprüfenden Orientierung“ (Helsper 2019, S. 56, zit. n. Kahlau 2023, S. 253) bei der Fachorientierung

dadurch geschehe, „dass Studierende sich in fachliche Wissensbestände einarbeiten und diese als entstandenes und entstehendes Konstrukt im Sinne eines forschenden Blicks wahrzunehmen lernen“ (Kahlau 2023, S. 253). Die Entwicklung eines Studierendenhabitus, der weder im Schülerhabitus verhaftet ist noch (vorschnell) einen Lehrerhabitus antizipiert, lässt sich angesichts dieser Ergebnisse als Professionalisierungschance deuten – auch für den Aufbau einer forschenden Haltung.

Heranziehen lassen sich darüber hinaus Studien, die sich mit kasuistischen Settings universitärer Lehre befassen. Kasuistik weist zumindest dann eine Nähe zum forschenden Lernen auf, wenn nicht im Sinne einer „subsumtive[n] Kasuistik“ illustrativ, sondern im Sinne einer „rekonstruktive[n] Kasuistik“ (Schmidt & Wittek 2021, S. 177f.) fallersschließend vorgegangen wird. Parade et al. (2020) beforschen Studierendengruppen des Grundschullehramts, die an einer kasuistischen Lehrveranstaltung im Rahmen des hessischen Modellversuchs Praxissemester an der Universität Kassel teilnehmen, indem studentische „Gruppenarbeitsphasen“ (ebd., S. 270) sequenzanalytischer Vorgehensweisen gefilmt, transkribiert und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden. Im Ergebnis zeichnen die Autor*innen drei Interaktionsmodi mit korrespondierenden Orientierungen nach. Erstens korrespondiert der Interaktionsmodus der ‚Vermeidung und Abwehr des kasuistischen Arbeitsauftrages‘ mit einem ‚Studierendenhabitus der utilitaristisch-praktischen Effizienz‘ (ebd., S. 272), welcher mit „Nützlichkeit“ und „sichtbare[m] Ertrag“ (ebd., S. 275) verbunden ist. Als zweites zeichnen die Autor*innen einen Interaktionsmodus der ‚pragmatischen Abarbeitung des ‚Übels‘ nach, der mit einem ‚Studierendenhabitus der Notwendigkeit‘ auftritt, bei dem „Anforderungen zeitökonomisch und produktorientiert abgearbeitet werden“ (ebd.). Anders als beim Studierendenhabitus der ‚utilitaristisch-praktischen Effizienz‘ fügen sich die Studierenden hier dem Notwendigen. Im maximalen Kontrast zu erstgenanntem Interaktionsmodus und Studierendenhabitus rekonstruieren die Autor*innen als drittes einen Interaktionsmodus der ‚regelkonformen Bearbeitung des kasuistischen Arbeitsauftrages‘, der mit einem ‚Studierendenhabitus des Strebens‘ einhergeht. Die Studierenden sind hier „bemüht, den Interpretationsprozess formal korrekt zu durchlaufen“ (ebd.).

Auch diese Ergebnisse, die sich auf den Kontext universitärer Lehre beziehen, lassen Skepsis dahingehend aufkommen, dass bei Lehramtsstudierenden eine elaborierte forschende Haltung vorliegt.

3.3 Zusammenfassung, Forschungsdesiderate und Forschungsfrage

Vorliegende Studien zeichnen hinsichtlich des Vorhandenseins einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden insgesamt ein differenziertes Bild.

Bei den Studien, in denen Settings forschenden Lernens in den Blick genommen werden (Kap. 3.1), erscheint die Arbeit von Feindt (2007) nicht nur angesichts des Erscheinungsjahres, sondern auch in Anbetracht der umfänglichen Ergebnisse grundlegend. Verbindet man eine forschende Haltung mit Reflexivität in Bezug auf das Forschungsvorgehen bzw. auch auf die generierten Forschungsergebnisse, so zeigen sich Anzeichen einer solchen Haltung bei zwei Typen. Feindts Studie ist zudem die einzige, in der Umsetzungsformen forschenden Lernens an zwei Universitätsstandorten in den Blick genommen wurden. Die anderen herangezogenen Studien fokussieren jeweils auf eine Universität. Sie rekurren öfters auf Feindt (2007), wodurch diese Studie zu einer gewissen Referenz-

größe gemacht wird. Während Feindt insgesamt vier Typen ausdifferenziert, fällt weiter auf, dass in den anderen beiden Studien, die auch mit der Dokumentarischen Methode arbeiten, je zwei kontrastierende Ausprägungen von Orientierungsrahmen bzw. Typen gegenübergestellt werden (Liegmann et al. 2018; Artmann 2020), von denen die eine Ausprägung anschlussfähig an eine forschende Haltung erscheint, die andere weniger. Widersprüchliche Ausrichtungen innerhalb eines Falls werden hingegen kaum berichtet. Eine solche Darstellung klarer Kontraste dürfte dabei auch mit der Dokumentarischen Methode zusammenhängen, deren Grundprinzip jenes der Komparation ist (hierzu Kap. 4). Allerdings bietet auch die inhaltsanalytische Auswertung von Homt (2020) ein differenziertes Bild, was die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung bei Lehramtsstudierenden betrifft. Somit liegen zumindest erste Studien vor, die erkennen lassen, dass sich der Forschungsstand entwickelt hat: Optimistische Aussagen wie jene von Fichten aus dem Jahr 2010 – „Forschendes Lernen ist ein Konzept, das die Herausbildung eines forschenden Habitus [...] begünstigt und forciert“ (Fichten 2010a, S. 141) – müssen demnach mittlerweile differenziert betrachtet werden, denn eine solche Herausbildung kann, muss aber nicht eintreten.

Bezogen auf jene Studien, die sich nicht dezidiert mit forschendem Lernen, sondern mit anderen Themen der Lehrer*innenbildung beschäftigen, konnten ebenfalls partiell Anschlüsse an die rekonstruierten Studierendenhabitus und studentischen Orientierungen hergestellt werden. Auch wenn sich die Studien von Košinár und ihren Mitarbeiter*innen auf das differierende Schweizer Lehrer*innenbildungssystem beziehen, erweisen sich diese Studien als besonders ertragreich, da hier – anders als bei den meisten anderen herangezogenen Referenzen – nicht nur eine Einzelstudie, sondern ein größerer Forschungszusammenhang vorliegt. Neben kontrastierenden Modi der Anforderungsbearbeitung werden verschiedene Typen von Orientierungen in den Blick genommen (Košinár & Laros 2018), und im Längsschnitt wird dargelegt, wie sich Orientierungsprobleme von Lehramtsstudierenden über den Zeitraum ihres Studiums wandeln. Dabei zeichnen sich unterschiedliche Ausprägungen von Kontinuität und Diskontinuität bezüglich des Umgangs mit solchen Problemen ab (Košinár 2021, 2022). Letzteres scheint insbesondere für die Frage nach der Genese und Entwicklung einer forschenden Haltung aufschlussreich zu sein. Die anderen herangezogenen Studien sensibilisieren für jeweils andere Aspekte. So weist die Studie von Maschke (2009, 2014) darauf hin, dass Lehramtsstudierende schon mit unterschiedlichen Strategien in ihr Studium starten, sich Unterschiede in studentischen Orientierungen also nicht erst während des Studiums ausbilden. Die Studie von Kahlau (2023) zeigt auf, dass Studierendenhabitus unterschiedlich stark im Schüler*innenhabitus verhaftet sein und den Lehrer*innenhabitus unterschiedlich antizipieren können, was ebenfalls für die Genese und Entwicklung einer forschenden Haltung relevant sein könnte. Die Rekonstruktionen verschiedener Interaktionsmodi und Studierendenhabitus (Parade et al. 2020) verweisen schließlich darauf, dass Lehramtsstudierende auch in anderen universitären Seminarsettings jenseits des forschenden Lernens Anforderungen wahrnehmen und mit diesen unterschiedlich umgehen. Diese Umgangsweisen lassen sich dabei wiederum nur bedingt auf das Vorliegen einer forschenden Haltung beziehen. Damit stützen auch jene Studien, die sich nicht mit forschendem Lernen befassen, eine gewisse Skepsis, dass sich eine forschende Haltung bei Lehramtsstudierenden in ausgeprägter Weise zeigt.

Forschungsmethodisch fällt auf, dass in den meisten Studien erzählgenerierende Einzelinterviews zum Einsatz kommen. Bei der Erforschung der Bewältigung von Anforderungen

des Studiums geraten somit zunächst individuelle Perspektiven in den Blick. Zwar nutzen die meisten Studien die Dokumentarische Methode, bei der eine Grundannahme lautet, dass Erfahrungen in sog. konjunktiven Erfahrungsräumen verankert sind (Bohnsack 2017; auch Kap. 4.3), doch wird in keiner der Studien eine soziogenetische Typenbildung betrieben oder herausgearbeitet, inwiefern rekonstruierte Orientierungen kollektiv geteilt sind. Angesichts dessen, dass u. a. forschendes Lernen in der Regel innerhalb von Seminaren oder Forschungswerkstätten umgesetzt wird und dabei häufig studentische Teams gebildet werden, die zumindest temporär, etwa bei der Datenerhebung und Datenauswertung, zusammenarbeiten (auch Kap. 4.1), fehlt es an Studien, die kollektiv geteilte Orientierungen von Lehramtsstudierenden in Kontexten forschenden Lernens fokussieren. Eine Beforschung derartiger kollektiver Orientierungen könnte ggf. weniger Aussagen über die individual-biografische Genese einer forschenden Haltung ermöglichen, dafür aber Erkenntnisse bezüglich der Frage generieren, inwiefern sich eine forschende Haltung auch als Phänomen zeigt, das an Gruppen und Interaktion (in der Lehrer*innenbildung) gebunden ist.

Die vorliegende Arbeit widmet sich zum einen dem inhaltlichen Desiderat, die forschende Haltung von Lehramtsstudierenden zum zentralen Gegenstand der Untersuchung zu machen. Dies geschieht exemplarisch v. a. im Kontext universitärer Veranstaltungen forschenden Lernens. Zum anderen wird mit der Arbeit auch dem methodischen Desiderat nachgegangen, angesichts der Umsetzung forschenden Lernens in Gruppen kollektive Orientierungen in den Blick zu nehmen.

Die in der Einleitung erwähnte Skepsis hinsichtlich des Vorhandenseins einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden (Kap. 1) wird durch den präsentierten Forschungsstand unterstützt. Auch in Kontexten forschenden Lernens zeigt und entwickelt sich nicht automatisch eine forschende Haltung. Entsprechend kann die Forschungsfrage als bestätigt gelten. Sie wird hier sprachlich leicht variiert erneut wiedergegeben: *Zeigen sich bei Lehramtsstudierenden Ausprägungen einer forschenden Haltung? Wenn ja, was kennzeichnet diese Ausprägungen?*

Damit ist jene (Doppel-)Frage benannt, die die in den nächsten Kapiteln präsentierte Ergebnisdarstellung leitet.

4 Rahmung der Beiträge des Kumulus

Dieses Kapitel stellt den Übergang von den theoretischen Verortungen (Kap. 2) und dem empirischen Forschungsstand (Kap. 3) zur vergleichenden Betrachtung der eigenen Studienergebnisse (Kap. 5) und deren Diskussion (Kap. 6) dar. Es dient der Rahmung der acht Beiträge des Kumulus. Dazu werden im Folgenden zunächst jene drei Forschungsprojekte vorgestellt, die diesen Beiträgen zu Grunde liegen (Kap. 4.1). In Form von Datenblättern werden daraufhin Überblicksinformationen zu den eingebrachten Beiträgen gegeben (Kap. 4.2). Den Abschluss des Kapitels bildet eine theoretische Vermittlung zwischen dem Konzept ‚forschende Haltung‘ und jenen empirischen Ergebnissen, die in den Beiträgen des Kumulus dargelegt werden (Kap. 4.3).

4.1 Einordnung der Beiträge des Kumulus in drei Forschungsprojekte

Der Kumulus umfasst acht Beiträge, die jeweils für sich stehen und einzeln in Form von Zeitschriftenartikeln oder Buchbeiträgen publiziert wurden. Diese Beiträge, die jeweils unter individuellen Fragestellungen empirische Ergebnisse präsentieren und diskutieren, stammen aus drei Forschungsprojekten, die im Folgenden zum besseren Verständnis einerseits der Beiträge, andererseits jenes Hintergrundes, vor dem die Forschungsfrage nach Ausprägungen einer forschenden Haltung beantwortet wird, präsentiert werden (Kap. 4.1.1-4.1.3).

Die nachfolgende Tabelle bildet die Zuordnung der einzelnen Beiträge des Kumulus zu den drei Forschungsprojekten ab (Tab. 1).

Tab. 1: Forschungsprojekt – Beitrag des Kumulus

Forschungsprojekt	Beitrag des Kumulus
<i>Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?</i> (2016-2017) Projektleitung: Prof. Dr. Angelika Paseka (Univ. Hamburg); wiss. Mitarbeiter: Jan-Hendrik Hinzke	Paseka & Hinzke 2018
	Hinzke & Paseka 2021
	Hinzke & Paseka 2023
	Paseka, Hinzke & Boldt 2023 = Paseka et al. 2023
<i>Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: ein Standortvergleich (ReLieF) (2021-2024)</i> Projektleitung: (Prof.) Dr. Jan-Hendrik Hinzke (Univ. Bielefeld, Martin-Luther-Univ. Halle-Wittenberg, Justus-Liebig-Univ. Gießen) und Prof. Dr. Angelika Paseka (Univ. Hamburg); wiss. Mitarbeiterinnen: Vanessa-Patricia Boldt und Alexandra Damm	Hinzke, Damm, Boldt & Paseka 2024 = Hinzke et al. 2024
	Hinzke, Boldt & Damm 2023 = Hinzke et al. 2023c

<i>Reflexions- und Analysefähigkeit zu Studienbeginn: eine Vergleichsstudie dreier Studiengänge (RASt) (2019-2025)</i> Projektleitung: (Prof.) Dr. Jan-Hendrik Hinzke (Univ. Bielefeld, Martin-Luther-Univ. Halle-Wittenberg, Justus-Liebig-Univ. Gießen)	Hinzke 2022
	Hinzke & Wittek 2024

Gemeinsam ist den drei Forschungsprojekten, dass im Rahmen einer rekonstruktiven Professionalisierungsforschung Studierende in Kontexten universitärer Lehre befragt wurden. Während bei zwei Projekten Seminarsettings im Zentrum stehen, in denen eine forschende Haltung über einen forschenden Zugang im Sinne forschenden Lernens generiert werden soll (‘Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?’; ‘Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: ein Standortvergleich’), ist eine solche Zielsetzung bei den Seminaren, aus denen die Teilnehmer*innen im dritten Forschungsprojekt stammen (‘Reflexions- und Analysefähigkeit zu Studienbeginn: eine Vergleichsstudie dreier Studiengänge’), nicht der Fall. Hier fanden die Datenerhebungen im Kontext verschiedener Einführungsseminare zu Studienbeginn statt.

4.1.1 Forschungsprojekt 1: ‘Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?’ (2016-2017)

Bei ‘Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?’ handelt es sich um ein vom Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität (KNU) der Universität Hamburg im Rahmen der Förderlinie ‘Nachhaltigkeitsanalysen zur Universität Hamburg’ vom 01.04.2016 bis zum 30.09.2017 gefördertes Forschungsprojekt (Paseka & Hinzke 2017). Unter der Projektleitung von Prof. Dr. Angelika Paseka (Univ. Hamburg) war der Verfasser als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Konzeption, Antragstellung, Datenerhebung, Datenauswertung und dem Transfer von Ergebnissen in das Wissenschaftssystem beteiligt. Vier der acht Beiträge gehen auf Daten zurück, die in diesem Projekt generiert wurden (Tab. 1).

Zentraler Inhalt des Projekts war die Untersuchung forschenden Lernens als möglicher Beitrag zu Nachhaltigkeit in Studium und Lehre an der Universität Hamburg. Es verfolgte die Ziele, konkrete Lernprozesse von Studierenden im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen forschenden Lernens zu erfassen und dafür geeignete Forschungsmethoden und -instrumente zu entwickeln (Paseka & Hinzke 2017, S. 1f.). Zur Zielerreichung kam ein triangulatives Forschungsdesign zum Einsatz: Neben zu zwei Zeitpunkten erhobenen Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden an schulpädagogischen Forschungswerkstätten wurden Fragebogenerhebungen mit allen Teilnehmenden dieser Forschungswerkstätten durchgeführt. Im Folgenden wird auf die Gruppendiskussionsuntersuchung näher eingegangen, da sich die Beiträge des Kumulus nur auf diese und nicht auf die Fragebogenuntersuchung (Paseka et al. 2022) beziehen. Zunächst wird die schulpädagogische Forschungswerkstatt vorgestellt, um diese Umsetzungsform forschenden Lernens näher zu kennzeichnen. Dabei wird auf Informationen und Formulierungen aus dem Projektbericht (Paseka & Hinzke 2017, S. 16f.) zurückgegriffen.

Im Rahmen der Lehramtsausbildung an der Universität Hamburg waren im Erhebungszeitraum (Sommersemester 2016 und Wintersemester 2016/2017) sogenannte Forschungswerkstätten im Masterstudiengang für das Lehramt für Gymnasien (LA Gym) und Lehramt für Primar- und Sekundarstufe I (LA PriSe) im erziehungswissenschaft-

lichen Teil des Studiums verpflichtend vorgesehen. Im Studienverlauf verortet sind diese Forschungswerkstätten im zweiten und dritten Mastersemester. Die von den erziehungswissenschaftlichen Arbeitsbereichen gestellte Angebotsvielfalt ist groß und erstreckt sich von der Einführung in quantitative Forschungsmethoden bis hin zu Angeboten der qualitativ-rekonstruktiven Forschung. Auch inhaltlich differieren die Angebote zum Teil erheblich. Die Bandbreite reicht hier von historisch fokussierten Forschungswerkstätten über Angebote im Bereich neuer Medien und außerschulischer Lernorte bis hin zu Veranstaltungen zu sprachlich-kultureller Vielfalt. Die schulpädagogischen Forschungswerkstätten zeichnen sich vor diesem Hintergrund dadurch aus, dass qualitative Forschungsmethoden sowie aktuelle Fragen von Schulentwicklung im Zentrum stehen.

Der Arbeitsbereich Schulpädagogik & Schulforschung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg kann auf eine lange Tradition der Durchführung von Forschungswerkstätten zurückblicken (Bastian et al. 2002; Bastian & Hofmann 2009; Bastian 2011). Diese sind in Hamburg in eine universitäre Lehrer*innenbildung eingebettet, die das Ziel verfolgt, „nicht lediglich Fachwissen oder Methodenkompetenz“ zu vermitteln, „sondern grundlegender einen Habitus, der sich [...] als forschendes Lernen bezeichnen lässt“ (Keuffer & Oelkers 2001, S. 32f.). Dieser Habitus wird sodann auch von Keuffer und Oelkers näher bestimmt als eine „Haltung“, die damit einhergeht, dass Studierende lernen, „sich theoretisches Wissen nicht nur rezeptiv und lediglich für den Zweck der Ausbildung anzueignen, sondern dieses Wissen reflexiv auf Praxis, das heißt auf empirisch vorfindliche Situationen und Probleme ihres Berufsfeldes, zu beziehen“ (ebd., S. 33).

Anfang der 2010er Jahre galt es, das etablierte Konzept der ‚Forschungswerkstatt‘ zu überarbeiten und die schulpädagogischen Forschungswerkstätten weiterzuentwickeln (Carl & Paseka 2022). Hauptgrund hierfür war, dass die Forschungswerkstatt fortan nicht mehr nur für wenige Studierende, die in der Werkstatt ihre Examensarbeit schreiben möchten, sondern für potenziell alle Masterstudierende angeboten werden sollte: Alle Lehramtsstudierenden müssen eine Forschungswerkstatt absolvieren und haben dabei die Wahl aus dem oben skizzierten Angebot. In der schulpädagogischen Forschungswerkstatt stammen die Themen nun nicht nur, wie zuvor, aus den kooperierenden Schulen. Stattdessen wird mit der Ankündigung der Forschungswerkstatt ein Oberthema der Forschungswerkstatt bekannt gegeben, innerhalb dessen sich die Studierenden eigenständig ein Forschungsthema auswählen können. Das forschende Lernen wird dabei im Sinne von Huber (2009; s. Kap. 2.1) durchgeführt, d.h. die Studierenden durchlaufen in den zwei Semestern einen gesamten Forschungsprozess: Sie entwickeln eine Forschungsfrage und führen zu deren Beantwortung eine eigene Studie an einer kooperierenden Hamburger Schule (Stadtteilschule oder Gymnasium) durch. Dafür sollen sich die Studierenden ein adäquates Hintergrundwissen aneignen und geeignete Erhebungsinstrumente entwickeln. Die etablierte Zusammenarbeit von Studierendengruppen in Forschungsteams innerhalb einer Forschungswerkstatt wurde beibehalten. Nach einer Phase der Datenerhebung an der Kooperationsschule und der Aufbereitung der Daten erfolgt in der Regel im zweiten Semester die Phase der Datenauswertung. Die Seminarleitung übernimmt in dieser Phase vermehrt Begleitungs- und Beratungsfunktionen, um den im Team geleisteten Auswertungsprozess zu unterstützen. Die generierten Forschungsergebnisse werden schließlich von den Studierenden bei einem gemeinsamen Termin an der beforschten Schule präsentiert und abschließend in einem benoteten Forschungsbericht (Modulabschlussprüfung) verschriftet.

Zum Sommersemester 2016 wurden die schulpädagogischen Forschungswerkstätten einer weiteren Überarbeitung unterzogen. Im Kontext des an der Fakultät für Erziehungswissenschaft durchgeführten Projekts ‚ProfaLe‘ – ‚Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen‘, Hamburger Projekt der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ – wurde die thematische Ausrichtung aller schulpädagogischen Forschungswerkstätten insofern vereinheitlicht, als die fünf 2016/2017 angebotenen Forschungswerkstätten im Themenfeld inklusive Schule angesiedelt sind. Diese thematische Neuausrichtung findet sich auch im Veranstaltungstitel „Forschen und Lernen an authentischen Fällen in der inklusiven Unterrichtspraxis“ wieder. Angesichts dieser thematischen Ausrichtung konnten fünf Hamburger Stadtteilschulen dafür gewonnen werden, Kooperationspartnerin je einer Forschungswerkstatt zu werden. Neben den fünf schulpädagogischen Forschungswerkstätten starteten zum Sommersemester 2016 an der Fakultät für Erziehungswissenschaft 21 weitere Forschungswerkstätten. Dabei zeichnet die schulpädagogischen Forschungswerkstätten aus, dass deren Sitzungen von Dozierenden im Team vorbereitet und begleitet wurden. So haben sich die Mitarbeiter*innen des Arbeitsbereichs Schulpädagogik & Schulforschung im Vorwege des Sommersemesters mehrfach getroffen, um sich über Literatur auszutauschen, die Ausrichtung und die Inhalte der einzelnen Sitzungen abzustimmen und Materialien zusammen zu erstellen. Zur Datenerhebung haben die Studierenden werkstattübergreifend teilnehmende Beobachtungen von Unterrichtssituationen durchgeführt. Die Beobachtungsprotokolle wurden sodann unter Nutzung der Grounded Theory-Methodologie (Strauss & Corbin 1996; Strübing 2013) von den Studierenden kategorial ausgewertet. Auf Basis dieser Maßnahmen fanden die schulpädagogischen Forschungswerkstätten in einem vergleichbaren Rahmen statt.

Die mit diesen Forschungswerkstätten verbundene Zielsetzung besteht darin, dass die Studierenden zwei Kompetenzen erwerben: 1) Forschungsmethodische Kompetenzen als Fähigkeit und Bereitschaft, praxisorientierte Forschungsmethoden kennenzulernen, im Team auszuprobieren, kritisch zu reflektieren und aus den Ergebnissen handlungsleitende Erkenntnisse für die inklusive Schulpraxis abzuleiten, 2) Reflexionskompetenz als Fähigkeit und Bereitschaft aus Unterrichtssituationen und in der kritischen Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien Bewertungsmaßstäbe und Handlungsperspektiven zu entwickeln. Diese Kompetenzen zielen in Summe auf den Aufbau einer Forschungskompetenz, die darin besteht, aus einer forschenden Haltung heraus die eigene Unterrichtspraxis wie auch die Unterrichtspraxis anderer unter Fokussierung auf eine Fragestellung beforschen zu können.

Alle fünf 2016/2017 angebotenen schulpädagogischen Forschungswerkstätten nahmen an der Studie teil, was mit Blick auf die Gruppendiskussionsstudie Folgendes bedeutet: Nach ihren ersten teilnehmenden Beobachtungen an den Schulen wurden die Studierenden gegen Mitte des Sommersemesters 2016 gebeten, sich während der Veranstaltung in Gruppen zusammenzufinden und vier schriftlich gereichte Impulse zu diskutieren. Pro Forschungswerkstatt fand sich eine Gruppe à drei Teilnehmende, die ihre Diskussion in einem separaten Raum aufzeichnen ließ (Länge: 15 bis 34 Minuten). Die Impulse lauteten zum ersten Erhebungszeitpunkt (t1):

1. Sie haben im Rahmen Ihrer ersten Erhebungen Unterrichtssituationen unter drei verschiedenen Fokussierungen beobachtet. Vergleichen Sie Ihre Beobachtungsprotokolle.
2. Welche Beobachtung war für Sie besonders interessant?

3. Wie ist es Ihnen in Ihrer Rolle als Forscher/in ergangen?
4. Was ist Ihnen aus einer forschungsmethodischen Sicht aufgefallen?

Am Ende der Forschungswerkstätten wurde parallel vorgegangen. Wieder diskutierten alle Studierenden während der Veranstaltung in Gruppen schriftlich gereichte Impulse, wieder ließ sich pro Veranstaltung eine Gruppe aufzeichnen, wobei diesmal vier Studierende pro Gruppe teilnahmen (Länge: 17 bis 26 Minuten). Die Impulse zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t2) waren:

1. Vor Ihnen liegen die fünf Bausteine des Erfahrungslernens. Tauschen Sie sich darüber aus, welche Erfahrungen Sie im Forschungsprozess mit den einzelnen Bausteinen gemacht haben.
2. Welcher oder welche dieser Bausteine ist in Ihrem Forschungsprozess besonders relevant gewesen und warum?
3. Wenn Sie auf Ihren Forschungsprozess zurückblicken: Was hat Ihnen geholfen, mit / anhand der jeweiligen Bausteine zu lernen?
4. Wie ist es Ihnen in der Rolle als Forscherin bzw. Forscher ergangen?
5. Welche Metapher oder welches Bild fällt Ihnen zu Ihrer Rolle als Forscherin bzw. Forscher ein? Halten Sie dieses auf dem Blatt Papier fest, gerne in graphischer Form.

Es ist dabei darauf hinzuweisen, dass es sich um keinen echten Längsschnitt handelt, da die Teilnahme an der Studie und damit das Aufzeichnen der Gruppendiskussionen auf freiwilliger Basis erfolgte und sich zu t1 und t2 jeweils andere Studierende dazu bereit erklärten. Auch bilden die Teilnehmer*innen der aufgezeichneten Gruppendiskussionen nicht jene Teams ab, die zusammen den Forschungsprozess durchlaufen haben. Gleichwohl teilen sie den gemeinsamen Erfahrungsraum der jeweiligen Forschungswerkstatt. Zudem sei darauf verwiesen, dass insofern nicht das Gruppendiskussionsverfahren (Bohnsack 2021) genutzt wurde, als bewusst auf eine externe Gesprächsleitung durch eine*n Forscher*in verzichtet wurde und die Impulse und Fragen auf einem Blatt Papier gereicht wurden. Dies hatte zum einen personelle Gründe, denn alle Mitarbeiter*innen des Arbeitsbereichs waren auch in der Rolle als Dozierende in den Forschungswerkstätten aktiv. Zum anderen lag die Überlegung zugrunde, dass die Diskussionen durch die Abwesenheit einer von außen kommenden Gesprächsleitung, wenn die Studierenden also unter sich sprechen, ggf. authentischer verlaufen würden, was erweiterte Einblicke in die „performative Performanz“ (Bohnsack 2017, S. 95) der Gruppen in der Auseinandersetzung mit Impulsen an der Universität versprach.

Die auf diese Weise entstandenen insgesamt zehn Gruppendiskussionen wurden vollständig transkribiert. Die Datenauswertung erfolgte mit der Dokumentarischen Methode (v. a. Bohnsack 2014, 2017). Aus den einzelnen in den Kumulus aufgenommenen Beiträgen geht hervor, wie die Dokumentarische Methode jeweils konkret genutzt wurde. Thematisch präsentiert der Beitrag Paseka und Hinzke (2018) zentrale Projektergebnisse bezogen auf den Erhebungszeitpunkt t1, während der Fokus in Hinzke und Paseka (2020) auf den Ergebnissen zum Erhebungszeitpunkt t2 liegt. Hinzke und Paseka (2023) fokussiert ebenfalls auf die Ergebnisse des zweiten Erhebungszeitpunkts, bezieht aber darüber hinaus neben methodischen Überlegungen stärker die Ebene propositionalen Wissens ein. Paseka et al. (2023) bietet schließlich eine Reanalyse der Ergebnisse unter dem Fokus Ungewissheit unter Einbezug des einschlägigen englischsprachigen Diskurses.

4.1.2 Forschungsprojekt 2: ‚Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: ein Standortvergleich‘ (ReLieF) (2021-2024)

Das Forschungsprojekt ‚Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: ein Standortvergleich‘ – kurz: ReLieF – war ein DFG-gefördertes Kooperationsprojekt zwischen der Universität Hamburg und ursprünglich der Universität Bielefeld (Projektnummer 442370514), das am 01.01.2021 startete und bis zum 31.03.2024 (Standort Gießen) bzw. 31.07.2024 (Standort Hamburg) lief. Für das Hamburger Teilprojekt zeichnete Prof. Dr. Angelika Paseka verantwortlich, für das andere Teilprojekt, das mit dem Projektleiter von der Universität Bielefeld zur Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und schließlich zur Justus-Liebig-Universität Gießen gewandert ist, der Verfasser. Beide Teilprojekte sind gleichrangig, was sich auch darin niederschlägt, dass die Projektleiter*innen den Forschungsantrag gemeinsam verfasst und beide die Verantwortlichkeit für das Gesamtprojekt übernommen haben. Zwei der acht Beiträge des Kumulus entstammen aus diesem Forschungsprojekt (Tab. 1).

Zentrales Thema des Projekts sind etwaige Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden, die sich in Kontexten forschenden Lernens ereignen können. Das Erkenntnisinteresse bestand darin, einen Beitrag zu der Frage zu leisten, ob und inwiefern forschendes Lernen den hohen Erwartungen, die mit diesem Konzept in der universitären Lehrer*innenbildung verbunden werden, gerecht werden kann. Zur Beantwortung dieser Frage wurden kollektive Orientierungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf forschendes Lernen bzw. Forschen in zwei unterschiedlichen Formaten forschenden Lernens rekonstruiert und etwaige Verläufe im Längsschnitt nachgezeichnet. Dazu kamen zu zwei Erhebungszeitpunkten Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden von schulpädagogischen Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg und von bildungswissenschaftlichen Vorbereitungsseminaren auf das Praxissemester an der Universität Bielefeld zum Einsatz. Flankiert wurde die Gruppendiskussionsstudie durch eine Dokumentenanalyse in Bezug auf relevante Schriften an den beiden Universitäten, durch vertiefende Interviews mit ausgewählten Studierenden sowie durch Expert*inneninterviews mit den Dozierenden jener Veranstaltungen, in denen die Gruppendiskussionen erhoben wurden. Da sich die Beiträge des Kumulus einzig mit der Gruppendiskussionsstudie befassen, sei im Folgenden nur auf diese näher eingegangen. Zuvor wird aber auch bei diesem Projekt der Erhebungskontext näher beschrieben.

Die in Kapitel 4.1.1 getroffenen Aussagen zur Umsetzungsform forschenden Lernens in den Hamburger schulpädagogischen Forschungswerkstätten gelten weitestgehend auch für das ReLieF-Projekt. Statt wie 2016/2017 fünf wurden jedoch 2021/2022 nur drei Forschungswerkstätten angeboten, von denen zwei Aufnahme in das Sample fanden. Anders als 2016/2017 gab es 2021/2022 zudem kein werkstattübergreifendes Oberthema, sondern die Werkstätten befassten sich mit je eigenen Oberthemen (Projektunterricht, Individualisierung durch Digitalisierung). Der Ablauf und die Zielsetzung der Forschungswerkstätten ist jedoch weiterhin vergleichbar und ähnelt den obigen Angaben von 2016/2017.

Die Vorbereitungsseminare auf das Praxissemester (VPS-Seminare) an der Universität Bielefeld sind ebenfalls im zweiten und dritten Mastersemester verortet, wobei in Bielefeld auch Studierende mit einer Ausrichtung auf Integrierte Sonderpädagogik (ISP) an dem entsprechenden Pflichtmodul teilnehmen – zusätzlich zu Studierenden des Lehr-

amts Grundschule, des Lehramts Grundschule mit ISP, des Lehramts Haupt-, Real- und Gesamtschule, des Lehramts Haupt-, Real- und Gesamtschule mit ISP und des Lehramts Gymnasium und Gesamtschule. Anders als in Hamburg ist das forschende Lernen dabei in Bielefeld an ein Schulpraktikum gebunden, das sog. Praxissemester Nordrhein-Westfalen (MSW NRW 2010; zur Umsetzung in Bielefeld etwa Böhm-Kasper & Wischer 2019; Klewin et al. 2022). Während in Hamburg der ‚Habitus des Forschenden Lernens‘ fokussiert werden soll (Kap. 4.1.1), ist in Nordrhein-Westfalen und damit auch am Standort Bielefeld die ‚forschende Grundhaltung‘ zentral gesetzt und mittlerweile zu einer „bildungspolitische[n] Forderung“ (Heinrich 2017, S. 162) geworden. Hintergrund ist, dass das nordrhein-westfälische Lehrerausbildungsgesetz bei der Einführung des Praxissemesters die Forderung nach Entwicklung einer „forschenden Grundhaltung“ (MSW NRW 2010, S. 4) aufstellte. Gemäß Lehrerausbildungsgesetz des Landes sollen alle Lehramtsausstudierende eine solche Grundhaltung erwerben – und als Weg dorthin wird an vielen Standorten, so auch in Bielefeld, das forschende Lernen betrachtet (Universität Bielefeld et al. 2011).

Zur Vorbereitung auf das Praxissemester nehmen die Studierenden in Bielefeld im selben Semester an mehreren Vorbereitungsseminaren teil, die von den Bildungswissenschaften und den Fächern angeboten werden. Die schulpraktische Phase findet dann in der vorlesungsfreien Zeit sowie im zweiten Semester an vier von fünf Wochentagen an den Schulen statt. Insgesamt sollen die Studierenden dabei zwischen 50 und 70 Unterrichtsstunden in ihren Fächern durchführen. Flankiert wird diese Phase durch Veranstaltungen zweier Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung sowie durch universitäre Begleitseminare als Fortführung der VPS-Seminare zum Praxissemester. Ein Reflexionsseminar schließt sich nach Beendigung des Praxissemesters an. Das forschende Lernen ist vor allem in den VPS-Seminaren verortet, wobei nicht nur zwischen Bildungswissenschaften und Fächern, sondern auch innerhalb der Bildungswissenschaften von einer großen Bandbreite der Umsetzung auszugehen ist. Dabei ist grundlegend anzunehmen, dass forschendes Lernen auch in Bielefeld im Sinne von Huber (Kap. 2.1) umgesetzt wird, d.h. es zur Durchführung und Reflexion eines gesamten Forschungsprozesses kommt. Anders als die Hamburger Forschungswerkstätten stehen diese Seminare nicht unbedingt unter einem Oberthema und im Unterschied zu Hamburg finden nicht bereits im ersten Semester Datenerhebungen an den Schulen statt, sondern erst während der Praxisphase, also im Laufe des zweiten Semesters. Wie der Titel andeutet, dient das VPS-Seminar damit der Vorbereitung auf künftige Forschung, indem etwa in verschiedene Methoden der Datenerhebung eingeführt wird, eine Skizze zu einem möglichen Forschungsdesign erstellt und die Formulierung von Forschungsfragen geübt wird (nach Huber & Reinmann 2019, S. 95: ‚Forschungsorientierung‘; Kap. 2.1). Wie in Hamburg finden die Erhebungen dann auch in Bielefeld an Schulen statt, doch verteilen sich die Studierenden eines Vorbereitungsseminars auf verschiedene Schulen, an denen sie auch ihr Praktikum absolvieren. Im zweiten Semester geht es im Begleitseminar dann nicht nur um die Begleitung der Forschungsprojekte, die Studienprojekte genannt werden, sondern auch um die Begleitung des Praktikums. Wie in Hamburg werden die Studienprojekte in Form einer Hausarbeit abgegeben und benotet.

Die ersten Erhebungen der Gruppendiskussionen erfolgten in ReLiE an beiden Universitätsstandorten nach wenigen Sitzungen im Sommersemester 2021, die zweiten Erhebungen am Ende der Veranstaltungen im Wintersemester 2021/2022. Folgende Impulse wurden zu t1 verwendet:

1. Ich habe Ihnen diese Wortkarte mitgebracht, auf der ‚Forschen‘ steht. Tauschen Sie sich darüber aus.
2. Können Sie einmal erzählen, welche Erfahrungen Sie bislang mit ‚Forschen‘ gemacht haben?
3. Können Sie genauer beschreiben, wie Sie ‚Forschen‘ im Rahmen des Studiums erleben?
4. Können Sie nun noch davon erzählen, was Sie mit ‚Forschen‘ in diesem Seminar verbinden?
5. Sie haben sich in der Diskussion über Ihre Erfahrungen mit ‚Forschen‘ ausgetauscht. Wenn Sie diese Erfahrungen mit ‚Forschen‘ in einem Bild zusammenfassen müssten, wie würde dieses Bild aussehen? Überlegen Sie gemeinsam ein Bild. Halten Sie dies in der Whiteboard-Funktion graphisch fest.

Bewusst wurden die Studierenden nicht zu forschendem Lernen, sondern zu Forschen befragt, da nicht davon ausgegangen werden konnte, dass zu Beginn der Veranstaltungen bereits (anderweitige) Erfahrungen mit forschendem Lernen vorliegen. Der Eingangsimpuls wurde aus Gründen der Vergleichbarkeit dann auch zu t2 konstant gehalten, darüber hinaus standen zu t2 die Erfahrungen mit dem Forschen in der durchlaufenen Veranstaltung im Zentrum. Situativ kam es während der Datenerhebungen zu Anpassungen der Impulse sowie zu immanenten Nachfragen.

Gegenüber der Vorgängerstudie ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?’ (Kap. 4.1.1) zeigen sich vier Veränderungen bei der Datenerhebung, von denen drei geplant waren. Geplant war erstens, dass nun nicht nur eine Gruppendiskussion pro Veranstaltung aufgezeichnet wird, sondern mehrere. Dies gelang in der Regel, sodass in zwei Hamburger Forschungswerkstätten insgesamt acht Gruppendiskussionen und in vier Bielefelder VPS-Seminaren insgesamt sieben Gruppendiskussionen erhoben werden konnten. Im Ergebnis liegen zu t1 und zu t2 jeweils 15 Gruppendiskussionen vor, an denen zu t1 zwischen drei und fünf Studierende teilnahmen und die zwischen 31 und 52 Minuten dauerten. Zweitens wurde darauf geachtet, nun eine echte Längsschnittstudie durchzuführen, wozu die Gruppenzusammensetzung über die beiden Erhebungszeitpunkte ident gehalten werden sollte. Drittens wurde diesmal, wie beim Gruppendiskussionsverfahren der Dokumentarischen Methode üblich, eine externe Gesprächsleitung eingesetzt (Bohnsack et al. 2010; Bohnsack 2021). Nicht geplant war indes viertens, dass alle Gruppendiskussionen angesichts der Covid-19-Pandemie online via Zoom geführt werden mussten. Dies entsprach zu der Zeit den Studienbedingungen, d.h. auch die Hamburger Forschungswerkstätten und die Bielefelder VPS-Seminare fanden über dieses Tool statt (zur Reflexion dieser Art der Gruppendiskussionsdurchführung siehe Hinzke & Paseka 2022).

Die Auswertung der Daten erfolgte via Dokumentarische Methode (v. a. Bohnsack 2017, 2021; Schäffer 2018; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021), was wiederum in den jeweiligen Beiträgen des Kumulus genauer dargelegt wird (auch Kap. 4.3). Bei den in den Kumulus aufgenommenen zwei Beiträgen handelt es sich um erste Veröffentlichungen aus ReLief, die sich beide auf die t1-Daten beziehen. Während Hinzke et al. (2023c) auf sich in den Daten dokumentierende Ungewissheit fokussiert, liegt der Fokus von Hinzke et al. (2024) auf sich in den Diskussionen zeigender Reflexion.

4.1.3 Forschungsprojekt 3: ‚Reflexions- und Analysefähigkeit zu Studienbeginn: eine Vergleichsstudie dreier Studiengänge‘ (RASt) (2019-2025)

Anders als bei ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?!‘ und ReLieF handelt es sich bei ‚Reflexions- und Analysefähigkeit zu Studienbeginn: eine Vergleichsstudie dreier Studiengänge‘ (RASt) um ein Forschungsprojekt, das nicht auf ein Setting forschenden Lernens fokussiert. Da sich das Projekt mit studentischer Reflexions- und Analysefähigkeit allerdings mit einem Thema beschäftigt, das Nähen zu der in dieser Arbeit fokussierten forschenden Haltung aufweist (Kap. 2.1, 2.3, 2.4), werden zwei aus diesem Projektkontext entstandene Beiträge als Vergleichsfälle in den Kumulus aufgenommen (Tab. 1). Zudem bietet sich die Aufnahme deswegen an, da in RASt anders als in den anderen beiden Projekten nicht Masterstudierende, sondern Studienanfänger*innen (2. Semester) an den Erhebungen teilnahmen, sodass auch Vergleiche vor dem Hintergrund von Studienerfahrung möglich werden. Die Projektleitung liegt bei diesem aus Eigenmitteln finanzierten Projekt beim Verfasser.

Anliegen von RASt ist es, das im Diskurs um Lehrer*innenbildung und Lehrer*innenprofessionalisierung oftmals zentrale Konzept der ‚Reflexion‘ empirisch näher zu fassen und insbesondere jene Fassung von Reflexion, die sich in Diskussionen von Fällen aus der Berufspraxis bei Studienanfänger*innen zeigt, zugänglich zu machen. Zur Relationierung des Reflexionsbegriffs wird dabei der Analysebegriff genutzt, wobei sich erst in der Gesamtschau der Projektergebnisse zeigen wird, inwiefern eine Differenzierung von Reflexion und Analyse tragfähig erscheint. Ähnlich verhält es sich bei dem Begriff ‚Fähigkeit‘, der zu Projektgewinn v. a. deswegen gewählt wurde, um eine Abgrenzung von einem kompetenzbezogenen Zugang zu Lehrer*innenbildung und -professionalisierung zu markieren. Empirisch hat sich mittlerweile gezeigt, dass sich eher Reflexionspotentiale denn -fähigkeiten rekonstruieren ließen.

Anders als bei den oben genannten beiden Projekten soll RASt Aussagen über die Professionalisierung nicht nur von Lehramtsstudierenden, sondern – breiter gedacht – auch von weiteren Studierenden mit der Perspektive, in pädagogischen bzw. sozialen Berufen zu arbeiten, generieren. Gleichwohl liegt der Projektfokus auf Lehramtsstudierenden, über die in der Komparation mit Studierenden der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit spezifische Aussagen getroffen werden sollen. Aufgezeigt werden soll, was diese Studierende in der Diskussion von Fällen der jeweiligen beruflichen Praxis ggf. eint, wo sich aber ggf. auch Differenzen zeigen. Dazu wurden im Sommersemester 2019 insgesamt neun Gruppendiskussionen (n=6-7 Teilnehmende) in drei Seminaren an Universitäten bzw. Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen und Berlin geführt, die zwischen 22 und 46 Minuten dauerten. Als Gesprächsstimuli dienten pro Studierendengruppe zwei kurze zu wissenschaftlichen Zwecken aufgezeichnete Videos, die eine berufstätige Person – Lehrpersonen, Erzieher*innen, Sozialarbeiterin – in einer als typisch zu bezeichnenden Alltagsinteraktion mit ihren Klient*innen zeigt. Dabei handelt es sich um zwei Unterrichtssituationen in einer Schule, zwei Situationen angeleiteten Spielens bzw. Entdeckens in einer Kindertageseinrichtung und einer aus zwei Perspektiven aufgezeichneten Beratungssituation in einem Asylbewerber*innenwohnheim. Wie in ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?!‘ fanden die Gruppendiskussionen in Präsenz statt und wurden nicht extern geleitet. Die Videos wurden über Laptops präsentiert, die Fragen auf einem Blatt Papier gereicht. Hierdurch waren Vollerhebungen in den Seminaren möglich, ohne

die Seminarzeit zu sehr für die Datenerhebung zu beanspruchen. Die eingesetzten Fragen lauteten:

1. Was haben Sie beobachtet?
2. Was fällt Ihnen im Vergleich der beiden Videos auf? (Gemeinsamkeiten, Unterschiede)
3. Haben Sie eine solche Situation schon einmal erlebt?

In einer zweiten Erhebungsphase wurden dieselben Gruppen gebeten, sich mit einer schriftlichen Interpretation der beobachteten Situationen auseinanderzusetzen. Die beiden im Rahmen dieser Arbeit präsentierten Beiträge beziehen sich allerdings auf die erste Erhebungsphase.

Auch bei RASt wurde die Dokumentarische Methode (v. a. Bohnsack 2017, 2021; Schäffer 2018; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021) zur Datenauswertung eingesetzt (auch Kap. 4.3). Während der eine in den Kumulus aufgenommene Beitrag aus dem Projekt auf die Lehramtsstudierenden fokussiert (Hinzke 2022), präsentiert der zweite Beitrag Ergebnisse eines Vergleichs zwischen den drei Studierendengruppen (Hinzke & Wittek 2024).

4.2 Kennzeichnung der Beiträge des Kumulus

Die dieser schriftlichen Habilitationsleistung zugrundeliegenden acht Beiträge (s. Anhang) werden in den folgenden Datenblättern entsprechend den drei Forschungsprojekten gruppiert und dabei mit ihren Eckdaten präsentiert. Diese umfassen neben der Literaturangabe und dem Projektkontext Hinweise zur Beitragsart, zur Autor*innenschaft, zum Veröffentlichungsstatus und zum Begutachtungs- und Herstellungsverfahren. Die Reihenfolge der Darstellung orientiert sich an den Forschungsprojekten und innerhalb der Projekte an der Chronologie des Erstellens der Beiträge, die an einer Stelle von der Chronologie der Veröffentlichung abweicht.

Datenblatt Beitrag 1: Paseka & Hinzke (2018)

Literaturangabe	Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung (S. 191-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Projektkontext	Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?
Beitragsart	Sammelbandbeitrag; Print- und Online-Version
Veröffentlichungsstatus	Publikation abgeschlossen
Autor*innenschaft	Zweitautorenschaft (gemeinsame Erarbeitung eines Konzepts; Verfassen der Kapitel zur Forschungsfrage und zum Forschungsdesign sowie zu den Forschungsergebnissen, dann gemeinsame Abstimmung dieser Teile; Rückmeldungen und gemeinsame Abstimmung zu den anderen Teilen des Beitrags; gemeinsame Erstellung des Schlusskapitels; gemeinsame Umsetzung von Rückmeldungen)
Begutachtungs- und Herstellungsverfahren	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teilnahme an einem Auswahlverfahren zum Call for Contributions der mit dem Sammelband zusammenhängenden Tagung der DGfE-Kommission Professionsforschung (09/2017 – Solothurn (CH)) durch Abstract-Einreichung 2. Annahme des Abstracts durch die Veranstalter*innen und einbezogene Fachexpert*innen 3. Aktive Präsentation des Tagungsbeitrags 4. Annahme der Einladung den Tagungsbeitrag zu einem Beitrag für den Sammelband auszuarbeiten 5. Erstellung und Einreichung des Beitrags 6. Überarbeitung des Beitrags anhand schriftlicher Rückmeldungen durch die Herausgebenden

Datenblatt Beitrag 2: Hinzke & Paseka (2021)

Literaturangabe	Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2021). Irritationen beim Forschenden Lernen. Irritierende Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und wie sie damit umgehen. In C. Bohndick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hrsg.), Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung (S. 227-241). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32272-4_17
Projektkontext	Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?
Beitragsart	Sammelbandbeitrag; Print- und Online-Version
Veröffentlichungsstatus	Publikation abgeschlossen
Autor*innenschaft	Erstautorenschaft (gemeinsame Erarbeitung eines Konzepts; Verfassen des Gesamtbeitrags, dann gemeinsame Abstimmung; Erstellung der Endfassung des Beitrags; Umsetzung von Rückmeldungen)
Begutachtungs- und Herstellungsverfahren	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teilnahme an einem Auswahlverfahren zum Call for Contributions der mit dem Sammelband zusammenhängenden Tagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) (03/2020 – Hamburg) durch Abstract-Einreichung 2. Annahme des Abstracts durch die Veranstalter*innen und einbezogene Fachexpert*innen 3. Rückzug des ausgearbeiteten Tagungsbeitrags angesichts der Bedingungen in der Corona-Pandemie 4. Annahme der Einladung den Tagungsbeitrag zu einem Beitrag für den Sammelband auszuarbeiten 5. Erstellung und Einreichung des Beitrags 6. Überarbeitung des Beitrags anhand schriftlicher Rückmeldungen im Double-Blind-Review-Verfahren

Rahmung der Beiträge des Kumulus

Datenblatt Beitrag 3: Hinzke & Paseka (2023)

Literaturangabe	Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2023). Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 24 (1), 172-188. https://doi.org/10.3224/zqf.v24i1.13
Projektkontext	Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?
Beitragsart	Zeitschriftenartikel; Print- und Onlineversion
Veröffentlichungsstatus	Publikation abgeschlossen
Autor*innenschaft	Erstautorenschaft (gemeinsame Erarbeitung eines Konzepts; Verfassen des Gesamtbeitrags, dann gemeinsame Abstimmung; Erstellung der Endfassung des Beitrags; Umsetzung von Rückmeldungen)
Begutachtungs- und Herstellungsverfahren	<ol style="list-style-type: none"> 1. Erstellung und Einreichung des Artikels 2. Überarbeitung des Artikels anhand schriftlicher Rückmeldungen im Double-Blind-Review Verfahren

Datenblatt Beitrag 4: Paseka et al. (2023)

Literaturangabe	Paseka, A., Hinzke, J.-H. & Boldt, V.-P. (2023). Learning through Perplexities in Inquiry-based Learning Settings in Teacher Education. Teachers and Teaching. https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2266379
Projektkontext	Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?
Beitragsart	Zeitschriftenartikel; Print- und Onlineversion
Veröffentlichungsstatus	Publikation abgeschlossen
Autor*innenschaft	Zweitautorenschaft (gemeinsame Erarbeitung eines Konzepts; Verfassen des Kapitels zu den Forschungsergebnissen und des Schlusskapitels, dann gemeinsame Abstimmung; Rückmeldungen und Abstimmung zu den anderen Teilen des Beitrags; gemeinsame Umsetzung von Rückmeldungen)
Begutachtungs- und Herstellungsverfahren	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anfrage durch Jocelyn Glazier und Andreas Bonnet als Herausgebende eines Special Issues der Zeitschrift zum Thema „Uncertainty as Provocation in and of Teaching and Teacher Education“ 2. Erstellung und Einreichung des Artikels 3. Überarbeitung des Artikels anhand schriftlicher Rückmeldungen durch die Herausgebenden des Special Issues 4. Einreichung des Special Issues bei den Herausgebenden der Zeitschrift 5. Überarbeitung des Artikels anhand schriftlicher Rückmeldungen im Double-Blind-Review-Verfahren

Kennzeichnung der Beiträge des Kumulus

Datenblatt Beitrag 5: Hinzke et al. (2024)

Literaturangabe	Hinzke, J.-H., Damm, A., Boldt, V.-P. & Paseka, A. (2024). Lehramtsstudierende reflektieren über Forschen. Praxeologisch-wissenschaftliche Analysen zu studentischen Wissensbeständen als Ausgangspunkt Forschenden Lernens. In J. Korte, D. Wittek & J. Schröder (Hrsg.), Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium (S. 235-253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6083-10
Projektkontext	ReLieF
Beitragsart	Sammelbandbeitrag; Print- und Online-Version
Veröffentlichungsstatus	Publikation abgeschlossen
Autor*innenschaft	Erstautorenschaft (gemeinsame Erarbeitung eines Konzepts; Verfassen des Gesamtbeitrags, dann gemeinsame Abstimmung; Erstellung der Endfassung des Beitrags; Umsetzung von Rückmeldungen)
Begutachtungs- und Herstellungsverfahren	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teilnahme an einem Auswahlverfahren zum Call for Papers für den Sammelband durch Abstract-Einreichung 2. Annahme des Abstracts durch die Herausgebenden 3. Erstellung und Einreichung des Beitrags 4. Überarbeitung des Beitrags anhand schriftlicher Rückmeldungen im Double-Blind-Review-Verfahren

Datenblatt Beitrag 6: Hinzke et al. (2023c)

Literaturangabe	Hinzke, J.-H., Boldt, V.-P. & Damm, A. (2023c). Ungewissheit als ‚Treiber‘ von Professionalisierungsprozessen? Interpretationen von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Beginn von Veranstaltungen forschenden Lernens. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge (S. 73-93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. http://doi.org/10.35468/6043-04
Projektkontext	ReLieF
Beitragsart	Sammelbandbeitrag; Print- und Onlineversion
Veröffentlichungsstatus	Publikation abgeschlossen
Autor*innenschaft	Erstautorenschaft (Gemeinsame Erarbeitung eines Konzepts; Verfassen aller Teile außer des Ergebniskapitels, dann gemeinsame Abstimmung; Rückmeldungen und Abstimmung zum Ergebniskapitel; Erstellung der Endfassung des Beitrags; Umsetzung von Rückmeldungen)
Begutachtungs- und Herstellungsverfahren	<ol style="list-style-type: none"> 1. Erstellung und Einreichung des Beitrags 2. Überarbeitung des Beitrags anhand schriftlicher Rückmeldungen der Co-Herausgebenden

Datenblatt Beitrag 7: Hinzke (2022)

Literaturangabe	Hinzke, J.-H. (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerberuf? Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), <i>Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit</i> (S. 247-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Projektkontext	RASt
Beitragsart	Sammelbandbeitrag; Print- und Onlineversion
Veröffentlichungsstatus	Publikation abgeschlossen
Autor*innenschaft	Alleinautorenschaft
Begutachtungs- und Herstellungsverfahren	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anfrage durch die Herausgebenden zur Beitragseinreichung 2. Erstellung und Einreichung des Beitrags 3. Überarbeitung des Beitrags anhand mündlicher und schriftlicher Rückmeldungen durch die Herausgebenden und weitere Autor*innen des Bandes

Datenblatt Beitrag 8: Hinzke & Wittek (2024)

Literaturangabe	Hinzke, J.-H. & Wittek, D. (2024). Professionalisierung im Studium pädagogischer Disziplinen. Erste Erkenntnisse einer komparativen empirischen Studie mit Studierenden des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.), <i>Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus</i> (S. 423-449). Opladen: Budrich. https://doi.org/10.25656/01:28804
Projektkontext	RASt
Beitragsart	Sammelbandbeitrag; Print- und Onlineversion
Veröffentlichungsstatus	Publikation abgeschlossen
Autor*innenschaft	Erstautorenschaft (gemeinsame Erarbeitung eines Konzepts; Verfassen der Einleitung und der Kapitel zur konstituierenden Rahmung im Studium und zur Anlage der Studie sowie des Schlusskapitels, dann gemeinsame Abstimmung; Rückmeldungen und Abstimmung zu den anderen Teilen des Beitrags; Erstellung der Endfassung des Beitrags; Umsetzung von Rückmeldungen)
Begutachtungsverfahren	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anfrage durch die Herausgebenden zur Beitragseinreichung 2. Erstellung und Einreichung des Beitrags 3. Überarbeitung des Beitrags anhand mündlicher und schriftlicher Rückmeldungen durch die Herausgebenden und weitere Autor*innen des Bandes

4.3 Zum Verhältnis von forschender Haltung und den Beiträgen des Kumulus

Allen acht Beiträgen des Kumulus (Kap. 4.2) ist gemein, dass sie sich den jeweils interessierenden Forschungsthemen empirisch mit der Dokumentarischen Methode nähern. Da die Dokumentarische Methode mittlerweile ein ausdifferenziertes Verfahren zur Auswertung verschiedener Datensorten darstellt und auch im Bereich der Schulforschung samt Professions- und Lehrer*innenbildungsforschung auf vielfältige Weise verwendet wird (Bohnsack 2023; Hinzke et al. 2023d; Korte et al. 2024; Wittek et al. 2025), soll in diesem Unterkapitel zum einen umrissen werden, wie die Methode in den Beiträgen des Kumulus verwendet wurde. Nähere Ausführungen dazu finden sich in den jeweiligen Beiträgen (s. Anhang). Zum anderen soll im Folgenden ein reflexiver Blick auf die Relationierung von Forschungsgegenstand und Methode geworfen werden. Grundannahme hierfür ist, dass die eingesetzte Forschungsmethode – hier die Dokumentarische Methode – jeweils prägt, auf welche Art und Weise der Forschungsgegenstand – hier eine etwaige forschende Haltung von Lehramtsstudierenden – erschlossen werden kann (hierzu Hinzke et al. 2023a/b). Dabei ist gerade bei der Dokumentarischen Methode mitzudenken, dass das methodische Vorgehen auf methodologischen Prämissen beruht, welche ihrerseits vielfältig grundlagentheoretisch verankert sind.⁶

Im Rahmen dieser Arbeit werden die vorgelegten acht Beiträge vergleichend betrachtet. Dies bedeutet, dass die jeweils in den Zeitschriftenartikeln und Buchbeiträgen präsentierten empirischen Ergebnisse aus den Gruppendiskussionsstudien, die im Rahmen der o. g. Projekte mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden, auf Ausprägungen einer forschenden Haltung befragt werden.

In den Beiträgen wurden durchgängig Gruppendiskussionen mit Studierenden eingesetzt. Bisweilen wurde dabei dem Gruppendiskussionsverfahren der Dokumentarischen Methode (Bohnsack et al. 2010; Schäffer 2018; Bohnsack 2021) gefolgt – so in den beiden Beiträgen aus dem ReLief-Projekt (Kap. 4.1.2; auch Hinzke & Paseka 2022). Bisweilen wurden dahingehend Adaptionen vorgenommen, dass auf eine externe Gesprächsleitung verzichtet wurde – so in den vier Beiträgen aus dem Projekt ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?’ und den zwei Beiträgen aus RASt (Kap. 4.1.1 und 4.1.3). Zielsetzung beider Vorgehensweisen war, eine „Selbstläufigkeit des Diskurses der Erforschten“ (Bohnsack 2021, S. 227) zu ermöglichen, wie sie sich in der Auseinandersetzung der Studierenden mit den verbal oder schriftlich gestellten Impulsen und Fragen entfaltet. Rekonstruiert wurde, wie die Studierenden diskursiv mit den jeweiligen Interventionen der Forschenden umgehen, „wechselseitig aufeinander reagieren (‚Selbstläufigkeit‘) und sich untereinander wechselseitig steigern (‚dramaturgische Höhepunkte‘)“ (ebd., S. 228). Auf diese Weise sollten die „Relevanzsysteme“ (ebd.) der Gruppen rekonstruiert werden, die auf jene Orientierungen verweisen, die die Studierenden bei der Auseinandersetzung mit den diskutierten Themen leiten.

Unter Orientierungen wird dabei in dieser Arbeit in Anlehnung an eine Unterscheidung Bohnsacks ein Oberbegriff verstanden, der synonym zu „Orientierungsmuster“ (Bohnsack 2012, S. 119) sowohl „Orientierungsschemata“ als auch „Orientierungsrahmen“

⁶ Zumindest erwähnt, aber in dieser Arbeit weniger in den Blick genommen wird, dass auch der Forschungsgegenstand bzw. das Forschungsfeld die Verwendung einer Methode prägen kann. Dies ist insbesondere bei der Dokumentarischen Methode, die sich als reflexive Methode versteht, der Fall, was sich nicht zuletzt an mehreren Weiterentwicklungen der Methode in den letzten Jahren zeigt (Hinzke et al. 2023a).

(ebd.) umfasst. Wiederum mit Bohnsack und der von ihm geprägten Praxeologischen Wissenssoziologie werden Orientierungsschemata in dieser Arbeit durchgängig als Ausdruck einer sog. propositionalen Logik (Bohnsack 2017) verstanden, die als „Logik der Theoriekonstruktion“ (ebd., S. 17) auf eine „theoretische [...] Beziehung zur Welt“ (Bohnsack 2013, S. 182) verweist. Sie dokumentiert sich im zugrundeliegenden Datenmaterial als Ausdruck „kommunikativen Wissens“ (Bohnsack 2017, S. 103), konkret in Common Sense-Theorien von Lehramtsstudierenden im Sinne von „Theorien“, „welche die Erforschten [...] über die eigene und auch die fremde Handlungspraxis entwerfen“ (ebd., S. 326). Zudem wurden aus den Gruppendiskussionen von den Studierenden wahrgenommene Normen rekonstruiert, die mit Erwartungen verbunden sind, die sich auf das Handeln in einem sozialen Gefüge beziehen (Bohnsack 2017, S. 103f.). Der propositionalen Logik konstitutionslogisch voraus geht die „performative Logik“ (ebd., S. 109), die sich in konjunktivem bzw. implizitem Wissen und in Form von Orientierungsrahmen dokumentiert und auf eine „praktische Beziehung zur Welt“ (ebd., S. 325) verweist.

In neueren Arbeiten mit der und zur Dokumentarischen Methode wird auf das Verhältnis von propositionaler und performativer Logik resp. Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen eingegangen (etwa Bohnsack 2014, 2017, 2020, 2022; Bonnet & Hericks 2020, 2022; Hinzke 2018; Hinzke et al. 2020, 2023d). Wenngleich auf der Ebene der Logik von einer „notorischen Diskrepanz“ (Bohnsack 2017, S. 56) zwischen den beiden Logiken auszugehen ist bzw. von einem „Spannungsverhältnis“ (ebd., S. 54), so zeichnet sich auf der Ebene der Empirie ab, dass die Beforschten die Relation zwischen beiden Spannungen nicht immer als Spannung erleben, sondern etwa auch Übereinstimmungen zwischen Normen (Orientierungsschemata) und ihrer Handlungspraxis (Orientierungsrahmen) wahrnehmen können. Wenn Erforschte bzw. Akteur*innen die Spannung zwischen propositionaler und performativer Logik handlungspraktisch bewältigen, liegt gemäß Bohnsack (ebd., S. 103) ein Orientierungsrahmen im weiteren Sinne vor, der, anders als der oben angeführte, nun als Orientierungsrahmen im engeren Sinne aufscheinende Orientierungsrahmen, auf eine sog. „implizite Reflexion“ (ebd.) verweist. Mit letzterer ist in Anlehnung an das Reflexionsverständnis nach Luhmann, gemäß dem Reflexion „einen ‚Horizont‘ anderer Möglichkeiten voraussetzt“ (Luhmann 1975, S. 74; zit. n. Bohnsack 2020, S. 58), gemeint, dass die Akteur*innen Handlungsoptionen erkennen und praktisch realisieren, weshalb diese Form der Reflexion von Bohnsack (2020, S. 59) auch als „praktische Reflexion“ bezeichnet wird.

Der Fokus der in den Kumulus aufgenommenen Beiträge liegt dabei im Anschluss an die praxeologisch-wissenssoziologischen Arbeiten von Bohnsack auf Orientierungsrahmen, doch wird in unterschiedlicher Intensität auch auf die Relation von Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata eingegangen. Entsprechend kann die forschende Haltung, der heuristischen Bestimmung einer forschenden Haltung (Kap. 2.4) folgend, als sich in den Gruppendiskussionen dokumentierende Orientierung erforscht werden, die sowohl auf impliziten als auch auf expliziten Wissensbeständen basiert. Zudem wird der Annahme gefolgt, dass eine solche Haltung auf mehr oder minder reflektierten Erfahrungen aufruft.

Für die Frage nach Ausprägungen einer forschenden Haltung ist an dieser Stelle bedeutsam, dass Bohnsack auf den Habitusbegriff Bourdieus eingeht und diesen in der Praxeologischen Wissenssoziologie auf spezifische Weise nutzt und konturiert. Übereinstimmend mit Bourdieu ermöglicht der Habitusbegriff für Bohnsack den „Bruch mit den Vorannahmen des common sense“ (Bourdieu 1996, S. 278, zit. n. Bohnsack 2017, S. 26).

Bohnsack verortet den Habitusbegriff damit auf der Ebene der performativen Logik, genauer auf der Ebene der Orientierungsrahmen. Er versteht Habitus in diesem Kontext als Struktur der Praxis (Bohnsack 2017, S. 54) im Sinne einer „strukturierende[n] Struktur“ (ebd., S. 299) bzw. als „Modus Operandi“ (ebd., S. 51) der Handlungspraxis – und somit als Größe, die er „mehr oder weniger synonym“ (ebd., S. 104) mit Orientierungsrahmen verwendet (ebd., S. 108, und Bohnsack et al. 2022, S. 16). Als „habitualisiertes Wissen“ (Bohnsack 2017, S. 143) bezeichnet er dabei ein „implizite[s] Wissen“ (ebd.) – und nutzt den Begriff ‚habitualisiertes Wissen‘ als „Oberbegriff“ (ebd.) zweier Wissensarten: Wissen „um Praktiken oder innerhalb von Praktiken [...], welche direkt körpergebundene Ausdrucksformen betreffen“ (ebd.) – hier verwendet Bohnsack (ebd.) auch den Begriff des „inkorporierte[n] Wissen[s]“ – und Wissen um Praktiken oder innerhalb von Praktiken, die sich eher auf „verbale Praktiken“ (ebd.) beziehen. Letzteres Verständnis deckt sich damit mit dem in Kapitel 2.4 präsentierten Verständnis einer forschenden Haltung, die als strukturierte und strukturierende Struktur wirkt, aber nicht derart tief in den Körper abgesunken ist, dass sie vollständig inkorporiert und dem Bewusstsein nicht mehr zugänglich wäre.

Während Huber und Reinmann (2019; Kap. 2.1) den Habitusbegriff unter Verweis auf die weitgehende Unzugänglichkeit des Habitus für Lernende als Zielgröße forschenden Lernens kritisch betrachten und nicht verwenden, rekurriert Bohnsack (2017, S. 152) auf Bourdieu (1976, S. 207) und stellt differenzierend heraus, dass der Habitus „den AkteurInnen selbst weder vollständig bewusst noch vollständig unbewusst sei“. Als sog. „proponierte Performanz“, d. h. als Darstellung über Praxis, könne die Struktur der Praxis „in Erzählungen und Beschreibungen zur Darstellung, aber nicht zur Explikation gebracht werden“ (Bohnsack 2017, S. 152). Einen weiteren Zugang zu einem solchen Habitus von Gruppen verspricht die Analyse der Diskursorganisation samt unterschiedlicher Diskursbewegungen, die die „formale Struktur des Diskurses als Verhältnis zwischen Orientierungsgehalten“ (Przyborski & Wohlrab-Sahar 2021, S. 375) aufschlüsselt.

Ähnlich wie Huber (Huber & Reinmann 2019, S. 290; Kap. 2.1) grenzt sich Bohnsack jedoch „von den starken gesellschaftstheoretischen Vor-Annahmen der Bourdieu’schen Analyse“ (Bohnsack 2017, S. 26) ab. Er nutzt stattdessen einen Habitusbegriff, der im Rahmen der Dokumentarischen Methode einen rekonstruktiven Zugang zu kollektiv geteilten, handlungsleitenden Wissensbeständen ermöglicht. Zudem bezeichnet Bohnsack das Konzept des ‚Orientierungsrahmens im weiteren Sinne‘ als über den Habitus hinausgehend, da letzteres es im Gegensatz zum konjunktiven Erfahrungsraum und den darin verorteten Orientierungsrahmen im weiteren Sinne nicht vermag, die Relation von performativer und propositionaler Logik und deren handlungspraktischer Bewältigung in den Blick zu nehmen (ebd.). Bohnsack (ebd., S. 58) schreibt:

„Allerdings vermag Bourdieu ausgehend von seinem bahnbrechenden Konzept des Habitus dieses, wie gesagt, mit der »Illusion der Regel« (1976: 203) nicht in einem übergreifenden handlungstheoretischen Konzept zu vermitteln. [...] Demgegenüber begeben mich mit der Praxeologischen Wissenssoziologie im Anschluss an die Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums und mit dem Begriff des ‚Orientierungsrahmens‘ auf den Weg zu einer in der rekonstruktiven empirischen Analyse fundierten theoretischen Durchdringung dieser notorischen Diskrepanz als wesentliches Konstituens einer Handlungs- und Wissenstheorie“.

Dabei unterscheidet Bohnsack seine Konzeption von jener Relationierung Bourdieus, nach der es zu einer „Einverleibung“ der Regel, der Norm, des ‚Nomos‘ durch den Habitus“

(Bohnsack 2017, S. 298, mit Bezug auf Bourdieu 2001, S. 184) kommt. Eine solche Einverleibung würde eine von mehreren empirisch möglichen Formen der Relationierung darstellen. Die Relationierung von Norm und Habitus entspricht dabei nicht jener zwischen Feld und Habitus bei Bourdieu. Der Feldbegriff sei für Bourdieu eine „Eselbrücke“ (Bourdieu 1996, S. 262, zit. n. Bohnsack 2017, S. 298), der anders als die Ausdrucksgestalten der propositionalen Logik nicht empirisch erfasst wurde:

„Der Begriff des Feldes wird bei Bourdieu aber eben nicht empirisch-rekonstruktiv eingeführt, das heißt nicht auf der Grundlage der impliziten Wissensbestände der AkteurInnen im Feld resp. des diskursiven Kontextes, welcher in der empirischen Fallanalyse rekonstruktiv erschlossen werden kann, sondern aus gesellschaftstheoretisch deduzierten Kontextinformationen unterschiedlicher Art“ (Bohnsack 2017, S. 299).

Bedeutsam für diese Arbeit ist, dass die Dokumentarische Methode nicht den Gesamthabitus einer Akteurin bzw. eines Akteurs zu erschließen vermag und dies auch nicht das Anliegen der Methode ist. Unter Aufgriff der Mannheim'schen Kategorien der ‚Aspektstruktur‘ der Erkenntnis und der ‚Seinsgebundenheit‘ bzw. ‚Standortgebundenheit‘ des konjunktiven Wissens (Mannheim 1952) argumentiert Bohnsack, dass es bei Individuen zur Überlagerung verschiedener konjunktiver Erfahrungsräume kommt, wodurch „auf dem Wege der komparativen Analyse“ jeweils zu kontrollieren sei, „in Bezug auf welchen konjunktiven Erfahrungsraum resp. welchen kollektiven Habitus sich das Individuum jeweils artikuliert und positioniert“ (Bohnsack 2017, S. 125). Dabei grenzt sich Bohnsack von Nohl et al. (2015) ab, die ebenfalls innerhalb der Dokumentarischen Methode verbleibend einen anderen Habitusbegriff prägen, den sie von den jeweils nur „auf Ausschnitte der Welt bezogen[en]“ (ebd., S. 25) Handlungsorientierungen bzw. Habits unterscheiden: „Das Gesamt dieser Handlungsorientierungen eines Menschen macht nun seinen Habitus aus“ (Nohl et al. 2015, S. 218, zit. n. Bohnsack 2017, S. 125). Bohnsack sieht hier ein potenzielles Missverständnis und argumentiert, dass auch in seinem Zugang lediglich „spezifische Relationen von Habitus“ in den Blick der Analyse geraten, „abhängig [...] von den jeweiligen Vergleichshorizonten und der Fragestellung“ (Bohnsack 2017, S. 126). Während es Bohnsack um die „Überlagerung unterschiedlicher Habitus“ (ebd.) bei Akteur*innen geht, sieht er bei Nohl et al. (2015) ein Verständnis, nach dem sich „innerhalb eines Habitus“ mehrere „Habit- und Orientierungsstrukturen“ (Bohnsack 2017, S. 126) zeigen. Damit erscheine der Habitus bei Nohl et al. (2015) letztlich als eindimensionaler und individueller Habitus, während das Individuum bzw. die Gruppe nach Bohnsack Anteil an verschiedenen kollektiven, sich überlagernden Habitus hat.

Für die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte vergleichende Betrachtung eigener Beiträge lassen sich aus diesen Ausführungen zur Dokumentarischen Methode bzw. zum Verständnis von Habitus nach Bohnsack folgende Implikationen formulieren:

- In einem ersten Zugang wird der von Bohnsack vorgenommenen weitgehend synonymen Begriffsverwendung von Habitus und Orientierungsrahmen gefolgt. Es ist eine empirische Frage, inwiefern die interessierenden Ausprägungen einer forschenden Haltung habitualisiert sind, d.h. implizit wirksam werden. Wenn dies der Fall ist, sollten sie in den Gruppendiskussionen zur Darstellung gebracht werden können. Ggf. könnten inkorporierte Habitus via Gruppendiskussionen nicht erfasst werden. Dies ist dann der Fall, wenn das Wissen derart in den Körper abgesunken ist, dass es per Reflexion

nicht hervorgeholt werden kann und sich nicht im Diskurs der Gruppen zeigt. Entsprechend können mittels der Dokumentarischen Methode und der vorliegenden Beiträge Ausprägungen einer forschenden Haltung rekonstruiert werden, die Ausdruck impliziten Wissens in Bezug auf verbale Praktiken (Orientierungsrahmen) sind, weniger jedoch Ausdruck impliziten Wissens in Bezug auf körpergebundene Praktiken (s. oben).

- Mit dieser Unterscheidung kann eine forschende Haltung zum einen als Produkt eines habitualisierend wirkenden Erfahrungs- bzw. Sozialisationsprozesses gefasst werden, was einen Anschluss an struktur- und habitustheoretische Arbeiten sensu Helsper und Kramer ermöglicht (Kap. 2.2, 2.3.1, 2.5). Zum anderen wird aber auch der impliziten Kritik Hubers Rechnung getragen, nach der sich die Kategorie des forschenden Habitus auf Grund unbewusst verlaufender Wirkungen nicht (uneingeschränkt) für den Kontext forschenden Lernens eignet (Kap. 2.1, 2.4). Letzteres ist gemäß der Differenzierung Bohnsacks dann der Fall, wenn es sich um inkorporiertes Wissen handelt. Eine habitualisierte forschende Haltung, die sich reflexiv erschließen lässt, dürfte hingegen auch im Sinne Hubers sein.
- Hieraus folgt, dass die in den Beiträgen rekonstruierten Orientierungsrahmen methodologisch abgesicherte Hinweise auch auf eine forschende Haltung geben könnten, indem geprüft wird, inwiefern die Orientierungsrahmen auf Forschung bzw. Forschen bezogen sind. Hierzu gilt es einerseits zu eruieren, inwiefern sich die Bestandteile der Heuristik zur Bestimmung einer forschenden Haltung (Kap. 2.4) in ihnen wiederfinden. Andererseits wird dem Anspruch an ein rekonstruktives Vorgehen nachgegangen, aus den vorliegenden Studienergebnissen bzw. aus den diesen Ergebnissen zugrundeliegenden Daten offen nach Ausdrucksformen einer forschenden Haltung zu suchen, die ggf. über die Merkmale der Heuristik hinausgehen.
- Es ist anzunehmen, dass sich über Gruppendiskussionen insbesondere kollektive Orientierungsrahmen bzw. Habitus und Haltungen erfassen lassen. Dies schließt das Vorhandensein individueller Orientierungsrahmen, Habitus und Haltungen nicht aus, ermöglicht jedoch einen Zugang zu kollektiv geteilten Wissensbeständen, wie sie im Rahmen einer stark auf Seminargruppen bezogenen universitären Lehrer*innenbildung relevant sind. Gemäß Bourdieu und Bohnsack gehen kollektive individuellen Habitus bzw. Orientierungsrahmen konstitutionslogisch voraus.
- Es ist weiter anzunehmen, dass die Orientierungsrahmen, Habitus und Haltungen in der Regel nicht erst in den Gruppendiskussionen entstehen, sondern auf impliziten Wissensbeständen basieren, die auf gemachte geteilte Erfahrungen in konjunktiven Erfahrungsräumen verweisen. In den Diskussionen werden diese Wissensbestände aktualisiert.
- Die forschende Haltung in ihrer habitualisierten Form ist gemäß Bohnsack nicht als Ausdruck eines Gesamthabitus zu verstehen. Vielmehr verweist die forschende Haltung auf einen Teilhabitus einer Gruppe. Die gesamte Orientierungsstruktur einer Gruppe lässt sich mittels Dokumentarischer Methode nicht in einer Studie erschließen, vielmehr ist ein aspekthaftes und standortgebundenes Erkennen möglich, das von den vorhandenen Vergleichsdimensionen bedingt wird. Dies bedeutet auch, dass unterschiedliche Forschungsfragen und Impulse in Erhebungssituationen unterschiedliche Einblicke in die Orientierungsstruktur ermöglichen, andere zugleich verschließen – was etwa auch bei der Diskussion der herangezogenen Studien, die nicht allesamt

forschendes Lernen oder eine forschende Haltung zum Thema haben (Kap. 3), zu berücksichtigen ist.

- Es ist zu beachten, dass der (forschende) Habitus bei Helsper und Kramer strukturtheoretisch verankert ist. Konzepte wie ‚Krise‘ und ‚Bewährung‘ geraten hingegen bei der praxeologisch-wissenssoziologisch Konzeption von Habitus bei Bohnsack nicht in den Blick (Kramer 2013). Die Genese von Orientierungsrahmen, Habitus und Haltung wird somit sensu Bohnsack nicht zentral als krisenhaftes Phänomen betrachtet. Stattdessen wird die Dynamik des Habitus – und es ließe sich ergänzen auch einer habitualisierten forschenden Haltung – im Spannungsverhältnis von propositionaler und performativer Logik verortet.
- Weiterhin ist bei der Relationierung mit dem herangezogenen Forschungsstand zu berücksichtigen, dass die Dokumentarische Methode in den letzten Jahren weiterentwickelt wurde. Relationierungen von Habitus bzw. Orientierungsrahmen zu Normen etwa finden sich erst in Studien ab etwa 2014, was dafür spricht sensibel mit älteren Forschungsarbeiten umzugehen, indem der jeweilige Stand der Methodendiskussion mitgedacht wird.

5 Vergleichende Betrachtung der Beiträge des Kumulus: Auf der Spur von Ausprägungen einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden

In diesem Kapitel werden die dieser Arbeit zugrundeliegenden acht Beiträge einer vergleichenden Betrachtung unterzogen. Dazu werden die in den Beiträgen präsentierten Ergebnisse unter der Fragestellung beleuchtet, ob bzw. inwiefern sich darin Ausprägungen einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden zeigen. Die Ergebnisse beziehen sich dabei auf Orientierungen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich der Auseinandersetzung mit a) Erfahrungen forschenden Lernens (Projekt: ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?‘), b) Forschen im Kontext forschenden Lernens (Projekt: ReLieF) und c) Videofällen aus dem Berufsalltag (Projekt: RASt) (Kap. 4).

Um den Vergleich der rekonstruierten Orientierungen zielgerichtet und systematisch vornehmen zu können, bedarf es eines als Suchstrategie fungierenden heuristischen Verständnisses dessen, was unter ‚forschender Haltung‘ gefasst wird. Ein solches Verständnis wurde aus den theoretischen Konzeptionen insbesondere Hubers und Helsepers abgeleitet (Kap. 2.4). Es soll im Folgenden als Heuristik zur Bestimmung einer forschenden Haltung dienen und wird hier noch einmal abgebildet (Abb. 2).

Heuristik: Bestimmung einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden

Unter einer forschenden Haltung wird eine handlungsleitende Orientierung verstanden, die einen besonderen Zugang zur Welt ermöglicht. Dieser Zugang ist durch folgende Aspekte gekennzeichnet:

- Die forschende Haltung stellt das Produkt eines längerfristigen professionalisierungsrelevanten Sozialisationsprozesses dar und kann im Lehramtsstudium erworben werden.
- Durch Reflexion kann die Wirkung der forschenden Haltung bewusst gemacht werden.
- Die forschende Haltung ist Teil einer reflexiven Haltung. Sie zeigt sich im Bestreben kritisch und motiviert Fragen zu stellen, sich selbstständig und unter Aushalten von Irrtümern und Irrwegen mit einem bedeutsamen Stück Welt und auch sich selbst auseinanderzusetzen, Perspektivwechsel zu vollziehen, Erfahrungen zu vergleichen, Routinen zu durchbrechen und wissenschaftlichen Ansprüchen folgend systematisch und methodisch geleitet Erkenntnisse zu generieren.

Die Bezugsgrößen einer forschenden Haltung können variieren. Zum einen geht es um die Erhöhung von Selbstständigkeit im Studium samt Wahrnehmung von Freiheitsgraden und Offenheit für eigene Lernwege, zum anderen um die Vorbereitung professionalisierten Handelns in der (künftigen) Berufspraxis als Lehrperson. Unsicherheiten und Ungewissheit, die dabei auftreten bzw. wirkmächtig werden, wird produktiv begegnet.

Abb. 2: Heuristik zur Bestimmung einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden

Im Folgenden werden die in den acht Beiträgen rekonstruierten Orientierungen – Orientierungsrahmen bzw. Orientierungsschemata (zur Differenzierung siehe Kap. 4.3) – darauf befragt, inwiefern sich die angeführten heuristischen Merkmale zur Fassung einer forschenden Haltung in den Studienergebnissen wiederfinden. Einem rekonstruktiven Anspruch folgend wurde jedoch nicht nur ein Abgleich der Merkmale mit den vorliegenden Ergebnissen vollzogen, sondern zudem in den Daten nach Hinweisen auf weitere empirische Ausprägungen einer forschenden Haltung gesucht.

Im Hauptteil (Kap. 5.1-5.3) werden die einzelnen Beiträge gemäß ihrer Projektzugehörigkeit (zu den Projekten siehe Kap. 4.1) gebündelt. Nach einer kurzen Einführung und einer knappen Zusammenfassung zentraler Ergebnisse folgt pro Beitrag eine Untersuchung auf Ausprägungen einer forschenden Haltung. In projektbezogenen Fazits werden die Ergebnisse dieser Untersuchungen zunehmend aufeinander bezogen und verdichtet. Ein projektübergreifendes Fazit schließt das Kapitel ab (Kap. 5.4).

5.1 Beiträge aus dem Projekt ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?’

In allen vier herangezogenen Beiträgen, die im Kontext des Projekts ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?’ entstanden sind, werden Orientierungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf eine konkrete Umsetzungsform forschenden Lernens – Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg – rekonstruiert. Da je Veröffentlichung differenzierten Forschungsfragen nachgegangen und dabei auf unterschiedliche Datensätze und Bezugstheorien zurückgegriffen wird, werden die Beiträge im Folgenden zunächst einzeln verhandelt (Kap. 5.1.1-5.1.4).

5.1.1 Beitrag Paseka und Hinzke (2018): Irritationen und Umgangsweisen bezüglich forschenden Lernens zu t1

Der Beitrag Paseka und Hinzke (2018) geht den Fragestellungen nach, wie sich die Praxis des forschenden Lernens vollzieht und auf welche Logiken die teilnehmenden Studierenden im Umgang mit Forschung zurückgreifen (ebd., S. 197). Datengrundlage bilden die fünf Gruppendiskussionen, die im Forschungsprojekt ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?’ zum ersten Erhebungszeitpunkt aufgezeichnet wurden. Zu beachten ist dabei, dass in dem Beitrag von „authentischen Gesprächen“ (ebd., S. 197) die Rede ist – bedingt dadurch, dass, wie oben dargelegt (Kap. 4.1.1), auf eine externe Gesprächsleitung verzichtet wurde. Im späteren Projektverlauf wurde dann der Begriff der ‚Gruppendiskussion‘ auch für diese Erhebungsform genutzt.

Im Zuge der Datenauswertung hat sich die Erfahrungstheorie des Lernens nach Combe und Gebhard (2012) als weiterführend erwiesen, sodass sie in dem Beitrag als Heuristik genutzt wurde. Dabei zeigte sich im Ergebnis, „dass die Studierenden zu Beginn ihres Forschungsprozesses“, d.h. nach den ersten Datenerhebungen an den kooperierenden Schulen, „eine Reihe von Irritationen erfahren haben“ (Paseka & Hinzke 2018, S. 198), die sich in ihren Schilderungen über Erfahrungen bei den Datenerhebungen dokumentieren. Präsentiert und an Beispielen illustriert werden in dem Beitrag drei sog. „Irritationsbündel“, d.h. von den Studierenden erfahrene Irritationen beim Beobachten, die sich auf die Bereiche „Wirklichkeitsverständnis“, „Rollenanforderungen“ und „Beobachten als Methode“ (ebd.) beziehen. Diese jeweiligen Irritationsbündel beinhalten jeweils noch

einmal verschiedene Ausprägungen von Irritationen. Während sich die Irritationen sowohl explizit als auch implizit im Datenmaterial zeigen, verweisen die in dem Beitrag als zweites präsentierten Orientierungsrahmen auf jene impliziten Wissensbestände, die den Umgang der Studierenden mit den erfahrenen Irritationen strukturieren. Dabei wurden zwei ‚tertia comparationis‘ identifiziert, die sich gruppenübergreifend dokumentieren: „Während die Eintauchtiefe den Grad angibt, wie intensiv sich die Studierenden auf die Diskussion ihrer Irritationen und Forschungserfahrungen einlassen, bezeichnet der Eintauchmodus die Art und Weise, wie sich dieses Sich-Einlassen vollzieht“ (ebd., S. 200). Die drei rekonstruierten Orientierungsrahmen unterscheiden sich entlang dieser beiden Vergleichsgrößen. Der maximale Kontrast besteht dabei zwischen dem „Abhakmodus“, der mit einer geringen Eintauchtiefe einher geht, und dem „Such- und Fragemodus“, bei dem sich eine große Eintauchtiefe zeigt. Dazwischen liegt der „Bewertungsmodus“ (ebd.) mit einer im Fallvergleich mittleren Eintauchtiefe.

Mit Combe (2010) können Irritationen als Ausgangspunkt eines erfahrungsbasierten Verstehensprozesses angesehen werden, die als „Störerfahrungen“ und „Verfremdungen“ (ebd., S. 73) Neuperspektivierungen ermöglichen und Verstehenskrisen auslösen können (hierzu auch Hinzke 2018, S. 32ff.). Demnach könnten die von den Studierenden wahrgenommenen Irritationen beim Forschen als Beginn eines Habituswandels oder einer Habitustransformation verstanden werden, in dem Sinne, dass bewährte Wissensbestände – konkret: Konzeptionen von schulischer Wirklichkeit (Irritationsbündel 1), Verständnisse von Rollen im Unterricht (Irritationsbündel 2) – angesichts erfahrener Ansprüche beim forschenden Lernen nicht mehr tragen und herausgefordert werden. Beim Irritationsbündel 3 scheint praktisches Wissen um die Durchführung von Beobachtungen als Forschungsmethode noch nicht vorzuliegen. Insbesondere letzteres, aber auch die Irritationen bezüglich der eigenen Rolle, können als Ausdruck dessen gelesen werden, dass eine Praxis des Forschens zumindest bei manchen der Gruppen von Masterstudierenden (noch) nicht routinisiert ist. Mit Blick auf das Rollenverständnis und die Diskussion der Studierenden (S) um angebrachtes Rollenhandeln sei zur Illustration ein Auszug aus Gruppe 2 aufgegriffen (Paseka & Hinzke 2018, S. 199):

„S2: In dieser kleinen Gruppe fand ich es ganz schön schwierig, weil wenn man sich dann einfach nur zurücklehnt und beobachtet, was passiert – klar hätte man machen können, also habe ich ja auch größtenteils. Aber ähm, (...) dann juckt es einem ja doch ein bisschen unter den Fingern. Also wenn gar kein Lehrer da ist, in dem Moment.

S3: Mhm.

S1: Ja.“ (t1, Gruppe 2, t1, Z. 275-283)

Das Bild des ‚Unter-den-Fingern-Juckens‘, das als Kombination aus ‚In-den-Fingern-Jucken‘ und ‚Unter-den-Nägeln-Brennen‘ gelesen werden kann, steht für ein sich körperlich äußerndes Bedürfnis etwas zu tun oder gar dringend tun zu müssen – hier offenbar, die Rolle der situativ abwesenden Lehrperson einzunehmen und pädagogisch statt forschend tätig zu werden. Der Lehrer*innentätigkeit wird somit eine Forschungstätigkeit, die mit einem ‚Zurücklehnen‘ und einem ohne eigene Beteiligung ablaufenden ‚Beobachten‘ verbunden wird, gegenübergestellt. Das Adverb „größtenteils“ deutet dabei an, dass die so gekennzeichnete Forschendenrolle zwar mehrheitlich, aber nicht durchgängig eingenommen wurde, die Rollen also gewechselt haben. Die übrigen Gruppenmitglieder validieren diese von S2 bezeichnete ‚Schwierigkeit‘ beim Forschen, was auf eine kollektiv geteilte Irritation bezüglich des Einhaltens der Forschendenrolle verweist.

Das Beispiel illustriert, dass das forschende Lernen von den Studierenden als Anforderung erfahren wird. Sie haben keinen „Sinn für das Spiel“ (Bourdieu 1993, S. 122) ausgebildet, der es ihnen ermöglichen würde, zu wissen, was zu tun ist und mit diesen Anforderungen routiniert im Sinne von krisenfrei umzugehen. Offenbar liegen hier noch kaum Erfahrungen mit Forschen im Unterrichtskontext vor.

Anzeichen einer forschenden Haltung finden sich beim ‚Such- und Fragemodus‘ für den folgende Merkmale kennzeichnend sind: „die direkte Bearbeitung der [in den Gruppendiskussionen vorgegebenen, JHH] Aufgaben, die aktive Teilnahme aller Studierenden am Gespräch, Elaborationen von Aussagen, Suchbewegungen und Fragen zum wechselseitigen Verständnis“ (Paseka & Hinzke 2018, S. 202f.). Gruppen mit diesem Modus setzen sich vertiefend mit den wahrgenommenen Irritationen auseinander, was sich darin zeigt, dass die Studierenden die Irritation zu erschließen und in Worte zu fassen suchen, Gedankenexperimente durchführen und künftige Handlungsoptionen entwerfen (ebd., S. 202ff.). Mit Combe und Gebhard (2012): Die beim Forschen wahrgenommenen Irritationen werden weiter bearbeitet und es deutet sich ein Verstehensprozess an, ohne dass die Studierenden die Irritationen im Rahmen der Gruppendiskussionen vollends überwinden oder auflösen würden.

Demgegenüber scheint der „Widerstand“ (ebd., S. 24) bei Studierenden, die im ‚Abhakmodus‘ (Paseka & Hinzke 2018) diskutieren, zu groß, um sich vertiefend auf die Irritationen einzulassen. Irritationen werden hier nicht diskursiv entfaltet, sondern individuell problematisiert. Angerissene Themen werden abgebrochen und es kommt zu einer sich auch sprachlich ausdrückenden Distanzierung von den Irritationen und den damit verbundenen Anforderungen forschenden Lernens.

Beim ‚Bewertungsmodus‘ (ebd.) nehmen die Studierenden einerseits Schließungen vor, die teilweise in einer Jugendsprache erfolgen und eher Geschmacksurteile denn argumentativ gestützte Bewertungen der beobachteten Situationen darstellen. Auch wird auf vorhandenes Wissen und Vorerfahrungen rekurriert. Andererseits führen die Bewertungen zum Teil auch zu einem fortgesetzten Diskurs, in dem Problematiken analytisch zu durchdringen gesucht werden. Such- und Schließbewegungen wechseln sich hier ab.

Damit zeichnet dieser Beitrag hinsichtlich der Frage nach einer forschenden Haltung ein differenziertes Bild. Die sich in drei Orientierungsrahmen dokumentierenden Umgangsweisen mit diversen Irritationen und Anforderungen im Kontext forschenden Lernens lassen erkennen, dass sich bei Studierenden mit einem Such- und Fragemodus, partiell auch mit einem Bewertungsmodus, Anzeichen für eine forschende Haltung zeigen, während sich solche Anzeichen bei Studierenden mit einem Abhakmodus nicht finden lassen. Durch Hinzunahme der Theorie des Erfahrungslernens (Combe & Gebhard 2012) lässt sich eine forschende Haltung als Einlassen auf beim Forschen bzw. Forschenden Lernen erfahrene Irritationen verstehen – ein Einlassen, das mit einer Überwindung von Widerstand, mit sprachlichen Suchbewegungen, kollektivem Austausch und der Generierung neuer Erkenntnisse einhergeht.

5.1.2 Beitrag Hinzke und Paseka (2021): Irritationen und Umgangsweisen bezüglich forschenden Lernens zu t2

Während der Beitrag Paseka und Hinzke (2018) den Erhebungszeitpunkt t1 fokussiert, nimmt der Beitrag Hinzke und Paseka (2021) den Erhebungszeitpunkt t2 in den Blick. Verfolgt werden dabei die Fragestellungen, wie sich von den Studierenden am Ende der Forschungswerkstätten, d.h. nach Durchlaufen eines gesamten Forschungsprozesses,

erfahrene Irritationen systematisieren lassen, wie die Studierenden mit den Irritationen umgehen und inwiefern diese Umgangsweisen als lernförderlich oder lernhinderlich interpretiert werden können (ebd., S. 229). Dabei sei noch einmal darauf hingewiesen, dass zwar in denselben fünf Forschungswerkstätten wie zu t1 jeweils eine Gruppendiskussion aufgezeichnet wurde, die Zusammensetzung der Gruppen bei t1 und t2 jedoch nicht identisch war (Kap. 4.1.1). Es ist zwar nicht auszuschließen, dass gewisse Studierende zum zweiten Erhebungszeitpunkt erneut an der Studie teilgenommen haben, doch lässt sich das angesichts zugesagter Anonymität nicht nachvollziehen. Insofern ist kein echter Längsschnitt gegeben und Aussagen über Entwicklungen lassen sich nur sehr eingeschränkt tätigen.

Anders als zum Erhebungszeitpunkt t1 wurde bei t2 direkt nach Erfahrungen im Forschungsprozess gefragt. Die Impulse wurden geändert, da die Studierenden zu t2, anders als zu t1, als sie über die gerade erstellten Beobachtungsprotokolle ins Gespräch kommen konnten, keine als Gesprächsstimuli fungierenden Forschungsprodukte vorliegen hatten. Weil sich im Datenmaterial t1 zahlreiche Irritationen zeigten (Kap. 5.1.1; Paseka & Hinzke 2018) und da die Erfahrungstheorie des Lernens (Combe & Gebhard 2012) auch in den Forschungswerkstätten zur Reflexion des eigenen Forschungsprozesses eingesetzt wurde, wurden die Studierenden eingangs gebeten, sich über ihre während des Forschungsprozesses gemachten Erfahrungen mit den sog. fünf ‚Bausteinen‘ dieser Theorie auszutauschen – wobei ‚Irritation‘ einen dieser Bausteine darstellt (ebd., S. 19ff.). Im Ergebnis wurden auch zu t2 eine Reihe von Irritationen identifiziert, d.h. die Studierenden sprachen diesen Baustein explizit auf vielfältige Weise an. Das Spektrum der Irritationen ist dabei breiter als zu t1, bei der sich alle drei ‚Irritationsbündel‘ auf die Phase der Datenerhebungen an den Schulen bezogen (Paseka & Hinzke 2018, S. 198ff.). Auch zu t2 zeigen sich Irritationen durch die Datenerhebung. Die Studierenden erinnern nach gut einem halben Jahr verschiedene Irritationen in diesem Kontext. Hinzu kommen zu t2 Irritationen, die sich auf die Datenauswertung beziehen, sowie Irritationen, die auf das Seminarsetting zurückzuführen sind (Hinzke & Paseka 2021, S. 231ff.). Wiederum parallel zu t1 wurden kontrastierende Orientierungsrahmen herausgearbeitet, die strukturieren, wie die Gruppen mit den angeführten Irritationen umgehen. Der Orientierungsrahmen ‚Distanzierung‘ steht dabei dem Orientierungsrahmen ‚Einlassung‘ gegenüber (ebd., S. 234ff.).

Hinsichtlich der Frage nach Ausprägungen einer forschenden Haltung ist zu beachten, dass anders als zu t1 explizit nach den Bausteinen des Erfahrungslernens gefragt wurde. Die Studierenden waren also aufgefordert, sich zu einem theoretischen Konzept zu äußern bzw. dieses mit Erfahrungen im Forschungsprozess zu relationieren. Dass sie zahlreiche und unterscheidbare Irritationen anführten, kann nun entweder als Erfüllung der vorgesetzten Aufgabe und damit weniger als Ausdruck einer forschenden Haltung denn als Ausdruck der Erfüllung eines ‚Studierendenjobs‘ (in Analogie zum Schülerjob nach Breidenstein 2006) bzw. der Aufgabebearbeitung gelesen werden – oder aber doch eher als Hinweis auf Reflexivität in dem Sinne, dass die Studierenden beim Nachdenken über ihre Forschungserfahrungen durchaus vielfältige Irritationen wahrnehmen, die sie zur Sprache bringen können. Während zu t1 rekonstruiert werden konnte, dass Irritationen Teil des Relevanzsystems der Studierenden in Bezug auf ihren Forschungsprozess sind, lässt sich das zu t2 nicht so klar feststellen.

Weiterführend mit Blick auf eine forschende Haltung ist auch bei diesem Beitrag ein Blick auf jene Orientierungsrahmen, die den Umgangsweisen mit den genannten Irritationen

zugrunde liegen. Als ‚tertium comparationis‘ dient dabei die Art und Weise, wie sich die Studierenden mit ihren Erfahrungen beim forschenden Lernen auseinandersetzen. Studierende mit dem Orientierungsrahmen ‚Distanzierung‘ „lassen sich nicht vertiefend auf die Fragen der Gruppendiskussion und damit auch nicht auf ihre Erfahrungen mit dem Forschenden Lernen ein, sondern befassen sich – im Vergleich mit den anderen Gruppen t2 – relativ oberflächlich mit diesen. So wird die Anforderung sich mit den vorgegebenen Fragen auseinanderzusetzen von Bezügen gerahmt, die eher aus der außeruniversitären Lebenswelt der Studierenden stammen“ (Hinzke & Paseka 2021, S. 235). Exemplarisch sei zur Darstellung des Orientierungsrahmens ‚Distanzierung‘ auf den Beginn der Gruppendiskussion 1 eingegangen (ebd.):

„S1: So, Kinder.

S2: Mhm (verstehend).

S1: Aufgabenblatt für Erhebungsgruppe.

S2: Sorry. Ich wollte auch mal die Kamera testen.

S1: Ja, erst mal Snapchat. Bitte tauschen Sie sich in den kommenden etwa dreißig Minuten über folgende Aufgaben aus. Achten Sie dabei drauf, dass die äh, dass das Aufnahmegerät läuft. Das haben wir gemacht.

S2: Ja.

S1: Ja?

S2: Mhm (zustimmend).

S1: Vor Ihnen liegen die fünf Bausteine des Erfahrungslernens. Tauschen Sie sich darüber aus, welche Erfahrungen Sie im Forschungsprozess mit den einzelnen Bausteinen gemacht haben. So, wir haben den Baustein Suche nach Sprache.

S2: Ja.

S1: Erfahrungsgemeinschaft, Experimentieren, Irritation und Widerstand.

S2: Mhm (verstehend). Ja sollen wir damit anfangen, bevor wir die nächsten machen? Oder was?

S1: Ja, würde ich sagen. Einfach mal abhaken und dann gehen wir einfach von Aufgabe zu Aufgabe. Ähm/

S3: Was waren die Aufgaben?“ (t2, Gruppe 1, Z. 1-24)

Statt sich direkt mit dem Inhalt – den Erfahrungen beim forschenden Lernen – zu beschäftigen, klärt die Gruppe zunächst das Vorgehen. Ehe S1 den Impuls vorliest, bezeichnet sie bzw. er die Kommiliton*innen eingangs als „Kinder“, ähnlich wie es eine Pädagogin bzw. ein Pädagoge in der Kindertageseinrichtung oder in der Grundschule machen könnte. Tatsächlich zeigt S2 ein eher kindlich-spielerisches Verhalten, indem sie bzw. er sich offenbar mit einer „Kamera“ beschäftigt, ggf. von einem Smartphone, worauf der Verweis von S1 auf die Social Media-Anwendung „Snapchat“ hindeutet. Die darauffolgenden Ausführungen haben den Charakter einer Bestandsaufnahme („Das haben wir gemacht“; „So, wir haben den Baustein Suche nach Sprache [...]“), die mit einer sukzessiven Abarbeitung der Aufgaben einhergeht („Einfach mal abhaken und dann gehen wir einfach von Aufgabe zu Aufgabe“). Das Vorgehen wird hier als leicht abzuarbeitender Arbeitsbogen konzipiert – und tatsächlich kommt es auch im weiteren Verlauf kaum zu vertiefenden oder freiläufigen Diskussionen oder Inhalte vertiefenden Aushandlungen. Damit geht einher, dass sich keine durchgängige Konzentration auf die Auseinandersetzung mit der Sache, den Erfahrungen beim forschenden Lernen, zeigt („Was waren die Aufgaben?“). Ähnlich wie beim zu t1 rekonstruierten Orientierungsrahmen ‚Abhakmodus‘ (Paseka & Hinzke 2018) zeigen sich auch im weiteren Verlauf eher

„kurze Austausch und schnelle Themenwechsel. Die spezifischen Irritationen werden hier zumeist von nur einer Person zur Darstellung gebracht, ehe die übrigen Gruppenmitglieder entweder kurz darauf eingehen oder unvermittelt ein anderes Thema ansprechen und etwa schildern, was sie selbst irritiert hat“ (Hinzke & Paseka 2021, S. 236) Der Orientierungsrahmen ‚Distanzierung‘ lässt gemäß der angelegten Heuristik keine Hinweise auf eine forschende Haltung erkennen. Anzeichen für eine solche Haltung, die an einer Exploration der Sache interessiert ist, finden sich hingegen beim Orientierungsrahmen ‚Einlassung‘. Zur Illustration und zum Vergleich sei der unmittelbare Beginn der Gruppendiskussion 2 abgebildet (Hinzke & Paseka 2021, S. 236):

„S1: Ja, der läuft.

S2: Läuft.

S3: Möchtest du einmal noch die Frage vorlesen?

S4: Wollen wir vielleicht mal unsere Namen sagen?

S3: Nee. Los, auf geht's.

S1: Tauschen Sie sich darüber aus, welche Erfahrungen Sie im Forschungsprozess mit den einzelnen Bausteinen gemacht haben. Also mir fällt jetzt fällt jetzt ganz span- spontan ein: Irritation“ (t2, Gruppe 2, Z. 1-9).

Auch hier kommt es zu einem Austausch über das Vorgehen, doch fällt dieser im Vergleich zum Fall oben knapp aus. Stattdessen setzt sich das Bestreben durch, inhaltlich zu starten („Nee. Los, auf geht's“), was dann von S1 nach dem Vorlesen des ersten Impulses auch umgesetzt wird („Also mir fällt jetzt fällt jetzt ganz span spontan ein: Irritation“). Mit dieser Proposition ist ein inhaltlicher Austausch eröffnet, der auf die Sache fokussiert ist und sich durch die gesamte Diskussion zieht. Anders als Studierende mit dem Orientierungsrahmen ‚Distanzierung‘ betrachten Studierende mit dem Orientierungsrahmen ‚Einlassung‘ Irritationen dezidiert als Ausgangspunkt eines Erfahrungsprozesses. Es zeigen sich somit Ausprägungen von Reflexion in dem Sinn, dass die Studierenden mit Orientierungsrahmen ‚Einlassung‘ verschiedene Bausteine der Theorie des Erfahrungslernens gegeneinander führen. Auch reflektieren sie ihre Lernprozesse dahingehend, dass sie auf die Rolle der Seminarleitung eingehen, wobei diese wie auch der Austausch mit anderen Forschendengruppen in der Forschungswerkstatt als Halt gebend wahrgenommen wird. Neben diesen reflexiven Aspekten weist auch die Diskursorganisation auf eine forschende Haltung hin, denn im Kontrast zum Orientierungsrahmen ‚Distanzierung‘ zeigt sich beim Orientierungsrahmen ‚Einlassung‘, dass die Studierenden aufeinander eingehen, Propositionen elaborieren und Nachfragen stellen, mit dem Ziel, einander zu verstehen.

5.1.3 Beitrag Hinzke und Paseka (2023): Orientierungen hinsichtlich forschenden Lernens zu t2

Wie der Beitrag Hinzke und Paseka (2021) befasst sich auch der Beitrag Hinzke und Paseka (2023) mit Daten zum Erhebungszeitpunkt t2. Neben der inhaltlich-gegenständigen Forschungsfrage, welche Orientierungen sich hinsichtlich der Durchführung von Forschungsprojekten bei Lehramtsstudierenden im Kontext forschenden Lernens zeigen, wird der methodisch ausgerichteten Frage nachgegangen, inwiefern es mittels Gruppendiskussionen ohne externer Gesprächsleitung gelingt, Orientierungen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich der Durchführung von Forschungsprojekten im Kontext forschenden Lernens zu erfassen (ebd., S. 172). Da letzteres im Beitrag begründet bejaht werden kann, bezieht sich die folgende Analyse auf die rekonstruierten Orientierungen.

Die in Hinzke und Paseka (2021) präsentierten Interpretationen der Gruppendiskussionsdaten t2 wurden in Hinzke und Paseka (2023) auf zweierlei Weise weitergeführt. Erstens wurde die Analyse bis zur sinngenetischen Typenbildung fortgesetzt. Das ‚tertium comparationis‘ stellte dabei der Umgang von Studierenden mit von ihnen wahrgenommenen Anforderungen im Kontext forschenden Lernens dar (ebd., S. 176f.). Zweitens wurde die Relation von typischen Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata in den Blick genommen, d.h. interpretiert, wie sich Orientierungsrahmen im Verhältnis zu Orientierungsschemata entfalten.

Im Ergebnis werden auf inhaltlich-gegenständlicher Ebene zwei typisierte Orientierungsrahmen präsentiert – ‚Einlassung‘ und ‚Distanzierung‘ –, wobei sich bei letztgenanntem Typus zwei Untertypen unterscheiden lassen: ‚Distanzierung im Abwägungsmodus‘ und ‚Distanzierung im Abarbeitungsmodus‘. Ebenso wie diese Orientierungsrahmen werden auch die rekonstruierten Orientierungsschemata im Sinne von Common Sense-Theorien über Schule und Forschen von den Gruppen kollektiv geteilt. Erkennbar wird über die oben in Bezug auf den Beitrag Hinzke und Paseka (2021) präsentierten Ergebnisse hinausgehend, dass sich eine forschende Haltung beim Typus ‚Einlassung‘ auch dadurch zeigt, dass die Studierenden relativ intensiv mit Vergleichshorizonten arbeiten: Sie vergleichen ihre Erfahrungen untereinander, abstrahieren diese und erweitern damit ihre Perspektiven. Dabei versuchen sie die Aussagen der anderen durch Rückfragen tiefergehend zu verstehen und grenzen sich von Studierenden ab, die ihre Forschung beinahe ‚hingeschmissen‘ hätten. Wahrgenommene Differenzen zwischen Common Sense-Theorien in Bezug auf Schule und im Forschungsprozess kennengelernte neue Bilder von Schule (s. Irritationsbündel ‚Wirklichkeitsverständnis‘ aus Paseka & Hinzke 2018) führen nicht zu einer Distanzierung vom forschenden Lernen. Stattdessen vollzieht sich ansatzweise eine Loslösung von vorhandenen Vorstellungen und Common Sense-Theorien, was Verstehensprozesse ermöglichen kann. Partiiell reflektieren sie zudem das hochschuldidaktische Setting Forschungswerkstatt, das ihnen ihrer Wahrnehmung nach einerseits Möglichkeiten bietet, zu forschen, sie andererseits aber auch als Teilnehmer*innen eines Experiments rahmt. Hierzu beispielhaft ein Ausschnitt aus der Gruppe 2 (Hinzke & Paseka 2023, S. 178):

„S4w: [...] Und damit kommt man eigentlich schon zum Punkt experimentieren. Weil das ist ja wirklich/ Wir sind da ja/ ja voll/

S2w: Stimmt.

S4w: / ohne irgendwelche Vorinfos reingeworfen worden.

S3m: Mhm (zustimmend).

S4w: So in diese Situation. Und das war ja im Endeffekt auch irgendwo ein Experiment mit uns. Also wie gut kriegen wir das hin? Wie gut kann man sich drauf einlassen?“ (t2, Gruppe 2, Z. 152-161)

Die Studierenden scheinen einander zu verstehen, wie sich an dem teils überlappenden, validierenden Sprechen zeigt. Statt darauf zu fokussieren, wie sie selbst im Sinne der Erfahrungstheorie des Lernens experimentiert, reflektiert S4w den Seminarkontext: Während die Studierenden einerseits selbst geforscht haben, erscheinen sie andererseits als Teilnehmer*innen eines Experiments, das sich mit Fragestellungen beschäftigt, die sich auf die Qualität des Umgangs mit gesetzten Anforderungen beziehen (‚wie gut kriegen wir das hin? Wie gut kann man sich drauf einlassen?’).

Demgegenüber zeigen sich beim Typus ‚Distanzierung‘ mit seinen beiden Untertypen kaum Anzeichen einer forschenden Haltung. Anders als beim Typus ‚Einlassung‘ wird wahrgenommenen Anforderungen nicht nachgespürt, sie werden nicht qua Reflexion des Seminarsettings erklärt (s. Gruppe 2), stattdessen werden diese durchgängig aus wahrgenommenen Restriktionen des Settings der Forschungswerkstatt abgeleitet. Die Studierenden nehmen sich dabei im Gegensatz zu den Studierenden des Typus ‚Einlassung‘ als fremdbestimmt war. Hierzu ein Beispiel aus Gruppe 5 (Hinzke & Paseka 2023, S. 181):

- „S1w: // Also kann man sagen// Die Struktur des Seminars zu experimentieren, ist ja irgendwie auch nicht so gegeben gewesen. Und wenn man dann irgendwie gesagt hat: Irgendwie ist das so viel/
S3w: Mhm [zustimmend]
S1w: / und was kann man ändern? Dann gab es irgendwie keine Möglichkeit, irgendwie davon abzuweichen
S3w: Ja.
S1w: von dem //Grundfahrplan//
S2m: // Vor allen Dingen einfach mal// zu sagen, dass die Vorgaben der Hausarbeit, dass Zeilenabstand 1,15 nur ist.
S3w: Ja stimmt.
S2m: Das ist totaler Schwachsinn. Das steht nicht in den/ auf der offiziellen Homepage. Also da steht 1,5. Fertig. Und dann wird halt alles/ Also dadurch wurde der Arbeitsaufwand/ wurde immer, immer wieder erweitert.
S1w: Mhm [zustimmend] Wurden einfach mal vier Seiten oder so. Ne?
S2m: Ja. Und das war ah wirklich zum Kotzen“ (t2, Gruppe 5, Z. 153-171).

Die Gruppenmitglieder sehen sich nicht als Teilnehmer*innen eines hochschuldidaktischen Experiments, sondern als in ihrem Handeln durch das Seminar und dessen Strukturen determiniert – vom „Grundfahrplan“ kann nicht abgewichen werden. Etabliertes Wissen über die Erfüllung von Anforderungen – Zeilenabstand bei der Hausarbeit, wie er auf „der offiziellen Homepage“ steht – wird subsumtiv auf das Seminar übertragen. Die Studierenden quantifizieren dabei den „Arbeitsaufwand“ („vier Seiten“), einen eigenen Lernprozess erkennen sie anders als Gruppe 2 nicht. Die Forschungswerkstatt erscheint im negativen Horizont („zum Kotzen“), was sich auch in anderen Passagen dieser Diskussion zeigt und typisch für den Orientierungsrahmen ‚Distanzierung‘ mit dem Untertypus ‚Abwägungsmodus‘ ist: Vor dem Hintergrund eines Kosten-Nutzen-Kalküls werden angesichts vorhandener Common Sense-Theorien über Studium und Forschen überbordende Anforderungen moniert, wobei die Kosten gemäß den Studierenden klar überwiegen.

Auch beim Untertypus ‚Abarbeitungsmodus‘ erscheint das forschende Lernen im Seminar im negativen Horizont. Hier werden die Impulse der Gruppendiskussion wie auch die wahrgenommenen Anforderungen forschenden Lernens relativ knapp und oberflächlich wie unlieb zu erledigende Aufgaben behandelt. Eine Öffnung der Gruppen für Neues im Sinne eines Aufbruchs vorhandener Theorien über Studium, Forschen und Schule, wie sie sich beim Typus ‚Einlassung‘ zeigt, dokumentiert sich beim Typus ‚Distanzierung‘ nicht.

5.1.4 Beitrag Paseka et al. (2023): ‚Perplexities‘ und ‚Uncertainties‘ sowie Umgang damit im Kontext forschenden Lernens zu t1 und t2

Der auf Englisch verfasste Beitrag Paseka et al. (2023) fokussiert auf die Erhebungszeitpunkte t1 und t2 und stellt zentrale Ergebnisse des Forschungsprojektes gebündelt dar. Der Fokus liegt dabei auf von den Studierenden beim forschenden Lernen wahrgenommenen ‚perplexities‘ bzw. ‚uncertainties‘ sowie darauf, wie die Studierenden damit umgehen. Im Unterschied zu den anderen drei Beiträgen aus diesem Projektkontext erfolgt eine Verortung im englischsprachigen Diskurs um ‚inquiry-based learning‘, ‚uncertainty in teaching‘ und ‚teacher education‘. Während sich die präsentierten empirischen Ergebnisse grosso modo mit bereits in den anderen Beiträgen dieses Projektkontextes präsentierten Ergebnissen decken (s. oben), bietet der Beitrag weitere Fallbeispiele, die die analysierten Irritationen und Ungewissheiten sowie den Umgang damit verdeutlichen – und für die Analyse einer forschenden Haltung aufschlussreich sind. So ergibt sich beispielsweise zum zweiten Erhebungszeitpunkt in Gruppe 2 folgender Diskurs zwischen drei ‚preservice teachers‘ (PT) (Paseka et al. 2023, S. 9):

„PT1: I just found it difficult to do it like that. And as I said, and then to think right, or you look, you think of a research question and then wonder: uhm, ok, did I really observe closely? Because, hmm, maybe there might have been much more in it, but I hadn't had that before.

PT3: Exactly. I also found it/ found that to be the most irritating. You know, first to, so to speak, do the research and then consider which research question fits it.

PT4: //Yes//

PT3: I also thought that seemed somehow wrong.

PT4: Yes. Especially since you had always learned to do it differently in the past.

PT3: Precisely.“ (t2, Gruppe 2, Z. 229-250)

Hier wurde eine Irritation bezüglich der Datenerhebung herausgearbeitet, die den Studierenden noch gegen Ende des Folgesemesters präsent ist. Sie bezieht sich auf ein spezifisches Merkmal forschenden Lernens in der Anfangsphase, nämlich, dass Studierende selbstständig eine Forschungsfrage generieren müssen. PT1, d.h. Student*in 1, propoziert eine Schwierigkeit damit gehabt zu haben, dass die Forschungsfrage nicht zu Beginn der teilnehmenden Beobachtungen an der Schule feststand. Im positiven Horizont erscheint demgegenüber eine klar formulierte Forschungsfrage. Ebenso ist Student*in 1 daran ausgerichtet, beim Forschen Erkenntnispotenziale auszuschöpfen („there might have been much more in it“). Beides wird von der Gruppe geteilt, wie sich in den Validierungen und Ratifizierungen anderer Studierender andeutet. Erkennbar wird darüber hinaus, dass sich die Gruppe an einem vorhandenen Wissen über den Ablauf eines Forschungsprozesses orientiert, welches als Norm den Forschungsprozess strukturiert: Die Forschungsfrage sollte demnach zum Zeitpunkt der Datenerhebung feststehen. Die Studierenden adressieren sich selbst als Personen, die bereits vor der Forschungswerkstatt etwas über Forschung gelernt haben, was als ‚richtiges‘ Wissen wahrgenommen wird. Forschen erscheint für die Studierenden damit als etwas, das sich ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ betreiben lässt. Mit Combe (2010) ließe sich hier davon sprechen, dass die Studierenden in der Forschungswerkstatt eine Differenz Erfahrung gemacht haben, die ihr offenbar bereits vorhandenes Wissen über Forschen irritiert hat. An dieser Stelle lässt sich noch wenig darüber aussagen, ob sich hier eine forschende Haltung andeutet oder nicht. Über Vorwissen bezüglich Forschung zu verfügen, zählt nicht zur aufgestellten

Heuristik (Abb. 2), sondern könnte für eine gewisse, wenn auch einseitige, Expertise stehen, in dem Sinne, dass sich die Studierenden zu t2 selbst mit einem Wissen um Forschung ausgestattet sehen.

Weiterführend ist eine andere Passage aus derselben Gruppendiskussion, aus der hervorgeht, dass die Gruppe sich trotz der Wahrnehmung einer ‚falsch‘ gelaufenen Forschung und trotz der erfahrenen Unsicherheit bezüglich des Ertrags des Datenmaterials bei noch nicht formulierter Forschungsfrage auf das Vorgehen eingelassen hat. So vollzieht die Gruppe einen Perspektivwechsel, indem sie die Ebene des eigenen Erlebens verlässt und sich in die Rolle der Seminarleitung hineinversetzt (Paseka et al. 2023, S. 10f.):

„PT 4: Well, I can understand the course leaders, that they kind of threw us in at the deep end. But if I have to be honest, I also don't know how they could have done it any better.

PT1: // Well//

PT3: // Yes, that// that's the question. Because as soon as I give out a framework, for example, I'm in that framework. And maybe also have direct patterns of thought/

PT2: Yes.

PT3: / that are already established. And, I don't know, that way it was really just getting on and doing it.

PT2: Yes.

PT3: And withstanding this, perhaps learning something too, and that/ perhaps that's what it's about/

PT2: Withstanding it“ (t2, Gruppe 2, Z. 206-219)

Die Metapher ‚to throw someone in the deep end‘ (‚jemanden ins kalte Wasser werfen‘) weist auf einen wahrgenommenen Ernstcharakter hin: Die Dozierenden haben dadurch dafür gesorgt, dass das Forschen für die Studierenden zu einer Bewährungsaufgabe wurde, der sie sich nicht entziehen konnten und das sich von einem nicht näher beschriebenen Probehandeln abgrenzt. Die Suche nach Alternativen deutet dabei auf eine Reflexion bezüglich Handlungsoptionen hin. Student*in 3 validiert und elaboriert daraufhin, indem sie bzw. er ein didaktisches Prinzip darlegt, nach dem Vorgaben durch Dozierende generell auf etabliertes Wissen verweisen, welches die eigene Perspektive, die eigenen Gedanken (vor-)strukturiert. Im positiven Horizont scheint demgegenüber ein eigenes versuchendes Handeln auf, das mit einem Aushalten (‚withstanding‘) von Unsicherheit und Offenheit einhergeht und als Chance für Lernprozesse gesehen wird. In dieser dichten Passage reflektieren die Studierenden über Prinzipien des erlebten forschenden Lernens, konkret über den Stellenwert fehlender Vorstrukturierungen und Vorgaben seitens der Dozierenden für das eigene Lernen. Eine forschende Haltung deutet sich hier insofern an, als die Studierenden damit zumindest implizit auch ihre zuvor geäußerte Irritation bezüglich der Vorgabe, die Forschungsfrage erst im Laufe der Datenerhebung bzw. -auswertung zu generieren, reflektieren – und damit Teile ihrer eigenen Orientierung in den Blick nehmen. Sie lassen sich dadurch auf eine Befremdung ihrer etablierten Perspektiven und ihres Vorwissens über Forschen ein (Typus: ‚Einlassung‘).

Als Kontrastfall bietet sich Fall 5 an (Typus: ‚Distanzierung‘). Auch hier kommen die Studierenden auf Vorgaben und die Abfolge des Forschungsprozesses zu sprechen (Paseka et al. 2023, 11):

„PT 4: Besides from the time required and the structure I found that the organization caused resistance. That we first analyzed and wrote everything down preliminarily what we have observed. And only then got

PT 2: the Grounded Theory.

PT 4: the Grounded Theory.“ (t2, Gruppe 5, Z. 172-176)

Die Studierenden reagieren mit Widerstand darauf, dass sie die Auswertungsmethode erst nach den Beobachtungen kennengelernt haben. Anders als Gruppe 2 erfolgt hier keine Reflexion eines möglicherweise von den Dozierenden verfolgten Sinns bei der Gestaltung der Forschungswerkstätten und für das eigene Lernen. Es kommt zu keiner Perspektiverweiterung und die Studierenden verbleiben bei ihrem eigenen Erleben und Empfinden.

5.1.5 Fazit zu Ausprägungen einer forschenden Haltung im Projektkontext „Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?“

Mit Blick auf Ausprägungen einer forschenden Haltung in den oben angeführten vier Beiträgen zeigt sich zusammengefasst ein zweifach differenziertes Bild.

Die erste Differenzierung bezieht sich auf die Identifizierung jener Studienergebnisse, die für die Untersuchung einer forschenden Haltung aufschlussreich sind. Es wird ersichtlich, dass die im Projekt zu beiden Erhebungszeitpunkten rekonstruierten vielfältigen Irritationen und Ungewissheiten für sich genommen keinen tragfähigen Indikator für das Vorhandensein einer forschenden Haltung darstellen. Gemäß der herangetragenen Heuristik (Abb. 2) reicht es nicht aus, dass etablierte Wissensbestände, Vorstellungen und Perspektiven von Studierenden hinsichtlich Schule und Forschung irritiert werden, um von einer forschenden Haltung zu sprechen. Als entscheidendes Kriterium erscheint vielmehr, wie die Studierenden mit den wahrgenommenen Irritationen umgehen.

Hier zeigt sich dann die zweite Differenzierung, denn während sich manche Gruppen auf die Irritationen einlassen, d.h. die damit auftretende Offenheit annehmen und die Irritation (in ihrem Entstehen) zu durchdringen suchen, diesbezügliche Fragen stellen, Perspektivwechsel und Reflexionen auf das Seminarsetting vollziehen und für sie neue Erfahrungen als Herausforderung vorhandenen Wissens über Schule und Forschen annehmen (Typus: ‚Einlassung‘), geht aus anderen Gruppen hervor, dass sie sich von den Irritationen distanzieren, sich nicht weiter damit beschäftigen und forschendes Lernen als nicht gewinnbringende Anforderung rahmen, die abgearbeitet werden muss (Typus: ‚Distanzierung‘ mit den Untertypen ‚Abwägungsmodus‘ und ‚Abarbeitungsmodus‘).

Ausprägungen einer forschenden Haltung zeigen sich nur bei Gruppen des Typus ‚Einlassung‘. Mit Blick auf die Merkmale der Heuristik wird dabei sichtbar, dass sich die Identifizierung einer forschenden Haltung nicht am Umgang mit Ungewissheit in Bezug auf das Lehrer*innenhandeln festmachen lässt, wohl aber am Umgang mit Ungewissheit im Studium, konkret in Veranstaltungen forschenden Lernens. Die forschende Haltung erscheint dabei als Gegenpol zu einer Haltung, nach der Studieren unreflektiert auf Routinen aufruft und die die Gültigkeit etablierter Wissensbestände im Sinne von Common Sense-Theorien nicht hinterfragt. Stattdessen zeigt sich eine forschende Haltung darin, dass die Studierenden Gedankenexperimente durchführen, Handlungsoptionen entwerfen, die eigene Perspektive befremden und die Rolle von Dozierenden und Kommiliton*innen sowie die Bedeutung des Seminarsettings Forschungswerkstatt für ihre Lernprozesse reflektieren. Auch deutet sich beim Typus ‚Einlassung‘ eine Auseinandersetzung

mit verschiedenen Wegen und Methoden der Erkenntnisbildung an: Es dokumentiert sich eine Offenheit für neues Wissen, eine Arbeit mit Vergleichshorizonten und die Anbahnung eines Verstehensprozesses, bei dem es zu einer Einlassung auf das in den Forschungswerkstätten präfigurierte methodische Vorgehen kommt. Der Fokus liegt auf der Erschließung der universitär vermittelten Sache, auf wahrgenommenen Anforderungen und Irritationen beim forschenden Lernen, nicht auf der Lebenswelt der Studierenden oder der Verhandlung von Formalia.

Auf der anderen Seite steht der Typus ‚Distanzierung‘, bei dem sich keine Aspekte einer forschenden Haltung zeigen. Indizien für ein Nicht-Vorhandensein sind, dass sich die Studierenden an einer Abarbeitung von als starr und/oder überbordend wahrgenommenen Anforderungen orientieren, keinen hinreichenden Nutzen von forschendem Lernen erkennen und an etablierten Theorien über Studium, Forschen und Schule festhalten. In diesen Fällen, so geht aus der Untersuchung hervor, scheint forschendes Lernen im negativen Horizont auf. Es deutet sich somit an, dass die Wahrnehmung der organisationalen Rahmung forschenden Lernens in der Universität für Ausprägungen einer forschenden Haltung im Studium von Bedeutung ist: In jenen Gruppen, die sich vom forschenden Lernen distanzieren und die Irritationen nicht nachgehen, wird eine starke Fremdrahmung seitens der Universität wahrgenommen. Ihnen erscheinen die Anforderungen forschenden Lernens als lästige Aufgabe ohne Nutzen. Gruppen hingegen, die sich auf forschendes Lernen vertiefend einlassen und bei denen Ausprägungen einer forschenden Haltung konstatiert wurden, verstehen die Anforderungen tendenziell als Herausforderung ihres bisherigen Verständnisses von Schule und Studium.

Auch wenn kein echter Längsschnitt vorliegt, so lässt sich letztlich doch erkennen, dass vergleichbare Typen zu t1 und t2 zu finden sind. Bezogen auf das Gesamtsample ist es somit offenbar im Verlauf der Forschungswerkstätten zu keinen gravierenden Entwicklungen hinsichtlich des Aufbaus einer forschenden Haltung gekommen.

5.2 Beiträge aus dem Projekt ‚Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: ein Standortvergleich‘ (ReLieF)

Aus dem Projekt ‚Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: ein Standortvergleich‘ (ReLieF) stammen zwei Beiträge des Kumulus, die sich beide mit dem Datensatz t1, d.h. 15 Gruppendiskussionen, befassen, welche an den Standorten Hamburg (N=8) und Bielefeld (N=7) geführt wurden (Kap. 4.1.2). Die beiden Beiträge beschäftigen sich mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunktthemen, die für die Erforschung einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden relevant erscheinen.

5.2.1 Beitrag Hinzke et al. (2024): Formen von Reflexion in Bezug auf Forschen zu t1

Der Beitrag Hinzke et al. (2024) geht der Frage nach, welche Formen von Reflexion sich bei Lehramtsstudierenden zu Beginn von Veranstaltungen forschenden Lernens zeigen (ebd., S. 241). Anders als im Projekt ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!‘ fanden die Erhebungen t1 in ReLieF in den ersten Wochen der Vorlesungszeit statt, sodass hier noch keine Erfahrungen mit forschendem Lernen erfasst werden konnten (Kap. 4.1.2).

Stattdessen steht hier die Art und Weise im Zentrum, wie sich Studierende in Gruppen mit ‚Forschen‘ beschäftigen. Die rekonstruierten Formen von Reflexion zeigen sich somit in Diskussionen über Forschen, welche qua Seminarsetting in den universitären Kontext forschenden Lernens eingebunden sind.

Im Ergebnis lassen sich – angelehnt an die Unterscheidung von Bohnsack (2020) – Formen theoretischer und praktischer Reflexion bei den Studierenden nachzeichnen und in ihren Ausprägungen näher bestimmen. Praktische Reflexion verweist nach Bohnsack auf die performative Logik. Diese Reflexionsart wird der empirischen Analyse dort zugänglich, wo die „für jegliche Praxis, für jegliche Performanz, notwendige Selektion aus Handlungsalternativen [...] von den Akteur*innen nicht nur [...] praktiziert, sondern auch [...] zur Darstellung gebracht wird“ (ebd., S. 61f.). Und: „Dazu müssen die nicht-realisierten Alternativen und die Auswahl aus ihnen im Kontext der Handlungspraxis mit dargestellt und plausibilisiert werden“ (ebd., S. 62). Praktische Reflexion stellt dabei eine Grundlage der Bewältigung des Spannungsverhältnisses von Norm und Habitus und damit zugleich der Konstituierung eines Orientierungsrahmens im weiteren Sinne dar (Bohnsack 2017, S. 107). Theoretische Reflexion liegt hingegen auf der Ebene der propositionalen Logik. Sie zeigt sich in Alternativen, die auf einer „der propositionalen Logik entsprechende[n] zweckrationale[n] und deduktiv-hierarchische[n], also rationalistische[n], Denkweise“ (ebd.) basieren. Beide Formen von Reflexion, die nach Luhmann (1975, S. 74; zit. n. Bohnsack 2020, S. 58) „einen ‚Horizont‘ anderer Möglichkeiten voraussetz[en] und einen geordneten Zugang zu diesen Möglichkeiten [erschließen]“, lassen sich dabei von ebenfalls in den Gruppendiskussionen vorfindlicher Reflexivität abgrenzen, welche sich sensu Bohnsack (2017, S. 78f.) darin zeigt, dass keine Alternativen diskutiert werden und es zu keinem Überschreiten bisheriger Orientierungen kommt.

In dem Beitrag Hinzke et al. (2024) werden zwei Fälle dargelegt. Während der eine Fall – Gruppe A4 – forschendes Lernen als enactierbares Unterrichtsprinzip betrachtet und positiv rahmt, steht forschendes Lernen im anderen Fall – Gruppe E1 – im negativen Horizont, weil es in der Wahrnehmung der Studierenden der Erwartung zuwider läuft, im Studium nützliche Erfahrungen hinsichtlich der antizipierten Lehrer*innentätigkeit zu sammeln, etwa durch eigenes Unterrichten im Schulpraktikum.

Ausprägungen einer forschenden Haltung zeigen sich dabei bei Gruppe A4, bei der Ausformungen einer erfahrungsbezogenen Reflexion sowie einer theoretischen Reflexion rekonstruiert wurden. Die Form ‚erfahrungsbezogene Reflexion‘ wird dabei aus den Daten herausgearbeitet. Sie ist auf Erfahrungen und Praxis bezogen, weist aber anders als eine praktische Reflexion ein relativ hohes Explikationsniveau auf, d. h. es finden sich Explikationen, die narrativ fundiert sind und auf Erfahrungen basieren. Erfahrungsbezogene Reflexion dokumentiert sich beispielhaft in folgender Passage (Hinzke et al. 2024, S. 243f.):

„S4w: Ich musste mich gerade noch daran erinnern, als ich ein Kind war, und jemand hat gesagt/ hat von einem Forscher gesprochen. [...]. Äh oder vom Forschen: Ich hatte immer die Vorstellung von einem weißen alten Mann vor mir mit so einem Safari-Hut und so einer Lupe. Und ich finde das so lustig, dass ja auch immer noch auf Arbeitsblättern oder so in der Schule ganz oft diese Lupe, ‚So, jetzt geht es ums Entdecken und Forschen‘, ist. Und ich habe/ Also ich bin jetzt 27, und ich habe immer noch dieses Bild von diesem Mann im Kopf. Wenn ich so ‚Forschen‘ höre erst mal: ‚Ah ja, der Forscher, natürlich männlich, Safari-Hut und Lupe‘ [...]

S1m: Das ist natürlich von einem selbst so konstruiert oder auch durch die Gesellschaft, aber dass es nicht der Realität entspricht, wissen wir ja mittlerweile so. Aber bei Kindern ist das wichtig, dass man das irgendwie thematisiert und zeigt, was Forschen eigentlich bedeutet.

S4w: Hm, also bevor ich an die Uni gekommen bin, also ich wusste natürlich, dass man auch in Sprachwissenschaften und so weiter und so fort forschen kann, aber ich/ ich konnte mir da nichts drunter vorstellen. Also ich dachte wirklich, irgendwie Forschen hat immer mit Experimenten zu tun so. [...]. Aber jetzt bin ich schlauer durch die Universität“ (t1, Gruppe A4, Z. 119-157).

S4w stellt in ihrer Proposition einen Vergleich her zwischen ihren Vorstellungen von „Forschern“ bzw. „Forschen“ über die Zeit. Dabei konstatiert sie eine Kontinuität der Vorstellungen. S1m elaboriert dieses Thema, indem er den Konstruktcharakter der bildhaften Vorstellungen herausstellt und eine Differenz zwischen den Vorstellungen und der Realität anspricht. Common Sense-Theorien und Normen darüber, wie Forschen zu sein hat, reiben sich mit anderen Vorstellungen von Forschen, die nicht explizit ausgeführt werden, aber der „Realität“ entsprechen. Als handlungspraktische Lösung dieser Spannung wird von S1m die Bedeutsamkeit unterstrichen, Kindern ein realistisches Bild von Forschen zu vermitteln. S4w setzt hier an und stellt heraus, dass sie im Studium Vorstellungen von Forschen in verschiedenen Wissenschaften erhalten hat. Sie markiert, dass es gegenüber ihres Studienbeginns zu einer Horizonterweiterung gekommen ist („Aber jetzt bin ich schlauer durch die Universität“). Erfahrungsbezogene Reflexion zeigt sich bei S4w somit in einer erfahrungsbasierten Horizonterweiterung hinsichtlich ihrer Vorstellungen über Forschen während ihres Studiums. Bei S1m kann die als bedeutsam markierte Vermittlung eines realistischen Forschungsverständnisses bei Schüler*innen als Ausdruck der Bewältigung der Differenz zwischen den eigenen unrealistischen und realistischen Vorstellungen über Forschen gelesen werden. Erfahrungsbezogene Reflexion nimmt hier in gewisser Weise die Form einer Lösung ein, eines Umgangs mit der Differenz zwischen alltäglichem und gelerntem Forschungsverständnis.

In derselben Gruppe zeigt sich theoretische Reflexion darin, dass ohne Bezugnahme auf Erfahrungen und Handlungsalternativen zwei Begriffe – ‚erforschen‘ und ‚entdecken‘ – auf Synonymität hin geprüft werden (Hinzke et al. 2024, S. 246). Hier wird eine theoretisierende, deduktiv-hierarchische Herangehensweise erkennbar, bei der definitorisches Wissen herangezogen und auf den vorliegenden Fall angewendet wird, um einen semantisch gleichen Alternativausdruck zu finden. Inwiefern auch eine solche Reflexion, die sich nicht auf Praxis, sondern auf theoretisches Wissen bezieht, als Teilaspekt einer forschenden Haltung zu verstehen ist, stellt eine spannende Frage dar. So ließe sich eine theoretische Reflexion durchaus von einer unhinterfragten Begriffsverwendung unterscheiden, doch stellt sich die Frage, inwiefern eine theoretische Reflexion auf Praxis bezogen ist. Bei der angeführten definitorischen Klärung in Gruppe A4 liegt insofern ein Bezug zu dem bei der Gruppe rekonstruierten Orientierungsrahmen der ‚Bestimmungslogik‘ vor, als letzterer dadurch gekennzeichnet ist, dass die Studierenden sich damit beschäftigen, was Forschen ausmacht, d.h. an einem Zugang zum Konzept ‚Forschen‘ arbeiten. Insofern erfolgt die theoretische Reflexion in Bezug auf den Orientierungsrahmen der Gruppe.

Demgegenüber steht Gruppe E1, bei der keine Anzeichen von Reflexion im Sinne einer Horizonterweiterung, sondern Anzeichen von Reflexivität im Sinne einer Horizontverfestigung rekonstruiert wurden. Hier ein Ausschnitt aus der Eingangspassage der Diskussion (Hinzke et al. 2024, S. 247):

„S4w: Also verschiedene Interviews hab ich auch schon gemacht. Da erinnere ich mich grad dran. Da hab ich auch, glaub ich, schon/ (.) für zwei, drei Seminare hab ich auch (.) so narrative Interviews geführt und die dann transkribiert. (.) Hat mir auch, ehrlich gesagt, Spaß gemacht. (.) Ähm aber irgendwie (.) hat's mir dann irgendwie schwer gefallen, den Bezug von diesen (.) Forschungen dann zu meinem späteren Job zu ziehen. (.) Und war dann mehr so, ja, okay, das mach ich jetzt für die Uni. Und das find ich auch cool so. (.) Aber irgendwie (.) ist das ja nicht wirklich das, was ich später mache. Also (.) hab ich das eigentlich alles immer nur so erledigt und dann halt/ (.) Ja. Okay. (.) Hm (nachdenklich) das ist halt (.) jetzt weg so ungefähr. (.) Also irgendwie, ja, weiß ich auch nicht. (.) Also man sagt ja, man soll dann auch später als Lehrerin (.) äh dann (.) forschen. (.) Aber wie das genau abläuft und ob man das dann immer macht, wenn man 'ne neue Klasse hat, das weiß ich ehrlich ge/ kann ich mir nicht so vorstellen. Weil (.) man war ja selber in der Schule. Und ich kann mich nicht daran erinnern, dass (.) meine Lehrer irgendwann mal mit mir geforscht haben“ (t1, Gruppe E1, Z. 86-102).

Aus dieser längeren Äußerung von S4w geht die wahrgenommene Norm hervor, als Lehrerin forschen zu sollen. Die Umsetzung dieser Norm wird von der Studentin in Frage gestellt, wobei sie Erfahrungen mit Lehrpersonen während ihrer eigenen Schulzeit als Begründung anfügt: Weil sie als Schülerin keine forschenden Lehrpersonen erlebt hat, kann sie sich nicht vorstellen, als künftige Lehrerin selbst zu forschen – was damit einhergeht, dass sie vor dem Hintergrund des in der Gruppe rekonstruierten Orientierungsrahmens ‚universitäre Fremdrahmung‘ die Beschäftigung mit Forschen als externe Anforderung der Universität erfährt. Eigene Erfahrungen während ihrer Schulzeit werden absolut gesetzt, nicht hinterfragt, sondern unreflektiert auf das künftige Lehrer*innenhandeln übertragen. Damit kommt es zu einer Verfestigung von Vorstellungen über Lehrer*innenhandeln – und nicht zu einer Weitung von Horizonten und Verständnissen wie bei Gruppe A4. In weiteren Passagen der Gruppendiskussion E1 wird ebenfalls deutlich, dass Forschen für die Studierenden im negativen Horizont steht, sie sich angesichts etablierten Vorwissens nicht darauf einlassen und stattdessen bestrebt sind, während des Praktikums statt zu forschen Unterrichtserfahrungen zu sammeln, etwa hier (ebd., S. 247f.):

„S2w: [...] Also ich freu mich eigentlich deswegen eher aufs Praxissemester, weil ich da Erfahrungen in der schulischen Praxis sammle. (.) Und äh nicht, (.) weil ich dann da (.) erforsch-/ also forschen muss. Sondern weil ich generell Erfahrungen sammle, die vielleicht später wirklich wichtig sind [...] find ich's zum Beispiel auch fast blöd, dass wir zwei Forschungsprojekte machen müssen und nicht nur eins reicht, wie's an anderen Unis ist. (.) Weil (.) das halt sehr ambitioniert auch gedacht ist und ich 'n bisschen Schiss hab, dass darunter vielleicht die Praxiserfahrung an sich leiden könnte“ (Gruppe E1, Z. 107-116).

Eine forschende Haltung lässt sich in dieser Gruppe nicht erkennen. Forschendes Lernen erscheint als von außen, konkret von der Universität herangetragene Anforderung, die erfüllt werden muss. Gegenüber dem Sammeln von Erfahrungen in der Schulpraxis steht das Durchführen von Forschungsprojekten im negativen Horizont. Das Kumulieren von Praxiserfahrungen könnte dabei als Ausdruck einer gewissen Offenheit gegenüber Neuem im Schulpraktikum gelesen werden. Eine solche Offenheit ist jedoch von einer forschenden Haltung abzugrenzen, denn das Zitat verweist darauf, dass ein forschender Zugang in der Sichtweise der Studierenden dem Sammeln von Praxiserfahrungen im Wege stehen kann.

5.2.2 Beitrag Hinzke et al. (2023c): Ungewissheit und Umgang mit Ungewissheit in Bezug auf Forschen zu t1

Der Beitrag Hinzke et al. (2023c) beschäftigt sich mit der Fragestellung, inwiefern Lehramtsstudierende zu Beginn universitärer Veranstaltungen forschenden Lernens Ungewissheit(en) in Bezug auf Forschen wahrnehmen und wie diese Studierenden im gemeinsamen Diskurs mit solchen Ungewissheiten umgehen (ebd., S. 79). Wie schon in dem Beitrag Hinzke et al. (2024) wird das interessierende Phänomen – hier die Ungewissheit und der Umgang damit – in ein Verhältnis zu den rekonstruierten Orientierungsrahmen der Studierenden in Bezug auf Forschen gesetzt.

Im Ergebnis wird deutlich, dass die Studierenden zu t1 zwei Unsicherheiten in Bezug auf Forschen wahrnehmen. Erstens dokumentiert sich eine Unsicherheit hinsichtlich der Verwertbarkeit von Forschen für die künftige Berufstätigkeit, zweitens eine Unsicherheit hinsichtlich der Beschaffenheit und der Konturierung von Forschung. Da beide Ausprägungen potenziell im Rahmen einer Weiterbeschäftigung mit Forschen aufgelöst werden können, werden sie nicht als (strukturell verankerte) Ungewissheit, sondern als Unsicherheiten bezeichnet.

In dem Beitrag Hinzke et al. (2023c) werden zwei Gruppen kontrastiert. Bei Gruppe B3, bei der eine Unsicherheit bezüglich der Beschaffenheit und Abgrenzung von Forschen rekonstruiert wurde, zeigen sich hinsichtlich der Frage nach dem Umgang damit Suchbewegungen. Die Gruppe rekurriert immer wieder auf Common Sense-Theorien über Forschen, reiht vorhandene Verständnisse von Forschen aneinander und diskutiert diese an. Diese Äußerungen werden als Antwortversuche interpretiert, denn wiederholt brechen im Diskursverlauf, über verschiedene Impulse hinweg, die Fragen auf, was Forschen auszeichnet, wo es beginnt und endet. Neue Gedanken werden geäußert, Kriterien für Forschen diskutiert, ohne dass die o. g. Fragen letztlich beantwortet werden. Dieses Vorgehen ist typisch für den rekonstruierten Orientierungsrahmen ‚Annäherung‘, der strukturiert, wie sich die Gruppe mit dem Thema Forschen befasst. Die Gruppenmitglieder erscheinen als Noviz*innen in Sachen Forschen, grenzen sich

„von erfahreneren und in punkto Forschen aus ihrer Sicht qualifizierteren Mitgliedern der Universität – Forschenden und Dozierenden – ab und schwächen zugleich ihre eigenen Erfahrungen mit Forschen insofern ab, als sie deren Umfang und Relevanz einklammern. Die Studierenden stellen immer wieder Fragen, ohne im Diskurs zu Antworten zu gelangen, und bringen ihr Unwissen hinsichtlich Forschen auch explizit zum Ausdruck“ (ebd., S. 84).

Common Sense-Theorien über Forschen sind vorhanden, erweisen sich aber nicht als derart Orientierung gebend, dass sie die vorhandene Unsicherheit aufzulösen vermögen.

In Gruppe E1, in der sich eine Unsicherheit hinsichtlich der Verwertbarkeit von Forschen dokumentiert, zeigt sich ein etwas anderer Umgang. Wie bereits oben angeführt (Hinzke et al. 2024) rekurrieren die Studierenden dieser Gruppe auf Erfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit, in der sie gemäß ihrer Darstellung keine forschenden Lehrer*innen erlebt haben. Hier werden keine Common Sense-Theorien darüber, was Forschen auszeichnet, sondern erfahrungsbezogene Wissensbestände über Schule und Lehrer*inentätigkeit herangezogen. Das Aufrufen dieser Wissensbestände geht damit einher, dass es – anders als in Gruppe B3 – zu einer vorläufigen Schließung im Sinne einer ersten Beantwortung der Frage nach dem Nutzen von Forschen kommt: Der Nutzen

wird negiert. Allerdings zeigt sich dann im weiteren Verlauf der Diskussion, dass diese Schließung insofern brüchig wird, als die Gruppe immer wieder weitere Gedanken zum Thema Nutzen äußert und sich damit beschäftigt, unter welchen Umständen sich ggf. doch ein Nutzen einstellen könnte. Diese Umstände werden jenseits des Studiums gesehen, denn es braucht gemäß den Studierenden eine gewisse Erfahrung in der Berufstätigkeit, eine gewisse Expertise, um künftig zusätzlich zur eigentlichen Tätigkeit als Lehrperson im Beruf forschen zu können. Getragen wird dieser Umgang mit der Unsicherheit von einem Orientierungsrahmen ‚universitäre Fremdrahmung‘ (bereits Kap. 5.2.1):

„Wahrgenommene universitäre Vorgaben und Normen rahmen die Überlegungen zum Forschen, so etwa, im Praxissemester forschen zu müssen. Die universitäre Fremdrahmung wird mit Vorgaben und Ansprüchen verbunden, die den Studierenden ihrer Darstellung nach von außen verordnet werden (z. B. die Gestaltung des Praktikums). Die Universität lässt forschen und implementiert dieses Forschen im Kontext des Praktikums, was als Auslöser dessen verstanden werden kann, dass sich die Studierenden mit der Frage nach der Verwertbarkeit von Forschen und der diesbezüglichen Ungewissheit beschäftigen“ (Hinzke et al. 2023c, S. 87).

Wenngleich der Nutzen von Forschen vor diesem Hintergrund für die künftige Berufstätigkeit tendenziell negiert wird, bleibt die Unsicherheit letztlich bestehen, da die Vermutung im Raum steht, dass Forschen berufsbiografisch gesehen zukünftig doch einen gewissen Nutzen haben könnte.

Im Kontext des Studiums erscheint Forschen bei Gruppe E1 angesichts der erfahrenen universitären Fremdrahmung als notwendige Pflichterfüllung. Dabei deutet sich ein Unterrichtsverständnis an, „das an Gewissheit im Sinne von Planbarkeitsvorstellungen, der Erfüllung wahrgenommener Anforderungen in Studium und Referendariat und pragmatischen Umsetzungsgedanken ausgerichtet ist“ (ebd., S. 89). Forschen erscheint demgegenüber in Bezug auf beide Kontexte – Studium und Unterricht – als negativer Horizont, sodass hier von keiner forschenden Haltung gesprochen werden kann. Das Aufwerfen weiterer Gedanken zum Thema Forschen und der antizipierte Blick in die Berufstätigkeit können als Anzeichen einer gewissen Reflexivität gedeutet werden, nicht als Reflexion im Sinne von Bohnsack und Luhmann (Kap. 5.2.1), da hier tradierte Vorstellungen von Lehrer*innenhandeln reproduziert und der bisherige Rahmen nicht verlassen wird.

Gruppe B3 hingegen stellt keine Bezüge zur Schulpraxis her, sondern verhandelt das Thema Forschen in Bezug auf Common Sense-Theorien im Rahmen des Studiums. Anzeichen für eine forschende Haltung können hier in den Suchbewegungen der Gruppe gesehen werden, bei denen eingebrachte Verständnisse von Forschen diskutiert und auf Tragfähigkeit zur Bestimmung von Forschen geprüft werden. Allerdings erfolgt dieses Suchen eher unsystematisch und es dokumentiert sich anders etwa als bei Gruppe A4 (Hinzke et al. 2024) keine Horizonterweiterung.

5.2.3 Fazit zu Ausprägungen einer forschenden Haltung im Projektkontext ReLieF

Die präsentierten Ausprägungen einer forschenden Haltung bestätigen zum einen die oben dargelegten Ergebnisse aus dem Projekt ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?. Sie ermöglichen zum anderen eine Ausdifferenzierung.

Bestätigt hat sich erstens, dass sich Ausprägungen einer forschenden Haltung nicht an einer bloßen Erfahrung von Irritationen festmachen lassen. Anders ausgedrückt: Dass

sich Irritationen oder Unsicherheiten im Datenmaterial zeigen, ist nicht notwendigerweise Ausdruck des Vorhandenseins einer forschenden Haltung. Zweitens hat sich das differenzierte Bild bestätigt, dass sich bei manchen Studierendengruppen Ausprägungen einer forschenden Haltung finden lassen, bei anderen hingegen nicht.

Wie schon im Projektkontext ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?!‘ lässt sich eine solche Haltung an rekonstruierten Formen von Reflexion festmachen, wobei der Beitrag Hinzke et al. (2024) aufzeigt, dass sich noch einmal zwischen erfahrungsbezogener und theoretischer Reflexion unterscheiden lässt. Während es in beiden Fällen zu einer Horizonterweiterung kommt, die als theoretisches bzw. praktisches Erkennen (Bohnsack 2020, S. 120ff.) näher gefasst werden kann, ermöglicht eine erfahrungsbezogene Reflexion die Bewältigung eines Spannungsverhältnisses zwischen zwei Forschungsverständnissen, d.h. eines für die ‚Bestimmungslogik‘ relevanten Orientierungsproblems. Bei anderen Gruppen dokumentiert sich hingegen keine forschende Haltung. Dies betrifft Gruppen mit dem Orientierungsrahmen ‚Fremdrahmung‘, wodurch sich andeutet, dass eine forschende Haltung eine gewisse Wahrnehmung von Selbstbestimmung im Studium benötigt (s. auch Heuristik, Abb. 2). Auf die wahrgenommene Fremdrahmung reagieren die Studierenden, indem sie die universitäre Anforderung forschend zu lernen als abzuarbeitende Last betrachten. Dies kontrastiert mit solchen Gruppen aus dem Projekt ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?!‘, die universitäre Strukturen nicht als restriktiv, sondern als lernförderlich wahrgenommen haben (Hinzke & Paseka 2021, 2023). Während eine forschende Haltung somit mit Reflexion im Sinne von Horizonterweiterung verbunden ist, zeigt sich bei der Abwesenheit einer forschenden Haltung Reflexivität im Sinne von Horizontverfestigung, d.h. der Reproduktion vorhandenen Wissens. So werden im Falle von Reflexivität Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit auf die antizipierte Berufstätigkeit übertragen. Forschendes Lernen steht in diesen Fällen wie schon bei Fällen aus ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?!‘ im negativen Horizont. Als positiver Horizont scheint demgegenüber das Kumulieren von Praxiserfahrungen auf. Zudem geht die Absenz einer forschenden Haltung in einem Fall mit einem Unterrichtsverständnis einher, das an Planbarkeit und Gewissheit ausgerichtet ist.

Während sich zeigt, dass bei den meisten Fällen relativ eindeutig Ausprägungen oder die Absenz einer forschenden Haltung rekonstruiert werden kann, wird bei ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?!‘ und ReLief auch erkennbar, dass es Fälle gibt, bei denen dies nicht so klar ist, da sich innerhalb dieser Fälle Interpretationsergebnisse finden, die für und gegen das Vorliegen einer forschenden Haltung sprechen. Dies ist u.a. bei der Gruppe mit dem Orientierungsrahmen ‚Annäherung‘ der Fall (Hinzke et al. 2023c; auch Paseka & Hinzke 2018).

Zudem wird ersichtlich, dass es sich bei der forschenden Haltung – wie auch schon beim Projekt ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?!‘ aufzeigt – um ein kollektives Phänomen handelt. Die oben exemplarisch und notwendigerweise ausschnittshaft dargelegten Transkriptpassagen lassen nicht immer erkennen, was sich in den Gesamtinterpretationen der beiden Projekte gezeigt hat, nämlich, dass die rekonstruierten Orientierungen, Formen von Irritationen, Unsicherheiten und Reflexionen sowie entsprechende Umgangsweisen in aller Regel von mehreren Studierenden geteilt werden, sich also im Diskurs der Gruppen entfalten. Die Rekonstruktionen gehen auch nicht nur auf einzelne Passagen zurück, vielmehr zeigen sich die präsentierten Ergebnisse an mehreren Stellen der jeweiligen Gruppendiskussion. Insofern stützen sich auch die Untersuchungen zur forschenden Haltung jeweils auf mehrere Transkriptstellen.

Zur Einordnung der Ergebnisse trägt bei, dass die Erhebungen in ReLieF zu einem anderen Zeitpunkt als in ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?’ stattfanden. Grundlage der Diskussionen waren nicht erste Einblicke in forschendes Lernen im Seminar samt ersten eigenen Erfahrungen mit teilnehmender Beobachtung und dem Erstellen von Beobachtungsprotokollen. Stattdessen bezogen sich die Erhebungen auf die Verhandlung von ‚Forschen‘ bei Studierenden, die an ersten Seminarsitzungen teilgenommen haben. Insofern kann nicht gesetzt werden, dass die Studierenden in ReLieF bereits über Erfahrungen mit forschendem Lernen verfügen. Die beiden Beiträge aus diesem Projektkontext zeigen, dass manche Gruppen mit Ausprägungen einer forschenden Haltung in die Veranstaltungen forschenden Lernens starten, während sich solche Ausprägungen bei anderen Gruppen nicht dokumentieren.

Darüber hinaus deutet sich in den beiden Beiträgen aus ReLieF an, dass die Verortung forschenden Lernens im Studium, genauer die Relationierung zu schulpraktischen Phasen, von Bedeutung für die forschende Haltung sein kann. So ist jene Gruppe, bei der eine Orientierung an dem Sammeln von schulpraktischen Erfahrungen samt Ausprägungen von Reflexivität und Unsicherheit hinsichtlich eines Nutzens für die künftige Berufstätigkeit rekonstruiert wurde, an der Universität Bielefeld und damit im Kontext eines Praxissemesters verortet, während die herangeführten beiden anderen Gruppen, bei denen forschendes Lernen bzw. Forschen für sich und nicht im Verhältnis zu schulpraktischen Erfahrungen betrachtet wird, an der Universität Hamburg erhoben wurden. Dass dies kein Zufall ist, haben mittlerweile weitere Analysen im ReLieF-Projekt gezeigt (Paseka et al. 2024).

5.3 Beiträge aus dem Projekt ‚Reflexions- und Analysefähigkeit zu Studienbeginn: eine Vergleichsstudie dreier Studiengänge‘ (RASt)

Zum Vergleich werden nachfolgend zwei Beiträge aus dem Projekt ‚Reflexions- und Analysefähigkeit zu Studienbeginn: eine Vergleichsstudie dreier Studiengänge‘ (RASt) einbezogen. Dies geschieht erstens, um Hinweise darauf zu erhalten, ob sich bei Studienanfänger*innen des Lehramts ähnliche oder unterschiedliche Ausprägungen einer forschenden Haltung wie bei Masterstudierenden zeigen, ob also die Ausprägungen je nach Studienphase variieren. Zweitens soll geprüft werden, ob sich Anzeichen dafür zeigen, dass Ausprägungen einer forschenden Haltung in Abhängigkeit vom jeweiligen Seminarkontext stehen. Während in den beiden oben thematisierten Projekten (Kap. 5.1, 5.2) auf Seminarkontexte forschenden Lernens, die auf einen Aufbau einer forschenden Haltung im Masterstudium abzielen, fokussiert wurde, wird nun eine Studieneinführungsveranstaltung in den Blick genommen, die stärker auf die Bearbeitung eines schulpädagogischen Themas denn auf das Kennenlernen von Forschung ausgerichtet ist. Drittens ermöglicht der Einbezug von Gruppendiskussionen aus den Studiengängen Frühpädagogik und Soziale Arbeit, sich der Frage zu nähern, ob bzw. inwiefern die sich zeigenden Ausprägungen einer forschenden Haltung lehramtsspezifisch sind.

5.3.1 Beitrag Hinzke (2022): Reflexionspotentiale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn und Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit im Kontext einer Auseinandersetzung mit Videofällen

Der Beitrag Hinzke (2022) befasst sich mit den Fragen, „welche Reflexionspotentiale sich bei Student*innen des Lehramts zu Studienbeginn zeigen und inwiefern sich in diesen Reflexionspotentialen Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit spiegeln“ (ebd., S. 247). Verortet im Diskurs um Lehrer*innenhabitus wird die These entfaltet, dass es Habitus von Lehramtsstudierenden gibt, die je eigenlogisch strukturiert sind. Unter Reflexionspotential wird dabei in Anlehnung an Bohnsack (2020) die Fähigkeit verstanden, „sich von „Norm(alitäts)erwartungen“ (ebd., 119) zu distanzieren, im Sinne einer genetischen Analyseeinstellung den „Herstellungskarakter sozialer Situationen“ (ebd., 124) zu erkennen, mit dem Common Sense zu brechen, d.h. „alltägliche Selbstverständlichkeiten [...] hinterfragen oder suspendieren zu können“ (ebd.) und eine Handlungspraxis zu etablieren, in der die Spannung zwischen Norm und habituellem Handeln bearbeitet wird“ (Hinzke 2022, S. 253). Erkennbar wird an diesen Ausführungen, dass derartige Reflexionspotentiale der performativen Logik zuzurechnen sind, weshalb hier auch von der Fähigkeit zur praktischen Reflexion bzw. praktischen Reflexionspotentialen gesprochen werden kann. Dem gegenüber stehen theoretische Reflexionspotentiale, die der propositionalen Logik und dem theoretischen Wissen zuzuordnen sind (zum angelegten Reflexionsbegriff siehe auch Hinzke et al. 2024). Aufbauend auf der Annahme Helspers (2018a/b), dass im Schülerhabitus bereits der Lehrerhabitus schattenrissförmig angelegt ist (Kap. 2.5), wird dabei erforscht, auf welchen Erfahrungsräumen die rekonstruierten Reflexionen basieren, insbesondere, inwiefern die Studienanfänger*innen auf den Erfahrungsraum der eigenen Schulzeit rekurrieren.

Im Ergebnis zeigen sich in den drei herangezogenen Gruppen von Lehramtsstudierenden bei der Beschäftigung mit Unterrichtsvideos zwei unterschiedliche Orientierungsrahmen im engeren Sinne, die sich in Auseinandersetzung mit propositionalen Gehalten – Common Sense-Theorien über Lehrer*innen- und Schüler*innenhandeln, Normen, Rollen und Motiven – entfalten.

Aus der Gruppe 1 wurde der Orientierungsrahmen im engeren Sinne „Bewerten im Modus von Eindeutigkeit“ (Hinzke 2022, S. 260) rekonstruiert. Dieser Orientierungsrahmen ist dadurch geprägt, dass die Gruppe immer wieder imaginativ die Lehrerrolle übernimmt:

„Vor dem impliziten Vergleichshorizont der für sie damit verbundenen Identitätsnorm der Lehrperson erscheint insbesondere die Praxis der Lehrerin, also ihr Habitus, im negativen Gegenhorizont, von dem sich die Gruppe abgrenzt. Diese kollektive Praxis des Bewertens entfaltet sich dabei unter Nutzung von Common Sense-Theorien über Lehrerhandeln, der Attribuierung von Handlungsmotiven und der Hervorbringung imaginierter Handlungsalternativen. Dadurch, dass sich die Gruppenmitglieder untereinander verstehen, erscheint es nicht nötig, zu kommunizieren, aus welcher Perspektive und vor welchem Erfahrungshintergrund und den damit verbundenen Identitätsnormen sie diese zum Teil mit allgemeiner Gültigkeit versehenen Äußerungen hervorbringen“ (ebd., S. 258).

Zwar problematisiert die Gruppe wiederholt die Basis, von der aus sie das Lehrer*innenhandeln bewertend einschätzt, doch führt diese Problematisierung nicht zur Beendigung der Bewertungen. Ein Beispiel (ebd., S. 258f.):

- „Sw6: Also wenn es auch eigentlich jetzt um das um den Umgang mit diesen Videos geht irgendwie, finde ich das total schwierig, weil, ich kenne die Leute nicht, ich kenne die Situation nicht, ich kenne die Lehrer nicht, ich kenne den Inhalt nicht. Also ich kann da überhaupt nicht andocken und sagen: ‚Oh, ich hätte da aber das und das gemacht.‘ Weil ja ich überhaupt nicht weiß, wie (.)//
- Sw1: Ich // finde, man wird so ein bisschen in die Situation reingeschmissen.
- Sw4: Ja, und man weiß halt auch nicht, wie die Situation vorher war zum Beispiel bei der Lehrerin, die ja am/ Also bei dem ersten Video von uns jetzt, die hat ja (.) ähm // die Schüler so ein bisschen kritisiert.
- Sw3: Irgendwas von Puppen erzählt.
- Sw4: Und man (.) finde ich, kann das jetzt trotzdem nicht so richtig beurteilen, weil/
- Sw1: Ja.
- Sw4: Also ich finde, man hatte irgendwie gar keinen Background (.) dazu. Deswegen ist das ein bisschen schwierig. Aber (.)/ [...] Ja, aber ich finde, selbst wenn sie // das gemacht haben, was sie kritisiert hat, dann kann man auch sagen, (.) weiß ich nicht: ‚Ich mach jetzt einfach weiter.‘ Und wenn man dann wie er dynamisch im Raum rumläuft und inhaltlich nach den Sachen fragt: ‚Was habt ihr gemacht?‘ dann (.) wird das vielleicht auch irgendwie vergessen, wie sie sich verhalten haben. Also (.) ich kann sagen, dass sich einige nicht so gut verhalten haben, aber, komm//
- Sw5: Ja, sie hat sehr viel irgendwie geredet und // das war nicht/ eigentlich das war gar nicht effektiv.
- Sw4: Ja, damit schafft man eigentlich nur so eine Barriere zwischen sich und den Schülern (..)“ (LA-Gruppe 1, Z. 119-155)

Lehrer*innenhandeln scheint hier mit der Vorstellung eines Ursache-Folge-Ablaufs verbunden zu sein: Wenn die Lehrperson auf bestimmte Art agiert, hat das ggf. einen bestimmten ‚Effekt‘. Das beobachtete Lehrer*innenhandeln steht dabei im negativen Horizont, da dieses Handeln gemäß den Studierenden nicht zielführend ist. Damit steht bei der Gruppe auch der beobachtete Lehrer*innenhabitus im negativen Horizont. Explizite Bezüge zur eigenen Schulzeit kommen erst im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion auf, als die Studierenden dezidiert danach gefragt wurden, ob sie eine solche Situation bereits erlebt haben. Statt mehrheitlich Erfahrungen aus der Schulzeit darzulegen und gegeneinanderzuführen, zeigt der parallele Diskursmodus an, dass sich die Gruppe auf der Ebene von Normen darüber, wie Lehrer*innenhandeln sein sollte, unmittelbar versteht. Wenn Erfahrungen und sich darin zeigende Reflexionspotentiale im Sinne von Vergleichshorizonten herangezogen werden, so beziehen sich diese nur zum Teil auf die eigene Schulzeit, darüber hinaus auch auf erste Schulpraktika und das Studium.

Demgegenüber verweisen die Reflexionspotentiale in Gruppe 2 vor allem auf die eigene Schulzeit und die eigene Kindheit, wobei diese Bezüge erst im Kontext der dritten Frage expliziert werden. Anders als Gruppe 1, die durchgehend auf das Lehrer*innenhandeln fokussiert, reflektiert Gruppe 2 ansatzweise das Interaktionssystem Unterricht, indem „die Verhaltensweisen von Lehrerin und Schüler:innen stärker in ihrem wechselseitigen Bezug aufeinander in den Blick genommen werden“ (ebd., S. 265). Hier ein Beispiel (ebd., S. 263):

- „Sw2: Aber ich fand auch, sie schien richtig unsicher, obwohl sie halt auch lauter geworden ist. Aber ihre Stimme/ ja kann man sagen Stimmelmelodie oder so? Das klang halt alles eher so, ja macht mich nicht fertig und es ist, es ist ja alles schwer für uns alle und das ist ja auch nicht nur eure Schuld! Also sie schien auch sehr unsicher, und ich glaube deshalb haben sich dann auch viele einfach weggedreht, weil sie sie einfach auch nicht ernstgenommen haben.
- Sw5: Wahrscheinlich wird sie auch deshalb lauter, weil sie denkt, das ist so, damit wirkt sie größer und stärker so, ne also.
- Sm4: Ja und ich glaube, die Schüler haben das gemerkt. Sie hat ja gesagt, es wäre eine zehnte Klasse. Ich glaube, die haben das gemerkt, dass sie so unsicher ist und dass sie/ die Stimme so hochgeht und sie so/ die haben wahrscheinlich gedacht, ‚gleich fängt die an zu heulen‘ so. So auf Deutsch gesagt, ich meine das gibt es ja auch. Dass man, dass Lehrer dann irgendwie überfordert sind und dann da fast zusammenbrechen so. [...] Ich glaube deswegen, manchen ist das auch so unangenehm quasi und drehen sich deswegen weg, weil die damit gar nicht umgehen können, dass sie Lehrerin so (..) ja“ (LA-Gruppe 2, Z. 42-60).

Genauere Beobachtungen, etwa zur „Stimmelmelodie“ und bezüglich des Wegdrehens der Schüler*innen auf ihren Sitzen, gehen mit Deutungen der Situation einher (z. B. „sie schien auch sehr unsicher“), die Zuschreibungen auf Motive und die Kompetenz von Schüler*innen beinhalten („Wahrscheinlich wird sie auch deshalb lauter, weil ...“; „weil die damit gar nicht umgehen kann“). In Folge dieser Kombination von Beobachtung und Deutung wurde der Orientierungsrahmen im engeren Sinne der Gruppe als „Erschließen im Modus der Deutung“ (ebd., S. 264) bezeichnet. Die Gruppe arbeitet anders als Gruppe 1 daran sich ein Verständnis von den beobachteten Situationen zu erschließen, was sich auch daran zeigt, dass die Studierenden immer wieder auf das zur Verfügung gestellte Transkript zu den Videos verweisen und Sichtweisen untereinander abgleichen.

Hinsichtlich Ausprägungen einer forschenden Haltung lassen sich in Gruppe 2 entsprechende Ansätze erkennen. In Gruppe 1 wird zwar in gewisser Weise die eigene Praxis in der Gruppendiskussion dahingehend reflektiert, dass die Bewertungsgrundlage als defizitär betrachtet wird, doch zeigt sich letztlich Reflexivität im Sinne Luhmanns und Bohnsacks (Kap. 5.2.1) darin, dass der Orientierungsrahmen nicht geweitet wird, stattdessen die Bewertungspraxis weiterhin umgesetzt wird. Hinzu kommt, dass die eindeutigen Bewertungen des beobachteten Lehrer*innenhandelns bei Gruppe 1 darauf schließen lassen, dass Ungewissheit und Kontingenz offenbar nicht reflektiert werden. In Gruppe 2 hingegen dokumentiert sich eine gewisse Genauigkeit im Umgang mit den Videos, indem wiederholt auf die Transkripte rekurriert wird. Allerdings zeigen sich auch hier – wie in Gruppe 1 – „verdachtsgeleitete [...] Wirklichkeitskonstruktionen und Motivunterstellungen“ (ebd., S. 265), bei denen die eigene Standortgebundenheit nicht reflektiert wird. Beide Gruppen rekurrieren beim dritten Impuls auf ihre Erfahrungen als Schüler*innen, „identifizieren sich dabei aber nicht mit der Schülerrolle, sondern mit derjenigen der Lehrpersonen“ (ebd., S. 266). Sie haben damit in gewisser Weise mit einem Schüler*innenhabitus gebrochen. Komplexer strukturierte Reflexionspotentiale deuten sich bei Gruppe 2 insofern an, als diese nicht wie Gruppe 1 nur auf das Lehrer*innenhandeln fokussiert und dieses bewertet, sondern zugleich das Schüler*innenverhalten nachzuvollziehen sucht und dabei ansatzweise das Interaktionssystem Unterricht in den Blick nimmt.

5.3.2 Beitrag Hinzke und Wittek (2024): Reflexionen von verschiedenen Studierendengruppen zu Studienbeginn hinsichtlich der konstituierenden Rahmung im Kontext einer Auseinandersetzung mit Videofällen

Der Beitrag Hinzke und Wittek (2024) fragt danach, „was grundlagentheoretisch eine konstituierende Rahmung im Studium, das auf die Etablierung einer professionellen Praxis vorbereiten soll, kennzeichnet bzw. kennzeichnen könnte, und inwiefern eine konstituierende Rahmung bereits im Kontext des Studiums empirisch zugänglich ist“ (ebd., S. 423). Die konstituierende Rahmung stellt eine Kategorie des von Bohnsack (2020, 2022) ausgearbeiteten Zugangs zu Professionalisierung dar. Aus praxeologisch-wissenschaftlicher Perspektive wird darunter ein im organisationalen Kontext verorteter Orientierungsrahmen im weiteren Sinne verstanden, der die prinzipielle Differenz von Norm und Habitus bzw. propositionaler und performativer Logik bearbeitet (Bohnsack 2024). Einerseits konstituiert sich „im interaktiven Vollzug dieser Rahmung professionalisiertes Handeln als spezifisches Handeln in people processing organizations“ (Bohnsack 2022, S. 41), andererseits bezeichnet Bohnsack (ebd.) es als die „wohl voraussetzungsvollste Leistung professionalisierten Handelns“, die konstituierende Rahmung handlungspraktisch mit der Klientel auszuhandeln, diese also interaktiv zu vermitteln. Professionelle sind demnach gefordert, einen konjunktiven Erfahrungsraum mit ihrer Klientel zu etablieren, und dabei Normen sowohl der Organisation als auch der Gesellschaft zu bearbeiten: „Die Normen der Organisation können dabei in sich widersprüchlich bzw. konfligierend sein. Für das Handeln der beruflichen Akteur:innen eröffnet diese Form von Kontingenz indes durchaus Freiheitsgrade“ (ebd., S. 42) – Freiheitsgrade, die sich empirisch als Ausdruck praktischer Reflexion fassen lassen. Nach Hinweisen auf solche Reflexionen in Bezug auf die konstituierende Rahmung wurde in dem vorgelegten Beitrag Hinzke und Wittek (2024) gesucht, wobei hier anders als bei Hinzke (2022) nicht nur auf Lehramtsstudierende fokussiert wird, sondern auch Rekonstruktionsergebnisse in Bezug auf Gruppendiskussionen mit Studierenden der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit präsentiert werden.

Im Ergebnis zeigen sich Differenzen zwischen den drei Studiengängen. Bei den Lehramtsgruppen wurde neben der oben (Hinzke 2022) bereits näher dargelegten „kollektiven Praxis des Bewertens des Lehrer:innenhandelns im Modus der Eindeutigkeit“ und der „kollektiven Praxis des Erschließens von Unterrichtssituationen im Modus der Deutung“ (Hinzke & Wittek 2024, S. 434) drittens eine „kollektive Praxis der Relationierung im Modus der Deutung“ (ebd.) rekonstruiert. Im Modus der Eindeutigkeit, der mit der Bewertungspraxis einhergeht, arbeiten die Studierenden mit Motivunterstellungen und kausalen Argumentationen. Es wird deutlich, dass das beobachtete Lehrer*innenhandeln in den Videos nicht der Identitätsnorm der Studierenden in Bezug auf Lehrpersonen entspricht, sodass die Beobachtung im negativen Horizont aufscheint. Im Modus der Deutung fokussieren die Studierenden stärker das unterrichtliche Interaktionssystem, berücksichtigen dabei „Wechselwirkungen zwischen dem Handeln der unterrichtlichen Akteur:innen“ (ebd., S. 435), was in dem Beitrag als ansatzweise Reflexion der konstituierenden Rahmung verstanden wird. Dabei nutzen die Studierenden kein methodisch strukturiertes Vorgehen zur Analyse der Videos, sondern greifen auf verschiedene Informationen und Wissenssorten zurück. Während die Praxis des Erschließens durch eine vergleichsweise genaue Erfassung des Datenmaterials gekennzeichnet ist, erfolgt

die Deutung bei der Praxis der Relationierung durch eine In-Beziehung-Setzung des Beobachteten zu etabliertem Wissen.

Die oben (Hinzke 2022; Kap. 5.3.1) präsentierten Ergebnisse zu einer möglichen forschenden Haltung von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn werden durch den Beitrag Hinzke und Wittek (2024) bestätigt und unterstrichen. Ausprägungen einer solchen Haltung zeigen sich am ehesten bei jenen Gruppen, die im Modus der Deutung das Interaktionssystem, d.h. das Verhältnis von Lehrpersonen und Schüler*innen im Unterricht und damit ansatzweise die konstituierende Rahmung reflektieren. Gleichzeitig greifen auch jene beiden Gruppen, die diesen Interaktionszusammenhang in den Blick nehmen, unreflektiert auf Common Sense-Theorien und Motivunterstellungen zurück, was nur bei der Gruppe der Erschließung mit intensiveren analytischen Bezugnahmen auf die Videofälle einhergeht. Es kann somit festgehalten werden, dass es bei den drei Lehramtsgruppen nur bedingt und vereinzelt zu Reflexionen kommt, die auf eine Weitung von Horizonten verweisen und in denen sich Offenheit gegenüber neuen, anderen Sichtweisen auf Unterricht bzw. gegenüber anderen Handlungsoptionen dokumentiert (auch Hinzke et al. 2022).

Der Beitrag Hinzke und Wittek (2024) konturiert diese lehramtspezifischen Ergebnisse insofern, als im Vergleich mit den beiden Studierendengruppen der Frühpädagogik erkennbar wird, dass diese analytischer als die Studierenden des Lehramts vorgehen und ihre Diskussionen von größerer interaktiver Dichte geprägt sind. Der als „kollektive Praxis des Erschließens der Interaktionssituation im Modus der Beschreibung“ (ebd., S. 438) bezeichnete Orientierungsrahmen weist zunächst durch die Praxis des Erschließens eine Nähe zu einer der Lehramtsgruppen auf. Der Orientierungsrahmen unterscheidet sich dann aber dadurch von dem Orientierungsrahmen der Lehramtsgruppe, dass das Erschließen nicht im Modus von Deutung mit damit einhergehenden Motivunterstellungen und verdachtsgeleiteten Wirklichkeitskonstruktionen erfolgt, sondern an den Beobachtungen des Videos immanent festgemacht wird. Die Gruppen suchen die Situationen „im gemeinsamen Diskurs nachzuvollziehen und inhaltlich mit Bezug auf die beobachtete Interaktionssituation zu durchdringen“ (ebd., S. 439) – eine Suchbewegung, bei der die Studierenden verhältnismäßig wenig subsumtiv vorgehen, d.h. den Fall auf Basis von Vorwissen deuten, sondern im Diskurs miteinander Beschreibungen generieren, mit denen sie die Interaktionssituationen verstehend zu erfassen suchen. Dies kann als eine Facette einer forschenden Haltung verstanden werden.

Bei den Studierenden der Sozialen Arbeit dokumentiert sich wiederum, dass die vier Gruppen zwar die Interaktion zwischen professioneller Beraterin und Klientel in den Blick nehmen, diese aber anders als bei den Studierenden der Frühpädagogik nicht im Zentrum steht. Stattdessen erfolgt eine Bewertung des Handelns der Beraterin, wobei die Kritik auch aus Perspektiven der Klientel heraus argumentiert wird. Dabei vollziehen die Studierenden der Sozialen Arbeit das Geschehen nicht derart intensiv nach wie die Studierenden der Frühpädagogik. Die tendenziell negative Bewertung des Handelns der Beraterin basiert weniger auf Motivunterstellungen und Common Sense-Theorien als in der auf Bewertung ausgerichteten Lehramtsgruppe. Das Mitdenken der Klient*innenperspektive kann dabei als Ausdruck einer gewissen Reflexion verstanden werden, was im Zusammenspiel mit dem Herstellen durchaus detaillierter Bezüge zu den Videos bzw. zu deren Transkripten als Ausdruck zumindest einer analytischen Haltung verstanden werden kann. Eine solche Haltung lässt sich dabei aber dadurch von jener Haltung abgrenzen, die bei den Studierenden der Frühpädagogik rekonstruiert wurde, dass sich bei

den Gruppen der Sozialen Arbeit eine Orientierung an einer verhältnismäßig schnellen bewertenden Einordnung des Handelns der Professionellen zeigt – nicht ein relativ neutrales Erschließen der Interaktionssituation. Zusammenfassend dokumentiert sich bei den Studierenden der Sozialen Arbeit eine „kollektive Praxis des (impliziten) Bewertens des Beraterhandelns im Modus der Interaktionsberücksichtigung“ (ebd., S. 443).

5.3.3 Fazit zu Ausprägungen einer forschenden Haltung im Projektkontext RASt

Bezüglich der ersten oben aufgemachten Frage, ob sich bei Studienanfänger*innen des Lehramts ähnliche oder unterschiedliche Ausprägungen einer forschenden Haltung zeigen wie bei Lehramtsstudierenden im zweiten oder dritten Mastersemester, lassen sich prima facie keine gravierenden Differenzen erkennen. Ähnlich wie bei den in den Kapiteln 5.1 und 5.2 präsentierten Analysen zeigt sich auch hier ein differenziertes Bild. So lässt sich bei einer Lehramtsgruppe keine forschende Haltung erkennen, da Schließbewegungen und die Reproduktion von Common Sense-Theorien und Normen auf Reflexivität im Sinne einer Horizontverfestigung hinweisen. Bei den beiden anderen Gruppen des Lehramts zeigen sich zwar Ansätze von Reflexion und bei einer dieser Gruppen auch Suchbewegungen hinsichtlich einer verstehenden Erschließung des Falls, doch werden parallel dazu Common Sense-Theorien über Schüler*innen- und Lehrer*innenhandeln und Motivunterstellungen genutzt. Dadurch kann bei diesen beiden Gruppen – ähnlich wie in den Beiträgen Paseka und Hinzke (2018) und Hinzke et al. (2023c) – nur sehr eingeschränkt von einer forschenden Haltung gesprochen werden. Such- und Schließbewegungen können somit sowohl bei Studienanfänger*innen als auch bei erfahreneren Studierenden des Lehramts parallel vorliegen. Dabei zeigt sich bei den Studienanfänger*innen anders als bei den fortgeschrittenen Studierenden (etwa Hinzke & Paseka 2021) keine Gruppe, bei der sich uneingeschränkt Ausprägungen einer forschenden Haltung dokumentieren. Dies kann verschiedene Gründe haben und muss nicht unbedingt mit dem Unterschied im Studienfortschritt zusammenhängen.

So wäre, die zweite oben angeführte Frage aufgreifend, ob sich Anzeichen dafür zeigen, dass Ausprägungen einer forschenden Haltung in Abhängigkeit vom jeweiligen Seminarkontext stehen, z. B. denkbar, dass die Seminarkontexte insofern von Bedeutung sind, als Erhebungen in Kontexten forschenden Lernens es wahrscheinlicher machen, dass Ausprägungen einer solchen Haltung erkennbar werden. Schließlich wird in den entsprechenden Veranstaltungen ein Schwerpunkt auf Forschen, die Vermittlung von Forschungskompetenzen und die Anbahnung einer forschenden Haltung gelegt. Diese Annahme könnte zutreffen, da nur in den beiden Projekten zum forschenden Lernen der Seminarkontext und das zugrundeliegende didaktische Konzept bei rekonstruierter forschender Haltung im positiven Horizont aufscheinen, während der Seminarkontext von den Studienanfänger*innen nicht reflektiert wird. Allerdings könnte dies auch mit den verschiedenen Formen der Datenerhebungen, d.h. mit den jeweils unterschiedlichen Impulsen und den mehr oder minder engen Verbindungen zwischen Forschungsthema und Seminarkontext, zusammenhängen.

Die Beschäftigung mit der dritten oben angeführten Frage, jene nach der Lehramtspezifität von Ausprägungen einer forschenden Haltung, lässt erkennen, dass es durchaus möglich ist, dass auch Studienanfänger*innen uneingeschränkt Ausprägungen einer forschenden Haltung aufweisen. Diese zeigen sich bei den Studierenden der Frühpäd-

agogik in Form von Suchbewegungen, die darauf ausgerichtet sind, im gemeinsamen Diskurs die vorgelegten Interaktionssituationen verstehend zu durchdringen und dabei analytisch vorzugehen. Hier könnte allerdings eingewendet werden, dass zwar die Studienerfahrungen studiengangübergreifend vergleichbar und die eingesetzten Impulse konstant sind, jedoch die unterschiedlichen, jeweils auf das entsprechende Berufsfeld ausgerichteten Videos mal eher eine analytische Durchdringung und mal eher eine Bewertung des professionellen Handelns nahelegen. Gegebenenfalls sind es auch nicht nur die Orientierungen der Studierenden, sondern auch berufsfeldspezifische Merkmale, die sich für eine forschende Haltung als relevant erweisen. Beide Überlegungen können anhand der vorgelegten explorativen Beiträge nicht ausgeschlossen werden. Die Beiträge erlauben jedoch, die These zu formulieren, dass sich zwischen Studienanfänger*innen in verschiedenen Studiengänge Unterschiede hinsichtlich Ausprägungen einer forschenden Haltung zeigen. Es bräuchte weitere Untersuchungen, die dieser These ebenso nachgehen wie jenen explorativen Ergebnissen in Bezug auf Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Studienanfänger*innen und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramts und hinsichtlich Zusammenhänge mit dem jeweiligen Seminarkontext.

5.4 Fazit zu empirischen Ausprägungen einer forschenden Haltung in den Beiträgen des Kumulus

Die vorstehenden Untersuchungen zeichnen insgesamt ein mehrschichtiges Bild. Legt man die erstellte Heuristik zur Bestimmung einer forschenden Haltung (Abb. 2) an, lassen sich verschiedene Bezüge zwischen den in den Beiträgen rekonstruierten Orientierungen der Lehramtsstudierenden und den in der Heuristik präsentierten Merkmalen einer forschenden Haltung erkennen. Neben Orientierungen, die relativ eindeutig Nähen zumindest zu einigen der in der Heuristik aufgelisteten Aspekte aufweisen, zeigen sich Orientierungen, bei denen keine Bezüge aufzufinden sind. Wiederum andere der rekonstruierten Orientierungen sind nicht eindeutig zuzuordnen, d.h. es zeigen sich in diesen Orientierungen einerseits Aspekte, die mit einer forschenden Haltung in Verbindung stehen, andererseits aber auch Aspekte, die einer solchen Haltung widersprechen. Im Folgenden wird zunächst gefragt, inwiefern sich die Aspekte der Heuristik in den rekonstruierten Orientierungen finden lassen. Daraufhin wird auf Aspekte eingegangen, die über die Heuristik hinausweisen.

Heuristik: „Unter einer forschenden Haltung wird eine handlungsleitende Orientierung verstanden, die einen besonderen Zugang zur Welt ermöglicht.“

Die Heuristik bestimmt eine forschende Haltung grundlegend als eine handlungsleitende Orientierung, die einen besonderen Zugang zur Welt ermöglicht. Die Beiträge des Kumulus legen Orientierungsrahmen dar, die aufzeigen, wie Studierende Erfahrungen mit forschendem Lernen verhandeln, sich mit ‚Forschen‘ auseinandersetzen und sich mit Videos schulischen Unterrichts beschäftigen. Indem die Ausprägungen einer forschenden Haltung v. a. an diesen Orientierungsrahmen festgemacht wurden, sind sie mit Bohnsack (Kap. 4.3) als Ausdruck einer performativen Logik und habitualisierter Wissensbestände und insofern als habitualisierte Haltungen anzusehen. Diese habitualisierten Haltungen können in Gruppengesprächen zur Darstellung gebracht werden, sie verweisen damit auf „verbale Praktiken“ (Bohnsack 2017, S. 143), weniger auf inkorporiertes Wissen und

„körpergebundene Ausdrucksformen“ (ebd.). Gleichzeitig wurde in mehreren Beiträgen erkennbar, dass sich diese Orientierungsrahmen als handlungsleitende Orientierungen in Auseinandersetzung mit Orientierungsschemata (Normen, Common Sense-Theorien, Rollen) von Lehramtsstudierenden entfalten (Hinzke & Paseka 2023; Hinzke et al. 2024; Hinzke 2022; Hinzke & Wittek 2024). Dabei zeigte sich, dass sich eine forschende Haltung auch an einem Infragestellen oder Bruch mit dem Common Sense festmachen lässt (Hinzke et al. 2024).

Heuristik: „Die forschende Haltung ist Teil einer reflexiven Haltung.“

Die Untersuchungen erlauben es, die inhaltliche Beschaffenheit einer so gekennzeichneten forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden als handlungsleitender Orientierung genauer zu bestimmen. Als ein wesentlicher Hinweis auf eine forschende Haltung hat sich im Datenmaterial das Vorhandensein von Reflexion erwiesen. Die sich in allen drei Projektkontexten zeigenden Ausprägungen von Reflexion – sei es im Zuge einer Durchführung von Gedankenexperimenten und eines Entwurfs von Handlungsoptionen (Paseka & Hinzke 2018), im Zuge eines Erschließens von Hintergründen eines eigenen Erkenntnisprozesses bzw. der Klärung von Begrifflichkeiten (Hinzke et al. 2024) oder aber im Zuge einer ansatzweisen Reflexion eines durch Wechselseitigkeit von Lehrpersonen und Schüler*innen gekennzeichneten Interaktionssystems Unterricht (Hinzke 2022; Hinzke & Wittek 2024) – verweisen auf Orientierungsrahmen und eine Haltung, in der handlungspraktisch Vergleiche angestellt werden, bei denen es zu Perspektivwechseln und Horizonterweiterungen kommt und die insofern praktische Reflexionspotenziale (Bohnsack 2020) aufweisen. Demgegenüber weist Reflexivität im Sinne eines Festhaltens an etabliertem Wissen und einer Horizontverfestigung (Hinzke et al. 2024) nicht auf eine forschende Haltung, da sich hier kein Bestreben nach neuen Erkenntnissen und Handlungsoptionen zeigt.

Heuristik: „Sie [die forschende Haltung, JHH] zeigt sich im Bestreben kritisch und motiviert Fragen zu stellen, sich selbstständig und unter Aushalten von Irrtümern und Irrwegen mit einem bedeutsamen Stück Welt und auch sich selbst auseinanderzusetzen, Perspektivwechsel zu vollziehen, Erfahrungen zu vergleichen, Routinen zu durchbrechen und wissenschaftlichen Ansprüchen folgend systematisch und methodisch geleitet Erkenntnisse zu generieren.“

Eine forschende Haltung im Gestus des Befragens, des Aushaltens von Irrwegen und der systematischen Erkenntnisgewinnung deutet sich bei jenen Gruppen an, bei denen ein ‚Einlassen‘ auf wahrgenommene Irritationen (Hinzke & Paseka 2021, 2023) bzw. ein ‚Such- und Fragemodus‘ (Paseka & Hinzke 2018), eine Offenheit für neues Wissen (etwa Hinzke et al. 2024) und ein Bestreben an erschließender Durchdringung dargebotener Fälle videografierten Unterrichts (Hinzke 2022; Hinzke & Wittek 2024) erkennbar werden. Zumindest bei letztgenannten Gruppen wird ein analytisches Vorgehen insofern sichtbar, als die Studierenden immanent beobachten, d.h. sich bei der Erschließung der Fälle immer wieder auf die vorhandenen Daten beziehen – und nicht ausschließlich erfahrungsbasiertes Deutungskwissen heranziehen. Es wäre darüber hinaus zu diskutieren, inwiefern ein Bei-der-Sache-Sein und -Bleiben eine von ggf. mehreren Bedingungen für einen Erkenntnisgewinn bzw. ein Anstreben einer Erkenntnisgewinnung darstellt. Zumindest im Projekt ‚Nachhaltigkeit durch forschendes Lernen!?‘ zeigt sich dahingehend, dass Ausprägungen einer forschenden Haltung im Sinne des Strebens nach Erkenntnisgewinnung bei Gruppen rekonstruiert wurden, die sich auf forschendes Lernen sowie

die diesbezüglichen Impulse und Fragen in der Diskussion einlassen und darlegen, auch bei Widerständen ‚drangeblieben‘ zu sein. Demgegenüber zeigt sich bei Gruppen, in denen die Diskussionen von einem außeruniversitären Lebensweltbezug gerahmt werden, ein solches Bestreben nicht (Paseka & Hinzke 2018; Hinzke & Paseka 2021).

Heuristik: „Die Bezugsgrößen einer forschenden Haltung können variieren. Zum einen geht es um die Erhöhung von Selbstständigkeit im Studium samt Wahrnehmung von Freiheitsgraden und Offenheit für eigene Lernwege, zum anderen um die Vorbereitung professionalisierten Handelns in der (künftigen) Berufspraxis als Lehrperson. Unsicherheiten und Ungewissheit, die dabei auftreten bzw. wirkmächtig werden, wird produktiv begegnet.“

Hinsichtlich der in der Heuristik aufgemachten Bezugsgrößen einer forschenden Haltung zeigt sich, dass die untersuchten Ausprägungen einer forschenden Haltung bei Studierenden, die in Kontexten forschenden Lernens an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben (Projekte ‚Nachhaltigkeit durch forschendes Lernen!?’ und ReLieF), keine Bezüge zur Gestaltung der Lehrer*innentätigkeit aufweisen. So finden sich weder Hinweise auf eine Reflexion über eine stellvertretende Krisenbewältigung oder eine Initiierung sachbezogener Schüler*innenkrisen noch auf einen reflexiven Umgang mit antinomischen Spannungen im Lehrer*innenhandeln. Auch Unterricht wird mit Blick auf die Untersuchung einer forschenden Haltung, insbesondere in den Beiträgen zum forschenden Lernen, kaum zum Thema. Stattdessen zeigt sich bei dem Orientierungsrahmen ‚Fremdrahmung‘, d.h. bei einem Orientierungsrahmen, bei dem sich keine Anzeichen einer forschenden Haltung finden, ein Unterrichtsverständnis, das gerade nicht an einem Umgang mit struktureller Ungewissheit, sondern an einer Umsetzung eines Unterrichtsplans ausgerichtet ist (Hinzke et al. 2023c). Bei jenen Studierenden, die Videos von Unterricht diskutieren, zeigen sich zwar Bezüge zwischen den Orientierungsrahmen und Lehrer*innenhandeln im Unterricht, doch sind bei diesen Studierenden nur sehr eingeschränkt Ausprägungen einer forschenden Haltung erkennbar. So werden im Orientierungsrahmen ‚Bewerten im Modus von Eindeutigkeit‘ aus einer antizipierten Lehrer*innenrolle heraus Angemessenheitsurteile über das beobachtete Lehrer*innenhandeln getroffen, die an eigene Normen und damit die eigene Perspektivität gebunden sind. Bei den Orientierungsrahmen ‚Erschließen im Modus der Deutung‘ und ‚Relationierung im Modus der Deutung‘ dokumentiert sich einerseits, dass die Studierenden Unterricht nicht als von der Lehrperson gesteuert wahrnehmen, sondern ansatzweise das Interaktionssystem reflektieren. Dabei nutzen die Studierenden aber andererseits unreflektiert etabliertes Wissen in dem Sinne, dass sie dieses auf die Videofälle übertragen, was auf ein subsumtives, nicht auf ein fallrekonstruktives Vorgehen verweist, bzw. rekurren auf Motivunterstellungen, was einer forschenden Haltung entgegensteht (Hinzke 2022; Hinzke & Wittek 2024).

Mit Huber lässt sich eine forschende Haltung stärker im Kontext Studium denn im Kontext Berufspraxis verorten (Kap. 2.1). Hier zeigt sich in der durchgeführten Untersuchung ein differenziertes Bild. Erstens scheint das Merkmal der Selbstständigkeit nur in Kontexten forschenden Lernens auf, was damit zu tun haben kann, dass sich die Studierenden hier, anders als im Kontext der (einmaligen) Auseinandersetzung mit Videos, als in einem längerfristig angelegten, zielorientierten Seminarkontext verortet wahrnehmen. Zweitens zeigen sich auch innerhalb der Gruppendiskussionen zum forschenden Lernen unterschiedliche Ausprägungen. Auf der einen Seite stehen dabei Orientierungsrahmen der ‚Fremdrahmung‘ (Hinzke et al. 2023c), des ‚Abhakens‘ (Paseka & Hinzke 2018) und

des ‚Abarbeitens‘ (Hinzke & Paseka 2023), die auf eine von den Studierenden erfahrene Fremdbestimmung hinweisen. Freiheitsgrade werden im Kontext forschenden Lernens auch dort nicht wahrgenommen, wo starre Seminarstrukturen moniert werden (Paseka et al. 2023). Demgegenüber steht auf der anderen Seite der Orientierungsrahmen ‚Einlassung‘, in dem das hochschuldidaktische Setting forschendes Lernen (ansatzweise) reflektiert wird und letztlich als offene Struktur angesehen wird, die eigene Lernwege ermöglicht (Hinzke & Paseka 2023).

Bisher wurden die Rekonstruktionen auf die Merkmale der Heuristik der Bestimmung einer forschenden Haltung bezogen. Dabei ist es zu einer empirisch basierten Ausleuchtung und Anreicherung der Merkmale gekommen.

Das Konzept der ‚forschenden Haltung‘ lässt sich darüber hinausgehend auf Basis der Beiträge grundagentheoretisch dadurch anreichern, dass alle Ausprägungen einer forschenden Haltung auf Basis einer Rekonstruktion kollektiv geteilter Orientierungsrahmen basieren. Auf die damit verbundene praxeologisch-wissenssoziologisch geprägte Fundierung in Bezug auf die Unterscheidung impliziter und expliziter Wissensbestände ist oben bereits eingegangen worden (Kap. 4.3). Hinzu kommt, dass die Gruppen mit Blick auf die Diskursorganisation beinahe durchgängig durch inkludierende, parallel bis univok strukturierte Diskursmodi (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 375f.) gekennzeichnet sind, die auf geteilte Orientierungsrahmen verweisen. Bei der in dieser Untersuchung fokussierten forschenden Haltung handelt es sich somit dezidiert um ein gruppenhaftes Phänomen – wohingegen die Konzeptionen einer forschenden Haltung bzw. eines forschenden Habitus bei Huber und Helsper primär auf individuelle Phänomene verweisen, da sie Ausdruck von zwar in Gruppen, Organisationen und/oder der Gesellschaft stattfindenden, aber individuell zu durchlaufenden Bildungsprozessen sind (Kap. 2.1, Kap. 2.2). Inwiefern sich eine forschende Haltung auch bei individuellen Studierenden zeigt, lässt sich auf Grund der vorgelegten Untersuchung nicht einschätzen.

Insgesamt betrachtet sind die Ergebnisse der Rekonstruktionen nicht deckungsgleich mit den in der Heuristik (Abb. 2) angeführten Merkmalen, sondern stellen eigenlogisch strukturierte, auf rekonstruierten Orientierungsrahmen basierende, *empirische Ausprägungen* einer forschenden Haltung dar. Die folgende Tabelle hält diese empirischen Ausprägungen, wie sie in den Kapiteln 5.1-5.3 entlang der einzelnen Beiträge des Kumulus untersucht und entfaltet wurden, überblicksartig fest und stellt schwerpunktmäßige Bezüge zu den Merkmalen der Heuristik heraus (Tab. 2). Dabei werden zunächst jene Ausprägungen vorgestellt, die sich in den Beiträgen zum forschenden Lernen finden, ehe die Ausprägungen folgen, die aus den Beiträgen zum Umgang mit Videofällen von Unterricht analysiert wurden.

Fazit zu empirischen Ausprägungen einer forschenden Haltung

Tab. 2: Empirische Ausprägungen einer forschenden Haltung – Beitrag – Bezüge zur Heuristik

Empirische Ausprägungen einer forschenden Haltung (Orientierungsrahmen = OR)	Beitrag	Bezüge zur Heuristik
Durchführung von Gedankenexperimenten und Entwurf von Handlungsoptionen als Ausprägungen von Reflexion (OR ‚Such- und Fragemodus‘)	Paseka & Hinzke 2018	Reflexion, Vergleiche, Fragen, Erkenntnisbildung
Erschließen von Hintergründen eines Erkenntnisprozesses, Klärung von Begrifflichkeiten als Ausprägungen von Reflexion (OR ‚Bestimmungslogik‘)	Hinzke et al. 2024	Reflexion, Vergleiche, Fragen, Erkenntnisbildung
Reflexion des Lernprozesses im Studium, Reflexion der Rolle von Dozierenden und Kommiliton*innen sowie Einlassen auf Freiheitsgrade im universitären Setting forschenden Lernens und damit einhergehender Ungewissheit (OR ‚Einlassung‘)	Hinzke & Paseka 2021, 2023	Reflexion, Vergleiche, Fragen, Perspektivwechsel, Erkenntnisbildung, Wahrnehmung von Freiheitsgraden, produktiver Umgang mit Ungewissheit
Relationierung von Theoriebausteinen und Arbeit mit Vergleichshorizonten (OR ‚Einlassung‘)	Hinzke & Paseka 2021, 2023	Reflexion, Vergleiche, Erkenntnisbildung
Haltung im Gestus des Befragens und systematischen Begründens sowie der Erkenntnisbildung (OR ‚Einlassung‘, ‚Such- und Fragemodus‘, ‚Annäherung‘)	Hinzke & Paseka 2021, 2023; Paseka & Hinzke 2018; Hinzke et al. 2023c	Fragen, Erkenntnisbildung, produktiver Umgang mit Irrwegen und Ungewissheit
Offenheit für neues Wissen und Infragestellen des Common Sense (OR ‚Bestimmungslogik‘, ‚Einlassung‘)	Hinzke et al. 2024; Hinzke & Paseka 2021, 2023; Paseka & Hinzke 2018	Fragen, Durchbrechen von Routinen, Erkenntnisbildung
Wahrnehmung von Lernprozesse ermöglichenden Freiheitsgraden im Seminar (OR ‚Einlassung‘)	Hinzke & Paseka 2023	Selbstständigkeit, Wahrnehmung von Freiheitsgraden, Offenheit für eigene Lernwege
Reflexion des Interaktionssystems Unterricht (OR ‚Erschließen im Modus von Deutung‘, ‚Relationierung im Modus von Deutung‘)	Hinzke 2022; Hinzke & Wittek 2024	Reflexion, Vergleiche, Perspektivwechsel, Erkenntnisbildung
Durchdringen von Unterricht, dabei analytisches Vorgehen (OR ‚Erschließen im Modus von Deutung‘)	Hinzke 2022; Hinzke & Wittek 2024	Frage, Systematisches Vorgehen, Erkenntnisbildung

Es stellt sich die Frage, welche dieser Ausprägungen mindestens vorhanden sein müssen, um vom Vorliegen einer forschenden Haltung sprechen zu können. Mit Huber und Reinmann (2019, S. 226; s. Kap. 2.1) wird davon ausgegangen, dass allein das Formulieren von Fragen bzw. das Infragestellen von Bewährtem nicht ausreicht, da eine forschende Haltung über eine fragende Haltung hinausgeht (auch Huber 2019b, S. 33).

Hinzu kommen muss das „Bemühen auf irgendeinem Wege, systematisch und methodisch, Antworten auf die Fragen zu gewinnen, wissend, dass auch diese nur vorläufige und abermals zu überprüfende sein werden“ (Huber 2019b, S. 28). Insofern braucht es mindestens ein Zusammenspiel der Aspekte des Fragens und der systematischen, methodengeleiteten Antwortsuche (in den Beiträgen des Kumulus gefasst etwa als analytisches Vorgehen, Erkenntnisbildung, Perspektivenwechsel und Reflexion), um eine forschende Haltung feststellen zu können.

Abschließend bietet die durchgeführte Untersuchung auch Hinweise darauf, welche Merkmale Orientierungsrahmen kennzeichnen, bei denen sich *keine Ausprägungen einer forschenden Haltung* finden lassen. Keine Anzeichen einer forschenden Haltung zeigen sich bei Orientierungsrahmen (OR), bei denen ...

- ein Unterrichtsverständnis sichtbar wird, das an einer Umsetzung eines Plans und damit einhergehender Gewissheit ausgerichtet ist (OR ‚Fremdrahmung‘, Hinzke et al. 2023c);
- Forschen im negativen Horizont einem Sammeln schulpraktischer Erfahrungen im positiven Horizont gegenübersteht (OR ‚Fremdrahmung‘, Hinzke 2024) bzw. Forschen nicht mit einem hinreichenden Nutzen verbunden wird (OR ‚Abwägungsmodus‘, ‚Fremdrahmung‘, Hinzke & Paseka 2023; Hinzke et al. 2023c);
- sich eine Ausrichtung auf einen außeruniversitären Lebensweltbezug zeigt (OR ‚Distanzierung‘, Hinzke & Paseka 2021);
- Forschen durch universitäre Vorgaben fremdbestimmt ist (OR ‚Fremdrahmung‘, ‚Abhakmodus‘, ‚Abarbeitungsmodus‘, ‚Distanzierung‘, Hinzke et al. 2023c, 2024; Paseka & Hinzke 2018; Hinzke & Paseka 2023; Paseka et al. 2023);
- Angemessenheitsurteile über Lehrer*innenhandeln unreflektiert auf Basis eigener Normen und eigener Perspektivität getroffen werden (OR ‚Bewerten im Modus von Eindeutigkeit‘, Hinzke 2022; Hinzke & Wittek 2024);
- sich Reflexivität im Sinne einer Horizontverfestigung dokumentiert (OR ‚Fremdrahmung‘, Hinzke et al. 2024; Hinzke 2022; Hinzke & Wittek 2024);
- ein subsumtives Vorgehen im Sinne einer unreflektierten Übertragung etablierten Wissens auf Unterrichtsfälle sichtbar wird (OR ‚Bewerten im Modus von Eindeutigkeit‘, ‚Erschließen im Modus von Deutung‘, ‚Relationierung im Modus von Deutung‘, Hinzke 2022; Hinzke & Wittek 2024);
- Motivunterstellungen und verdachtsgeleitete Wirklichkeitskonstruktionen vorgenommen werden (OR ‚Bewerten im Modus von Eindeutigkeit‘, ‚Relationierung im Modus von Deutung‘, partiell ‚Erschließen im Modus von Deutung‘, Hinzke 2022; Hinzke & Wittek 2024).

6 Resümee, Diskussion und Ausblick

Zum Abschluss wird in diesem Kapitel zunächst ein Resümee hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage gezogen (Kap. 6.1). Daraufhin werden die Ergebnisse der vergleichenden Betrachtung der Beiträge des Kumulus zu Ausprägungen einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden (Kap. 5) vor dem Hintergrund des Forschungsstandes (Kap. 3) und methodischer Aspekte diskutiert (Kap. 6.2). Es schließen sich ausblickend Implikationen für die Lehrer*innenbildung und Desiderate für weitere Forschung an (Kap. 6.3).

6.1 Resümee mit Blick auf die Forschungsfrage

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit der Frage, ob bzw. inwiefern sich Ausprägungen einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden zeigen.

Ausgehend von einer Sichtung einschlägiger Forschung wurde eine Heuristik zur Bestimmung einer forschenden Haltung entworfen (Kap. 2.4). Diese Bestimmung diente im Sinne eines sensibilisierenden Konzepts als Suchstrategie bei der vergleichenden Betrachtung der Beiträge des Kumulus, zugleich wurde einem rekonstruktiven Zugang folgend das Verständnis einer forschenden Haltung ausgehend von den vorgenommenen Interpretationen weiterentwickelt (zusammenfassend Kap. 5.4). Insgesamt wurde damit über den Verlauf der Arbeit ein Verständnis einer forschenden Haltung entfaltet, das seinen Ausgangspunkt bei hochschuldidaktischen Überlegungen nimmt (Huber 2009; Huber & Reinmann 2019), strukturtheoretisch und habitustheoretisch informiert ist (Helsper 2001, 2018a, 2021; Kramer 2019; Kramer & Pallesen 2019) und insbesondere durch die empirische Auseinandersetzung in und mit den Beiträgen des Kumulus praxeologisch-wissenssoziologisch verortet ist (Bohnsack 2017, 2020). Durch diese mehrperspektivische Betrachtung wurde das Ziel verfolgt, zur theoretischen Ausformulierung des Konzepts ‚forschende Haltung‘ beizutragen (Kap. 1).

In der vergleichenden Betrachtung der Beiträge hat sich ein differenziertes Bild gezeigt: Bei im Studienverlauf fortgeschrittenen Studierenden wie auch bei Studienanfänger*innen des Lehramts finden sich sowohl Gruppen, bei denen Ausprägungen einer forschenden Haltung erkennbar werden, als auch Gruppen, bei denen das nicht der Fall ist. Zudem gibt es Gruppen, bei denen sich Aspekte zeigen, die für eine forschende Haltung sprechen, zugleich aber auch Aspekte, die dagegen sprechen.

Die Untersuchung bestätigt einerseits den Forschungsstand (Kap. 3), nach dem sich Ausprägungen einer forschenden Haltung nicht nur in Kontexten forschenden Lernens, sondern auch in anderen Kontexten des Lehramtsstudiums – wie hier der Analyse von Unterrichtsfällen – finden lassen. Andererseits geht die Untersuchung dadurch über den Forschungsstand hinaus, dass auf Basis einer theoretisch fundierten Heuristik zur Bestimmung einer forschenden Haltung (Kap. 2.4, 5) vielschichtige empirische Ausprägungen einer solchen Haltung systematisch in den Blick genommen wurden (zusammenfassend Kap. 5.4). Dabei wurde erkennbar, dass sich die insbesondere auf den Arbeiten von Huber und Helsper basierenden Merkmale der Heuristik auch empirisch

dokumentieren. Zugleich gerieten in der Untersuchung auch Aspekte in den Blick, die in der Theorie noch nicht mit einer forschenden Haltung verbunden wurden. Letztere beziehen sich v. a. auf den kollektiven Charakter einer forschenden Haltung und darauf, dass die Ausprägungen auch aufbauend auf einer Untersuchung der Diskursorganisation von Gruppendiskussionen festgemacht werden können. Zudem hat es sich im Anschluss an Bohnsack (2017, 2020) als gewinnbringend erwiesen, die Differenzierung zwischen Formen praktischer bzw. erfahrungsbezogener und theoretischer Reflexion, die mit Horizontenerweiterungen einhergehen, und Formen der Reflexivität, die auf Horizontverfestigungen verweisen, zur Analyse einer forschenden Haltung heranzuziehen.

Der Fokus der Untersuchung lag auf Beiträgen, die in Kontexten forschenden Lernens und dabei im Masterstudium verortet sind. In Gruppendiskussionen wurden Erfahrungen mit forschendem Lernen (Projekt ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?’) und Auseinandersetzungen um ‚Forschen‘ (t1-Erhebungen im Projekt ReLieF) erhoben. Zum Vergleich wurden Gruppendiskussionen aus Einführungsseminaren der Schulpädagogik sowie in Studiengängen der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit herangezogen. In diesen Gruppendiskussionen setzten sich Studienanfänger*innen mit videografierten Situationen ihrer künftigen Berufstätigkeit auseinander (Projekt RASt). Hinsichtlich Ausprägungen einer forschenden Haltung zeigt sich im Vergleich erstens, dass Ansätze einer solchen Haltung auch schon bei Studierenden im zweiten Bachelorsemester vorhanden sind, was sich insbesondere in einer analytischen Haltung und dem Bestreben, die beobachteten Unterrichtssituationen als komplexes Interaktionssystem zu fassen, zeigt. Anders als bei den einbezogenen Studienanfänger*innen der Frühpädagogik wird dabei jedoch im Lehramt erkennbar, dass die Diskussionen auch stets von Aspekten durchzogen sind, die einer forschenden Haltung entgegenstehen, v. a., dass hinsichtlich beobachteter Handlungen von Lehrpersonen und Schüler*innen Motivunterstellungen und verdachtsgeleitete Wirklichkeitskonstruktionen vorgenommen werden und etabliertes Wissen subsumtiv auf die videografierten Unterrichtssituationen übertragen wird. Bei den Masterstudierenden in Kontexten forschenden Lernens finden sich demgegenüber zwar Gruppen, deren Orientierungen eindeutig auf eine forschende Haltung verweisen, aber – wie bei den Studienanfänger*innen – auch Gruppen, bei denen dies nur eingeschränkt der Fall ist. Zudem finden sich sowohl bei den Studienanfänger*innen als auch bei den Masterstudierenden Gruppen, bei denen keine Anzeichen einer forschenden Haltung erkennbar sind.

Übergreifend wurde sichtbar, dass Ausprägungen einer forschenden Haltung insofern als habitualisiert gelten können, als sie über die Beiträge hinweg einen Aspekt verschiedener Orientierungsrahmen von Lehramtsstudierenden darstellen. Gleichzeitig ist mit einer habitualisierten forschenden Haltung kein Habitus gemeint, der Ausdruck eines gesellschaftlichen Milieus ist und aus inkorporiertem Wissen besteht (Kap. 4.3). Vielmehr zeigt sich die habitualisierte forschende Haltung in den untersuchten Gruppendiskussionen als Größe, in der praktische Reflexions- und Erkenntnispotenziale kollektiv sichtbar werden – und zwar in Auseinandersetzung mit normativen Anforderungen, die von Seiten der Organisation Universität bzw. der universitären Lehrer*innenbildung an die Studierenden herangetragen werden, konkret sich Schule und Unterricht in den Modi forschendes Lernen und Fallerschließung zu nähern. Gleichwohl hat die forschende Haltung dadurch eine gesellschaftliche Fundierung, dass sie innerhalb der Universität, die zugleich Organisation und Institution ist und als solche die Studierenden fremdrahmt (Bohnsack 2020), angebahnt werden soll und es als Zielgröße um die Entwicklung eines

professionellen Lehrer*innenhandelns in Schulen geht. Die jeweils relevanten konjunk-tiven Erfahrungsräume an Universität und Schule haben allein schon durch ihre Auseinandersetzung mit Normen und Rollen einen vielfältigen Gesellschaftsbezug. Dabei ist nachzuvollziehen, dass Huber sich von einem auf gesellschaftliche Klassen bezogenen Habitus-Begriff distanziert und als Hochschuldidaktiker das Konzept ‚Haltung‘ präferiert hat, ggf. auch wegen der relativen Trägheit von Habitus (Koller 2023; Kramer & Palle-sen 2019; s. Kap. 6.3). Letzteres bedeutet allerdings nicht, dass eine forschende Haltung lehrbar oder einfach curricularisierbar wäre, das würde Huber nicht gerecht werden. Vielmehr hat Huber den Aufbau einer forschenden Haltung an Reflexion und Bildungs-prozesse gebunden, die in der Lehrer*innenbildung angeregt, aber nicht herbeigeführt werden können (Kap. 2.1).

Die Ergebnisse der Untersuchung sowohl zu empirischen Ausprägungen einer forschenden Haltung als auch zu Orientierungen, bei denen sich eine solche Haltung nicht zeigt (Kap. 5.4), verdichtend lassen sich aus den Rekonstruktionen sechs Dimensionen abstra-hieren, zwischen denen sich diese Ausprägungen bzw. Nicht-Ausprägungen aufspannen (Tab. 3). Es handelt sich dabei insofern um eine Abstraktion, als sich in den einzelnen Fällen bzw. Orientierungsrahmen in der Regel mehrere Dimensionen überlagern und empirisch zwischen den jeweiligen Polen auch Zwischenpositionen möglich sind (Kap. 5). Angegeben wird dabei im Folgenden auch, auf welchen Erhebungskontext die jeweilige Dimension zurückzuführen ist.

Tab. 3: Dimensionierung von Ausprägungen und Nicht-Ausprägungen einer forschenden Haltung

Forschende Haltung		Keine forschende Haltung	Erhebungs-kontext
Ausrichtung des Forschens (und des antizipierten Unterrichtens) an Ungewissheit	vs.	Ausrichtung des Forschens (und des antizipierten Unterrichtens) an Gewissheit	Forschendes Lernen
Forschendes Lernen erscheint im positiven Horizont	vs.	Forschendes Lernen erscheint im negativen Horizont und in Konkurrenz zu einem anvisierten Sammeln schulpraktischer Erfahrungen	Forschendes Lernen
Fokussierung auf die im Seminar vermittelte Sache	vs.	Fokussierung auf einen außeruniversitären Lebensweltbezug	Forschendes Lernen
Wahrnehmung universitärer Strukturen als Lernprozesse ermöglichende Potenziale	vs.	Wahrnehmung universitärer Strukturen als fremdbestimmende Vorgaben und überbordende Anforderungen	Forschendes Lernen
Fällen von Angemessenheitsurteilen auf Basis einer analytischen Durchdringung von Beobachtungen	vs.	Fällen von Angemessenheitsurteilen auf Basis von Motivunterstellungen, verdachtsgeleiteten Wirklichkeitskonstruktionen und eigenen Normvorstellungen	Arbeit mit Videofällen
Reflexion im Sinne von Horizont-erweiterung und einer Öffnung für das Neue	vs.	Reflexivität im Sinne einer Horizont-verfestigung und eines subsumtiven Vorgehens	Forschen-des Lernen, Arbeit mit Videofällen

Diese Dimensionierung kann als Anreicherung des Diskurses um die grundlagentheoretische Verortung des Konzepts ‚forschende Haltung‘ bei Lehramtsstudierenden in universitären Kontexten verstanden werden. Deutlich wird erstens, dass sich im Datenmaterial verschiedene Spuren einer forschenden Haltung finden, was als Hinweis darauf gelesen werden kann, dass es sich bei dieser Haltung um ein komplexes Konzept handelt, das auch empirisch nicht eindimensional zu bestimmen ist. Zweitens zeigen sich je nach Erhebungskontext weitgehend spezifische Dimensionen. Nur die Dimension Reflexion vs. Reflexivität scheint für eine Erfassung einer forschenden Haltung sowohl in Kontexten forschenden Lernens von Masterstudierenden als auch im Kontext der Auseinandersetzung von Studienanfänger*innen mit Videos von Berufspraxis relevant zu sein. Es bräuhete künftige Studien, die Aufschluss darüber geben können, ob sich diese Ergebnisse bestätigen. Damit ließe sich dann eine mögliche Ausdifferenzierung andenken, in dem Sinne, dass deutlich wird, ob die Differenzen mit den unterschiedlichen Anforderungssituationen – forschendes Lernen, Auseinandersetzung mit Unterrichtsvideos – oder aber mit dem unterschiedlichen Studienfortschritt zusammenhängen.

6.2 Diskussion der Ergebnisse

Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt zweigeteilt unter Einbezug des Forschungsstands zu Ausprägungen einer forschenden Haltung (Kap. 6.2.1) und unter methodischen Aspekten (Kap. 6.2.2).

6.2.1 Diskussion unter Einbezug des Forschungsstands zu Ausprägungen einer forschenden Haltung

Die in Kapitel 5 präsentierten Ergebnisse zu Ausprägungen einer forschenden Haltung in den Beiträgen des Kumulus weisen mehrere Anschlüsse an den in Kapitel 3 dargelegten Forschungsstand auf, gehen aber auch über diesen hinaus. Anschlüsse zeigen sich grundlegend dahingehend, dass sich sowohl in vorliegender Forschung als auch in den durchgeführten Untersuchungen dieser Arbeit Orientierungsrahmen von Lehramtsstudierenden finden, die Ausprägungen einer forschenden Haltung beinhalten, und solche, bei denen das nicht der Fall ist. Dieses differenzierte Ergebnis wird bereits bei Feindt (2007) sichtbar, bei dem die herausgearbeiteten Orientierungsrahmen zudem eine Nähe zu jenen Orientierungsrahmen aufweisen, die in den Projekten ‚Nachhaltigkeit durch forschendes Lernen!?’ und ReLieF rekonstruiert wurden. So scheint auch bei Feindt dort eine forschende Haltung auf, wo sich die Studierenden im ‚Modus reflexiver Sozialität‘ und v. a. im ‚Modus reflexiver Erkenntnisgewinnung‘ auf den Forschungsprozess einlassen (Orientierungsrahmen ‚Einlassung‘ in Hinzke & Paseka 2021, 2023; Paseka et al. 2023) und Forschungsprozess sowie Forschungsergebnisse reflektieren. Reflexion stellt somit bereits bei Feindt (2007) einen zentralen Punkt dar, an dem das Vorliegen von Ausprägungen einer forschenden Haltung festzumachen ist. Demgegenüber zeigt sich im ‚Modus der Umsetzung formaler Anforderungsstrukturen‘, der eine Nähe zu den Orientierungsrahmen ‚Abarbeitungsmodus‘ (Hinzke & Paseka 2023) und ‚Fremdrahmung‘ (Hinzke et al. 2023c, 2024) aufweist, kein Hinweis auf eine forschende Haltung. Allerdings ist bei aller Nähe zu beachten, dass Feindts Studie auf Einzelinterviews basiert, d. h. sich die Orientierungsrahmen und damit die Ausprägungen einer forschenden Haltung nicht wie in dieser Untersuchung in gruppenhaften Diskursen entfaltet haben.

Diese Differenz zeigt sich auch zu anderen vorliegenden Studien. So differenzieren Liegmann et al. (2018) bei ihren Rekonstruktionen zum forschenden Lernen aufbauend auf Interviews zwischen einem Orientierungsrahmen der ‚pragmatischen Effizienz‘ und der ‚sachbezogenen, neugierigen Offenheit‘ in Bezug auf Themenwahl und Bearbeitung der Studienprojekte. ‚Pragmatische Effizienz‘ lässt eine Nähe zu dem in ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?!‘ rekonstruierten ‚Abarbeitungsmodus‘ (Hinzke & Paseka 2023) erkennen, bei dem Forschen im Studium als notwendiges Erledigen einer unliebsamen Aufgabe betrachtet wird (s. hierzu auch den „Studierendenjob“ bei Heinzel et al. 2019 sowie bei Schmidt & Wittek 2021). Auch scheint eine Nähe zum ‚Abwägungsmodus‘ (Hinzke & Paseka 2023) auf, bei dem die Studierenden Kosten und Nutzen des Forschens relationieren (zu einer Orientierung an Verwertbarkeit des Forschens für den künftigen Beruf auch Katenbrink & Wischer 2015) und sich auf formale Vorgaben fokussieren. Eine forschende Haltung lässt sich hier nicht erkennen. Anders verhält es sich hingegen bei der ‚sachbezogenen, neugierigen Offenheit‘, die mit dem Orientierungsrahmen ‚Einlassung‘ (Hinzke & Paseka 2021, 2023; Paseka et al. 2023) korrespondiert. Bei beiden Orientierungsrahmen sind die Studierenden an neuen Erkenntnissen durch Forschen interessiert, wobei sich insbesondere in dieser Untersuchung zeigt, dass sie dabei auch Irritationen und Widerständen nicht aus dem Weg gehen.

Ebenfalls auf Herausforderungen beim forschenden Lernen fokussiert ist die Studie von Artmann (2020) und auch hier zeigen sich inhaltliche Bezüge zu den Orientierungsrahmen der Beiträge des Kumulus. So weist der ‚reaktiv-adaptive Modus mit erlebten forschungsmethodischen Schwierigkeiten‘ insofern eine Nähe zum ‚Distanzmodus‘ (Hinzke 2021, 2023; Paseka et al. 2023) auf, als sich die Studierenden nicht vertiefend mit den erlebten Schwierigkeiten und Herausforderungen beschäftigen und es zu einem Abarbeiten statt zu einem Verfolgen eines inhaltlichen Erkenntnisinteresses kommt. Demgegenüber steht bei Artmann (2020) ein ‚reflexiver Umgang mit erlebten forschungspraktischen Herausforderungen‘, welcher insofern Ausprägungen einer forschenden Haltung aufweist, als hier – ähnlich wie im ‚Einlassungsmodus‘ (Hinzke & Paseka 2021, 2023; Paseka et al. 2023) bzw. im ‚Such- und Fragemodus‘ (Paseka & Hinzke 2018) – in einer offenen Haltung das Verfolgen eines Erkenntnisinteresses ins Zentrum rückt und – gegenüber dem reaktiven Modus – Eigenaktivität in der Bearbeitung von Herausforderungen beim Forschen erkennbar wird.

Die Ergebnisse zum forschenden Lernen unterstützen zudem das Ergebnis von Brenneke et al. (2018, S. 52), wonach „die Studierenden für sich kaum Schnittstellen zwischen der Tätigkeit des Unterrichts und der Tätigkeit des Forschens erkennen“. Die vollzogene Untersuchung verdeutlicht, dass die Studierenden im Kontext forschenden Lernens kein Unterrichten im Sinne der Gestaltung eines Arbeitsbündnisses, das auf stellvertretende Krisenbewältigung und Kriseninitiierung ausgerichtet ist, reflektieren. Stattdessen zeigen sich in diesem Kontext Reflexionen, die sich auf den eigenen Lernprozess richten. Die Studierenden reflektieren dabei aber nicht ausschließlich selbstbezüglich, sondern beziehen auch die Rolle der Dozierenden bzw. des Seminarsettings für diesen Lernprozess ein (Hinzke & Paseka 2021, 2023).

Die in dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung geht insofern über den auf forschendes Lernen bezogenen Forschungsstand hinaus, als zur Erforschung einer forschenden Haltung auf die Differenzierung von ‚praktischer‘ und ‚theoretischer Reflexion‘ in Anschluss an Bohnsack (2017, 2020) rekurriert wird. Damit wird es möglich, eine forschende Haltung auch daran festzumachen, dass es wie im Orientierungsrahmen ‚Bestimmungslogik‘

(Hinzke et al. 2024) zu einer handlungspraktischen Horizonterweiterung (praktische Reflexion) kommt. Keine forschende Haltung zeigt sich demgegenüber, wenn die Studierenden nicht nach neuem Wissen streben, sondern an etablierten Routinen und Common Sense-Theorien festhalten, wie beim Orientierungsrahmen ‚Fremdrahmung‘ (ebd., Hinzke et al. 2023c) erkennbar wurde. Dabei hat es sich für die Erforschung einer forschenden Haltung als weiterführend erwiesen, die Wahrnehmung und den Umgang von Lehramtsstudierenden mit Unsicherheiten bzw. Ungewissheit im Kontext von Forschen in den Blick zu nehmen (Hinzke et al. 2023c).

Während in vorliegenden Studien (Kap. 3) zumeist kontrastive Orientierungsrahmen berichtet werden, bei denen sich entweder Ausprägungen einer forschenden Haltung zeigen oder aber nicht, verweisen die Orientierungsrahmen ‚Bewertungsmodus‘ (Paseka & Hinzke 2018), ‚Annäherung‘ (Hinzke et al. 2023c) und ‚Erschließen von Unterrichtssituationen im Modus der Deutung‘ sowie ‚Relationierung im Modus der Deutung‘ (Hinzke & Wittek 2024) darauf, dass es auch Orientierungsrahmen und damit Gruppen von Studierenden gibt, bei denen eine solche klare Zuordnung nicht möglich ist. Stattdessen sprechen bei den angeführten Orientierungsrahmen je einige Aspekte für das Vorliegen einer forschenden Haltung (etwa ansatzweise Reflexion des Interaktionssystems Unterricht, analytisches Vorgehen), andere hingegen dagegen (etwa unreflektierte Nutzung von Common Sense-Theorien, Motivunterstellungen, schließende Bewertungen unter Rückgriff auf etabliertes Wissen).

Bei jenen Studien, die sich nicht dezidiert mit forschendem Lernen befassen, bietet sich zunächst ein Vergleich der Ergebnisse von Maschke (2014) mit den Ergebnissen aus RAST an, denn in beiden Studien wurden Orientierungen von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn rekonstruiert, wenn auch bei Maschke nicht in Bezug auf den Umgang mit Unterrichtsvideos, sondern zur Berufsfindung und Fächerwahl. Eine forschende Haltung deutet sich dabei bei jenen von Maschke interviewten Studierenden an, bei denen sich eine ‚spannungstärkend-offensive Strategie‘ zeigt: Ähnlich wie bei den am ‚Erschließen‘ der Videos ausgerichteten Orientierungsrahmen in RAST (Hinzke 2022; Hinzke & Wittek 2024) wird hier eine Öffnung für Neues ersichtlich, die als Ausgangspunkt möglicher Entwicklungen angesehen werden kann. Eine Fortschreibung des Schulischen zeigt sich demgegenüber bei Maschke (2014) bei der ‚spannungsvermeidend-defensiven Strategie‘, welche in die Richtung eines Rückgriffs auf etabliertes Wissen beim Orientierungsrahmen ‚Bewerten im Modus der Eindeutigkeit‘ (Hinzke 2022; Hinzke & Wittek 2024) weist.

Bezogen wiederum auf die Kumulus-Beiträge zum forschenden Lernen zeigen sich Überschneidungen zwischen den von Parade et al. (2020) dargelegten Interaktionsmodi und Studierendenhabitus im kasuistischen Seminar Kontext und den Orientierungsrahmen aus ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?!‘. So verweisen der ‚Interaktionsmodus der Vermeidung und Abwehr des kasuistischen Arbeitsauftrages‘ mitsamt dem ‚Studierendenhabitus der utilitaristisch-praktischen Effizienz‘ (ebd.) ebenso wenig auf eine forschende Haltung wie der auf einem Kosten-Nutzen-Kalkül aufbauende ‚Abwägungsmodus‘ (Hinzke & Paseka 2023). Das gleiche gilt für den ‚Interaktionsmodus der pragmatischen Abarbeitung des ‚Übels‘‘ bzw. den damit verbundenen ‚Studierendenhabitus der Notwendigkeit‘ (Parade et al. 2020) und den auf notwendiges Erledigen einer unliebsamen Aufgabe bezogenen ‚Abarbeitungsmodus‘ (Hinzke & Paseka 2023). Zu einem ‚Studierendenhabitus des Strebens‘ samt eines ‚Interaktionsmodus der regelkonformen Bearbeitung des kasuistischen Arbeitsauftrages‘ (Parade et al. 2020) findet sich hingegen keine Entsprechung in den Beiträgen des Kumulus.

Die beiden von Košinár und Laros (2018) rekonstruierten Modi der Anforderungsbearbeitung von Schweizer Lehramtsstudierenden am Ende ihres Studiums in Bezug auf fünf absolvierte Schulpraktika – ‚Einlassung‘ und ‚Vermeidung‘ – korrelieren mit den beiden Orientierungsrahmen ‚Einlassung‘ und ‚Distanzierung‘ (Hinze & Paseka 2021, 2023; Paseka et al. 2023), die ausdrücken, wie Studierende mit wahrgenommenen Irritationen und Ungewissheiten beim forschenden Lernen umgehen. Dabei geht jedoch aus der Studie von Košinár und Laros (2018) hervor, dass nicht jede ‚Einlassung‘, d.h. Annahme von Anforderungen und Lösungssuche, die Entwicklung eines professionellen Habitus erwarten lässt, denn während der Typus ‚Entwicklung‘ das Praktikum als Erfahrungsraum nutzt, orientiert sich der Typus ‚Bewältigung‘ an der Praxislehrperson, sodass vermeintlich Neues in einem vorgegeben Rahmen verbleibt. Aspekte eines forschenden Habitus werden dabei auch beim Typus ‚Entwicklung‘ nur ansatzweise erkennbar, im Sinne der Entwicklung einer (selbst-)reflexiven Haltung.

Die von Košinár (2021, 2022) durchgeführte Längsschnittstudie zum Studienverlauf von Lehramtsstudierenden zeigt nach dem ersten Studienjahr auf, dass sich noch kein Studierendenhabitus ausgebildet hat. Stattdessen dokumentiert sich ein Schülerhabitus, der an Idealen aus der eigenen Schulzeit ausgerichtet ist. Dies deckt sich mit dem in RAST rekonstruierten Orientierungsrahmen ‚Bewerten im Modus der Eindeutigkeit‘, bei dem Studierende ihre Normen an Lehrer*innenhandeln unreflektiert anlegen – wohingegen sich in RAST, anders als bei Košinár (2021, 2022), auch schon bei Studienanfänger*innen Elemente einer forschenden Haltung finden lassen (Orientierungsrahmen ‚Erschließen‘; Hinze 2022; Hinze & Wittek 2024). Wiederum zeigt sich beim Orientierungsrahmen ‚Fremdrahmung‘ in ReLief, dass auch Masterstudierende unreflektiert Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit auf ihre gegenwärtige Situation übertragen, wenn forschendes Lernen (auch) dadurch im negativen Horizont erscheint, dass die Studierenden keine eigenen forschenden Lehrpersonen erlebt haben (Hinze et al. 2024). Die Studien von Košinár sensibilisieren zum einen dafür, das Studium phasenspezifisch in den Blick zu nehmen, zum anderen dafür, dass auch der sog. Studierendenhabitus, wie er sich bei Košinár (2021, 2022) nach dem zweiten Studienjahr und damit nach Beendigung des Partnerschuljahres zeigt, verschiedene Ausprägungen aufweisen kann. Auch in den auf forschendes Lernen bezogenen Beiträgen des Kumulus lassen sich differenzierte studentische Orientierungen erkennen, die als Ausprägungen von Studierendenhabitus gelten können. Offenbar gibt es dabei sowohl in Kontexten praxisorientierter Lehrer*innenbildung als auch in Kontexten forschenden Lernens Studierende, die sich von den Anforderungen abgrenzen bzw. distanzieren und auf etabliertes Wissen zurückgreifen, und solche, die sich auf diese Anforderungen einlassen, mit der Möglichkeit für Horizontenerweiterung und Entwicklung (Košinár 2021, 2022; Hinze & Paseka 2021, 2023; Paseka et al. 2023).

Während Košinár (2021, 2022) über den Studienverlauf hinweg Entwicklungen von einem Schüler*innenhabitus zu einem Studierendenhabitus und zumindest partiell zu einem Lehrer*innenhabitus darlegt, zeigen sich bei Kahlau (2023) im Querschnitt verschiedene Typen des Studierendenhabitus. Im Rahmen der ‚Sozialorientierung‘ ist für den Untertypus ‚diffuser Sozialraum‘ eine Verhaftung im Schüler*innenhabitus kennzeichnend, für den Untertypus ‚hierarchisch-strukturierter Sozialraum‘ hingegen eine Antizipation des Lehrer*innenhabitus. Letztgenannte Antizipation des Lehrer*innenhabitus bzw. genauer der Lehrer*innenrolle findet sich auch in Hinze (2022) bei Studienanfänger*innen. Bei Kahlau (2023) zeigt sich das Einlassen auf den Studierendenhabitus

beim Typus ‚Fachorientierung‘. Demgegenüber sind die rekonstruierten Orientierungsrahmen sowie damit verbunden die in dieser Arbeit dargelegten Ausprägungen einer forschenden Haltung nicht fachgebunden. Fachliche Aspekte kommen kaum vor.

Zusammengefasst zeigen sich bei den im Rahmen der Beiträge zum forschenden Lernen rekonstruierten Orientierungsrahmen eine Reihe von Anschlüssen an vorhandene Studien zu diesem hochschuldidaktischen Prinzip. Diese Anschlüsse korrespondieren mit Anschlüssen hinsichtlich Ausprägungen einer forschenden Haltung. Darüber hinaus wurde aufgezeigt, dass und inwiefern die eigenen Beiträge und damit auch die Untersuchung von Ausprägungen einer forschenden Haltung über den vorhandenen Forschungsstand hinausgehen. Beim Einbezug jener Beiträge, die sich nicht dezidiert mit forschendem Lernen beschäftigen, wird sichtbar, dass sich neben mehreren Anschlüssen auch Differenzen zeigen. Letztere könnten darauf hinweisen, dass es sich beim forschenden Lernen um ein besonderes Setting handelt und es für die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen bzw. damit verbundener Ausprägungen einer forschenden Haltung nicht irrelevant ist, in welchem Format der Lehrer*innenbildung diese erhoben werden – ob dezidiert in Settings, die auf eine forschende Auseinandersetzung mit Schulischem setzen, oder aber in Settings, die – wie etwa bei Košinár (2021, 2022) – einen starken schulpraktischen Bezug aufweisen.

Sichtbar wurde, dass dem Konzept der ‚Reflexion‘ eine große Bedeutung bei der Untersuchung einer forschenden Haltung zukommt, wobei zu beachten ist, dass sich das strukturtheoretische und das praxeologisch-wissenssoziologische Verständnis von Reflexion unterscheiden. Während Helsper einen forschenden Habitus als Gegenpol zu einem praktischen Habitus, als „Stachel im Fleisch der Praxis“ (Helsper 2001, S. 12), entwirft und die mit einem forschenden Habitus verbundene Reflexion als distanzierte Auseinandersetzung mit pädagogischer Praxis fasst, ist die praktische Reflexion für Bohnsack (2020, S. 125) Teil der Handlungspraxis. Als Bestandteil des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne ermöglicht die praktische Reflexion demnach, das Spannungsverhältnis zwischen propositionaler und performativer Logik, d.h. zwischen Norm und Orientierungsrahmen im engeren Sinne, handlungspraktisch zu bewältigen (Bohnsack 2017). Wenn nun eine habitualisierte forschende Haltung auch mit Formen einer praktischen bzw., wie in Kap. 5 dargelegt, erfahrungsbezogenen Reflexion in Verbindung gebracht werden kann, so stellt sich weiterführend die Frage, ob eine forschende Haltung notwendigerweise im Gegensatz zu einem praktischen Habitus entworfen werden muss. Eine andere Möglichkeit im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie wäre es, eine habitualisierte forschende Haltung selbst als praxisgenerierend zu verstehen, in dem Sinne, dass sie eine bestimmte Praxis, nämlich jene des Forschens bzw. des forschenden Zugangs etwa zu schulischen Phänomenen, hervorbringt (auch Wittek & Martens 2022). Eine solche Haltung verweist dabei auf ein Infragestellen von Common Sense-Theorien bzw. auf einen Bruch mit dem Common Sense (Kap. 5.4).

Die rekonstruierten Ausprägungen einer forschenden Haltung basieren auf verschiedenen Orientierungsrahmen, wie sie sich in Gruppendiskussionen mit Studierenden dokumentieren. Praxeologisch-wissenssoziologisch betrachtet könnte man daher auch davon ausgehen, dass nicht Ausprägungen einer forschenden Haltung im Singular rekonstruiert wurden, sondern verschiedene Orientierungsrahmen, die (unterschiedliche) Bezüge zu forschenden Zugängen aufweisen. Künftig könnte es darum gehen, empirisch näher zu bestimmen, in welchem Verhältnis derartige Orientierungsrahmen zu anderen Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie wie Milieu und Norm, aber auch zu

Feldanforderungen sensu Bourdieu stehen. So stellt sich beispielsweise die Frage, ob sich in bestimmten Universitäten als Organisationen bzw. auch in bestimmten Fächern und Veranstaltungen bestimmte Milieus ausbilden, an denen Studierende teilhaben, und ob bzw. inwiefern diese rekonstruierbaren Ausprägungen eine forschende Haltung bzw. deren Entwicklung bedingen.

Erkennbar wurde auch, dass die durchgeführte Untersuchung (Kap. 5) verschiedene Anschlüsse an den laufenden Diskurs um einen bzw. um verschiedene Formen von Studierendenhabitus ermöglicht (zum Diskurs: Košinár 2024). So regt die Arbeit an, den Aspekt der Forschung bzw. der Anbahnung einer forschenden Haltung in den Studierendenhabitus zu integrieren – in dem Sinne, dass sich empirisch zu verschiedenen Studienzeitpunkten und in Bezug auf verschiedene Studienkontexte im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung gewisse Ausprägungen einer forschenden Haltung erkennen lassen (s. auch Dimensionierung in Kap. 6.1), die mit rekonstruierten Formen von Reflexion sowie der Wahrnehmung von und des Umgangs mit Ungewissheit und Irritationen einhergehen. Die Ausprägungen einer forschenden Haltung könnten dabei einen Teilbereich eines Studierendenhabitus darstellen, neben etwa einem auf Schulpraxis bezogenen Bereich, der bislang einschlägig diskutiert wurde (s. Arbeiten von Košinár, tendenziell auch Kahlau 2023). Hinsichtlich einer etwaigen Verhaftung in einem Schüler*innenhabitus wird dabei erkennbar, dass die Studienanfänger*innen bei der Auseinandersetzung mit Unterrichtsvideos Erfahrungen als Schüler*innen nutzen, sich aber von der Schüler*innenrolle distanzieren und sich imaginär mit der Lehrer*innenrolle identifizieren. Auch die untersuchten Masterstudierenden rekurrieren in Kontexten forschenden Lernens auf Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit – mit Bezug auf die Untersuchung einer forschenden Haltung dergestalt, dass forschendes Lernen gemäß den Darstellungen der Studierenden auch deshalb in den negativen Horizont rückt, weil die Studierenden keine eigenen Lehrer*innen erlebt haben, die mit ihnen geforscht haben. Ein Anklang an den von Breidenstein (2006) beschriebenen Schülerjob findet sich bei solchen Studierenden, die im Kontext forschenden Lernens Aufgaben abarbeiten, ohne sich vertiefend auf das Forschen einzulassen. Letzteres geschieht zudem nicht, wenn eine einseitige Orientierung an Anwendbarkeit und Nützlichkeit rekonstruiert wurde, wie sie sich bei der ‚universitären Fremdrahmung‘ zeigt. Hier erscheint Forschen im negativen Horizont, während eine schnelle Aneignung beruflichen Könnens im positiven Horizont steht. Die Untersuchung gibt Hinweise darauf, dass ein Studierendenhabitus, der eine forschende Haltung beinhaltet, hingegen weder zentral im Schüler*innenhabitus verhaftet ist noch vorschnell einen Lehrer*innenhabitus antizipiert. Stattdessen lässt ein solcher Studierendenhabitus neue Perspektivierungen zu, hält Irritationen und Ungewissheiten aus und nutzt diese für Lernen, Reflexion und Bildung.

Schließlich lassen sich die Ergebnisse auch vor dem Hintergrund des Diskurses um Professionalität und Professionalisierung im Kontext des Lehrer*innenberufs diskutieren. Aus einer berufsbiografischen Perspektive erscheinen die rekonstruierten habitualisierten Haltungen als aktuelles Ergebnis eines Professionalisierungsprozesses (Keller-Schneider 2021; Hericks et al. 2022). Inwiefern die Auseinandersetzung mit der universitären Anforderung zu forschen auch auf eine Entwicklungsaufgabe verweist, müsste etwa über berufsbiografisch angelegte narrative Interviews mit den Studierenden eruiert werden. Ebenso wäre zu erforschen, inwiefern mit der Auseinandersetzung mit den sich stellenden Anforderungen Erkenntnisse hervorgehen, die zur weiteren Professionalisierung der Studierenden beitragen. Strukturtheoretisch betrachtet stellt sich

die Frage, inwiefern die rekonstruierten Ausprägungen einer forschenden Haltung die künftige Gestaltung eines Arbeitsbündnisses mit Schüler*innen und deren Eltern vorbereitet, das auf eine stellvertretende Bewältigung und eine Initiierung bildungsrelevanter Krisen sowie ein Fallverstehen im Umgang mit struktureller Ungewissheit ausgerichtet ist (Helsper 2018a/b; Kramer & Pallesen 2019; Hinzke 2020). Auf dem Weg zu einem damit korrespondierenden professionalisierten Lehrer*innenhabitus scheinen Studierendengruppen mit Ausprägungen einer forschenden Haltung, bei der sich ein Hinterfragen von Routinen, eine Offenheit für Neues und eine reflexive Auseinandersetzung mit Irritationen zeigt, ein Stück weiter zu sein als Studierendengruppen, bei denen sich keine Aspekte einer forschenden Haltung dokumentieren. Unter einem praxeologisch-wissenssoziologischen Blickwinkel wiederum erweist sich professionalisiertes Handeln zentral darin, in der Interaktion mit Schüler*innen im schulisch organisierten Unterricht auf Basis eines konjunktiven Erfahrungsraums eine konstituierende Rahmung herzustellen und diese mit der Klientel zu vermitteln. Eine solche Rahmung ermöglicht es, das Spannungsverhältnis von Norm und Habitus verlässlich handlungspraktisch zu bewältigen (Bohnsack 2020, 2022; Bohnsack et al. 2024). Es kann auch hier angenommen werden, dass Studierendengruppen, bei denen sich eine forschende Haltung mit Anzeichen von (praktischer) Reflexion insbesondere bezüglich des Interaktionssystems Unterricht und (praktischer) Erkenntnis zeigt, in ihrer künftigen Berufspraxis leichter diese Ziele erreichen werden können.

6.2.2 Diskussion unter methodischen Aspekten

Unter methodischen Aspekten ist zu beachten, dass die präsentierte Untersuchung das Phänomen forschende Haltung zwar mehrdimensional, aber in bestimmten und begrenzten Kontexten beleuchtet hat. Gemeint sind Gruppendiskussionen, die in Kontexten forschenden Lernens geführt wurden, und die unter Berücksichtigung bestimmter Aspekte wie dem Umgang mit wahrgenommenen Irritationen und Ungewissheiten bzw. hinsichtlich Ausprägungen von Reflexion und Reflexivität interpretiert wurden. Hinzu kommen Gruppendiskussionen, in denen sich Studienanfänger*innen des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit mit Videos aus ihrem künftigen Berufsfeld auseinandersetzen, wobei sie auf Transkriptionen zu den Videos zurückgreifen konnten. Damit wird mit den präsentierten Ergebnissen nicht der Anspruch verfolgt, das Phänomen forschende Haltung vollumfänglich aufgeklärt zu haben. Vielmehr verstehen sich die Ergebnisse als Ausgangspunkt für künftige Studien, in denen Ausprägungen einer forschenden Haltung von Lehramtsstudierenden ggf. in anderen Kontexten erfasst werden. Methodisch betrachtet kann darüber hinaus von einer Katalysator-Wirkung der eingesetzten Gruppendiskussionen ausgegangen werden. Die Studierenden wurden durch die Impulse und Fragen im speziell geschaffenen Forschungssetting dazu aufgefordert, über Erfahrungen im Studium zu sprechen. Damit könnten Reflexionen erst hervorgerufen worden sein. Diese entstehen allerdings, so eine der Grundannahmen der Dokumentarischen Methode, in der Regel nicht erst spontan in der Diskussion, sondern basieren auf zugrundeliegenden Wissensbeständen, die in der jeweiligen Diskussion aktualisiert werden (Bohnsack 2021; s. auch Kap. 4.3). Insofern lassen die Ergebnisse Aussagen zu, die über den Kontext der Diskussionen hinausweisen. Zudem ist bei den Beiträgen zum forschenden Lernen zu beachten, dass die Studierenden in einem hochschulischen Seminarcontext in einem von Wissenschaftler*innen durchgeführten Forschungssetting zum Thema Forschen befragt wurden. Die Vermutung eines sozial

erwünschten oder zumindest sozial moderierten Antwortverhaltens liegt nahe, auch wenn stets auf Anonymisierung und auf Unabhängigkeit zwischen Aussagen und Bewertung der Seminarleistung verwiesen wurde. Es zeigt sich jedoch, dass sowohl in ‚Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?’ als auch in ReLiE auch kritische Stimmen zum Forschen bzw. Forschenden Lernen geäußert wurden.

Der Einsatz der Dokumentarischen Methode hat es ermöglicht, Ausprägungen einer forschenden Haltung an rekonstruierten Orientierungsrahmen festzumachen – und damit an implizite, kollektiv geteilte Wissensbestände anzubinden. Teilweise wurde dabei erkenntlich, in welchem Verhältnis die impliziten Wissensbestände zu expliziten, theoretischen Wissensbeständen stehen. Tendenziell erscheint Forschen dann im positiven Horizont der Studierenden, wenn sich auch eine forschende Haltung zeigt. Wie oben ausgeführt (Kap. 4.3) verweisen die aus den Gruppendiskussionen rekonstruierten forschenden Haltungen auf Habitusformen, die implizites, nicht aber inkorporiertes Wissen abbilden, und als solche der Reflexion potenziell zugänglich sind.

Das gewählte Vorgehen führt summa summarum zu einer spezifischen Perspektivierung einer forschenden Haltung. Es dürfte aufschlussreich sein, wenn eine solche Haltung künftig auch mit anderen (rekonstruktiven) Forschungsmethoden wie etwa der sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (Kramer 2018) und via Interpretation von Seminarvideografien erforscht werden würde, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezüglich des Forschungsgegenstandes in den Blick nehmen zu können, die ggf. mit der Nutzung der Erhebungs- und Auswertungsmethode zusammenhängen.

6.3 Implikationen für die Lehrer*innenbildung und Forschungsdesiderate

Derzeit stellen sich dem Lehrer*innenhandeln einige Herausforderungen wie etwa die schulische Umsetzung von Inklusion und einer Demokratiepädagogik, Folgen der Digitalisierung und migrationsbedingter Heterogenität oder der Umgang mit Quer- und Seiteneinsteigenden in den Lehrer*innenberuf, die allesamt keine routinisierte, sondern eine krisenhaft prozessierende Bearbeitung voller Ungewissheit erfordern. Angesichts der dynamischen Herausforderung, gesellschaftlich bedingte Entwicklungen in der eigenen Praxis zu berücksichtigen und mit der eigenen Praxis zu vermitteln, erscheint es heutzutage ggf. angebrachter denn je, als Lehrperson über eine forschende Haltung zu verfügen. Eine solche Haltung würde es etwa ermöglichen, die Eigenlogik von Fällen zu rekonstruieren statt das ggf. Neue blindlings unter vorhandenes Wissen zu subsumieren. Dadurch würde sie zu einer Horizonterweiterung beitragen.

Die präsentierten Ergebnisse verdeutlichen, dass Ausprägungen einer forschenden Haltung bei manchen Lehramtsgruppen sowohl zu Studienbeginn als auch im Masterstudium vorliegen, bei anderen nicht, und dass sich bei wiederum anderen Gruppen sowohl Aspekte zeigen, die für das Vorliegen einer forschenden Haltung sprechen, als auch Aspekte, die dagegen sprechen. Vor diesem Hintergrund ist universitäre Lehrer*innenbildung gefragt, stärker als bislang differenzierend vorzugehen, um verschiedene Angebote zu schaffen, in denen Studierende eine forschende Haltung entwickeln können. Wenn es das Ziel ist, dass sich alle Studierende auf Anforderungen des Studiums einlassen, und diese derart bearbeiten, dass es zu Erkenntnisgewinnen kommt, dann bräuchte es Lehr-Lern-Formate, die auch Studierende, die sich bislang distanzieren, herausfordern. In Kontexten forschenden Lernens, aber auch in kasuistischen Seminarangeboten

dürfte dabei stets auszubalancieren sein, den Studierenden einerseits Freiheiten zu ermöglichen, sodass sie selbst Entscheidungen treffen und diese vertreten können, was im Idealfall zu Entwicklungen im Sinne von Bildungs- und Lernprozessen führt. Andererseits gilt es aber auch Strukturen zu schaffen, die dazu beitragen, dass die Freiheiten auch genutzt werden (für Überlegungen zu hochschuldidaktischen Möglichkeiten und Grenzen zum Umgang mit studentischer Heterogenität siehe Reinmann 2015; zu einer dozent*innengeleiteten Peer-Beratung in Kontexten forschenden Lernens siehe Artmann 2021). Hier sind fallerschließende und hochschuldidaktische Kompetenzen von Dozierenden gefragt, die ggf. durch Fortbildungen, Workshops oder kollegiale Hospitationen weiter ausgebaut werden müssten. Es müsste aber auch auf die organisationale Rahmung der Lehrer*innenbildung geachtet werden. Verschulungstendenzen im Anschluss an den Bologna-Prozess könnten dazu beitragen, dass ein Studierendenhabitus des Abarbeitens und Durchlavierens ohne großes Interesse an Erkenntnis, Forschen und Reflexion gefördert wird (etwa Kühl 2018; Tenorth 2020).

Die Untersuchung hat gezeigt, dass auch bei Gruppen, bei denen sich Hinweise auf eine forschende Haltung zeigen, nicht alle Merkmale der Heuristik zur Bestimmung einer forschenden Haltung (Abb. 2) vorliegen, sondern einzelne Aspekte. So finden sich in den Beiträgen zum forschenden Lernen kaum Hinweise darauf, dass die Ungewissheit im Arbeitsbündnis, etwa der Umgang mit der Subsumtionsantinomie, reflektiert wird, und auch zu einer wissenschaftlich betriebenen Erkenntniskritik finden sich nur wenige Bezüge (Kap. 5.4). Dies kann als Bestätigung der Aussage Helspers (2020) zu einem forschenden Habitus verstanden werden, dass ein solcher Habitus im Studium allenfalls angebahnt werden kann, da er sich erst in der Auseinandersetzung mit Anforderungen der Berufspraxis vollends entfaltet. Auch Studien zum Berufseinstieg zeigen, dass die „Aufgabenstruktur des Berufsfeldes [...] in ihrer ganzen Komplexität und Dynamik“ (Hericks et al. 2018a, S. 267 unter Rückgriff auf Keller-Schneider 2009) erst in dieser Phase wahrgenommen und erfahren wird. Ein professioneller Lehrerhabitus kann erst im Beruf ausgebildet werden, so auch Kramer und Pallesen (2019). Gleichwohl zeigt die vorgelegte Arbeit, dass sich bereits bei Lehramtsstudierenden, partiell sogar schon zu Studienbeginn, Reflexions- und Erkenntnispotenziale in dem Sinne zeigen, dass bei manchen Gruppen Anzeichen einer forschenden Haltung vorliegen. Dass in keiner Gruppe alle Anzeichen einer forschenden Haltung zusammen rekonstruiert wurden, ist dabei nicht unbedingt als Mangel zu verstehen. Vielmehr erscheint es aus einer ressourcenorientierten Perspektive sinnvoll, vorhandene Potenziale als Ausgangspunkt künftiger Professionalisierungsprozesse zu betrachten. Anzeichen dafür, dass manche Gruppen nicht nur Fragen an Aspekte von Schule und Unterricht sowie ihr eigenes Lernen stellen, sondern sich auch mehr oder minder systematisch in der gemeinsamen Auseinandersetzung um Antworten auf diese Fragen bemühen (Huber 2009), wurden deutlich (Kap. 5). Eine habitualisierte forschende Haltung erscheint unter dieser Perspektive sowohl als Produkt eines vorangegangenen Bildungsprozesses als auch als Prozessgröße, die immer wieder zu einer neuen fragen-geleiteten Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht führt – was ebenfalls als Basis künftiger Professionalisierungsprozesse angesehen werden kann.

Die Entwicklung weiterer Aspekte einer forschenden Haltung bzw. einer reflexiven Haltung, von der die forschende Haltung eine Teilgröße ist (Kap. 2.4), könnte als über das Studium hinausreichende Zielgröße von Professionalisierung verstanden werden. Aufgabe der universitären Lehrer*innenbildung wäre dann, differenzierte Anlässe zur Reflexion zu bieten (auch Kramer & Pallesen 2019), die es ermöglichen, schulische Praxis

sowie eigene Orientierungen und Routinen zu hinterfragen, Handlungsoptionen zu erkennen und eine forschende Haltung nachhaltig grundzulegen. Mit Hericks et al. (2018a, S. 268): „Was Seminarformate in Kopplung mit Praxisphasen dann (höchstens, aber immerhin) leisten könnten, wäre die Ermöglichung von Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die unterschiedlichen Wissensstrukturen in und von Universität und Schule“ (zum Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Professionswissen Hofer 2013). Der Aufbau einer solchen Reflexionsfähigkeit, die nicht auf den eigenen Habitus, sondern auf (die eigene) Praxis fokussiert (Wittek et al. 2022), lässt sich gemäß Hericks et al. (2018a, S. 268) als Ausdruck der Anbahnung eines darauf bezogenen „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (ebd.) deuten, die eine „notwendige Bedingung für die Ausbildung von Professionalität in den folgenden Phasen“ (ebd.) darstellt. Zudem scheint eine Relationierung mit dem von Cramer vorgeschlagenen Konzept des meta-reflexiven Habitus gewinnbringend zu sein, denn auch dabei geht es um „mehrperspektivische Betrachtungen“ als Voraussetzung dafür, dass Lehrpersonen mit „Unsicherheiten im Handlungsfeld (d.h. in der Berufspraxis, JHH) und wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung“ (Cramer 2023, S. 28) professionell umgehen können.

Dafür müsste aber von Seiten der Bildungspolitik sichergestellt werden, dass Lehramtsstudierende ein Studium durchlaufen können, das hinreichend wissenschaftlich fundiert ist. Eine solche Wissenschaftsorientierung scheint in der aktuellen Phase des Lehrer*innenmangels allerdings in Frage gestellt zu sein, angesichts der Ermöglichung von dualen Studiengängen und verkürzten Quereinstiegsstudiengängen (KMK 2024). Forschendes Lernen und die damit verbundene Förderung einer forschenden Haltung könnten demgegenüber zur Stärkung von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium beitragen (Huber & Reinmann 2019; Herzmann & Liegmann 2024).

Angesichts der relativ kurzen Zeit, in der Lehramtsstudierende – wenn überhaupt – zumindest in ihren erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen an Veranstaltungen teilnehmen, die auf eigenes Forschen ausgerichtet sind (Ruberg & Schumpich 2024), scheint eine gewisse Skepsis angebracht zu sein dahingehend, dass es bei Studierenden zu einer vertieften Einsozialisierung in Forschungskontexte oder zu einer vertieften Arbeit an Irritationen kommt, die den Aufbau einer forschenden Haltung begünstigen könnten (auch Helsper 2000; Bloh & Caruso 2022). Wird der Habitus wie in dieser Untersuchung als habitualisierte Struktur gefasst, ist zudem zu berücksichtigen, dass der Habitus gemäß Bourdieu als stabil und träge zu bezeichnen ist (Koller 2023) und ihm „eine Tendenz der Perpetuierung und der Reproduktion sozialer Verhältnisse inhärent“ (Kramer & Pallesen 2019, S. 77) ist. Es bräuchte dann ggf. Krisenerfahrungen, damit es zu einem Habituswandel oder einer Habitustransformation im Sinne der Bildung einer habitualisierten forschenden Haltung kommen kann.

Die Beiträge des Kumulus geben Hinweise darauf, dass die Studierenden in Kontexten forschenden Lernens eine Reihe von Irritationen wahrnehmen (ähnlich Bolland 2011), dass sich aber nur manche Studierendengruppen auf diese Irritationen einlassen, was als Voraussetzung für eine Bewältigung der Irritationen und damit von Entwicklungen gelten kann. Habitus-theoretisch betrachtet ließe sich hier konstatieren, dass sich bei manchen Gruppen eine Offenheit für das Feld universitäre Lehrveranstaltung (zum forschenden Lernen) und dabei auftretender Irritationen zeigt, bei anderen Gruppen hingegen eher nicht (Kramer 2019). Dies verweist darauf, dass universitäre Lehrer*innenbildung zwar an einer systematischen Initiierung und Begleitung von Irritationen und Krisenerfahrungen und damit an einer Erhöhung der Wahrscheinlichkeit, dass es zu habitus-

bildenden Lernerfahrungen kommt, arbeiten kann (Bähr et al. 2019; Artmann 2021). Die Mitführung des Alten im Habitus, etwa im Schüler*innenhabitus, bedingt jedoch ebenso wie die Unvorhersehbarkeit von Sozialisations- und Bildungsprozessen, dass es im Rahmen von Lehrer*innenbildung zu keiner „curricularisierten und als verfolgte Absicht einfach technologisch“ (Kramer 2019, S. 46) umsetzbaren Bildung einer habitualisierten forschenden Haltung kommen kann.

Bezüglich künftiger Forschung wäre es erstens weiterführend zu untersuchen, welche Ausprägungen einer forschenden Haltung sich bereits in der Schulzeit bei Schüler*innen finden. Die aus RASt entstandenen Beiträge lassen erkennen, dass sich bereits bei manchen Gruppen von Studienanfänger*innen Ausprägungen einer forschenden Haltung zeigen, bei anderen hingegen nicht (Hinzke 2022; Hinzke & Wittek 2024). Ein Einbezug der Schulzeit und die Rekonstruktion von Schüler*innenhabitus (Kramer et al. 2009; Helsper et al. 2018; Helsper 2015, 2019; Matthes et al. 2024, siehe auch die ethnographischen Studien von Breidenstein 2006) bzw. – breiter gedacht – des primären Herkunftshabitus (Helsper 2018a/b, 2019) könnte es ermöglichen, Gründe für diese Differenz zu finden. Es müsste untersucht werden, ob bzw. inwiefern in diesen Habitus bereits (erste) Aspekte einer forschenden Haltung angelegt sind – oder auch nicht (zur Frage nach Passung zwischen Schulzeit und Studium Kramer & Pallesen 2019). Eine Untersuchung, die die Ausgangslage zu Studienbeginn in den Blick nimmt, wäre für eine oben skizzierte differenzierend vorgehende Lehrer*innenbildung von großer Bedeutung.

Zweitens wäre es weiterführend in den Blick zu nehmen, wie sich eine forschende Haltung bei Referendar*innen und im Berufseinstieg zeigt. Es ist bekannt, dass es in diesen Phasen zu einem Wandel bzw. gar zu einer Transformation von Orientierungen kommt (Košinár 2019). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob sich eine forschende Haltung – wie nach Helsper (2020) naheliegend – tatsächlich im Beruf vollends entwickelt, oder die analysierten partiellen Ausprägungen einer forschenden Haltung im Beruf erhalten bleiben oder aber auch verloren gehen (Liegmann et al. 2018; Fichten & Weyland 2019). Für den Vorbereitungsdienst liegen Hinweise darauf vor, dass die dort herrschenden Logiken tendenziell negative Auswirkungen auf eine (Weiter-)Entwicklung bzw. Entfaltung einer forschenden Haltung haben (Bloh et al. 2024). Ebenso zeigt sich aber auch, dass Lehrpersonen im weiteren Verlauf ihrer Berufsbiographie Aspekte einer forschenden Haltung aufweisen (siehe z. B. die Fallstudien Nicole Rosenbaum in Hericks 2006 und Yvonne Kuse in Bonnet & Hericks 2020).

Eine dritte Frage, die sich anhand der präsentierten Untersuchung stellt, lautet, inwiefern der Aufbau einer forschenden Haltung fachkulturell geprägt ist. Im Fokus der vorgelegten Arbeit standen erziehungswissenschaftlich-schulpädagogische Seminare. Bei den präsentierten Ausprägungen einer forschenden Haltung spielte Fachlichkeit annähernd keine Rolle. Dieses Ergebnis müsste durch weitere Studien überprüft werden bzw. müssten vorliegende Studien aus den Fachwissenschaften bzw. Fachdidaktiken zu forschendem Lernen darauf hin geprüft werden, ob bzw. inwiefern es fachkulturelle Interpretationen oder Äquivalente einer forschenden Haltung gibt und was über den Aufbau einer solchen Haltung in diesen Kontexten bekannt ist (für Sport etwa Ukley & Gröben 2018; für Sachunterricht Knörzer et al. 2019; für verschiedene Fächer Basten et al. 2020 sowie Peuker et al. 2023).

Viertens müsste – anders als in der vorgelegten Arbeit – überprüft werden, ob Unterschiede zwischen den Lehrämtern mit unterschiedlichen Ausprägungen einer forschenden Haltung einhergehen.

Weiterführend wäre es schließlich fünftens, zu erforschen, ob und inwiefern in Settings forschenden Lernens oder ggf. auch in anderen Settings der Lehrer*innenbildung, etwa kasuistischen Formaten, der Aufbau einer forschenden Haltung gefördert werden kann und unter welchen Bedingungen sich eine solche Haltung bildet. Weitergeführte Analysen aus dem DFG-Projekt ‚Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen in Kontexten Forschenden Lernens: ein Standortvergleich‘ (ReLieF), die sich auf im Längsschnitt erhobene Gruppendiskussionen beziehen, also auch den Erhebungszeitpunkt t2 berücksichtigen, geben erste Antworten darauf, ob und wenn ja, unter welchen Bedingungen sich Ausprägungen einer forschenden Haltung im Zuge forschenden Lernens entwickeln. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, inwiefern die organisationale Verortung forschenden Lernens – in Anbindung an ein Schulpraktikum oder ohne – für die Relevanzsetzung des Forschens und für den Aufbau einer forschenden Haltung bedeutsam ist.

Literaturverzeichnis

- Aeppli, J. (2016). Forschendes Lernen. In E. Jürgens (Hrsg.), *Erfolgreich durch das Praxissemester. Gestaltung, Durchführung, Reflexion* (S. 151-164). Berlin: Cornelsen.
- Arens, B., Blotzheim, D., Koch-Priewe, B., Roters, B., Schneider, R., Thiele, J. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen im Theorie-Praxis-Modul an der TU Dortmund. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 107-125). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artmann, M. (2020). Forschen lernen im Forschenden Lernen: zwischen schulpraktischem Erkenntnisinteresse und forschungspraktischen Anforderungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15 (2), 69-88.
- Artmann, M. (2021). Dozent*innengeleitete Peer-Beratung – Ambivalenzen und Möglichkeiten einer hybriden Beratungsform im Forschenden Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 205-229. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01064-x>
- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A. & Sting, W. (Hrsg.) (2019). *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4>
- BAK (= Bundesassistentenkonferenz) (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Bonn.
- Basten, M., Mertens, C., Schöning, A. & Wolf, E. (Hrsg.) (2020). *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster & New York: Waxmann. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4>
- Bastian, J. (2011). Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung. Erfahrungen mit dem Hamburger Modell der Forschungswerkstatt Schulentwicklung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11 (2), 32-39.
- Bastian, J., Combe, A., Hellmer, J., Hellrung, M. & Roggatz, C. (2002). Forschungswerkstatt Schulentwicklung – Schulbegleitforschung in der Hamburger Lehrerbildung. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung* (S. 129-141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian, J. & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 167-192). Opladen: Leske & Budrich.
- Bastian, J. & Hofmann, C. (2009). Die Forschungswerkstatt Schulentwicklung – Ein Modell Forschenden Lernens in der Erziehungswissenschaft. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 127-138). Bielefeld: Universitätsverlag Weblar.
- Bloh, B. & Homt, M. (2023). Forschungsperspektiven und -befunde zum Forschenden Lernen im Praxissemester. Plädoyer für eine Zielklärung. *PraxisForschungLehrer*innenBildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 5 (1), 116-133.
- Bloh, T. & Caruso, C. (2022). Ein kritisch-multiperspektivischer Blick auf Forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung. Fragen, Erwägungen und Rekonstruktionen. *Die Hochschullehre*, 8, 299-312.
- Bloh, T., Homt, M. & Bloh, B. (2024). Das Praxissemester aus Referendar:innenperspektive. *Forschende Grundhaltung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase*. In J. Korte, D. Wittek & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 194-215). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6083-08>
- Blumer, H. G. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19, 3-10. <https://doi.org/10.2307/2088165>
- Böhm-Kasper, O. & Wischer, B. (2019). Profile Forschenden Lernens in der Bielefelder Lehrer*innenbildung – eine einführende Einordnung. *PraxisForschungLehrer*innenBildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 1 (2), 1-9.
- Boelhaave, U. (2005). Forschendes Lernen – Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Praxisstudien. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen* (S. 103-126). Münster: LIT.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119-153). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6_5

- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieu Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_10
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen u.a.: Budrich/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R. (2020). Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen u.a.: Budrich/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10., überarb. Aufl.). Opladen u.a.: Budrich/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5973-02>
- Bohnsack, R. (2023). Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 106-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6022-06>
- Bohnsack, R. (2024). Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 17-63). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:28804>
- Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (Hrsg.) (2022). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5973>
- Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (Hrsg.) (2010). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2. Aufl.). Opladen u.a.: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzpw5w>
- Bohnsack, R., Sturm, T. & Wagener, B. (Hrsg.) (2024). *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*. Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:28804>
- Bolland, A. (2011). *Forschendes und biografisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). Von „Messbarkeitsphobie“ und Durchprozessierungslogik. *Kooperatives Lernen im Englischunterricht und die Professionalisierung von Lehrpersonen*. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 155-174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5973-07>
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Fieldwork in Philosophy. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Axel Honneth, Hermann Kocyba und Bernd Schwibs*. In: Bourdieu, P., *Rede und Antwort* (S. 5-49). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1996). *Die Praxis der reflexiven Anthropologie*. In P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 251-294). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brenneke, B., Pfaff, N., Schrader, T.-B. & Tervooren, A. (2018). *Das Praxissemester als Erfahrungsraum Forschenden Lernens?* In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung* (S. 38-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Brew, A. & Mantai, L. (2017). Academics' perceptions of the challenges and barriers to implementing research-based experiences for undergraduates. *Teaching in Higher Education*, 22 (5), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273216>
- Carl, F. & Paseka, A. (2022). Studierende forschen an Schulen. *Pädagogik*, 74 (1), 44-47. <https://doi.org/10.3262/PAED2201044>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24 (1), 249-305. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>
- Combe, A. (2010). Wie lassen sich in der Schule Erfahrungen machen? *Pädagogik*, 62 (7-8), 72-77.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2012). Verstehen im Unterricht. Zur Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94281-0>
- Combe, A. & Paseka, A. (2012). Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 91-107. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0033-5>
- Cramer, C. (2023). Meta-Reflexivität in der Diskussion. Erweiterung der Theorie und empirische Perspektiven. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 9-47). Münster & New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998068.01>
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Dirks, U. & Feindt, A. (2002). Fallarbeit in der LehrerInnenbildung. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung* (S. 37-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Egger, C. & Groß Ophoff, J. (2020). Die Einschätzung des Nutzens von Forschung als Voraussetzung für die Entwicklung einer forschenden Haltung von Lehramtsstudierenden in Österreich. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 73-93). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_4
- Feindt, A. (2007). Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen & Farmington Hills: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0193>
- Feindt, A. & Wischer, B. (2017). Begründungen, Ziele und Formen Forschenden Lernens – ein Reflexionsangebot für den Einstieg. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, J. Gold, U. Weyland & S. Schicht (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 139-146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W. (2010a). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127-182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Fichten, W. (2010b). Konzepte und Wirkungen forschungsorientierter Lehrerbildung. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 271-281). Münster u.a.: Waxmann.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 155-164). Frankfurt a. M.: Campus.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – das Oldenburger Modell. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern* (S. 119-145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11-42). Münster u.a.: Waxmann.
- Fichten, W. & Weyland, U. (2018). Empirie zu Forschendem Lernen. Analysen und Perspektiven unter besonderer Berücksichtigung der Evaluation von Praxissemestern. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen. The wider view* (S. 47-58). Münster: WTM.
- Fichten, W. & Weyland, U. (2019). Empirische Zugänge zu Forschendem Lernen. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.-C. Herrmann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 25-46). Berlin u.a.: Lang.
- Fichten, W. & Weyland, U. (2020). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 673-680). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-081>
- Frieberthäuser, B. (2007). Ethnografische Zugänge in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In A.-V. Fries (Hrsg.), *Ph akzente* (S. 3-6). Zürich: Pädagogische Hochschule.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. München: DJI/WIFF.
- Gerheim, U. (2022). Undergraduate Research in Teacher Education. In H. A. Mieg, E. Ambos, A. Brew, D. M. Galli & J. Lehmann (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Undergraduate Research* (S. 431-438). Cambridge: University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108869508.059>
- Gröschner, A. & Klaw, S. (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 629-635). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB. <https://doi.org/10.1017/9781108869508.059>
- Groß Ophoff, J. & Egger, C. (2023). Forschende Haltung und Kompetenz von Lehramtsstudierenden. Befunde aus zwei Studien. In K.-S. Besa, D. Demski, J. Gesang & J.-H. Hinzke (Hrsg.), *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration* (S. 39-60). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38377-0_3
- Gruschka, A. (2010). *An den Grenzen des Unterrichts*. Opladen & Farmington Hills: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0878>
- Gruschka, A. (2013). Bildung – Kompetenz. In J. Asdonk, S. U. Kuhnen & P. Bornkessel (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs* (S. 77-86). Münster: Waxmann.
- Han, S., Blank, J. & Berson, I.R. (2017). To Transform or to Reproduce: Critical Examination of Teacher Inquiry within Early Childhood Teacher Preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38 (4), 304-321. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0878>
- Heinrich, M. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – später Erfolg oder ein Missverstehen? In W.-D. Weblar & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Festschrift für Ludwig Huber* (S. 161-175). Bielefeld: UVW.
- Heinzel, F., Krasemann, B. & Sirtl, K. (2019). Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 57-88). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21246-9_4
- Heis, E. & Mascotti-Knoflach, S. (2010). *Zum forschenden Habitus an Pädagogischen Hochschulen. Ein Beitrag zur Persönlichkeitsbildung von Lehrer/innen*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 142-177). Weinheim & München: Juventa.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7-15.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2008). Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 162-168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90960-8_18
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 216-240). Münster & New York: Waxmann.
- Helsper, W. (2015). Schülerbiographie und Schülerhabitus. Schule und Jugend als Ambivalenzverhältnis? In S. Sandring, W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder* (S. 131-159). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03543-3_6
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster & New York: Waxmann.
- Helsper, W. (2018a). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Helsper, W. (2018b). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus. Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus. Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179-187). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-021>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Eine Einführung. Opladen & Toronto: Budrich/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17080-6>
- Helsper, W. & Kolbe, F.-U. (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 384-400. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0057-z>
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2022). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl.) (S. 647-658). Münster & New York: Waxmann.
- Hericks, U., Meister, N. & Meseth, W. (2018) (= Hericks et al. 2018a). Professionalisierung durch Perspektivwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 255-270). Bad Heilbrunn.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (Hrsg.) (2018) (= Hericks et al. 2018b). *Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen*. Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 65-80. <https://doi.org/10.3224/zisuv7i1.04>
- Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2024). Forschendes Lernen in der universitären Lehrkräftebildung. Zur Relevanz einer forschenden Bezugnahme auf Praxis. In A. Schöning, V. Schwier, G. Klewin & N. Ukley (Hrsg.), *Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung* (S. 89-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6127-06>
- Hinzke, J.-H. (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.3224/zisuv7i1.04>
- Hinzke, J.-H. (2020). Die Induktion von Schülerkrisen durch Lehrpersonen. Professionalisiertes Lehrer/innenhandeln zwischen strukturtheoretischer Anforderungslogik und praxeologisch-wissenssoziologisch fundierter Rekonstruktion. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, 5-22. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00264-5>
- Hinzke, J.-H. (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus? Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 247-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.3224/zisuv7i1.04>
- Hinzke, J.-H. (2025/i. E.). *Entwicklung eines professionellen Habitus in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (Kap. 28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Hinzke, J.-H., Bauer, T., Damm, A., Kowalski, M. & Matthes, D. (2023a) (= Hinzke et al. 2023a). *Dokumentarische Schulforschung*. Einleitung. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 13-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6022-02>
- Hinzke, J.-H., Bauer, T., Damm, A., Kowalski, M. & Matthes, D. (Hrsg.) (2023b) (= Hinzke et al. 2023b). *Dokumentarische Schulforschung*. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6022>
- Hinzke, J.-H., Boldt, V.-P. & Damm, A. (2023c) (= Hinzke et al. 2023c). Ungewissheit als ‚Treiber‘ von Professionalisierungsprozessen? Interpretationen von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Beginn von Veranstaltungen forschenden Lernens. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 73-93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <http://doi.org/10.35468/6043-04>
- Hinzke, J.-H., Damm, A., Boldt, V.-P. & Paseka, A. (2024) (= Hinzke et al. 2024). Lehramtsstudierende reflektieren über Forschen. Praxeologisch-wissenssoziologische Analysen zu studentischen Wissensbeständen als Ausgangspunkt Forschenden Lernens. In J. Korte, D. Wittek & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 235-253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6083-10>

- 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. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00982-6>
- Hinzke, J.-H., Meister, N., Matthes, D. & Pallesen, H. (2022). Reflexionsanforderungen in der Lehrerbildung: Theoretische und empirische Perspektiven dreier Forschungsprojekte. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 144-161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5969-09>
- Hinzke, J.-H., Pallesen, H., Bauer, T., Damm, A., Geber, G. & Matthes, D. (2023d) (= Hinzke et al. 2023d). Initiation eines Forschungsprogramms Dokumentarische Schulforschung. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 43-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6022-03>
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2021). Irritationen beim Forschenden Lernen. Irritierende Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und wie sie damit umgehen. In C. Bohndick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hrsg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 227-241). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32272-4_17
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2022). Gruppendiskussionen via Zoom durchführen und mit der Dokumentarischen Methode auswerten. *Methodologische Reflexionen unter Einbezug empirischer Daten. Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 5, 41-64.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2023). Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 24 (1), 172-188. <https://doi.org/10.3224/zqfv24i1.13>
- Hinzke, J.-H. & Wittek, D. (2024). Professionalisierung im Studium pädagogischer Disziplinen. Erste Erkenntnisse einer komparativen empirischen Studie mit Studierenden des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 423-449). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:28804>
- Hofer, R. (2013). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (3), 310-320. <https://doi.org/10.36950/bzl.31.3.2013.9634>
- Hoffmeister, T., Koch, H. & Tremp, P. (2020). Forschendes Lernen als Studiengangprofil. Zum Lehrprofil einer Universität. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28825-9>
- Homt, M. (2020). Die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester. Eine empirische Analyse von Bedingungen und Entwicklungsverläufen. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- Homt, M. & Bloh, B. (2023). Der formelle Diskurs Forschenden Lernens in der Lehrerbildung: Ein Blick zurück nach vorn. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 16 (1), 114-131.
- Homt, M. & van Ophuysen, S. (2018). Gelingensbedingungen für den Aufbau einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester. Eine qualitative vergleichende Fallstudie. In L. Pilypaityté & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 255-260). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_19
- Horstkemper, M. (2006). Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (2., aktual. Aufl.) (S. 117-131). Oldenburg: Diz.
- Huber, L. (1970). Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip. *Neue Sammlung*, 10, 2-27.
- Huber, L. (1991). Bildung durch Wissenschaft – Wissenschaft durch Bildung: hochschuldidaktische Anmerkungen zu einem großen Thema. *Pädagogik und Schule in Ost und West*, 39 (4), 193-200.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: Universitätsverlag Weblar.
- Huber, L. (2014). Forschungs-basiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1+2), 22-29.
- Huber, L. (2019a). „Bildung durch Wissenschaft“ als Qualität des Studiums. *Das Hochschulwesen*, 67 (6), 154-159.
- Huber, L. (2019b). „Forschende Haltung“ und Reflexion: Forschendes Lernen als Thema, Ziel und Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Knörzer, L. Förster, U. Franz & A. Hartinger (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Sachunterricht* (S. 19-35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- Humboldt, W. von (1809/1964). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), Wilhelm von Humboldt – Werke. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen (Bd. 4) (S. 255-266). Stuttgart: Cotta.
- Kahlau, J. (2023). (De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Katenbrink, N. & Wischer, B. (2015). „Zum Glück hatte mein Projekt ja was mit Geschichte zu tun“. In N. Katenbrink, I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), Brücken bauen. Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem (S. 221-241). Münster: MV Wissenschaft.
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (2), 145-163.
- Keller-Schneider, M. (2021). Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive als Zugang zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien (S. 73-89). Münster & New York: Waxmann.
- Keuffer, J. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim & Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1996). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In W. Klafki (Hrsg.), Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (5. Aufl.) (S. 43-81). Weinheim: Beltz.
- Klewin, G. (2022). Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung. *PFLB*, 4 (4), 17-29.
- Klewin, G., te Poel, K. & Heinrich, M. (Hrsg.) (2022). Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell. Münster & New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995302>
- Kluge, F. (2011). Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearbeitet von Elmar Seebold (25., durchg. u. erw. Aufl.) Berlin & Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110223651>
- KMK (=Kultusministerkonferenz) (2024). Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte und zur strukturellen Ergänzung der Lehrkräftebildung. Beschluss vom 14.03.2024. Berlin & Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Knörzer, M., Förster, L., Franz, U. & Hartinger, A. (Hrsg.) (2019). Forschendes Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B., Beckmann, T. & Ehmke, T. (2022). Studentische Forschung im Praxissemester. Begründungen, Erfahrungen und Modelle. In T. Beckmann, T. Ehmke & M. Besser (Hrsg.), Studentische Forschung im Praxissemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung (S. 13-69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5946-02>
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung (S. 1-62). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (S. 13-68). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839405888-001>
- Koller, H.-C. (2005). Bildung (an) der Universität. In A. Liesner & O. Sanders (Hrsg.), Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs (S. 79-100). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839403167-004>
- Koller, H.-C. (2007). Bildung als Entstehung neuen Wissens. In H.-R. Müller & W. Stravoravdis (Hrsg.), Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft (S. 49-66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90713-0_4
- Koller, H.-C. (2023). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (3., erw. u. aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-042796-9>
- Korte, J., Wittek, D. & Schröder, J. (Hrsg.) (2024). Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6083>
- Košinár, J. (2019). Habitustransformation, -wandel oder kontextindizierte Veränderungen von Handlungsorientierungen? Ein dokumentarischer Längsschnitt über Referendariat und Berufseinstieg. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs (S. 235-259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Košinár, J. (2021). Das Lehrerberhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien (S. 91-108). Münster & New York: Waxmann.
- Košinár, J. (2022). Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf. Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (2), 268-285. <https://doi.org/10.36950/bzl.40.2.2022.9188>
- Košinár, J. (2024). Der Studierendenhabitus. Theoretische Skizzierungen und empirische Befunde. In J. Korte, D. Wittek & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 27-57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6083-02>
- Košinár, J. & Laros, A. (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung. Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 157-174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, J. & Laros, A. (2020). Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 255-268). Opladen u.a.: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.21>
- Košinár, J. & Schmid, E. (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht. *Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (3), 459-471. <https://doi.org/10.36950/bzl.35.3.2017.9459>
- Kramer, R.-T. (2013). „Habitus(-wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), 13-32. <https://doi.org/10.3224/zqfv14i1.15450>
- Kramer, R.-T. (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie Pierre Bourdieus. *Zeitschrift für Sozialisation und Soziologie der Erziehung*, 35 (4), 344-360.
- Kramer, R.-T. (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 243-267). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_16
- Kramer, R.-T. (2019). Auf die richtige Haltung kommt es an? Zum Konzept des Lehrerberhabitus und zu Implikationen für seine absichtsvolle Gestaltung. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 30-52). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kramer, R.-T., Helsen, W., Thiersch, S. & Ziem, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in der Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91861-7>
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). Der Lehrerberhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerberhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kühl, S. (2018). Verschulung wider Willen. Die ungewollten Nebenfolgen einer Hochschulreform. In N. Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 294-309). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21290-2_17
- Kullmann, H. (2011). Der forschende Habitus als Element der Lehrerberprofessionalität – eine kritische Analyse anhand der Habituskonzeption von Pierre Bourdieu. *TriOS*, 6 (2), 147-158.
- Levy, P. & Petruilis, R. (2012). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning? *Studies in Higher Education*, 37 (1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.499166>
- Liegmann, A. B., Racherbäumer, K. & Drucks, S. (2018). Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 175-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. (1975). *Selbst-Thematisierungen des Gesellschaftssystems*. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (S. 72-102). Opladen: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-12374-3_5
- Mannheim, K. (1952). *Wissenssoziologie*. In K. Mannheim, *Ideologie und Utopie* (S. 227-267). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. <https://doi.org/10.5771/9783465142348-227>
- Maschke, S. (2009). „Warum ich studiere, was ich studiere...“ Biografische Wege ins Lehramtsstudium mit dem Fach Kunst oder Physik. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28 (2), 76-82.

- Maschke, S. (2014). Der Übergang ins Studium als Bildungsherausforderung. In N. Ricken, H.-C. Koller & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 209-228). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19157-7_11
- Matthes, D., Hinzke, J.-H., Pallesen, H. & Wittek, D. (Hrsg.) (2024). *Dokumentarische Schüler*innenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6130>
- Meister, N., Hericks, U., Kreyer, R. & Laging, R. (Hrsg.) (2020). *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29194-5>
- Meyer, H. (2003). Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 99-116). Münster: Waxmann.
- Mieg, H. A. (2017). Einleitung: Forschendes Lernen – erste Bilanz. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 15-31). Frankfurt a. M.: Campus.
- Mieg, H. A. & Lehmann, J. (Hrsg.) (2017). *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt a. M.: Campus.
- MSW NRW (= Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Düsseldorf: MSW. <https://docplayer.org/177507108-Rahmenkonzeption-zur-strukturellen-und-inhaltlichen-ausgestaltung-des-praxissemesters-im-lehramtsbezogenen-masterstudiengang.html>.
- Müller, H.-P. (2014). *Pierre Bourdieu: Eine systematische Einführung*. Berlin: Suhrkamp.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. *Sozial Extra*, 31 (5/6), 20-22. <https://doi.org/10.1007/s12054-007-0054-9>
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Nentwig-Gesemann, I. & Neuß, N. (2011). Professionelle Haltung von Fachkräften. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 227-236). Berlin: Cornelsen.
- Nohl, A.-M., von Rosenberg, F. & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06602-4>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2004). Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In D. Geulen & H. Veith (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven* (S. 155-181). Stuttgart: Lucius & Lucius. <https://doi.org/10.1515/9783110511246-011>
- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (2. Aufl.) (S. 113-143). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91512-8_6
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs an educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Parade, R., Sirtl, K. & Krasemann, B. (2020). Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung – Überlegungen zum Studierendenhabitus. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 266-279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2017). *Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!? Projektbericht an das Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität der Universität Hamburg*. Hamburg: Universität.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Paseka, A., Hinzke, J.-H. & Boldt, V.-P. (2023). Learning through Perplexities in Inquiry-based Learning Settings in Teacher Education. *Teachers and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2266379>
- Paseka, A., Hinzke, J.-H., Boldt, V.-P. & Damm, A. (2024). Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: ein Standortvergleich (ReLieF). Unveröffentlichter Abschlussbericht. 22.07.2024. Hamburg und Gießen.
- Paseka, A., Hinzke, J.-H., Feld, I. & Krammer, G. (2022). Forschendes Lernen in der universitären Lehrer*innenbildung. Ergebnisse einer explorativen Längsschnittstudie zur Förderung von Forschungskompetenz und Forschungsinteresse in Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12, 81-108. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00337-7>
- Paseka, A. & Schrittmesser, I. (2018). Muster der Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 31-52). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_3
- Pasternack, P. (2004). Hochschulbildung: zweckfrei oder nützlich? Über eine falsch gestellte Frage. *PROKLA – Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, 34 (4), 551-563. <https://doi.org/10.32387/proklav34i137.611>
- Peuker, B., Busker, M., Rautenstrauch, H. & Winkel, J. (Hrsg.) (2023). *Forschendes Lernen in der fach- und fachrichtungsbezogenen, universitären Lehrkräftebildung*. Darmstadt: wbg Academic.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (5. Aufl.). Berlin & Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110710663>
- Reckwitz, A. (2006). *Subjektkulturen in der Moderne*. Weilerswist: Velbrück Verlag.
- Redecker, A. (2018). *Persönlichkeitsbildung per Praxissemester Zur Profilierung Forschenden Lernens im Fach Bildungswissenschaften*. HLZ, Themenheft 1, 1-16.
- Reinmann, G. (2015). Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohrmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 121-137). Opladen u.a.: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjxh3.11>
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Immenhausen b. Kassel: Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3zbb>
- Reitinger, J., Altrichter, H., Weber, C., Bergmann, J. & Himmelsbach, M. (2021). *Forschendes Lernen im Kontext der Lehrer*innenbildung. Erziehung und Unterricht*, 171 (5-6), 436-444.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland, H. Bennewitz & E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 642-661). Münster: Waxmann.
- Rosenberg, F. von (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839416198>
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 386-397.
- Rott, D. (2017). *Die Entwicklung der Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden in der Individuellen Begabungsförderung. Forschendes Lernen aufgezeigt am Forder-Förder-Projekt Advanced*. Münster & New York: Waxmann.
- Rotter, C., Schülke, C. & Bressler, C. (2019). *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung? Einführung in den Band*. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 7-11) Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Ruberg, C. & Schumpich, F. (2024). *Studiengänge und Standorte der Lehrer*innenbildung*. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 51-74). Opladen u.a.: Budrich. <https://doi.org/10.3224/84743042>
- Saunders, C., Gess, C. & Lehmann, M. (2020). *Forschendes Lernen im Lehramt. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Überzeugungen zur forschend-reflexiven Lehrpraxis*. In C. Wulf, S. Haberstroh & M. Petersen (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis* (S. 174-189). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31489-7_13
- Schäffer, B. (2018). *Gruppendiskussion*. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. Aufl.) (S. 101-107). Opladen & Toronto: Budrich/UTB.
- Schieffner-Rohs, M. (2015). *Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Möglichkeiten der Verbindung zwischen Hochschule und Schule sowie Theorie und Praxis*. In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit* (S. 171-191). Bielefeld: WBV.

- Schiefner-Rohs, M., Favella, G. & Herrmann, A.-C. (Hrsg.) (2019). *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung*. Berlin u.a.: Lang. <https://doi.org/10.3726/b15524>
- Schleiermacher, F. D. E. (1808/2010). *Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn*. In Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.), *Gründungstexte. Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt* (S. 123-228). Berlin: HUB. <https://doi.org/10.3726/b15524>
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2021). *Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre*. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 171-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870-09>
- Schöning, A., Schwier, V., Klewin, G & Ukley, N. (Hrsg.) (2024). *Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6127>
- Schüssler, R. & Schöning, A. (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten*. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 39-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2014). *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Smith, M. S. (2005). *Helping Preservice Teachers Develop Habits of Inquiry: Can It Be Done? Reading Research and Instruction*, 45 (1), 39-68. <https://doi.org/10.1080/19388070509558441>
- Soukup-Altrichter, K. & Altrichter, H. (2012). *Praxisforschung und Professionalisierung von Lehrpersonen in der Ausbildung - Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 238-251. <https://doi.org/10.36950/bzl.30.2012.9693>
- Spronken-Smith, R., Walker, R., Batchelor, J., O'Steen, B. & Angelo, T. (2012). *Evaluating student perceptions of learning processes and intended learning outcomes under inquiry approaches. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (1), 57-72. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.496531>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim u.a.: BeltzPVU.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. Berlin u.a.: de Gruyter. <https://doi.org/10.1524/9783486717594>
- Tenorth, H.-E. (2020). *„Bildung durch Wissenschaft“: Historische Varianten eines Programms und die institutionellen Implikationen einer Reformidee*. In P. Tremp & G. Reinmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Hochschulreform? Zum 50-Jahr-Jubiläum der Programmschrift der Bundesassistentenkonferenz*. Impact free, 30, 6-14.
- Toledo-Figueroa, D., Révai, N. & Guerriero, S. (2017). *Teacher professionalism and knowledge in qualifications frameworks and professional standards*. In S. Guerriero (Hrsg.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* (S. 73-95). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-5-en>
- Tremp, P. (2015). *Forschungsorientierung und Berufsbezug: Notwendige Relationierungen in Hochschulstudiengängen*. In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit* (S. 13-39). Bielefeld: WBV. <https://doi.org/10.3278/6004453w>
- Ukley, N. & Gröben, B. (Hrsg.) (2018). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5>
- Universität Bielefeld, ZfSL Bielefeld, Minden und Paderborn (Hrsg.) (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters. Erprobungsfassung*. <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/pdf/leitkonzept.pdf>
- Van Ophuysen, S., Behrmann, L., Bloh, B., Homt, M. & Schmidt, J. (2017). *Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. Journal for educational research online*, 9 (2), 276-305.
- Volmer, M. (2021). *Entwicklung der Reflexionsfähigkeit und der forschenden Haltung von Sachunterrichtsstudierenden im Praxissemester. Konzeption und Evaluation eines Begleitseminars*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- Wenzl, T. (2014). *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04726-9>
- Weyland, U. (2019). *Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen*. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J. & Keller-Schneider, M. (2019). Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 295-320). Opladen u. a.: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvx1hvg3.16>
- Wittek, D., Korte, J., Matthes, D. & Pallesen, H. (Hrsg.) (2025). *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6131>
- Wittek, D. & Martens, M. (2022). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 36 (3), 5-19.
- Wittek, D., te Poel, K., Lischka-Schmidt, R. & Leonhard, T. (2022). Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit. Grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 39-57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5969-03>
- WR (= Wissenschaftsrat) (Hrsg.) (2001). *Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung*. Berlin: Wissenschaftsrat.
- Wulf, C., Haberstroh, S. & Petersen, M. (Hrsg.) (2020). *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31489-7>

Anhang: Beiträge des Kumulus

Beitrag 1:

Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Angelika Paseka und Jan-Hendrik Hinzke

Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert

Zusammenfassung

Ansätze des Forschenden Lernens kommen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum vermehrt zum Einsatz. Diese Beliebtheit erstaunt insofern, als erst wenige Studien dazu vorliegen, was Studierende durch Forschendes Lernen tatsächlich lernen. Vor diesem Hintergrund befasst sich der Beitrag mit der Frage, inwiefern sich im Rahmen universitärer Forschungswerkstätten Professionalisierungsprozesse realisieren lassen. Hierzu wurden authentische Gespräche in studentischen Forschungsteams mithilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Das Ergebnis zeigt, dass sich das gewählte Setting Forschenden Lernens dazu eignet, Irritationen auszulösen, die als Ausgangspunkte von Lernprozessen fungieren können. Gleichzeitig wird deutlich, dass das Zustandekommen von Lernprozessen im Sinne des Aus- bzw. Aufbaus eines forschenden Habitus von jenen Orientierungsrahmen und Habitusformationen bedingt wird, die das aktuelle Denken und Handeln der Studierenden strukturieren.

Schlüsselbegriffe: Forschendes Lernen; Professionalisierung; Forschender Habitus; Gruppendiskussionen; Dokumentarische Methode

Einleitung

Die in den vergangenen Jahren erfolgte Transformation der meisten Lehramtsstudiengänge in eine Bachelor-Master-Architektur hat nicht nur zum Aufbau von neuen organisationalen Strukturen geführt, sondern auch die Entwicklung von neuen Konzepten und Formaten vorangetrieben. Eines dieser neuen, in vielen Varianten bereits mehr oder weniger etablierten Konzepte ist das *Forschende Lernen*. In zahlreichen programmatischen Schriften können die daran geknüpften Hoffnungen und Erwartungen nachgelesen werden. Eine kritische Überprüfung dieser Programmatiken bzw. der zahlreichen

Umsetzungsversuche ist bisher nur ungenügend geschehen, denn die meisten Studien basieren auf Selbstauskünften und lassen eine theoretische Fundierung nicht immer klar erkennen. Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse eines Forschungsprojekts vor, das die konkrete *Praxis* von Forschendem Lernen untersucht und dabei den Fokus auf die *Logiken dieser Praxis* sowie das darin enthaltene implizite Wissen richtet. Das Projekt kann konsequent im strukturtheoretisch-rekonstruktiven professionstheoretischen Ansatz verortet werden, der Ausgangspunkt und Basis für die empirische Analyse bildet. Zunächst werden die Begründungslinien für Forschendes Lernen unter dem Anspruch der Professionalisierung nachgezeichnet und unterschiedliche Konzepte Forschenden Lernens kontrastiert (1). Ein an der Universität Hamburg konzipiertes Format Forschenden Lernens und das zugrundeliegende hochschuldidaktische Konzept werden vorgestellt und erläutert (2). Im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung wurden authentische Gespräche von Studierenden aufgezeichnet und mithilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet (3). Die Ergebnisse veranschaulichen, welche Praktiken und Orientierungen sich in diesem institutionellen Rahmen entfalten konnten (4). In einem kritischen Resümee werden Potenziale und Grenzen von institutionellen Möglichkeiten zur Initiierung von Professionalisierungsprozessen diskutiert (5).

1 Forschendes Lernen und Ansprüche der Professionalisierung

Für die Einführung und Einforderung von Forschendem Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden unterschiedliche Begründungslinien herangezogen (vgl. Fichten 2010; Fichten/Meyer 2014). Die Rahmung für diesen Beitrag ist eine professionstheoretische Perspektive, die auf den Überlegungen einer strukturtheoretisch fundierten Professionstheorie aufbaut (vgl. Combe/Paseka 2012). Professionelles Handeln von Lehrpersonen ist demnach hochgradig durch Ungewissheit gekennzeichnet und verlangt, angesichts von hoher situativer Komplexität mit Kontingenz in der konkreten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen umzugehen und dabei handlungsfähig zu sein bzw. zu bleiben. Gleichzeitig müssen Lehrpersonen einer Begründungsverpflichtung nachkommen, das heißt ihr Handeln angesichts der Vielzahl von Möglichkeiten legitimieren. Das bedarf eines subsumtionslogisch verankerten Professionswissens und der Fähigkeit, das eigene Handeln kritisch und unter Heranziehung von unterschiedlichen Perspektiven zu reflektieren. Angesichts dieser zwei für die Ausübung der Profession notwendigen Wissensbestände fordert Oevermann (1996) eine doppelte Professionalisierung von Lehrpersonen und Helsper (2001, 13) führt den Begriff des „doppelten Habitus“ ein: Ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus, durch den Lehrpersonen in der Lage sind, wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände aufzugreifen, ist durch einen praktischen Habitus, der auf Erfahrungswissen und -können beruht, zu relativieren.

Vor diesem Hintergrund resultierten Forderungen nach dem Aufbau einer *forschenden Haltung* (vgl. Kiper 2001) bzw. eines *forschenden Habitus* (vgl. Reh/Schelle 2001), wobei diese beiden Begriffe mitunter gleichgesetzt werden (vgl. u.a. Meyer 2003). Eine Präzisierung findet sich bei Helsper und Kolbe (2002). Ein *forschender Habitus* meint die Fähigkeit des „analytischen ‚Sich-Beziehens‘ auf Praxis durch eine reflexive Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Theorie“ (ebd., 394), denn „ohne *forschenden Habitus* gelingt es nicht im Umgang mit Erfahrungsmustern und Stereotypen die Krisen der eigenen Routinen zu bewältigen, also eigenständig ein reflexiveres Erfahrungswissen aufzubauen und ständig weiter zu entwickeln“ (ebd.). Helsper und Kolbe empfehlen „eine

Arbeitsform forschender Wissensaneignung, also die Integration der Studierenden in das forschende Prüfen der Geltung von wissenschaftlichen Aussagen, deren Formulierung eine kritisch-reflexive Distanz zur beruflichen Praxis entstehen lässt“ und die Entwicklung einer „reflexiven Befremdungskompetenz“ zulässt (ebd.).

Der in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu etablierende forschende Habitus ist ein normatives Konstrukt, das im wissenschaftlich-reflexiven Habitus aufgeht bzw. in eins damit gesetzt wird (vgl. Helsper 2018, 129). Oevermann (1996, 123) mahnt daher für die Erstausbildung eine solche „Habitusformation“ ein. Es kann dabei kaum davon ausgegangen werden, dass ein so verstandener forschender Habitus bei Studierenden bereits vorhanden ist und nur weiter (aus-)geformt werden muss. Der forschende Habitus muss – so die Schlussfolgerung – erst entstehen und sich entfalten können. Gleichzeitig muss bedacht werden, dass Studierende mit (berufs-)biografisch gemachten Vorerfahrungen zu Schule und Unterricht in das Studium eintreten und bereits einen Habitus inkorporiert haben, auf den die Forderung nach einem forschenden Habitus als normatives Ziel trifft (vgl. Helsper 2018).

In der Diskussion um die Suche nach geeigneten Arbeitsformen für die Anbahnung eines forschenden Habitus werden vielfältige Formate vorgeschlagen, die je nach institutionellen Kontexten unterschiedlich verankert sind sowie unterschiedliche Schwerpunktsetzungen verfolgen: von der Begleitung von Schulen zur Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen (vgl. Paseka 2009; Liening 2013) über rekonstruktive Fallarbeit (vgl. Helsper 2001, 2018; Pieper et al. 2014) bis hin zu Angeboten, die berufsbiografische Erkundigungen ermöglichen (vgl. Helsper 2018; Kiper 2001). Mit dem Einsatz solcher Arbeitsformen ist die Hoffnung verbunden, professionelles Wissen und Können für die spätere Praxis aufzubauen und damit eine „Neukonturierung des Theorie-Praxis-Problems“ (Hofer 2013) zu ermöglichen. Dabei lassen sich nach Hofer drei Argumentationslinien unterscheiden: Forschendes Lernen wirkt per se auch professionalisierend, weil Forschung und professionelles Handeln strukturell analog sind (1), es ermöglicht durch die Kontrastierung von Forschen und Praxis eine Steigerung der Reflexionsfähigkeit (2) und es lässt eine Kontrastierung von wissenschaftlichen und praxisorientierten Gütekriterien zu (3). Die Relation zwischen Theorie und Praxis bzw. Wissenschaft und Handeln steht damit auf dem Prüfstand, wird bearbeitet und führt – so die Erwartung – zu einer neuen Verhältnisbestimmung (vgl. Fichten 2010, 143).

2 Forschendes Lernen im Kontext des bisherigen Forschungsstandes

Die in den vergangenen Jahren zugänglich gemachten Forschungsbefunde zu Forschendem Lernen zeigen, dass den in programmatischen Beiträgen formulierten Hoffnungen nur spärliche empirische Evidenzen gegenüberstehen (vgl. zusammenfassend Fichten/Meyer 2014; Rothland/Boecker 2014). Es dominieren Selbstevaluationen und subjektive Berichte von Studierenden, die angeben, beim Forschenden Lernen großteils positive Erfahrungen gemacht zu haben, doch die Fallzahlen sind eher klein und stark durch persönliche Erlebnisse unter standortspezifischen Bedingungen gekennzeichnet. Es gibt darüber hinaus Untersuchungen, die retrospektiv Erfahrungen zum Forschenden Lernen erheben, dabei aber wenig Einblick in den institutionellen Rahmen ermöglichen. So wurden beispielsweise im Studierenden survey 2012 die Sichtweisen von 4884 Studierenden mittels Fragebogen erfasst, unter anderem zu ihren Erfahrungen mit Forschung. Die Daten zeigen, dass für die Studierenden primär die Vorbereitung auf den Beruf zählt

und weniger eine forschende Herangehensweise an Themen (vgl. Multrus 2012). Diese eher kritische Haltung gegenüber Forschung lässt jedoch keine Schlüsse auf tatsächliche Lernprozesse zu und Rückschlüsse auf begünstigende oder hemmende institutionelle Bedingungen sind nicht zulässig.

Hinweise auf die Bedeutung des institutionellen Rahmens finden sich in der qualitativen Untersuchung von Feindt (2007). Er führte narrative Interviews mit 19 Studierenden, die an zwei Universitätsstandorten an Forschungswerkstätten teilgenommen haben, und wertete diese mit der Dokumentarischen Methode aus. Durch Verknüpfung mit studienbiografischen Angaben ließen sich vier Typen rekonstruieren. Das Ergebnis veranschaulicht, dass sich die Studierenden, um die beim Forschen auftretenden Ungewissheiten in den Griff zu bekommen, an unterschiedlichen Rahmen orientieren: Vergewisserung durch formale Anforderungsstrukturen, die Zusammenarbeit mit Studierenden und Lehrenden, Fokussierung auf inhaltliche Fragen oder durch Rückgriff auf bereits vorhandenes Forschungswissen und dessen Transfer in die Praxis. Hier deuten sich Hinweise auf den institutionellen Rahmen an, der Sicherheit geben und Forschendes Lernen unterstützen kann. In einem kritischen Blick auf Forschungswerkstätten kontrastieren Katenbrink und Wischer (2015) positive Befunde einer Fragebogenerhebung mit Interviews, die sie mit einigen Studierenden durchführten. Aus den Interviews geht hervor, dass der Nutzen von Forschungswerkstätten für die Studierenden primär an der Verwertungslogik für die Praxis gemessen wird. Damit gerät der institutionelle Rahmen Schule als Orientierung in den Blick.

3 Forschendes Lernen in Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg: Verortung und hochschuldidaktisches Konzept

Forschungswerkstätten im Rahmen des schulpädagogischen Angebots haben an der Universität Hamburg eine längere Tradition und wurden im Zuge der Bachelor-Master-Konfigurierung von einem freiwilligen Angebot zu einer verpflichtenden Lehrveranstaltung (vgl. Liening 2013). Forschungswerkstätten sind eine zweisemestrige Lehrveranstaltung, im Masterstudium platziert und werden zu verschiedenen Themenschwerpunkten (Neue Medien, Heterogenität und Schulentwicklung) angeboten. Der Arbeitsbereich ‚Schulpädagogik & Schulforschung‘ hat im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung sein Angebot überarbeitet und fokussierte in den Studienjahren 2016/17 und 2017/18 ‚Schulentwicklung und Inklusion‘. Im Gegensatz zu anderen Angeboten forschen Studierende im Rahmen der schulpädagogischen Forschungswerkstätten an ausgewählten Schulen in Hamburg. Diese formulieren ein erstes Erkenntnisinteresse und wollen die von den Studierenden erarbeiteten Ergebnisse für die standortspezifische Schulentwicklung nutzen. Das Konzept sieht vor, dass mit theoretischen Inputs (hier: zu Inklusion und den Ansprüchen an eine inklusive Didaktik) gestartet wird, im Anschluss wird in eine Datenerhebungsmethode (hier: teilnehmende Beobachtung von Unterricht) sowie eine Auswertungsmethode (hier: *Grounded Theory*) eingeführt. Die Arbeit am Datenmaterial und die Suche nach Ergebnissen enden mit einer Schulpräsentation.

Daraus ergeben sich folgende *Charakteristika* für die untersuchten Forschungswerkstätten: (1) Es wird eine fremde pädagogische Praxis untersucht, das heißt mithilfe von geeigneten Forschungsmethoden beobachtet und ausgewertet. Die Ergebnisse werden den *professional communities* an den Schulen zur Verfügung gestellt. Damit lässt sich das Konzept als „Praxisforschung“ im Sinne von Altrichter und Mayr (2004) bezeichnen.

(2) Die Studierenden durchlaufen den gesamten Forschungsprozess von den ersten theoretischen Überlegungen bis hin zur Präsentation der Ergebnisse. Nach Brew und Mantai (2017) entspricht das Konzept einer *wholistic undergraduate research*, durchgeführt im Rahmen einer Lehrveranstaltung. (3) Die Verantwortung für den Forschungsprozess liegt über weite Strecken bei den Studierenden und sie produzieren neues Wissen. Bezugnehmend auf Little (2010) lassen sich die Forschungswerkstätten damit zwischen *producing* (Studierende beforschen offene Fragen, die ihnen vorgegeben sind) und *authoring* (Studierende beforschen ihre eigenen offenen Fragen) einordnen. Das Erkenntnisinteresse wurde zwar von den Schulen formuliert, die konkreten Forschungsfragen jedoch von den Studierenden entwickelt.

Um Lernprozesse bei den Studierenden zu initiieren, wurde unter einer *hochschuldidaktischen* Perspektive auf die Erfahrungstheorie des Lernens nach Combe und Gebhard zurückgegriffen. Ziel eines solchen Verständnisses von Lernen ist es, die je eigenen Vorstellungen von sich und der Wirklichkeit zu „sprengen“ (Combe/Gebhard 2012, 89) und eine Transformation der grundlegenden Strukturen des Verhaltens und des Selbstverhältnisses zur Welt einzuleiten. Combe konnte dazu fünf sogenannte Formmuster des Erfahrungsprozesses rekonstruieren. (1) *Irritationen*, die als „Störerfahrungen“ und „Verfremdungen“ (Combe 2010, 73) neue Blicke auf einen Sachverhalt ermöglichen und Verstehenskrisen und Ungewissheiten erzeugen können, bewirken eine Verschiebung von Aufmerksamkeit auf Neues. (2) Irritationen können aber auch *Widerstand* hervorrufen und zum Überspielen, Verdrängen, Vermeiden und Verweigern von Verstehenskrisen und damit zum Abbruch von Lernen führen. (3) *Experimentieren* umfasst Ausprobieren von neuen Handlungsoptionen, aber auch „gedankenexperimentelles Phantasieren“ (ebd.). Dabei werden mehrere Perspektiven gegeneinander geführt und Entwürfe kontrastiert. Festgefahrener kann sich aufweichen, Bedeutungen können sich verschieben und aus dem Bereich des Selbstverständlichen heraustreten. (4) Im *Austausch* mit anderen werden die je eigenen Erfahrungen verglichen, abgesichert, relativiert oder in Frage gestellt und Anschlussmöglichkeiten zwischen den unterschiedlichen Erfahrungen hergestellt. (5) Ein fünftes Formmuster ist die *Suche nach Sprache und Begriffen*, die einen Gegenstand, eine Sache oder einen Sachverhalt anders beschreiben und damit neue Erkenntnisse kommunizierbar machen.⁷

In den Forschungswerkstätten wurden diese Formmuster bewusst genutzt, um Lernprozesse zu initiieren und voranzutreiben. So wurden an mehreren Stellen Irritationen provoziert, in der Phase der Datenerhebung etwa durch die Durchführung von genauen Beobachtungen, die das Hinsehen und Hinhören fördern sollten, aber auch durch das Gegeneinanderführen der unterschiedlichen Beobachtungen. Dabei fanden bereits erste sprachliche Experimente statt, wenn Gesehenes in Sprache übersetzt und geeignete Begriffe gefunden werden mussten.

4 Forschungsfrage, Datengrundlage und methodische Herangehensweise

Angesichts der spärlichen Befunde zum Forschenden Lernen im institutionellen Kontext Lehrerinnen- und Lehrerbildung (siehe Kap. 2) wurde an der Universität Hamburg ein Entwicklungs- und Forschungsprojekt durchgeführt. Zunächst wurden die schulpäd-

⁷ Zu den Erfahrungen mit diesem Modell siehe auch Paseka, Hinzke und Maleyka (2018).

agogischen Forschungswerkstätten mit dem Ziel umgestaltet, nachhaltige Lernerfahrungen auszulösen und Professionalisierungsprozesse anzustoßen. Das diesen Entwicklungsprozess begleitende Forschungsprojekt stellte sich folgende Frage: *Wie vollzieht sich die Praxis des Forschenden Lernens und auf welche Logiken greifen die Studierenden im Umgang mit Forschung zurück?* Mitgedacht wurde dabei das Zusammenspiel von Lernangebot, das heißt von den in den Forschungswerkstätten geschaffenen Strukturen, von Möglichkeitsräumen und Vorgaben einerseits, und dem Nutzen dieses Angebots durch die Studierenden, das heißt dem Zustandekommen von Lernprozessen andererseits. Aus den Ergebnissen sollten Schlussfolgerungen dahingehend gezogen werden, inwiefern sich in den Forschungswerkstätten die Entwicklung eines forschenden Habitus abzeichnet.⁸

Um Lernprozesse zu rekonstruieren, wurden zu zwei Zeitpunkten (t1, t2) authentische Gespräche initiiert. Für diesen Beitrag werden die Ergebnisse der t1-Auswertung differenziert dargelegt. Zu diesem Erhebungszeitpunkt, im Sommersemester 2016, hatten die Studierenden gerade ihre ersten Beobachtungen an den Schulen durchgeführt und sollten sich darüber mithilfe von vier vorgegebenen Fragen in ihren Forschungsteams austauschen. Pro Forschungswerkstatt erklärte sich eine Gruppe à drei Studierenden bereit, ihr Gespräch mit einem Audio-Aufnahmegerät aufzuzeichnen.

Die Auswertung der authentischen Gespräche t1 erfolgte mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014). Mittels formulierender Interpretation wurde zunächst der thematische Gehalt der Gespräche analysiert. Im Fokus stand dabei das explizite Wissen der Studierenden. Der sich anschließenden reflektierenden Interpretation kamen zwei Funktionen zu. Zum einen wurde nach jenen Orientierungsrahmen gesucht, die das Denken und Handeln der Gruppen strukturieren. Als Indikator für Orientierungsrahmen dienten dabei Fokussierungsmetaphern, das heißt jene Stellen, in denen sich das Gespräch verdichtet. Auch die Diskursorganisation sowie der Diskursverlauf gaben Hinweise auf zugrundeliegende Orientierungsrahmen. Zum anderen diente die reflektierende Interpretation dazu, Lernprozesse der Studierenden zu rekonstruieren. Im Zuge der Datenauswertung hat sich die Theorie des Erfahrungslernens (siehe Kap. 3) als tragfähig erwiesen, insbesondere die Kategorie der Irritation wurde als heuristische Größe herangezogen. Im Fokus stand dabei die Rekonstruktion des impliziten, handlungsleitenden Wissens der Studierenden. Durch gruppeninterne und gruppenübergreifende Vergleiche wurden die Ergebnisse zu den rekonstruierten Orientierungsrahmen und Irritationen schließlich verdichtet und ausdifferenziert.

5 Empirische Rekonstruktionen

Die Analyse der authentischen Gespräche t1 zeigt zweierlei: erstens, dass die Studierenden zu Beginn ihres Forschungsprozesses eine Reihe von Irritationen erfahren haben (Kap. 5.1), und zweitens, dass die Erfahrung dieser Irritationen wie auch der Umgang mit diesen durch drei verschiedene Orientierungsrahmen strukturiert werden (Kap. 5.2).

⁸ Finanziell unterstützt wurde das Forschungsprojekt durch das Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität (KNU) der Universität Hamburg (vgl. Paseka/Hinzke 2017). Bei einer zweiten, ebenfalls an die Forschungswerkstätten angebotenen Studie, die im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung durchgeführt wurde, stand die Veränderung der Reflexionsfähigkeit der Studierenden im Vordergrund (vgl. Paseka/Kuckuck i.V.).

5.1 Irritationen zu Beginn des Forschungsprozesses

Aus den Äußerungen der Studierenden lassen sich in jeder der fünf Gruppen mehrere Irritationen rekonstruieren. Diese beziehen sich alle auf die Phase der Datenerhebung, das heißt auf die ersten Erfahrungen der Studierenden als Forscherinnen und Forscher an den mit den Forschungswerkstätten kooperierenden Schulen. Bündeln lassen sich diese Irritationen zu drei Schwerpunkten: *Irritationen des Wirklichkeitsverständnisses*, *Irritationen durch Rollenanforderungen* und *Irritationen durch das Beobachten als Methode*.

Irritationsbündel 1: Irritationen des Wirklichkeitsverständnisses der Studierenden

Bei der ersten Irritation führen Beobachtung und Protokollierung dazu, dass das etablierte Wirklichkeitsverständnis der Studierenden infrage gestellt wird. Diese Irritation zeigt sich in folgenden Ausprägungen: (1) Infragestellung, was wirklich im Unterricht passiert ist; (2) Irritation des Zeitempfindens; (3) Irritation von eigenen Vorstellungen und Bildern über Unterricht, Schule, Lehrpersonen- sowie Schülerinnen- und Schülerverhalten. Zur Veranschaulichung der ersten Ausprägung sei folgendes Beispiel präsentiert.

S1: also ich glaube, wir haben ja drüber schon mal gesprochen, dass es relativ eindeutig war, dass, ähm, die Stundenstruktur ja nicht wirklich klar war. Also erstmal sind wir ja mittendrin reingegangen, aber das war ja nicht wirklich, nicht klar zu erkennen, was wirklich gemacht wurde. (Gruppe 1, t1, Z. 2-6)

Die Studierenden – hier und im Folgenden als S1, S2 und S3 bezeichnet – beschäftigen sich damit, ob ihre Beobachtungen die Wirklichkeit angemessen abdecken. Offenbar ist dies nicht Fall, denn die Gruppe sucht nach einem Verständnis unterrichtlicher Wirklichkeit.

Irritationsbündel 2: Irritationen durch Rollenanforderungen

Irritationen durch Rollenanforderungen gehen zum einen darauf zurück, dass Studierende im Forschungsprozess Rollendiffusion bezüglich der Frage erfahren haben, ob sie als (angehende) Lehrpersonen oder aber als Forscherinnen und Forscher agieren sollen. Zudem beschäftigt sie, inwiefern ihre Anwesenheit im Feld die Wirklichkeit beeinflusst. Aus der Gruppe 2 stammt folgendes Beispiel zur Irritation durch Rollendiffusion.

S2: In dieser kleinen Gruppe fand ich es ganz schön schwierig, weil wenn man sich dann einfach nur zurücklehnt und beobachtet, was passiert – klar hätte man machen können, also habe ich ja auch größtenteils. Aber ähm, (...) dann juckt es einem ja doch ein bisschen unter den Fingern. Also wenn gar kein Lehrer da ist, in dem Moment.

S3: Mhm.

S1: Ja. (Gruppe 2, t1, Z. 275-283)

In dieser Passage kommt zum Ausdruck, dass die Reizkontrolle – eigentlich wäre gegenüber den Lernenden ein Eingreifen angezeigt, kein zurückgenommenes Beobachten – eine schwierige Aufgabe darstellt. Diese Problematik wird in der Gruppe geteilt, wie sich in den Validierungen durch S3 und S1 zeigt.

Irritationsbündel 3: Irritationen durch Beobachten als Methode

Diese Irritationen gehen darauf zurück, dass sich die Studierenden an der methodisch geleiteten Durchführung der Beobachtungen abarbeiten. Dabei kommt es zu einer

Überforderung beim Protokollieren, einer Überraschung durch Unterschiede beim Beobachten, einer Erfahrung der Nicht-Erfassbarkeit von Beobachtetem und einem herausfordernden Zusammenspiel von Beobachten und Aufschreiben. Zur Illustration wird eine Passage aus der Gruppe 3 zur Irritation durch Nicht-Erfassbarkeit von Beobachtetem präsentiert.

S2: Dass äh das mit den Protokollen find ich ab n gewissen Punkt für manche Beobachtungszwecke auch nicht mehr unbedingt reicht, weil das Protokollieren jetzt gerade für die beiden find ich, ähm, in sprachlicher Hinsicht, wenn sie sich nicht viel beteiligen und nicht viel reden, wirklich schwierig ist.

S3: Ja.

S1: Das stimmt. (Gruppe 3, t1, Z. 696–703)

Erkannt wird hier eine Grenze der in den Forschungswerkstätten vorgegebenen Erhebungsmethode. Unklar ist an dieser Stelle, welche Konsequenzen die Gruppe daraus für ihren weiteren Forschungsprozess zieht.

5.2 Orientierungsrahmen, die die Erfahrung von und den Umgang mit Irritationen strukturieren

Bei der Analyse der Herstellung des Gesagten wurden drei Orientierungsrahmen herausgearbeitet, die strukturieren, wie die Studierenden ihre Irritationen erfahren und wie sie mit diesen umgehen. Die Orientierungsrahmen differieren bezüglich zwei *tertia comparationis*. Während die *Eintauchtiefe* den Grad angibt, wie intensiv sich die Studierenden auf die Diskussion ihrer Irritationen und Forschungserfahrungen einlassen, bezeichnet der *Eintauchmodus* die Art und Weise, wie sich dieses Sich-Einlassen vollzieht.

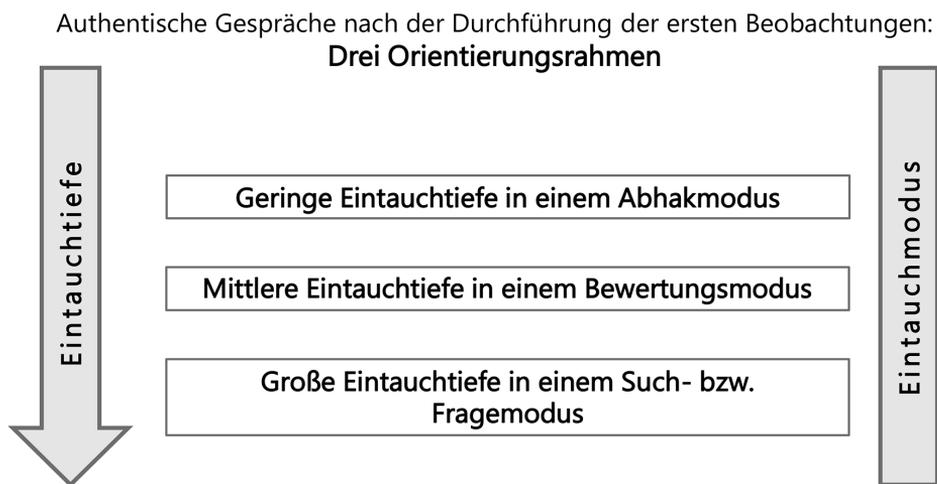


Abb. 1: Drei Orientierungsrahmen zu t1

Orientierungsrahmen 1: Geringe Eintauchtiefe in einem Abhakmodus

Kennzeichnend für den ersten Orientierungsrahmen, der aus einem Gespräch rekonstruiert wurde, sind das Nebeneinander von Aussagen, die Gesprächslenkung durch einzelne Studierende und das Abhaken von Aufgaben. Aus der Eingangspassage von Gruppe 4 gehen Elemente dieses Orientierungsrahmens hervor.

S2: Ja gut, also ich habe das Schülerverhalten untereinander beobachtet und habe es untergliedert in Uhrzeit, das Verhalten und noch meinerseits Anmerkungen, was für mich vielleicht auffällig war oder, mhm, auch Fragen formuliert, ja. [...]

S1: Ich habe den Ablauf des Unterrichts und die Struktur beobachtet und habe halt anschließend geguckt halt, welche Phasen im Unterricht gab es, also gab es Frontalunterricht, gab es Gruppenarbeiten, gab es Individualarbeiten? [...]

S3: So, ich habe die Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Schülern beobachtet. [...]

S1: Okay, kommen wir zur zweiten Frage. (Gruppe 4, t1, Z. 1–40)

Diese Eingangspassage unterscheidet sich dadurch von anderen, dass die Studierenden keinen Bezug aufeinander herstellen. Unisono schildern sie, was sie gesehen, teils auch, wie sie das Protokoll gestaltet haben, aber jenseits dieser gleichen Oberthemen findet sich kein Eingehen aufeinander. Die Aussagen stehen ohne Bezug nebeneinander.

Ebenfalls fällt auf, dass S1 die klare Gesprächsführung übernimmt: Statt nachzufragen, ob die Frage 1 auch für die anderen beiden Gruppenmitglieder hinreichend beantwortet ist, leitet diese Person direkt zu Frage 2 über. Dieses Vorgehen stößt nicht auf Protest, stattdessen erfolgt die Auseinandersetzung mit Frage 2 auf ähnliche Weise wie bei Frage 1. Beide Fragen scheinen abgehakt zu werden, ein Gespräch im Sinne eines Austauschs von Erfahrungen, Sichtweisen und Gedanken findet im weiteren Gesprächsverlauf nur rudimentär statt.

Die *geringe Eintauchtiefe in einem Abhakmodus* bedingt, dass die Studierenden auf eine bestimmte Art und Weise mit den drei in dieser Gruppe herausgearbeiteten Irritationsbündeln umgehen. Irritationen werden angesprochen, jedoch nur ansatzweise entfaltet. Bestrebungen, Irritationen gemeinsam zu durchdringen, lassen sich nicht erkennen. Vielmehr kommt es zu raschen Themenwechseln, wodurch die Behandlung von Irritationen abrupt abbricht. Das irritierende Thema – beispielsweise das Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Z. 53–67: Irritation des Wirklichkeitsverständnisses) – spielt im Folgenden keine Rolle mehr. Dieser Befund lässt sich so interpretieren, dass der Gruppe bereits die Nennung des irritierenden Moments ausreicht, um in dem Moment mit der Irritation umzugehen. Allerdings könnte es auch sein, dass die Irritation durch die nur rudimentäre Bearbeitung offenbleibt und erneut aufbrechen könnte.

Neben der eher *individuellen Problematisierung* und dem *Themenabbruch* zeigt sich mit der *Distanzierung* eine weitere Umgangsweise. Kennzeichnend hierfür ist ein Sprechen in abstrakten Man-Konstruktionen. Das wird bereits in der Problembeschreibung deutlich, so etwa bezüglich der Irritation durch Beobachten als Prozess:

S2: Und man/ sonst entgeht einem ganz viel, weil während man schreibt, passiert schon der nächste Schritt oder der übernächste Schritt, und dann verpasst man. Kaum hat man den Satz beendet, verpasst man schon diesen nächsten oder übernächsten Schritt und weiß gar nicht, wo die Schüler dann eigentlich sind, wieder. (Gruppe 4, t1, Z. 94–99)

Orientierungsrahmen 2: Mittlere Eintauchtiefe in einem Bewertungsmodus

Der zweite Orientierungsrahmen wurde ebenfalls aus einem Gespräch herausgearbeitet. Merkmale sind ein bewertendes Sprechen, die partielle Nutzung einer Jugendsprache, eine überwiegende Elaboration von Aussagen, die Konstitution eines „Wir“ sowie ein Rückgriff auf etabliertes Wissen. Illustriert sei dieser Orientierungsrahmen an folgender Passage aus dem Gesprächsbeginn von Gruppe 5.

S1: Wollen wir vielleicht mit dem Klassenraum anfangen?

S2: Ja.

S1: So allgemein

S2: Ich fand das ja megainteresant, ich habe sie auch danach noch mal gefragt, äh, wie das da zustande kam, warum das so/ Also, erstmal war es schön groß. (..) Die Kinder wussten, wie die sich da drin verhalten. Also. Und sie als es hieß dann, ja, macht einen Kreis, also, es war alles sehr routiniert, meiner Meinung nach. Also, ich finde es so. Sonst war er auch gut ausgestattet. Und richtig cool fand ich die Teile, diese Ablagen unter den Tischen, die man rollen konnte hin und her. (Gruppe 5, t1, Z. 41–52)

Die Schilderung ist durchzogen von Bewertungen, die teilweise Geschmacksurteile darstellen und in einer Jugendsprache zum Ausdruck gebracht werden („megainteresant“, „richtig cool“). S2 konstituiert durch diese erste Äußerung zum Beobachteten einen Rahmen, der von den Gruppenmitgliedern weitergeführt wird. So kommentiert S1 wenig später, dass es „cool“ (Z. 67) war, „so eine große Klasse“ (ebd.) gehabt zu haben. S2 reagiert darauf, indem sie bzw. er einen Vergleichshorizont eröffnet, der außerhalb des beobachteten Feldes liegt: „Also, normalerweise, wenn ich jetzt an meine Kernpraktikumsklasse denke, der Klassenraum ist so klein“ (Z. 69f.). Diese Erwiderung zeigt, dass die Gruppe – anders als die oben präsentierte Gruppe 4 – Aussagen aufgreift und den Diskurs dadurch weiterführt. Dabei werden eigene Vorerfahrungen herangezogen, um das Beobachtete einzuschätzen und in ein Bewertungsraster einzugliedern.

Im Unterschied zu Studierenden mit Orientierungsrahmen 1 ist der Umgang mit Irritationen über weite Strecken durch einen *diskursiven Austausch* geprägt. Durch das bewertende Sprechen kommt es einerseits zu Schließungsbewegungen, andererseits halten die Bewertungen die Studierenden in der Regel nicht davon ab, sich vertiefend mit Situationen und Irritationen auseinanderzusetzen. Im Gegenteil stellen Bewertungen oftmals einen Ausgangspunkt für die weitere Behandlung eines Themas dar. Auf diese Weise dient der diskursive Austausch auch der *analytischen Durchdringung der Problematik*, was beispielhaft beim Umgang mit der Irritation durch Rollenanforderungen deutlich wird. Die Studierenden äußern einerseits, dass eine größere Nähe zum Geschehen hilfreich ist, um aussagekräftige Daten sammeln zu können. Andererseits könnten sich die Beobachteten durch eine zu große Nähe gestört fühlen (vgl. Z. 396f., 451, 457f., 473f.). Durch die Benennung dieses Dilemmas gelingt es der Gruppe aus ihrer Perspektive, Einsicht in die Ursachen ihrer Schwierigkeiten zu erhalten.

Orientierungsrahmen 3: Große Eintauchtiefe in einem Such- und Fragemodus

Der dritte Orientierungsrahmen ließ sich aus den Gesprächen mit den Gruppen 1, 2 und 3 rekonstruieren. Kennzeichnend sind die direkte Bearbeitung der Aufgaben, die aktive Teilnahme aller Studierenden am Gespräch, Elaborationen von Aussagen, Suchbewegungen und Fragen zum wechselseitigen Verständnis.

Ohne Abschweifungen setzen sich die Gruppen, teilweise nach kurzen Klärungsphasen bezüglich der Vorgehensweise, mit der ersten Frage auseinander. Die Gruppen 2 und 3 zeichnet darüber hinaus aus, dass sie sich eingangs damit beschäftigen, inwiefern sie der Aufgabe gerecht werden können. Dazu hinterfragen sie, welche Schwerpunkte sie in ihren Protokollen gesetzt haben (vgl. Gruppe 2, t1, Z. 14ff.; Gruppe 3, t1, Z. 4ff.).

Gruppenübergreifend findet sich die sofortige Konstitution eines „Wir“. Ganz im Gegensatz zu den Studierenden des Orientierungsrahmens 1 und im Einklang mit den Studierenden des Orientierungsrahmens 2 arbeiten sich die Studierenden im Sinne der ersten Aufgabe daran ab, inwiefern die von ihnen individuell durchgeführten Beobachtungen auch die Beobachtungen der Gruppe sind. Aufgeworfene Themen werden elaboriert, Aussagen werden fortgeführt. Ein Beispiel hierfür stellt der erste Sprecherwechsel in Gruppe 1 dar.

S1: Ähm, dann auch dadurch, dass die Lehrkraft, oder Herr Hohmann in dem Fall, ja gar keinen Plan hatte, was wir überhaupt machen sollen, oder dass wir überhaupt kommen.

S2: Ja. Ich glaube, das ist zunächst einmal ein Punkt gewesen, dass er überhaupt nicht wusste, dass wir kommen, und dass die Stunde eben schon angefangen hatte, und wir einfach mitten in die Stunde geplatzt sind, als die gerade Projektunterricht hatten. (Gruppe 1, t1, Z. 8-14)

Von Beginn an ist diese Gruppe beim Thema. Der von S1 aufgeworfene thematische Gehalt wird von S2 aufgegriffen und fortgeführt. Aussagen über nicht direkt Beobachtbares wie im obigen Fall das Wissen der Lehrperson werden durch Formulierungen wie „ich glaube“ relativiert.

Auch *große Eintauchtiefe in einem Such- und Fragemodus* bedingt bestimmte Umgangsweisen mit den drei Irritationen. Dieser Orientierungsrahmen eröffnet den Studierenden einen Möglichkeitsraum, aus dem sie verschiedene Umgangsweisen realisieren können. Ein *an Erschließung der Irritation ausgerichteter diskursiver Austausch* lässt sich beispielhaft bei Gruppe 1 erkennen. Diese Studierenden sind angesichts einer Irritation des Wirklichkeitsverständnisses bemüht, ihre vielfältigen Beobachtungen auf das Wesentliche zu fokussieren, um Gewissheit darüber zu erlangen, was bei der Beobachtung zentral war. Die relationierende Sprechweise – die Studierenden nutzen gehäuft Ausdrücke wie „ich glaube“, „mein Eindruck“, „meiner Meinung nach“ und „anscheinend“ – lässt erkennen, dass den Studierenden die Aspekthaftigkeit und Perspektivität ihres Erkennens bewusst ist: Sie haben die Grenzen ihres Erkennens im Blick. Das Vorgehen lässt sich als tastend bezeichnen, denn im Gegeneinanderführen von Beobachtungseindrücken versuchen die Studierenden auszuloten, was wirklich passiert ist.

In der Gruppe 3 nimmt der diskursive Austausch die Form einer *argumentativen Erueirung* eines Sachverhaltes an. Hinsichtlich der Irritation durch Rollenanforderungen führt die Gruppe das Gedankenexperiment durch, was passieren würde, wenn sie in die Interaktion der Schülerinnen und Schüler eingreifen würde. Der Ansicht, dass ein Eingreifen „uns eigentlich ja nicht umbringt“ (S1, Z. 563), steht dabei die Ansicht gegenüber, dass eine Intervention nicht sinnvoll wäre, vor allem dann, „wenn genau dann was Spannendes gerade passiert“ (S3, Z. 565f.). Pro und contra werden in dieser Passage argumentativ miteinander verhandelt, wodurch eine *künftige Handlungsoption* im Diskurs gedanklich abgewogen wird. Infolge der Irritation durch Beobachten als Methode *sucht* die Gruppe zudem im gemeinsamen Diskurs *nach Sprache*. Die Aussage von S2, dass „alle anders“ und „was anderes“ beobachtet haben (Z. 191, 197f.), bringt einerseits die Irritation auf

den Punkt und stellt andererseits eine Art Bewältigung dar. An dieser Stelle wird auf den Begriff gebracht, was zuvor an verschiedenen Stellen des Gesprächs eher diffus auftauchte.

6 Diskussion der Ergebnisse

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags waren Überlegungen zur Anbahnung eines forschenden Habitus im institutionellen Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, konkret in sogenannten Forschungswerkstätten. Anliegen der vorliegenden Studie war es, die sich dabei zeigenden *Praktiken* und *Orientierungen* zu rekonstruieren.

Die Auswertung von authentischen Gesprächen zwischen Studierenden mit der Dokumentarischen Methode machte es möglich, zwei Wissens Ebenen zu unterscheiden. (1) Auf der *diskursiv* zugänglichen Ebene wurden nach den ersten Beobachtungen Irritationen artikuliert, die sich zwar auf den Forschungsprozess beziehen, zugleich aber strukturanalog zu Charakteristika professionellen Handelns sind (vgl. Hofer 2013). So wurden das Wirklichkeitsverständnis irritiert und Fragen der Standortgebundenheit sowie Aspekthaftigkeit von Erkenntnis diskutiert. Darüber hinaus traten Irritationen durch Rollenanforderungen im Feld zutage, die sich im Spannungsfeld zwischen Sich-Zurücknehmen und Eingreifen artikulierten. Zudem verlangt professionelles Handeln, Nicht-Wissen-Können aufgrund blinder Flecke anzuerkennen und situativ zwischen verschiedenen Aktivitäten zu changieren (vgl. Combe/Paseka/Keller-Schneider 2018). (2) Die Rekonstruktion der den Gesprächen zugrundeliegenden Logiken verweist gleichzeitig auf ins *praktische* Bewusstsein abgesunkene Wissensbestände, die die in den Irritationen angelegte Offenheit für Neues gleichsam wieder einholen: indem auf ein *Doing-Student-Verhalten* zurückgegriffen wird, das an einer geringen Eintauchtiefe im Abhakmodus erkennbar ist, oder indem die eigenen Erfahrungen als Referenzrahmen für die Bewertung genutzt werden, gepaart mit mittlerer Eintauchtiefe. Allerdings können sich Irritationen auch entfalten, wenn im Diskurs Kontrastierungen und Relationierungen (vgl. Hofer 2013) thematisiert und verhandelt werden und eine große Eintauchtiefe erkennen lassen. Dieser dritte Orientierungsrahmen eröffnet einen Spielraum, in dem sich die Studierenden vertiefend auf ihre Irritationserfahrungen einlassen und Handlungsoptionen generieren, durch deren Umsetzung sie handlungspraktisch auf die Irritationen reagieren könnten.

Resümierend lässt sich festhalten, dass das Setting der Forschungswerkstatt ein Angebot darstellt, das zu Irritationen führen *kann*. Deutlich wird, dass Irritationen jedoch für vertiefte Lernprozesse nicht ausreichen, denn die Irritationen sind in drei differente Orientierungsrahmen eingelagert, die ein je unterschiedliches Einlassen auf eine reflexive Auseinandersetzung erkennen lassen. Jenseits dieser inhaltlichen Ausprägungen der Orientierungsrahmen ist auffällig, dass pro Gruppe ein in sich konsistenter Orientierungsrahmen rekonstruiert werden konnte. Rahmeninkongruenzen oder Spannungen innerhalb der Gruppen zeigen sich nicht, was darauf hindeutet, dass sich solche Studierenden in den Forschungsteams gefunden haben, die jeweils einen konjunktiven Erfahrungsraum teilen. Ein damit einhergehender Rückgriff auf Gewissheiten verringert zumindest teilweise die Chance, dass in solchen Erfahrungsgemeinschaften nachhaltige Lernprozesse entstehen und sich ein forschender Habitus formiert.

Institutionalisierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht somit vor der Herausforderung, Settings zu schaffen, in denen Studierende zu Perspektivenwechseln angeregt werden und sich nicht (nur) aufgrund gleicher Orientierungen und Habitusformationen zusammenfinden. Ob und wie sich letztgenannte verändern lassen, ist eine offene Frage.

Literatur

- Altrichter, H. & Mayr, J. (2004): Forschung in der Lehrerbildung. In: Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Woldt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 164-184.
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung (9., überarb. und erw. Auflage). Opladen: Barbara Budrich.
- Brew, A. & Mantai, L. (2017): Academics' perceptions of the challenges and barriers to implementing research-based experiences for undergraduates. In: Teaching in Higher Education. DOI: 10.1080/13562517.2016.1273216.
- Combe, A. (2010): Wie lassen sich in der Schule Erfahrungen machen? In: Pädagogik 62 (7-8), 72-77.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2012): Verstehen im Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, A. & Paseka, A. (2012): Und sie bewegt sich doch? In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2 (2), 91-107.
- Combe, A., Paseka, A. & Keller-Schneider, M. (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. In: Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 53-80.
- Feindt, A. (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Fichten, W. (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Eberhardt, U. (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Wiesbaden: Springer VS, 127-182.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014): Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In: Feyerer, E., Hirschenhauser, K. & Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.): Last oder Lust? Münster: Waxmann, 11-42.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. In: journal für lehrerInnenbildung 1 (3), 7-15.
- Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. In: Paseka, A., Keller-Schneider & M., Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.
- Helsper, W. & Kolbe, F.-U. (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (3), 384-400.
- Hofer, R. (2013): Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. In: Beiträge zur Lehrerbildung 31 (3), 310-320.
- Katenbrink, N. & Wischer, B. (2015): „Zum Glück hatte mein Projekt ja was mit Geschichte zu tun“. In: Katenbrink, N., Kunze, I. & Solzbacher, C. (Hrsg.): Brücken bauen. Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem. Münster: MV Wissenschaft, 221-241.
- Kiper, H. (2001): Forschende Haltung als Bestandteil von Professionalisierung. In: journal für lehrerInnenbildung 1 (3), 45-54.
- Liening, A. (2013): Forschung im Kontext des Studiums. In: Hellmer, J. & Wittek, D. (Hrsg.): Schule im Umbruch begleiten. Opladen: Barbara Budrich, 267-280.
- Little, S. (2010): Inquiry-based Learning in the Social Sciences. CILASS (Centre for Inquiry-based Learning in the Arts and Social Sciences), University of Sheffield. Online unter: https://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.122795!/file/IBL_in_SocSci-FINAL.pdf.
- Meyer, H. (2003): Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In: Obolenski, A. & Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 99-116.
- Multrus, F. (2012): Forschung und Praxis im Studium. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online unter http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/22246/Multrus_222461.pdf.
- Overmann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 70-182.
- Paseka, A. (2009): Praxisforschung als Beitrag zur Entwicklung von Lehrer/innenprofessionalität? In: Erziehung & Unterricht 159 (1), 134-141.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2017): Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!? Projektbericht an das Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität der Universität Hamburg. Hamburg.
- Paseka, A. & Kuckuck, K. (eingereicht) (2019): Arbeiten an authentischen Fällen aus der inklusiven Unterrichtspraxis. In: Fabel-Lamla, M., Kunze, K., Moldenhauer, A. & Rabenstein, K. (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Paseka, A., Hinzke, J.-H. & Maleyka, K. (2018): Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen. In: Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 299-322.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (2014): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S. & Schelle, C. (2001): „Lehr-Forschungs-Projekte“ in der LehrerInnenausbildung. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 1 (3), 55-61.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014): Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. In: *Die Deutsche Schule* 106 (4), 386-397.

Beitrag 2:

Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2021). Irritationen beim Forschenden Lernen. Irritierende Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und wie sie damit umgehen. In C. Bohndick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hrsg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 227-241). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32272-4_17

Jan-Hendrik Hinzke und Angelika Paseka

Irritationen beim Forschenden Lernen. Irritierende Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und wie sie damit umgehen

1 Einleitung

Veranstaltungen Forschenden Lernens werden in verschiedenen Studiengängen (etwa Miege und Lehmann 2017) und besonders auch in Lehramtsstudiengängen angeboten. Die Empfehlung des Wissenschaftsrates für die Lehrerbildung (2001), eine Haltung forschenden Lernens einzuüben und zu fördern, wurde im zurückliegenden Jahrzehnt in zwei Formaten vermehrt umgesetzt: 1) Lehrveranstaltungen, die die Einübung in die Forschungspraxis mit der Einübung in die Unterrichtspraxis verschränken, 2) Lehrveranstaltungen, die den Fokus auf die Einübung in die Forschungspraxis ohne Verschränkung mit schulischen Praxisphasen richten. Während die Ausweitung von Schulpraktika wie etwa die Einführung des sog. Praxissemesters sowie Maßnahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung zur Pluralisierung von Konzepten und zur vermehrten Forschung v. a. im Bereich des ersten Formats geführt haben (etwa Fichten und Weyland 2018), ist die Frage nach dem Potenzial von Veranstaltungen des zweiten Formats weitgehend unbeantwortet.

Als Legitimierung für Forschendes Lernen werden mehrere Begründungslinien herangezogen (etwa Fichten 2010; Huber und Reinmann 2019; Weyland 2019). In diesem Beitrag knüpfen wir an eine *bildungstheoretische* Begründungslinie an, die die Notwendigkeit der Teilhabe von Studierenden an der wissenschaftlichen Generierung von Wissen und die dabei zu machenden bildenden Erfahrungen fokussiert. Dieser Argumentation folgend wird Forschendes Lernen auf konzeptioneller Ebene eher als spannungsvoll denn als reibungslos ablaufender Lernprozess konzipiert. So fordere Forschendes Lernen die „Unsicherheitstoleranz“ (Reinmann et al. 2019, S. 1) von Studierenden heraus, „Relativität, Ungewissheit und Ambiguität“ (Huber und Reinmann 2019, S. 113) müssten ausgehalten werden und bereits die Bundesassistentenkonferenz (1970) hat das „unbegrenzte Risiko an Irrtümern und Umwegen“ (ebd., S. 14) als Kennzeichen Forschenden Lernens herausgestellt. Im Sinne der bildungstheoretischen Begründungslinie wird die Erfahrungstheorie des Lernens nach Combe und Gebhard

(2012) als Basis für die weiteren Analysen aufgegriffen. Nach dieser stellen Ungewissheiten und Ambiguitäten zu begrüßende Irritationen dar, die Lernprozesse auslösen können. Dabei wird eine Irritation als Störfahrung bzw. störende Perspektivendifferenz verstanden, die nicht unbedingt mit sensationellen oder dramatischen Differenzenerfahrungen einhergehen muss, sondern oftmals auf „geringe[n] Verschiebungen und Abweichungen gegenüber dem Erwarteten“ (ebd., S. 61) basiert.

Im Kontext Forschenden Lernens ohne Verschränkung mit schulischen Praxisphasen zeigt Bolland (2011) in Analysen narrativer Interviews mit Lehramtsstudierenden, dass die Teilnahme an einer Forschungswerkstatt zu verschiedenen Irritationen in studentischen Lernwegen geführt hat. Die Studierenden konnten beim Forschenden Lernen neue Erfahrungen machen, wodurch sie „[a]lte Muster“ (ebd., S. 350) und ein „einseitiges und klassisches Verständnis vom LehrerInsein“ (ebd.) erkennen und eine – je fall-spezifische – „Lernreflexion“ (ebd.) einsetzt. Gleichzeitig wird deutlich, dass nicht alle Irritationen zu (biographischen) Veränderungen führen, sondern sich Denkmuster auch stabilisieren und festigen können (ebd., S. 343 ff.). Feindt (2007) arbeitet aus Interviews mit Teilnehmer*innen erziehungswissenschaftlicher Forschungswerkstätten an den Universitäten Hamburg und Oldenburg vier Typen studentischer Forschung heraus, die auf jenem Erfahrungswissen basieren, das die Studierenden im Laufe ihres Studiums und in den Forschungswerkstätten aufgebaut haben. Zumindest der Typus „Forschung im Modus reflexiver Erkenntnisgenerierung“ ist dabei dadurch gekennzeichnet, dass die Forschungsarbeit für die Student*innen zu „neuartigen und überraschenden Einsichten in Schule und Unterricht“ (ebd., S. 247) geführt hat, die in deren Augen „weitergehende Auseinandersetzungsprozesse“ (ebd.) eingeleitet haben. Erwartungswidrige Irritationen beim Forschenden Lernen scheinen damit zumindest bei manchen Studierenden Lern- und Reflexionsprozesse anzuregen.

Der Beitrag setzt hier an und fokussiert mit den Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg eine im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Lehrer*innenbildung verortete Umsetzungsform Forschenden Lernens ohne Verschränkung mit schulischen Praxisphasen. Ausgehend von der Beobachtung, dass die Studierenden in Gruppendiskussionen am Ende der Forschungswerkstätten verschiedene im Prozess Forschenden Lernens aufgetretene Irritationen thematisieren, wird untersucht, wie sich diese Irritationen systematisieren lassen, wie die Studierenden mit den Interpretationen umgehen und inwiefern diese Umgangsweisen mit wahrgenommenen Irritationen als lernförderlich oder lernhinderlich interpretiert werden können. Dazu wird die Umsetzung Forschenden Lernens in den Hamburger Forschungswerkstätten (17.2) vorgestellt, ehe das Forschungsdesign skizziert wird (17.3). Die Interpretationsergebnisse (17.4) werden vor dem Hintergrund der Frage diskutiert, welche Konsequenzen sich für studentisches Lernen und die hochschuldidaktische Gestaltung Forschenden Lernens zeigen (17.5).

2 Umsetzung Forschenden Lernens in den Hamburger Forschungswerkstätten

Die im erziehungswissenschaftlichen MA-Studiengang aller Lehramtler an der Universität Hamburg verorteten Forschungswerkstätten folgten im untersuchten Durchgang 2016/2017 dem Verständnis Forschenden Lernens nach Huber (2009), d. h. die Studierenden durchliefen alle Phasen eines Forschungsvorhabens. Im ersten Semester (SoSe 2016) erarbeiteten sie sich nach Inputs zum vorgegebenen Themenfeld

„inklusive Unterricht“ sowie auf Basis erster teilnehmender Beobachtungen an kooperierenden Stadtteilschulen eine Forschungsfrage. Daraufhin planten die Studierenden in Teams weitere Unterrichtsbeobachtungen, führten diese durch und fertigten Beobachtungsprotokolle an. Im zweiten Semester (WiSe 2016/2017) werteten die Seminarteilnehmer*innen die Ergebnisse mit der Grounded Theory (Strübing 2013) aus, präsentierten ihre Ergebnisse an den Schulen und verschrifteten die Befunde in benoteten Forschungsberichten. Gegen Ende der Veranstaltung reflektierten die Studierenden ihre Erfahrungen. Dabei wurde die Erfahrungstheorie des Lernens nach Combe und Gebhard (2012) als Reflexionsfolie herangezogen. Um einen einheitlichen didaktischen Rahmen zu gewährleisten, wurden die Forschungswerkstätten im Arbeitsbereich von den Dozierenden gemeinsam geplant.

Mit dem Einsatz Forschenden Lernens verfolgten die Forschungswerkstätten den Anspruch, bildungsrelevante Lernerfahrungen auszulösen, die zur Weiterentwicklung der forschungsmethodischen und professionsbezogenen Kompetenzen der Studierenden beitragen. Diese Kompetenzen sollten dabei weniger über die Förderung praktischen Handlungswissens (Weyland 2019) denn über die Förderung einer auch für den Berufsalltag relevanten Reflexionskompetenz und forschenden Haltung erreicht werden (Paseka et al. 2021).

3 Forschungsfragen und Forschungsdesign

Angesichts des überschaubaren Forschungsstandes zu Forschendem Lernen ohne Verschränkung mit schulischen Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung (etwa Fichten und Weyland 2018) wurde ein exploratives Forschungsdesign umgesetzt. Finanziert wurde die Studie (2016/2017) durch das Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität der Universität Hamburg. Auf Basis des für diesen Beitrag herangezogenen Datenmaterials wird drei Forschungsfragen nachgegangen: 1) Haben die Studierenden Irritationen beim Forschenden Lernen wahrgenommen?

2) Wenn ja, wie sind sie mit diesen Irritationen umgegangen? 3) Inwiefern lassen sich die Umgangsweisen mit den Irritationen als lernförderlich oder lernhinderlich interpretieren? Die Datenbasis besteht aus zehn Gruppendiskussionen (à 20–30 min), die in fünf der oben beschriebenen, im Arbeitsbereich Schulpädagogik & Schulforschung verankerten Forschungswerkstätten erhoben wurden: fünf Diskussionen nach den ersten Beobachtungen der Studierenden an den Schulen im Sommersemester, fünf am Ende der Veranstaltungen im Wintersemester. Letztgenannte Diskussionen sind Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

Um die Selbstläufigkeit der Gespräche zu fördern, fanden die Diskussionen ohne externe Moderation statt. Impulse wurden stattdessen in schriftlicher Form gesetzt, um beobachten zu können, welche Relevanzsetzungen und Wissensbestände sich im Umgang mit den Fragen zeigen (Schäffer 2018). Zum ersten Erhebungszeitpunkt standen die Erfahrungen der Studierenden in der Beobachtungsphase an den Schulen im Mittelpunkt, wobei dabei zahlreiche irritierende Momente angesprochen wurden (Paseka und Hinzke 2018). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt waren die zurückliegenden Erfahrungen mit dem gesamten Prozess Forschenden Lernen zentral. Dabei wurde konkret nach irritierenden Momenten, unterstützenden Erfahrungen und der Rolle als Forschende gefragt. Abschließend sollte in der Gruppe ein Bild zum Forschen bzw. zur Rolle als Forschende gefunden und gezeichnet werden.

Die audiografierten Gruppendiskussionen wurden transkribiert und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Die Interpretation erfolgte zunächst im Projektteam, ehe zur Kontrolle blinder Flecken in verschiedenen Interpretationsgruppen am Datenmaterial gearbeitet wurde. Die Ergebnisse der Rekonstruktionsarbeit wurden zudem in unterschiedlichen Forschungsgruppen diskutiert. In den Fokus rückten dabei zwei Logiken: Während sich die *propositionale Logik* in Regeln, Normen und Common Sense-Theorien bzw. in einem kommunikativen, diskursiv zugänglichen Wissen manifestiert, zeigt sich die *performative Logik* in einem konjunktiven und habituellen Wissen, das Akteuren größtenteils implizit bleibt und deren Praxis strukturiert (Bohnsack 2017, S. 19). Die beiden Logiken stehen nach Bohnsack (ebd., S. 107) in einer „notorische[n] Diskrepanz“ zueinander, die mittels Dokumentarischer Methode näher ausgeleuchtet werden kann. Dazu wurden mittels *formulierender Interpretation* zunächst der propositionale Gehalt (ebd., S. 79) des wörtlich Gesagten erfasst, wozu u. a. die von den Studierenden thematisierten Irritationen zählen. In der *reflektierenden Interpretation* wurde durch den Wechsel der AnalyseEinstellung vom Was zum Wie danach gefragt, wie die Studierenden das Gespräch herstellen und auf welche Weise sie auf Erfahrungen mit Forschendem Lernen rekurren. Auf diese Weise wurden jene Orientierungsrahmen (ebd., S. 80 f.) als Ausdruck der performativen Logik rekonstruiert, die für die Studierenden im Sinne von *modi operandi* handlungsleitend sind. Dabei wurde sequenziell und fallvergleichend vorgegangen. Dies wird im Folgenden exemplarisch anhand von ausgewählten Passagen gezeigt.

4 Forschungsergebnisse

4.1 Irritationen beim Forschenden Lernen

Die Studierenden thematisieren in den Gruppendiskussionen am Ende des Forschenden Lernens eine Reihe von Irritationen. Diese beziehen sich auf die Datenerhebungen an den Schulen, die Datenauswertung und das Seminarsetting.

1. Irritationen durch die Datenerhebung

Im Rückblick auf die im ersten Semester durchgeführten Datenerhebungen nennen die Studierenden Irritationen, bei denen die Beobachtungen an den Schulen erstens dazu führen, dass ihre bisherigen *Vorstellungen von Forschung* ins Wanken geraten. Sie zeigen sich dadurch irritiert, dass sie die Rolle als Beobachter*innen im Klassenzimmer nicht direkt einnehmen konnten und Wege finden mussten, mit Schüler*innen umzugehen, die sich nicht auf den Unterricht, sondern auf die (fremden) Beobachter*innen fokussierten. Auch irritiert die Studierenden nach eigenen Angaben, erst im Prozess der Datenerhebung – und nicht vorab – einen Beobachtungsschwerpunkt zu generieren und die partiell überfordernde Anstrengung, zugleich zu beobachten und das Beobachtete zu protokollieren.

Zweitens kommt es bei den Studierenden zu Irritationen des *Wirklichkeitsverständnisses* bezogen auf unterrichtliche Praxis.

S1: Also mir fällt jetzt/ fällt jetzt ganz span/ spontan ein: Irritation. Da hatte sie ja gesagt, das mit der Verfremdung oder dass jemand etwas befremdlich wirkt. Das war bei mir ganz stark in die da/ in den Beobachtungen so, dass ich zwar weiß, dass es sonderpädagogische Förderschwerpunkte gibt. Aber als man die so dann so gesehen hat vor Augen, war das dann irgendwie doch

etwas befremdlich am Anfang, wenn man das so sagen kann. Das hat mir aber auch geholfen dann, zu lernen, ja (Gruppe 2, t2, Z. 8-15).

Die oder der Studierende S1 expliziert direkt zu Beginn der Gruppendiskussion eine Irritation, die von einer nicht anwesenden Person, vermutlich der Seminarleitung („sie“), angedeutet wurde. „Befremdlich“ war demnach der Blick in die Praxis, was gemäß der Darstellung auf eine Differenz zwischen Wissen über ebendiese („zwar weiß, dass es sonderpädagogische Förderschwerpunkte gibt“) und deren Beobachtung zurückzuführen ist. Konkludierend stellt S1 dann fest, dass diese Irritation lernförderlich war.

Derartige Irritationen bisheriger Vorstellungen über die schulische Realität finden sich auch in der Gruppe 2, etwa, wenn dort S4 anreißt, im beobachteten Kurs „viele Situationen“ erlebt zu haben, „die mich irritiert haben. Gerade auch, wie Schüler da mit den Sonderpädagogen umgegangen sind“ (Gruppe 2, t2, Z. 22- 24). Unter Zustimmung von S1 und S4 schildert S3 zudem an späterer Stelle eine Irritation darüber, „wie da“ – gemeint ist an der Schule – „Inklusion abläuft“ (Gruppe 2, Z. 145-152).

2. Irritationen durch die Datenauswertung

Irritationen im Kontext der Datenauswertung entstanden in allen Gruppen dadurch, dass sich die Studierenden an forschungsmethodischen Elementen reiben, die in den Forschungswerkstätten von den Dozierenden eingebracht wurden. Erstens erleben die Studierenden, wie ihr *Vorverständnis* bezüglich der Qualität der von ihnen generierten *Forschungsergebnisse* herausfordert wird. So fragen sie sich, ob ihre Ergebnisse hinreichend neue Erkenntnisse beinhalten, die für die Lehrpersonen bei der Datenrückmeldung interessant sein könnten, und zeigen sich irritiert, dass der Nutzen der Ergebnisse für sie selbst nicht höher ist. Zweitens irritiert die Studierenden die Nutzung der als komplex wahrgenommenen *Grounded Theory* als verbindliche Auswertungsmethode, so auch in Gruppe 1:

S2: Ähm, also ich glaub, allgemein mit der Grounded Theorie/ ebenso war, dass uns das halt vorgestellt wurde an einem Beispiel. Und ich glaube, was bei uns halt zur Irritation geführt hat war halt: Wie wenden wir unsere, ähm, unser/ unsere Beobachtungen auf dieses Beispiel an? Oder wie formen wir das so um, dass es auf unsere Situation passt? Also das hat uns // irritiert// glaube ich.

S3: // Ja// Das Kodierparadigma fanden wir schwierig.

S2: Das Kodierparadigma fanden wir, ähm, nicht ganz leicht zu durchdringen. Und, ähm, im Grunde durch Experimentieren haben wir's ja irgendwann dann doch geschafft. (t2, Gruppe 1, Z. 54-65)

Die Studierenden sprechen explizit an, was sie irritiert: der Umgang mit einem von der Seminarleitung als Beispiel eingebrachten Kodierparadigma. Statt dieses Beispiel als Inspiration zu verstehen, sieht sich die Gruppe – in dieser Passage v. a. S2 – gefordert, es als Richtschnur für die eigene Datenauswertung zu nehmen und entweder die getätigten „Beobachtungen auf dieses Beispiel“ ‚anzuwenden‘ oder aber das Beispiel so ‚umzuformen‘, dass eine ‚Passung‘ zur eigenen ‚Situation‘ eintritt. S3 validiert die Aussage („Ja“), tätigt jedoch daraufhin keine Aussage zu der von S2 angesprochenen Entscheidung, sondern über das Kodierparadigma an sich („fanden wir schwierig“). S3 wiederholt daraufhin den Satzbeginn von S2 („Das Kodierparadigma fanden wir“), bewertet dann aber nicht das Kodierparadigma an sich („schwierig“), sondern beschreibt den Auseinandersetzungsprozess der Gruppe mit ebendiesem („nicht ganz leicht zu durchdringen“). Dadurch lässt sich die Irritation von S2 nun genauer fassen, denn sowohl die Anwendung

auf die eigenen Beobachtungen als auch die Umformung des Beispiels zur Generierung von Passung wurde dadurch erschwert, dass das Beispiel für die Gruppe (zunächst) nicht klar war.

3. Irritationen durch das Seminarsetting

Nur in Gruppe 2 lässt sich eine Irritation, hervorgerufen durch *Besonderheiten des Seminarsettings*, finden. In einer längeren, intensiven Passage, in der sich alle Studierende beteiligen, wird das didaktische Vorgehen in der Forschungswerkstatt verhandelt:

S3: Ich meine, das ist vielleicht jetzt ein bisschen groß auf zu machen, aber man wird ja auch in der Uni mittlerweile/ es ist alles stringent, es ist/ wird alles vorgekaut, es wi/ und/

S4: Mhm (zustimmend).

S3: /Wann macht man mal frei was? Gar nichts. //Und weil's//

S4: //Ja. Ich glaube// auch deswegen //warn// wir auch alle so irritiert. S3: //dass wir nur//

S1: Ja.

S3: //Ja natürlich.//

S4: //Weil wir// auf einmal so viel Freiraum hatten. Und ich finde, es ist unfassbar schwierig, wenn man so viel Freiraum hat, sich dann auf Sachen zu fokussieren.

S3: Ja, weil man das nicht mehr gewohnt ist. S2: Ja.

S3: Sondern es wird alles vorgekaut und durchstrukturiert und von A bis Z und man weiß genau, wo die Reise hingeht. //Hier wusste man gar nicht// wo die Reise hingeht.

S4: //(unv.)// Zack, zack, zack.

S1: Ja (t2, Gruppe 2, Z. 229–250).

Die Gruppe entwirft die Forschungswerkstatt als Gegenhorizont zu sonstigen Veranstaltungen in ihrem Studium. Den Vergleichspunkt bildet dabei der von den Studierenden empfundene Freiheitsgrad, verstanden als Möglichkeit, eigenständig Entscheidungen zu treffen, die das Studieren bestimmen. Im Gegensatz zu einer hohen Stringenz und Strukturiertheit anderer Veranstaltungen zeichnet sich die Forschungswerkstatt in den Augen der Studierenden durch eine irritierende Offenheit aus. Diese Irritation rührt dabei auch daher, dass Offenheit Entscheidungsnotwendigkeit impliziert („es ist unfassbar schwierig, wenn man so viel Freiraum hat, sich dann auf Sachen zu fokussieren“). Statt ‚Vorgekautes‘ nur noch schlucken zu müssen und Klarheit über das Ziel zu haben („man weiß genau, wo die Reise hingeht“), mussten die Studierenden Entscheidungen selber treffen – und übertraten damit die Grenze des Gewohnten.

4.2 Zum Umgang mit den Irritationen

Zur Beantwortung der Frage, wie die Studierenden mit den Irritationen umgehen, wurden aus dem Datenmaterial verschiedene Orientierungsrahmen rekonstruiert. Als maximale Kontrastierung werden die Orientierungsrahmen der Gruppen 1 und 2 gegenübergestellt.

1. Orientierungsrahmen Distanzierung

Aus Gruppe 1 wurde der Orientierungsrahmen ‚Distanzierung‘ herausgearbeitet. Die Studierenden lassen sich nicht vertiefend auf die Fragen der Gruppendiskussion und damit auch nicht auf ihre Erfahrungen mit dem Forschenden Lernen ein, sondern befassen sich – im Vergleich mit den anderen Gruppen – relativ oberflächlich mit diesen. So wird

die Anforderung sich mit den vorgegebenen Fragen auseinanderzusetzen von Bezügen gerahmt, die eher aus der außeruniversitären Lebenswelt der Studierenden stammen. Als Beispiel hierfür sei der Beginn der Diskussion wiedergegeben:

S1: So, Kinder.

S2: Mhm (verstehend).

S1: Aufgabenblatt für Erhebungsgruppe.

S2: Sorry. Ich wollte auch mal die Kamera testen.

S1: Ja, erst mal Snapchat. Bitte tauschen Sie sich in den kommenden etwa dreißig Minuten über folgende Aufgaben aus. Achten Sie dabei drauf, dass die äh, dass das Aufnahmegerät läuft. Das haben wir gemacht.

S2: Ja.

S1: Ja?

S2: Mhm (zustimmend).

S1: Vor Ihnen liegen die fünf Bausteine des Erfahrungslernens. Tauschen Sie sich darüber aus, welche Erfahrungen Sie im Forschungsprozess mit den einzelnen Bausteinen gemacht haben. So, wir haben den Baustein Suche nach Sprache.

S2: Ja.

S1: Erfahrungsgemeinschaft, Experimentieren, Irritation und Widerstand.

S2: Mhm (verstehend). Ja sollen wir damit anfangen, bevor wir die nächsten machen? Oder was?

S1: Ja, würde ich sagen. Einfach mal abhaken und dann gehen wir einfach von Aufgabe zu Aufgabe. Ähm/

S3: Was waren die Aufgaben? (t2, Gruppe 1, Z. 1–24)

Markant ist, dass S1 die Kommiliton*innen eingangs als ‚Kinder‘ bezeichnet. Die Gruppe zeigt im weiteren Verlauf insofern auch ein kindliches Verhalten, als sie nicht sach- und aufgabenbezogen und damit rollenförmig agiert, sondern sich auf diffuse Weise mit einer ‚Kamera‘ beschäftigt und die App ‚Snapchat‘ zum Gegenstand macht. Es dokumentiert sich, dass S1 zwar bemüht ist, das Gespräch voranzutreiben und auf die Aufgaben auszurichten, damit allerdings zumindest in dieser Eingangssequenz scheitert: Statt dass die Gruppe den vorgeschlagenen Bearbeitungsmodus des ‚Abhakens‘ der Aufgaben ‚einfach‘ umsetzt, artikuliert S3 Unklarheit bezüglich der Aufgaben.

Die sich hier andeutende Distanzierung strukturiert auch das weitere Gespräch und zeigt sich deutlich am Ende der Diskussion. Die Gruppe ist bemüht darum, das Gespräch möglichst schnell zu beenden. So reagiert S1 auf die Aussage von S2, dass das bisherige Gespräch erst 16 Minuten gedauert hat, mit: „Ja, warte, dann können wir noch vier Minuten chillen. Ein bisschen für Outtake sorgen hier. [...] Ich mach das Ding mal aus“ (t2, Gruppe 1, Z. 484–487).

Der Orientierungsrahmen ‚Distanzierung‘ ermöglicht Gruppe 1 mit ihren Irritationen umzugehen. Es werden dabei nur Irritationen thematisiert, die durch die Datenauswertung auftreten, während Irritationen durch die länger zurückliegende Datenerhebung oder durch das Seminarsetting nicht in den Blick geraten. Charakteristisch für den Umgang mit den wahrgenommenen Irritationen sind vergleichsweise kurze Austausche und schnelle Themenwechsel. Die spezifischen Irritationen werden hier zumeist von nur einer Person zur Darstellung gebracht, ehe die übrigen Gruppenmitglieder entweder kurz darauf eingehen oder unvermittelt ein anderes Thema ansprechen und etwa schildern, was sie selbst irritiert hat.

2. Orientierungsrahmen Einlassung

Im Kontrast dazu steht der Orientierungsrahmen ‚Einlassung‘. Dieser zeigt sich in Gruppe 2 und deutet sich dort bereits in der Eingangspassage an:

S1: Ja, der läuft.

S2: Läuft.

S3: Möchtest du einmal noch die Frage vorlesen? S4w: Wollen wir vielleicht mal unsere Namen sagen? S3: Nee. Los, auf geht's.

S1: Tauschen Sie sich darüber aus, welche Erfahrungen Sie im Forschungsprozess mit den einzelnen Bausteinen gemacht haben. Also mir fällt jetzt fällt jetzt ganz span spontan ein: Irritation (t2, Gruppe 2, Z. 1-9).

In dieser Gruppe sind alle vier Studierenden von Beginn an aktiv. S3 sagt: „Los, auf geht's!“, und die Gruppe startet die inhaltliche Auseinandersetzung. S1 äußert nach dem Vorlesen der ersten Aufgabe sofort eine Irritation und rahmt diese als etwas, das beim Lernen geholfen hat. Im Gegensatz zu Gruppe 1 fokussieren die Studierenden von Beginn an die inhaltliche Beschäftigung mit den vorgegebenen Fragen.

Auch die Schlussequenzen der Gruppen 1 und 2 kontrastieren maximal. Während es in Gruppe 1 um eine möglichst schnelle Beendigung des Gesprächs und das Abschalten des Aufnahmegeräts geht, greifen die Studierenden der Gruppe 2 behandelte Themen abermals auf, wodurch sie die inhaltliche Diskussion verlängern und vertiefen:

S3: Während du malst und wir das kommentieren, können wir ja noch mal gucken, ob wir noch mal inhaltlich auch noch weiter, äh

S2: Ja.

S3: Dann nutzen wir die Zeit möglichst konsequent (t2, Gruppe 2, Z. 536-540).

Fokussiert wird hier eine ‚konsequente‘ Nutzung der Gesprächszeit dadurch, dass vorgeschlagen wird, arbeitsteilig vorzugehen: Während eine Person ‚malt‘ (gemeint ist die Anfertigung eines Schaubildes zum durchlaufenen Forschungsprozess), könnten die anderen Gruppenmitglieder noch einmal resümierend das bislang Gesagte thematisieren und Verbindungen zwischen Einzelaussagen herstellen. Die Umsetzung des Vorschlags führt zu einem vergleichsweise hohen Auseinandersetzungsniveau mit den Erfahrungen im Forschungsprozess.

Der Orientierungsrahmen ‚Einlassung‘ ermöglicht eine relativ intensive Auseinandersetzung in der Regel aller Gruppenmitglieder mit Irritationsmomenten. Dabei ziehen die Studierenden teilweise andere Bausteine der Theorie des Erfahrungslernens heran, etwa das Experimentieren, und betrachten die Irritationen explizit als Ausgangspunkt eines Erfahrungsprozesses. Die Studierenden reflektieren im Austausch miteinander ihre Lernprozesse und thematisieren, dass ihnen die Expertise der Seminarleitung Halt gegeben und der Austausch in der eigenen und mit anderen Forschungsgruppen unterstützend gewirkt hat. Damit wird eine Rahmung nicht aus der Perspektive der Studierenden oder gar ‚Kinder‘ (Gruppe 1) vorgenommen, sondern ein Perspektivenwechsel vollzogen, gleichsam das Seminarsetting aus einer Metaperspektive betrachtet. Didaktische Entscheidungen werden vor dem Hintergrund ihres Irritationspotenzials gegeneinander abgewogen.

5 Diskussion

Die dargelegten exemplarischen Ergebnisse bilden ab, was sich in der durchgeführten Studie insgesamt zeigt. So thematisieren die Studierenden am Ende des Prozesses Forschenden Lernens auf propositionaler Ebene gruppenübergreifend eine Reihe von Irritationen. Diese beziehen sich – wie auch schon aus der Untersuchung zum ersten Erhebungszeitpunkt deutlich wurde (Paseka und Hinzke 2018, S. 198 ff.) – auf die Erfahrungen mit der Datenerhebung. Hinzu kommen zum zweiten Erhebungszeitpunkt Irritationen durch die Datenauswertung und das Seminarsetting. Quer dazu lassen sich die Irritationen wie folgt bündeln:

- Irritationen, die auf Unsicherheiten und Ungewissheit beim *Forschen und Lernen* verweisen, in Bezug auf die Datenerhebung (Findung eines Beobachtungsfokus und einer Beobachterrolle, Konfrontation mit befremdlichen Beobachtungen in der unterrichtlichen Praxis) und auf die Datenauswertung (Umgang mit der im Seminar verhandelten Auswertungsmethode, Nutzen der eigenen Forschungsergebnisse; siehe zum Nutzenaspekt Fichten 2017; Weyland 2019).
- Irritationen, die in bestimmten Erwartungen wurzeln, die die Studierenden an ihr *Studium* richten, wobei die in den Forschungswerkstätten ermöglichten Freiheiten einen positiven Gegenhorizont darstellen. Letztgenannte Irritationen bestehen gerade darin, dass die Studierenden beim Forschenden Lernen ihrer Wahrnehmung nach mit der Routine des sonstigen Studiums brechen. Während Reinmann (2015, S. 234) von einem Widerstand beim Forschenden Lernen schreibt, der darauf basiert, dass die geforderte Motivation einer „pragmatischen Lernmotivation entgegensteht, die im Studium in der Regel ausreicht“, erscheint das Forschende Lernen in unserer Untersuchung als irritierende Ausnahme gegenüber einer sonstigen Einführung im Studium.

Aus Sicht der Erfahrungstheorie des Lernens (Combe und Gebhard 2012) erscheinen Irritationen notwendige Bedingungen dafür, dass Verstehens- und Lernprozesse einsetzen können. Allerdings lassen sich im Datenmaterial unterschiedliche Umgangsweisen mit diesen Irritationen finden, die auf zwei differente Orientierungsrahmen der Gruppen verweisen. Da die Datenerhebungen im universitären Rahmen stattgefunden haben und mit schriftlich vorgegebenen ‚Fragen‘ operierten, ist anzunehmen, dass die Orientierungsrahmen sowohl die Bearbeitung universitärer Arbeitsaufträge als auch die Auseinandersetzung mit Erfahrungen Forschenden Lernens strukturieren. Eine Lesart lautet nun, dass Studierende im Orientierungsrahmen ‚Distanzierung‘ weniger tiefgehend lernen als Studierende im Orientierungsrahmen ‚Einlassung‘. Die Auseinandersetzung mit den Anforderungen Forschenden Lernens verbleibt – so die Vermutung – eher oberflächlich, die „Eintauchtiefe“ (Paseka und Hinzke 2018, S. 200) in den Prozess Forschenden Lernens verhältnismäßig gering. Eine Einlassung drückt sich indes in einer vertieften Auseinandersetzung mit Anforderungen Forschenden Lernens aus. Anforderungen wird dabei – anders als in dem von Feindt (2007) rekonstruierten Typus „Forschung im Modus der Umsetzung formaler Anforderungsstrukturen“ (ebd., S. 242 f.) – nicht durch die Suche nach externen Vorgaben nachgegangen, stattdessen scheinen sich die Erfahrungen zu ‚verfangen‘, was sich in den Gruppendiskussionen darin zeigt, dass sie in mehreren Schleifen durchdacht werden. Irritationen werden gemäß dieser Lesart bei einer Distanzierung eher ignoriert, während sie bei einer Einlassung eher Verstehens- und Lernprozesse (Combe und Gebhard 2012) auslösen könnten. Die Modi der Einlassung

und der Distanzierung lassen sich dabei als Ausdrucksformen der Durchführung Forschenden Lernens unter den Bedingungen des heutigen Universitätsstudiums deuten und es wäre in weiteren Untersuchungen zu fragen, inwiefern sich diese beiden Modi auch in Veranstaltungen Forschenden Lernens an anderen Universitäten und in anderen Studiengängen zeigen.

Aus didaktischer Sicht stellt sich angesichts der Ergebnisse die Frage, worin ein angemessener Umgang mit der Heterogenität der Studierenden und eine angemessene Begleitung der Studierenden bei ihrer Auseinandersetzung mit den beim Forschenden Lernen vielfältig erfahrenen Irritationen besteht. Weiterführend könnte hier für die Lehrer*innenbildung eine Reflexion entlang des sog. Doppel-Rad-Modells sein, das zentrale didaktische Entscheidungen bei der Gestaltung Forschenden Lernens auf einer Mikro- und einer Mesoebene abbildet (Lübcke et al. 2019, S. 139). Dieses Modell ermöglicht es, die Frage zu reflektieren, wie die Lehrveranstaltung strukturiert sein muss, damit sie von verschiedenen Studierendengruppen genutzt werden kann. Die vorgelegte Studie verweist darauf, dass sich zumindest ein Teil der Irritationen beim Forschenden Lernen auf den Prozess des Forschens und Lernens bezieht und es sich als Dozent*in lohnen dürfte, darüber nachzudenken, welche didaktischen Entscheidungen von welchen Studierenden als Irritationen erfahren werden und inwiefern die eigenen didaktischen Entscheidungen mit dazu beitragen, dass sich verschiedene Modi der Auseinandersetzung mit Forschendem Lernen ausbilden. Gewisse Irritationen könnten dann ggf. auch gezielt herbeigeführt werden. Ebenfalls könnte es sich mit Blick auf die Förderung bildungsrelevanter Lernprozesse, von Reflexionskompetenz und einer forschenden Haltung lohnen, Studierenden didaktische Entscheidungen transparent zu machen und mit ihnen über deren Für und Wider zu diskutieren. Im Sinne eines ‚double loop learning‘ (Argyris und Schön 2008) könnte damit gerade die Fähigkeit gestärkt werden, die (strukturellen) Voraussetzungen für das eigene Lernen in den Blick zu nehmen – eine Fähigkeit, die nicht nur, aber gerade auch für angehende Lehrer*innen von Relevanz sein dürfte. Allerdings müssten auch hierfür Vorgehensweisen erprobt werden, die Personen, die im Einlass wie im Distanzierungsmodus studieren, gleichermaßen erreichen.

Literatur

- Argyris, C., & Schön, D. (2008). *Die lernende Organisation* (3. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bolland, A. (2011). *Forschendes und biografisches Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Bundesassistentenkonferenz (BAK). (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Bielefeld: UVW.
- Combe, A., & Gebhard, U. (2012). *Verstehen im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS. Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium*. Opladen: Budrich.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold, & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W., & Weyland, U. (2018). Empirie zu Forschendem Lernen. In N. Neuber, W. Paravicini, & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 47–58). Münster: WTM.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer, & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Huber, L., & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lübcke, E., Reinmann, G., & Heudorfer, A. (2019). Entwicklung eines Instruments zur Analyse forschenden Lernens. In G. Reinmann, E. Lübcke, & A. Heudorfer (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase* (S. 127–147). Wiesbaden: Springer VS.
- Mieg, H. A., & Lehmann, J. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen*. Campus: Frankfurt a. M.
- Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Kosinár, & Ch. Reintjes (Hrsg.), *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 191–206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, A., Hinzke, J.-H., Feld, I., & Kuckuck, K. (2021). Zur Entwicklung von studentischer Reflexionskompetenz im Rahmen Forschenden Lernens. Viel Ungewissheit und wenig Gewissheit. In D. Kemethofer, J. Reitingner, & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 141–158). Münster: Waxmann.
- Reinmann, G. (2015). Heterogenität und forschendes Lernen. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders, & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre* (S. 121–137). Opladen: Budrich.
- Reinmann, G., Lübcke, E. & Heudorfer, A. (2019). Einleitung FideS. In Dies. (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase* (S. 1–10). Wiesbaden: Springer VS. Schäffer, B. (2018). Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, A. Geimer, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. Aufl., S. 101–107). Opladen: Budrich.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus, & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz* (S. 25–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wissenschaftsrat. (2001). *Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerausbildung*. Berlin: Wissenschaftsrat.

Beitrag 3:

Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2023). Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 24 (1), 172-188. <https://doi.org/10.3224/zqfv24i1.13>

Jan-Hendrik Hinzke und Angelika Paseka

Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion

Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit der Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich eigenen Forschens im Kontext Forschenden Lernens mittels Gruppendiskussionen. Thematisiert wird dabei eine besondere Form des Gruppendiskussionsverfahrens, die ohne externe Diskussionsleitung umgesetzt wurde. Die mit der Dokumentarischen Methode generierten Interpretationsergebnisse weisen zwei typische Orientierungsrahmen aus, die in Relation zu Common Sense-Theorien der Studierenden über Schule und Forschung stehen. Diskutiert wird, was die generierten Ergebnisse zum Diskurs um die Erfassung von Professionalisierung in universitären Kontexten Forschenden Lernens beitragen können sowie welche Potenziale und Grenzen die eingesetzte besondere Form der Gruppendiskussionen mit sich führt.

Schlagwörter: Dokumentarische Methode, Gruppendiskussionsverfahren, Professions- und Lehrerbildungsforschung, Forschendes Lernen, Ungewissheit

Documentary method – professionalization – inquiry-based learning. Capturing orientations of preservice teachers by using group discussions

Abstract

The article addresses the topic of capturing the orientations of preservice teachers with regard to their own research in the context of inquiry-based learning by means of group discussions. It deals with a special form of group discussion that was implemented without an external moderator. The results generated with the documentary method show two frames of orientation that are related to the preservice teachers' common sense-theories about school and research. It will be discussed what these results can contribute to the discourse in professionalization processes in university contexts of inquiry-based learning, as well as what potentials and limitations the special form of group discussions used entails.

Keywords: documentary method, group discussions, professionalism and teacher education research, inquiry-based learning, uncertainty

1 Einleitung

Professionalisierungsprozesse in „People Processing Organizations“ (Luhmann 1978, S. 248) lassen sich Bohnsack zufolge v.a. über die Analyse des „Interaktionssystems und des konjunktiven Erfahrungsraums“ (Bohnsack 2020, S. 44), d.h. des „professionalisierte[n] Milieus“ (ebd., S. 71), erfassen. Damit ist im Falle des Lehrerberufs insbesondere jenes Milieu gemeint, das sich zwischen Lehrperson und Schüler/innen im Unterricht entwickelt. Als komplementär zu solchen Analysen können – gemäß dem berufsbiographischen Professionsansatz – Professionalisierungsprozesse, die sich potenziell bereits im Studium anbahnen, über Interviews erfasst werden (vgl. Hericks/Keller-Schneider/Bonnet 2019; Bohnsack 2020). Während mit narrativen Interviews über Erzählungen und Beschreibungen vor allem die „proponierte Performanz“ (Bohnsack 2020, S. 70) erschlossen werden kann, eröffnen videografische Aufzeichnungen von Lehrveranstaltungen einen Zugang zur „performativen Performanz“ (ebd., S. 70). Da universitäre Lehrerbildung meist über Lehr-Lern-Gruppen organisiert wird, scheint auch das *Gruppendiskussionsverfahren* geeignet, Aussagen über kollektiv verlaufende Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen zu generieren.

Professionalisierung im Lehramtsstudium wird in der Lehrerbildung auf unterschiedlichen Wegen angestrebt. Insofern sind hier Entscheidungen zu treffen und inhaltliche Fokussierungen vorzunehmen. Im Fokus dieses Beitrags steht ein Konzept, das in den letzten Jahren auch im Lehramtsstudium vermehrt umgesetzt und gefördert wird: das hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Lernens (vgl. Mieg/Lehmann 2017; Wulf/Haberstroh/Petersen 2020). Gemäß dem Begriffsverständnis von Huber (2009, S. 11) ist Forschendes Lernen dadurch gekennzeichnet, „dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen [...] (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“. U.a. werden mit Forschendem Lernen im Lehramtsstudium die Ziele

verfolgt, zum Aufbau von Reflexionskompetenz und einer forschenden Grundhaltung bzw. eines forschenden Habitus beizutragen (vgl. etwa Fichten/Meyer 2014; Weyland 2019; Mertens/Schumacher/Basten 2020) – Aspekte, die gemäß dem strukturtheoretischen Ansatz bestimmend für Professionalität im Lehrerberuf sind (vgl. Helsper 2018; Kramer/Pallesen 2019). Umgesetzt wird Forschendes Lernen in den Lehramtsstudiengängen vornehmlich integriert in Seminare „als eigenes möglichst vollständig zu durchlaufendes Forschungsprojekt (meist) einer kleinen Studierendengruppe“ (Huber/Reinmann 2019, S. 121).

Der Einsatz des Gruppendiskussionsverfahrens könnte helfen, das erst ansatzweise erforschte Feld Forschenden Lernens im Studium zu explorieren. Dabei bieten Gruppendiskussionen das Potenzial der „Analyse kollektiver Orientierungsdimensionen“ (Schäffer 2018, S. 101), sodass im Kontext Forschenden Lernens eine soziale Komponente von Professionalisierungsprozessen via Gruppendiskussionen in den Blick geraten könnte. Eine solche soziale Komponente erscheint insofern relevant, als Forschendes Lernen im Lehramtsstudium zumeist nicht als autonomes Individualprojekt umgesetzt wird, sondern angebunden an universitäre Seminare bzw. Forschungswerkstätten stattfindet, innerhalb derer oftmals Forschungsteams gebildet werden (vgl. etwa Basten et al. 2020; Schiefner-Rohs/Favella/Herrmann 2019). Kollektive Orientierungsdimensionen könnten dabei sowohl auf der Ebene der „propositionale[n] Logik“ (Bohnsack 2017, S. 103) etwa als wahrgenommene Normen und Common Sense-Theorien von Studierenden als auch auf der Ebene der „performative[n] Logik“ (ebd.) als handlungsleitende Orientierungsrahmen erfasst werden. Während Gruppendiskussionen üblicherweise mit einer permanent präsenten, externen Diskussionsleitung operieren (vgl. Bohnsack 2021), könnte ein Verzicht auf eine solche gerade in Kontexten Forschenden Lernens dazu beitragen, einen direkte(re)n Zugang zu studentischen Orientierungen zu erhalten. Die Annahme dahinter lautet, dass sich Studierende ggf. freier fühlen, wenn sie nicht in Anwesenheit einer forschenden Person über Forschen sprechen sollen und dadurch ggf. Aspekte sozialer Erwünschtheit entfallen. Dies könnte sich sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch auf Ebene der Diskursorganisation niederschlagen.

Der Beitrag setzt an diesen Überlegungen an, indem das Erhebungsformat von Gruppendiskussionen ohne externer Diskussionsleitung im Kontext der Lehrerverfessionen- und Lehrerbildungsforschung zur Diskussion gestellt wird. Leitend ist die Forschungsfrage, inwiefern es mittels derartiger Gruppendiskussionen gelingt, Orientierungen¹ von Lehramtsstudierenden hinsichtlich der Durchführung von Forschungsprojekten im Kontext Forschenden Lernens zu erfassen. Neben dem methodischen verfolgt der Beitrag auch ein inhaltlich-gegenständliches Erkenntnisinteresse, weshalb die zweite Forschungsfrage lautet: Welche Orientierungen hinsichtlich der Durchführung von Forschungsprojekten zeigen sich bei Lehramtsstudierenden im Kontext Forschenden Lernens?

1 Der Begriff ‚Orientierungen‘ wird an dieser Stelle bewusst noch undifferenziert im Sinne des Oberbegriffs ‚Orientierungsmuster‘ (Bohnsack 2017, S. 80) verwendet. Die für die Interpretation nötigen Ausdifferenzierungen werden in Kap. 3 erläutert.

2 Professionalisierung im Kontext Forschenden Lernens im Lehramtsstudium

Nach Huber und Reinmann (2019, S. 29) verfügt Forschendes Lernen über Bildungspotenzial, weil sich dabei Möglichkeiten der forschenden Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Problemen eröffnen. Damit erweist sich dieses hochschuldidaktische Konzept als anschlussfähig an professionstheoretische Ansätze, wie sie im Bereich der Lehrer(bildungs)forschung diskutiert werden. So ließe sich unter Aufgriff des strukturalistischen Ansatzes konstatieren, dass sich professionalisiertes Lehrerhandeln im Umgang mit konstitutiver Ungewissheit zeigt (vgl. Paseka/Keller-Schneider/Combe 2018). Ungewissheit lässt sich auf strukturelle Antinomien zurückführen, die aus der Spannung zwischen Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung sowie aus rollenförmigen und nicht-rollenförmigen Ansprüchen resultieren (vgl. Helsper 2000). Zur professionalisierten Bewältigung derartiger Ungewissheit benötigen Lehrpersonen gemäß diesem Verständnis eine sog. doppelte Professionalisierung. Während die „Einsozialisation in die Praxis der Lehrertätigkeit [...] unter spezifischen institutionellen Bedingungen“ (ebd., S. 161) ein schnelles Agieren in der schulischen Situation ermöglicht, versetzt die „wissenschaftlich-reflexive“ (ebd.) Einsozialisation (angehende) Lehrpersonen in die Lage, aus einer Distanz heraus „auch eigene ideale Ziele, normative Entwürfe und Orientierungen [...] einer Relativierung und Geltungsüberprüfung zu unterziehen“ (Helsper 2018, S. 129). Forschendes Lernen könnte insbesondere zum Aufbau eines „wissenschaftlich-reflexiven, forschenden Habitus“ (ebd.) bzw. einer ‚forschenden Grundhaltung‘ beitragen, so auch zahlreiche Erwartungen, die in der Lehrerbildung mit diesem hochschuldidaktischen Konzept verbunden werden (vgl. Wissenschaftsrat 2001; Fichten 2010; Ophuysen et al. 2017; Huber/Reinmann 2019; Paseka/Hinzke 2018).

Blickt man vor diesem Hintergrund auf den empirischen Forschungsstand, so zeigt sich, dass erst wenige qualitativ-rekonstruktive Studien zu der Frage vorliegen, inwiefern Settings Forschenden Lernens zum Aufbau oder zur Veränderung eines forschenden Habitus bei Lehramtsstudierenden beitragen – oder allgemeiner formuliert, welche Habitus und Orientierungen² von Lehramtsstudierenden sich beim Forschenden Lernen zeigen. Auch bleibt die Frage offen, ob und unter welchen Bedingungen eine forschende Grundhaltung mit der Praxis der Lehrtätigkeit überhaupt vereinbar ist (vgl. kritisch Bohnsack 2020, S. 125f.) und ob für die Bewältigung der in ihr inhärenten Ungewissheit die Aneignung von Forschungsmethoden zuträglich ist. Eine der wenigen Studien zur Klärung derartiger Fragen ist diejenige von Feindt (2007) an den Universitäten Hamburg und Oldenburg, die auf Basis von vier generierten Typen darauf hinweist, dass die Auseinandersetzung mit Anforderungen Forschenden Lernens zu unterschiedlichen Praxen studentischer Forschung führen kann. Aktuelle Studien zu Forschendem Lernen in Verschränkung mit schulischen Praxisphasen berichten, dass Studierende die Tätigkeit des Forschens in Spannung zur Tätigkeit des Unterrichtens erleben. Brenneke et al. arbeiten in einer mit dem Gruppendiskussionsverfahren operierenden Studie heraus, dass forschungsmethodisches Lernen bei Lehramtsstudierenden an der Universität Duisburg-Essen „in einem Kontinuum von pragmatischer Anwendung und reflexiver Aneignung“ (Brenneke et al. 2018, S. 47) verhandelt wird. Auch Liegmann, Racherbäumer und Drucks nutzen am selben Universitätsstandort die Dokumentarische Methode und halten als Ergebnis ihrer im

2 Zur Differenzierung von ‚Habitus‘ und ‚Orientierung‘ siehe Kap. 3.

Längsschnitt angelegten Interviewstudie fest, dass der rekonstruierte Orientierungsrahmen einer „sachbezogenen, neugierigen Offenheit“ (Liegmann/Racherbäumer/ Drucks 2018, S. 187) nicht unbedingt durch die Auseinandersetzung mit den Studienprojekten im Rahmen Forschenden Lernens entstanden ist. Zudem könnte der Orientierungsrahmen der „pragmatische[n] Effizienz“ (ebd.) ob des damit verbundenen Anwendungsnutzens von Forschungsergebnissen eher „hinderlich für forschende Lernprozesse“ (ebd.) sein. Artmann kommt in ihrer Interviewauswertung mit der Dokumentarischen Methode zu differenzierten Ergebnissen. Forschungspraktische Probleme werden von Kölner Lehramtsstudierenden entweder in einem „passiv-reaktiven Modus“ (Artmann 2020, S. 83) oder in einem „reflexiv- produktiven Modus“ (ebd.) bearbeitet, wobei sich letzterer nicht durch Opposition und Anpassung, sondern durch ein „aktive[s] Suchen nach Alternativlösungen“ (ebd.) auszeichnet.

Zusammengefasst zeigt sich erstens, dass es auf Basis der wenigen vorliegenden Studien zur Erfassung der Habitus bzw. von Orientierungen von Lehramtsstudierenden angemessen erscheint, den oftmals mit Forschendem Lernen verbundenen Erwartungen zumindest mit Skepsis zu begegnen (vgl. Fichten/Weyland 2019; Herzmann et al. 2019). Zweitens wird deutlich, dass Lehramtsstudierende verschiedene mit Forschendem Lernen verbundene Anforderungen wahrnehmen, die sie auf Basis ihrer durchaus heterogenen Orientierungen auf verschiedene Weise bearbeiten. Bislang nicht systematisch ausgearbeitet wurde indes die Frage nach dem Verhältnis von rekonstruierten Orientierungsrahmen zu theoretischen Wissensbeständen der Studierenden. Basierend auf der Praxeologischen Wissenssoziologie befinden sich Orientierungsrahmen und die ihnen zugrundeliegenden praktischen Wissensbestände in einer „notorischen Diskrepanz“ (Bohnsack 2017, S. 104) bzw. in einem „Spannungsverhältnis“ (ebd., S. 103) zu Orientierungsschemata, d. h. theoretischen Wissensbeständen. Eine nähere Analyse dieses Spannungsverhältnisses im Kontext Forschenden Lernens wäre insofern vielversprechend, als dadurch die Grundlage dafür beforscht werden könnte, inwiefern bzw. wie Studierende normative Anforderungen und Erwartungen, die mit dem Konzept Forschenden Lernens verbunden sind (s. Kap. 1), wahrnehmen und wie sie diese zu ihren habituellen Orientierungen relationieren. Auch ist weitgehend offen, in welcher Relation die Rekonstruktion von Orientierungen im Kontext Forschenden Lernen zu den eingesetzten Datenerhebungs- und -auswertungsverfahren steht bzw. spezifischer, inwiefern sich das Gruppendiskussionsverfahren der Dokumentarischen Methode dazu eignet, Aussagen über Prozesse Forschenden Lernens und Professionalisierung zu generieren. Die eigene Studie setzt hier an.

3 Forschungskontext und Forschungsdesign

Die hier vorgestellte explorative Studie ist Teil des Forschungsprojektes „Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!“, das an der Universität Hamburg durchgeführt wurde. Fokussiert werden zweisemestrige Forschungswerkstätten, die von Studierenden des Lehramts für Primar- und Sekundarschulen und des Lehramts für Gymnasien im Rahmen des Master-Studiengangs verpflichtend angeboten werden. Für die fünf beforschten Forschungswerkstätten wurde durch das Dozierenden-Team ein gemeinsames Konzept umgesetzt, das sich an der Bestimmung Forschenden Lernens nach Huber (2009; s. Kap. 1) ausrichtete: Im Sommersemester 2016 entwickelten die Studierenden – basierend auf Inputs zum Rahmenthema „Inklusive Unterrichtspraxis“ – in Teams eigene Forschungs-

fragen, erstellten Beobachtungsprotokolle an kooperierenden Schulen (in Anlehnung an de Boer 2012) und bereiteten diese Daten auf. Im Wintersemester 2016/17 werteten die Studierenden wiederum in Forschungsteams die Daten unter Verwendung der Grounded Theory aus, wobei sie mit dem Lehrbuch von Strübing (2013) arbeiteten. Sie präsentierten und diskutierten ihre Ergebnisse sowohl im Seminar als auch an den Schulen und fertigten benotete Forschungsberichte an.

Um kollektive studentische Orientierungen zu erfassen, wurden in der vom Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität (KNU Hamburg) finanzierten Studie am Ende des Forschungsprozesses Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Teilnahme basierte auf Freiwilligkeit, sodass sich die Gruppen in den jeweiligen Seminaren aus Sicht der Forschenden zufällig zusammensetzten und auch nicht mit den studentischen Forschungsteams übereinstimmten. Das Vorgehen der Datenerhebung orientierte sich am Gruppendiskussionsverfahren der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010; Schäffer 2018; Bohnsack 2021).

Eine zentrale Herausforderung bei der Konzeption und Durchführung von Gruppendiskussionen stellt die paradoxe Anforderung dar, als Diskussionsleitung den Diskurs der Gruppenmitglieder untereinander zu initiieren, diesen aber durch die eingebrachten Impulse nicht

„nachhaltig zu strukturieren“ (Bohnsack 2021, S. 228). Angestrebt wird die „Selbstläufigkeit“ (ebd.) der Diskussion und damit die Entfaltung des „kommunikative[n], Regelsystem[s]‘ und [...] Relevanzsystem[s]“ (ebd.) der Teilnehmenden. Wenn ein solcher durch die Studierenden zu gestaltender Kommunikationsraum gegeben ist, dann können sie ein Thema in ihrer je eigenen Sprache entfalten. Je umfangreicher dies ermöglicht wird, desto eher können bei der Rekonstruktion deren Regel- und Relevanzsysteme entschlüsselt werden. Damit ist die Gewährleistung von Selbstläufigkeit eine wesentliche Bedingung, um den Prozess des Fremdverstehens methodisch zu kontrollieren (vgl. ebd., S. 23). Für ein solches Fremdverstehen ist zudem von Bedeutung, dass den Studierenden in der durchgeführten Studie Anonymität zugesagt wurde und die Dozierenden nicht an den Erhebungen beteiligt waren. Dadurch wurde gewährleistet, dass die Diskussionen zwar innerhalb der Forschungswerkstätten, jedoch jenseits eines die studentischen Aussagen ggf. beeinflussenden Bewertungskontextes erhoben werden konnten.

Vor diesem Hintergrund wurde daher eine besondere Form von Gruppendiskussion umgesetzt, indem auf eine Diskussionsleitung verzichtet wurde. Wie im Gruppendiskussionsverfahren der Dokumentarischen Methode vorgesehen (etwa Bohnsack 2021), sollten sich die Studierenden mit gesprächsgenerierenden, von den Forscher/innen stammenden Impulsen auseinandersetzen – was wir als Hauptgrund dafür ansehen, dass es sich bei den erhobenen Daten um Gruppendiskussionen und nicht um Gespräche (vgl. ebd., S. 125f., 233ff.) handelt. Die Impulse wurden im Unterschied zum etablierten Gruppendiskussionsverfahren jedoch nicht verbal präsentiert, sondern schriftlich auf einem Blatt Papier. Durch den Verzicht auf die Diskussionsleistung lag es dann einzig bei den Studierenden, den Diskurs innerhalb eines grob umrissenen zeitlichen Rahmens zu strukturieren. Dieser methodischen Entscheidung lagen drei Überlegungen zugrunde. Aus methodologisch-methodischer Perspektive wurde erstens ein Potenzial darin angenommen, dass die Studierenden ausgiebiger selbstläufig miteinander kommunizieren als wenn eine Diskussionsleitung anwesend wäre. Auch wenn die Forschenden über die schriftlichen Impulse indirekt präsent waren, wurde angenommen, dass sich der Diskurs unter den Studierenden durch diese Art der Intervention breiter entfaltet

und sich die Relevanzsetzungen und in Konsequenz auch die Orientierungen der Gruppen detaillierter herausarbeiten lassen. Insbesondere mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand Forschendes Lernen sollten so zudem mögliche Verzerrungen vermieden bzw. verringert werden, die entstehen könnten, wenn Studierende an der Universität mit Forscher/innen über Forschen sprechen. Zweitens konnte aus forschungspragmatischer Perspektive auf diese Weise sichergestellt werden, dass die Datenerhebung auch in jenen Forschungswerkstätten durchgeführt werden konnte, in denen die Forschenden zugleich als Dozierende tätig waren. Etwaige Verzerrungen aufgrund des vorhandenen Bewertungskontexts zu den Diskussionsleitungen sollten vermieden werden. Aus einer lernbezogenen Perspektive konnten auf diese Weise drittens alle Studierenden über ihr Forschen reflektieren. Während sich nämlich pro Forschungswerkstatt eine Gruppe à vier Teilnehmende bereit erklärte, an der Studie zu partizipieren, diskutierten zeitgleich alle anderen Studierenden des jeweiligen Seminars auf Basis derselben Impulse – nur ohne Audioaufzeichnung.

Zum hier dargelegten Erhebungszeitpunkt, am Ende der Lehrveranstaltungen, hatten die Studierenden den Forschungsprozess abgeschlossen. Sie wurden mittels fünf schriftlicher Impulse gebeten, sich mit ihrem zurückliegenden Forschungsprozess auseinanderzusetzen:

1. Vor Ihnen liegen die fünf Bausteine des Erfahrungslernens. Tauschen Sie sich darüber aus, welche Erfahrungen Sie im Forschungsprozess mit den einzelnen Bausteinen gemacht haben.
2. Welcher oder welche dieser Bausteine ist in Ihrem Forschungsprozess besonders relevant gewesen und warum?
3. Wenn Sie auf Ihren Forschungsprozess zurückblicken: Was hat Ihnen geholfen, mit/anhand der jeweiligen Bausteine zu lernen?
4. Wie ist es Ihnen in der Rolle als Forscherin bzw. Forscher ergangen?
5. Welche Metapher oder welches Bild fällt Ihnen zu Ihrer Rolle als Forscherin bzw. Forscher ein? Halten Sie dieses auf dem Blatt Papier fest, gerne in graphischer Form.

Aus methodischer Sicht ist zu reflektieren, dass die Impulse 1-3 auf eine erziehungswissenschaftliche Theorie – die Erfahrungstheorie des Lernens nach Combe und Gebhard (2012) – verweisen. Gemäß dieser Theorie beinhaltet ein erfahrungsbasiertes Lernen fünf idealtypische Bausteine: ‚Irritation‘, ‚Widerstand‘, ‚Experimentieren‘, ‚Erfahrungsgemeinschaft‘, ‚Suche nach Sprache‘. Die Studierenden waren zum Erhebungszeitpunkt mit dieser Theorie dadurch vertraut, dass sie in einer davor liegenden Seminarsitzung von den Dozierenden zur Reflexion des Forschungsprozesses in die Forschungswerkstätten eingebracht worden war. Diese ersten Impulse wurden genutzt, weil die Datenerhebung in das Seminarsetting eingelassen war und möglichst authentisch sein sollte. So befassten sich jeweils alle Studierende einer Forschungswerkstatt zeitlich parallel in Gruppen mit den fünf Impulsen, wobei pro Forschungswerkstatt eine Gruppendiskussion audio-grafiert wurde (s. Hinweise oben). Unter methodischen Aspekten ist dabei zu diskutieren, welche Orientierungen sich bei derartigen, nicht gänzlich offenen Impulsen, die nicht ‚unversteht‘ auf Erfahrungen mit dem durchlaufenen Forschenden Lernen abzielen, rekonstruieren lassen (s. dazu Kap. 5). Die im Folgekapitel präsentierten Ergebnisse fokussieren den Umgang mit den Impulsen 1 bis 3, der den Hauptteil in jeder der etwa 20 bis 30 Minuten dauernden Gruppendiskussionen ausmachte. Auf den Umgang mit den Impulsen 4 und 5 wird in diesem Beitrag nicht eingegangen.

Die Datenauswertung mit der Dokumentarischen Methode vollzog sich in den bei Bohnsack (2021) beschriebenen Schritten: (1) Im Zuge der formulierenden Interpretation wurden auf Basis von Volltranskripten thematische Verläufe erstellt, d.h. Aussagen paraphrasiert und zu Themen zusammengefasst. (2) Die reflektierende Interpretation fokussierte die *Herstellung* des Gesagten. Mannheims (1980, S. 296) grundlegender Annahme einer „Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen, sowohl gegenüber Begriffen als auch Realitäten“ folgend ging es darum, jene „Doppelstruktur alltäglicher Erfahrungs- und Begriffsbildung“ (Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010, S. 12) rekonstruktiv zu erschließen, die im Kontext der Auseinandersetzung mit dem eigenen Forschen für die Studierenden relevant wurde. So wurde rekonstruiert, inwiefern einerseits „kommunikatives Wissen“ als Bestand einer „propositionale[n] Logik“ (Bohnsack 2017, S. 103) von den Studierenden genutzt wurde, inwiefern sich in ihren Äußerungen und den Diskursbewegungen andererseits auch „konjunktives Wissen“ bzw. bestimmte „Habitus“ als Bestandteil einer „performative[n] Logik“ (ebd.) dokumentieren. Den Begriff Habitus verwenden wir weitgehend synonym mit dem Begriff des „Orientierungsrahmen[s] im engeren Sinne“ (ebd.) und verstehen darunter jene kollektiv geteilten, impliziten Wissensbestände, die als „Modi Operandi“ (ebd.) die Praxis der Studierenden strukturieren. Das kommunikative Wissen hingegen liegt jenen „Orientierungsschemata“ (ebd.) zugrunde, die sich im Datenmaterial etwa als von den Studierenden wahrgenommene „normative Erwartungen“ oder „Common Sense-Theorien“ (ebd.) zeigen. Beide Ebenen von Wissen bzw. Orientierungen wurden über die Rekonstruktion der Diskursorganisation (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021) analysiert, indem darauf geachtet wurde, wie sich kollektive Wissensbestände bzw. Orientierungen in „Propositions-Konklusions-Sequenzen“ (Schäffer 2018, S. 106) entfalten. Zudem basierte die reflektierende Interpretation auf einer von Beginn an durchgeführten „komparative[n] Analyse“ (Bohnsack 2021, S. 218), die zunächst innerhalb der einzelnen Gruppendiskussionen bzw. Fälle angewandt, dann fallübergreifend eingesetzt wurde. Indem besonderes Gewicht auf jene Passagen gelegt wurde, in denen die Studierenden über ihre Praxis des Forschens und Lernens erzählten bzw. diese beschrieben, konnte ein Zugang zur dargelegten Performanz, d.h. zur „proponierte[n] Performanz“ (Bohnsack 2017, S. 93) der Studierenden erfolgen. Die „performative Performanz“ (ebd.) zeigte sich indes in der Art und Weise, wie die Studierenden in der Auseinandersetzung mit den vorgelegten Impulsen den Diskurs untereinander gestalteten, wobei insbesondere Passagen hoher interaktiver und metaphorischer Dichte, also „Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack 2021, S. 90), in den Blick rückten.

Auf der Basis von (3) Falldarstellungen wurde (4) mit einer sinngenetischen Typenbildung die komparative Analyse derart fortgeführt, dass zunächst jene Aspekte der sich in der Auseinandersetzung mit der propositionalen Logik entfaltenden Orientierungsrahmen herausgearbeitet wurden, die sich in allen Gruppen dokumentieren (Suche nach der Gemeinsamkeit in der Unterschiedlichkeit). Als gemeinsames Bezugsproblem, als Basistypik, stellte sich der Umgang mit wahrgenommenen Anforderungen beim eigenen Forschen heraus. In den unterschiedlichen Umgangsweisen mit den wahrgenommenen Anforderungen, in der Spezifizierung der Basistypik (Suche nach Kontrasten in der Gemeinsamkeit), wurden sinngenetische Typen sichtbar (vgl. Bohnsack 2021, S. 145ff.).

Im Folgekapitel werden inhaltliche Ergebnisse der Dateninterpretation präsentiert (Kap. 4). Sie bilden die Grundlage für die Beantwortung sowohl der methodisch als auch der inhaltlich gelagerten Forschungsfrage (Kap. 5).

4 Ergebnisse

Die nachfolgend dargelegten Ergebnisse der sinngenetischen Typenbildung lassen zwei kontrastierende Orientierungsrahmen erkennen, die in der Auseinandersetzung mit Orientierungsschemata strukturieren, wie Studierende im Aufgriff schriftlich vorgegebener Impulse über ihre Erfahrungen mit Forschendem Lernen sprechen. Als tertium comparationis stellte sich dabei, wie oben dargelegt, der Umgang mit wahrgenommenen Anforderungen im Kontext Forschenden Lernens dar.

4.1 Typus 1: ‚Einlassung‘

Dieser Typus zeichnet sich durch eine vergleichsweise vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen der Forschungspraxis und eine relativ hohe kommunikative Dichte aus (Gruppen 2 und 3). Die Gruppen lassen sich unverzüglich auf die Impulse ein, bearbeiten diese vergleichsweise ausgiebig qua Elaborationen, Differenzierungen und Transpositionen und generieren im Zuge dessen Erzählungen und Beschreibungen, aus denen hervorgeht, dass sie sich Anforderungen, die sie beim Forschenden Lernen erfahren haben, stellen und sie zu durchdringen suchen.

Zur Illustration wird eine Passage aus Gruppe 2 aufgegriffen. Im Zuge der Auseinandersetzung mit den Bausteinen des Erfahrungslernens thematisiert S1w, dass die von ihrer Forschungsgruppe beobachteten Schüler/innen die Studierenden als Praktikant/innen adressiert haben, was ihrer Ausführung nach zu Schwierigkeiten beim Forschen führte. S3m spricht daraufhin zunächst weiter über die Schüler/innen:

S3m: Natürlich hat/ konnte man schon feststellen, dass die auch ganz bewusst dann irgendwann gucken. Und die wollen natürlich auch wissen/ äh, die wissen, da guckt jemand. Aber die wollen wissen, ob man sich Person XY nun genau anguckt/

S1w: Genau.

S3m: / und wollen das auch erforschen/ S1w: Ja.

S3m: / irgendwie.

S1w: Ja

S3m: Ja. Und dann ist es, glaube ich, ein schmaler Grat, was hier auch zu dem Baustein Widerstand gesagt worden ist. Das kann einen/ halt auch wirklich dann dazu führen, dass man irgendwie ganz dicht macht, glaube ich.

S1w: Mhm (zustimmend).

S3m: Das hatten wir im Seminar auch, in der Forschungswerkstatt. S1w: Ja.

S3m: Dass da Kommilitonen waren, die glaube ich, an dem Punkt waren zu sagen: So wollte ich das nie.

S1w: Ich schmeiße das jetzt alles hin. //Ne?// S4w: //Mhm [zustimmend]//

S3m: //Ja// Die vielleicht so irritiert sahen/ waren auch von dem, wei/ wie sie sich gedacht haben, wie da auch/

S1w: Ja.

S3m: / Inklusion abläuft. S1w: Ja.

S3m: Und dann da nun gezei/ denen wurde gezeigt: Hä? //Das kann doch nicht deren Ernst sein. Also//

S4w: //Stimmt. Damit/ ich// Und damit kommt man eigentlich schon zum Punkt experimentieren. Weil das ist ja wirklich/ Wir sind da ja/ Ja voll/

S2w: Stimmt.

S4w: / ohne irgendwelche Vorinfos reingeworfen worden. S3m: Mhm (zustimmend).

S4w: So in diese Situation. Und das war ja im Endeffekt auch irgendwo ein Experiment mit uns. Also wie gut kriegen wir das hin? Wie gut kann man sich drauf einlassen? (Gruppe 2, Z. 124–161)

S3m schließt insofern an S1w an, als auch er eine bei den Unterrichtsbeobachtungen gemachte Erfahrung darlegt. Dabei nutzt S3m, anders als S1w, das Indefinitpronomen ‚man‘, wodurch die Erfahrung, dass die Schüler/innen die forschenden Studierenden „bewusst“ beobachten, abstrahiert wird („konnte man schon beobachten“). Die zweimalige Nutzung des Adverbs „natürlich“ weist in diesem Zusammenhang auf eine von S3m unhinterfragte, offenbar mit eigener Erfahrung verbundene Vorstellung über Schüler/innen-Verhalten hin, nach der es als gegeben erscheint, dass es Schüler/innen interessiert, wann sie beobachtet werden. Diese Common Sense-Theorie über Schüler/innen wird offenbar von S1w geteilt, wie sich in den knappen Validierungen zeigt.

S3m greift daraufhin den gesetzten Impuls auf, indem er auf den Baustein ‚Widerstand‘ zu sprechen kommt und auf den zurückliegenden Diskurs der Gruppe darüber rekurriert, ohne ihn noch einmal wiederzugeben („was hier auch zu dem Baustein Widerstand gesagt worden ist“). Erst im Folgenden wird klar, worüber S3m spricht: Er führt das Thema der Unterrichtsbeobachtungen weiter aus, fokussiert dabei aber nicht weiter auf Rollenanforderungen im Feld, sondern auf Irritationen bezüglich des Beobachteten, konkret, dass die beobachtete Umsetzung von Inklusion im Unterricht nicht der Vorstellung mancher Studierender darüber entsprach („Hä? // Das kann doch nicht deren Ernst sein“). Die von S3m dabei vorgebrachte Einschätzung, dass manche Kommiliton/innen ob dieses Widerstands bzw. dieser Irritation – S3m nutzt in seiner Darstellung beide Begriffe – „dicht“ gemacht haben und beinahe ‚hingeschmissen‘, d. h. ihre begonnenen Forschungsprojekte abgebrochen, haben, wird von S1w und S4w validiert.

Es schließt sich eine Reflexion über jenes Widerfahrnis an, das die Studierenden im Seminar erlebt haben: S4w sieht sich und ihre Kommiliton/innen als Teilnehmende an einem „Experiment“, für dessen Teilnahme sich die Studierenden nicht aktiv entschieden haben. Vielmehr wurden sie in diese durch Unwissen geprägte Situation als Forschende ‚geworfen‘. Die Vorstellung eines Experiments impliziert dabei, dass es eine das Experiment leitende Person gibt, die die Leistung der Studierenden im Umgang mit Anforderungen beim Forschen in den Blick nimmt. Im weiteren Diskussionsverlauf zeigt sich dann, dass S4w diesem passiven Moment des ‚Mit einem wird experimentiert‘ ein aktives eigenes Forschen gegenüberstellt, was von den Kommiliton/innen wiederum validiert wird.

Der Typus ‚Einlassung‘ wurde aus der Interpretation der oben behandelten Gruppe 2 sowie der Gruppe 3 rekonstruiert. Fallübergreifend zeigt sich, dass die Studierenden dieses Typus ihre Erfahrungen mit Forschendem Lernen in den Forschungswerkstätten relativ differenziert darlegen und sich letztlich auf wahrgenommene Anforderungen eingelassen haben. Von Vorredner/innen eingebrachte Themen werden elaboriert, bisweilen auch differenziert, Erfahrungen von Einzelnen mit eigenen Erfahrungen verglichen und abstrahiert. Common Sense-Theorien im Sinne von Vorstellungen über Schulpraxis bzw. dem Verhalten schulischer Akteur/innen werden dabei ebenso aufgegriffen wie Common Sense-Theorien über Forschung. Auf diese Weise arbeiten die Studierenden an der Durchdringung von Erfahrungen beim Forschen und erklären sich die damit verbundenen wahrgenommenen Anforderungen. Diese Arbeit am Verstehen zeigt sich diskursiv

darán, dass die Studierenden ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen wiederholt durch Rückfragen hinsichtlich ihrer Reichweite und Gültigkeit mit den anderen Gruppenmitgliedern abgleichen und Nachfragen zum tieferen Verständnis von Äußerungen stellen. Die Studierenden mit diesem Orientierungsrahmen verstehen zwar jene Kommiliton/innen, die aus ihrer Sicht beinahe dabei waren, ihre Forschung ‚hinzuschmeißen‘, lassen sich aber gleichwohl auf die wahrgenommenen Anforderungen des Forschens ein. Am Beispiel des oben angeführten Umgangs mit dem Baustein ‚Experiment‘ zeigt sich zudem ein für diesen Typus kennzeichnender Perspektivwechsel: Das Forschende Lernen war für Gruppe 2 „auch“ ein Experiment mit den Studierenden, d.h. die Studierenden sehen sich einerseits als Experimentierende und als Personen, mit denen innerhalb der Forschungswerkstatt experimentiert wurde. Damit betrachten die Studierenden ansatzweise die Rahmung ihres Forschens und Lernens durch das hochschuldidaktische Setting, in das sie eingebunden waren.

4.2 Typus 2: ‚Distanzierung‘

Im Kontrast zu Typus 1 ist dieser Typus dadurch gekennzeichnet, dass die Studierenden über Schilderungen der Anforderungen, die im Prozess Forschenden Lernens von ihnen wahrgenommen werden, nicht hinausgehen. Sie suchen diese nicht vertiefend zu durchdringen, sondern leiten Anforderungen durchgängig aus wahrgenommenen Restriktionen des Seminarsettings ab. Unter Rückgriff auf abweichende eigene Vorstellungen von Forschung distanzieren sie sich – anders als Studierende des Typus ‚Einlassung‘ – vom Seminarsetting, wodurch das praktizierte Forschende Lernen und die Forschungswerkstätten im negativen Gegenhorizont aufscheinen. Unterscheiden lassen sich dabei zwei Untertypen: eine abwägende Auseinandersetzung mit dem Nutzen Forschenden Lernens (Gruppe 5) und eine Abarbeitung sowohl der Impulse der Gruppendiskussion als auch wahrgenommener Anforderungen Forschenden Lernens (Gruppen 1 und 4).

Typus 2.1: ‚Distanzierung‘ im Abwägungsmodus

Exemplarisch sei für diesen Untertypus folgende Passage aus Gruppe 5 angeführt. Nachdem die Gruppe sich bereits relativ ausgiebig darüber ausgetauscht hat, dass die Anforderungen – auch im Kontrast mit anderen Forschungswerkstätten – überbordend waren (Z. 48–152), entfaltet sich folgender Diskurs:

S1w: // Also kann man sagen// Die Struktur des Seminars zu experimentieren, ist ja irgendwie auch nicht so gegeben gewesen. Und wenn man dann irgendwie gesagt hat: Irgendwie ist das so viel/ S3w: Mhm [zustimmend]

S1w: / und was kann man ändern? Dann gab es irgendwie keine Möglichkeit, irgendwie davon abzuweichen

S3w: Ja.

S1w: von dem //Grundfahrplan.//

S2m: // Vor allen Dingen einfach mal// zu sagen, dass die Vorgaben der Hausarbeit, dass Zeilenabstand 1,15 nur ist.

S3w: Ja stimmt.

S2m: Das ist totaler Schwachsinn. Das steht nicht in den/ auf der offiziellen Homepage. Also da steht 1,5. Fertig. Und dann wird halt alles/ Also dadurch wurde der Arbeitsaufwand/ wurde immer, immer wieder erweitert.

S1w: Mhm [zustimmend] Wurden einfach mal vier Seiten oder so. Ne? S2m: Ja. Und das war ah wirklich zum Kotzen.

S4w: Also abgesehen von Zeitaufwand und von der Struktur fand ich dieser Widerstand, was du meinstest, so eher, dass wir uns/ das hat eher was mit der Organisation zu tun, fand ich. Dass wir uns erst mal so grob alles analysiert und aufgeschrieben haben, was wir beobachtet haben. Und dann erst die Theorie be/

S2m: Bekommen haben. S4w: / bekommen haben. S3w: Mhm [zustimmend]

S4w: Und das war für mich eher so ein Widerstand. Dass man dann gucken musste: Okay, was finde ich jetzt überhaupt da wieder in der Theorie?

S1w: Hätte man sonst vielleicht anders beobachtet. S2m: Ja.

S1w: Oder irgendwie noch // mal genauer// S4w: // Ja, oder hätte man vielleicht// zeitlich/ S2m: Ja das stimmt, vielleicht.

S1w: Ja

S4w: / was einsparen können. (Gruppe 5, Z. 153–190)

In dieser Passage thematisieren die Studierenden die Strukturen des Seminars. Im Gegensatz zu Gruppe 2, die sich als Teil eines Experiments auch forschend aktiv sieht, bringt diese Gruppe keine Eigenaktivität zum Ausdruck. Die Studierenden schildern, dass ihr Handeln durch die „Vorgaben“ des Seminars, dem „Grundfahrplan“, determiniert gewesen ist, ohne Chance, Veränderungsoptionen einbringen zu können. Organisational vorgegebene Rahmenstrukturen wie der Zeilenabstand bei der Anfertigung des Forschungsberichts werden als Belege dafür angeführt, dass die in der Forschungswerkstatt verlangten Anforderungen zu groß waren. Dies wird – z. T. unter Nutzung salopper Sprache – negativ bewertet („zum Kotzen“; „totaler Schwachsinn“).

S4w setzt fort, indem sie das über den Impuls vorgegebene Thema des Widerstands weiterführt und eine offenbar in der Gruppe geteilte – S2m führt den Satz von S4w zu Ende, S3m validiert kurz, Sw1 schließt weiterführend an – Beschreibung des Vorgehens im Seminar vornimmt: Auf eine zunächst offene Unterrichtsbeobachtung sei eine Auseinandersetzung mit der „Theorie“ gefolgt. Erkennbar wird dabei ein Verständnis, nach dem „die Theorie“ als ein monolithischer Block erscheint, der nicht von den Studierenden gesucht, sondern von außen an sie herangetragen wird („bekommen haben“). Nicht das Beobachtete wird als irritierend erlebt, sondern die fehlenden Vorgaben im Seminar: Vor dem Hintergrund eines Kosten-Nutzen-Kalküls wird moniert, dass ein verändertes Vorgehen, konkret eine theoriegeleitete Unterrichtsbeobachtung, zu einer Zeitersparnis hätte führen können. Eine Möglichkeit für (andere) inhaltliche Erkenntnisse wird nicht gesehen.

Typus 2.2: ‚Distanzierung‘ im Abarbeitungsmodus

Der Untertypus Abarbeitung zeigt sich in den Gruppen 1 und 4. Beispielhaft sei auf folgende Passage aus Gruppe 4 eingegangen.

S3w: Das fand ich das Irritierendste. Halt erst quasi zu forschen und dann sich zu überlegen welche Forschungsfrage// zu// dem forsch/ zur Forschung passt.

S4w: //Ja// Ja.

S3w: Das kam mir halt auch irgendwie einfach falsch vor. S4w: Ja. Zumal man das vorher immer anders gelernt hat. S3w: Genau.

S4w: Also ich hab ja meinen Bachelor in/ in STADT gemacht. Und da war das komplett das Gegenteil. Also da/

S3w: Ja, das ist auch so, dass halt jetzt so irgendwie/ der eigentlich/ der eher/ der typische Aufbau, dass man eine Fragestellung sucht, sich die Hypothesen/

S4w: Mhm [zustimmend]

S3w: / also quasi jegliche Hypothesen und was genau/ S1w: Genau

S3w: / das Richtige/ das mögliche/ der mögliche Ausgang von der Forschung sein könnte. Um dann halt zu gucken, welche der Hypothesen unterstützt werden kann. Beziehungsweise welche überlegt werden können.

S1w: Ja. S4w: Ja.

S3w: Äh, widerlegt werden können. (Gruppe 4, Z. 40-66)

S3w greift den Baustein ‚Irritation‘ heraus, indem sie eine Priorisierung vornimmt und als größte Irritation die wahrgenommene Offenheit im Forschungsprozess anführt. Aufbauend auf dieser Proposition zeigt sich in der Gruppe im Folgenden der gleiche übergreifende Orientierungsrahmen wie in Gruppe 5, nämlich die Ablehnung der mit der offenen Unterrichtsbeobachtung verbundenen Anforderung, sich dem Forschungsfeld Unterricht nicht von vornherein theorie- oder fragegeleitet zu nähern, sondern auf eine explorative Weise, wobei sich die Forschungsfrage erst im Prozess des Forschungsprozesses herauschält. Wie bei Gruppe 5 steht das in der Forschungswerkstatt durchgeführte Vorgehen im negativen Gegenhorizont der Studierenden, doch wird dies nicht an einem überbordenden Zeitaufwand festgemacht, sondern an einem diskrepanten eigenen Verständnis des Forschungsprozesses („Das kam mir halt auch irgendwie einfach falsch vor“). S4w elaboriert diesen Aspekt unter Verweis auf eigene Expertise, die sie in einem Bachelor-Studium an einer anderen Universität erworben hat. Das hierin zum Ausdruck kommende Verständnis einer Ausschließlichkeit hypothesenprüfender Forschung widerspricht dabei in den Augen der Studierenden dem in der Forschungswerkstatt vertretenen Forschungsansatz. Nach kurzen Validierungen durch S1w und S4w endet die Behandlung dieses Themas relativ abrupt, und die Diskussion setzt sich mit der Schilderung einer anderen Irritation fort.

Durch einen relativ schnellen Themenwechsel bleiben Sichtweisen und Erfahrungen Einzelner in der Diskussion oftmals nebeneinanderstehen, d.h. Aussagen werden weder elaboriert und durch vertiefende Nachfragen weitergeführt wie bei Typus 1, noch kommt es zu einem abwägenden Diskurs unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten wie bei Typus 2.1.

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich auch die Studierenden mit dem Orientierungsrahmen ‚Distanzierung‘ mit Anforderungen beim eigenen Forschen auseinandersetzen, doch geschieht dies im Vergleich mit dem Typus ‚Einlassung‘ nicht in einer derartigen kommunikativen Dichte – verstanden als Art und Weise der Weiterbearbeitung von Orientierungsgehalten in der Gruppe im Sinne einer formalen Struktur des Diskurses – und inhaltlichen Tiefe – verstanden als Art und Weise der Auseinandersetzung mit in der Diskussion proponierten Seminarinhalten bzw. eigenen Forschungsthemen. Während im Typus ‚Einlassung‘ die dargelegten Erfahrungen bzw. die sich darin zeigenden Anforderungen angenommen werden und die Studierenden daran arbeiten, diese zu durchdringen, werden die Erfahrungen im Typus ‚Distanzierung‘ negativ konnotiert und nicht näher zu verstehen versucht: Es finden sich keine wechselseitigen, auf das Verstehen zielenden Rückfragen, und Themen werden nicht durch Differenzierungen weiterverhandelt. Der Prozess Forschenden Lernens bzw. dessen struktureller Ort, die Forschungswerkstatt, erscheinen im negativen Gegenhorizont. Das Forschen in der Forschungswerkstatt steht für

die Studierenden in einem Widerspruch zu ihren Common Sense-Theorien bzw. im bisherigen Studienverlauf angeeigneten Theorien über einen Forschungsprozess. Die Gruppen dieses Typus erwarten oder fordern eine theoriegeleitete Beobachtung und lehnen eine explorative Vorgehensweise ab. Die Studierenden arbeiten dabei mit negativen Bewertungen, vergleichen den Arbeitsaufwand mit jenem in anderen Forschungswerkstätten, kontrastieren den Arbeitsaufwand mit einem antizipierten unzulänglichen Nutzen, externalisieren Ursachen für wahrgenommene Irritationen und Widerstände (Untertypus Abwägungsmodus) bzw. wechseln schnell die Themen und rekurrieren auf etablierte Vorstellungen über Forschung (Untertypus Abarbeitungsmodus).

5 Diskussion

Da sich methodische Verfahren u.E. hinsichtlich generierter Erkenntnisse bewähren müssen, erfolgt die Diskussion des gewählten Verfahrens – Gruppendiskussionen ohne Diskussionsleitung – im Folgenden auf Basis der inhaltlichen Erkenntnisse.

Mit Blick auf das *inhaltlich-gegenständliche Erkenntnisinteresse* des Beitrags und damit auf die zweite Forschungsfrage, welche Orientierungen sich bei Lehramtsstudierenden hinsichtlich der Durchführung von Forschungsprojekten im Kontext Forschenden Lernens zeigen, verweisen die Ergebnisse (1) auf zwei Orientierungsrahmen, ‚Einlassung‘ und ‚Distanzierung‘, die in Bezug auf zwei Vergleichsdimensionen – inhaltliche Tiefe der Auseinandersetzung und kommunikative Dichte – kontrastieren. Die inhaltliche Tiefe steht dabei für die Art und Weise der Auseinandersetzung mit in der Diskussion propozitierten Seminarinhalten und eigenen Forschungsthemen. Der Typus ‚Einlassung‘ zeigt sich u.a. durch das schulische Verständnis von Inklusion irritiert. Studierende dieses Typus setzen sich inhaltlich mit derartigen Irritationen auseinander, arbeiten an einem gemeinsamen Verstehen wahrgenommener Anforderungen und konzipieren sich dabei als eingebunden in das Seminarsetting und als aktiv nach Antworten suchend. Der Typus ‚Distanzierung‘ zeigt demgegenüber kaum Interesse am Gegenstand der Forschung, Irritationen wird tendenziell nicht weiter nachgegangen. Wahrgenommene Anforderungen erklären sich Gruppen dieses Typus mit restriktiven und überbordenden Vorgaben des Seminarsettings, das ihnen aus ihrer Perspektive Handlungsoptionen verwehrt (vgl. auch Hinzke/Paseka 2021). Während Forschendes Lernen im Typus ‚Einlassung‘ differenziert betrachtet wird, stellt es im Typus ‚Distanzierung‘ einen negativen Gegenhorizont dar. Die kommunikative Dichte steht für die Art und Weise der Weiterbearbeitung von Orientierungsgehalten in den Gruppen. Sie lässt sich im „*performativen Vollzug*“ (Bohnsack 2017, S. 93) der Diskussion beobachten und über die Rekonstruktion von Diskursbewegungen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 376f.) erfassen. Kennzeichnend für die vergleichsweise hohe kommunikative Dichte des Typus ‚Einlassung‘ ist, dass die Studierenden eingebrachte Propositionen nicht nur unter Einbezug aller Diskutierenden elaborieren, sondern auch Differenzierungen vornehmen, d.h. Grenzen des Orientierungsgehalts markieren. Eine derartige vergleichsweise intensive Weiterbearbeitung von Orientierungsgehalten, die sich u.a. durch Rückfragen und Transpositionen zeigt, findet sich demgegenüber beim Orientierungsrahmen ‚Distanzierung‘ nicht. (2) Die Interpretationsergebnisse lassen erkennen, dass sich diese Orientierungsrahmen bei den Lehramtsstudierenden in Auseinandersetzung mit Common Sense-Theorien, d.h. mit „*theoretisierenden Propositionen*“ (ebd., S. 98) über Schule und Forschung, entfalten, die sich aus Argumentationen und Bewertungen rekonstruieren lassen. (3) In der Art und Weise,

wie die Studierenden aufeinander Bezug nehmen, d.h. mit Blick auf die Diskursorganisation, wird deutlich, dass sowohl Orientierungsrahmen als auch Common Sense-Theorien kollektiv geteilt werden.

Aus der Perspektive der Forschung zu Professionalisierung im Lehramtsstudium bestätigen

diese Ergebnisse einerseits Studien, nach denen sich Studierende auf unterschiedliche Weise auf Settings Forschenden Lernens einlassen und auch innerhalb gleicher Umsetzungsvarianten unterschiedlich mit Anforderungen umgehen (vgl. Feindt 2007; Brenneke et al. 2018; Liegmann et al. 2018; Artmann 2020). Andererseits liefern die Ergebnisse Hinweise darauf, dass sich Professionalisierung in Kontexten Forschenden Lernens auf zwei Ebenen vollziehen könnte: auf der Ebene der Orientierungsrahmen, d.h. des handlungsleitenden Wissens in Bezug auf eigenes Forschen, und auf der Ebene von Orientierungsschemata, d.h. von Common Sense-Theorien über Schule und Forschung. In den oben präsentierten Daten wird erkennbar, dass Gruppen des Typus ‚Einlassung‘ das Potenzial aufweisen, etablierte Common Sense-Theorien über Schule in Frage zu stellen. Sie lassen sich in gewisser Weise durch die wahrgenommenen Anforderungen Forschenden Lernens irritieren und nehmen die damit verbundene Ungewissheit an, was als Bedingung für das Einsetzen von Lern- und Bildungsprozessen angesehen werden kann (vgl. Combe/Gebhard 2012; Huber/Reinmann 2019; Paseka/Keller-Schneider/Combe 2018). Es bleibt hier allerdings ungeklärt, ob diese Irritationen für die Etablierung einer gesicherten Praxis der Lehrertätigkeit, eines Lehrer-Habitus, förderlich sein werden. Schließlich ist aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive davon auszugehen, dass sich Lehrer-Habitus – auch wenn sie mit Helsper (2018) auf Schüler-Habitus aufbauen und qua Reflexion im Studium transformiert werden können – letztlich erst in der Interaktion mit den Klient/innen, d.h. mit Schüler/innen in der unterrichtlichen Berufspraxis, entfalten und etablieren. Professionalität lässt sich aus dieser Perspektive daran bemessen, inwiefern es Lehrpersonen gelingt, eine sog. konstituierende Rahmung zu schaffen,

d.h. einen verlässlichen Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, der den Umgang mit der Spannung zwischen Norm und Habitus, zwischen propositionaler und performativer Logik ermöglicht und dessen Bedeutung für das Interaktionssystem Unterricht in den Blick nimmt (vgl. Bohnsack 2020). Hierzu scheint es notwendig, sich von wahrgenommenen Normen und Common Sense-Theorien irritieren zu lassen und mit ihnen in gewisser Weise zu brechen – eine Fähigkeit, die sich im Kontext studentischen Forschenden Lernens zumindest beim Typus ‚Einlassung‘ andeutet.

Mit Blick auf die künftige hochschuldidaktische Gestaltung Forschenden Lernens ist auffällig, dass die Gruppen untereinander kontrastieren, die Diskurse der jeweiligen Gruppen jedoch univok und parallel strukturiert sind. Dies kann insofern als Hinweise auf die Bedeutung von Teamstrukturen im Lehramtsstudium bzw. in Kontexten Forschenden Lernens gelesen werden, als sich die Gruppen innerhalb der Seminare selbstständig zusammensetzen konnten. Eine Lesart lautet, dass Lehramtsstudierende ein Gespür dafür haben, mit welchen Kommiliton/innen sie Orientierungen teilen – und diese Personen dann ggf. auch suchen. Sollte sich dieser Befund in weiteren Untersuchungen bestätigen, wäre es als eine Aufgabe von Dozierenden anzusehen, auf Gruppenzusammensetzungen zu achten und ggf. insbesondere in Gruppen der ‚Distanzierung‘ nachhaltig selber als Initiator und Begleiter von lernförderlichen Irritationen aufzutreten.

Mit Blick auf vorliegende Studien, bei denen Forschendes Lernen in Verschränkung mit schulischen Praxisphasen untersucht wurde (vgl. Brenneke et al. 2018; Liegmann et al. 2018; Artmann 2020), deutet sich an, dass die generierten Ergebnisse vorhandene Ergebnisse bestätigen bzw. ausdifferenzieren. So zeigen sich beim Typus ‚Distanzierung‘ Nähe zu Orientierungen, die auf eine pragmatische studentische Vorgehensweise verweisen, und der Typus ‚Einlassung‘ enthält Elemente eines reflexiv-erschließenden Vorgehens.

Vor dem Hintergrund dieser inhaltlichen Ergebnisse lässt sich mit Blick auf das *methodische Erkenntnisinteresse* des Beitrags und damit auf die erste Forschungsfrage schlussfolgern, dass es die Dokumentarische Methode ermöglicht, Orientierungen von Lehramtsstudierenden auch aus Gruppendiskussionen ohne physisch anwesende Diskussionsleitung zu rekonstruieren. Dabei erfüllen die von uns erhobenen Gruppendiskussionen mehrerer jener „reflexiven Prinzipien“, die von Bohnsack (2021, S. 227) für die Durchführung von Gruppendiskussionen mit Diskussionsleitung formuliert wurden, in besonderer Weise. Als ein wesentlicher Pluspunkt erwies sich die Möglichkeit, dass die Studierenden selbstbestimmter die Diskussion steuern konnten, d. h. über die Reihenfolge, in der sie auf die Impulse eingehen, die Dauer und Intensität der Bearbeitung entscheiden konnten. Die dabei auftretenden „Schließungszwänge“ (Froschauer/Lueger 2003, S. 71) haben sich als fruchtbar erwiesen, um Selbstläufigkeit zu erreichen, was eine Grundlage dafür darstellen dürfte, dass sich die oben dargelegten Orientierungen im Datenmaterial immer wieder zeigten. Als ein weiterer Pluspunkt erscheint die hohe Vergleichbarkeit der Daten, die über eine idente Intervention in Form von schriftlich gereichten Impulsen möglich wird, sowie dadurch, dass nicht durch die Moderation bestimmte Diskussionsstränge oder Teilnehmer/innen hervorgehoben werden.

„Die gesamte Gruppe ist Adressatin der Forscherintervention“ (Bohnsack 2021, S. 228) und es erfolgte „[k]ein Eingriff in die Verteilung der Redebeiträge“ (ebd., S. 229). Auf diese Weise konnte sich das kollektive „Relevanzsystem“ (ebd.) der Studierenden direkt und ohne Einbezug einer Diskussionsleitung entfalten, inhaltlich kontrastierende Orientierungsrahmen konnten identifiziert werden.

Zugleich stellt diese indirekte, über die schriftlichen Impulse vermittelte Präsenz der Forschenden auch einen möglichen Nachteil dar, da sich so der Diskurs zwischen den erforschten Studierenden und den Forscher/innen nur ansatzweise entfalten kann. Im Vergleich des freiläufigen Diskurses der Erforschten mit jenem Diskurs zwischen Erforschten und Forschenden liegt ein Erkenntnispotenzial (ebd., S. 227), das hier nur in Ansätzen geborgen werden konnte. Vermuten lässt sich, dass gezielte immanente Nachfragen zu ausführlicheren und detaillierteren Erzählpassagen hätten führen können (vgl. Schäffer 2018, S. 104), mittels derer sich die Orientierungsrahmen ggf. noch stärker an bestimmten Erfahrungen in konkreten Zeit-Raum-Konstellationen hätten erkennen lassen. Andererseits eröffnen die durchgeführten Gruppendiskussionen einen Zugang zu den (struktur-)identischen Erfahrungen der Studierenden als im Seminar zusammenarbeitenden „Realgruppen“ (Bohnsack 2021, S. 113), die in ihrem Studium gewöhnt sein dürften, sich ohne externe Diskussionsleitung auszutauschen. Gleichwohl handelt es sich hierbei nicht um eine „natürliche“, sondern um eine „durch die Forschenden initiierte Interaktion“ (Martens/Wittek 2019, S. 291).

Im Fall der vorliegenden Studie beziehen sich zudem drei der fünf eingesetzten Impulse auf eine bestimmte, in den Seminaren behandelte erziehungswissenschaftliche Theorie. Die Differenz von Theorie- und Erfahrungswissen aufgreifend ging es dabei nicht darum,

das theoretische Verständnis der Studierenden bezüglich der Erfahrungstheorie des Lernens (Combe/Gebhard 2012) zu erfassen, sondern mittels der Impulse Erfahrungen zur Sprache zu verhelfen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich durch die Impulse durchaus die Darlegung von Erfahrungen mit Forschendem Lernen im universitären Kontext anregen ließ.

Angesichts dieser differenzierten Bilanz dürfte es sich lohnen, zur weiteren Erschließung von Phänomenen der Professionalisierung im Studium künftig Gruppendiskussionen sowohl mit als auch ohne Diskussionsleitung einzusetzen und dabei besonderes Augenmerk auf die Gestaltung der Impulse bzw. Interventionen zu legen. Insbesondere dann, wenn Forschungsthemen im Zentrum stehen, bei denen die Anwesenheit von Forscher/innen eine Verzerrung auf Seiten der Erforschten wahrscheinlich macht – wie in diesem Fall die Erforschung Forschenden Lernens – und/oder wenn interessiert, auf Basis welcher kollektiv geteilten Orientierungen Gruppen eigenständig mit einer Reihe von Impulsen umgehen, bieten sich Gruppendiskussionen ohne Diskussionsleitung an. Die Dokumentarische Methode erweist sich als übergreifender Rahmen, um auch diese Art von Gruppendiskussionen auszuwerten und zu Ergebnissen zu gelangen, die zum vorliegenden Forschungsstand relationiert werden können.

Literatur

- Artmann, M. (2020): Forschen lernen im Forschenden Lernen. In: ZfHE, 15. Jg., H. 2, S. 69–88. Basten, M./Mertens, C./Schöning, A./Wolf, E. (Hrsg.) (2020): Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis. Münster/New York. <https://doi.org/10.31244/9783830991540>
- Boer, H.d. (2012): Pädagogische Beobachtung. In: Boer, H.d./Reh, S. (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden, S. 65–82. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_4
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen/Toronto. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. 10. Auflage Opladen/Toronto. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>
- Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (2010): Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen/Farmington Hills, S. 7–22. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdzdp5w.3>
- Brenneke, B./Pfaff, N./Schrader, T.-B./Tervooren, A. (2018): Das Praxissemester als Erfahrungsraum Forschenden Lernens? In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A.B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 38–55.
- Combe, A./Gebhard, U. (2012): Verstehen im Unterricht. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94281-0>
- Feindt, A. (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Opladen/Farmington Hills. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0193>
- Fichten, W. (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Eberhardt, U. (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Wiesbaden, S. 127–182. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Fichten, W./Meyer, H. (2014): Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In: Feyerer, E./Hirschenhauser, K./Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.): Last oder Lust? Münster/New York, S. 1–42.
- Fichten, W./Weyland, U. (2019): Empirische Zugänge zu Forschendem Lernen. In: Schiefner-Rohs, M./Favella, G./Herrmann, A.-C. (Hrsg.): Forschungsnahe Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Berlin, S. 25–46.
- Froschauer, U./Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview. Wien.
- Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion. In: Cloer, E./Klika, D./Kunert, H. (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Weinheim/München, S. 142–177.
- Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. In: Paseka, A./Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden, S. 105–140. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6

- Hericks, U./Keller-Schneider, M./Bonnet, A. (2019): Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. In: Gläser-Zikuda, M./Harring, M./Rohlf, C. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster/New York, S. 597–607.
- Herzmann, P./Kunze, K./Prose, M./Rabenstein, J. (2019): Die Praxis der Lehrer*innenbildung. In: ZISU, 8. Jg., H. 8, S. 1–23. <https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.01>
- Hinzke, J.-H./Paseka, A. (2021): Irritationen beim Forschenden Lernen. Irritierende Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und wie sie damit umgehen. In: Bohndick, C./Bülow-Schramm, M./Paul, D./Reinmann, G. (Hrsg.): *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung*. Wiesbaden, S. 227–241. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32272-4_17
- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium*. Bielefeld, S. 9–35. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- Huber, L./Reinmann, G. (2019): Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wiesbaden.
- Kramer, R.-T./Pallesen, H. (2019): Der Lehrerberitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): *Lehrerberitus*. Bad Heilbrunn, S. 73–99.
- Liegmann, A.B./Racherbäumer, K./Drucks, S. (2018): Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In: Leonhard, T./Košinár, J./Reintjes, C. (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, S. 175–190.
- Luhmann, N. (1978): *Erleben und Handeln*. In: Lenk, H. (Hrsg.): *Handlungstheorien interdisziplinär II*. Erster Halbband. München, S. 235–253.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.
- Martens, M./Wittek, D. (2019): Lehrerberitus und Dokumentarische Methode. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): *Lehrerberitus*. Bad Heilbrunn, S. 285–306.
- Mertens, C./Schumacher, F./Basten, M. (2020): *Metadiskurs ‚Forschendes Lernen‘*. In: Basten, M./ Mertens, C./Schöning, A./Wolf, E. (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung*. Münster/New York, S. 11–30.
- Mieg, H.A./Lehmann, J. (Hrsg.) (2017): *Forschendes Lernen*. Frankfurt a.M./New York.
- Ophuysen, S.v./Behrman, L./Bloh, B./Homt, M./Schmidt, J. (2017): Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. In: JERO, 9. Jg., H. 2, S. 276–305.
- Paseka, A./Hinzke, J.-H. (2018): Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In: Leonhard, T./Košinár, J./Reintjes, C. (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn, S. 191–206.
- Paseka, A./Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.) (2018): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2021): *Qualitative Sozialforschung*. 5. Auflage München.
- Schäffer, B. (2018): Gruppendiskussion. In: Bohnsack, R./Geimer, A./Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 4. Auflage Opladen/Toronto, S. 101–107.
- Schiefner-Rohs, M./Favella, G./Herrmann, A.-C. (Hrsg.) (2019): *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung*. Berlin. <https://doi.org/10.3726/b15524>
- Strübing, J. (2013): *Qualitative Sozialforschung*. München. <https://doi.org/10.1524/9783486717594>
- Weyland, U. (2019): Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. In: Degeling, M./Franken, N./Freund, S./Greiten, S./Neuhaus, D./Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.): *Herausforderung Kohärenz*. Bad Heilbrunn, S. 25–64.
- Wissenschaftsrat (2001): *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Berlin.
- Wulf, C./Haberstroh, S./Petersen, M. (Hrsg.) (2020): *Forschendes Lernen*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31489-7>

Beitrag 4:

Paseka, A., Hinzke, J.-H. & Boldt, V.-P. (2023). Learning through Perplexities in Inquiry-based Learning Settings in Teacher Education. *Teachers and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2266379>

Aus lizenzrechtlichen Gründen kann dieser Beitrag an dieser Stelle nicht abgebildet werden.

Abstract:

The concept of inquiry-based learning has become widespread in teacher education in Europe and beyond and is often included in research courses within teacher education programs. Whereas such courses aim to raise the research competence of (preservice) teachers and increase their ability for reflection, uncertainties occur. Uncertainties can be disorienting and may cause perplexities, doubts and crises. However, they can be the starting point for learning processes. The paper deals with the question whether preservice teachers experience such uncertainties in research courses and how they discuss them. To obtain data, 10 group discussions were carried out with 35 preservice teachers enrolled in research courses at a German university. The discussions were analyzed using the documentary method. It becomes evident that preservice teachers experience different perplexities within and through the research process (concerning data collection and data analysis) and the course design. Two ways of dealing with such perplexities were analyzed. The paper discusses whether the perplexities focus on central aspects of the role as teachers. Implications for teacher education at the university are presented.

Beitrag 5:

Hinzke, J.-H., Damm, A., Boldt, V.-P. & Paseka, A. (2024). Lehramtsstudierende reflektieren über Forschen. Praxeologisch-wissenssoziologische Analysen zu studentischen Wissensbeständen als Ausgangspunkt Forschenden Lernens. In J. Korte, D. Wittek & J. Schröder (Hrsg.), Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium (S. 235-253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6083-10>

*Jan-Hendrik Hinzke, Alexandra Damm,
Vanessa-Patricia Boldt und Angelika Paseka*

Lehramtsstudierende reflektieren über Forschen. Praxeologisch-wissenssoziologische Analysen zu studentischen Wissensbeständen als Ausgangspunkt Forschenden Lernens

Zusammenfassung

Obwohl ‚Reflexion‘ seit längerem als Triebfeder von Professionalisierungsprozessen bei (angehenden) Lehrpersonen gilt, ist die grundlagentheoretische Verortung und Definition im Diskurs um Lehrer:innenprofessionalität bisweilen unterbestimmt. Der Dokumentarischen Methode liegt ein spezifisches Reflexionsverständnis zugrunde, das auf systemtheoretischen, wissenssoziologischen und praxeologischen Prämissen beruht. Insbesondere die sog. praktische Reflexion erscheint professionstheoretisch betrachtet relevant zu sein. Zielsetzung dieses Beitrags ist es, ausgehend von empirischem Datenmaterial – Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zum Thema Forschen – Formen von Reflexion nachzuspüren, die sich bei Lehramtsstudierenden zu Beginn von Lehrveranstaltungen mit der Ausrichtung auf Forschendes Lernen finden. Diskutiert werden die Ergebnisse unter einer methodologischen Perspektive sowie im Hinblick auf ihre Einordnung in den Diskurs um Reflexion und Professionalisierung.

Schlüsselwörter: Dokumentarische Methode, Forschendes Lernen (im Praxissemester), Lehrer:innenbildung, Professionsforschung, Reflexion

Student teachers reflect on research. Praxeological-sociological analyzes of student knowledge as a starting point for research-based learning

Abstract

Although 'reflection' has long been regarded as the driving force behind the professionalization process of (prospective) teachers, the theoretical foundation and definition are sometimes unclear in discussions on teacher professionalism. The Documentary Method incorporates a specific interpretation of reflection based on the assumptions of system theory, sociology of knowledge, and praxeology. Practical reflection, in particular, seems to be relevant in professional theory. The purpose of this paper is to analyze various forms of reflection among student teachers at the beginning of research courses, which are based on a learning through research concept. The findings of a group discussion study are presented and examined from a methodological perspective and with regard to their place in the discourse on reflection and professionalization.

Keywords: Documentary Method, learning through research (in internship semesters), reflection, research on professionalization, teacher education

1 Einleitung

Forschendes Lernen gilt als ein hochschuldidaktisches Prinzip, das zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden beitragen soll (etwa Fichten 2010). Ob dies jedoch gelingt, ob Lehramtsstudierende also tatsächlich Prozesse durchlaufen, die mit einer „(berufs-)biographische[n] Herausbildung von Wissensbeständen, Orientierungen, Motiven [...] für die Ermöglichung von Professionalität“ (Helsper 2021, S. 57) einhergehen, stellt eine empirisch bislang weitgehend unbeantwortete Frage dar.

Die Steigerung der berufsbezogenen Reflexionsfähigkeit stellt eines der Ziele Forschenden Lernens dar (Huber & Reinmann 2019, S. 290). Im Zuge der Ausweitung dieses hochschuldidaktischen Prinzips ist es zu einer Ausdifferenzierung der Umsetzungsvarianten und damit auch des Verständnisses des Konzepts gekommen. Als eine wesentliche Richtschnur im deutschsprachigen hochschuldidaktischen Diskurs, auch in der Lehrer:innenbildung, dient dabei die Konzeption Ludwig Hubers. Forschendes Lernen ist demnach dadurch gekennzeichnet, dass Studierende „den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009, S. 11). Wesentlich ist dabei, dass Studierende selbst forschen und sich mit den dabei gemachten Erfahrungen reflexiv auseinandersetzen. Eine solche Reflexion inklusive der Bestimmung des eigenen Verhältnisses zum Forschen stellt ein zentrales Merkmal Forschenden Lernens dar (siehe auch Koch-Priewe et al. 2022).

Vorliegende qualitative Studien im Kontext Forschenden Lernens in der universitären Lehrer:innenbildung erfassen dabei vornehmlich Momente von Reflexion, die sich (1) im

Umgang mit Herausforderungen im Zuge Forschenden Lernens oder aber (2) in studentischen Produkten, die im Rahmen Forschenden Lernens entstanden sind, zeigen. Ein Beispiel für die erste Herangehensweise stellt die Studie von Michaela Artmann (2020) dar, in der auf Basis fallbezogener Interviewanalysen mit der Dokumentarischen Methode zwei Modi gegenübergestellt werden, wie Studierende forschungspraktische Problemstellungen bearbeiten. Ein „reflexiv-produktive[r] Modus“ (ebd., S. 83), der durch ein „Innehalten“ und ein „aktive[s] Suchen nach Alternativlösungen“ sowie eine „konstruktiv-kritische Bewertung eigenen Vorwissens und Handelns“ (ebd.) charakterisiert wird, wird mit einem „passiv-reaktiven Modus“ (ebd.) kontrastiert, für den „ein vornehmlich krisenabwehrendes Verhalten in Form von situativem Aushalten, pragmatischem Ausweichen und adaptiv-oppositioneller Handlungsausführung“ (ebd.) kennzeichnend ist. Es deutet sich an, dass Reflexion hier mit einem Einlassen auf Irritationen einhergeht, welche als Möglichkeit professioneller Entwicklung gelten können (vgl. hierzu auch den Typus ‚Forschung im Modus reflexiver Erkenntnisgenerierung‘ bei Feindt 2007). Exemplarisch für die zweite Art von Studien sei auf Gabriele Klewin et al. (2022) verwiesen. Hier werden mittels inhaltsanalytischer Auswertung verschiedene Reflexionsmomente in bildungswissenschaftlichen Studienprojekten identifiziert, die sich auf den Forschungsprozess oder die Unterrichtstätigkeiten beziehen. Daneben gibt es Studien, welche die Reflexionsfähigkeit Studierender mit quantitativen Methoden untersuchen (3). Ein Beispiel für eine solche Studie stellt jene von Timo Beckmann und Timo Ehmke (2020) dar. Anhand eines Fragebogens wurde retrospektiv die Selbsteinschätzung der Studierenden dazu erhoben, ob eine Steigerung der Reflexionsfähigkeit wahrgenommen wurde. Über 50% der Studierenden bejahten dies. Längsschnittuntersuchungen lassen erkennen, dass die selbsteingeschätzte Reflexionskompetenz zugenommen hat (siehe Paseka et al. 2021).

Während vorliegende Studien somit auf Reflexion, wie sie sich im Forschungsprozess oder in Produkten Forschenden Lernens zeigt bzw. auf wahrgenommene Reflexionsfähigkeiten fokussieren, besteht ein Desiderat an Studien, die Reflexion nicht als Ergebnis, sondern als Ausgangspunkt von Professionalisierungsprozessen in den Blick nehmen. Konkret geht es um jene Formen von Reflexion, die sich bei Lehramtsstudierenden zu Beginn von auf Forschendes Lernen ausgerichteten Lehrveranstaltungen dokumentieren. Ihre Erschließung kann dabei sowohl für professionstheoretische Überlegungen als auch für Überlegungen zur Lehrer:innenbildung von Interesse sein.

Dieser Beitrag setzt hier an. Zur Bestimmung von Ausprägungen von Reflexion zu Beginn von Veranstaltungen Forschenden Lernens wurde zunächst auf die beiden Formen von Reflexion, theoretische und praktische Reflexion, wie sie von Ralf Bohnsack im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode entwickelt wurden, zurückgegriffen (Bohnsack 2021, 2017).

Zur näheren Bestimmung des interessierenden Phänomens wird in Kapitel 2 Reflexion aus verschiedenen, für die Lehrer:innenbildung einschlägigen Positionen betrachtet, ehe diese um eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive erweitert werden. In Kapitel 3 schließt sich die Vorstellung der leitenden Forschungsfrage und der empirischen Studie an. Kapitel 4 präsentiert zentrale Ergebnisse der Rekonstruktion zweier Fälle, die darauf hinweisen, dass der Reflexionsbegriff für die empirische Analyse noch weiter ausdifferenziert werden muss. Der Beitrag schließt in Kapitel 5 mit einem Fazit und einer Diskussion.

2 Reflexion als Distanz zur Handlungspraxis – Reflexion als Bestandteil der Handlungspraxis

Im Diskurs um Lehrer:innenbildung und -professionalisierung erscheint Reflexion als schillernder Begriff, mit dem nicht nur zahlreiche Ziele, sondern auch verschiedene Verständnisse und theoretische Verortungen verbunden werden (Reintjes & Kunze 2022; Hauser & Wyss 2021; Hinzke 2020b). Wenn der Begriff im Professionsdiskurs nicht zu einem ‚mot passe-partout‘ verkommen soll, dessen vielfältige Einsatzmöglichkeiten zugleich mit einem Verlust an begrifflicher Schärfe einhergehen, bedarf es Begriffsverwendungen, die in grundlagentheoretischen Konzepten verortet sind. Dadurch erst wird es möglich, verschiedene Begriffe von Reflexion zu unterscheiden und somit studienübergreifende Erkenntnisse über die Bedeutung von Reflexion für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen zu generieren.

Ein grundlagentheoretisch fundiertes Konzept von Reflexion findet sich im strukturtheoretischen Professionsansatz. Reflexion erscheint hier prominent im Konzept des „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper 2020, S. 182), womit eine Reflexion der Praxis des Lehrer:innenhandelns gemeint ist. Als Professionelle müssen Lehrperson in der Interaktion mit Schüler:innen schnell sowie fallbezogen entscheiden. Bedenkt man zudem, dass Lehrpersonen nicht nur situativ mit Krisen umgehen, sondern Schüler:innenkrisen auch bewusst initiieren sollen, um Lern- und Bildungsprozesse in Gang zu setzen, und dabei als bedeutsame, bildungsrelevante Andere agieren (Hinzke 2020a), braucht es Reflexion als Gegenpart zu einem „praktischen Habitus professionellen Könnens“ (Helsper 2021, S. 140; siehe bereits Helsper 2001). Parallel zum ‚wissenschaftlich-reflexiven‘ Habitus spricht Helsper u. a. auch von einem „reflexiv-erkenntniskritischen“ (Helsper 2021, S. 105) bzw. einem „wissenschaftlichen Habitus reflexiver Kritik“ (Helsper 2020, S. 181) und einem „wissenschaftlich-forschenden Habitus“ (ebd., S. 179). Bei letztgenannten Habitusformationen ist „Reflexion als implizite Wissensstruktur“ (Wittek et al. 2022, S. 43) zu verstehen, d. h. Reflexion ist einem wissenschaftlich-reflexiven Habitus inhärent. Werner Helsper sieht den Aufbau eines solchen Habitus eng mit der „fallrekonstruktiven Fähigkeit der Sinnerschließung“ (Helsper 2020, S. 182) verbunden, und zwar bereits im Studium, da sich hier Räume bieten, in denen kein praktischer Handlungsdruck durch die Interaktion mit Schüler:innen besteht (kritisch dazu Wittek et al. 2022, die ein solches Verständnis von einer ‚Habitusreflexion‘ abgrenzen, die den Habitus zum Gegenstand der Reflexion macht).

Auch im seit einigen Jahren im Kontext der Lehrer:innenbildung forcierten Diskurs um Forschendes Lernen wird die Bedeutung von Reflexion im Studium betont, wobei einer der Begründer dieses hochschuldidaktischen Ansatzes, Huber, in diesem Kontext nicht professionstheoretisch argumentiert. Stattdessen wird Reflexion bei ihm, der Konzeption ‚Bildung durch Wissenschaft‘ bei Wilhelm von Humboldt folgend, in Verbindung mit Bildungsprozessen im Studium gebracht. Bildung wird dabei als „transformatorische‘ Verarbeitung tiefgreifender Erfahrungen“ (Huber & Reinmann 2019, S. 50) verstanden, welche notwendigerweise Reflexion erfordert und sich nicht etwa durch ein bloßes Befolgen von Forschungsmethoden einstellt. Reflexion benötigt folglich „Anlässe und Gelegenheiten – und Muße“ (ebd., vgl. auch S. 54). Reflexion wird dabei auf den beim Forschenden Lernen von Studierenden selber durchgeführten Forschungsprozess bezogen. Es sei eine „intensive aktive Auseinandersetzung damit verlangt, wie Wissenschaft betrieben, wie Erkenntnis gemacht wird“ (ebd., S. 50), damit es überhaupt an der Hoch-

schule zu Bildung kommen kann – und nicht etwa zu einem berufsbezogenen Training. Entsprechend setzen Huber und Reinmann die Reflexion des gesamten Forschungsprozesses an das Ende eines idealtypischen Forschungsprozesses (ebd., S. 92). Allerdings wird deutlich, dass Reflexion in diesem Zugang nicht nur als Element am Ende, sondern auch als wiederkehrendes Moment während des Forschungsprozesses verstanden wird: „Anlass innezuhalten, sich bewusst zu machen, was man gerade tut und warum und wozu und was man dabei empfindet, bietet potenziell jeder Schritt“ (ebd., S. 206).

Die Ansätze von Helsper und Huber vergleichend lässt sich weiterführend erkennen, dass beide Autoren Reflexion sowohl als notwendige Größe ansehen, damit Bildungsprozesse im Studium einsetzen, als auch als Zielgröße der Professionalisierung bzw. des Studiums. Während jedoch Helsper dabei von den Anforderungen der Praxis des Lehrer:innenberufs ausgeht, wird Reflexion von Huber nicht nur mit berufspraktischen Erfordernissen in Verbindung gebracht, sondern im Zusammenhang mit Bildungsprozessen weiter gefasst (Huber & Reinmann 2019, S. 29ff.). Gemeinsam ist beiden Ansätzen wiederum, dass sie Reflexion in Distanz zur Handlungspraxis denken: Ein reflexiver Habitus steht einem praktischen Habitus gegenüber (Helsper), das forschende Handeln bedarf eines Innehaltens zur Reflexion (Huber).

Ein solches Verständnis von Reflexion deckt sich mit den Ergebnissen einer Literatursichtung zur Nutzung des Reflexionsbegriffs, die von Thomas Häcker vorgenommen wurde. Häcker (2017, S. 23) legt zusammenfassend dar, dass Reflexion im Diskurs um Lehrer:innenbildung „im weitesten Sinne als ein besonderer Modus des Denkens“ betrachtet wird. In dieser Linie führt Häcker an: „Reflexion ist konstitutiv verbunden mit einer aktiven Distanzierung, d. h. sie beinhaltet immer ein Heraustreten aus der Unmittelbarkeit der Lebensvollzüge. Wer reflektiert, geht auf Abstand, schafft eine Distanz, die eine denkende Beobachtung von Dingen, Handlungen, Beziehungen usw. überhaupt erst ermöglicht“ (ebd., S. 24). An anderer Stelle heißt es, dass im Fall der Reflexion anderes Handeln ausgesetzt wird (ebd., S. 26). Reflexion eröffnet somit auch nach Häcker eine Betrachtung von Aspekten, die sich in der Handlungspraxis unbeobachtet vollziehen. In einem neueren Beitrag betont Häcker darüber hinaus die Notwendigkeit einer „kollektiven Perspektivierung“ (Häcker 2022, S. 105), denn nur in „gemeinsamer Anstrengung“ (ebd., S. 107) werde das Unausgesprochene zugänglich gemacht.

Demgegenüber steht eine Konzeption, bei der Praxis nicht zum Gegenstand von Reflexion wird, sondern Reflexion als konstitutiver Bestandteil in Praxis eingelagert ist. Mit Anleihen an das Konzept der ‚reflection-in-action‘, das Donald Schön (1983) in Bezug auf den Umgang mit unklaren Situationen im professionellen Handeln ausgearbeitet hat, bezeichnet Bohnsack (2020, S. 54) eine solche in die Handlungspraxis eingelassene Reflexion als „implizite oder praktische Reflexion“. Für professionalisiertes Handeln ist dabei laut Bohnsack kennzeichnend, dass Professionelle – explizit auch Lehrpersonen – auf Basis praktischer Reflexion eine sog. „konstituierende Rahmung“ aufbauen und aufrechterhalten, die das Spannungsverhältnis „von (organisationaler) Norm und interaktiver Praxis, schlagwortartig von Norm und Habitus“ (ebd., S. 11; siehe auch Bonnet & Hericks 2019; Hinzke 2018), routineförmig und damit auch verlässlich zu bewältigen ermöglicht. Während diese Spannung gemäß des praxeologisch-wissenssoziologischen Zugriffs Bohnsacks für jegliche Akteur:innen gilt, ist sie für Lehrpersonen dadurch gesteigert, dass hier nicht nur die Spannung zwischen Praxis bzw. Habitus und „gesellschaftlich institutionalisierten Normen und Rollenbeziehungen“ (Bohnsack 2020, S. 66), sondern zusätzlich zu organisationalen Normen und Rollenbeziehungen bewältigt werden muss.

Dabei grenzt Bohnsack eine praktische von einer theoretisierenden Reflexion ab. Letztere ist demnach nicht lediglich Explikation der praktischen Reflexion, sondern basiert auf einer differenten Logik. Theoretisierender Reflexion liegt eine propositionale Logik zugrunde, die sich durch eine „zweckrationale und deduktiv-hierarchische, also rationalistische, Denkweise“ (ebd., S. 62) auszeichnet. Demgegenüber ist die performative Logik, auf der praktische Reflexion basiert, dadurch gekennzeichnet, dass „einzelne Handlungen, inkorporierte Praktiken oder Äußerungen bzw. Verbegrifflichungen sich zu Kontexten formieren und erst durch diese (von den Akteur:innen selbst hergestellten) Kontextuierungen oder auch Rahmungen [...] ihre spezifische Bedeutung gewinnen“ (ebd., S. 57). Im Falle von praktischer Reflexion wird handlungsleitendes Wissen „neu gerahmt“ (ebd.). Bohnsack verweist dabei auf Niklas Luhmann (1975, S. 74; zit. n. Bohnsack 2020, S. 58), demzufolge Reflexion „einen ‚Horizont‘ anderer Möglichkeiten voraussetzt und einen geordneten Zugang zu diesen Möglichkeiten [erschließt]“. Eine so verstandene praktische Reflexion stellt eine Voraussetzung für flexibles Handeln dar (Bohnsack 2020, S. 22).

Praktische Reflexion ist somit zusammenfassend – anders als bei Helsper, Huber und Häcker – „im handlungsleitenden Erfahrungswissen“ (Bohnsack 2020, S. 54) fundiert. Theoretisierende Reflexion weist demgegenüber in die Richtung eines Verständnisses, nach dem Reflexion als Gegenpart zur Praxis an expliziten Wissensbeständen ausgerichtet ist. Es ist somit vor allem das Konzept der praktischen Reflexion, das den Mainstream des Diskurses um Lehrer:innenprofessionalisierung irritieren dürfte.

Dabei erscheint es voraussetzungsvoll, praktische Reflexion der empirischen Analyse zugänglich zu machen. Dies gelingt nach Bohnsack (2020, S. 61f.) nur dort, „wo die für jegliche Praxis, für jegliche Performanz, notwendige Selektion aus Handlungsalternativen, [...] von den Akteur:innen nicht nur (auf der Ebene der performativen Performanz) praktiziert, sondern auch (auf der Ebene der proponierten Performanz) zur Darstellung gebracht wird“. Praktische Reflexion wird also dann in textbasierten Daten rekonstruierbar, wenn „Alternativen und die Auswahl aus ihnen im Kontext der Handlungspraxis mit dargestellt und plausibilisiert werden“ (ebd., S. 62). Hierzu seien insbesondere Erzählungen und Beschreibungen sowie metaphorische Darstellungen relevant (ebd.).

Vor diesem Hintergrund stellen sich mehrere Anschlussfragen, die einer empirischen Bearbeitung harren. So ist die Differenzierung zwischen theoretisierender und praktischer Reflexion von Bohnsack zwar grundlagentheoretisch und auf Basis einzelner empirischer Studien hergeleitet, doch für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen noch nicht ausgearbeitet. Offen ist beispielsweise, in welchen konkreten Formen sich eine derartige Reflexion zeigt.

3 Studiendesign und methodisches Vorgehen

Der vorliegende Beitrag präsentiert eine Studie, die sich explorativ der Frage widmet, welche Formen von Reflexion sich bei Lehramtsstudierenden zu Beginn von auf Forschendes Lernen ausgerichteten Lehrveranstaltungen zeigen. Die Daten für die praxeologisch-wissenssoziologischen Analysen stammen aus dem Forschungsprojekt „Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: ein Standortvergleich“ (ReLief) (Laufzeit: 2021 – 2024), in dem verschiedene Umsetzungen Forschenden Lernens an zwei Universitätsstandorten hinsichtlich mög-

licher Professionalisierungsprozesse verglichen werden¹. An beiden Universitäten ist Forschendes Lernen im Rahmen der Lehrer:innenbildung innerhalb der Masterstudiengänge der Lehramter als Pflichtmodul verankert (2./3. Semester) und die Studierenden werden aktiv in Forschung im Kontext von Schule involviert. An der Universität Bielefeld wird Forschendes Lernen im Rahmen des Praxissemesters umgesetzt. Es gibt ein Vorbereitungsseminar vor dem Praktikum, ein Begleitseminar und ein Reflexionsseminar nach Abschluss. Hinzu kommt ein Vertiefungsseminar für jene Studierenden, die sich dafür entscheiden, ein Studienprojekt durchzuführen. An der Universität Hamburg kommt Forschendes Lernen im Rahmen von Forschungswerkstätten zum Tragen. Besonderes Charakteristikum der schulpädagogischen Forschungswerkstätten ist, dass diese losgelöst von Praxisphasen stattfinden, die Studierenden aber dennoch an einer kooperierenden Schule forschen.

An beiden Universitäten wurden zu zwei Erhebungszeitpunkten moderierte Gruppendiskussionen durchgeführt: zu Beginn und am Ende der jeweiligen Seminarreihe. Diese fanden innerhalb der Seminare – und zwar jeweils zu Beginn der Sitzungen – statt und dauerten etwa 45 Minuten. Pro Erhebungszeitpunkt wurden 15 Gruppendiskussionen mit je vier bis fünf Studierenden per Zoom durchgeführt, was aufgrund der Covid 19-Pandemie den zu dieser Zeit üblichen Seminargewohnheiten entsprach. Begonnen wurde jeweils mit dem Zeigen einer Wortkarte und folgendem Impuls: „Ich habe Ihnen diese Wortkarte mitgebracht, auf der ‚Forschen‘ steht. Tauschen Sie sich darüber aus!“ Mit diesem und weiteren Impulsen wurde das Ziel verfolgt, eine selbstläufige Diskussion zu fördern, um Zugang zum konjunktiven Erfahrungsraum der Teilnehmenden zu erhalten (Bohnsack 2021, S. 227ff.).

Die vollständig transkribierten Gruppendiskussionen wurden mittels der Dokumentarischen Methode (ebd., Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, Schäffer 2018) ausgewertet. Nach der formulierenden Interpretation lag der Schwerpunkt bei der reflektierenden Interpretation auf der Analyse der Relation von propositionaler und performativer Logik bzw. der diesen Logiken zugrundeliegenden Wissensformen: diskursiv zugängliches, explizites Wissen bzw. Orientierungsschemata auf der einen Seite, handlungsleitendes, implizites Wissen bzw. Orientierungsrahmen im engeren Sinne auf der anderen Seite (Bohnsack 2017). Zu deren Analyse bedurfte es eines sequenziellen und sprachsensiblen Vorgehens, wobei zur Identifizierung der Orientierungsrahmen ein besonderes Augenmerk auf interaktiv oder metaphorisch dichte Sequenzen, sog. Fokussierungsmetaphern, auf positive und negative Gegenhorizonte sowie auf Erzählungen und Beschreibungen gelegt wurde. Im Speziellen werden jene Passagen einer genaueren Rekonstruktion unterzogen, in denen sich ein „Orientierungsrahmen im *weiteren* Sinne“ (ebd., S. 103, Herv. i. Orig.) erkennen lässt. Das sind solche Passagen, in denen eine veränderte Bewältigung der „notorischen Diskrepanz zwischen propositionaler und performativer Logik“ (ebd.), zwischen Orientierungsschemata im Sinne etwa von Normen und Rollenbildern und Orientierungsrahmen im engeren Sinne, sichtbar wird. Unserem Verständnis nach sind das Passagen, in denen eine *praktische Reflexion* zutage tritt, die sich daran erkennen lässt, dass das handlungsleitende Wissen eine neue Rahmung erhält und der bisherige Horizont der Betrachtung aufgebrochen wird (ebd., S. 77). Bohnsack verweist in seiner Argumentation auf Luhmann und seine Unterscheidung zwischen Reflexivität und Reflexion, was übertragen auf unsere Studie Folgendes bedeutet: *Reflexivität* ist daran

1 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), Projektnummer 442370514.

erkennbar, dass die Studierenden in den Gruppendiskussionen den bis dahin genutzten Rahmen oder Zirkel nicht verlassen, das Spannungsverhältnis zwischen Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen im engeren Sinne also unverändert bewältigen. Im Falle der *Reflexion* treten sie aus diesem Zirkel heraus und rahmen das Gesagte in einer anderen, neuen Weise (ebd., S. 78f.).

4 Reflexion und Reflexivität in auf Forschendes Lernen ausgerichteten Lehrveranstaltungen

Die Ergebnisse beziehen sich auf die zum ersten Erhebungszeitpunkt generierten Daten. Diese zeigen: Nicht in allen 15 Gruppendiskussionen lassen sich Ausprägungen von Reflexion finden. Wo sie sich rekonstruieren lassen, zeigt sich im Sample eine Differenz zwischen erfahrungsbezogener (Kap. 4.1) und theoretischer (Kap. 4.2) Reflexion. Reflexion lässt sich dabei von der ebenfalls im Sample vorfindlichen Reflexivität (Kap. 4.3) abgrenzen. Übergreifend wird deutlich, dass Reflexion und Reflexivität auf einem je spezifischen Verhältnis von Orientierungsschemata (Normen, Rollenbilder) und Orientierungsrahmen (im engeren und im weiteren Sinne) beruhen.

Im Folgenden werden exemplarisch zwei Fälle präsentiert, in denen sich für das Sample typische Ausformungen von Reflexion und Reflexivität dokumentieren.

4.1 Erfahrungsbezogene Reflexion als Horizonterweiterung

In der Gruppe A4 zeigt sich *erfahrungsbezogene* Reflexion in Passagen, in denen sich die Studierenden mit (inneren) Bildern von Forscher:innen befassen. Diese Passagen weisen vor allem dort einen erzählend-beschreibenden Charakter auf, wo die Studierenden ihre Bilder von Forscher:innen und darin transportierte Vorstellungen über Forschen in einen zeitlichen Bezug zu ihren Erfahrungen im Studium setzen.

S4w: Ich musste mich gerade noch daran erinnern, als ich ein Kind war, und jemand hat gesagt/ hat von einem Forscher gesprochen. [...]. Äh oder vom Forschen: Ich hatte immer die Vorstellung von einem weißen alten Mann vor mir mit so einem Safari-Hut und so einer Lupe. Und ich finde das so lustig, dass ja auch immer noch auf Arbeitsblättern oder so in der Schule ganz oft diese Lupe, ‚So, jetzt geht es ums Entdecken und Forschen‘, ist. Und ich habe/ Also ich bin jetzt 27, und ich habe immer noch dieses Bild von diesem Mann im Kopf. Wenn ich so ‚Forschen‘ höre erst mal: ‚Ah ja, der Forscher, natürlich männlich, Safari-Hut und Lupe! (Gruppendiskussion A4, Z. 119-129)

Die Studierende S4w leitet diese Passage mit Erinnerungen aus ihrer Kindheit ein. Über die mehrfache Verwendung von „immer“ und „natürlich“ dokumentiert sich eine starke Gewissheit im Hinblick auf die Bilder „von einem Forscher“. Dass dieser „natürlich männlich“ ist, erscheint dabei wie eine nicht aufgeschriebene Regel. Die dem Forscher zugeordneten Attribute „Safari-Hut“ und „Lupe“ werden ebenfalls als üblich und allgemein anerkannt dargestellt, als etwas, das in der Form von „Arbeitsblättern“ auch heutzutage noch im Schulunterricht reproduziert wird. In diesen Vorstellungen zeigt sich die Wahrnehmung einer Norm bezüglich der Beschaffenheit von Forschen, nämlich dass Forschen durch Entdeckungen in der Natur („Safari-Hut“) und naturwissenschaftlich („Lupe“) geprägt ist. Auffällig ist dabei im Vergleich mit anderen Gruppen, dass hier Bilder von ‚Forschern‘ dargelegt werden, wobei die Studierenden gebeten wurden, sich über ‚Forschen‘

auszutauschen. Ein derartiger Zugang wird von den anderen Gruppenmitgliedern fortgeführt. Sie elaborieren das Thema, indem sie u. a. das Bild vom Forscher „mit einem Reagenzglas, wo irgendwas blubbert (...) ein bisschen verrückt (...) so ein bisschen Einstein-Style“ (Z. 139ff.) beschreiben. Sodann kommt es zu folgender Aussage:

S1m: Das ist natürlich von einem selbst so kons/ konstruiert oder auch durch die Gesellschaft, aber dass es nicht der Realität entspricht, wissen wir ja mittlerweile so. Aber bei Kindern ist das wichtig, dass man das irgendwie thematisiert und zeigt, was Forschen eigentlich bedeutet. (Gruppendiskussion A4, Z. 144-147)

S1m bewegt sich auf einer Metaebene des Sprechens über das eigene Sprechen, was sich insofern als Ausdruck eines reflexiven Umgangs mit den eigenen Vorstellungen über Forschen interpretieren lässt, als die Bilder hier in Relation zu ihrer Genese gesetzt werden. Das Wissen darum, dass es sich um selbst und durch die Gesellschaft konstruierte Bilder vom Forschen bzw. von Forscher:innen handelt, erscheint dabei als selbstverständlich („natürlich“). Daraufhin wird das Ergebnis eines Prozesses dargelegt, denn „mittlerweile“ sei auch ein Wissen darum vorhanden, dass diese konstruierten Bilder „nicht der Realität“ entsprechen. Hierin zeigt sich ein zugrundeliegendes Spannungsverhältnis: Auf der einen Seite stehen die inneren Bilder eines naturwissenschaftlich geprägten Forschens, auf der anderen Seite befindet sich das Wissen um deren ‚Konstruktionscharakter‘. Der Studierende spricht dabei für die Gruppe („wissen wir ja mittlerweile so“) und stellt einen kollektiv geteilten Konsens dar. Er führt weiter aus, dass es wichtig ist, „dass man das irgendwie thematisiert“, wenn man mit Kindern über das Verständnis von Forschern spricht. Das kann als Versuch gelesen werden, das wahrgenommene Spannungsverhältnis im antizipierten Lehrer:innenhandeln handlungspraktisch zu bewältigen, nämlich die „Realität“ bzw. die ‚eigentliche Bedeutung‘ von Forschen Kindern gegenüber zu thematisieren. Die Diskussion setzt sich wie folgt fort:

S4w: Hm, also bevor ich an die Uni gekommen bin, also ich wusste natürlich, dass man auch in Sprachwissenschaften und so weiter und so fort forschen kann, aber ich/ ich konnte mir da nichts drunter vorstellen. Also ich dachte wirklich, irgendwie Forschen hat immer mit Experimenten zu tun so. [...]. Aber jetzt bin ich schlauer durch die Universität. (Gruppendiskussion A4, Z. 149-157)

Das Wissen um Forschen abseits der Naturwissenschaften war bei S4w „natürlich“ schon „bevor ich an die Uni gekommen bin“ vorhanden und vollzieht sich somit als ein biografischer Prozess bis dahin, „schlauer durch die Universität“ zu sein. Die Universität hat somit gemäß der Darlegung von S4w das Bild vom Forschen verändert, wobei das „schlauer“ eine positive Entwicklung impliziert. Auch hier zeigt sich eine Bearbeitung des Spannungsverhältnisses insofern, als die Studierenden – die Aussage von S4w steht beispielhaft für die Gruppe – sich auf das durch die Universität erworbene Wissen einlassen. Die Verwertbarkeit und damit auch der Wert von verschiedener Forschung und was diese Forschung umfasst, wurde offensichtlich durch die Universität erweitert, wobei offenbleibt, was genau zu dieser Erweiterung beigetragen hat.

Zusammenfassend betrachtet zeigt sich hier eine *erfahrungsbezogene* Reflexion mit unterschiedlichen Stufen der Explikation. Der Erfahrungsbezug wird in eingelagerten, ansatzweise narrativen Passagen deutlich, worin sich ein relativ niedriges Explikationsniveau im Sinne einer dezidierten begrifflichen Fassung dokumentiert. Dem gegenüber verweisen Aussagen wie von S1m zum Konstruktcharakter der eigenen Bilder von For-

schen oder auch die zusammenfassende Feststellung von S4w, nun durch die Universität „schlauer“ zu sein, auf ein relativ hohes Explikationsniveau. Aufgrund letzterer Passagen werden die rekonstruierten Ausprägungen zumindest nicht durchgängig als Formen praktischer, d. h. implizit verbleibender Reflexion bezeichnet, sondern als Formen einer erfahrungsbezogenen Reflexion.

Als weiterführend hat sich dabei erwiesen, die erfahrungsbezogene Reflexion als Form der Bearbeitung eines Spannungsverhältnisses zwischen Norm und Orientierungsrahmen zu fassen. Vor dem Hintergrund ihres Orientierungsrahmens im engeren Sinne, nach dem die Studierenden daran arbeiten, Charakteristika von Forschen zu bestimmen, reflektiert die Gruppe den Konstruktcharakter ihrer eigenen normativen Vorstellungen über Forschen (Forschen ist ‚weiß‘, männlich, naturwissenschaftlich und Älteren vorbehalten). Der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne und damit die erfahrungsbezogene Reflexion eröffnen durch die neue Perspektivierung des bisherigen Wissens einen Raum für eine *Horizontenerweiterung*. Diese wird ermöglicht durch einen ‚anderen‘ Blick auf die bisherigen Bilder über Forschen, die in der Schule perpetuiert wurden, sich aber durch neue Erfahrungen im Studium verändert haben. Der Konstruktcharakter ihrer Vorstellungen über Forschen bzw. über Forschen im Schulunterricht wird von den Studierenden zum Thema gemacht.

4.2 Zur Kontrastierung: ein Beispiel theoretischer Reflexion

Im Datenmaterial zeigt sich, dass innerhalb derselben Gruppen neben Ausprägungen von erfahrungsbezogener auch Ausprägungen *theoretischer* Reflexion auftreten. Diese sind im Kontrast zur praktischen Reflexion nicht in Darstellungen und Verhandlungen von Erfahrungen basiert, sondern finden sich als Ausdruck eines Horizontabgleichs auf der Ebene des expliziten Wissens. Hierzu ebenfalls ein Beispiel aus Gruppe A4:

S2w: Sind das (unv.)/ Sorry

S1m: Wie bitte?

S2w: Ob das Synonyme sind, also erforschen und entdecken überhaupt? Blöde Frage vielleicht, aber/

S3w: Ich glaube schon, dass man das so verwenden kann, AUCH synonym verwenden kann.

S1m: Ich glaube, so im Alltagssprachgebrauch schon, aber ich denke, dass die Begriffe voneinander abgegrenzt werden.

S3w: Wissenschaftlich dann.

S1m: Ja.

S3w: Ja, denke ich auch. (Gruppendiskussion A4, Z. 185-195)

Die Studierenden verhandeln ihr Begriffsverständnis, indem sie über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ‚erforschen‘ und ‚entdecken‘ sprechen. Reflexion liegt insofern vor, als hier die Verständnisse in den jeweiligen Kontext der Begriffsverwendung – Alltagssprache vs. Wissenschaftssprache – gesetzt werden, was letztlich zu einer Antwort auf die von S2w aufgeworfene Frage nach Synonymität führt. Theoretisch ist diese Reflexion dadurch, dass – anders als oben – kein Erfahrungsbezug erkennbar wird, die Überlegungen also nicht in die Handlungspraxis bzw. narrative Passagen eingelassen sind. Stattdessen verbleiben die Studierenden auf der Ebene des Common Sense. Insofern dokumentiert sich hier keine Horizontenerweiterung im Sinne von Veränderungen handlungsleitenden, impliziten Wissens.

4.3 Ausbleibende Reflexion als Horizontverfestigung

Die Gruppe E1 verdeutlicht, dass nicht jeder Erfahrungsbezug gleichbedeutend mit Reflexion ist. Erfahrungen im Studium können stattdessen auch als *Reflexivität* im Sinne des Verbleibs im Horizont der bisherigen Argumentation verhandelt werden. Gruppe E1 greift zwar ebenso wie Gruppe A4 auf eigene Erfahrungen mit Forschen in Schulzeit und Studium zurück, doch kommt es zu keiner Neurahmung im Sinne einer erfahrungsbezogenen Reflexion.

S4w: Also verschiedene Interviews hab ich auch schon gemacht. Da erinnere M/ ich mich grad dran. Da hab ich auch, glaub ich, schon/ (.) für zwei, drei Seminare hab ich auch (.) so narrative Interviews geführt und die dann transkribiert. (.) Hat mir auch, ehrlich gesagt, Spaß gemacht. (.) Ähm aber irgendwie (.) K/ hat's mir dann irgendwie schwer gefallen, den Bezug von diesen (.) Forschungen dann zu meinem späteren Job zu ziehen. (.) Und war dann mehr so, ja, okay, das mach ich jetzt für die Uni. Und das find ich auch cool so. (.) Aber irgendwie (.) ist das ja nicht wirklich das, was ich später mache. Also (.) hab ich das eigentlich alles immer nur so erledigt und dann halt/ (.) Ja. Okay. (.) Hm (nachdenklich) das ist halt (.) jetzt weg so ungefähr. (.) Also irgendwie, ja, weiß ich auch nicht. (.) Also man sagt ja, man soll dann auch später als Lehrerin (.) äh dann (.) forschen. (.) Aber wie das genau abläuft und ob man das dann immer macht, wenn man 'ne neue Klasse hat, das weiß ich ehrlich ge/ kann ich mir nicht so vorstellen. Weil (.) man war ja selber in der Schule. Und ich kann mich nicht daran erinnern, dass (.) meine Lehrer irgendwann mal mit mir geforscht haben. (Gruppendiskussion E1, Z. 86-102)

Die Studentin berichtet über Schwierigkeiten, bei zurückliegenden Forschungserfahrungen im Studium Bezüge zu ihrer antizipierten Berufstätigkeit herzustellen. Im Zuge der Auseinandersetzung mit der als Norm wahrgenommenen Anforderung, „später als Lehrerin [...] forschen“ zu sollen, greift sie auf Erfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit zurück. Schule wird dabei nicht als Erfahrungsbereich für das Forschen in den Blick genommen: „Und ich kann mich nicht daran erinnern, dass (.) meine Lehrer irgendwann mal mit mir geforscht haben“. Die erlebte Rolle als „Lehrer“ wird von dieser Studierenden wie auch von den anderen Studierenden der Gruppe nicht hinterfragt und als immer noch gültig verstanden – ohne dass etwa die Möglichkeit betrachtet wird, es anders als die erlebten Lehrpersonen machen zu können. Die erlebte Lehrer:innenrolle steht damit für die Gruppe im Kontrast zu der wahrgenommenen universitären Norm des Forschens im Lehrer:innenberuf. Die Studierenden erfahren also ein Spannungsverhältnis zwischen der universitären Norm als Lehrer:in forschen zu sollen und dem Unwissen, „wie das genau abläuft“. Im Kontrast zu A4 liefert die Universität hier also anscheinend kein Wissen, durch welches man ‚schlauer‘ wird. Stattdessen rekurren die Studierenden auf konträr wahrgenommene Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit. Die Passage setzt sich wie folgt fort:

S2w: Ja. Das sehe ich auch so. Also ich finde auch irgendwie, (.) ich versteh das, dass wir das jetzt im Praxissemester machen müssen zum Beispiel. Weil es ja irgendwie auch 'n Bezug zur Uni haben soll. Und die Uni ist nun mal 'ne Forschungseinrichtung in dem Sinne. (.) Aber ähm (.) ich (.) fr-/ Also ich freu mich eigentlich deswegen eher aufs Praxissemester, weil ich da Erfahrungen in der schulischen Praxis sammle. (.) Und äh nicht, (.) weil ich dann da (.) erforsch-/ also forschen muss. Sondern weil ich generell Erfahrungen sammle, die vielleicht später wirklich wichtig sind, weil ich finde, das haben wir im Studium einfach irgendwie gar nicht drin. (.) Ähm (.) und dann (.) find ich's zum Beispiel auch fast blöd, dass wir zwei Forschungsprojekte machen müssen und nicht nur eins reicht, wie's an anderen Unis ist. (.) Weil (.) das halt sehr ambitioniert

auch gedacht ist und ich 'n bisschen Schiss hab, dass darunter vielleicht die Praxiserfahrung an sich leiden könnte. (Gruppendiskussion E1, Z. 103-116)

Während schulische Erfahrungen bzw. Einblicke in die schulische Praxis im Rahmen des Studiums tendenziell im positiven Horizont erscheinen („freu mich eigentlich“), steht Forschen an Schulen im negativen Gegenhorizont. Im Studienkontext erscheint es als Zwang und zusätzliche Belastung („weil ich dann da (...) forschen muss“). Die Artikulation des Zwangs wird noch einmal besonders deutlich, wenn die Korrektur von „erforsch- /“ zu „forschen muss“ erfolgt. Dabei wird das Forschen als tendenziell unvereinbar mit der schulischen Praxis betrachtet, was sich in der Befürchtung dokumentiert, dass die „Praxiserfahrung an sich leiden könnte“.

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass Gruppe E1 und Gruppe A4 auf die eigene Schulzeit rekurrieren. Während dies bei Gruppe A4 mit normativen Vorstellungen über Forschen verbunden ist, fokussiert Gruppe E1 die Rolle der Lehrperson. Die eigene Schulzeit wird dann auch von dieser Gruppe in Relation zum Studium gesetzt, wobei das Studium nicht als Ort der Erkenntnis (A4), sondern als ambivalent angesehen wird: Während das Sammeln schulischer Erfahrungen innerhalb des Studiums positiv konnotiert ist, erscheint das Forschen an Schulen als durch die Universität transportierte normative Anforderung, der durch Abarbeiten Folge geleistet wird. Die wahrgenommene universitäre Norm des Forschens geht einher mit einem Orientierungsrahmen der Fremdrahmung. Eine solche universitäre Fremdrahmung verweist darauf, dass Forschen im organisationalen Rahmen der Universität stattfindet und dass Studierende diesen als machtvoll und handlungsleitend wahrnehmen. Konträr zu A4 kommt es in dieser Gruppe zu keiner erfahrungsbezogenen Reflexion im Sinne einer Horizonterweiterung. Stattdessen dokumentiert sich Reflexivität im Sinne einer *Verfestigung bestehender Horizonte*, d. h. konkret der argumentativen Untermauerung etablierter Vorstellungen bezüglich des Stellenwerts von Forschen in Unterricht und Schule.

5 Fazit und Diskussion

Bezugnehmend auf die Fragestellung, welche Formen von Reflexion sich bei Lehramtsstudierenden zu Beginn von auf Forschendes Lernen ausgerichteten Lehrveranstaltungen zeigen, lässt sich festhalten, dass in den Gruppendiskussionen zwischen theoretischer und erfahrungsbezogener Reflexion unterschieden werden kann. Die Differenzlinie bildet die Grenze zwischen einem abstrakten und einem erfahrungsbasierten Zugang zu Forschen. Ausprägungen *theoretischer* Reflexion beziehen sich im Sample auf Begriffsbestimmungen (Kap. 4.2). Sie lassen keinen Bezug zu einer eigenen Praxis bzw. zurückliegenden Erfahrungen mit Forschen erkennen und folgen einem deduktiven, ableitenden Zugang zur Welt, inkludieren Common Sense-Theorien und sind insofern Ausdruck einer propositionalen Logik. Die Ausprägungen *erfahrungsbezogener* Reflexion sind hingegen in einer Handlungspraxis und darauf bezogenen Erfahrungen fundiert, im präsentierten Fall in den Handlungs- und Erfahrungskontexten von eigener Schulzeit und Studium (Kap. 4.1). Sie dokumentieren sich als Bearbeitungsformen der Spannungsverhältnisse von Normen und Orientierungsrahmen im engeren Sinne.

Die vorgestellte Interpretation regt zu einer doppelten Ausdifferenzierung des Reflexionskonzepts an. Erstens wird angesichts unterschiedlicher Stufen der Explikation vorgeschlagen, zwischen praktischer und erfahrungsbezogener Reflexion zu unterscheiden.

Während sich praktische Reflexion in Erzählungen und Beschreibungen bzw. in metaphorischen und bildlichen Darstellungen dokumentiert und implizit verbleibt, ist die erfahrungsbezogene Reflexion zwar ebenfalls narrativ fundiert, doch finden sich zusätzlich auf einer sprachlich abstrakteren Ebene Explikationen, die sich auf Narrationen beziehen und auf Erfahrungen zurückgreifen. Zweitens treten Ausprägungen erfahrungsbezogener Reflexion weniger als Handlungsalternativen im Sinne von Neurahmungen (Bohnsack 2020, S. 57) denn als Horizonterweiterungen zutage. In künftiger Forschung müsste untersucht werden, ob bzw. inwiefern derartige Horizonterweiterungen auch zu einer Veränderung von Orientierungsrahmen im engeren Sinne und damit zu einer anderen Handlungspraxis führen (können).

Die durchgeführte Studie veranschaulicht, dass Gruppendiskussionen Orte sein können, an denen Lehramtsstudierende erfahrungsbezogene Reflexion zum Ausdruck bringen. Darüber hinaus zeigen die Interpretationen jedoch, dass nicht jede Erfahrung zu einer Reflexion führt (Kap. 4.3). Professionstheoretisch gewendet lässt sich hier erkennen, dass das Studium bzw. genauer die Begegnung mit neuen Horizonten im Kontext von Forschen irritierend wirken kann, diese Irritation jedoch nicht zwangsläufig den Anfang eines Reflexionsprozesses darstellt, an dessen Ende eine Horizonterweiterung im Sinne einer neuen Erkenntnis (etwa Paseka & Hinzke 2018; Combe & Gebhard 2012) steht. Vielmehr lässt der Fall E1 erkennen, dass Lehramtsstudierende Erfahrungen im Studium zwar als Widerspruch zu wahrgenommenen Rollenbildern in der eigenen Schulzeit erkennen, diesen neuen Erfahrungen jedoch mit Widerstand begegnen. Im Kontrast zur Gruppe A4 kommt es in der Gruppe E1 zu einer Verfestigung von in der eigenen Schulzeit aufgebauten Bildern vom und Vorstellungen über das Lehrer:innenhandeln, was sich als Reflexivität bezeichnen lässt (Bohnsack 2017, S. 78f.).

Es zeigen sich somit zu Beginn von Veranstaltungen Forschenden Lernens unterschiedliche Ausgangslagen. In künftiger Forschung wäre zu ergründen, inwiefern bereits diese differenten Ausgangslagen die verschiedenen Typen, wie Lehramtsstudierende Forschendes Lernen rekontextualisieren und mit Anforderungen Forschenden Lernens umgehen (Artmann 2020; Feindt 2007), grundlegen. Bestätigung finden die vorgelegten Ergebnisse durch eine andere aktuelle Gruppendiskussionsstudie mit Lehramtsstudierenden, aus der ebenfalls hervorgeht, dass sich nicht bei allen Gruppen Ausprägungen praktischer oder erfahrungsbezogener Reflexion zeigen, die Unterscheidung zwischen Reflexion bzw. Reflexivität jedoch aufschlussreich sein kann (Hinzke 2022).

Die vorliegende Studie zeigt des Weiteren, dass sich erfahrungsbezogene Reflexion nicht in allen erhobenen Fällen dokumentiert. Wo sie sich zeigt, lässt sie sich im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie als Ausdruck eines (mehrdimensionalen) Orientierungsrahmens im weiteren Sinne verstehen, nicht als eine besondere Ausprägung eines gesonderten (wissenschaftlich-)reflexiven Habitus, der von einem praktischen Habitus unterschieden werden könnte (Helsper 2021; zum Vergleich der Ansätze auch Wittek & Martens 2022). Dabei stellt sich weiterführend die Frage, auf welchen Erfahrungen diese Orientierungsrahmen aufrufen. Die bisherigen Analysen machen – wie am Fall A4 beispielhaft aufgezeigt – deutlich, dass der Erfahrungskontext der eigenen Schulzeit neben dem Erfahrungskontext des Studiums von fallübergreifender Bedeutung ist.

Einschränkend ist zu erwähnen, dass diese Relationen von Orientierungsrahmen und Reflexion bislang auf Einzelfallanalysen basieren, genauer auf Analysen der Eingangspassagen der 15 geführten Gruppendiskussionen. Ggf. ließen sich die Ergebnisse durch den Einbezug weiterer Fälle noch erweitern bzw. ausdifferenzieren. Fraglich bleibt dabei, ob

sich derartige Relationen auch auf der Ebene von Typenbildungen abbilden lassen, oder ob die dabei vorgenommene Abstraktion die Erfassung von Phänomenen der (praktischen) Reflexion verstellt. Ein Potenzial der Analysen besteht hingegen in der Erkenntnis, dass sich Reflexion als Horizonterweiterung fassen lässt. Vorliegende Arbeiten haben stattdessen insbesondere die Bedeutsamkeit von Handlungsalternativen (Bohnsack 2020, S. 61f.) und Emotionen (Sotzek 2019) betont. Horizonterweiterungen im Sinne produktiver, erkenntnisgenerierender Relationierungen von Erfahrungen dürften sich potenziell mittels aller Erhebungsformate erfassen lassen, in denen Erfahrungen zum Ausdruck gebracht werden können, u. a. also auch mittels Interviews (etwa Hinzke 2018).

Zusammengefasst bietet die Dokumentarische Methode nicht nur ein Repertoire zur methodischen Erschließung von Reflexion, sondern auch ein eigenes Begriffsverständnis von Reflexion, bei dem der Vergleich bzw. die Relationierung von verschiedenen Praxen, Verständnissen bzw. Horizonten zentral ist. Die empirische Analyse verschiedener Ausformungen praktischer bzw. – wie vorgeschlagen – erfahrungsbezogener Reflexion steht dabei noch am Anfang. Die hier vorgelegte Analyse deutet inhaltliche Ausdifferenzierungen an. Außerdem bietet sie Hinweise darauf, dass sich Formen von Reflexion in Abhängigkeit von den jeweiligen, im Professionalisierungsprozess relevanten Erfahrungshintergründen der Erforschten entfalten. Bei Lehramtsstudierenden in der Masterphase erweisen sich dabei beim Thema Forschen Erfahrungen aus dem Studium und aus der eigenen Schulzeit als zentral. Im Sinne einer Dokumentarischen Professionalisierungsforschung erscheint es notwendig, den Erforschten Freiräume zu geben, damit diese selbstläufig Auswahlentscheidungen hinsichtlich relevanter Erfahrungsdimensionen treffen und diese zueinander relationieren können. Auf diese Weise lassen sich in den studentischen Perspektivierungen Kontinuitäten (Gruppe E1), aber auch Entwicklungen (Gruppe A4) zwischen der eigenen Schulzeit und der derzeitigen Studiensituation nachzeichnen. Derartige Ergebnisse könnten dann in Settings Forschenden Lernens wiederum der Reflexion zugänglich gemacht werden, um ggf. weitere studentische Professionalisierungsprozesse anzustoßen.

Literatur:

- Artmann, Michaela (2020). Forschen lernen im Forschenden Lernen: zwischen schulpraktischem Erkenntnisinteresse und forschungspraktischen Anforderungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15 (2), S. 69-88.
- Beckmann, Timo & Ehmke, Timo (2020). Forschendes Lernen im Langzeitpraktikum. Bedingungsfaktoren der Unterstützung von Lehramtsstudierenden. *Psychologie und Unterricht*, 67(2), S. 112-123.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung* [10., durchges. Aufl.]. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Toronto: Budrich.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101-126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Combe, Arno & Gebhard, Ulrich (2012). *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Feindt, Andreas (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen: Budrich.
- Fichten, Wolfgang (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In Ulrike Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127-182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Häcker, Thomas (2022). Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 94-114). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, Thomas (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hauser, Bernhard & Wyss, Corinne (Hrsg.) (2021). Mythos Reflexion. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (1), S. 16-25.
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Helsper, Werner (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179-187). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), S. 7-15.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerberuf? Reflexionspotentiale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung* (S. 247-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2020a). Die Induktion von Schülerkrisen durch Lehrpersonen. Professionalisiertes Lehrer/innenhandeln zwischen strukturtheoretischer Anforderungslogik und praxeologisch-wissenssoziologisch fundierter Rekonstruktion. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10 (1), S. 5-22.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2020b). Praktikumsberichte als Reflexionsanlässe? Reflexion zwischen Professionalisierungshoffnung und Praxisbewältigung in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung Zeitschrift*, 3 (2), S. 91-107.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, Ludwig (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9-35). Bielefeld: UVW.
- Huber, Ludwig & Reinmann, Gabi (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klewin, Gabriele, Köker, Anne & Störtländer, Jan Christoph (2022). Studienprojekte aus der Sicht von Studierenden. In Gabriele Klewin, Kathrin te Poel & Martin Heinrich (Hrsg.), *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell* (S. 37-60). Münster & New York: Waxmann.
- Koch-Priewe, Barbara, Beckmann, Timo & Ehmke, Timo (2022). Studentische Forschung im Praxissemester. Begründungen, Erfahrungen und Modelle. In Timo Beckmann, Timo Ehmke & Michael Besser (Hrsg.), *Studentische Forschung im Praxissemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung* (S. 13-69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, Niklas (1975). Selbst-Thematisierung des Gesellschaftssystems. In Ders. (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (S. 72-102). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, Angelika, Hinzke, Jan-Hendrik, Feld, Imogen & Kuckuck, Katharina (2021). Zur Entwicklung von studentischer Reflexionskompetenz im Rahmen Forschenden Lernens. Viel Ungewissheit und wenig Gewissheit. In David Kemethofer, Johannes Reitingner & Katharina Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 143-160). Münster & New York: Waxmann.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* [5., überarb. u. erw. Aufl.]. Berlin & Boston: de Gruyter.
- Reintjes, Christian & Kunze, Ingrid (Hrsg.) (2022). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäffer, Burkhard (2018). Gruppendiskussion. In Ralf Bohnsack, Alexander Geimer & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* [4. vollst. überarb. u. erw. Aufl.] (S. 101-107). Opladen & Toronto: Budrich.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sotzek, Julia (2019). *Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Wittek, Doris & Martens, Matthias (2022.). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 36 (3), S. 5-19.
- Wittek, Doris, te Poel, Kathrin, Lischka-Schmidt, Richard & Leonhard, Tobias (2022). Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit. Grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 39-57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beitrag 6:

Hinzke, J.-H., Boldt, V.-P. & Damm, A. (2023). Ungewissheit als ‚Treiber‘ von Professionalisierungsprozessen? Interpretationen von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Beginn von Veranstaltungen forschenden Lernens. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 73-93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <http://doi.org/10.35468/6043-04>

Jan-Hendrik Hinzke, Vanessa-Patricia Boldt und Alexandra Damm

Ungewissheit als ‚Treiber‘ von Professionalisierungsprozessen? Interpretationen von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Beginn von Veranstaltungen forschenden Lernens

Zusammenfassung

Forschendes Lernen kann mittlerweile als etablierter Bestandteil universitärer Lehrer:innenbildung im deutschsprachigen Raum angesehen werden, insbesondere auch in den erziehungswissenschaftlich-schulpädagogischen Studienteilen. Mit diesem hochschuldidaktischen Ansatz sind eine Vielzahl an Professionalisierungserwartungen verbunden, darunter auch, eine forschende Haltung oder einen forschenden Habitus zu entwickeln, die es erlauben, professionell mit Ungewissheit im (künftigen) Berufsalltag umzugehen. Theoretisch betrachtet erscheint forschendes Lernen als Möglichkeit, um beim Forschen Ungewissheit zu erfahren und sich zugleich Ungewissheit in der Lehrer:innentätigkeit forschend zu nähern. Vor diesem Hintergrund präsentiert der Beitrag zwei empirische Ausprägungen von Unsicherheit bei Lehramtsstudierenden in Bezug auf Forschen und wie die Studierenden mit diesen Unsicherheiten umgehen. Sodann wird diskutiert, in welchem Verhältnis rekonstruierte Orientierungsrahmen zu den Formen von Unsicherheit stehen und inwiefern diese empirisch vorfindbaren Formen von Unsicherheit auf strukturelle Ungewissheit verweisen.

Schlüsselwörter: Universitäre Lehrer:innenbildung, Ungewissheit, Forschendes Lernen, Professionalisierung, Dokumentarische Methode

Abstract

Inquiry-based learning can now be seen as an established component of university teacher education in German-speaking countries, especially in the educational science and school pedagogy parts of the curriculum. A variety of professionalization expectations are associated with this approach to higher education didactics, including the development of an inquiry-based attitude or inquiry-based habitus that enables students to deal professionally with uncertainty in their (future) everyday professional lives. From a theoretical point of view, inquiry-based learning appears as a possibility to experience uncertainty in research and at the same time to approach uncertainty in teachers' work in a research-based way. Against this background, the paper presents two empirical manifestations of student teachers' lack of certainty about research and how students deal with this lack of certainty. It then discusses how reconstructed orientation frameworks relate to the forms of missing certainty and to what extent these forms can be designated uncertainty or insecurity.

Keywords: university teacher education, uncertainty, inquiry-based learning, professionalization, documentary method

1 Einleitung

Die Thematisierung von ‚Ungewissheit‘ hat in den letzten Jahren in der Professionsforschung in Bezug auf verschiedene akademische Berufe an Bedeutung gewonnen (Jesche et al. 2013), auch und insbesondere im Kontext der Berufstätigkeit von Lehrpersonen (Paseka et al. 2018b, Bonnet et al. 2021). Weniger erforscht ist hingegen die Bedeutung von Ungewissheit im Studium für die Professionalisierung angehender Berufstätiger.

Dieser Beitrag setzt hier an, indem Ergebnisse aus einem empirischen Forschungsprojekt zum forschenden Lernen von Master-Lehramtsstudierenden vorgestellt werden. In der Interpretation von 15 Gruppendiskussionen, die mit den Studierenden zu Veranstaltungsbeginn geführt wurden, ist aufgefallen, dass sich im Diskurs mancher Gruppen durchgehend etabliertes Wissen im Sinne von *Gewisheiten* in Bezug auf Forschen zeigt. In anderen Gruppen hingegen dokumentieren sich derartige Gewisheiten nicht, stattdessen zeigen sich Unsicherheiten.

Dass Lehramtsstudierende in Bezug auf Forschen Unsicherheiten oder Ungewisheiten¹ erfahren, ist durchaus wahrscheinlich. So liegen Studienergebnisse dazu vor, dass „eine forschungsmethodische Ausbildung nur in etwas mehr als der Hälfte aller Lehramtsstudiengänge“ (Stelter & Miethe 2019, S. 31) in Deutschland stattfindet und damit wesentlich weniger als etwa in den grundständigen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengängen (ebd.). Auch noch im Master-Studiengang kann Forschen somit Neuland für Lehramtsstudierende sein, wobei sich Unterschiede angesichts von differierenden wahrgenommenen Forschungsangeboten (Multus et al. 2017) sowie von unterschiedlichen epistemologischen Überzeugungen (Hericks et al. 2020) auch in Abhängigkeit von den studierten Unterrichtsfächern zeigen dürften.

In dem in diesem Beitrag fokussierten forschenden Lernen nach Ludwig Huber (2009) stellt Ungewissheit ein konstitutives Kennzeichen von Forschen dar. Sowohl der Prozess als auch das Produkt von Forschen sind demnach unklar und unsicher, denn es besteht

1 Für die Unterscheidung zwischen ‚Unsicherheit‘ und ‚Ungewissheit‘ siehe Kap. 2 und 5.

ein „unbegrenzte[s] Risiko an Irrtümern und Umwegen“ (BAK 1970, S. 24). Daher wird „das Aushalten von Relativität, Ungewissheit und Ambiguität, die Bereitschaft zu immer neuer Revision der Aussagen“ (Huber & Reinmann 2019, S. 113) zur Voraussetzung einer bildenden Auseinandersetzung mit Forschen. Forschendes Lernen kann dabei als eine Möglichkeit gelten, Studierende über den Aufbau einer sog. forschenden Grundhaltung (Wissenschaftsrat 2001) bzw. eines forschenden Habitus (Helsper 2021) auf einen professionellen Umgang mit Ungewissheit im Lehrer:innenberuf vorzubereiten. Mit Blick auf die Anbahnung einer forschenden Haltung schreiben Weyland und Fichten (2020, S. 675), dass beim forschenden Lernen „in der Auseinandersetzung mit beruflicher Praxis ein damit verbundenes Experimentieren, Entwickeln und Prüfen ermöglicht und somit die Entwicklung einer solchen Haltung und eine Offenheit gegenüber Handlungsalternativen unterstützt“ wird. Kritisch muss dabei erwähnt werden, dass die ‚forschende Grundhaltung‘ in Publikationen zum forschenden Lernen oftmals nicht näher grundlagentheoretisch verortet wird, und somit, auch in ihrem Verhältnis zu einem forschenden Habitus, unterbestimmt bleibt.

Auch wenn das Auftreten von Ungewissheit – verstanden als Nicht-Wissen bzw. präziser, in Anlehnung an Wehling (2006), als Nicht-Wissen-Können in Bezug auf Prozess und Produkt von Forschen – somit durchaus zu erwarten ist, so stellt sich doch die empirisch bislang kaum bearbeitete Frage, inwiefern Ungewissheit(en) von Lehramtsstudierenden in Bezug auf Forschen in Kontexten forschenden Lernens wahrgenommen werden. Professionstheoretisch relevant ist auch die Frage, wie Studierende mit auftretenden Ungewissheiten umgehen. An der Art und Weise des Umgangs lässt sich diskutieren, inwiefern Ungewissheiten als Ausgangspunkt oder prozessbezogener ‚Treiber‘ von Professionalisierungsprozessen im Sinne des Aufbaus einer forschenden Haltung im Studium angesehen werden können.

Der vorliegende Beitrag nähert sich Antworten auf diese Fragen, indem zunächst auf den Forschungsstand zum Diskurs um Ungewissheit im Kontext von Lehrer:innenprofessionalität und -professionalisierung eingegangen wird, wobei der Fokus auf Studien zum forschenden Lernen liegt (Kap. 2). Nach einer Vorstellung des Projektkontexts, des Samples und der methodischen Vorgehensweise (Kap. 3) werden im Ergebnisteil zwei Formen von Unsicherheit und des Umgangs damit im Diskurs vorgestellt. Dabei werden Relationen zu jenen Wissensbeständen deutlich, die das Denken und Handeln der Lehramtsstudierenden in Bezug auf Forschen orientieren (Kap. 4). Abschließend werden zentrale Ergebnisse zusammengefasst und Bezüge zu Ungewissheit hergestellt. Diskutiert wird eine darauf bezogene Anbahnung von Professionalisierungsprozessen im Rahmen universitärer Lehrer:innenbildung (Kap. 5).

2 Ungewissheit im Kontext von Lehrer:innenprofessionalität und Professionalisierung durch forschendes Lernen

Der Diskurs um Ungewissheit im Kontext des Lehrer:innenberufs findet im deutschsprachigen Raum sowie auch im englischsprachigen Bereich (Mintz 2014; Manz & Suárez 2018) insbesondere in Bezug auf unterrichtliches Lehrer:innenhandeln statt. Im Folgenden wird diese unterrichtsbezogene Ungewissheit zunächst näher gekennzeichnet, indem unter Aufgriff des strukturtheoretischen und des praxeologisch-wissenssoziologischen Zugangs zwei Perspektiven auf dieses Thema skizziert werden. Daraufhin wird

dargelegt, was in empirischer Forschung zu Ungewissheit in studentischen Perspektivierungen forschenden Lernens bekannt ist.

Der strukturtheoretische Zugang zu Ungewissheit lässt sich auf Ulrich Oevermanns soziologische Theorie der Entstehung des Neuen zurückführen, nach der jede Lebenspraxis als „widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Oevermann 1991, S. 297) dann ‚echte‘ Entscheidungen treffen muss, wenn Routinen krisenhaft scheitern. Ungewissheit bezieht sich dabei sowohl auf die Bewährung als auch die Begründung der Entscheidungen. Nach Werner Helsper kennzeichnet die sog. ‚Ungewissheitsantinomie‘ die unauflösbare Spannung zwischen Gewissheitsunterstellung bei gleichzeitigem Ungewissheitshorizont: Lehrpersonen müssen einem ‚als-ob-Handeln‘ folgen, ohne tatsächlich wissen zu können, was ihr Handeln bei den Schüler:innen (und Eltern) bewirkt. Im Kontrast zu etwa Ingenieur:innen können Lehrpersonen weder über Technologien verfügen noch rein subsumtionslogisch wissenschaftliches Wissen anwenden, denn sie können „sich nicht sicher sein, dass die wissenschaftliche Klassifikation auch im Einzelfall zutrifft und ihre Handlungsroutinen in jedem Fall angemessen sind“ (Helsper 2021, S. 106). Stattdessen müssen sie unter Bedingungen konstitutiver Ungewissheit im Sinne einer nicht vorher- und steuerbaren Interaktion mit ihrer Klientel und einer letztlich ergebnisoffenen Interventionslogik agieren.

In Weiterführung dieser strukturtheoretischen Ausführungen hat Arno Combe (2018) im Aufgriff u. a. systemtheoretischer Überlegungen Luhmanns Ungewissheit im Sinne des Risikos der Anschlussverfehlung und Sinnbildung als produktiven Umgang mit Kontingenz im Unterricht beschrieben. Zusammen mit Angelika Paseka und Manuela Keller-Schneider hat Combe Kontingenz bzw. Ungewissheit u. a. als Reflexiv-Werden des Wissens dargestellt (Combe et al. 2018). Demnach gelte es als Lehrperson, Kontingenz bzw. Ungewissheit „nicht nur zu ertragen, sondern als Herausforderung anzunehmen und als konstitutives Moment des professionellen Handelns zu nutzen“ (ebd., S. 56). Ungewissheit und Kontingenz erscheinen somit „einerseits [...] als konstitutive Strukturmomente pädagogischer Interaktion“, andererseits „als Startpunkt von Lern- und Bildungsprozessen“ (Bonnet et al. 2021, S. 4).

In neueren Texten zum professionellen Handeln nutzt auch Bohnsack in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive den Ungewissheitsbegriff. Dabei rekurriert er auf Karl Mannheim, der mit Blick auf die 1920er und 1930er Jahre konstatiert, dass sich im Zuge von Modernisierungsprozessen ein „Gegeneinanderdenken“ (Mannheim 1929, S. 59) entwickelt hat, wodurch Begriffe nun nicht mehr für alle einheitlich verständlich sind, sondern eine „eigentümliche Perspektivität“ (ebd.) besitzen. Bohnsack greift in Zusammenarbeit mit Andreas Bonnet und Uwe Hericks das mit dieser Krisendiagnose verbundene Theorem Mannheims von der „Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen, sowohl gegenüber Begriffen als auch Realitäten“ (Mannheim 1980, S. 296) auf, womit gemeint ist, dass Personen in kommunikativer oder konjunktiver Beziehung zu Ausschnitten von Welt stehen können. Während die kommunikative Beziehung durch theoretisches Wissen geprägt ist, das erst interpretiert werden muss, basiert die konjunktive Beziehung auf atheoretischem, implizitem Wissen, das als Teil des konjunktiven Erfahrungsraums unmittelbar verstanden wird. Bohnsack et al. (2022) verbinden diese Doppeltheit mit dem Begriff Ungewissheit.

Lehrpersonen sollen bei aller Ungewissheit hinsichtlich der Sachhaltigkeit – Unterrichtsinhalte basieren auf potenziell stets umstrittenen Fachinhalten, die durch die Organisation Schule noch einmal überformt werden (Bonnet 2020) – als Fach- und Sach-

vermittler:innen auftreten, wozu kommunikatives Wissen notwendig ist. Gleichzeitig können sie potenziell aber auch in einer konjunktiven Beziehung zu den Unterrichtsgegenständen stehen. Letzteres gilt auch für Schüler:innen, wobei deren konjunktive Zugänge zu den Unterrichtsgegenständen untereinander und auch gegenüber jenen der Lehrperson differieren können. Sie sind aufgefordert, interpretierbares und sprachlich kommunizierbares, d. h. theoretisches Wissen über die Gegenstände zu produzieren bzw. (in Leistungssituationen) zu zeigen. In dieser komplexen Interaktionssituation mit doppelten Überlagerungen von kommunikativem und konjunktivem Wissen kann sich eine Lehrperson des Erfolgs der Vermittlungstätigkeit nicht sicher sein (s. zur Unterscheidung verschiedener Formen von Ungewissheit Bonnet & Hericks 2022).

Diese Einblicke lassen erkennen, dass Ungewissheit im Unterricht unumgänglich ist und es gilt, einen produktiven Umgang damit zu finden. Forschendes Lernen könnte eine Möglichkeit darstellen, Professionalisierungsprozesse bei Lehramtsstudierenden zu initiieren, die über den Aufbau einer forschenden Haltung oder eines forschenden Habitus (s. Kap. 1) dazu beitragen, einen solchen produktiven Umgang mit unterrichtlicher Ungewissheit vorzubereiten.

Der Forschungsstand zu studentischen Perspektivierungen von und Erfahrungen mit forschendem Lernen lässt erkennen, dass Ungewissheit bzw. die Vorbereitung auf unterrichtliche Ungewissheit in diesem Kontext bislang nicht explizit erforscht wurde. Es liegen jedoch Studien vor, aus denen Schlüsse auf Ausprägungen von Ungewissheit und den Umgang mit Ungewissheit bezogen auf den Prozess forschenden Lernens gezogen werden können.

Dabei kann auf vorliegende Evaluationsstudien zum forschenden Lernen in Anbindung an schulpraktische Studien, v. a. dem Praxissemester, zurückgegriffen werden. In vornehmlich auf Selbsteinschätzungen basierenden Evaluationen zur Kompetenzentwicklung zeigt sich, dass forschendes Lernen im Lehramtsstudium mit „vor allem instrumentelle[r] Fähigkeiten für die empirischen Teile der studentischen Arbeiten“ einher geht, „während die Fähigkeit, der Berufspraxis mit einer kritisch-reflexiven Haltung zu begegnen und Theorie-Praxis-Relationen herzustellen, dadurch kaum entwickelt bzw. verbessert wird“ (Fichten & Weyland 2020, S. 676). Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass Lehramtsstudierende im Praxissemester mehrheitlich dem Unterrichten Priorität gegenüber dem forschenden Lernen einräumen, letzteres als übermäßige Belastung wahrgenommen und keine berufsbezogene Relevanz im forschenden Lernen gesehen wird (zusammenfassend Fichten & Weyland 2018). So führt auch Udo Gerheim (2019) auf Basis einer rekonstruktiven Analyse von Gruppendiskussionen an, dass gewinnbringende Prozesse forschenden Lernens „von zahlreichen (strukturellen) Ambivalenzmustern und Störparametern bedroht“ (ebd., S. 224) sind. Neben einem nur ansatzweise ausgeprägten akademischen Selbstverständnis der Lehramtsstudierenden in Bezug auf Forschung analysiert er unter anderem eine fehlende Vermittlung von Sinnhaftigkeit, eingeschränkte Freiheitsgrade beim Forschen, ein Gefühl der Überforderung und prekäre Zeitressourcen seitens der Studierenden.

Weitere qualitativ-rekonstruktive Studien deuten darauf hin, dass zwischen unterschiedlichen Typen, wie Lehramtsstudierende Anforderungen forschenden Lernens wahrnehmen und bearbeiten, zu unterscheiden ist. In Bezug auf forschendes Lernen im Praxissemester rekonstruieren Anke Liegmann et al. (2018) mit ‚sachbezogene, neugierige Offenheit‘ und ‚pragmatische Effizienz‘ zu Beginn der Lehr-Lern-Veranstaltung zwei Orientierungsrahmen, von denen der erste ihrer Interpretation nach anschlussfähiger

an eine forschende Haltung ist. In Bezug auf forschendes Lernen ohne Anbindung an schulpraktische Studien zeigt Andreas Feindt (2007) auf, dass heterogene Orientierungsrahmen, die sich bei Studierenden am Ende forschenden Lernens zeigen, mit unterschiedlichen (studien-)biographischen Erfahrungen der Studierenden zusammenhängen. Angelika Paseka und Jan-Hendrik Hinzke (2018) zeigen, dass Lehramtsstudierende im Rahmen von Veranstaltungen forschenden Lernens ohne Praktikumsbezug sowohl zu Beginn als auch am Ende des Forschungsprozesses diverse Irritationen thematisieren, die sie beim Forschen erfahren haben. Diese beziehen sich zu Veranstaltungsbeginn auf die Phase der Datenerhebung, zu Veranstaltungsende darüber hinaus auch auf die Datenauswertung und Forschung an sich (Hinzke & Paseka 2021). Erfasst wurden differenzierte Umgangsweisen mit diesen Irritationen am Veranstaltungsende: Während sich ein Typus auf die Bearbeitung dieser Irritationen einlässt (‚Einlassung‘), wurden zwei Untertypen der Distanzierung von den Irritationen und Anforderungen herausgearbeitet (‚Distanzierung im Abwägungsmodus‘, ‚Distanzierung im Abarbeitungsmodus‘) (Hinzke & Paseka 2023; Paseka et al. 2023).

Vorliegende Studien deuten also an, dass Lehramtsstudierende eine Reihe von *Anforderungen* und *Irritationen* beim forschenden Lernen wahrnehmen und unterschiedlich mit diesen umgehen können. Diese Anforderungen und Irritationen können (implizit) mit Ungewissheit verbunden sein, doch fehlt es bislang an Studien, in denen Ausprägungen von Ungewissheit bzw. auch Unsicherheit und der Umgang von Lehramtsstudierenden damit untersucht werden. Der vorliegende Beitrag setzt hier an. Dabei wird in Anlehnung an die obigen Ausführungen Ungewissheit als Phänomen verstanden, das auf Strukturprobleme und differente Logiken verweist, die von Lehramtsstudierenden zwar (reflexiv) bearbeitet, aber nicht aufgelöst werden können. Ungewissheit kann zu erfahrbaren Unsicherheiten führen. Es stellt sich somit die doppelte Frage, inwiefern Lehramtsstudierende beim Forschenden Lernen Unsicherheiten erfahren und inwiefern derartige Unsicherheiten auf zugrundeliegende Ungewissheit(en) verweisen.

3 Projektkontext, Sample und Forschungsmethoden

Die im Folgekapitel präsentierten Ergebnisse stammen aus dem Forschungsprojekt „Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: ein Standortvergleich“ (ReLieF)², welches das primäre Ziel verfolgt, kollektive Orientierungen Lehramtsstudierender in Bezug auf forschendes Lernen an zwei Universitäten zu rekonstruieren und Professionalisierungsverläufe im Längsschnitt nachzuzeichnen. Die für diesen Beitrag herangezogene Datengrundlage besteht dabei aus 15 Gruppendiskussionen mit in der Regel vier oder fünf Lehramtsstudierenden, die in zwei erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen forschenden Lernens an der Universität Hamburg und in vier bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen an der Universität Bielefeld erhoben wurden. Die Umsetzung forschenden Lernens an diesen beiden Standorten ist insofern vergleichbar, als sich jeweils an der Konzeption forschenden Lernens nach Ludwig Huber (2009) orientiert wird (s. Kap. 1), d. h. die Master-Studierenden darauf vorbereitet werden, innerhalb der zweisemestrigen Seminarveranstaltung einen gesamten Forschungsprozess an einer Schule durchzuführen und darüber u. a. in Form einer Hausarbeit zu reflektieren.

2 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 442370514.

Angesichts der Covid-19 Pandemie wurden die Gruppendiskussionen im April 2021 digital via Zoom erhoben. Dabei dienten die von Ralf Bohnsack (2021, S. 227) formulierten „(R)eflexive(n) Prinzipien der Initiierung und Leitung von Gruppendiskussionen“ als Richtschnur, sodass u. a. darauf geachtet wurde, dass sich Impulse und (Nach-)Fragen stets an die gesamte Gruppe richten, Themen initiiert, aber keine Propositionen gesetzt werden und kein Eingriff in die Verteilung der Redebeiträge erfolgt. In der Folge entwickelte sich auch im Online-Format ein selbstläufiger Diskurs unter den Studierenden, wenngleich es kaum zu überlappendem Sprechen kam (Hinze & Paseka 2022). Als Eingangsimpuls wurde den Studierenden in jeder Gruppe eine Wortkarte gezeigt, auf der ‚Forschen‘ stand, und die Studierenden wurden gebeten, sich darüber auszutauschen. Dieser Impuls wurde gewählt, da die Erhebungen in den ersten Seminarsitzungen stattfanden – und damit zu einem Zeitpunkt, an dem noch nicht davon ausgegangen werden konnte, dass die Studierenden über Erfahrungen mit forschendem Lernen verfügen. Stattdessen sollten sie über die zentrale Tätigkeit im forschenden Lernen, das Forschen, ins Gespräch kommen. Während im Projekt mittlerweile auch Gruppendiskussionen mit denselben Studierenden am Ende der zweisemestrigen Lehrveranstaltungen geführt wurden, beziehen sich die nachfolgenden Ergebnisse auf die ersten Datenerhebungen.

Die Datenauswertung erfolgt mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017, 2021). Im Projekt zielt die Auswertung im Kern darauf, Orientierungen als Oberbegriff von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen (im engeren und im weiteren Sinne) der Studierenden in Bezug auf Forschen zu rekonstruieren. Nach der Erstellung und Kontrolle von Volltranskripten³ wurden diese zunächst einer formulierenden Interpretation unterzogen, um die thematische Struktur der Gruppendiskussionen zu erfassen. Im Zuge der reflektierenden Interpretation wurde die Analysehaltung geändert, von der Frage, was gesagt wurde, dazu, wie es gesagt wurde. Zur Eruierung der modi operandi, die den Orientierungsrahmen zugrunde liegen, wurde dabei die Diskursorganisation der Diskussionen analysiert (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021) und eine komparative Sequenzanalyse durchgeführt (Nohl 2017). Dabei kam der Eingangspassage als jener Passage, in der die Studierenden am stärksten aufgefordert sind ihre eigenen Relevanzen zu entfalten, ein besonderes Gewicht zu. Die hier gefundenen Orientierungen wurden daraufhin mit Ergebnissen von Analysen weiterer Passagen der Gruppendiskussionen verglichen, insbesondere von interaktiv auffälligen Fokussierungsmetaphern. Ein fortgesetzter Interfallvergleich ermöglichte schließlich die Schärfung der fallbezogenen Ergebnisse und das Herausarbeiten fallübergreifender Orientierungen.

Die für diesen Beitrag durchgeführten Analysen zeigen, dass die Studierenden auf verschiedene Wissensbestände und Gewissheiten rekurren, wenn sie über Forschen sprechen. Allerdings zeigen sich auch Ausprägungen von Unsicherheit, die im Folgenden in ihrer Relation zu den rekonstruierten Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) und Orientierungsschemata präsentiert werden (Kap. 4). Diskutiert wird dann in Kapitel 5, inwiefern diese Ausprägungen von Unsicherheit auf zugrundeliegende Ungewissheit(en) bezogen werden können.

³ Erstellt nach den erweiterten Regeln nach Dresing & Pehl (2018).

4 Empirische Ergebnisse: Umgang mit Unsicherheiten in Bezug auf Forschen

Hinsichtlich der leitenden Frage, ob bzw. wenn ja, welche Unsicherheiten von Lehramtsstudierenden zu Beginn universitärer Veranstaltungen forschenden Lernens wahrgenommen werden und wie sie mit diesen umgehen, werden im Folgenden zwei Fälle präsentiert, in denen sich je eine Ausprägung von Unsicherheit dokumentiert (Kap. 4.1 und 4.2). Dabei handelt es sich um jene beiden Ausprägungen, die sich im herangezogenen Datenmaterial vornehmlich zeigen.

4.1 Unsicherheit hinsichtlich der Beschaffenheit und Abgrenzung von Forschen: Was ist Forschen?

Aus der Diskussion B3 geht eine Unsicherheit der Studierenden *in Bezug auf die Beschaffenheit und Abgrenzung von Forschen* hervor. So startet die Diskussion mit einer grundlegenden Frage zum Begriffsverständnis von Forschen:

- S2w: Ich überlege, was das ehrlich gesagt, heißt. Also ich habe nicht das Gefühl, wenn Forschen das ist, was wir jetzt in der Forschungswerkstatt machen, habe ich nicht das Gefühl, das schon mal gemacht zu haben [...] Literaturforschung, Literaturarbeiten, so was, aber das ist ja kein praktisches, ich rede mit Menschen, forsche an etwas [...]
- S3w: Ist aber auch ein Teil von Forschen, / / das ist dann
- S2w: Wahrscheinlich. / /
- S3w: wahrscheinlich so ein bisschen die Frage. Wie definieren wir Forschen überhaupt, was ist das für uns? (.) Gibt es da Grenzen? (.)
- S1w: Ja, (unv.) wo fängt Forschen an, wo hört Forschen auf? Also das wäre tatsächlich auch meine Frage, was versteht man denn genau unter (.) Forschen? (B3, Z. 65-79)

Unsicherheit zeigt sich hier im Hinblick auf von den Studierenden nicht wahrgenommene Grenzen von Forschen. Sie dokumentiert sich im Datenmaterial anhand einer Reihe offener Fragen: Wie definieren wir das? Was ist das für uns? Gibt es Grenzen? Wo fängt Forschen an, wo hört es auf? Was versteht man genau unter Forschen? Die Studierenden verbleiben bei einer Aneinanderreihung von Fragen, es erfolgen keine klaren Antworten, in denen sich Wissen und Gewissheit dokumentieren würden. Vielmehr zeigen sich Antwortversuche, die als Wahrscheinlichkeit verhandelt (Z. 73) und als eigenes „Gefühl“ (Z. 66, Z. 67) gekennzeichnet werden, wodurch implizit auf die eigene Standortgebundenheit verwiesen und der Geltungscharakter der Aussage eingeschränkt wird. Die subjektive Wahrnehmung steht im Mittelpunkt, verbunden mit einer Negierung bereits über Erfahrungen mit Forschen zu verfügen.

Auch im weiteren Verlauf der Diskussion zeigt sich, dass die Studierenden zu keiner abschließenden – mindestens für sie gewissen und von ihnen geteilten – Definition kommen. Stattdessen arbeiten sie sich an Abgrenzungen zwischen „in der Literatur irgendetwas zu erforschen“ (Z. 137) und „Recherchieren“ (Z. 138) ab und versuchen eigene Studiererfahrungen vor diesem Hintergrund einzuordnen:

- S1w: [...] aber Forschen ist, wie gesagt, ist das Literatur? Also das ist/ es ist ja dann alles, es ist ja sowohl in der Literatur irgendetwas zu erforschen, wo ich die Grenze mit dem Recherchieren ein bisschen schwierig finde und ähm/ und eben auch praktisch was zu machen

(.) Und dann kann ich sagen, dass ich im Labor geforscht habe für meine (lachend) Bachelorarbeit und natürlich irgendwie in der ähm/ in der Literatur, weil das einfach uralte (.) Verfahren waren, also die dann aus dem (.) Mittelalter teilweise (.) in irgendeiner Form überliefert waren [...] Dann hatte ich mit Forschen schon zu tun, aber (lachend) ansonsten hält sich das sehr in Grenzen, außer die (.) Literaturrecherche, die wahrscheinlich jeder schon für irgendeine Hausarbeit oder so was gemacht hat.

S4w: (..) Ich finde das einen Unterschied zum Beispiel in der Literaturwissenschaft, ob ich jetzt sage ähm, ich schreibe darüber, wie (..) irgendein Autor eine bes/ eine bestimmte Sache gesehen hat, oder ich stelle, zum Beispiel, selber eine Argumentation auf und versuche das zu belegen. Also dann (..) finde ich, überschreite ich wieder (.) die reine Recherchearbeit. [...] ich hab halt in beiden Fächern immer diese literaturwissenschaftlichen Hausarbeiten. Ja, da habe ich am Anfang auch darüber nachgedacht, inwiefern das jetzt Forschung ist, glaube ich, aber (.) ich finde, wenn ich eine eigene Argumentation aufstelle ähm, dann ist das für mich schon (.) Forschungsarbeit so. (B3, Z. 135-163)

S1w stellt sich die Frage, inwieweit Literaturrecherche Forschung ist. Die Grenzziehung fällt der Studentin schwer, was darauf hindeutet, dass es für sie eine Überschneidung zwischen Forschen und Recherchieren gibt bzw. diese beiden Tätigkeiten in ihrer Kontextabhängigkeit gesehen werden müssen. So sei beispielsweise Literaturrecherche im Rahmen von Hausarbeiten mitunter als Forschen zu betrachten – das Lachen könnte hier jedoch auf eine gewisse Ironisierung verweisen. Letztlich bleibt die Grenzziehung und Einordnung offen, was sich auch an sprachlichen Markern festmachen lässt: Im Versuch der Begründung der eigenen Einschätzung werden Generalisierungen vorgenommen („es ist ja dann alles“, Z. 136f.) und bei der Thematisierung des eigenen Tuns im Hinblick auf Forschen werden Diffusität ausdrückende Formulierungen gewählt („irgendetwas“, Z. 136; „irgendwie“, Z. 141, Z. 145; „irgendeiner“, Z. 143; „irgendeine“, Z. 149; „oder so was“, ebd.). Eigene Erfahrungen mit Forschen werden dabei letztlich durch S1w als relativ gering eingeschätzt („hält sich das sehr in Grenzen“, Z. 176) und verallgemeinert („jeder schon für irgendeine eine Hausarbeit oder so was gemacht hat“, Z. 177f.). In der nachfolgenden Aussage stellt S4w daraufhin wiederum ihre Sichtweise („ich finde“, Z. 179) dar, in der sie Forschen mit dem Aufstellen und Belegen einer Argumentation verbindet und von einer „reine[n] Recherchearbeit“ (Z. 183f.) abgrenzt. Die Gruppe bringt immer wieder neue Gedanken zu Forschen ein ohne zu einer abschließenden, von allen geteilten Definition zu kommen. So bleibt die Frage, was Forschen meint, schlussendlich unbeantwortet und offen. Nicht nur in der Eingangspassage, sondern auch darüberhinausgehend zeigt sich in dieser Diskussion letztlich keine Gewissheit dahingehend, was Forschen kennzeichnet und konturiert.

Bezüglich des Umgangs der Gruppe mit der Unsicherheit wird deutlich, dass die Studierenden verschiedene Annäherungen an Forschen vornimmt. Auffällig ist dabei die Nutzung von Vergleichshorizonten. So zieht diese Gruppe immer wieder Erfahrungen mit der Erstellung von Haus- und Bachelorarbeiten heran und prüft, inwiefern etwa ein diesbezügliches Recherchieren als Forschen zu bezeichnen ist. Die Prüfung gelangt dabei zu keinem Ergebnis, stattdessen reihen die Studierenden neue Gedanken aneinander, was Forschen sein *kann*, wobei sie Kriterien für Forschen diskutieren. Es zeigt sich weiterhin keine Gewissheit (s. Abb. 1).

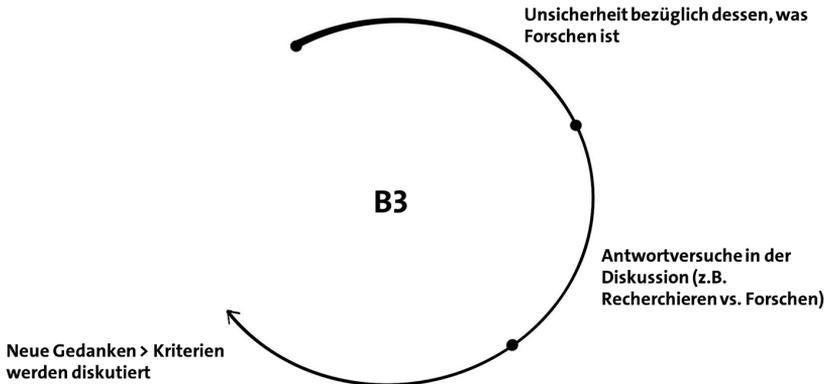


Abb. 1: Unsicherheit und Umgang damit in Gruppe B3

Über die Verhandlung von Common Sense-Theorien schaffen die Studierenden auch einen gewissen „Rahmen“ (Z. 362, Z. 370, Z. 512), der ihnen auf expliziter Ebene Orientierung bietet. Derartige Common Sense-Theorien scheinen auf, wenn die Studierenden im weiteren Verlauf der Diskussion über die Notwendigkeit von „Methoden“ (Z. 495, Z. 496) und einer „konzeptionelle[n] Einführung“ (Z. 498) sprechen, mit deren Hilfe man sich an „Vorschrift[en]“ (Z. 358) halten und so „das Richtige“ (Z. 359) machen kann. Die dargelegten Diskursbewegungen erweisen sich im Datenmaterial, d. h. über einen Vergleich mit weiteren im Projekt durchgeführten Rekonstruktionen, als typisch für den Orientierungsrahmen ‚persönliche Annäherung‘, der als kollektiv geteilter Orientierungsrahmen im engeren Sinne auch die Auseinandersetzung der Gruppe B3 mit dem Thema Forschen strukturiert. Können die Common Sense-Theorien über Forschen als Ausdruck von Sicherheit bzw. Gewissheit gelesen werden, so impliziert der Orientierungsrahmen ‚persönliche Annäherung‘ zunächst einmal genau das Gegenteil. Die Studierenden thematisieren Forschen auf Basis einer starken Identifikation mit einer studiumsbezogenen Noviz:innenrolle in Bezug auf Forschen. Beispielsweise grenzen sich die Studierenden von erfahreneren und in punkto Forschen aus ihrer Sicht qualifizierteren Mitgliedern der Universität – Forschenden und Dozierenden – ab und schwächen zugleich ihre eigenen Erfahrungen mit Forschen insofern ab, als sie deren Umfang und Relevanz einklammern. Die Studierenden stellen immer wieder Fragen, ohne im Diskurs zu Antworten zu gelangen, und bringen ihr Unwissen hinsichtlich Forschen auch explizit zum Ausdruck. Dadurch ergibt sich eine gebrochene Verkettung von einerseits Unsicherheit und andererseits Rückgriff auf Wissen (über Common Sense-Theorien) in Bezug auf Forschen. Während sich die Unsicherheit im Vollzug der Gruppendiskussion zeigt und einer performativen Logik folgt, verweisen die Common Sense-Theorien als Orientierungsschemata auf eine propositionale Logik.

4.2 Unsicherheit hinsichtlich der Verwertbarkeit von Forschen: Hat Forschen einen Nutzen?

Gruppe E1 steht für Fälle, die sich nicht primär mit der Beschaffenheit und Abgrenzung von Forschen beschäftigen, sondern sich an der Verwertbarkeit im Sinne eines

möglichen Nutzens von Forschen abarbeiten. Dabei ist für die Gruppenmitglieder nicht gewiss, inwiefern Forschen einen Nutzen in Bezug auf ihre künftige Tätigkeit als Lehrperson hat. Zur Beantwortung dieser Frage und damit zur Schaffung von Gewissheit rekurrieren die Studierenden auf Erfahrungen aus ihrem Studium und, anders als Gruppe B3, aus ihrer eigenen Schulzeit. Zudem antizipieren sie, wie auch aus folgender Passage hervorgeht und ebenfalls anders als Gruppe B3, ihre Lehrer:innentätigkeit:

S4w: Ähm aber irgendwie (.) K/ hat's mir dann irgendwie schwergefallen, den Bezug von diesen (.) Forschungen dann zu meinem späteren Job zu ziehen. (.) Und war dann mehr so, ja, okay, das mach ich jetzt für die Uni. Aber irgendwie (.) ist das ja nicht wirklich das, was ich später mache. Also (.) hab ich das eigentlich alles immer nur so erledigt und dann halt/ (.) Ja. Okay. (.) Hm (nachdenklich) das ist halt (.) jetzt weg so ungefähr. (.) Also irgendwie, ja, weiß ich auch nicht. (.) Also man sagt ja, man soll dann auch später als Lehrerin (.) äh dann (.) forschen. (.) Aber wie das genau abläuft und ob man das dann immer macht, wenn man 'ne neue Klasse hat, das weiß ich ehrlich ge/ kann ich mir nicht so vorstellen. Weil (.) man war ja selber in der Schule. Und ich kann mich nicht daran erinnern, dass (.) meine Lehrer irgendwann mal mit mir geforscht haben

S2w: (.) Ja. Das sehe ich auch so. (E1, Z. 90-103)

Forschen scheint für die Studentin S4w nicht eindeutig zur Lehrer:innenrolle zu passen, wird aber im Studium als Norm von einer unbestimmten Instanz vorgegeben. Die zum Ausdruck gebrachte und auf erfahrungsbasiertem Wissen fußende Gewissheit, dass Forschen nicht mit der Lehrer:innentätigkeit kompatibel ist, wird als Begründung für die spezifische Art des Umgangs mit Forschen im Studium herangezogen („hab ich das eigentlich alles immer nur so erledigt“, Z. 95). Das Wissen ist für die Studierende „halt jetzt weg“ (Z. 96), was in einen Zusammenhang dazu gestellt wird, dass die Relevanz von Forschen vor dem Hintergrund von eigenen Schulerfahrungen niedrig eingeschätzt wird. Gleichzeitig ziehen sich Unsicherheitsmarker wie „irgendwie“ (Z. 90, Z. 93), „weiß ich auch nicht“ (Z. 97) und vermehrte Pausen beim Sprechen durch die Passage. Die mit Erfahrungen verbundene Gewissheit wird somit immer wieder abgeschwächt.

Die anderen Gruppenmitglieder validieren, wie oben in der Reaktion von Studentin S2w angedeutet, diese Einschätzung. Auch sie sehen weder einen direkten Nutzen noch eine Verschränkung zwischen Forschen und der Lehrer:innentätigkeit. Als Erfahrungshintergrund dient dabei auch bei ihnen die eigene Schulzeit und dort erlebte Lehrpersonen – Erfahrungen, die die aktuellen Vorstellungen vom Berufsfeld zu prägen scheinen.

Auch die konkret anstehende forschende Tätigkeit im Praktikum wird unter dem Aspekt der Verwertbarkeit und des Nutzens diskutiert. Hierfür steht exemplarisch die folgende Passage:

S1w: (.) Mir geht's da eigentlich genauso. Also als ich am Anfang das erste Mal gehört habe, dass wir wirklich da auch selber forschen müssen, (.) dacht ich mir auch eigentlich erstmal, (.) was soll das bringen? Weil ich will ja nur/ (.) Ich will 'n ordentliches Praktikum machen mit Praxiserfahrungen, wo ich selber unterrichte. (.) Und das Forschen nebenbei fand ich am Anfang dann auch (.) äh relativ belastend, muss ich sagen.

S2w: (.) Ich find's auch immer noch belastend. (E1, Z. 118-125)

Erkennbar wird an der Verwendung des Modalverbs ‚müssen‘, dass es Studentin S1w als extern gesetzte Anforderung im Sinne einer Vorgabe wahrnimmt, im Praxissemester zu forschen. Daraufhin wird diese universitäre Fremdrahmung mit einer persönlichen

Belastung verbunden. Das forschende Lernen im Kontext der praktikumsbegleitenden Seminare erscheint hier wie auch in weiteren Passagen der Gruppendiskussion durchgehend im negativen Horizont – im Kontrast zu einem positiven Gegenhorizont, der darin besteht, Erfahrungen mit dem Unterrichten zu sammeln. Im Begriff des „ordentliche[n] Praktikum[s]“ (Z. 121) entfaltet sich eine Fokussierungsmetapher der Gruppe, die in der Folge lebhaft diese Aussage bestätigt. Das „ich“ betont dabei das eigene Streben nach einem anderen Praktikum im Widerspruch zu der wahrgenommenen Fremdrahmung durch universitäre Vorgaben. Die Studierenden sträuben sich gegen ein Forschen, das ihnen auferlegt wird.

In der folgenden Passage deuten die Studierenden an, dass sie mehr Gewissheit hinsichtlich der Verwertbarkeit von Forschung hätten, wenn der Nutzen des Erforschten direkt in der Praxis erkennbar werden würde.

- S4w: (.) Also ich fände 's halt auch irgendwie logischer, wenn (.) das Forschungsprojekt wär, (.) (klopfendes Geräusch) Erstelle einen perfekte Unterrichtsreihe oder so // (halt schon?).
- S2w: Einen Unterrichts- // -Entwurf. Oder irgendwie sowas so. Was man im/ im Ref dann auch machen muss. Ja.
- S4w: Ja. Richtig. Dass man dann vielleicht schon irgendwas an der Hand hat, was man tatsächlich hinterher gebrauchen kann. (E1, Z. 128-134)

Der positive Gegenhorizont einer Ausgestaltung des Praxissemesters wird entworfen, der Anforderungen des Referendariats vorwegnimmt und auf die Berufspraxis vorbereitet. Genutzt wird dabei die Metapher „etwas an der Hand haben“ (Z. 133f.), in der sich eine Orientierung an etwas unmittelbar Greifbarem dokumentiert, die eine Körperlichkeit und damit einen direkten Kontakt einbezieht. Implizit zeigt sich hier ein Verständnis der Studierenden, nach dem Forschungsergebnisse im Gegensatz zu einem Unterrichtsentswurf als Teilaspekt der Handlungspraxis einer Lehrkraft nicht greifbar sind. Dadurch, dass die Studierenden offenbar nicht sehen, durch Forschen etwas „an der Hand“ zu haben, dokumentiert sich eine gewisse Distanz zum Forschen.

Zusammenfassend zeigt sich bei Gruppe E1, dass sich die Unsicherheit in dieser Gruppe mit der Frage nach der Verwertbarkeit auf eine andere Frage bezieht als in Gruppe B3. Auch die Umgangsweisen damit unterscheiden sich. Im Diskurs der Gruppe E1 über den Nutzen von Forschen im künftigen Beruf zeigt sich Unsicherheit vor allem auf sprachlicher Ebene. Gleichzeitig wird im unhinterfragten Aufgriff von Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, d. h. im vormals beobachteten Lehrer:innenhandeln, Gewissheit in dem Sinne deutlich, dass Forschen ein möglicher Nutzen auch für die antizipierte eigene Lehrer:innentätigkeit abgesprochen wird. Es handelt sich dabei insofern um eine vorläufige Schließung, als die Diskussion durch die gemeinsame Hervorbringung dieser erfahrungsbasierten Gewissheit immer wieder abrechen könnte. Jedoch verhandeln die Studierenden ihre Überlegungen in einem Modus der Abschwächung und Eingrenzung und eröffnen damit immer wieder den Raum für weitere Gedanken zu dem Thema Nutzen. So wird dieses Thema im Verlauf der Eingangspassage mehrfach aufgegriffen und hinterfragt, ehe die Gruppe die Frage scheinbar aufs Neue beantwortet. Die Unsicherheit, markiert durch eine abschwächende bzw. einschränkende Wortwahl, besteht somit in einem Nichtwissen dahingehend, ob und wie sich der Nutzen einstellen wird. Es kommt letztlich zu keiner abschließenden Gewissheit bezüglich dieser Frage, sie bleibt wiederum ähnlich wie bei Gruppe B3 letztlich offen (s. Abb. 2).

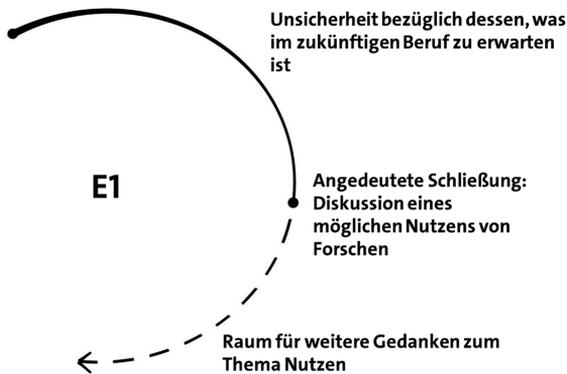


Abb. 2: Unsicherheit und Umgang damit in Gruppe E1

In Gruppe E1 zeigt sich der Orientierungsrahmen ‚universitäre Fremdrahmung‘. Wahrgenommene universitäre Vorgaben und Normen rahmen die Überlegungen zum Forschen, so etwa, im Praxissemester forschen zu müssen. Die universitäre Fremdrahmung wird mit Vorgaben und Ansprüchen verbunden, die den Studierenden ihrer Darstellung nach von außen verordnet werden (z. B. die Gestaltung des Praktikums). Die Universität lässt forschen und implementiert dieses Forschen im Kontext des Praktikums, was als Auslöser dessen verstanden werden kann, dass sich die Studierenden mit der Frage nach der Verwertbarkeit von Forschen und der diesbezüglichen Unsicherheit beschäftigen. Der Wunsch nach einem „ordentlichen Praktikum“ (Z. 121) steht wie ein Kondensat für die Reibung der Studierenden an den universitären Vorgaben, denen sie dadurch einen eigenen Entwurf entgegensetzen. Es deutet sich jedoch an, dass die Studierenden den Vorgaben letztlich folgen werden.

5 Diskussion und Ausblick

Die Interpretation befasst sich mit den Fragen, inwiefern Unsicherheit(en) von Lehramtsstudierenden in Bezug auf Forschen in Kontexten forschenden Lernens wahrgenommen werden und wie Studierende mit auftretenden Unsicherheiten umgehen. Die Auswertung von 15 Gruppendiskussionen, die an den Universitäten Bielefeld und Hamburg mit Lehramtsstudierenden zu Beginn von Veranstaltungen forschenden Lernens erhoben wurden, zeigt erstens, dass sich in mehreren, nicht aber in allen Gruppen Unsicherheit in Bezug auf das Thema ‚Forschen‘ dokumentiert. Dabei lassen sich zweitens zwei Formen unterscheiden, die in Kapitel 4 an je einem Fall nachgezeichnet wurden. Eine Unsicherheit, die sich auf die Beschaffenheit und Abgrenzung von Forschen gegenüber anderen studentischen Tätigkeiten bezieht (Gruppe B3), steht einer Unsicherheit gegenüber, die auf Verwertbarkeits- und Nützlichkeitsaspekte von Forschen für die antizipierte Berufstätigkeit ausgerichtet ist (Gruppe E1).

Inwiefern weisen diese Rekonstruktionen nun auf Ungewissheit hin? Fasst man Ungewissheit – in Anlehnung an strukturtheoretisch fundierte Arbeiten (Kap. 2) – als Strukturphänomen, so bietet sich eine Differenzierung zwischen einem ‚Noch-Nicht-Wissen‘ und einem ‚Nicht-Wissen-Können‘ an (s. Kap. 1, Wehling 2006). Geht man davon aus,

dass die Studierenden zum präsentierten Erhebungszeitpunkt t1 noch kaum über Erfahrungen mit Forschen verfügen, diese aber im Rahmen der Veranstaltungen forschenden Lernens aufbauen werden, ließen sich die rekonstruierten Ausprägungen von Unsicherheit als ein ‚Noch-Nicht-Wissen‘ fassen, das eher auf eine (temporäre) Unsicherheit bzw. ein (temporäres) Unwissen hindeutet, welche durch Lernprozesse überwunden werden können. Ungewissheit im Sinne eines andauernden Nicht-Wissen-Könnens würde sich hingegen dann zeigen, wenn angenommen wird, dass die Studierenden keine Möglichkeit haben, ihr ‚Noch-Nicht-Wissen‘ zu überwinden. Interpretationen zum Erhebungszeitpunkt t2 dürften hier weiterführend sein, da dadurch geprüft werden kann, inwiefern sich die Unsicherheiten auch noch am Ende des forschenden Lernens zeigen oder aber durch Erfahrungen und Lernprozesse geschlossen werden können.

Aus den Analysen geht zudem hervor, dass die Studierenden unterschiedlich mit den Unsicherheiten umgehen. Der Unterschied besteht darin, ob es im Diskurs zu vorläufigen Schließungen kommt (Gruppe E1) oder nicht (Gruppe B3). Gemein ist beiden Umgangsweisen, dass die jeweilige Unsicherheit im Rahmen der Diskussionen letztlich weiter bestehen bleibt. Vermeintlich gefundene Gewissheiten werden dabei immer wieder brüchig. Erkennbar wurden schließlich Relationen zwischen den Unsicherheiten einerseits und den rekonstruierten Wissensbeständen im Sinne von Orientierungen der Studierenden andererseits. Unsicherheit ist nicht gleichzusetzen mit der Abwesenheit von orientierendem Wissen, sondern weist vielmehr daraufhin, dass das Wissen, das sich in den Äußerungen der Studierenden dokumentiert, nicht mit Gewissheit in Bezug auf Forschen verbunden ist. Es müsste in weiteren Analysen untersucht werden, ob sich systematische Zusammenhänge zwischen bestimmten Orientierungsrahmen, die den Diskurs der Gruppen über Forschen strukturieren, sowie auch bestimmten Normen und Common Sense-Vorstellungen der Studierenden und der Wahrnehmung von und dem Umgang mit Unsicherheiten zeigen.

Was bedeuten diese explorativen Ergebnisse für einen professionellen Umgang mit Unsicherheiten und für die Gestaltung der universitären Lehrer:innenbildung?

Wie dargelegt wird das Thema Ungewissheit bislang v. a. im Diskurs um Lehrer:innenprofessionalität verhandelt (s. Kap. 2), wobei der strukturtheoretische und der praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz Ungewissheit als konstitutives Merkmal unterrichtlicher Interaktion herausstellen. Ungewissheit im Rahmen des Studiums und damit die Frage, wie Studierende auf einen professionellen Umgang mit Kontingenzen, Irritationen und Ungewissheit vorbereitet werden können, geraten bislang weitaus weniger in den Blick (Ausnahmen Keller-Schneider 2018; Paseka et al. 2018a; Hinzke 2022; Wilken 2022). Als Bindeglied zwischen Studium und professionellen Anforderungen könnte dabei die Herausbildung einer forschenden Grundhaltung (Wissenschaftsrat 2001) oder eines forschenden Habitus (Helsper 2021) fungieren, die als Zielgrößen des forschenden Lernens gelten.

Die in diesem Beitrag rekonstruierten Unsicherheiten und Orientierungsrahmen lassen sich dabei je unterschiedlich auf Unterrichtsanforderungen und einen forschenden Habitus beziehen. Gruppe E1 stellt über die Verhandlung von Verwertungsaspekten Bezüge zum künftigen eigenen Unterrichten her. In den dabei genutzten Metaphern der ‚perfekten Unterrichtsreihe‘ und dem Bestreben, durch eine solche Unterrichtsreihe bereits im Studium etwas im Referendariat Nützliches ‚an der Hand zu haben‘, deutet sich ein Unterrichtsverständnis an, das an Gewissheit im Sinne von Planbarkeitsvorstellungen,

der Erfüllung wahrgenommener Anforderungen in Studium und Referendariat und pragmatischen Umsetzungsgedanken ausgerichtet ist (s. auch den Orientierungsrahmen ‚pragmatische Effizienz‘ bei Liegmann et al. 2018 sowie den ‚technologischen‘ Typus bei Herzmann & Liegmann 2018). Dies entspricht keinem forschenden Habitus, als dessen Kennzeichen ein Einlassen auf Ungewissheit und ein produktiver Umgang mit Offenheit und Kontingenz angesehen werden können (Bonnet et al. 2021). Deutlich wird in diesem Fall stattdessen die Bedeutung einer universitären Fremdrahmung, wodurch erkennbar wird, dass die Studierenden forschendes Lernen nicht als willkommene Gelegenheit der Professionalisierung im Sinne der Auseinandersetzung mit Schule und sich selbst in einem forschenden Gestus, sondern als notwendigerweise zu erledigende Aufgabe rahmen (siehe den ‚Abarbeitungsmodus‘ bei Hinzke & Paseka 2023). Demgegenüber stellt Gruppe B3 keine Bezüge zwischen Forschen und Unterrichten her, was ggf. auch damit zusammenhängt, dass das forschende Lernen in dieser Gruppe anders als bei Gruppe E1 nicht an ein Schulpraktikum angebunden ist. Diese Gruppe arbeitet im Sinne einer *persönlichen Annäherung* an der Herstellung eines grundlegenden Zugangs zum Forschen, der es ihnen ermöglicht, Forschen als Phänomen näher zu greifen (siehe hierzu die relative Forschungsferne im Lehramt: Multus et al. 2017; Stelter & Miethe 2019). Auffällig ist dabei, dass Gruppe B3 nicht auf Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit rekurriert, während Gruppe E1 Beobachtungen aus dieser Zeit heranzieht und darauf aufbauend eine Nicht-Passung zwischen Lehrer:innenhandeln und Forschen herausstellt.

Aus diesen Ergebnissen ergeben sich differenzierte Implikationen für die Lehrer:innenbildung. So erscheint es professionstheoretisch betrachtet notwendig, dass sich Studierende wie jene aus Gruppe B3 überhaupt einen Zugang zu Forschen erarbeiten. Die rekonstruierte Unsicherheit bezüglich Beschaffenheit und Abgrenzung von Forschen könnte hier als ‚Treiber‘ oder ‚Motor‘ der Auseinandersetzung dienen. Es bleibt abzuwarten, ob die Studierenden durch die eigenständige Durchführung eines Projekts forschenden Lernens einen solchen Zugang erarbeiten können. Ggf. bräuchte es hier weiterführende Hinweise und Begleitung seitens der Dozierenden. Bei Studierenden wie jenen der Gruppe E1 könnte hingegen eine Irritation vorhandener Vorstellungen über Forschen und Unterrichten zielführend sein, um einen Raum für die Entstehung eines forschenden Habitus und eines produktiven Umgangs mit unterrichtlicher Ungewissheit zu eröffnen – und ihnen damit einen anderen Zugang zum Erkennen einer Sinnhaftigkeit forschenden Lernens zu ermöglichen. Auch hier bräuchte es ggf. eine gezielte Intervention durch Dozierende, denn Irritationen können auch im Modus einer Distanzierung bearbeitet werden (Paseka & Hinzke 2018; Hinzke & Paseka 2023). Geschieht dies, besteht die Gefahr, dass sich Studierende nicht auf das forschende Lernen einlassen (Fichten & Weyland 2020) und es trotz des Anspruchs forschenden Lernens im Praktikum zu einem Imitationslernen (Rothland & Boecker 2014) kommt.

Zu beachten ist dabei, dass in diesem Beitrag Unsicherheiten dargelegt wurden, die sich zu Beginn der untersuchten Veranstaltungen forschenden Lernens zeigen. Die im Projekt „ReLief“ ebenfalls erhobenen Daten am Ende der Veranstaltungen versprechen künftig empirisch basierte Auskunft darüber geben zu können, welche Erfahrungen Lehramtsstudierende mit spezifischen Formaten forschenden Lernens gemacht haben und ob sich dadurch bedingte Veränderungen von Orientierungsrahmen, Unsicherheiten bzw. Ungewissheiten und Umgangsweisen damit zeigen.

Literatur

- BAK = Bundesassistentenkonferenz (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5, Bonn.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung* [10. Aufl.]. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). Praxeologisch-wissenschaftssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In Dies. (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenschaftssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 13-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, A. (2020). Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufsbiographischen Forschung. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 27-48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenschaftssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 59-85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, A., Paseka, A. & Proske, M. (Hrsg.) (2021). Editorial: Ungewissheit zwischen unhintergebarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit. Ein Basisbeitrag zur Einführung. *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, S. 3-24.
- Combe, A. (2018). Ungewissheit als Risiko der Anschlussverfehlung. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 81-102). Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, A., Paseka, A. & Keller-Schneider, M. (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53-80). Wiesbaden: Springer VS.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* [8. Aufl.]. Marburg: Eigenverlag.
- Fichten, W. & Weyland, U. (2018). Empirie zu Forschendem Lernen: Analysen und Perspektiven unter besonderer Berücksichtigung der Evaluation von Praxissemestern. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen. The wider view* (S. 47-58). Münster: WTM.
- Fichten, W. & Weyland, U. (2020). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 673-680). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen u. a.: Budrich.
- Gerheim, U. (2019). Forschendes Lehren und Lernen in der Lehrer_innenbildung – Ambivalenzmuster und Ablaufstörungen aus der Perspektive der Studierenden. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.-C. Hermann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lernen Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 211-228). Berlin: Lang.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., Meseth, W. & Rauschenberg, A. (Hrsg.) (2020). *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, J.-H. (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerberuf? Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenschaftssoziologische Professionsforschung* (S. 247-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2021). Irritationen beim Forschenden Lernen. Irritierende Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und wie sie damit umgehen. In C. Bohndick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hrsg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 227-241). Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2022). Gruppendiskussionen via Zoom durchführen und mit der Dokumentarischen Methode auswerten. Methodologische Reflexionen unter Einbezug empirischer Daten. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 5. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung eV. (ces), S. 41-64.

- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2023). Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 24 (1), S. 172-188.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9-35). Bielefeld: UVW.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jeschke, S., Jakobs, E.-M. & Dröge, A. (Hrsg.) (2013). *Exploring Uncertainty. Ungewissheit und Unsicherheit im interdisziplinären Diskurs*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Keller-Schneider, M. (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231-254). Wiesbaden: Springer VS.
- Liegmann, A. B., Racherbäumer, K. & Drucks, S. (2018). Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 175-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mannheim, K. (1929). *Ideologie und Utopie*. Bonn: Cohen.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Herausgegeben von D. Kettler, V. Meja & N. Stehr. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Manz, E., & Suárez, E. (2018). Supporting teachers to negotiate uncertainty for science, students, and teaching. *Science Education*, 102 (4), S. 771-795.
- Mintz, J. (2014). *Professional Uncertainty, Knowledge and Relationship in the Classroom: A psychosocial perspective*. London & New York: Routledge.
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T. & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. BMBF.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* [5. Aufl.] Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart* (S. 267-336). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, A., Hinzke, J.-H. & Maleyka, K. (2018a). Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen. Zur Entstehung von Denkräumen und Angemessenheitsurteilen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit im Unterricht als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 299-322). Wiesbaden: Springer VS.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.) (2018b). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Paseka, A., Hinzke, J.-H., & Boldt, V.-P. (2023, accepted). Learning through Perplexities in Inquiry-based Learning Settings in Teacher Education. *Teachers & Teaching*.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung* [5. Aufl.]. München: Oldenbourg.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), S. 386-397.
- Stelter, A. & Miethe, I. (2019). Forschungsmethoden im Lehramtsstudium – aktueller Stand und Konsequenzen. *Erziehungswissenschaft*, 30 (58), S. 25-33.
- Wehling, P. (2006). *Im Schatten des Wissens? Perspektiven der Soziologie des Nichtwissens*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Wilken, A. (2022). Englischlehrpersonen und Ungewissheit. Umgang mit Normen und Differenzenerfahrungen. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung* (S. 130-154). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung* (Drs. 5065-01). Berlin.

Beitrag 7:

Hinzke, J.-H. (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus? Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), Praxeologisch-wissenschaftssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit (S. 247-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25649>

Jan-Hendrik Hinzke

Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus? Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn

Abstract

Vor dem Hintergrund einer strukturtheoretisch, berufsbiographisch und praxeologisch informierten Perspektivierung von Lehrerprofessionalität befasst sich der Beitrag mit den Fragen, welche Reflexionspotenziale sich bei Student:innen des Lehramts zu Studienbeginn zeigen und inwiefern sich in diesen Reflexionspotentialen Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit spiegeln. Die Beantwortung dieser Fragen bietet Einblicke in die Genese dessen, was im Diskurs um Lehrerprofessionalität aktuell unter ‚Lehrerhabitus‘ diskutiert wird. Zugleich wird erkennbar, dass die Habitus von Studienanfänger:innen des Lehramts eigenlogisch strukturiert sind. Sie ermöglichen unterrichtsbezogene Reflexionen, die auf etablierten Erfahrungen als Schüler:innen basieren, mehr oder minder eine Bewertung von beobachtetem Lehrerhandeln strukturieren und sich zwischen einer imaginativen Identifikation mit der Lehrer:innenrolle und einer Analyse des unterrichtlichen Interaktionssystems entfalten. Die (praktischen) Reflexionen verweisen dabei auf unterschiedliche Umgangsweisen mit auftretenden Ungewissheiten – ein Ergebnis, an dem eine differenzierende universitäre Lehrerbildung ansetzen könnte.

Schlagnworte: Lehrerprofessionalität, Lehrerhabitus, Habitus von Lehramtsstudierenden, Reflexion, Ungewissheit

1 Einleitung

Student:innen des Lehramts unterscheiden sich von Student:innen anderer Studiengänge: Sie haben in der Regel nicht nur länger als ein Jahrzehnt lang Ausübende ihres angestrebten Berufs bei der Arbeit beobachtet, sondern sich auch selbst als Schüler:innen dauerhaft in der Rolle der Klientel befunden. Dieser Umstand stellt einen jener Hintergründe dar, vor denen sich die derzeitige Diskussion um Genese und Gestalt eines Lehrerhabitus entfaltet (vgl. etwa Kramer & Pallesen 2019).¹ Nach Helsper (2018, 122) stellt der Lehrerhabitus eine „feldspezifische Teilhabitusform“ dar, ist also ein Bestandteil des Gesamthabitus derjenigen, die den Lehrerberuf ausüben. Auch mit Blick auf die Beobachtung, dass nur bestimmte ehemalige Schüler:innen – jene, deren Orientierungen sich eher durch „Schulkonformität in Verbindung mit Orientierungen des Leistungs- und Statusstrebens“ (ebd., 124) auszeichnen und welche die Selektionshürden bis zur Hochschulreife nehmen – überhaupt ein Lehramtsstudium aufnehmen, argumentiert Helsper (ebd., 125), dass der Lehrerhabitus bereits im Schülerhabitus angelegt ist: „Im Zuge der Herausbildung des Schülerhabitus entsteht [...] spiegelbildlich dazu ein passförmiger und gewünschter bzw. ein antagonistischer und abgelehnter antizipierter Lehrerhabitus auf Seiten der Schüler. Dieser fungiert als Repräsentanz des Schulischen im Eigenen und bildet eine Alter-Ego-Konstellation von Lehrer-Schüler-Relationen“.

Aus einer berufsbiographischen Perspektive betrachtet ließe sich das Studium als jener Ort konzipieren, an dem sich der im Schülerhabitus schattenrissförmig angelegte Lehrerhabitus, bzw. das dort angelegte Wissen um die *Identitätsnorm* der Lehrperson (vgl. Bohnsack 2014b), zumindest ansatzweise entfalten kann, ehe es sich – in idealtypischer Sukzession – im Referendariat und im Berufseinstieg als Habitus herausbildet (vgl. ebd., 126; Košinár 2019; Hericks u. a. 2018) und im Berufsalltag reproduziert bzw. ggf. auch bisweilen modifiziert (vgl. Bonnet & Hericks 2019; Hinzke 2018). Diesen Überlegungen folgend könnte die Phase des Studienbeginns eine zentrale Passage im Werden von Lehrpersonen darstellen. Es könnte dann als Anforderung an die Initialphase des Lehramtsstudiums verstanden werden, Studierende in ihrem Übergang von der Schülerrolle zur Lehrerrolle zu begleiten, damit ein Agieren als Lehrperson anzubahnen und einen je individuellen Übergang vom Schüler- zum Lehrerhabitus zu vollziehen.

Aus einer rekonstruktiv-praxeologischen Perspektive betrachtet wäre dabei genauer von Schülerhabitus im Plural auszugehen, da anzunehmen ist, dass der feldspezifische Habitus sich jeweils in der Überlagerung unterschiedlicher Habitus-Dimensionen konstituiert (u. a. in Abhängigkeit der milieu-, geschlechts- und generationsspezifischen Dimension). Inwieweit über Fallvergleiche dennoch Gemeinsamkeiten rekonstruierbar sind, ist eine empirische Frage. Zudem ist davon auszugehen, dass diese Mehrdimensionalität des Habitus auch bei konkreten Student:innen der Fall ist, eine Person also nicht in einem Habitus ‚aufgeht‘ (vgl. Bohnsack 2014b). Auch differieren die Bezüge zur eigenen Schulzeit insofern, als die Erfahrungen mit der anvisierten Schulform für Student:innen des Lehramts Primarstufe wesentlich länger zurückliegen als für jene des Lehramts Sekundarstufe. Angehende Lehrpersonen an Sonderschulen haben wiederum in der eigenen Schulzeit ggf. noch keine Ausübende ihres künftigen Berufs erlebt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass Anforderungen des Studiums von verschiedenen Lehramtsstudent:innen auf unterschiedliche Weise wahrgenommen

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden in diesem Beitrag Komposita wie ‚Lehrer‘- und ‚Schülerhabitus‘ genutzt. Derartige Komposita umfassen stets beide Geschlechter.

und bewältigt werden. Im erziehungswissenschaftlichen Teil des Studiums steht dabei oftmals einem konkreten Berufsbezug und einer initialen Einlassung in die Praxis von Lehrpersonen eine wissenschaftliche Distanzierung von Schule, Unterricht, Lehrer- und Schülerhandeln gegenüber, die durch methodisch geleitete Forschung, Theoriebildung und Erkenntnisgewinnung gekennzeichnet ist (vgl. Kramer 2020; auch KMK 2019). Aus diesen Überlegungen heraus stellt sich aus praxeologischer Perspektive die Frage, inwiefern Übergänge von Schüler- zu Lehrerhabitus nahtlos verlaufen oder sich nicht vor dem Hintergrund widersprüchlicher Anforderungen und komplexer Prozesse im Studium sowie in der Spannung zu (Identitäts-)Normen und Common Sense-Theorien verschiedene Habitus von Student:innen des Lehramts herausbilden, die ggf. als relevante Intermediäre zwischen Schüler- und Lehrerhabitus fungieren (vgl. zum Habitus von Student:innen des Lehramts aktuell etwa Parade, Sirtl & Krasemann 2020; Kahlau 2022). Die dargelegte Studie setzt hier an, indem studentische Orientierungen analysiert werden, die der Auseinandersetzung von Studienanfänger:innen des Lehramts mit schulischer Praxis zugrunde liegen. Exemplarisch wird dabei auf drei Gruppendiskussionen eines Seminars zurückgegriffen, in deren Rahmen sich die Student:innen mit videographierten Mitschnitten von Unterricht an allgemeinbildenden Schulen auseinandersetzen. Der Aufsatz verfolgt dabei das Ziel, einen Beitrag zum Diskurs um eine qualitativ-rekonstruktive Erfassung von Professionalisierungsprozessen von Student:innen des Lehramts zu leisten, wobei auf implizite und explizite Wissensbestände zu Studienbeginn als Basis für etwaige Professionalisierungsprozesse im Studium fokussiert wird. Zur Zielerreichung werden zunächst für die Studie relevante strukturtheoretische und praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven auf Professionalität und Professionalisierung dargestellt und aufeinander bezogen (Abschnitt 2). Es folgt die Darlegung der Forschungsfrage sowie des Forschungsdesigns der durchgeführten Gruppendiskussionsstudie (Abschnitt 3), ehe ausgewählte Ergebnisse dieser Studie präsentiert werden (Abschnitt 4). Abschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund des Diskurses um Professionalisierung und den Habitus von Student:innen des Lehramts konturiert und diskutiert (Abschnitt 5).

2 Strukturtheoretische und praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven auf Professionalisierung

Neuere Entwicklungen im Diskurs um Professionalität und Professionalisierung im Kontext des Lehrerberufs kommen darin überein, dass es gilt, sich der Normativität der zentralen Begriffe Professionalität und Professionalisierung bewusst zu werden und diese Normativität in der Beforschung dieser Phänomene dadurch reflexiv einzuholen, dass zwischen einer Analyse impliziter Wissensbestände einerseits und einer Bewertung ebendieser als professionell zu differenzieren ist. So betont Helsper (2018, 129) aus einer strukturtheoretischen Perspektive, dass mit der rekonstruktiven Erschließung von Lehrerhabitus-Formationen noch keine Aussage über die mit diesen Formationen verbundene Professionalität getätigt werden kann: „[U]nterschiedliche Lehrerhabitus stellen lediglich verschiedene Spielarten eines beruflichen Habitus dar, ohne dass damit bereits zu fassen wäre, welche Formen des Lehrerhabitus als professionalisiert zu gelten hätten“. Aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive tritt auch Bohnsack (2020) für Differenzierung ein, doch verläuft die Differenzlinie anders: Einer Rekonstruktion konstitutiver Bedingungen von Professionalität steht eine nachgängige normative Bewertung von Professionalität gegenüber (vgl. ebd., 8f., 101ff.). Innerhalb der Gemein-

samkeit der Differenzierung von Analyse und Bewertung unterscheiden sich zudem die Kriterien, die zur Einschätzung rekonstruierter Habitusformationen oder Orientierungen² als professionell bzw. professionalisiert herangezogen werden.

Im strukturtheoretischen Professionsansatz setzt professionalisiertes Handeln einen sog. „doppelten Habitus“ (Helsper 2001, 13) voraus. Lehrpersonen müssen demnach einerseits ständig Entscheidungen treffen und handlungspraktisch mit antinomischen Strukturen ihres Berufsfeldes umgehen – dazu bedarf es laut Helsper (ebd.) eines praktisch-pädagogischen Habitus. Andererseits sind Lehrpersonen gefordert, ihr Handeln zu begründen und in Distanz zur Praxis unter Aufgriff auch wissenschaftlichen Wissens über ebendieses zu reflektieren, was einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus voraussetzt. Beide Habitusformationen sind dabei mit dem von Oevermann (1996) begründeten Konzept der Lebenspraxis verbunden. Im professionalisierten Handeln sind die an jede Lebenspraxis gestellten, widersprüchlichen Anforderungen von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung insofern gesteigert, als Professionelle nicht nur die Krisen ihrer Klientel stellvertretend für diese bewältigen, sondern auch mit dabei auftretenden eigenen Krisen produktiv umgehen müssen (vgl. Hinzke 2018). Übertragen auf den Lehrerberuf gilt dabei nicht die Wiederherstellung beschädigter Autonomie, sondern die Unterstützung von Schüler:innen bei der Ausbildung von Autonomie als primäre Zielgröße (vgl. Oevermann 1996; 2002), die im professionalisierten Handeln in einem pädagogischen Arbeitsbündnis mit den Schüler:innen angestrebt wird. Oevermann greift hier auf die von Parsons (1951/1991, 43) eingeführten „pattern variables of role-definition“ zurück, einem strukturfunktionalistischen Instrument zur Analyse sozialen Handelns. Indem Oevermann (1996, 148) das Arbeitsbündnis als „widersprüchliche Einheit von spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen“ bestimmt, fokussiert er dabei die Dichotomie von „specificity“ und „diffuseness“ (Parsons 1951/1991, 43). Helsper schließt an diese Überlegungen an und betont dabei, dass Lehrpersonen nicht nur an der stellvertretenden Krisenbewältigung, sondern auch an der Induktion sachbezogener Schülerkrisen zu arbeiten haben, um sachbezogene Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. Helsper 2016; Hinzke 2020). „Professionalität“ bzw. ein „professioneller Habitus“ (Helsper 2018, 128f.) liegt demnach dann vor, wenn sich Lehrpersonen an einer solchen „bildende[n] Eröffnung lebenspraktischer Autonomie“ (ebd., 129) ausrichten. Während der Herkunftshabitus und der im biographischen Prozess erworbene Habitus Helsper (2018, 131) zufolge „durch implizites Wissen und latente Orientierungen dominiert“ sind, zeichnet sich „der professionelle Habitus gerade durch die explizite Reflexion des Impliziten“ aus. Anders ausgedrückt: Die wissenschaftlich-reflexive Komponente des professionellen Habitus ermöglicht es der Lehrperson, auf eine gewisse Distanz zu diesem Habitus zu gehen und „dessen Verbindungslinien zum Herkunftshabitus und zum Schülerhabitus für eine Reflexion zugänglich“ (ebd., 132) zu machen. Eingebettet wird die Entfaltung eines derart verstandenen professionellen Habitus somit einerseits in einen berufsbiographischen Prozess des Durchlaufens eines Schülerhabitus und der Werdung eines Lehrerhabitus, andererseits in ein durch antinomische Strukturen bedingtes Handlungsfeld. Helsper arbeitet elf Antinomien als „gültige, sich widersprechende Anforderungen“ (Helsper 2002, 75) heraus, die er auf die bei Oevermann angelegten widersprüchlichen Einheiten von Entscheidungszwang und

2 Bohnsack (2017; 2020) nutzt die Begriffe Habitus und Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) dabei weitgehend synonym und auch Helsper (2018) verwendet zur Beschreibung von Habitusformationen den Begriff der Orientierung.

Begründungsverpflichtung (Lebenspraxis) und von spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen (Arbeitsbündnis) zurückführt. In dieser Linie differenzieren Kramer und Pallesen (2019, 83) vier „Dimensionen bzw. Anforderungsprofile eines idealtypischen professionellen Lehrerberufes“: Neben der Beförderung von Bildungsprozessen über Kriseninterventionen und der Gestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses sind dies das Fallverstehen unter Berücksichtigung theoretischen Wissens und eine grundlegende Reflexivität (vgl. ebd., 84ff.).

Während neuere Entwicklungen innerhalb des strukturtheoretischen Professionsansatzes somit das Konzept eines professionellen (Lehrer-)Habitus fokussieren, entfaltet sich Professionalität aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive für Bohnsack (2020, 42) über die Entwicklung eines „professionalisierte[n] Milieu[s]“. Der Ausgangspunkt dieses Professionsansatzes liegt nicht in der strukturfunktionalistischen Annahme von ‚pattern variables‘ bzw. von widersprüchlichen Einheiten oder strukturellen Antinomien, sondern in der wissenssoziologisch fundierten Unterscheidung zwischen propositionaler und performativer Logik (vgl. ebd., 26ff.; auch Bohnsack 2017 sowie den einleitenden Beitrag von Bohnsack in diesem Band), d. h. zwischen einem theoretischen, kommunikativen Wissen, das auf ‚gesellschaftliche‘ Beziehungen verweist, und einem atheoretischen, konjunktiven Wissen, das mit ‚gemeinschaftlichen‘ Beziehungen verbunden ist (vgl. Mannheim 1980). Professionalität wird hier primär über die Rekonstruktion „der Strukturlogik der interaktiven Praxis mit der Klientel“ zu fassen gesucht – „und erst daran anknüpfend von den beteiligten Individuen, ihrem beruflichen Habitus und ihren Biographien her“ (Bohnsack 2020, 8). Der Weg der Analyse professionalisierter Milieus führt damit konstitutiv über die Rekonstruktion jener Logiken, die sich in der Interaktion zwischen Professionellen und Klient:innen innerhalb von „People Processing Organizations“ (ebd., 20) dokumentieren. Ein Handeln ist demnach dann als professionalisiert zu bezeichnen, wenn es gelingt, „Anforderungen der normativen organisationalen Programme und Entwürfe in einen konjunktiven Erfahrungsraum zu integrieren“ (ebd., 30), d. h. als Lehrperson jene Spannung „handlungspraktisch und letztlich habitualisiert zu bewältigen“ (ebd.), die sich zwischen dem unterrichtlichen Interaktionssystem und den „generellen normativen Sach-Programmatiken und Rollenbeziehungen der Organisation“ (ebd.) Schule ergeben. Anders ausgedrückt: Lehrpersonen sind gefordert, mit einer „doppelten Doppelstruktur“ (ebd., 39) zwischen theoretischem und atheoretischem Wissen, zwischen Norm und Praxis umzugehen. Ihre Praxis entfaltet sich in einer Spannung sowohl zu gesellschaftlichen als auch zu schulisch-organisationalen Normen. Notwendiges Kennzeichen professionalisierten Handelns ist es dabei, dieses Spannungsverhältnis in eine interaktive, auf Dauer gestellte Praxis mit der Klientel zu überführen, d. h. in der Interaktion mit Schüler:innen in der Organisation Schule eine sog. „konstituierende Rahmung“ (ebd., 32) zu etablieren. Als „Entscheidungsprämisse“ (ebd.) ermöglicht die konstituierende Rahmung ein Handeln, das für alle Beteiligten verlässlich ist und zum Aufbau einer routinisierten Interaktion mit den Schüler:innen führt. Der Aufbau eines konjunktiven Erfahrungsraumes mit Schüler:innen reicht demnach nicht aus, um von einem professionalisierten Milieu sprechen zu können. Hinzukommen muss erstens eine Relationierung dieses Erfahrungsraumes mit normativen Programmatiken und zweitens eine etablierte, handlungspraktische Bewältigung des daraus entstehenden Spannungsverhältnisses, d. h. die Etablierung einer konstituierenden Rahmung (vgl. ebd., 72ff.). Vor diesem Hintergrund grenzt sich Bohnsack von der Zielsetzung einer stellvertretenden Krisenbewältigung im Sinne einer grundlegenden oder fördernden Vermittlung von

Autonomie ab, welche als (normative) Erwartung direkt an die Individuen gerichtet ist. Zur Bewertung von Professionalität zieht er stattdessen Prinzipien einer rekonstruktiv-praktischen Diskursethik heran. Professionalität lässt sich demnach daran bemessen, inwiefern es Lehrpersonen gelingt, Schüler:innen „im Diskurs die Bedingungen der Möglichkeit einer Verständigung zu schaffen, unter denen eine autonome Praxis der Darstellung und Bearbeitung der Probleme [der Klientel, Anm. d. Verf.] entfaltet werden kann“ (Bohnsack 2020, 129). Ansatzpunkt sind demnach nicht durch die Lehrpersonen normativ geprägte Entwürfe von zu erreichender Autonomie, sondern die Explikation jener ggf. impliziten „Praktiken und Strategien der Bewältigung“ von Problemen, „über welche die Klientel bereits verfügt“ (ebd.). Professionalisierung im Studium könnte dann bedeuten, als Student:in am Aufbau nicht nur expliziter, d. h. theoretisierender, sondern auch impliziter bzw. praktischer, d. h. in die eigene Praxis eingelagerter „Reflexionspotentiale“ (ebd., 55) zu arbeiten. Gemeint ist mit letzteren die Fähigkeit, sich von „Norm(alitäts)erwartungen“ (ebd., 119) zu distanzieren, im Sinne einer genetischen Analyseinstellung den „Herstellungscharakter sozialer Situationen“ (ebd., 124) zu erkennen, mit dem Common Sense zu brechen, d. h. „alltägliche Selbstverständlichkeiten [...] hinterfragen oder suspendieren zu können“ (ebd.) und eine Handlungspraxis zu etablieren, in der die Spannung zwischen Norm und habituellem Handeln bearbeitet wird. Dabei stellt sich jedoch die Frage, welche Praxis Student:innen des Lehramts mitgestalten. Schließlich agieren sie in der Regel noch nicht als Lehrpersonen in der Organisation Schule und haben noch keine eigene unterrichtliche Praxis. Allerdings stellt auch das Studieren eine eigene Praxis dar. Eine Facette dieser Praxis ist es, in den Diskurs mit Kommiliton:innen zu treten und über Unterricht bzw. das (unterrichtliche) Agieren von Schüler:innen und Lehrpersonen zu sprechen.

3 Forschungsdesign

Vor dem skizzierten professionstheoretischen Hintergrund beschäftigt sich die in diesem Beitrag dargestellte explorative Studie mit den Forschungsfragen, welche (expliziten wie impliziten bzw. praktischen) Reflexionspotentiale sich bei Student:innen des Lehramts zu Studienbeginn zeigen und inwiefern sich in diesen Reflexionspotentialen Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit spiegeln. Die Antworten auf diese Fragen sollen Hinweise darauf geben, inwiefern sich Professionalisierungsprozesse insbesondere zu Beginn des Studiums anregen und wie sich Orientierungen jener Gruppe rekonstruktiv erfassen lassen. Die Datengrundlage stammt dabei aus dem laufenden, vom Verfasser durchgeführten Forschungsprojekt *Reflexions- und Analysefähigkeit zu Studienbeginn: eine Vergleichsstudie dreier Studiengänge* (RASt).

Um zu verhindern, dass sich die erforschten Student:innen zugleich in einem Bewertungsverhältnis zu den Forscher:innen befinden, wurde für die explorative Studie nach einem erziehungswissenschaftlich-schulpädagogischen Seminar gesucht, dessen Teilnehmer:innen bereit waren, freiwillig an der Erhebung teilzunehmen. In einer mittelgroßen deutschen Universitätsstadt fand sich ein Seminar mit 19 Student:innen (Lehramtsstudium für die Sekundarstufe) des zweiten Semesters, das im Sommersemester 2019 geschlossen an den Erhebungen teilnahm.

Die Datenerhebung erfolgte gegen Mitte des Semesters während der regulären Seminarzeit. Thematisch hatte sich das Seminar bis dahin nicht (primär) mit Unterrichtsvideographien, sondern mit Texten zu Heterogenität im Lehrerberuf befasst. Nach der

informierten Einwilligung in die Projektteilnahme wurden im Seminar drei Gruppen à sechs bzw. sieben Teilnehmer:innen gebildet, denen jeweils ein USB-Stick ausgehändigt wurde, auf dem sich zwei im Rahmen eines Forschungsprojekts aufgezeichnete Unterrichtsvideos befanden. Zum besseren Nachvollzug des Wortlautes erhielten die Student:innen zudem dazugehörige Transkripte der abgebildeten unterrichtlichen Interaktion zwischen Lehrperson und Lerngruppe. Die Student:innen wurden mittels Aufgabenblatt gebeten, sich beide etwa vierminütigen Videos in der Gruppe anzuschauen und sich daraufhin mit drei Fragen auseinanderzusetzen: *„Was haben Sie beobachtet? Was fällt Ihnen im Vergleich der beiden Videos auf? (Gemeinsamkeiten, Unterschiede) Haben Sie eine solche Situation schon einmal erlebt?“* Die sich daraufhin entfaltenden Gruppendiskussionen wurden audiographiert.

Die beiden genutzten Videos erfüllen folgende Kriterien, die auch für die Videoauswahl in den anderen beiden, im RASt-Projekt als Vergleichshorizonte berücksichtigten Studiengängen der Sozialen Arbeit und der Frühpädagogik gelten: Erstens zeigen sie je eine authentische, ungeschnittene Interaktions- bzw. Kommunikationssituation zwischen einer/einem Professionellen und Klient:innen – hier Lehrperson und Schulklasse – in einem organisationalen Kontext. Zweitens wurden sie von einem festen Kamerapunkt aus aufgenommen und haben eine vergleichbare Videoqualität und -länge. Die in diesem Beitrag interessierenden Videos bilden je eine Sequenz aus einem an mehreren Schulen in der Sekundarstufe I durchgeführten Projektunterricht ab und stammen aus zwei verschiedenen Lerngruppen. Während die beiden Sequenzen an verschiedenen Stellen des Projekts – einmal am Anfang, einmal am Ende – verortet sind, ist beiden Unterrichtssequenzen gemein, dass es sich um Meta-Kommunikationen über die Arbeit im Projekt handelt, die sich im Stuhlkreis ereignen und in denen die jeweiligen Lehrpersonen den höchsten Redeanteil haben. Die Student:innen erhielten diese Informationen über die Unterrichtssequenzen nicht, sondern waren gefordert, sich den Videos aus ihrem eigenen Rahmen heraus und auf Basis der drei Arbeitsaufträge zu nähern.

Die auf diese Weise entstandenen drei Gruppendiskussionen wurden mit Hilfe der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014a) ausgewertet. Im Rahmen der formulierenden Interpretation wurde das Gesagte paraphrasiert und zu Themen gebündelt. Dabei zeigte sich, dass die Student:innen insbesondere das Handeln der Lehrpersonen und der Schüler:innen thematisieren, weshalb die sich anschließende reflektierende Interpretation vor allem darauf zielte, herauszuarbeiten, wie die Student:innen diese Themen hervorbringen bzw. diskursiv bearbeiten. Im Sinne einer „generativen Analyseinstellung“ (ebd., 212) wurde in diesem Interpretationsschritt die Behandlung dieser Themen über drei Interpretationsoperationen rekonstruiert: der Nachzeichnung der Diskursorganisation (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014), der Analyse von Fokussierungsmetaphern (vgl. Schäffer 2018) und der Durchführung einer Textsortentrennung (vgl. Nohl 2017). Letztere Operation erwies sich im Zuge der Datenauswertung insofern als relevant, als die Student:innen im Kontext von Argumentationen und Bewertungen, aber auch von Erzählungen eigene Vergleichshorizonte einbrachten, vor denen sie das beobachtete Handeln reflektierten. Mittels eines fortgesetzten komparativen Vorgehens wurden auf diese Weise kommunikative Wissensbestände im Sinne von Normen und Common Sense-Theorien der Student:innen in Bezug auf das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen und Schüler:innen und konjunktive, implizite Wissensbestände im Sinne von Orientierungsrahmen im engeren Sinne deutlich, die sich in einer Spannung zu den kommunikativen Wissensbeständen entfalten und einer Praxis des Sprechens

über Unterricht zugrunde liegen. Praktische bzw. implizite Reflexionspotentiale verweisen als Bestandteile von Orientierungsrahmen im weiteren Sinne auf Handlungsalternativen und damit darauf, wie die Student:innen die Spannung zwischen kommunikativen und impliziten Wissensbeständen bewältigen.

4 Ergebnisdarstellung

Im Ergebnis zeigt sich, dass sich die drei Gruppen je unterschiedlich mit dem Arbeitsauftrag auseinandersetzen. Die Analyse der „proponierten Performanz“ des Sprechens über das beobachtete unterrichtliche Handeln wie auch der „performativen Performanz“ des Vollzugs der Beantwortung der gestellten Fragen (vgl. zur Unterscheidung Bohnsack 2017, Kap. 3.3 sowie den einleitenden Beitrag von Bohnsack in diesem Band) lässt drei gruppenspezifische Orientierungsrahmen im engeren Sinne erkennen. Erkennbar wird, dass sich die damit analysierten Praxen des Sprechens und Diskutierens über Unterricht in der Auseinandersetzung mit bestimmten Common Sense-Theorien über Lehrer- und Schülerhandeln, mit Normen, Rollen und Motivunterstellungen, d. h. in Auseinandersetzung mit propositionalen Gehalten, entfalten. Dabei deuten sich verschiedene Reflexionspotentiale der Student:innen an.

Da diese Ergebnisse zwar analytisch zu unterscheiden, in den einzelnen Fällen bzw. Passagen aber in der Regel miteinander verwoben sind, erfolgt im Folgenden eine beispielhafte Ergebnisdarstellung anhand der Gruppen 1 und 2, die hinsichtlich der rekonstruierten Orientierungsrahmen im engeren Sinne ebenso kontrastieren wie hinsichtlich der Ausrichtung von Reflexionspotentialen.

4.1 Gruppe 1 – „das ist so leicht, weil wir da nie so eine Situation erfahren haben“

Nach der Betrachtung beider Videosequenzen entscheiden sich die Studentinnen der Gruppe 1 explizit gegen die Bearbeitung der ersten Frage, die darauf abzielt, was sie beobachtet haben:³

Sw4³: Das direkt zu vergleichen? Geht doch auch. (..) Ich meine was wir beobachtet haben ist ja klar, weil wir alle das Gleiche gesehen haben. [lachend]

Sw1: Ja, können wir eigentlich auch machen.

(LA-Gruppe 1, Z. 22-25)

Nach dieser initialen Klärung des Vorgehens und der Festlegung, dass es keine Differenzen in der Wahrnehmung des Beobachteten gibt und daher keiner Aushandlung über das Beobachtete bedarf, widmet sich die Gruppe der zweiten Aufgabe, d. h. dem Vergleich der beiden Videos. Dass die Wahrnehmung an die jeweilige Perspektivität resp. den Standort der Studentinnen gebunden sein und somit innerhalb der Gruppe variieren könnte, wird somit nicht thematisch. Von Beginn an zeigt sich dabei eine Praxis des Bewertens, die v. a. auf das Handeln der beiden beobachteten Lehrpersonen fokussiert und in der sich eine unhinterfragte Nutzung solcher Reflexionspotentiale dokumentiert, die an die eigene Perspektivität gebunden sind.

³ Die Personen wurden wie folgt benannt: S = Schüler:in; w bzw. m = weiblich bzw. männlich; Zahl = Reihenfolge des ersten Auftretens als Sprecher:in auf der Aufnahme.

- Sw4: Ich finde vor allem, wenn man so was wie irgendwelche/ jetzt Verhalten, das man kritisieren will, so, so, so, stark thematisiert und immer wieder drauf bohrt, so lang und immer wieder sagt, wie kacke die eigentlich sind/ sorry, aber ähm dann (.) / ich glaube jetzt nicht, dass das eine gute Idee ist. Kann man doch einfach so sagen: ‚Hey, seid mal ein bisschen leiser‘ oder ‚Haltet mal die Klappe‘ // oder so.
- Sw3: Ist einfach // Frust, glaube ich. Das ist glaube ich so einfach (.) // reiner, reiner Frust.
- Sw4: Ja, aber ich glaube // dann/ oder mal der einen Schülerin (.) kurz mal (.) / einfach mal sagen: ‚Komm, jetzt mach weiter.‘
- Sw1: Ja, die hat einen sehr langen Monolog gehalten, und es hat auch irgendwie keiner zugehört.
- Sw4: Ja, genau. Und das/ ich glaube, die wurde auch nicht ernst genommen. Alle haben gelacht und ähm/
- Sw1: Nein, überhaupt nicht, weil, die haben ja auch immer wieder gelacht und so.//
- Sw5: Und die ist auch nicht // beliebt. Also/
- Sw4: Sie hat sich // dann auch in diese Opferrolle begeben, indem sie gesagt hat: ‚Ich weiß nicht, ob ihr über mich lacht, bla, bla. (..)‘
- Sw5: Ja, stimmt wohl. (..)

(LA-Gruppe 1, Z. 47-66)

Sw4 eröffnet eine Proposition, die von der Gruppe aufgegriffen und validiert, hier zudem ansatzweise elaboriert wird. Die Studentin setzt zu Beginn das Thema, über das Handeln der beobachteten Lehrerin zu sprechen. Erkennbar wird, dass die Studentin dabei zwischen einer Darstellung in der ersten Person Singular und der Nutzung des Indefinitpronomens ‚man‘ als Satzsubjekt wechselt: Nach der Darlegung, dass es sich um ihre eigene Ansicht handelt („Ich finde vor allem“), folgt eine Abstrahierung in Form eines Konditionalsatzes („wenn man [...]“). Sw4 spricht hier somit nicht nur über das konkrete, beobachtete Lehrerhandeln, sondern gliedert dieses in einen übergreifenden Rahmen ein. Sie definiert in gewisser Weise die Situation, indem sie aus dem beobachteten Video einen Aspekt – die Thematisierung einer Unterrichtsstörung durch die Lehrerin – herausgreift und diesen als Teil eines abstrakteren Zusammenhangs fasst, der nicht nur auf die singuläre, beobachtete Situation bezogen ist. Statt den Konditionalsatz zu Ende zu führen, bricht Sw4 ab, um – nun wieder aus der ersten Person Singular heraus – ein Angemessenheitsurteil über ein solches Lehrerhandeln zu treffen, das negativ ausfällt („ich glaube jetzt nicht, dass das eine gute Idee ist“). Zum Maßstab der Bewertung des Lehrerhandelns gerät die Frage, ob das beobachtete Handeln zur Herstellung von Ordnung im Klassenraum strategisch geeignet ist („Hey, seid mal ein bisschen leiser‘ oder ‚Haltet mal die Klappe“). Indem Sw4 die daraufhin angeführte Handlungsalternative dann erneut unter Nutzung des Indefinitpronomens ‚man‘ darlegt, führt sie den Konditionalsatz doch noch zu Ende.

Erkennbar wird in dieser initialen Passage, die am Beginn des sich im Folgenden entfaltenden bewertenden Diskurses der Gruppe steht, dass Sw4 Common Sense-Theorien über Lehrerhandeln nutzt. Das Handeln von Lehrpersonen erscheint demnach als Tätigkeit, die durch eine ‚wenn-dann‘-Rationalität gekennzeichnet ist, d. h. nach dem Prinzip von Bedingung und Folge funktioniert, im Sinne von: Wenn die Situation durchschaut ist, dann lässt sich als Lehrperson „einfach“ handeln. Damit wird sehr deutlich, dass sich die Studentin direkt in die Position einer Lehrerin begibt bzw. die Rolle einer Lehrerin

einnimmt, indem sie Handlungsoptionen als Lehrperson teilweise in direkter Rede darlegt.

Sw3 trägt die von Sw4 vorgebrachte Definition der Situation offenbar mit, indem sie auf der Ebene einer an die eigene Perspektive gebundenen Aussage („glaube ich“) an die von Sw4 dargelegten Um-Zu-Motive anschließt und nach dem Weil-Motiv bezüglich des Handelns der Lehrerin sucht („Ist einfach // Frust, glaube ich“). Nach dieser verdachtsgeleiteten Wirklichkeitskonstruktion des Common Sense bzw. dieser Motivunterstellung setzt Sw4 unter Beibehaltung der Kennzeichnung des Sprechens als individuelle ‚Glaubensäußerung‘ fort und benennt dabei eine weitere aus ihrer Sicht in einer solchen Situation angebrachtere Handlung.

Indem Sw1 anführt, dass die Lehrerin einen „sehr langen Monolog“ gehalten hat, greift sie eine Aussage von Sw4 auf („stark thematisiert und immer wieder drauf bohrt, so lang und immer wieder sagt“) und validiert diese damit. Anschließend bringt Sw1 mit dem Blick auf das Verhalten der Schüler:innen in Reaktion auf das Lehrerhandeln einen neuen Aspekt ein („es hat auch irgendwie keiner zugehört“), der von Sw4 validiert und ergänzt wird („die wurde auch nicht ernst genommen“). Nachdem Sw1 einen Teil der Äußerung von Sw4 wortgleich wiederholt hat, stellt Sw5 – ohne Kennzeichnung, dass sie ihre individuelle Sicht darlegt bzw. eine ‚Glaubensäußerung‘ tätigt – fest, dass die Lehrerin „nicht beliebt“ sei. Woran die Studentin diese Deutung festmacht, wird nicht erkenntlich, zumal sie von Sw4 unterbrochen wird, die anhand der Wiedergabe eines als wörtlich verstandenen Zitats der Lehrerin interpretiert, dass sich diese in eine „Opferrolle“ begeben hat, was von Sw5 abschließend validiert wird.

Diese Passage zeigt exemplarisch jene Struktur auf, die dem Sprechen der Gruppe in der weiteren Diskussion zugrunde liegt: Insgesamt erfolgt eine imaginative Übernahme der Lehrerrolle. Vor dem impliziten Vergleichshorizont der für sie damit verbundenen Identitätsnorm der Lehrperson erscheint insbesondere die Praxis der Lehrerin, also ihr Habitus, im negativen Gegenhorizont, von dem sich die Gruppe abgrenzt. Diese kollektive Praxis des Bewertens entfaltet sich dabei unter Nutzung von Common Sense-Theorien über Lehrerhandeln, der Attribuierung von Handlungsmotiven und der Hervorbringung imaginer Handlungsalternativen. Dadurch, dass sich die Gruppenmitglieder untereinander verstehen, erscheint es nicht nötig, zu kommunizieren, aus welcher Perspektive und vor welchem Erfahrungshintergrund und den damit verbundenen Identitätsnormen sie diese zum Teil mit allgemeiner Gültigkeit versehenen Äußerungen hervorbringen. Das kurze Eingehen auf das Befinden der Schüler:innen erfolgt dabei in der Funktion, die Lehrerin zu kritisieren. Es finden sich keine konkreten Versuche des individuellen Motivverstehens bezüglich der Schüler:innen, sie werden stattdessen als „pubertär“ bezeichnet, womit ihnen pauschal die Reife bzw. Fähigkeit zum verantwortlichen Handeln abgesprochen wird.

Im weiteren Verlauf der Diskussion zeigt sich, dass die Gruppe den Hintergrund, vor dem es ihr möglich ist, das Lehrerhandeln zu bewerten, immer wieder hinterfragt. Dies mündet allerdings nicht in einer Problematisierung des eigenen Vorgehens. Stattdessen setzt sich insgesamt betrachtet die Bewertungspraxis weiter fort, wie exemplarisch in folgender Passage ersichtlich wird:

- Sw6: Also wenn es auch eigentlich jetzt um das um den Umgang mit diesen Videos geht irgendwie, finde ich das total schwierig, weil, ich kenne die Leute nicht, ich kenne die Situation nicht, ich kenne die Lehrer nicht, ich kenne den Inhalt nicht. Also ich kann da überhaupt nicht andocken und sagen: ‚Oh, ich hätte da aber das und das gemacht.‘ Weil ja ich überhaupt nicht weiß, wie (.)//
- Sw1: Ich // finde, man wird so ein bisschen in die Situation reingeschmissen.
- Sw4: Ja, und man weiß halt auch nicht, wie die Situation vorher war zum Beispiel bei der Lehrerin, die ja am/ Also bei dem ersten Video von uns jetzt, die hat ja (.) ähm // die Schüler so ein bisschen kritisiert.
- Sw3: Irgendwas von Puppen erzählt.
- Sw4: Und man (.) finde ich, kann das jetzt trotzdem nicht so richtig beurteilen, weil/
- Sw1: Ja.
- Sw4: Also ich finde, man hatte irgendwie gar keinen Background (.) dazu. Deswegen ist das ein bisschen schwierig. Aber (..)//
[...]
- Sw4: Ja, aber ich finde, selbst wenn sie // das gemacht haben, was sie kritisiert hat, dann kann man auch sagen, (.) weiß ich nicht: ‚Ich mach jetzt einfach weiter.‘ Und wenn man dann wie er dynamisch im Raum rumläuft und inhaltlich nach den Sachen fragt: ‚Was habt ihr gemacht?‘, dann (.) wird das vielleicht auch irgendwie vergessen, wie sie sich verhalten haben. Also (.) ich kann sagen, dass sich einige nicht so gut verhalten haben, aber, komm//
- Sw5: Ja, sie hat sehr viel irgendwie geredet und // das war nicht/ Eigentlich, das war gar nicht effektiv.
- Sw4: Ja, damit schafft man eigentlich nur so eine Barriere zwischen sich und den Schülern (..)

(LA-Gruppe 1, Z. 119-155)

Mit Blick auf die gesamte Diskussion zeigt sich, dass die von Sw6 zu Beginn dieser Passage ausgedrückte Schwierigkeit, Zugang zu der beobachteten Situation zu erhalten („ich kann da überhaupt nicht andocken“) und Handlungsalternativen zu formulieren, auf keinen antithetischen Diskursmodus verweist. So entsteht kein Streit über das Vorgehen, sondern es zeigt sich ein paralleler Diskursmodus: Auch Sw6 beteiligt sich im weiteren Verlauf der Diskussion erneut an der Praxis des Bewertens, welche mit der Explikation von Handlungsalternativen (wie hier erneut von Sw4) und von situationsübergreifenden Common Sense-Theorien über das Lehrerhandeln (wie hier von Sw4, die das Lehrerhandeln erneut als Bedingungs-Folge-Konstrukt fasst) einhergeht. Nach der oben angeführten letzten Äußerung von Sw4 erfolgt dann auch keine weitere Aushandlung der Gruppe über ihr Vorgehen, sondern es kommt zu einem Themenwechsel, indem die Gruppe zur Beantwortung von Frage 3 übergeht. Dies verstärkt die Interpretation, dass die Gruppe an einer Bewertung des beobachteten Lehrerhandelns orientiert ist, im Zuge derer sie auf nicht näher verhandelte, geteilte Reflexionspotentiale zurückgreift. Diese Reflexionspotentiale vermitteln ein eindeutiges Bild von einem angemessenen, alternativen Lehrerhandeln und damit ein Bild der aus Sicht der Studentinnen für die Lehrerrolle konstitutiven Normen. Damit wird hier die Diskrepanz zwischen den der Lehrerrolle angemessenen Normen und der beobachteten Praxis, dem Habitus, herausgearbeitet. Erkennbar werden an dieser Stelle Hinweise auf einen Orientierungsrahmen im weiteren Sinne resp. eine konstituierende Rahmung der Studentinnen als der zentralen Leistung

der praktischen Reflexion: Zwar problematisiert die Gruppe immer wieder ihre Bewertungsgrundlage, es kommt aber zu keinem Bruch mit der Praxis des Bewertens. Dies lässt sich damit erklären, dass die Gruppe nicht die eigenen Normalitätsvorstellungen problematisiert, d. h. die für ihr Verständnis der Lehrerrolle konstitutiven normativen Erwartungen, sondern den unzureichenden Zugang zur beobachteten Praxis: „ich kenne die Leute nicht, ich kenne die Situation nicht, ich kenne die Lehrer nicht, ich kenne den Inhalt nicht. Also ich kann da überhaupt nicht andocken“.

Der Orientierungsrahmen im engeren Sinne, der dem Sprechen der Gruppe über die beobachteten Videos zugrunde liegt, kann angesichts dessen als ‚Bewerten im Modus von Eindeutigkeit‘ bezeichnet werden. Obgleich die Studentinnen immer wieder über die Angemessenheit ihrer Bewertungspraxis reflektieren, tätigen sie durchgehend bewertende Aussagen über das beobachtete Lehrerhandeln. Dabei ringen sie an keiner Stelle um die Bewertung, sondern nehmen inhaltlich eindeutige und einheitliche Bewertungen vor. Anders ausgedrückt: Der Hintergrund, vor dem bewertet wird, wird immer wieder als defizitär markiert, was die Studentinnen aber nicht davon abhält, eindeutige Bewertungen vorzunehmen.

Erst im Zuge der Auseinandersetzung mit der dritten vorgegebenen Frage – „Haben Sie eine solche Situation schon einmal erlebt?“ – stellen die Studentinnen explizierte Bezüge zwischen den beiden beobachteten Situationen und ihren Erfahrungen her. Auch in diesen Passagen werden das Beobachtete und das Erfahrene nicht einfach nebeneinandergestellt, sondern im Rahmen einer mit Eindeutigkeit operierenden Bewertungspraxis unter den Aspekten eines angemesseneren Handelns und der Nutzung erfahrungsbasierter Theorien über Handeln miteinander in Bezug gesetzt. Nachdem Sw1 ausgeführt hat, was aus ihrer Sicht „das eigentliche Problem“ (Z. 511) am Handeln der Lehrerin sei – sie habe „das viel zu persönlich genommen“ (Z. 514) – und dieses Handeln als „nicht so der beste [...] Umgang damit“ (Z. 516f.) klassifiziert hat, entfaltet sich folgender Diskurs:

- Sw4: Ja, das ist so eine (.) Sache, die man, wenn man im Lehrberuf arbeiten möchte, irgendwie ablegen muss, dass man das persönlich an sich ranlässt, wenn Schüler sich so verhalten. Weil, (.) // ganz ehrlich, die sind pubertär, die sind einfach in ihrem/
- Sw1: Ja, das ist so (.) unprofessionell. //
- Sw5: Welt. //
- Sw4: Ding. Und das ist halt normal, dass die manchmal/
- Sw1: Also, da muss // man halt schon mit umgehen, aber anders halt.
- Sw5: Aber ich weiß nicht, ob sich da jeder // freimachen kann. Also ich glaube, dass das schnell passiert, dass man/ Gerade am Anfang, und ich finde, die ist ja noch jung. Und ich glaube, wir analysieren das auch einfach noch sehr aus Schülersicht.
- Sw1: Ja, auf jeden Fall. [lachend]
- Sw3: Und wir sehen das auch so, das ist so leicht, weil wir da nie so eine Situation erfahren haben oder so ernsthaft. Praktikum ist was anderes. Das ist // irgendwie/
- Sw5: Wenn man // dann so überlegt, könnte mir das auch passieren, oder so, dann (.)// klar geht man da rein/ also wenn man anfängt in dem Beruf, dann denkt man, ja, ich darf das nicht an mich ranlassen und so. Aber ich glaube schon, dass das irgendwann auch passieren kann.

- Sw4: Ja, das glaube ich auch. Also ich glaube auch nicht, dass man das komplett quasi von sich stoßen kann so und auch nicht ignorieren kann. Aber (..) ich ähm würde jetzt nicht so in der Form mit den Schülern dann halt wirklich so lange vor allen Dingen ausdiskutieren. Also ich finde, man kann kurz, prägnant da quasi in der Situation was sagen, aber (..) ich glaube nicht, dass es quasi Autorität erzeugt, wenn du (..) das so ausdehntst.
- Sw5: Aber wenn du gar nicht darauf eingehst/ Also wir hatten in der Schule eine Lehrerin, die sehr spät angefangen hat. Sie hat davor in im Ministerium oder so gearbeitet und erst mit fünfzig in die Schule gegangen ist. Und da haben wir total durchgedreht.

(LA-Gruppe 1, Z. 518-548)

Sw4 validiert die Aussage von Sw1 und greift dabei z. T. deren Wortwahl auf. Dabei abstrahiert Sw4 erneut von der Situation, indem sie zum wiederholten Mal das Indefinitpronomen ‚man‘ nutzt. Hierin dokumentiert sich die normative Erwartung an das Handeln potenziell aller Lehrpersonen, in der Reaktion auf Schülerverhalten auf Distanz zu emotionalen Verstrickungen zu gehen (nicht persönlich ‚an sich ranlassen‘). Nach der Validierung durch Sw1, die das Verhalten der beobachteten Lehrerin, das für sie nicht dieser Norm entspricht, als „unprofessionell“ bezeichnet, und der Fortführung des von Sw4 angefangenen Satzes durch Sw3 deutet sich bei der nächsten Äußerung von Sw4 an, dass ihre Aussagen nicht nur auf Vorstellungen über das Lehrerhandeln, sondern auch auf von ihr und der Gruppe unhinterfragten Normalitätsvorstellungen mit Blick auf Schülerhandeln basieren: In der Pubertät sei ein bestimmtes, hier nicht näher ausgeführtes Verhalten auf Schülerseite „normal“. Sw1 stellt es daraufhin als Norm an das Lehrerhandeln dar, dass ‚man‘ damit umgehen müsse, und grenzt sich abermals vom beobachteten Verhalten der Lehrerin ab. Deren Verhalten erscheint wiederholt im negativen Gegenhorizont, ohne dass eine Alternative benannt wird, d. h. ein positiver Gegenhorizont zum Vorschein kommt. Dieser bleibt implizit.

In der konzessiv eingeleiteten Fortsetzung nimmt Sw5 dann eine Meta-Perspektive auf die Thematisierung des beobachteten Lehrerhandelns durch die Gruppe ein: „Und ich glaube, wir analysieren das auch einfach noch sehr aus Schülersicht“. Dem gegenüber stellt sie eine Sicht auf die Fähigkeit von Lehrpersonen, wobei mitschwingt, dass die Entwicklung beruflicher Fähigkeiten für die Studentin an die Berufsbiographie bzw. das Alter („Gerade am Anfang, und ich finde, die ist ja noch jung“) gebunden ist. Nach einer knappen Validierung durch Sw1 schließt Sw3 konjunktiv an, indem sie die Sichtweise der Gruppe an den spezifischen Erfahrungshintergrund der Studentinnen koppelt: Praktika seien etwas anderes, vermutlich als die alltägliche Berufspraxis, doch statt diesen Aspekt weiter auszuführen, wird Sw3 in dieser lebhaften Passage der Diskussion von Sw5 unterbrochen. Sw5 stellt die Möglichkeit einer Diskrepanz zwischen normativer Erwartung an das – auch eigene, antizipierte – Lehrerhandeln und dessen Praxis heraus, was von Sw4 validiert und dadurch elaboriert wird, dass sich diese erneut vom beobachteten Lehrerhandeln distanzieren und eine Handlungsalternative offerieren. Im positiven Gegenhorizont scheint dabei auf der Ebene der Normen ein Lehrerhandeln auf, das mit „Autorität“ verbunden ist. Sw5 erwidert daraufhin konzessiv, indem sie eine Erfahrung aus der eigenen Schulzeit zum Ausdruck bringt: Auch das Ignorieren eines gewissen Schülerverhaltens sei kontraproduktiv, wie sie im weiteren Verlauf der oben nur ausschnittshaft angerissenen Erzählung über eine:n ihrer Lehrer:innen anführt.

Im Gegensatz zu oben setzen sich die Studentinnen nun, offenbar angeregt durch die dritte Frage, stärker mit ihren Erfahrungen auseinander, indem sie vermittelt über Erzählungen praktische Reflexionspotentiale zur Darstellung bringen – und nicht nur weitgehend implizit für ihre Bewertungspraxis nutzen. Die Studentinnen bewegen sich damit auf der Ebene des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne. Erkennbar wird dabei, dass diese Reflexionspotentiale an Erfahrungen gebunden sind, die die Studentinnen in verschiedenen Kontexten gemacht haben: wie im obigen Beispiel als Schülerinnen, in anderen Passagen aber auch als Praktikantinnen während des Studiums oder als Studentinnen in universitären Lehrveranstaltungen. Es zeigt sich, dass die Studentinnen „aus Schülersicht“ (Sw5) diskutieren, jedoch die Schüler:innen kaum in den Blick nehmen. Es findet sich kein Versuch, sich auf die Praxis der Schüler:innen einzulassen, stattdessen geraten sie nur im Kontext des Bewertens der Lehrerin in den Blick. Mit anderen Worten: Die Studentinnen fokussieren offenbar auf der Erfahrungsbasis von Schüler:innen die Rolle der Lehrperson.

4.2 Gruppe 2 – „als Schüler man weiß gar nicht, wie man damit umgehen soll“

Die Praxis der Gruppe 2 ist durch eine vergleichsweise genaue *Beobachtung* der beiden Videos einerseits, der Hervorbringung von nur zum Teil auf diesen Beobachtungen aufruhenden *Deutungen* andererseits geprägt. Konträr zu Gruppe 1 wird die erste Frage danach, was die Student:innen gesehen haben, nicht übersprungen, sondern erweist sich dahingehend als strukturierend, als Gruppe 2 im Folgenden unter Heranziehung relativ detaillierter Wiedergaben etwa von Aussagen und Körperhaltungen der beobachteten Lehr-Lern-Gruppe zunächst über das erste Video ins Gespräch kommt. Stärker als in der ersten Gruppe wird dabei neben dem Lehrerhandeln auch das Verhalten der Schüler:innen thematisiert.

- Sw2: Aber ich fand auch, sie schien richtig unsicher, obwohl sie halt auch lauter geworden ist. Aber ihre Stimme/ ja kann man sagen Stimmelmelodie oder so? Das klang halt alles eher so, ‚ja macht mich nicht fertig und es ist, es ist ja alles schwer für uns alle und das ist ja auch nicht nur eure Schuld! Also sie schien auch sehr unsicher, und ich glaube deshalb haben sich dann auch viele einfach weggedreht, weil sie sie einfach auch nicht ernstgenommen haben.
- Sw5: Wahrscheinlich wird sie auch deshalb lauter, weil sie denkt, das ist so, damit wirkt sie größer und stärker so, ne also.
- Sm4: Ja und ich glaube, die Schüler haben das gemerkt. Sie hat ja gesagt, es wäre eine zehnte Klasse. Ich glaube, die haben das gemerkt, dass sie so unsicher ist und dass sie/ die Stimme so hochgeht und sie so/ die haben wahrscheinlich gedacht, ‚gleich fängt die an zu heulen‘ so. So auf Deutsch gesagt, ich meine das gibt es ja auch. Dass man, dass Lehrer dann irgendwie überfordert sind und dann da fast zusammenbrechen so. [...] Ich glaube deswegen, manchen ist das auch so unangenehm quasi und drehen sich deswegen weg, weil die damit gar nicht umgehen können, dass sie Lehrerin so (...) ja

(LA-Gruppe 2, Z. 42-60)

Sw2 bringt eine persönliche Einschätzung zum Ausdruck („ich fand“), im Zuge derer sie das beobachtete Handeln der Lehrerin nicht als unsicher qualifiziert, sondern die Bezeichnung des Handelns als unsicher als ihre Wahrnehmung markiert („sie schien“). Die Studentin macht diese Wahrnehmung an der „Stimmelmelodie“ der Lehrerin fest, welche für sie eine bestimmte Lesart nahelegt. Daraufhin fällt erstens auf, dass Sw2 von der Lehrerin auf die Schüler:innen blickt und zweitens, dass die Studentin sowohl mit einer konkreten Beobachtung von deren Handeln („haben sich dann auch viele einfach weggedreht“) als auch mit einer Motivunterstellung im Sinne eines Weil-Motivs („weil sie sie einfach auch nicht ernstgenommen haben“) operiert. Als Common Sense-Theorie über unterrichtliche Interaktion schwingt hier mit, dass das Handeln von Lehrpersonen direkte Auswirkungen auf das Schülerhandeln hat.

Nachdem Sw5 daraufhin ihrerseits ein Weil-Motiv bezüglich der Lehrerin geäußert hat, fokussiert Sm4 wieder die Schüler:innen. Er imaginiert, was diese „gemerkt“ haben, und zieht dabei Beobachtungen aus dem Video – Verweis auf die Klassenstufe, Stimmhöhe der Lehrerin – ebenso heran wie Kontextwissen über übliches Lehrerhandeln („das gibt es ja auch. Dass man, dass Lehrer dann irgendwie überfordert sind und dann da fast zusammenbrechen“). Es schließt sich eine erneute Deutung des Schülerhandelns an, das auch bei Sm4 als Reaktion auf das Lehrerhandeln erscheint und auf Kausalkonstruktionen und Zuschreibungen bezüglich der Kompetenz von Schüler:innen basiert („weil die damit gar nicht umgehen können“). Hier deutet sich an, dass die Gruppe ausschnitthaft das Interaktionssystem des beobachteten Unterrichts in den Blick nimmt, statt wie Gruppe 1 auf das Handeln der Lehrpersonen zu fokussieren.

Während diese Gruppe detaillierter als Gruppe 1 beobachtet – mehrmals rekurren die Student:innen, anders als Gruppe 1, auf die eingereichten Transkripte zu den Videos und zitieren wörtlich daraus (etwa Z. 159ff.) –, finden sich in beiden Diskussionen Common Sense-Theorien über das Lehrerhandeln bzw. die Lehrer-Schüler-Interaktion sowie Motivunterstellungen, wobei sich diese bei der zweiten Gruppe auch auf die Schüler:innen beziehen. Diese werden unter dem Aspekt der Reaktion auf die Lehrerin betrachtet. Zwar nimmt auch Gruppe 2 Bewertungen des Lehrerhandelns vor, doch geht es der Gruppe weniger um das eindeutige Bewerten denn um die deutende Erschließung der beiden Videos unter Perspektivierung sowohl der Lehrpersonen als auch der Schüler:innen. In Folge dessen kann der Orientierungsrahmen im engeren Sinne dieser Gruppe als ‚Erschließen im Modus der Deutung‘ bezeichnet werden. Im Zuge dieser Situationserschließung zeigen sich verschiedene Gruppenmitglieder in einem parallelen Diskurs bemüht, ihre Sichtweisen mit jenen der Kommiliton:innen abzugleichen, indem sie nach Darstellung ihrer Deutung fragen, ob diese von den anderen Gruppenmitgliedern geteilt wird (etwa Z. 289f.). Anders als in Gruppe 1 zeigen sich Suchbewegungen, die darauf abzielen, die beobachteten Situationen näher zu durchdringen und die Reichweite der eigenen Perspektive zu eruieren.

Ein weiterer zentraler Unterschied zu Gruppe 1 besteht darin, dass Gruppe 2 nicht ihren zurückliegenden Umgang mit den Videos, sondern im Zuge der Bearbeitung der dritten Frage – „Haben Sie eine solche Situation schon einmal erlebt?“ – die beobachteten Videos vor allem vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen als Schüler:innen und Kinder reflektiert.

- Sm1: Also wollen wir/ ich glaube wir müssen nochmal ein bisschen mehr auf die dritte Frage eingehen, ob wir selber schon solche Situationen hatten. Wir können ja nochmal jetzt zu dem ersten Video schauen.
- Sm4: Ja hast du ja gerade auch schon gesagt, dass/
- Sw3: Ich wollte gerade sagen, dass es unangenehm ist, dass man so/
- Sm4: Ja und das würde ich auch voll unterstützen.
- Sw2: Ja, ich auch.
- Sm4: Das ist so, so ein bisschen ja nicht schämen aber so, so unangenehm und als Schüler man weiß gar nicht, wie man damit umgehen soll.
- Sw3: Man ist halt einfach überfordert. Man weiß einfach wie gesagt wirklich nicht, wie man damit umgehen soll. Man sitzt da so und ist/ denkt sich, ‚okay das ist jetzt komisch‘.
- Sw5: Und wartet einfach nur, dass es endlich vorbei ist?
- Sm4: Ja genau.
- Sw3: Wirklich.
- Sm4: Und in dem/ das ist so ein bisschen als wenn die Eltern kommen und man ist noch jünger und dann sagen die Eltern ‚du, du, du‘, was man falsch gemacht hat und dann weiß man auch nicht, was man sagen soll oder machen soll.

(LA-Gruppe 2, Z. 398-416)

Die Gruppe setzt das Beobachtete unmittelbar in Bezug zu offenbar strukturidenten Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit: Die Student:innen kommen unausgesprochen darin überein, die Situation aus Schülerperspektive zu kennen. Dabei nutzen sie das Indefinitpronomen ‚man‘, wobei sie nicht explizieren müssen, wer damit gemeint ist. Die Validierungen und Elaborationen der Propositionen von Sw3 und Sm4 machen deutlich, dass die Gruppe sich versteht und hier über geteilte Erfahrungen als Schüler:innen spricht. Sm4 schließt daraufhin einen weiteren Vergleich an, indem er nicht unbedingt die Perspektive von Schüler:innen, sondern von Kindern einnimmt, wobei die Eltern mit der Lehrerin im Video verglichen werden. Zwar werden – ähnlich wie in Gruppe 1 – im Zuge der Beantwortung der dritten Frage auch vereinzelt weitere Vergleichshorizonte, etwa aus Schulpraktika und aus dem Studium, herangezogen, doch erscheinen die Reflexionspotentiale der Gruppe 2 v. a. auf Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und Kindheit zu basieren. Im Unterschied zur Gruppe 1 zeigt sich zudem eine andere Perspektivität: Während die Studentinnen der ersten Gruppe ihre Erfahrungen als Schülerinnen im Rahmen ihrer Bewertung des Lehrerhandelns nutzen, ist der Blick der Gruppe 2 nur bedingt auf die Lehrperson gerichtet. Vielmehr scheinen sie sich im Rahmen ihrer deutenden Erschließung der Situationen zumindest im Anschluss an die dritte Frage mit den beobachteten Schüler:innen zu identifizieren, indem sie primär aus einer Innenperspektive heraus darlegen, wie Schüler:innen auf ein bestimmtes Lehrerhandeln reagieren. Insgesamt werden damit die Verhaltensweisen von Lehrerin und Schüler:innen stärker in ihrem wechselseitigen Bezug aufeinander in den Blick genommen. Somit wird ansatzweise das Interaktionssystem beleuchtet.

5 Diskussion

Zusammengefasst zeigt sich, dass sich innerhalb der Praxis des Sprechens und Diskutierens über Unterricht sowohl die kollektive Praxis des Bewertens des Lehrerhandelns im Modus der Eindeutigkeit (Gruppe 1) als auch die kollektive Praxis des Erschließens von Unterrichtssituationen im Modus der Deutung (Gruppe 2) ausdifferenzieren lassen. Diese beiden Praxen vollziehen sich in der Auseinandersetzung mit Common Sense-Theorien, verdachtsgeleiteten Wirklichkeitskonstruktionen und Motivunterstellungen bezüglich des Handelns schulischer Akteur:innen. Die rekonstruierten impliziten bzw. praktischen Reflexionspotentiale lassen sich dabei als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne fassen, d. h. als Ausdruck eines konjunktiven Wissens, das sich bei der Bearbeitung der „notorischen Diskrepanz“ (Bohnsack 2017, 106) zwischen den o.g. Orientierungsrahmen im engeren Sinne und den normativen Vorstellungen über Lehrer- und Schülerhandeln als wirkmächtig erweist. In beiden Gruppen greifen die Studierenden dabei zunächst auf implizit verbleibende praktische Reflexionspotentiale zurück, die mit einer Markierung als individuelle Denk- oder Glaubensleistungen („ich denke“, „ich glaube“, ...) einhergehen, aber von den jeweiligen Gruppenmitgliedern geteilt werden. Auf diese Weise tragen die impliziten bzw. praktischen Reflexionspotentiale zur Etablierung einer Bewertungs- bzw. Erschließungspraxis im Umgang mit den videographierten Unterrichtssituationen bei. Erst als die Gruppen die dritte an sie herangetragene Frage – jene nach Erfahrungen mit vergleichbaren Situationen – bearbeiten, werden diese Reflexionspotentiale insofern expliziert, als sich Vergleichshorizonte dokumentieren, die an eigene Erfahrungen gebunden sind.

Diese Erfahrungen sind in verschiedenen Kontexten verortet, wobei sich zeigt, dass Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit als Schüler:in für beide Gruppen eine bedeutsame Bezugsgröße im Sprechen über die beobachteten Unterrichtsvideos darstellen. Beide Gruppen nutzen ihre Erfahrungen als Schüler:innen, identifizieren sich dabei aber nicht mit der Schülerrolle, sondern mit derjenigen der Lehrpersonen. Innerhalb dieser Gemeinsamkeit unterscheiden sich die Gruppen hinsichtlich der mit dieser Vergleichsfolie verbundenen Perspektivität, denn während Erfahrungen als Schüler:innen von Gruppe 1 im Zuge der imaginären Identifikation mit der Lehrerrolle ausschließlich auf die Bewertung des Lehrerhandelns resp. der Lehrpraxis und somit des Lehrerhabitus ausgerichtet sind, stützen die bei Gruppe 2 aufscheinenden Reflexionspotentiale die Erschließung unterrichtlicher Situationen aus der Innenperspektive von Schüler:innen heraus. Dabei deutet sich an, dass Gruppe 2 ansatzweise auch das Interaktionssystem des Unterrichts reflektiert, d. h. nicht wie Gruppe 1 bei Aussagen über einzelne Personen bzw. Personengruppen stehenbleibt, sondern die Sequenzialität sowie Wechselbeziehungen in der unterrichtlichen Interaktion und Kommunikation mitdenkt. Die empirischen Ergebnisse unterstreichen, dass für die praxeologisch-wissenssoziologische Analyse eine Differenzierung der Kategorien Habitus, Common Sense-Theorie, Rolle sowie Identitätsnorm wesentlich ist und dass diese Kategorien wiederum vom Interaktionssystem zu unterscheiden sind.

Mit Blick auf unterschiedliche Ausprägungen von Professionalität ließe sich festhalten, dass die ansatzweise Berücksichtigung des unterrichtlichen Interaktionssystems durch Gruppe 2 in Richtung der konstituierenden Rahmung weist, die gemäß dem Ansatz von Bohnsack (2020) eine Voraussetzung für professionalisiertes Lehrerhandeln darstellt. In den Blick geraten nicht primär separate Aktionen von Lehrpersonen oder Schüler:innen.

Stattdessen liegt der Fokus auf der Interaktion, d. h. auf Wechselwirkungen zwischen dem Handeln der unterrichtlichen Akteur:innen. Eine solche praktische Reflexion ist von jener der Gruppe 1 abzugrenzen, die auf das Handeln der Lehrperson fokussiert und den unterrichtlichen Interaktionszusammenhang tendenziell nicht mitdenkt. In dieser Gruppe zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen den etablierten Normen und Common Sense-Theorien der Studierenden und dem in den Videos beobachteten Lehrerhandeln, es entfaltet sich eine Praxis des Bewertens, das an Eindeutigkeit ausgerichtet ist. Die praktische Reflexion auf das Interaktionssystem eröffnet Gruppe 2 hingegen Suchbewegungen zur Erschließung der Unterrichtssituationen. Dabei gleicht die Gruppe ihre Beobachtungsbasis untereinander ab, etwa, indem sie immer wieder auf die Transkripte zu den Unterrichtssituationen eingeht, was als Berücksichtigung der eigenen Standortgebundenheit gesehen werden kann. Gruppe 1 hingegen hinterfragt die Validität der eigenen empirischen Basis ihrer Beobachtungen, was sich in der Feststellung dokumentiert, über zu wenige Kontextinformationen über die Situationen zu verfügen.⁴ Die Standortgebundenheit ihrer eigenen Normalitätsvorstellungen bleibt hingegen unhinterfragt.

Mit Blick auf die Gestaltung universitärer Lehrerbildung bieten die Ergebnisse vorsichtige Hinweise darauf, dass Formate, die einen schnellen Rollenwechsel hin zum Lehrerhandeln einläuten, kritisch zu betrachten sind. Zumindest Gruppe 1 identifiziert sich sofort mit den Lehrpersonen – und reproduziert dabei stereotype Vorstellungen von Lehrer- und Schülerhandeln, ohne deren Praxis zu eruieren zu suchen. Da sich hier ein Zugang von Studienanfänger:innen des Lehramts zu unterrichtlicher Praxis und ihrer antizipierten Tätigkeit als Lehrperson zeigt, könnte es ggf. verfrüht sein, Student:innen im zweiten Semester in Lehrveranstaltungen mit Unterrichtsvideos zu konfrontieren: Zumindest eine eigenständige Auseinandersetzung mit Unterrichtssequenzen in Abwesenheit einer Dozentin bzw. eines Dozenten scheint keine Irritationen auszulösen, die am Anfang von Lernprozessen stehen könnten (vgl. etwa Hinzke & Paseka 2021). Ein Professionalisierungsgewinn im Sinne einer etwaigen Veränderung von Sichtweisen scheint nicht auf, im Gruppendiskurs tauchen keine Kontingenzen auf, über die reflektiert wird. Stattdessen bearbeiten zumindest die in diesem Beitrag fokussierten Gruppen die ihnen gestellten Fragen und Aufgaben routinisiert und in parallelen Diskursmodi. Angesichts dieser Routinen könnte weiterführende Professionalisierung ggf. dadurch angeregt werden, dass die studentischen Reflexionspotentiale über die Lektüre und Diskussion von Studien auch in Hinblick auf Grundlagentheorie und Methodologie sowie über die Vermittlung von interpretativen Fähigkeiten und einer AnalyseEinstellung auf der Grundlage eines forschenden Lernens irritiert werden.

Es dürfte vor diesem Hintergrund der Reproduktion und Stabilität habitueller Orientierungen ertragreich sein, näher zu erforschen, mit welchen Orientierungen Student:innen in das Lehramtsstudium starten (vgl. etwa Maschke 2013) und vor dem Hintergrund welcher Orientierungen sich Lehramtsstudent:innen mit Unterricht auseinandersetzen (vgl. etwa Paseka & Hinzke 2014). Befunde aus der Beforschung kasuistischer Lehre geben einen Hinweis darauf, dass bewertende und erschließende Herangehensweisen, also das (partielle) Hinterfragen der Geltung der eigenen Aussagen und auch die Rückbindung

4 Wie sich in einer anderen Phase der Diskussion der Gruppe 2 zeigt, reflektiert auch diese Gruppe die Begrenztheit des Kontextwissens, argumentiert aber mit Bezug auf die Methodologie der Dokumentarischen Methode, dass dies für die Interpretation nicht wesentlich sei.

an bestimmte eigene Erfahrungen statt der Nutzung wissenschaftlicher Wissensbestände auch in anderen Kontexten auftreten, in denen sich Student:innen des Lehramts mit Unterricht auseinandersetzen (vgl. etwa Bräuer u. a. 2018; Kunze 2018). Dennoch bedarf es weiterer Forschung etwa zu den Fragen, inwiefern die Interpretationsergebnisse durch die Präsentation von Unterricht im Medium Video (vgl. etwa Hackbarth & Akbaba 2019) und/oder aber durch den Umstand, dass die Student:innen ohne eine Moderation miteinander gesprochen haben (vgl. für Gruppenarbeit mit externer Moderation: Artmann u. a. 2017), beeinflusst werden.

Hinsichtlich der Frage nach der Erforschung eines bzw. mehrerer Habitus von Lehramtsstudent:innen zeigen sich im Fallvergleich unterschiedliche Ausprägungen. Es kann demnach die durch weitere Untersuchungen zu prüfende These aufgestellt werden, dass die Habitus von Student:innen des Lehramts, die sich zu Beginn des Studiums befinden, und die damit verbundenen Vorstellungen der Identitätsnormen von Lehrpersonen auf etablierten Erfahrungen als Schüler:innen basieren und sich zwischen einer imaginativen Identifikation mit der Lehrerrolle und einer Analyse des unterrichtlichen Interaktionssystems entfalten. Damit geht einher, dass sie einerseits (unhinterfragt) auf etablierte Gewissheiten rekurren, sich andererseits (zumindest partiell) für Ungewissheiten öffnen und diese zu erschließen suchen (vgl. hierzu auch Paseka, Hinzke & Maleyka 2018). Zu beachten ist dabei, dass die in dieser Studie dargelegte Fokussierung auf die Analyse unterrichtlicher Situationen nur *eine* Dimension des Habitus von Student:innen des Lehramts darstellt. Längsschnittliche und ggf. berufsbiographisch angelegte Studien über weitere Dimensionen und deren Veränderungen dürften aufschlussreich sein. Auf diese Weise könnten Erkenntnisse generiert werden, die nähere Aussagen über den Stellenwert des Studiums als berufsbiographisch relevante Phase nach der Schulzeit und vor dem Referendariat, dem Berufseinstieg und dem Berufsalltag für die Genese handlungsleitenden Wissens, ggf. auch von Habitusformationen, ermöglichen.

Literatur

- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M. (2017): Sprechen über Unterricht. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 10 (2), 216-233.
- Bohnsack, R. (2014a): *Rekonstruktive Sozialforschung* (9. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014b): Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): *Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS, 33-55.
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Budrich.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2019): Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): *Lehrerhabitus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101-123.
- Bräuer, C., Kunze, K. & Rabenstein, K. (2018): Positionierungen im Sprechen über Unterricht. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 139-156.
- Hackbarth, A. & Akbaba, Y. (2019): Filmische Inszenierung von Inklusion und deren Rezeption in fallbasierter Lehrer_innenbildung. In: *ZISU* 8, 54-66.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 1 (3), 7-15.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-102.
- Helsper, W. (2016): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur. In: T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.): *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217-245.

- Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen. In: ZISU 7, 65-80.
- Hinzke, J.-H. (2018): Lehrerkrisen im Berufsalltag. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H. (2020): Die Induktion von Schülerkrisen durch Lehrpersonen. In: ZBF 10 (1), 5-22.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2021): Irritationen beim Forschenden Lernen. In: C. Bohndick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hrsg.): Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung. Wiesbaden: Springer VS, 227-241.
- Kahlau, J. (2022, i.E.): (De-)Professionalisierung durch Schulpraxis-Erfahrungen. Eine rekonstruktive Studie zu studentischen Entwicklungsaufgaben in Praxisprojekten der kooperativen Schul- und Unterrichtsentwicklung [Arbeitstitel]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, J. (2019): Habitus transformation, -wandel oder kontextindizierte Veränderung von Handlungsorientierungen? In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 235-259.
- Kramer, R.-T. (2020): Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin? In: Erziehungswissenschaft 31 (60), 47-51.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019): Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-99.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Berlin & Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Maschke, S. (2013): Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang. Weinheim: Beltz.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70-182.
- Parade, R., Sirtl, K. & Krasemann, B. (2020): Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung. Überlegungen zum Studierendenhabitus. In: K. Rheinlänger & D. Scholl (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 266-279.
- Parsons, T. (1951/1991): The Social System. London: Routledge.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2014): Der Umgang mit Dilemmasituationen. In: ZISU 3, 14-28.
- Paseka, A., Hinzke, J.-H. & Maleyka, K. (2018): Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen. Zur Entstehung von Denkräumen und Angemessenheitsurteilen. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit im Unterricht als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 299-322.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schäffer, B. (2018): Gruppendiskussion. In: R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. Aufl.). Opladen: Budrich, 101-107.

Beitrag 8:

Hinze, J.-H. & Wittek, D. (2024). Professionalisierung im Studium pädagogischer Disziplinen. Erste Erkenntnisse einer komparativen empirischen Studie mit Studierenden des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 423-449). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:28804>

Jan-Hendrik Hinze und Doris Wittek

Professionalisierung im Studium pädagogischer Disziplinen. Erste Erkenntnisse einer komparativen empirischen Studie mit Studierenden des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit

Abstract

Der Beitrag widmet sich der Erschließung einer konstituierenden Rahmung im Studium pädagogischer Disziplinen. Ausgehend von der Beobachtung, dass bisherige Arbeiten konstituierende Rahmungen in der Interaktion zwischen Berufsausübenden und Klient*innen thematisieren, wird auf Reflexionspotentiale von Studierenden fokussiert, die auf die Wahrnehmung einer konstituierenden Rahmung weisen. Basierend auf einer Interpretation von Gruppendiskussionen von Studienanfänger*innen des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit werden Orientierungsrahmen rekonstruiert, die sich in einer durch Videovignetten initiierten Auseinandersetzung mit Situationen beruflicher Praxis dokumentieren. Übergreifendes Ziel ist es, einen Beitrag zu der Frage zu leisten, an welchen Wissens- und Erfahrungsbeständen – verstanden als Reflexionspotentialen und Orientierungsrahmen – Professionalisierungsprozesse zu Studienbeginn ansetzen können.

1 Einleitung

Bislang vorliegende Auseinandersetzungen mit der ‚konstituierenden Rahmung‘ als „Eigenart von Entscheidungs- und Interaktionsprozessen in *people processing organizations*“ (Bohnsack i. d. B.: 15, Herv. i. Orig.) beschäftigen sich in erster Linie mit Fragen des beruflichen Handelns, konkret damit, wie sich eine konstituierende Rahmung in der professionellen Interaktion mit einer Klientel entfaltet (Bohnsack 2020; i. d. B.). Diesen bisherigen Schwerpunkt in der Diskussion erweitert dieser Beitrag um eine andere, bisher nicht ausgeleuchtete, Perspektive: So wird den beiden *Leitfragen* nachgegangen, was grundlagentheoretisch eine konstituierende Rahmung im *Studium*, das auf die Etablierung einer professionellen Praxis vorbereiten soll, kennzeichnet bzw. kennzeichnen

könnte, und inwiefern eine konstituierende Rahmung bereits im Kontext des Studiums empirisch zugänglich ist. Damit wird der Fokus nicht auf Aspekte der Professionalität von beruflich bereits eigenverantwortlich tätigen Akteur:innen, sondern auf die hochschulbedingte *Professionalisierung* angehender Berufsausübender gelegt.

Für die Erforschung wie auch Beförderung von Professionalisierungsprozessen ist dabei eine Klärung der Verfasstheit und Genese der konstituierenden Rahmung bzw. von (praktischen) Reflexionsprozessen, die in diese Richtung zielen, grundlegend. Ungeklärt ist, ob jegliche konstituierende Rahmung erst in der Interaktion mit der Klientel entsteht bzw. inwiefern eine solche oder entsprechende Reflexionsprozesse nicht auch schon im Studium (in Ansätzen) vorhanden und insofern wirkmächtig sind, als sie Vorstellungen über die künftige berufliche Praxis, die Klientel und die Organisation bedingen und damit gewisse Perspektivierungen eröffnen, andere wiederum verschließen. Weitergehend käme damit in den Blick, auf welche „Erlebnisschichtungen“ (Mannheim 1964: 535f.) resp. Sozialisationsprozesse Ausprägungen der konstituierenden Rahmung zurückgeführt werden können.

Der Beitrag versteht sich als Annäherung an diese leitenden Fragen. Über einen Vergleich von Gruppendiskussionen mit Anfänger:innen dreier Studiengänge – Lehramt, Frühpädagogik und Soziale Arbeit – wird ein Zugang zur Bedeutung und Ausgestaltung einer konstituierenden Rahmung bereits zu Studienbeginn eröffnet. Das *Erkenntnisinteresse* besteht darin, unter Aufgriff grundlagentheoretischer Überlegungen der Praxeologischen Wissenssoziologie eine gegenstandstheoretische Klärung vorzunehmen: Durch die Analyse einer möglichen konstituierenden Rahmung soll eruiert werden, an welchen Wissens- und Erfahrungsbeständen eine Professionalisierung zu Studienbeginn ansetzen kann¹. Damit ist auch die Rolle der Organisation der Universität bzw. Hochschule adressiert. Während empirisch belegt ist, dass sich konstituierende Rahmungen in sog. ‚People Processing Organizations‘ (Bohnsack 2020; i. d. B.) wie der Schule oder der Kindertageseinrichtung ausbilden, ist der Konnex der Universität bzw. Hochschule bezüglich der Entwicklung oder auch Verfestigung einer konstituierenden Rahmung im Studium bislang ungeklärt (siehe dazu den Beitrag von Meister/Sotzek i. d. B.).

Bei seiner analytischen Perspektivierung des beruflichen Handelns in ‚People Processing Organizations‘, v. a. in Schule, Kindertageseinrichtung und in Organisationen der Sozialen Arbeit, hat Bohnsack (2020) im Sinne einer Herausarbeitung der konstituierenden Bedingungen einer professionalisierten Praxis den Fokus auf verbindende Aspekte und übereinstimmende Merkmale gelegt. Bohnsack (ebd.: 9) begründet diesen Zugang dahingehend, dass Vergleichsdimensionen theoretisch nicht vorab endgültig bestimmbar sind, sondern sich erst in komparativer empirischer Analyse ein abstraktes Tertium Comparationis zeigt, das Voraussetzung für Vergleiche ist. Als ein solches abstraktes, die Strukturmerkmale des beruflichen Handelns innerhalb der drei Felder des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit beschreibendes Tertium Comparationis erkennt Bohnsack die konstituierende Rahmung. Diese dient als „gemeinsamer

Nenner, um die je *spezifischen Eigenarten* der unterschiedlichen professionalisierten – im Sinne von Luhmann (1970: 23) ›funktional äquivalenten‹ – Praxen sichtbar werden zu lassen und begrifflich-theoretisch zu fassen – im Sinne der Generierung *gegenstandsbezogener Theorien*“ (ebd.: 35, Herv. i. Orig.).

¹ Vergleiche zur Bedeutung grundlagentheoretischer Bezüge für die Erforschung des Gegenstands der Professionalisierung vertiefend Wittek/Martens (2022).

Diesem Beitrag liegt nun eine weiterführende, empirisch fundierte Analyse zugrunde. Über Bohnsack (2020) hinausgehend bietet sie einen Zugang zu Gemeinsamkeiten wie auch Differenzen der antizipierten beruflichen Praxis in mit den drei beforschten Studiengängen verbundenen Organisationen. Dabei sei erwähnt, dass, wie bei Bohnsack, das genannte Tertium Comparationis auch in unserem Zugang nicht allein aus der Grundlagen- oder Meta-Theorie der Praxeologischen Wissenssoziologie ableitbar ist. Vielmehr ist das Tertium Comparationis wesentliches Ergebnis der empirischen Analyse innerhalb der durchgeführten Studie selbst (siehe Kap. 5). Durch den empirisch-rekonstruktiv fundierten Vergleich wird erkennbar, inwiefern sich bei Studierenden der drei Studiengänge Gemeinsamkeiten, aber auch Differenzen hinsichtlich unterschiedlicher Typen implizierter diskursethischer Prinzipien zeigen, welche auf übereinstimmende bzw. differierende Merkmale im Bereich der antizipierten beruflichen Tätigkeit in ‚People Processing Organizations‘ verweisen.

Zunächst werden zentrale Merkmale einer konstituierenden Rahmung bzw. der für sie wesentlichen Prozesse praktischer Reflexion aufgegriffen und auf den Kontext des Studiums bezogen (Kap. 2). Daraufhin wird die Professionalisierungsnotwendigkeit von Berufstätigen in ‚People Processing Organizations‘ her ausgearbeitet (Kap. 3.1) und auf die drei in diesem Beitrag fokussierten Studiengänge des Lehramts an allgemeinbildenden Schulen, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit übertragen, ehe die drei Studiengänge hinsichtlich ihrer strukturellen Bedingungen bezüglich der Anbahnung einer konstituierenden Rahmung beziehungsweise dahingehender praktischer Reflexionsprozesse miteinander verglichen werden (Kap. 3.2). Auf die Darstellung des Forschungskontextes und des methodischen Vorgehens (Kap. 4) folgt eine Darstellung von Interpretationsergebnissen der Art und Weise, wie Studierende der drei Studiengänge in Gruppen über Videovignetten bezüglich ihrer künftigen Berufstätigkeit diskutieren. Die rekonstruierten Orientierungsrahmen lassen dabei verschiedene Bezugnahmen auf (Aspekte) eine(r) konstituierenden Rahmung erkennen (Kap. 5). Zum Abschluss werden die Ergebnisse hinsichtlich ihrer Aussagekraft zur Erfassung einer konstituierenden Rahmung zusammengefasst, ein Ausblick wird skizziert (Kap. 6).

2 Zur grundlagentheoretischen Frage einer konstituierenden Rahmung im Studium

Im Fokus des Beitrags stehen jene Wissensbestände von Studienanfänger:innen des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit, die etwaigen Professionalisierungsprozessen zugrunde liegen. Bezugspunkte sind dabei grundlagen- und meta-theoretische Annahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie, die Bohnsack (2020) mit Bezug auf die Bourdieusche Kultursoziologie, die Luhmann'sche Systemtheorie und die Chicagoer Schule gegenstandstheoretisch weiterentwickelt hat. Eine professionstheoretische Erkenntnis ist hier die zentrale Bedeutung einer zu etablierenden, sogenannten konstituierenden Rahmung in (direkter) Interaktion mit den anwesenden Klient:innen (ebd.: 11). Wir verzichten an dieser Stelle darauf, die Bestimmungen dieser konstituierenden Rahmung im Detail nachzuvollziehen (ausführlicher Bohnsack 2020; 2022; 2023; i. d. B.). Vielmehr betonen wir entsprechend unseres Erkenntnisinteresses spezifische Merkmale dieser konstituierenden Rahmung, die sich im Zuge unserer Interpretation des Datenmaterials als relevant erwiesen haben: erstens die *Relevanz der Klientel* bei

der Herstellung und Aufrechterhaltung der konstituierenden Rahmung, zweitens die *Vermittlung respektive Etablierung und Aufrechterhaltung* der konstituierenden Rahmung durch die beruflich Tätigen in der direkten Interaktion (unter Anwesenden) und drittens die *Sicherung der Kontinuität* der konstituierenden Rahmung durch die Konstitution eines konjunktiven Erfahrungsraums im Interaktionsverhältnis (Bohnsack 2020: 11). Eben diese drei Merkmale stehen in direkter Relation zur Bestimmung von Professionalisierung für die uns interessierenden pädagogisch tätigen Berufsgruppen, allerdings ist zu fragen, inwiefern die Merkmale auch im Kontext der entsprechenden Studiengänge zutreffen.

Hinsichtlich der *Relevanz der Klientel* lässt sich konstatieren, dass sich die von uns untersuchten Studierenden eher selbst in der Rolle der Klientel befinden als mit Klient:innen zu interagieren (siehe dazu auch den Beitrag von Meister/ Sotzek i. d. B.). Ähnlich wie in der Schule sind sie an der Hochschule nicht diejenigen, die eigenverantwortlich eine an der Sache interessierte Interaktion bzw. Kommunikation leiten, sondern an dieser mehr oder minder (z. B. in berufs- oder schulpraktischen Studien) partizipieren. In diesem Sinne kann es eher als Aufgabe von Hochschuldozierenden angesehen werden, verantwortlich für die *Vermittlung bzw. Etablierung und Aufrechterhaltung* einer konstituierenden Rahmung in der Interaktion in der Lehre einzustehen. Grenzfälle stellen konturierte Settings dar, in denen Studierende (Teile von) Seminarsitzungen vorbereiten, moderieren und evaluieren, aber in gewisser Weise auch von Hochschulen gerahmte Praxisphasen, in denen Studierende in ihrem künftigen Berufsfeld tätig werden. Allerdings liegt die Letztverantwortung für die Etablierung bzw. Sicherung der konstituierenden Rahmung auch hier nicht bei den Studierenden, sondern bei den Dozierenden bzw. den Mentor:innen in den jeweiligen Organisationen. Ähnlich wie Bohnsack (2020) es für Expert:innen beschreibt, ist die Gestaltung einer Interaktionspraxis nicht das primäre Produkt, an dem die Leistung der Studierenden gemessen wird. Vergleichbar mit (Sozial-)Wissenschaftler:innen wird Leistung vielmehr anhand von schriftlichen Ausarbeitungen bzw. mündlichen Beiträgen (mit Bezug zum künftigen Berufsfeld) festgestellt. Folglich sind Studierende auch nicht für die *Sicherung der Kontinuität* einer konstituierenden Rahmung im Sinne einer „Entscheidungsprämisse“ (ebd.: 32) verantwortlich. Sie müssen nicht zu Zwecken des ‚People Processing‘ – sei es zur Initiation von Lern-, Bildungs- oder Entwicklungsprozessen bzw. zur Wiederherstellung oder Ermöglichung von Autonomie – agieren bzw. intervenieren, dazu keine Routinen etablieren und nicht am Aufbau eines verlässlichen konjunktiven Erfahrungsraums mit einer Klientel arbeiten. Stattdessen stellt sich angesichts der Ausdifferenzierung des Studiums und der Hochschulen, der häufigen Modularisierung des Studiums und der Parallelität verschiedener Studienfächer die Frage nach der Bedeutsamkeit interaktiver Erfahrungsräume in Lehrveranstaltungen, die durch die zeitliche Strukturierung durch Semester und Trimester in der Regel von relativ kurzer Dauer sind. Es ist weitgehend offen, inwiefern und auf welche Weise Studierende der drei hier interessierenden Studiengänge Teil interaktiver konjunktiver Erfahrungsräume sind, die auch ihre Dozierenden umfassen. Mit Blick auf Lehramtsstudierende liegen Hinweise darauf vor, dass strukturidentische Erfahrungen der Wahrnehmung und Bewältigung universitärer Anforderungen vorliegen können (etwa Gercke 2021; Schmidt/Wittek 2021; Hinzke/Paseka 2023). Legt man diese drei Merkmale an, so zeigt sich insgesamt, dass Studierende aus strukturellen Gründen keine professionelle Praxis im Sinne eines professionellen beruflichen Handelns betreiben bzw. betreiben können. Die Organisation der Universität bzw. Hochschule lässt die Etablierung und Enaktierung einer konstituierenden Rahmung entsprechend *nicht* zu. Allerdings deutete sich in

einer Teilstudie der diesem Beitrag zugrundeliegenden Studie ‚RASt‘ (‚Reflexions- und Analysefähigkeit zu Studienbeginn: eine Vergleichsstudie dreier Studiengänge‘) an, dass manche der in den Blick genommenen Lehramtsstudierenden bei der Besprechung von Unterrichtsvideos in Ansätzen über *Reflexionspotentiale* in Bezug auf eine konstituierende Rahmung von Unterricht verfügen (Hinzke 2022; Hinzke et al. 2022; siehe Näheres dazu in Kap. 5.1). Unsere empirisch basierte, zweigeteilte *These* lautet folglich: Studienanfänger:innen (wie auch Studierende in weiteren Studienphasen) etablieren bzw. enactieren *keine* konstituierende Rahmung im Kontext ihrer künftigen Berufspraxis. Sie können eine solche aber auf unterschiedliche Weise berücksichtigen und antizipieren, wenn sie über die Interaktion von Berufsinhaber:innen ihres künftigen Tätigkeitsfeldes mit Klient:innen sprechen. Weitere Grundlagen für diese *These* sowie darauf folgende Konsequenzen werden im folgenden Kapitel präsentiert.

3 Drei pädagogische Organisationen und deren Studiengänge im Vergleich

Im Folgenden wird zunächst die Beforschung von ‚People Processing Organizations‘ mit der Beforschung von Professionalisierungsprozessen relationiert (Kap. 3.1), ehe auf die Möglichkeit einer *Anbahnung von Reflexionsprozessen im Sinne einer konstituierenden Rahmung* in den drei in dieser Studie beforschten Studiengängen eingegangen wird (Kap. 3.2).

3.1 ‚People Processing Organizations‘ und die Professionalisierung von beruflichen Akteur:innen

Die spätere berufliche Praxis von Studierenden des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit findet in den meisten Fällen innerhalb bzw. angegliedert an sogenannte „People Processing Organizations“ (Luhmann 1978: 248; siehe auch Luhmann 1981: 77; grundlegend Hasenfeld 1972: 257) statt. Als solche bezeichnet Bohnsack (2020) im Anschluss an Luhmann Organisationen, in denen über Identität und Biografie der Klientel entschieden wird. Weiteres Kennzeichen sei, dass „die Arbeit der beruflichen Akteur:innen in den ‚People Processing Organizations‘ nicht (wie in der Wissenschaft) primordial an dem propositionalen Gehalt ihrer Aussagen gemessen wird, also der Qualität ihrer Expertise, sondern an der performativen Struktur ihrer interaktiven Praxis“ (Bohnsack 2020: 9). Die Arbeit der innerhalb von ‚People Processing Organizations‘ tätigen beruflichen Akteur:innen werde also an der Qualität hinsichtlich der interaktiven Praxis selbst beurteilt, an der performativen Struktur ihres Handelns und ihrer Äußerungen, genauer an deren performativer Performanz (siehe zum Begriff Bohnsack 2017: Kap. 3.3).

Diese für das Feld der pädagogischen Organisationen ausdifferenzierte Definition überzeugt bezogen auf das hier leitende Erkenntnisinteresse insofern, als Luhmann (speziell für die Bereiche Familie und Schule) bereits die Frage nach dem ‚People Processing‘ angesichts von erzieherischen Interaktionssystemen aufwirft: „Was geschieht, wenn ein Interaktionspartner mit einer besonderen Handlungsverantwortung für Personen, und speziell: für Änderung der Personen, im Interaktionssystem ausgestattet wird?“ (Luhmann 1981: 87). Die Relevanz der Interaktion zwischen beruflichen Akteur:innen und Klientel entwirft Luhmann am Beispiel der schulischen Erziehung als Verhältnis von Konditionierung und Selektion, zwar innerhalb komplementär definierter Rollen, aber

in unabdingbarer Relation (ebd.: 88). Dieser Gedanke ist der Konzeption der konstituierenden Rahmung bei Bohnsack (2020) gleichermaßen inhärent und dort ebenfalls primordial gesetzt.

Anschließend an diese sozialtheoretisch perspektivierten Klärungsansätze scheint uns für die Untersuchung von Prozessen der Professionalisierung der beruflichen Akteur:innen (wie auch der entsprechenden Studierenden in derartigen Studiengängen) eine Verschiebung im Fokus notwendig. Bezogen auf unseren Standort als empirisch Forschende meinen wir damit konkret: Wir betreiben Professionsforschung und nicht (nur) Organisationsforschung, d. h. wir setzen bei der Erforschung von Professionalisierung im Hochschulstudium an, was uns zur Berücksichtigung organisationaler Rahmungen führt. Vor diesem Hintergrund scheint die Zielsetzung des professionellen Agierens in der pädagogischen Organisation als normativer Hintergrund bedenkenswert. Die Begrifflichkeit des ‚People Processing‘ inkludiert dabei bereits professionalisierungsrelevante Normativität(en), obgleich begrifflich eine weit höhere ‚Neutralität‘ zu erkennen ist als dies bei Luhmann (1981: 88) mit der deutschen Fassung der Zielsetzung als „Personänderung“ (siehe auch Luhmann 2008: 26) oder auch dem ebenfalls in der Organisationsforschung verwendeten ‚People Changing‘ der Fall ist (exemplarisch für die umfangreiche Literatur aus diesem Bereich der Organisationsforschung sei auf die empirische Studie von Street et al. (1966) verwiesen, die auch Luhmann in diesem Zusammenhang rezipiert). Auch im Bereich des Handelns von Lehrpersonen, Frühpädagog:innen und Sozialarbeiter:innen geht es um den Eingriff in den Lebenslauf der Klient:innen, der eine Anbahnung von Professionalität bereits im Studium erforderlich macht. Im Folgenden wird ausgeführt, inwiefern die Anbahnung einer konstituierenden Rahmung resp. entsprechender Reflektionsprozesse bereits in Ansätzen in diesen Studiengängen möglich erscheint.

3.2 Anbahnung einer konstituierenden Rahmung im Studium des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit: Unterschiedliche und gemeinsame strukturelle Bedingungen

Wie dargelegt, setzt professionelles Handeln der drei uns interessierenden Berufsgruppen die Herstellung einer, immer wieder neu zu reproduzierenden, konstituierenden Rahmung voraus. Mit Blick auf den Bereich von ‚People Processing Organizations‘ klärt Bohnsack (2020: 11) weitergehend, dass „die Professionellen ihre routinisierten Entscheidungen aber nicht nur mit Bezug auf normative Programme, also administrativ-rechtliche (bspw. diejenigen der schulischen Leistungsmessung) sowie sachbezogene Normen, also die Expertisen (bspw. das unterrichtliche und didaktische Fachwissen) und auch mit Bezug auf Rollenerwartungen (bspw. die komplementäre und asymmetrische Rollenstruktur Lehrer:innen/Schüler:innen) konstituierend rahmen“ müssen (ebd.: 42). Zugleich sei die direkte klient:innenbezogene Interaktion (unter Anwesenden) zentral, innerhalb derer die beruflichen Akteur:innen „eine gemeinsame, eine interaktive Handlungspraxis mit einer abgesicherten Kontinuität im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums in habitueller Weise herstellen und somit ein professionalisiertes (pädagogisches oder therapeutisches etc.) Milieu konstituieren“ müssten (ebd.: 42) – was im Studium allenfalls ansatzweise möglich erscheint (siehe Kap. 2). Diese Anbahnung einer konstituierenden Rahmung im Studium unterliegt dabei innerhalb der drei untersuchten Studiengänge strukturell divergierenden Rahmenbedingungen, die wir im Folgenden exemplarisch andeuten.

Als erstes unterscheidet sich die *Ausgerichtetheit der Studiengänge auf eine bestimmte Organisation*. Studierende des Lehramts und auch der Frühpädagogik haben in aller Regel ein konkretes Berufsziel in einer zumeist feststehenden pädagogischen Organisation vor Augen – im Falle des Lehramts dürfte dies noch häufiger als in der Frühpädagogik der Fall sein. Das Studium ist in diesen beiden Studiengängen inhaltlich (u.a. durch seine Curricula) auf die Tätigkeit in Schulen bzw. Kindertageseinrichtungen ausgerichtet. Studierende der Sozialen Arbeit sehen sich einer weit größeren Pluralität an Organisationen, gesellschaftlichen Teilbereichen und Tätigkeitsprofilen gegenüber, die Aufgabenbeschreibungen variieren stark (Wernberger 2023). Die Konstitution eines Eigenentwurfs von sich selbst als künftige Sozialarbeiter:innen geht dabei (schon) zu Studienbeginn mit verschiedenen Common Sense-Theorien über professionelles Handeln sowie unterschiedlich ausgeprägten Reflexionspotentialen einher (Hinzke 2023). Ein zweiter Unterschied zwischen den drei Studiengängen besteht im *biographischen Erleben der Organisation und der beruflichen Akteur:innen aus der Rolle der Klientel heraus*. Für das Lehramt gilt als Spezifikum, dass die eigene Schulzeit die zukünftige Interaktion mit der Klientel unabdingbar prägt. Helsper entwickelt in neueren professionstheoretischen Arbeiten die metaphorische Vorstellung, dass „Schüler die zu ihrem Schülerhabitus passförmigen Lehrerorientierungen als ersten *Schattenriss* eines Lehrerhabitus, der zu ihren Orientierungen und Praxen passt“ (Helsper 2018: 25, H.d. JHH/DW), bereits internalisieren. Dieser ‚Schattenriss‘, der auf Grund der allgemeinen Schulpflicht unumgebar im Erleben der eigenen Schulzeit verankert ist, erzeugt im Lehramt eine besondere Nähe zwischen dem eigenen ‚Schüler:insein‘, dem ‚Lehramtsstudierende:rsein‘ und dem ‚Lehrer:insein‘ (Jacob/Adam 2024, i. E.). Nach Bohnsack (i. d. B.: 47) handelt es sich hier nicht um eine wie auch immer geartete Inkorporierung des Lehrerhabitus oder seiner Komponenten, sondern um „die Aneignung von Potentialen des *praktischen Erkennens von Strukturen des Interaktionssystems*“. Diese alltäglichen Potentiale „praktischen Erkennens“ (Bourdieu 1976: 146) sind von den jeweiligen Rollenzugehörigkeiten (also unter anderem solche der Klient:innen und beruflichen Akteur:innen) und auch dem jeweiligen Habitus relativ unabhängige Potentiale der praktischen Abstimmung der Interaktionsbeteiligten (Bohnsack i. d. B.: 47). Zwar dürften auch viele Studierende der Frühpädagogik als Kinder selbst eine Kindertageseinrichtung besucht haben, doch liegen diese Erfahrungen in der Regel mindestens zwölf Jahre zurück und wurden in einer Entwicklungsphase angeeignet, in der das hier notwendige praktische Erkennen kaum ausgebildet sein konnte. Zudem ist davon auszugehen, dass auch Studierende der Sozialen Arbeit mitunter über (mehr oder minder intensive) Erfahrungen mit Einrichtungen der Sozialen Arbeit verfügen. Allerdings dürften diese in der Regel nicht über einen solch langen und durchgehenden Zeitraum erworben worden sein wie Erfahrungen als Schüler:innen, wobei auch hier zwischen verschiedenen Lehramtstypen zu differenzieren ist und etwa Förderschulen nur in seltenen Fällen von künftigen Lehramtsstudierenden besucht werden. Ebenso gilt zu berücksichtigen, dass die Studienentwürfe unterschiedlich stark festgelegt sein dürften. So dürften Studierende des Lehramts ein festeres Bild von sich als künftige Berufsausübende, d.h. in der Regel Lehrpersonen, haben als insbesondere Studierende der Sozialen Arbeit, die in vielfältigen Organisationen und Kontexten berufstätig sein können. Es gilt empirisch zu erschließen, inwiefern die drei Studierendengruppen auf eigene biographische Erfahrungen rekurrieren und Entwürfe über ihren künftigen Beruf nutzen.

Drittens erkennen wir für die drei Studiengänge wesentliche Unterschiede hinsichtlich der *Kontinuität der kollektiven Auseinandersetzung mit Anforderungen des Studiums*. Die zumeist modularisierte Studienstruktur des Lehramts bedingt, dass sich Studierende in den Lehrveranstaltungen immer wieder neu zu Gruppen zusammenfinden (müssen). In den Didaktiken und Fachwissenschaften differiert dies mitunter je nach Zulassungszahlen, für die Veranstaltungen in den sog. Bildungswissenschaften gibt es jedoch zumeist keine festen Gruppen, die semesterübergreifend bzw. längerfristig gemeinsam arbeiten. In den Studiengängen der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit zeigt sich dies mitunter anders, da die Studiengänge im Vergleich kleiner und auch eher in einer festen Abfolge aufgebaut sind. Es gibt durchaus ganze Jahrgänge, die gemeinsam einen Studiengang absolvieren. Verbunden wäre damit die Annahme, dass es je Studiengang zwar interaktive Erfahrungsräume unter den Studierenden geben kann, jedoch im Lehramt weniger häufig identische Erfahrungsräume im Sinne eines Erlebens in interaktiver Gemeinsamkeit – wobei das Lehramt Sonderpädagogik hier in gewisser Weise eine Ausnahme darstellt.

Angesichts dieser Differenzen besteht unsere *weiterführende These* darin, dass sich die Anbahnung einer möglichen konstituierenden Rahmung im Studium studiengangspezifisch ausformt, da die *Anforderungslogiken* schon zwischen den drei untersuchten Studiengängen eine hohe Pluralität aufweisen.

Betrachtet man professionstheoretisch interessiert daran anschließend näher, was die drei Studiengänge hinsichtlich von Gemeinsamkeiten prägt, dann lässt sich *erstens* die *Professionalisierungsnotwendigkeit* der Studierenden *bezogen auf die Interaktion mit der späteren Klientel* erkennen. Die berufliche Tätigkeit mit einer Klientel, in deren Sozialisationsprozesse innerhalb einer Interventionslogik eingegriffen wird, sowie die Zuständigkeit für umfassende Bildungs- und Entwicklungsprozesse bedingen, dass das berufliche Handeln einen begünstigenden, aber auch schädigenden bzw. beeinträchtigenden Möglichkeitsraum darstellen kann (Oevermann 1996). In absichtsvoller Weise findet eine Interaktion statt, die diese Interaktions- und Entwicklungsprozesse selbst zum Gegenstand hat. Es geht jeweils um die Entstehung des psychisch, kognitiv und mental Neuen, wofür die beruflichen Akteur:innen eine besondere Lizenzierung in ihrer Zuständigkeit und Verantwortlichkeit besitzen. Gemeinsam ist den Tätigkeiten dabei, dass jeweils die Autonomie der Klientel strukturell Vorrang bei der Genese dieses Neuen hat: Lehren, Erziehen oder auch Beraten sind jeweils keine Vorgänge, die zwangsläufig zu Veränderungen führen, vielmehr benötigen Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse Eigenaktivität.

Eine *zweite* Gemeinsamkeit kann in der Fokussierung auf *Fachlichkeit* gesehen werden. Die beruflichen Felder des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit sind durch übereinstimmende Merkmale bezüglich ihrer „professionalisierte[n] *Fachlichkeit*“ (Bohnsack 2020: 99, H.d. JHH/DW) gekennzeichnet: Diese *Fachlichkeit* erweist sich zum einen im Fachwissen der beruflichen Akteur:innen selbst, zum anderen aber vor allem „in einem praktischen, einem *performativen Reflexionswissen hinsichtlich der Differenz zwischen dem eigenen Sach- und Fachverständnis und demjenigen der Klientel*“ (ebd.: 100, H.d. JHH/ DW). Diskursethisch wäre möglich zu bewerten, inwiefern von den beruflichen Akteur:innen mögliche Differenzen zwischen den eigenen Normalitätsvorstellungen und denen der Klientel reflektiert sowie bei der Etablierung einer konstituierenden Rahmung ersichtlich werden.

Drittens stehen sämtliche bis hierhin skizzierten professionalisierungsrelevanten Kennzeichen in einem mehr oder weniger engen Verhältnis zum konstitutiven Merkmal aller drei beruflichen Felder: dem *Fallbezug*. Gerade weil es in der Zielperspektive des jeweiligen beruflichen Handelns um nur eigenaktiv von der Klientel zu vollziehende Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse geht, ist eine standardisierte Umsetzung von Konzepten und Methoden nicht erfolversprechend. Stattdessen ist eine jeweilige Adaption des beruflichen Handelns an die konkreten Klient:innen oder Gruppe von Klient:innen – ein konkreter Fallbezug – notwendig (Oevermann 1996). Übertragen auf die Frage nach einer Gestaltung einer konstituierenden Rahmung (sowohl im Beruf als auch im Studium) stellen wir hier die *These* auf, dass diese grundsätzlich immer mit der Konstitution von Fällen einhergeht: Die Relation eines situationsbezogenen, im Fallverstehen gewonnenen, aber in der Auseinandersetzung mit dem Fall auch abgearbeiteten Wissens mit einem theoretischen Grundlagenwissen ermöglicht, dass fallbezogene Entscheidungen gegenüber Anderen begründet und professionelles Handeln damit ersichtlich werden kann. Bezogen auf einen Vergleich konstitutiver Anforderungsbereiche in der Zielperspektive einer anzubahrenden Professionalisierung innerhalb der drei betrachteten Studiengänge lässt sich damit die Fähigkeit zum *Fallverstehen* (Oevermann 2008) als vorrangig und als normativer Horizont des späteren pädagogischen Handelns im beruflichen Feld identifizieren (für das Lehramt u.a. Kramer/Pallesen 2019; für die Frühpädagogik Gerstenberg 2022; für die Soziale Arbeit u.a. Hörster 2012; Handschke/Hünersdorf 2021).² Für das Studium wird dabei übergreifend, trotz begrifflicher Nuancen, auf eine zentrale Stellung bei der Initiierung und Förderung entsprechender (praktischer) Reflexionspotentiale verwiesen: im Lehramt eine „fallrekonstruktiv-hermeneutische Kompetenz“ (Helsper 2001: 14), in der Frühpädagogik eine „forschende Haltung“ (Nentwig-Gesemann 2022: 51), mit Bezug auf die Soziale Arbeit „Analyseinstellungen der qualitativ-rekonstruktiven Methoden“ (Bohnsack et al. 2018: 15). Diese gemeinsame Zentralstellung des Fallbezugs war ein Grund, warum den Studierenden in der nachfolgend präsentierten empirischen Studie Videofälle vorgelegt wurden, die Interaktionen zwischen beruflichen Akteur:innen und ihrer Klientel abbilden.

4 Studie und Forschungsdesign

Zur empirischen Analyse der Anbahnung konstituierender Rahmungen wird auf Daten aus dem Forschungsprojekt ‚Reflexions- und Analysefähigkeit zu Studienbeginn: eine Vergleichsstudie dreier Studiengänge‘ (RASt) zurückgegriffen. Durch die Eruiierung von impliziten wie expliziten Reflexionspotentialen von Studierenden wird in diesem Projekt erforscht, welche berufsbezogenen Orientierungen sich bei Studienanfänger:innen des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit zeigen und inwiefern sich – darauf basierend – Professionalisierungsprozesse insbesondere zu Beginn des Studiums anregen lassen (Hinzke 2022; 2023; Hinzke et al. 2022).

Die Datenerhebungen fanden an zwei Hochschulen und einer Universität statt. Über die jeweiligen Seminarleitungen in der hochschulischen bzw. universitären Lehre wurde ein Zugang zu je einer Seminargruppe pro Studiengang hergestellt, wobei sich alle

² Im Bereich einer praxeologisch-wissenssoziologisch operierenden Professionsforschung bildet dabei das Interaktionssystem als Fall den primären Rahmen (Bohnsack 2020).

Seminargruppen dazu bereit erklärten, freiwillig an der Studie teilzunehmen. Allen drei Seminaren war dabei gemein, dass sie sich mit Fällen beruflichen Handelns auseinandersetzten. Die durchgeführten Gruppendiskussionen erfolgten Mitte bis Ende des zweiten Bachelor-Semesters während der regulären Seminarzeit. Auf diese Weise konnten im schulpädagogischen Seminar des Lehramtsstudiums drei Gruppen à sechs bis sieben Teilnehmer:innen, im Seminar des Frühpädagogikstudiums zwei Gruppen à sieben Teilnehmer:innen und im Seminar des Studiums der Sozialen Arbeit vier Gruppen à sechs Teilnehmer:innen erhoben werden. Diesen Gruppen wurden nach einer Aufklärung über den Erhebungsablauf jeweils zwei Videovignetten zur Verfügung gestellt, die je für den entsprechenden Studiengang spezifische Interaktionssituationen abbilden, in der eine berufsausübende Person – Lehrperson, Erzieher:in, Sozialarbeiter:in – mit einer Gruppe von Klient:innen – Schulklasse, Kindergruppe, Familie – interagiert. Alle videografierten Interaktionen fanden dabei innerhalb einer Organisation statt: Es handelt sich um authentische, ungeschnittene Situationen von projektförmigem Schulunterricht, von angeleitetem Spiel in der Kindertageseinrichtung und von Beratung innerhalb der regulären Sprechstunde in einem Asylbewerber:innenwohnheim. Daneben erhielten die Studierenden Transkripte der abgebildeten Interaktionen, um den Wortlaut besser nachvollziehen zu können. Mittels eines Aufgabenblatts wurden die Gruppen dann gebeten, sich die beiden, wenige Minuten dauernden Videovignetten gemeinsam auf einem Laptop anzuschauen und sich daraufhin ohne Anwesenheit einer Diskussionsleitung mit drei Fragen auseinanderzusetzen: ‚Was haben Sie beobachtet? Was fällt Ihnen im Vergleich der beiden Videos auf? (Gemeinsamkeiten, Unterschiede) Haben Sie eine solche Situation schon einmal erlebt?‘. Die sich daraufhin entfaltenden Gruppendiskussionen, die sich über einen Zeitraum von 33 bis 46 Minuten erstreckten, wurden audiographiert.

Die Gruppendiskussionen wurden mit Hilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021) ausgewertet. Mittels eines fortgesetzten komparativen Vorgehens wurden kommunikative Wissensbestände im Sinne von Normen und Common Sense-Theorien der Student:innen in Bezug auf die abgebildeten Interaktionen („propositionale Logik“, Bohnsack 2017: Kap. 3.3) und konjunktive, implizite Wissensbestände im Sinne von Orientierungsrahmen im engeren Sinne („performative Logik“, ebd.) deutlich, die sich in einer Spannung zu den kommunikativen Wissensbeständen entfalten und einer Praxis des Sprechens über die Interaktion zwischen beruflichen Akteur:innen und der Klientel zugrunde liegen. Praktische bzw. implizite Reflexionspotentiale verweisen als Bestandteile von Orientierungsrahmen im weiteren Sinne auf Handlungsalternativen und damit darauf, wie die Student:innen die Spannung zwischen kommunikativen und impliziten Wissensbeständen bewältigen (Bohnsack 2020).

Bei der Datenauswertung wurde dabei mehrfach komparativ vorgegangen (Bohnsack 2021; Nohl 2018). Zunächst wurden zur Eruierung der Ausprägungen der propositionalen wie der performativen Logik fallinterne Vergleiche angestellt, d. h. Passagen innerhalb einzelner Gruppendiskussionen miteinander verglichen. Daraufhin fanden zunächst studienganginterne Vergleiche statt, ehe die Gruppen studiengangübergreifend miteinander verglichen wurden, wodurch sich die empirischen Vergleichshorizonte noch einmal weiteten und die Ergebnisse ausgeschärft werden konnten.

5 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse entfalten wir im Folgenden aufbauend auf bereits publizierten Befunden der Gruppendiskussionen mit den Studierenden des Lehramts (Hinzke 2022; Hinzke et al. 2022). Die Erhebungen in den Studiengängen der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit eröffnen jeweils bereits in den Eingangspassagen mehr oder weniger maximal kontrastierende Hinweise auf die performative Praxis der Beobachtung bzw. die diesen zugrundeliegenden Orientierungen, welche Einblicke in ein Wissen um bzw. über eine konstituierende Rahmung geben.

5.1 Orientierungsrahmen im Beobachten von Unterricht in der Schule

Entlang der Rekonstruktion der Praxis des Sprechens über Unterricht in den Gruppendiskussionen mit Studierenden des Lehramts lassen sich für diese Gruppen drei Orientierungsrahmen unterscheiden: eine *kollektive Praxis des Bewertens des Lehrer:innenhandelns im Modus der Eindeutigkeit* (Gruppe 1) steht einer *kollektiven Praxis des Erschließens von Unterrichtssituationen im Modus der Deutung* (Gruppe 2) sowie einer *kollektiven Praxis der Relationierung im Modus der Deutung* (Gruppe 3) gegenüber (Hinzke 2022; Hinzke et al. 2022). Mit dem Modus der Eindeutigkeit ist verbunden, dass sich diese Gruppe von Studierenden entlang ihrer Erfahrungen als Schüler:innen mit der Lehrer:innenrolle identifiziert, diese imaginativ übernimmt und dabei ihre Beobachtungen des Unterrichts ausschließlich auf eine Bewertung des Lehrer:innenhandelns resp. der Lehrer:innenpraxis und somit des Lehrer:innenhabitus resp. genauer: der Identitätsnorm der Lehrperson ausrichtet (siehe dazu auch den Beitrag von Bohnsack i. d. B.). Dabei zeigt sich, dass die Gruppe Motivunterstellungen nutzt und diese kausal miteinander verknüpft. Die in den Videos abgebildete Praxis von Lehrpersonen erscheint vor dem impliziten Vergleichshorizont einer mit dieser Rolle verbundenen Identitätsnorm im negativen Gegenhorizont. Der Modus der Deutung, wie wir ihn in den Gruppen 2 und 3 finden, bietet hingegen die Möglichkeit, dass die Studierenden sich die unterrichtliche Situationen aus der Perspektive auf die interaktive Beziehung der Akteur:innen erschließen, da deren Beobachtungen nicht primär auf separate Aktionen von Lehrpersonen oder Schüler:innen fokussieren (wie beim erstgenannten *modus operandi*), sondern stärker das unterrichtliche *Interaktionssystem*, d. h. Wechselwirkungen zwischen dem Handeln der unterrichtlichen Akteur:innen, berücksichtigen. Gleichzeitig wird keine Nutzung eines methodisch gestützten Interpretationsverfahrens deutlich, weshalb der Modus als Deutung und nicht als Interpretation bezeichnet wird. Dennoch lässt sich im Sinne des Ansatzes von Bohnsack (2020) hier eher als beim Modus der Eindeutigkeit eine Voraussetzung für professionalisiertes Lehrer:innenhandeln im Sinne einer Reflexion auf die konstituierende Rahmung erkennen, wobei sich beim Modus der Deutung eine am Erschließen des Datenmaterials ausgerichtete Praxis (Gruppe 2) von einer In-Beziehung-Setzung des Beobachteten zu vorhandenem Wissen (Gruppe 3) unterscheiden lässt.

5.2 Orientierungsrahmen im Beobachten von angeleitetem Spielen im Kindergarten

Das Gespräch über die Fallbeobachtung der zweiten Gruppe von Studierenden der Frühpädagogik beginnt mit einer kurzen Klärung, worin genau die Arbeitsaufträge bestehen (diese werden in Auszügen vorgelesen) und ob die Videovignetten noch einmal angeschaut werden sollen. Sw3 reformuliert dann ein zweites Mal den Arbeitsauftrag³:

Sw3: Okay erstmal was haben wir beobachtet?

Sm5: Eine Erzieherin, die mit vier Kindern am Tisch sitzt. Sw6: Vielleicht ist sie ja auch Kindheitspädagogin.

Sm1: Oder Kindheitspädagogin. (.) Dann wäre es ja jetzt von 2010 (lacht) ähm. Auf jeden Fall steht ein Glas in der Mitte des Tisches, ein großes Glas ähm.

Jedes Kind hat einen Strohhalm in der Hand. Vor dem Kind liegen ich weiß nicht drei, vier Papierkugeln vor jedem Kind und das Kind soll jetzt versuchen mit Hilfe des Strohhalms die Papierkugeln in das Glas zu befördern und die Papierkugeln dabei aber nicht anzufassen.

In der Reformulierung des Arbeitsauftrages überträgt Sw3 diesen als Proposition in die Gruppe, der dann im Weiteren aufgenommen wird. Dabei spricht Sw3 sich und die Gruppe als „wir“ an: Alle Gruppenmitglieder sind adressiert und aufgefordert, sich zu der Aufgabenstellung zu äußern. Damit folgt die Gruppe an dieser Stelle der Anforderungslogik eines Seminars, Arbeitsaufträge anzunehmen und Aufgabenstellungen zu berücksichtigen – ein Befund, der für alle untersuchten Gruppen der Studie zutrifft. Sm5 benennt als Beobachtung fünf Personen in ihrer räumlichen Zuordnung um einen Tisch. Zunächst wird eine

„Erzieherin“ erwähnt, die „mit vier Kindern“ an dem Tisch sitze. In dieser Konstellation erhält die Erzieherin insofern eine vorrangige Stellung, als diese mit anderen zusammensitze und nicht die Kinder mit ihr bzw. alle gemeinsam. Sw6 schließt daran in einem fragenden Modus eine Deutungsalternative der Berufsbezeichnung an, wodurch gleichrangig neben die erste eine zweite Lesart gestellt wird, was beinhaltet, dass beide Deutungen zutreffend sein können. Die Alternative wird von Sm1 aufgegriffen, in gewisser Weise synthetisiert und dann um ein Faktenwissen ergänzt, das die Deutungen in einen chronologischen Möglichkeitsraum sortiert. Dieses Wissen wird nicht weiter expliziert, sondern als geteiltes Wissen angenommen.

Nach der anfänglichen Rollenklärung der erwachsenen Person (die Rolle der Kinder wird nicht hinterfragt) fügt Sm1 eine Beschreibung der vorhandenen Objekte und Handlungen der Personen an. Mit Bezug auf klärende Details (das „Glas“ wird als „großes Glas“ identifiziert) werden das Setting und die Interaktion mit den Gegenständen beschrieben. Sprachlich damit verbunden kommt der in der Videovignette ersichtliche Arbeitsauftrag zur Beschreibung hinzu („das Kind soll jetzt versuchen“). Personen, Gegenstände und Arbeitsauftrag sind bis hierhin die leitenden Aufmerksamkeitsfokusse. Sw3 schließt mit einer Ich-Aussage mit Klärungsbedarf an:

Sw3: Ich finde aber am Anfang der Situation war das ja noch gar nicht geklärt, was sie machen sollen damit, ne. Das wurde gar nicht kommentiert, erst im Laufe des Videos, oder?

3 Die Personen wurden wie folgt benannt: S = Student:in; w bzw. m = weiblich bzw. männlich; Zahl = Reihenfolge des ersten Auftretens als Sprecher:in auf der Aufnahme.

Sm1: Erst als sie das Glas hingestellt hat.

Sw3: Genau, da meinte sie ‚versucht es mal darein zu machen‘.

Sm1: Genau, sie hat das Glas// das Glas (unv.) so dreißig Sekunden oder so/

Die Positionierung von Sw3 ist als Eindruck, als Empfinden gekennzeichnet, das sich inhaltlich auf den Arbeitsauftrag bezieht. Die Beobachtung wird damit als perspektivisch, standortgebunden thematisch. Weiterhin steht eine Klärung für das eigene Verständnis des Beobachteten im Vordergrund. Es besteht eine Offenheit bezüglich der Richtigkeit der eigenen Eindrücke, die an die Gruppe zurückgegeben wird. Implizit wird dabei die Normativitätsvorstellung verhandelt, dass es zu Beginn der beobachteten „Situation“ einen Auftrag geben sollte, der auch klärt, was „sie machen sollen“. Sm1 schließt daran kongruent an und spezifiziert, wann der Arbeitsauftrag gegeben wurde; dies klären Sw3 und Sm1 weiter in ähnlichem Wortlaut.

Bis hierhin wird ersichtlich, dass diese Studierendengruppe das Gespräch über ihre Beobachtungen in hoher interaktiver Dichte beginnt. Der stete Wechsel der Sprecher:innen, der eng am Video aufeinander bezogen erfolgt, deutet darauf hin, dass die Studierenden sich insgesamt auf die Beobachtung einlassen. Das Sprechen erfolgt hier und auch im Weiteren im Sinne einer erzählenden, durchaus auch detailreichen Wiedergabe dessen, was beobachtet wurde. Für die Gruppe scheint insgesamt relevant, die Situation in ihrer Tiefe mit konkretem Bezug auf das Datum zu ergründen. Sm5 schließt in gleicher Weise an:

Sm5: Ach so, dann habe ich das/ das habe ich das habe ich dann nicht // mitgekriegt. Okay, ich dachte das stand schon da.

Sw7: // Da ging es einfach nur da drum, um es erstmal // auszuprobieren, wie man diese Kugeln halt// mit dem Strohhalm pusten kann überhaupt.

Sm5: Ah. Ach so okay, das habe ich irgendwie nicht so ganz mitgekriegt// dann am Anfang.

Sw3: Aber hier steht auch, was muss man machen, wenn man das von der Schüssel aus dem Glas äh in die kleine Schüssel tun will. Also es ging irgendwie darum das eigentlich rauszuholen und irgendwo reinzutun. Am Ende hatten sie es ja nur noch daliegen.

Sm5: Stimmt ich glaube die hatten die Papierkugeln vor sich in so einer kleinen Schüssel, oder? Genau okay. Ja das sieht man so schlecht. (..) Genau und dann ging es darum die Papierkugeln aus der Schüssel in das Glas ohne sie anzufassen/ aber ich/ Und dass man sie nicht anfassen soll hat sie glaube ich gar nicht/

Sm1: Hat sie glaube ich nicht gesagt.

Sm5: Hat sie nicht gesagt oder so, ne. Also man könnte/ Also die Kinder hätten sie theoretisch auch einfach äh in die Hand nehmen können und reinwerfen können so. Das ist ja jetzt/ Aber irgendwie war es trotzdem jedem klar, dass es mit dem Strohhalm sein muss. (..)

Sm1: Vielleicht wurde das auch im Vorfeld besprochen, das ist einfach nicht mit aufgenommen worden.

Die Gruppe verhandelt in klärendem Modus, wie der Arbeitsauftrag im Video gelaute habe und wann dieser in die Interaktion eingebracht wurde. Die Elaborationen werden dabei entlang des akteursbezogenen Wechselspiels der beobachteten Interaktion ausgearbeitet. Im Vordergrund stehen die gegenseitigen Bezugnahmen der Beteiligten. Die Eingangspassage endet mit der vorläufigen Konklusion, dass trotz der festgestellten Unsicherheit, was genau der Arbeitsauftrag war und wann er ins Spiel kam, den beteiligten Akteur:innen in der Situation „klar“ gewesen sein müsse, wie der Arbeitsauftrag

umgesetzt werden sollte. Der Nachvollzug des Geschehens folgt der chronologischen Abfolge im Sinne eines sequenzanalytischen Vorgehens. Das Handeln der Erzieherin wird in das Interaktionsgeschehen verwoben erwähnt. Im Sprechen ist durchweg ein hoher Detailreichtum zu erkennen, eine Nähe zum Geschehen dokumentiert sich auch innerhalb der erinnerten wörtlichen Rede. Erkennbar wird dabei, dass die Kinder an keiner Stelle als verantwortlich für die etwaigen Unsicherheiten hinsichtlich des Arbeitsauftrags dargestellt werden. Die Verantwortung wird eher der Erzieherin zugewiesen („Hat sie glaube ich nicht gesagt“), wobei diese Zuweisung durch den Verweis auf im Video ggf. Nicht-Abgebildetes („Vielleicht wurde das auch im Vorfeld besprochen“) letztlich relativiert wird.

Im Unterschied zu der Lehramtsgruppe mit dem Orientierungsrahmen der *kollektiven Bewertung des Lehrer:innenhandelns im Modus der Eindeutigkeit* (siehe Kap. 5.1) wird ersichtlich, dass die Interaktion zwischen Erzieherin und Kindern der thematische Fokus ist und nicht allein das Handeln der beruflichen Akteur:innen zentral gestellt wird. Auch wird das Handeln der Erzieherin bzw. deren Impuls erschlossen, weniger jedoch bewertend als wiederum klärend. Insgesamt überwiegt im Sprechen der Fokus auf die Rahmenbedingungen der Kinder. Der Diskurs verläuft vornehmlich in einem deskriptiven Modus, das Einnehmen einer bewertenden Haltung ist zunächst explizit nicht zu erkennen.

Allerdings lässt sich implizit eine Bewertung des Handelns der Erzieherin erkennen: Wenn erwähnt wird, was die Erzieherin nicht sagt („Und dass man sie nicht anfassen soll hat sie glaube ich gar nicht“), wird hier implizit die Erwartungshaltung verhandelt, dass Arbeitsaufträge einleitend und klar formuliert sein müssen. Auch das Beobachten der untersuchten Studierenden der Frühpädagogik ist also nicht gänzlich frei von Bewertungen. Anders aber als die Bewertungen der untersuchten Studierenden des Lehramts – und wie gleich ersichtlich wird auch derer der Studierenden der Sozialen Arbeit – ist diese Bewertung weniger explizit formuliert, sondern vornehmlich implizit und mit direktem Bezug auf das Material gerahmt. Im Verhältnis nimmt die Bewertung in beiden untersuchten Gruppen der Frühpädagogik zudem weit weniger Umfang ein und wird stets dadurch elaboriert, dass eine fallbezogene Beschreibung dessen folgt, was inhaltlich mit der Bewertung verhandelt wird.

Insgesamt dokumentiert sich in den beiden Gruppen der Frühpädagogik eine Klärung im gemeinsamen Verständnis der Beobachtung. Die Orientierungsgehalte werden validiert, die Diskursorganisation ist nicht nur parallel, sondern mitunter sogar univok. Als übergreifende Erkenntnis bezeichnen wir den Orientierungsrahmen des Sprechens über die Beobachtung als *kollektive Praxis des Erschließens der Interaktionssituation im Modus der Beschreibung*. Anders als in der kollektiven Praxis des Bewertens im Modus der Eindeutigkeit (im Lehramt) findet keine imaginäre Übernahme der Rolle der beruflichen Akteur:innen statt, das zentrale Thema ist weder Kritik noch Lob des beobachteten Handelns. Stattdessen arbeiten die untersuchten Studierenden der Frühpädagogik – ähnlich wie die Lehramtsstudierenden mit dem Orientierungsrahmen der *kollektiven Praxis des Erschließens im Modus der Deutung* – daran, die Videovignetten im gemeinsamen Diskurs nachzuvollziehen und inhaltlich mit Bezug auf die beobachtete *Interaktionssituation* zu durchdringen. Es finden sich jedoch kaum Deutungen im Sinne etwa von Motivunterstellungen, verdachtsgeleiteten Wirklichkeitskonstruktionen und Common Sense-Theorien, die nicht anhand der Vignetten belegt werden können.

5.3 Orientierungsrahmen im Beobachten eines Beratungsgesprächs in einer Sprechstunde im Asylbewerber:innenwohnheim

Die hier ausgewählte zweite Gruppe der untersuchten Studierenden der Sozialen Arbeit beginnt das Gespräch mit einer Erinnerung an die Arbeitsaufträge, die dafür vorgelesen werden. Sw1 schließt hieran mit dem folgenden Redebeitrag an:

Sw1: Was mir aufgefallen ist, dass sie sich nicht die Hand gegeben haben. Das ist mir nur aufgefallen, also zum Schuss.

Sw2: Stimmt.

Sw1: Die sind aufgestanden und dann aber einfach gegangen.

Sw2: Also ich fand es generell die Stimmung/ Also vor allem, wenn man das Video von Klienten Sicht sieht, irgendwie so//

Sw3: Das zweite jetzt, meinst du? Ja.

Sw2: Ja, das Zweite, genau, finde ich sieht man die Stimmung viel mehr, was äh die rüberkommt. Also ich finde, die Sozialarbeiterin versucht noch recht freundlich oder auch sehr freundlich mit denen umzugehen und versucht es zu erklären und ihr Anliegen rüberzubringen. Und ich finde, man merkt einfach, dass die keine Lust draufhaben.

Sw1 stellt in der Beschreibung dessen, was „aufgefallen ist“, zweimal einen Bezug zu sich selbst, zur eigenen Perspektivierung her. Es wird kein Generalisierungsanspruch erhoben, stattdessen wird ein personenbezogener Eindruck markiert. Aus dem Kontext der Vignette wird deutlich, dass es sich bei den Personen, die sich nicht die Hand gegeben haben, um die Beraterin und eine Familie von fünf Personen handelt. Die Geste des Händeschüttelns wird dabei nicht auf den Beginn der Beratung bezogen, sondern auf deren „Schluss“. Die Beobachtung wird also nicht, wie in den Gruppen der Frühpädagogik, in ihrer sequenziellen Folge, ihrer Chronologie her nachvollzogen, sondern von ihrem Ende aus betrachtet. Das zuletzt Gesehene liegt oben auf. Wenn Sw1 das Fehlen der Geste thematisiert, so scheint dies im Zusammenhang damit zu stehen, dass eine Norm verletzt wurde, die in der Vorstellung von Sw1 leitend sein sollte. Der Ablauf des beobachteten Gesprächs, dessen Interaktionsregeln scheinen nicht konform entsprechend der eigenen Normalitätstheorien gestaltet. Das Verletzen der Regel wird dabei nicht einer der beteiligten Personen zugewiesen, sondern allen Personen attribuiert.

Sw2 ratifiziert diese Aussage und Sw1 spezifiziert diese weiter. Wird zuvor erwähnt, was nicht geschehen ist, wird nun eingebracht, was beobachtet werden konnte. In Kenntnis der Vignette erklärt sich, dass die Klient:innen⁴ gemeint sind, die „einfach gegangen“ seien. Im „aber einfach“ dokumentiert sich als positiver Gegenhorizont, dass die Verabschiedung implizit als komplexeres Interaktionsgeschehen erwartet wird. Das Schütteln der Hände als Herstellen von Nähe, als Besiegeln einer Übereinkunft und einem Ausdruck der Wertschätzung scheint bedeutungstragend für die Beratung zu sein. Dass der soziale Akt des Händeschüttelns milieugebunden, sozial konstruiert und damit kontingent zu verstehen sein könnte, wird nicht in Rechnung gestellt. Stattdessen wird die

4 Während der Begriff in den Gruppendiskussionen im Lehramtsstudium und im Studium der Frühpädagogik nicht vorkommt, nutzen die Studierenden der Sozialen Arbeit in allen vier Gruppendiskussionen den Begriff der ‚Klient:in‘. Wir verwenden diesen Begriff in diesem Beitrag ebenfalls und ziehen ihn in diesem Kontext, auch im Einklang mit zentralen professionstheoretischen Arbeiten (s. auch Kap. 1–3), anderen Begriffen wie etwa ‚Adressat:innen‘ vor.

mit der eigenen Perspektive bzw. Standortgebundenheit verbundene Normativitätsfolie unhinterfragt angewendet.⁵

Sw2 elaboriert den Orientierungsgehalt weiter mit Bezug auf die „Stimmung“ im Gespräch. Dabei löst sich die Beobachtung insofern vom konkreten Datum, als zunächst „generell die Stimmung“ unspezifisch eingebracht wird. Unter Verweis auf die eigene Wahrnehmung („ich fand“) bleibt der bislang leitende Modus erhalten, implizit zu bewerten und einen persönlichen Eindruck darzustellen.

Es kommt dann dadurch ein neuer Deutungsgehalt hinzu, dass das Handeln der Beraterin und die Reaktion der Klient:innen entlang von Motivunterstellungen konstruiert werden. Ohne Bezug auf das Datum, konkrete Gesten oder Redeanteile bleibt dies eher vage. Die Konstellation des Beratungsgesprächs gerät zu einer Adressierung von zwei Seiten, die jeweils eher positiv bzw. negativ gerahmt werden: Die Gruppe der Klient:innen erhält den Status eines Gegenübers („denen“, „die“), Sw2 identifiziert sich eher mit der Position der Beraterin. Das Handeln der Beraterin dokumentiert sich als ein aktives Agieren, in der Vermittlung einer Sache („ihr Anliegen“). Die Rolle der Klient:innen bleibt demgegenüber ohne Handlungskontext, ihnen wird stattdessen eine Haltung („keine Lust“) zugeschrieben, welche impliziert, dass das Anliegen der Beraterin zurückgewiesen wird. Konträr zur Gruppendiskussion mit den angehenden Frühpädagog:innen wird die Klientel damit implizit eine Verantwortung für den Verlauf der Interaktion zugeschrieben.

Hinsichtlich der Frage nach einer konstituierenden Rahmung scheint bedenkenswert, wessen Anliegen in der Beratung zentral gesetzt wird. Geht man davon aus, dass es die Anliegen, die krisenhaften Probleme der Klient:innen sind, die eine Beratung zustande kommen lassen, dann ist diese Ausgangslage hier umgewendet: Die Beraterin scheint in der Wahrnehmung von Sw2 ein Ziel zu verfolgen, das an die Klient:innen vermittelt werden soll. Zugleich ist das Vermitteln einer Sache an eine bestimmte „Stimmung“ der sozialen Interaktion gekoppelt, die die Beratung in der Vorstellung der Studierenden prägen soll. Sw4 schaltet sich an dieser Stelle in das Gespräch ein:

Sw4: Obwohl/ Aber ich finde sie auch super// Sw1: //Nüchtern.//

Sw4: //Also sie wirkt nüchtern und mega unorganisiert, finde ich. Weil dann blättert sie die ganze Zeit wieder in irgendwelchen Zetteln rum und in irgendwelchen Büchern und schreibt sich irgendwas auf und dann/ ‚Ah ja, den Punkt haben wir, den Punkt haben wir. Ach jetzt kommt der Punkt! Also das finde ich irgendwie/ Wenn man da als Klient sitzt und jemand guckt die ganze Zeit in seinem Buch, was kommt als Nächstes und das sogar noch abhakt,

Sw1: Ja.

Sw4: finde ich irgendwie// Sw2: //Auch nicht so geil, ne. //

Sw4: //wirkt irgendwie// unvorbereitet und halt so, als ob sie auch gar nicht richtig drin ist in dem Fall, finde ich.

Sw1: Als ob sie so eine Liste hat und das abarbeitet und aber mehr auch irgendwo nicht.

Sw4: Genau.

In univokem Modus entfalten Sw4 und Sw1 den Eindruck, den sie über die Beraterin teilen. Sw4 formuliert dabei deutend („ich finde“, „sie wirkt“) und nicht feststellend, dass die Beraterin „nüchtern und mega unorganisiert“ erscheine. Implizit wird hier mitreflektiert,

⁵ Die Videos wurden vor Ausbruch der Corona-Pandemie erstellt, sodass diesbezügliche Hygieneregeln in der videografierten Interaktion keine Rolle spielen.

dass die Zuschreibungen immer durch die Wahrnehmung der Studierenden, also standortgebunden, gerahmt sind. Die Sprachwahl hat auch eher jugendsprachliche Anleihen, als dass Fachsprache zum Ausdruck kommt („mega unorganisiert“, „nicht so geil“). Das Handeln der Beraterin erscheint als negativer Horizont, der unstrukturiert mit Fokus auf die Dokumentation und Formalia gestaltet wird. Implizit kommt eine beratende Interaktion mit den Klient:innen in zugewandter und personenbezogener Weise als positiver Gegenhorizont zum Ausdruck. Die Gruppe stimmt darin überein, dass ein solches Beratungshandeln, das „drin ist in dem Fall“, also fallbezogene Sachkenntnis besitzt und diese zugleich in angemessener Weise mit den Klient:innen verhandelt, nicht enacted ist. Der univoke Modus der Diskursorganisation zeigt auch performativ, dass die Gruppe diesen Eindruck des Beratungshandelns teilt. Auffällig ist dabei, dass die Studierenden zwar über das Handeln der Beraterin sprechen, dabei allerdings (auch) die Perspektive der Klientel einnehmen („Wenn man da als Klient sitzt“): Die Bewertung des Handelns der Beraterin erfolgt somit unter Einbezug dessen, wie ihr Handeln auf andere „wirkt“, was als ein wesentlicher Aspekt der Beobachtung des Interaktionssystems gelten kann. Sw1 schließt mit einer weiteren Elaboration des beobachteten Interaktionsverhältnisses an:

Sw1: Und ich finde, man merkt auch ganz klar diese Kommunikationsprobleme. Also das würde, glaube ich, ganz anders ablaufen, wenn die//

Sw2: //sich verstehen würden jetzt. //

Sw1: //Genau.// Wenn die der Sprache mächtig wären und sich gegenseitig besser austauschen könnten.

Sw3: Ja. Also die Mutter, die versteht ja nichts. Also hatte ich jetzt das Gefühl, dass die nichts verstehen würde. Einerseits, weil sie abgelenkt war. Andererseits hatte ich nicht das Gefühl, dass die ein Wort verstanden hat.

Sw2: Auch der Vater. Also, allein schon. Ich glaube, irgendwann wollte er den Brief zurückgeben und dann hat er es aber so gemacht von wegen ‚behalten Sie‘ und dann hat sie so irgendwie so das gesehen.

Sw1 verschiebt den Beobachtungsfokus wieder auf die Interaktion zwischen Beraterin und Klient:innen. Als ursächlich für die als defizitär gerahmte Beratung werden „Kommunikationsprobleme“ identifiziert. Ein gegenseitiges ‚Verstehen‘, im konkreten sprachlichen Verständnis, ist der leitende positive Horizont. Weiter im univoken Modus beendet Sw2 den Satz von Sw1. Sw1 konkretisiert die eigene Aussage dahingehend, dass es um die Beherrschung der Sprache geht. Dabei bleibt ein distanzierendes Sprechen über die Klient:innen („die“) und eine Identifikation mit der Beraterin („sie“) erhalten. Gleichwohl nimmt diesmal Sw3 die Perspektive der Klientel ein, indem sie unter Bezugnahme auf das eigene „Gefühl“ darauf hinweist, dass „die Mutter“ dem Beratungsgespräch sprachlich nicht folgen konnte. Sw2 validiert dies für eine weitere Person der Klient:innen. Anders als bei den Gruppen der Studierenden des Lehramts richtet sich der Fokus also durchaus auf die zwei Seiten des Interaktionsgeschehens.

Insgesamt zeigt sich erstens, dass in allen vier Gruppen der Studierenden der Sozialen Arbeit ein Verhandeln einer als defizitär gerahmten Beratungspraxis der beruflichen Akteurin leitend ist. Positive Gegenhorizonte bleiben zumeist implizit. Die Interaktion mit den Klient:innen kommt zwar in den Blick, steht jedoch nicht wie bei den Gruppen der Frühpädagogik im Zentrum. Gleichwohl wird auch die Perspektive der Klientel eingenommen. Zweitens ist zu erkennen, dass die untersuchten Studierenden der Sozialen

Arbeit zwar immer wieder bezogen auf das Datum ihre Beobachtungen belegen, dies jedoch nicht mit so großer Nähe an dem konkreten Nachvollzug des Geschehens wie die Gruppen der Frühpädagogik. Dort wird das Handeln der Beteiligten stärker vom wechselseitigen interaktiven Bezug her plausibilisiert. Das Beratungshandeln wird von den Studierenden der Sozialen Arbeit zwar negativ bewertet, doch wiederum nicht so deutlich entlang von Motivunterstellungen oder eigenen biografischen Anleihen und damit nicht derart standortgebunden wie insbesondere in einer der Lehramtsgruppen. Wir sprechen hier zusammenfassend von einem Orientierungsrahmen der *kollektiven Praxis des (impliziten) Bewertens des Beraterhandelns im Modus der Interaktionsberücksichtigung*.

5.4 Vergleich der Orientierungsrahmen in den untersuchten Studiengängen

Aus den rekonstruierten Orientierungsrahmen lassen sich Differenzen hinsichtlich des Wissens der Studierendengruppen im Hinblick auf solche praktische Reflexionspotentiale erkennen, welche auf ein Wissen um die Grundlagen für die Etablierung einer konstituierenden Rahmung verweisen. Studiengangübergreifend fällt auf, dass die Diskursmodi in allen Gruppen univok bis parallelisierend sind; es kann pro Gruppe ein kollektiver Orientierungsrahmen erfasst werden. Dies erstaunt insofern nicht, als alle Studierenden die Impulse bearbeiten und relativ allgemein bzw. grundlegend über die betrachteten Videos diskutieren. Dabei zeigen sich zumindest in den Studiengängen der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit Homologien auch über die Gruppen hinweg, während im Lehramtsstudiengang Differenzen zwischen den drei Gruppen sichtbar wurden.

Über alle Studiengänge hinweg lassen sich die Orientierungsrahmen entweder als *kollektive Praxis des Bewertens des Handelns der beruflichen Akteur:innen* oder als *kollektive Praxis des Erschließens der Interaktionssituation* fassen. Die gemeinsame Praxis des Bewertens unterscheidet sich dabei noch einmal dahingehend, ob Motivunterstellungen, eigene Normen und Common Sense-Theorien den unhinterfragten Bewertungshintergrund bilden, der Eindeutigkeit produziert (Lehramt Gruppe 1), oder ob die Bewertung eher implizit unter Berücksichtigung der Interaktionssituation geschieht (Soziale Arbeit). Bei letzterem Orientierungsrahmen wird zwar auf eine bewertende Einordnung des beobachteten beruflichen Handelns fokussiert, doch finden sich insofern auch *Anklänge an Reflexionen in Richtung einer konstituierenden Rahmung*, als die Perspektive der Klientel hier zumindest ansatzweise mitgedacht und die Interaktionssituation in den Blick genommen wird.

Die gemeinsame Praxis des Erschließens der Interaktionssituation setzt nicht beim beruflichen Agieren an, sondern an einer Darstellung des beobachteten Zusammenhangs des Miteinanderagierens von beruflichen Akteur:innen und Klient:innen, also am Interaktionssystem (Lehramt Gruppe 2, Frühpädagogik, teilweise auch Soziale Arbeit). Die damit in den Blick geratende situative Reziprozität der Akte in der Beziehung zwischen Berufsausübenden und Klientel kann als ein Bestandteil einer konstituierenden Rahmung gelten. Diese zeigt sich in *(Versuchen) einer praktischen Reflexion auf die Wechselwirkungen zwischen den beruflichen Akteur:innen und den Klient:innen*. Diese Reflexionen korrespondieren dabei bisweilen mit einem Modus der Deutung, d.h. mit biographisch geprägten Perspektivierungen unter Einnahme der Sichtweise der Klientel (Lehramt), bisweilen mit einem Modus des detaillierten Nachvollzugs des beobachteten Interaktionsverlaufs unter Rückgriff auf die vorliegenden Daten (Frühpädagogik).

6 Fazit und Ausblick

Der Beitrag beschäftigt sich mit den beiden Fragen, (1) was in einem Studium, das auf die professionelle Tätigkeit in ‚People Processing Organizations‘ vorbereiten soll, grundlagentheoretisch eine konstituierende Rahmung kennzeichnet bzw. kennzeichnen könnte, und (2) inwiefern diese bereits im Kontext des Studiums empirisch beobachtbar ist. Die erste Frage wurde auf Basis einer Analyse struktureller Bedingungen der beispielhaft herangezogenen Studiengänge des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit bearbeitet. Dabei wurde das Fazit gezogen, dass Studierende im Studium zwar keine konstituierende Rahmung etablieren können (siehe Kap. 2, 3), aber partiell über Potentiale praktischer Reflexion verfügen, welche die Grundlage für die Etablierung einer konstituierenden Rahmung bilden. Die empirischen Analysen eröffnen uns dazu differenzierte Ergebnisse (siehe Kap. 5). Dargelegt wurden unterschiedliche Arten, wie sich Studienanfänger:innen zu den in Videovignetten beobachteten Interaktionssituationen zwischen beruflichen Akteur:innen und Klient:innen ins Verhältnis setzen.

Als übergreifendes Tertium Comparationis zeigt sich eine Beobachtungshaltung, verstanden als Orientierungsrahmen, die die Beobachtungspraxis der Studierenden strukturiert. Erkennbar wird im Datenmaterial eine idealtypische *Differenz zwischen einem fall-normierenden und einem fall-rekonstruktiven Beobachtungsmodus*. Während der erste Modus eher an der Generierung von Angemessenheitsurteilen und Handlungsalternativen ausgerichtet ist, ist der zweite eher durch ein fallbeschreibendes und -erschließendes, also ein -rekonstruktives Vorgehen gekennzeichnet. Die Differenzierung der beiden Modi beinhaltet allerdings keine Aussage zu einer mehr oder weniger intensiven Auseinandersetzung mit der beruflichen Praxis; vielmehr ist in beiden Modi eine berufsbezogene Relevanz ersichtlich. Bei dem an unseren Gruppendiskussionen analysierten fall-rekonstruktiven Beobachtungsmodus deuten sich insofern mit einer konstituierenden Rahmung korrespondierende Reflexionspotentiale an, als Interaktionen als Zusammenwirken des Agierens verschiedener Akteur:innen – Berufsausübenden und Klient:innen – gefasst und fundiert am Datenmaterial nachgezeichnet werden, während in dem fall-normierenden Beobachtungsmodus das Agieren der einzelnen Akteur:innen, insbesondere der beruflichen Akteur:innen, fokussiert wird. Beide Beobachtungsmodi sind somit mit einer hohen Praxisrelevanz verbunden, doch variiert das Praxisverständnis: Praxis als Interaktion in der fall-rekonstruktiven Herangehensweise vs. Praxis als das Handeln von Professionellen in der fall-normierenden Herangehensweise. Bei letzterem Verständnis geraten Eigenheiten der Situation tendenziell nicht in den Blick und es werden eigene Erfahrungen bzw. Bilder über das Agieren von Lehrpersonen bzw. Berater:innen sowie Schüler:innen und Klient:innen der Sozialen Arbeit reproduziert und in die beteiligten Akteur:innen hineinprojiziert. Die Etablierung, ggf. auch die Bewahrung von Reflexionspotentialen auf dem Niveau einer konstituierenden Rahmung im Studium scheint der Einnahme einer Distanz zu Routinen bzw. etablierten Vorstellungen über die künftige Berufspraxis zu bedürfen – einer Distanz, die es ermöglicht, mit vorhandenen Denkschemata und dem Common Sense zu brechen und Fälle in ihrer Besonderheit im Allgemeinen zu erkennen. Die Diskussionen zeigen, dass – mit Bourdieu – die Aneignung eines praktischen Erkennens (Bohnsack i. d. B.) der Strukturen des Interaktionssystems Teil der praktischen Reflexion der Studierenden ist und inwiefern diese praktische Reflexion differenziert. Als Zielgröße von Professionalisierung denkbar wäre dabei ein Zusammenwirken der beiden rekonstruierten Modi, im Sinne einer pädagogisch professionellen Praxis,

die sich auf Basis eines fall-rekonstruktiven Beobachtens mit Normen auseinandersetzt bzw. als Praxis selber Normen (re-)produziert. Ein fall-rekonstruktives pädagogisches Beobachten setzt dabei ein erziehungswissenschaftliches Beobachten voraus. Dies gilt zumindest insoweit, als dessen Methoden in rekonstruktivem Anschluss an elementare Alltagsmethoden, insbesondere diejenigen der praktischen Reflexion resp. des praktischen Erkennens (ebd.), entwickelt worden sind.

Methodisch gilt es dabei zu prüfen, inwiefern bestimmte Aussagen in den Gruppendiskussionen auch dadurch bedingt sind, dass die Videovignetten hinsichtlich der in ihnen abgebildeten beruflichen Interaktionsstruktur zwischen den Studiengängen differieren. Etwa könnte das abgebildete Handeln der Beraterin in den Gruppen der Sozialen Arbeit eher zur Kritik einladen als dies in den anderen Gruppen der Fall ist. Auch ist zu beachten, dass pro Gruppe nur zwei Videos gezeigt wurden, was notwendigerweise lediglich einen Ausschnitt jener Anforderungssituationen abbildet, mit denen in den jeweiligen Berufen umgegangen werden muss. Ggf. hätten sich etwa bei Lehramtsstudierenden andere Orientierungsrahmen gezeigt, wenn diese Videos gesehen hätten, die weniger eine Gesprächs- denn – wie in den Videos zur Frühpädagogik – eine Interaktionssituation mit Arbeitsmaterialien bzw. berufstypischen Artefakten und dadurch ggf. mehr Körperbezug beinhaltet hätten. Allerdings scheinen die authentischen, d.h. nicht gestellten Situationen aus dem Feld der künftigen eigenen Berufstätigkeit auch insofern sinnvoll gewählt worden zu sein, als sie zusammen mit den genutzten Impulsen zu relativ intensiven Darstellungen geführt haben, in denen sich Orientierungsgehalte reproduzieren. Dadurch, dass nur ein Seminar pro Studiengang beforscht wurde, sind die Ergebnisse zudem nicht als Kennzeichnung der jeweiligen Studiengänge zu verstehen, sondern primär als explorative Identifikation von Ausprägungen von Beobachtungshaltungen. Künftig müssten weitere Erhebungskontexte einbezogen werden, um Tendenzen in Bezug auf die jeweiligen Studiengänge generieren zu können. Dabei müsste auch den Fragen nachgegangen werden, inwiefern Schwerpunktsetzungen innerhalb der Studiengänge – im Lehramtsstudium etwa jene nach den studierten Schulformen und Unterrichtsfächern – von Bedeutung sind und ob sich studiengangspezifische Studierendenmilieus zeigen, die den Blick auf den Beruf strukturieren. Würden dabei Seminare jenseits des Studienbeginns einbezogen werden, ließen sich ggf. auch Aussagen über Veränderungen der Reflexionspotentiale in Bezug auf konstituierende Rahmungen im Sinne möglicher Professionalisierungsprozesse über das Studium hinweg tätigen.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (10. Aufl.).
- Bohnsack, Ralf (2022): Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/ Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 31–55.
- Bohnsack, Ralf (2023): Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung. In: Hinzke, Jan-Hendrik/Bauer, Tobias/Damm, Alexandra/Kowalski, Marlene/Matthes, Dominique (Hrsg.): Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 106–127.

- Bohnsack, Ralf (i. d. B.): Konstituierende Rahmung, sozialisatorische Interaktion und konjunktiver Erfahrungsraum. In: Bohnsack, Ralf/Sturm, Tanja/Wagener, Benjamin (Hrsg.): Konstituierende Rahmung und professionelles Handeln in Organisationen. Pädagogische Felder und darüber hinaus. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 15–61.
- Bohnsack, Ralf/Kubisch, Sonja/Streblow-Poser, Claudia (2018): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf/Kubisch, Sonja/Streblow-Poser, Claudia (Hrsg.): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode: Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 7–40.
- Gercke, Magdalena (2021): Berufsbezogene Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf schulische Inklusion. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gerstenberg, Frauke (2022): Jeder Papierfall (k)ein Realfall? Zum Verhältnis von Fallverstehen und Forschendem Lernen in Kontext kindheitspädagogischer Hochschullehre. Plattform für Forschungs- und Fallorientiertes Lernen: Zentrale. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Handschke, Diana/Hünersdorf, Bettina (2021): Der Fall aus der Perspektive der Sozialpädagogik: Fallverstehen als Kristallisationspunkt zwischen Profession, Disziplin und dem Politischem. In: Wittek, Doris/Rabe, Thorid/Ritter, Michael (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 108–124.
- Hasenfeld, Yeheskel (1972): People processing organizations: An exchange approach. In: American Sociological Review 37, S. 256–263.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer »doppelten Professionalisierung« des Lehrers. In: journal für lehrerInnenbildung 3, S. 7–15.
- Helsper, Werner (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus. Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17–40.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2022): Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus? Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenschaftsoziologische Professionsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 247–270.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2023): Reflexionspotentiale von Studienanfänger*innen der Sozialen Arbeit als Startpunkt von Professionalisierungsprozessen im Studium. Zur Differenzierung von Reflexion und Reflexivität im Sprechen über beobachtetes Beratungshandeln. In: Wernberger, Angela (Hrsg.): Professionalitätsforschung in der Sozialen Arbeit. Praxeologisch-rekonstruktive Perspektiven. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 47–64.
- Hinzke, Jan-Hendrik/Meister, Nina/Matthes, Dominique/Pallesen, Hilke (2022): Reflexionsanforderungen in der Lehrerbildung: Theoretische und empirische Perspektiven dreier Forschungsprojekte. In: Reintjes, Christian/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 144–161.
- Hinzke, Jan-Hendrik/Paseka, Angelika (2023): Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 24 (1), S. 172–188.
- Hörster, Reinhard (2012): Sozialpädagogische Kasuistik. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 677–686.
- Jacob, Cornelia/Adam, Martin (2024/i. E.): Das Implizite explizit machen – Zum habituellen Stellenwert biografischer Schulerfahrungen von Lehramtsstudierenden. In: Korte, Jörg/Wittek, Doris/Kowalski, Marlen/Schröder, Jana (Hrsg.): Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Luhmann, Niklas (1970): Funktion und Kausalität. In: Luhmann, Niklas (Hrsg.): Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Soziologische Aufklärung, 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (6. Aufl.), S. 9–30.
- Luhmann, Niklas (1978): Erleben und Handeln. In: Lenk, Hans (Hrsg.): Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretation. Handlungstheorien interdisziplinär, II (1). München: Wilhelm Fink Verlag, S. 235–253. Luhmann, Niklas (1981): Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Soziologische Aufklärung, 3. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (2008): Die Soziologie und der Mensch. Soziologische Aufklärung, 6. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mannheim, Karl (1964): Das Problem der Generationen. In: Wolff, Kurt H. (Hrsg.): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Berlin/Neuwied: Luchterhand Literaturverlag, S. 509–565.

- Meister, Nina/Sotzek, Julia (2023): Die Entwicklung eines Fachhabitus. Zur Bedeutung des Erlebens von Spannungsverhältnissen im Lehramtsstudium. In: Bohnsack, Ralf/Sturm, Tanja/Wagener, Benjamin (Hrsg.): Konstituierende Rahmung und professionelles Handeln in Organisationen. Pädagogische Felder und darüber hinaus. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 389–412.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2022): Vom forschenden Lernen zur forschenden Haltung. Das Einüben in die Praxis des Forschens als Professionalisierungskomponente. In: Obermaier, Michael/Isele, Patrick/Höke, Julia (Hrsg.): Forschendes Lernen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik. Grundlagen – Ansätze – Praxen. Paderborn: Brill Schöningh, S. 51–62.
- Nohl, Arnd-Michael (2018): Komparative Analyse. In: Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (4. Aufl.), S. 130–131.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 70–182.
- Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–77.
- Schmidt, Richard/Wittek, Doris (2021): Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In: Wittek, Doris/Rabe, Thorid/Ritter, Michael (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 261–276.
- Street, David/Vinter, Robert D./Perrow, Charles (1966): Organization for Treatment. a comparative study of institutions for delinquents. New York: Free Press.
- Wernberger, Angela (Hrsg.) (2023): Professionalitätsforschung in der Sozialen Arbeit. Praxeologisch-rekonstruktive Perspektiven. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Wittek, Doris/Martens, Matthias (2022): Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. In: Empirische Pädagogik 36, 3, S. 5–19.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Heuristik zur Bestimmung einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden 34

Abb. 2: Heuristik zur Bestimmung einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden 74

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Forschungsprojekt – Beitrag des Kumulus 53

Tab. 2: Empirische Ausprägungen einer forschenden Haltung – Beitrag –
Bezüge zur Heuristik 104

Tab. 3: Dimensionierung von Ausprägungen und Nicht-Ausprägungen einer
forschenden Haltung 108

Der vorliegende Band befasst sich mit der forschenden Haltung von Lehramtsstudierenden. Basierend auf acht Veröffentlichungen aus drei Projektkontexten werden mittels Dokumentarischer Methode Orientierungen von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn und im Master-Studium rekonstruiert, die auf mögliche Ausprägungen einer forschenden Haltung hin untersucht werden. Unter Einnahme verschiedener Perspektiven aus der Hochschuldidaktik, der Professions-, Habitus- und Bildungstheorie sowie der Praxeologischen Wissenssoziologie wird das Ziel verfolgt, zu einer empirisch basierten theoretischen Ausdifferenzierung des Konzepts ‚forschende Haltung‘ beizutragen. Die auf der Studie aufruhenden Implikationen für die universitäre Lehrer*innenbildung gewinnen dadurch an Relevanz, dass in Zeiten von Lehrer*innenmangel die Notwendigkeit eines wissenschaftlichen Lehramtsstudiums in Frage gestellt wird.



Der Autor

Jan-Hendrik Hinzke, Dr. phil, promovierte 2017 an der Universität Hamburg. 2024 habilitierte er sich mit der vorliegenden Arbeit an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seit 2023 ist er Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

978-3-7815-2714-0



9 783781 527140