

# Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen.

## Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion

*Jan-Hendrik Hinzke & Angelika Paseka*

**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 Studierenden-gruppe“ (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 Orientierung-

gen 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 Lehrerverberufungs- und Lehrerbildungsforschung zur Diskussion gestellt wird. Leitend ist die Forschungsfrage, inwiefern es mittels derartiger Gruppendiskussionen gelingt, Orientierungen<sup>1</sup> 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?

## 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 strukturtheoretischen 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 Orien-

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

tierungen<sup>2</sup> von Lehramtsstudierenden sich beim Forschenden Lernen zeigen. Auch bleibt die Frage offen, ob und unter welchen Bedingungen eine forschende Grundhaltung mit der Praxis der Lehrstätigkeit 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 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 beforcht 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.

---

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

### 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 Forschungsfragen, 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 inner-

halb 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/anhaltend 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 audiografiert wurde (s. Hinweise oben). Unter methodischen Aspekten ist dabei zu diskutieren, welche Orientierungen sich bei derartigen, nicht gänzlich offenen Impulsen, die nicht ‚unverstellt‘ 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 „propionierte[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 „Fokussierungs-metaphern“ (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 Rollenansforderungen 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 daran, 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 meinst, 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// demforsch/ 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 Orientierungsgelalten in der Gruppe im Sinne einer formalen Struktur des Diskurses – und inhaltlichen Tiefe – verstanden als Art und Weise der Auseinandersetzung mit in der Diskussion propozionierten 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 Wi-

derstände (Untertypus Abwägungsmodus) bzw. wechseln schnell die Themen und rekurren 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 proponierten 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 Hinweis 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‘ Nähen 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](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.ctvddzp5w.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](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.): *Forschungsnahes 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](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./Proske, 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](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 Lehrerberuf zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): *Lehrerberuf*. 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./Witteck, D. (2019): Lehrerberuf und Dokumentarische Methode. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): *Lehrerberuf*. 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./Behrmann, 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./Hinze, 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>