

Tina-Berith Schrader, Bettina Brenneke, Nicolle Pfaff  
und Anja Tervooren

„Das ist jetzt eine gute Situation und das  
kannst du gut beobachten...“

Rekonstruktionen studentischer Erfahrungen des  
qualitativen Methodenlernens als Ausgangspunkte  
der Entwicklung von forschungsmethodischen Online-  
Kursen

“So this is a good situation, this is something you can  
observe”

Reconstruction of Student Experiences of learning qualitative  
methods as a starting point for the development of online  
courses on research methods

#### **Zusammenfassung**

Die Frage, welche Erfahrungen Lehramtsstudierende mit qualitativen Forschungsmethoden machen, steht im Fokus dieses Beitrags. Nach einer Darstellung des aktuellen Diskurses zum Forschenden Lernen im Lehramtsstudium wird die Forschungspraxis von Studierenden, die in den Praxisphasen ihres Studiums selbst forschen, anhand von Gruppendiskussionen rekonstruiert. Dabei dokumentieren sich unterschiedliche Verständnisse von Forschung innerhalb des Lehramtsstudiums und – damit verbunden – differente Praktiken des Forschens und forschungsmethodischen Lernens, die wir als intuitiven, reflexiven und instrumentellen Typ fassen. Ausgehend von den Ergebnissen werden Konzepte für eine Weiterentwicklung von Online-Angeboten zur Vermittlung von forschungsmethodischem Wissen und forschungspraktischen Fähigkeiten vorgeschlagen.

*Schlagworte:* E-Learning, Forschungserfahrungen von Lehramtsstudierenden, Lehrer\*innenbildung, dokumentarische Methode, qualitative Methodenausbildung

#### **Abstract**

Focusing on the teacher students experiences with qualitative research methods we present a typology of understanding research as a part of teacher education and research practice. Based on analysis of group discussions with teacher students we differentiate intuitive, reflexive and instrumental types of students methods learning. Related to this typology we draw concepts for the further development of online courses to impart research methodological knowledge and practical research skills in teacher education.

*Keywords:* E-learning, research-experiences of educational students, university-based teacher training, documentary method of interpretation, qualitative methods training

# 1 Einleitung

In der akademischen Ausbildung für pädagogische Berufe wird das Erlernen qualitativer Forschung als ein Baustein angesehen, um pädagogische Professionalität zu entwickeln. Dabei wird v.a. auf die Bedeutung fallverstehender Zugänge, auf das Interesse am Nachvollzug subjektiven Sinns sowie auf den Stellenwert von Selbstreflexion Bezug genommen. So werden Forschungen, die durch Studierende geplant und durchgeführt werden, etwa im Feld der Sozialen Arbeit (z.B. Kraimer/Wyssen-Kaufmann 2012; Schütze 1994; Völter 2008), aber auch in der Lehrer\*innenbildung (z.B. Fabel-Lamla/Tiefel 2003; Geier 2016; Hummrich/Meier 2016) ein Potenzial für die pädagogische Professionalisierung zugeschrieben (vgl. auch Fichten 2017). Über das methodisch gesicherte und intersubjektiv nachvollziehbare Erschließen des Einzelfalls, das Einüben von individuellen und kollektiven Reflexionsprozessen sowie in der Kooperation als Modus der Fall- und Weltdeutung sollen grundlegende Fähigkeiten für das spätere Handeln als Fachkraft oder Lehrkraft aufgebaut werden.

Empirische Studien, die Forschungserfahrungen von Studierenden – insbesondere von Lehramtsstudierenden – zum Gegenstand machen, liegen jedoch nur wenige vor. Dies resultiert nicht zuletzt auch aus den heterogenen Ausbildungsstrukturen in den einzelnen Bundesländern, die eine immer auch teilweise standortgebundene Forschung mit kontextspezifischen Erkenntnissen zum Forschenden Lernen an einzelnen Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen nach sich ziehen. Dennoch stellt gerade das Praxissemester, das derzeit zum festen Bestandteil der Lehrer\*innenbildung wird und in dem Studierende u.a. in den Praktikumsschulen forschen, einen gemeinsamen Bezugspunkt dar.

Im vorliegenden Beitrag steht die Frage im Fokus, wie Lehramtsstudierende im Kontext von Praxisphasen qualitative forschungsmethodische Kenntnisse erwerben. Wir fragen, welche Erfahrungen Studierende beim Erlernen von und Einüben in qualitative Forschungsmethoden machen und auf welches handlungsleitende Wissen sie zurückgreifen. Auf der Grundlage von Rekonstruktionen von Gruppendiskussionen mit Studierenden nach der dokumentarischen Methode (z.B. Bohnsack 2014) werden Formen des forschungsmethodischen Lernens unterschieden, in denen sich differente Bezüge auf die Anforderung selbst zu forschen, Kontraste in den Annahmen über gute Forschung sowie divergierende Perspektiven auf die Bedeutung qualitativen Forschens für die Lehramtsausbildung dokumentieren. Vor dem Hintergrund der präsentierten empirischen Befunde schließen wir mit konzeptionellen Überlegungen zur Weiterentwicklung onlinebasierter forschungsmethodischer Lehr-Lern-Settings im Lehramtsstudium. Dabei stellt gerade das fehlende Wissen darüber, wie Studierende, aber auch Forscher\*innen auf anderen Qualifikationsniveaus qualitativ forschen und forschen lernen, eine Herausforderung für die didaktische Aufbereitung von digitalen Lernräumen abseits der klassischen *face-to-face*-Situation in der Forschungswerkstatt dar.

## 2 Qualitativ Forschen im Lehramtsstudium

Forschungsbasiertes Lernen soll im Kontext der Hochschulbildung Lern- und Professionalisierungsprozesse von Studierenden unterstützen. Kasuistik, also die analytische Arbeit an (Einzel-)Fällen in Seminaren, hat an vielen lehrer\*innenbildenden Hochschulen bereits eine lange Tradition. Schriftliche Vignetten oder Videoaufzeichnungen zu schulischen Praxissituationen werden in Lehrveranstaltungen eingesetzt, um Deutungsfähigkeit und Reflexivität von Studierenden bezogen auf pädagogische Settings auszubilden. Dabei wird auch die Notwendigkeit der Aneignung von Forschungsmethoden diskutiert, denn nur über eigene Methodenkenntnisse können Studierende soziale Phänomene als Fälle adäquat interpretieren (vgl. Reh/Geiling/Heinzel 2013, S. 917).

Das Konzept des Forschenden Lernens erfährt durch die Einführung des Praxissemesters – eine verlängerte Praxisphase in der Schule zu Beginn des Masterstudiums – eine weitere Konjunktur in der Lehrer\*innenbildung (vgl. Schüssler et al. 2017; Weyland/Wittmann 2011). Neben theoretischen und konzeptionellen Entwürfen (z.B. Fichten/Meyer 2014; Muckel 2016) werden aktuell zunehmend auch Studien durchgeführt und über studentische qualitative Forschung in der Lehrer\*innenbildung publiziert (z.B. Artmann et al. 2018; Leonhard/Košinár/ Reintjes 2018). Der Arbeit mit Forschungsmethoden im schulischen Feld wird in diesem Zusammenhang ein Nutzen für konkrete schulische Tätigkeiten zugeschrieben u.a. in dem sie als Zugänge zum (Fremd-)Verstehen von Schüler\*innen sowie zur Reflexion beruflicher Anforderungen und pädagogisch-praktischem Handeln genutzt werden (z.B. Altrichter/Soukup-Altrichter 2014; de Boer 2012; Fabel-Lamla/Pietsch 2012). Diese fallverstehende Reflexivität zielt auf „eine Einübung des notwendigen wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Reh/Geiling/Heinzel 2013, S. 915), mit dem einhergeht, dass Studierende lernen, dem schulischen Feld in normativer Enthaltsamkeit zu begegnen (Breidenstein 2012, S. 40ff.; Tervooren 2019).

Bislang liegen jedoch nur vereinzelt empirische Studien vor, die konkret das forschungsmethodische Lernen Studierender selbst in den Blick nehmen. Häufig wird herausgearbeitet, dass Lehramtsstudierende vor dem Hintergrund ihrer Vorstellung des Lehrberufs forschungsmethodischem Lernen nur eingeschränkt einen Sinn zuweisen. So versteht Spies (2019) den Widerspruch zwischen dem Entwurf über die zukünftige Tätigkeit und studentischem Forschungsverständnis als grundsätzlichen Lernwiderstand im Setting des Forschenden Lernens. Auch Liegmann, Racherbäumer und Drucks (2018) stellen fest, dass Studierende eigene Forschungsprojekte vorrangig anhand eines potenziellen Anwendungsnutzens in der schulischen Praxis bewerten. Die Einschätzung der Praxisrelevanz von Forschung erweist sich auch in unseren Rekonstruktionsergebnissen als eine dominante Form der studentischen Reflexion über Forschungserfahrungen (vgl. Brenneke et al. 2018).

Studierende erlernen qualitative Forschungsmethoden auf unterschiedlichen, teilweise krisenhaften Arten und Weisen. Pollmanns et al. (2018) rekonstruieren „Krisen der Methodenaneignung“ (ebd., S. 32) in der Interpretationspraxis von Lehramtsstudierenden. Diese strebten auf der einen Seite danach, Forschungsmethoden korrekt anzuwenden. Die Krisen, die durch die Aneignung der Methoden entständen, verhinderten aber auf der anderen Seite zuweilen eine wissenschaftliche Bedeutungsrekonstruktion. Paseka und Hinzke (2018) arbeiten heraus, wie Studierende mit Irritationen umgehen, mit denen sie sich in der Metho-

denaneignung in Forschungswerkstätten konfrontiert sehen. Die forschungsbezogenen Aufgaben erledigten sie im „Abhakmodus“, „Bewertungsmodus“ oder „Such- und Fragemodus“ (ebd., S. 200ff.). Dass Irritation oder Widerstände, die die Forschungsmethoden ‚mit sich bringen‘, von Studierenden überwunden werden, zeigen de Boer und Braß (2019). Zum einen verschöben Studierende über die Auseinandersetzung mit ihren eigenen Beobachtungsprotokollen ihren Beobachtungsfokus weg von einem Deutungsimperativ, der sich an Normen orientiert und Bewertungen des beobachteten Unterrichts evoziert, hin zu einem Fokus, mit dem Lernprozesse und -dynamiken von Schüler\*innen an sich in den Blick genommen werden. Zum anderen verstanden Studierende wie selektiv und durch ihre eigenen Deutungen beeinflusst sie selbst beobachten.

Es lassen sich also differente Formen der forschungsmethodischen und -praktischen Reflexivität rekonstruieren und zwar sowohl in Bezug auf Auswertungs- und Interpretationssettings als auch retrospektiv auf die Erhebungsphase. In der Vermittlung von Forschungsmethoden ergeben sich Herausforderungen von zwei Seiten: Erstens zeigt sich in dem unterschiedlichen Umgang mit Forschungsmethoden, dass den Studierenden die Sinnhaftigkeit des eigenen Forschens deutlich werden muss. Zweitens sind Vermittlung und Erwerb forschungsmethodischer Kenntnisse qualitativer Zugänge selbst krisenhaft.

Konzeptionelle Überlegungen zum Methodenlernen innerhalb der qualitativen Forschung<sup>1</sup> verweisen auf drei zentrale Bedingungen. Diaz-Bone (2014) etwa merkt an, dass die praktischen und impliziten Forschungskompetenzen zuallererst durch die Teilhabe an einer Methodenkultur eingeübt und habitualisiert werden. Um eine Teilhabe zu ermöglichen wird wiederholt vorgeschlagen in festen Gruppen zu interpretieren und Forschungswerkstätten einzurichten, in denen Wissen über die Grundprinzipien und Anwendungsformen im Akt des Interpretierens selbst vermittelt werden (vgl. Allert et al. 2014; Dausien 2007). Sozialität wird damit als zweites zentrales Moment der Vermittlung und des Erwerbs forschungsmethodischer Kenntnisse und Fähigkeiten benannt. Im „sozialen Arrangement“ (Schütze 2005, S. 233) von Forschungs- oder Interpretationswerkstätten unterstützen und validieren Forschende ihre Praxis in einem kommunikativen Prozess gegenseitig (vgl. ebd., S. 235; Riemann 2011). Ein dritter Aspekt ist die Reflexion als Bedingung und Ziel von Forschung, „weil die intersubjektive und theoriebezogen argumentative Nachvollziehbarkeit zentrales Gütekriterium qualitativer Forschung ist“ (Berliner Methodentreffen 2008).<sup>2</sup>

## 2 Studentisches Forschen im Lehramt: Differente Umgangsweisen mit qualitativen Forschungsmethoden

Im Laufe ihres Studiums sind Lehramtsstudierende der Universität Duisburg-Essen dazu angehalten, Forschungsprojekte im schulischen Kontext – von der Beobachtungsaufgabe über das Studienprojekt im Praxissemester bis hin zur empirischen Abschlussarbeit – umzusetzen. Das *MethodenLab Qualitative Forschung*<sup>3</sup> hat auf der Lernplattform Moodle Online-Kurse zur Ethnographie, zu Gruppendiskussionen und Interviews als Erhebungsmethoden sowie zu Grounded Theory,

Dokumentarischer Methode und Qualitativer Inhaltsanalyse als Auswertungsverfahren entwickelt. Dabei wird in den Kursen auf Schul- und Unterrichtsforschung und Themen wie Inklusion, Heterogenität und Konstruktion von Differenz im schulischen Kontext fokussiert. Um Studierende bei angeleiteten und selbstständigen Forschungs- und damit verbundenen Lernprozessen zu unterstützen, orientieren wir uns in der Konzeption dieser Kurse einerseits an den Lernbedarfen der Studierenden und den Lehrbedarfen der Dozierenden, die wir über Befragungen und im Austausch mit entsprechenden Akteuren in der Hochschule ermittelt haben. Andererseits entwickeln wir unsere Angebote durch eigene Forschung empirisch fundiert weiter.

Insgesamt wurden dreizehn Gruppendiskussionen mit Studierenden aus den lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen der Universität Duisburg-Essen durchgeführt, wodurch sich zunächst eine Standortgebundenheit des Samples ergibt. Die Erhebung fand in Kontexten von verpflichtenden praktikumsbegleitenden Lehrveranstaltungen statt, die in den unterschiedlichen Studienabschnitten eingelagert sind. Das sogenannte Orientierungspraktikum findet zu Beginn bzw. im mittleren Abschnitt des Bachelor Lehramtes statt, das sogenannte Praxissemester findet zu Beginn des Master Lehramtes statt, also in einem wesentlich weiter fortgeschrittenen Stadium der universitären Lehramtsausbildung. Entsprechend zeigt sich eine standortinterne Differenzierung des Samples. Beide untersuchten Praxisphasen sind konzeptionell so ausgerichtet, dass sich Studierende über Forschendes Lernen mit dem Schulalltag auseinandersetzen. In diesem Beitrag stellen wir die Analyseergebnisse von insgesamt sechs Gruppendiskussionen (je drei im BA und im MA) vor. Der Fokus der studentischen Diskussionen lag in den meisten Fällen auf Erfahrungen mit den Erhebungsmethoden der Gruppendiskussion und der teilnehmenden Beobachtung. Nur eine der Gruppen beschäftigte sich mit der Auswertung selbst erhobenen Datenmaterials.

Mit der dokumentarischen Methode rekonstruieren wir handlungsleitende Orientierungen der Studierenden in Bezug auf den Umgang mit qualitativen Forschungsmethoden, damit verbundene Lernprozesse sowie die Initiation in die eigene Forschungspraxis (vgl. dazu bspw. Bohnsack 2014, S. 33ff.). Auf Basis der methodologischen Grundannahmen der Dokumentarischen Methode rekonstruieren wir unterschiedliche Forschungserfahrungen von Lehramtsstudierenden als Erfahrungsräume (vgl. Brenneke et al. 2018, S. 52f.). Im Zuge der Analysen wurden über eine sinngenetische Typenbildung drei Formen rekonstruiert, wie Studierende mit qualitativen Forschungsmethoden umgehen. Diese stellen wir im Folgenden mit Fokus auf die unterschiedlichen Forschungserfahrungen der Studierenden und ihre differenten Orientierungen zur Qualität qualitativer Forschung sowie ihrer Bedeutung für die Lehramtsausbildung vor. Wir unterscheiden zwischen folgenden Umgangsweisen mit Forschungsmethoden: Die erste bezeichnen wir als *intuitiven Typ*, der im Gegensatz zum zweiten, dem *reflexiven Typ* steht. Den dritten Typus nennen wir *instrumentell*.

## 2.1 Intuitiver Umgang mit Forschungsmethoden: Forschung als Zugang zur pädagogischen Praxis

Der *intuitive Typ* zeichnet sich durch einen explorativ-experimentellen Umgang mit Forschungsmethoden aus, in dem nicht Gütekriterien oder methodische Rich-

tigkeit, aber auch nicht die Bewältigung universitärer Leistungsanforderungen im Mittelpunkt stehen. Dagegen begegnen diese Studierenden des Bachelorstudiums der forschungsbezogenen Anforderung, in der Schule zu beobachten, offen und interessiert. Als Forschende erleben sie die Praxis der Beobachtung als passformig mit dem Erfahrungszusammenhang im pädagogischen Handlungsfeld. Was die Studierenden jedoch als Herausforderung empfinden – und das diskutieren sie – ist die Frage, wie sie einen Beobachtungsfokus finden können, um in den eigenen Forschungsprozess einzusteigen.

Bw: ja, ich fand bei dem Beobachtungsauftrag nen bisschen knifflig, dass äh nen bisschen so auseinander zu halten man hat ja ganz viele verschiedene Klassen gesehen, und ich hab am Anfang auch direkt nen Stundenplan vorgelegt bekomm; [...] und dann hatte man so viele verschiedene auch alters- (.) äh mäßig unterschiedliche Schüler, dass es immer vollkommen ja anders zu bewerten war, und das war dann auch immer schwierig das auseinander zu dröseln, ich hab mich dann am Ende fokussiert auf die Fünftklässler, um ja ja mehr so darauf eben zu achten, und hab die Oberstufe komplett außen vor gelassen; weil die sich eben schon sehr erwachsen verhalten haben, und ja da konnte man eben noch nicht so viel raus ziehen, so wirklich bei den Fünftklässlern war das schon eindeutiger; das hab ich aber auch erst mit der Zeit gemerkt; nach dem ich nen bisschen mit den Lehrern auch drüber gesprochen hab;

[BA\_07: 38-50]

Die von *Bw* als Auftrag gerahmte Aufgabe, eigene Beobachtungen durchzuführen, wird in der Zusammenführung der Logiken von Forschung und Schule als herausfordernd beschrieben. Vor diesem Hintergrund beschreibt *Bw* ihre Überlegungen zum Aufbau ihres Samples und ihre Erfahrungen beim Suchen eines Beobachtungsfokus, die sie entlang der Jahrgangsstruktur der Schule entfaltet. Dabei zeigen sich zwei Handlungspraxen. Zum einen wird gefragt, wer und was beobachtet wird, wobei der Stundenplan als wirksame Struktur der Schule Beachtung findet. Zum anderen wird „Fremdheit“ zum Kriterium: Die Fünftklässler\*innen werden als besseres Beobachtungsfeld bestimmt, da diese weiter von „erwachsenen Lebenswelten“, entfernt seien als Oberstufenschüler\*innen. Lehrkräfte werden dabei als *gatekeeper* erfahren, die durch ihren Überblick Orientierung geben und den Blick der Novizin in der Schule gewinnbringend lenken.

Beide Handlungspraxen verweisen auf forschungsmethodisches Handeln, was sich bspw. im Herausarbeiten eines Fokus wie auch in der Verwendung der alltagssprachlichen Metaphern „auseinanderdröseln“, „außen vorlassen“, „nicht so viel rausziehen“ zeigt. Dieser Zugang zu Forschungsmethoden bleibt intuitiv, da hier keine explizite methodische Reflexion, z.B. auf Basis von einschlägiger Literatur oder mit Blick auf forschungspraktische Diskurse, stattfindet, zumindest wird dies nicht so begründet. Die Erkenntnis der Studierenden, welcher Fokus gewinnbringend ist, kommt vorrangig durch das Ausprobieren verschiedener Möglichkeiten zustande, was auch der sehr eingeschränkten Möglichkeit zur Methodenreflexion im Bachelor und dem spezifischen Seminarrahmen geschuldet ist.

Die Suche nach der Beobachtungsposition und die schlussendlich erfolgreiche Wahl nach zunächst unbefriedigenden Versuchen, ertragreich beobachten zu können wird in anderen BA-Gruppen auch mittels existentieller Metaphern, wie „vegetier da vor mich hin“ [Cw, BA\_04: 118/119] oder „beste Entscheidung meines

Lebens“ [Cw, BA\_04: 123/124] beschrieben. Dies verweist auf eine hohe Erfahrungsdichte, in der sich das handlungsleitende Wissen zeigt: Um etwas beobachten zu können, muss die Akteurin eine Position wählen, in der ertragreiche Situationen konkreter pädagogischer Praxis sichtbar sind.

Einen Beobachtungsfokus zu finden wird als Initiierung von Forschung ausgewiesen. Dies wird zugleich auch an der Frage bemessen, ob die beobachteten Situationen relevant für die spätere Berufspraxis sind: *„das ist jetzt eine gute Situation und das kannst du gut beobachten ich wollte das einfach (.) ich wollte wirklich gucken wie die Lehrerin reagiert was die mit ihm macht, und jar.“* [Cw, BA\_03: 664-666]. Hier wird nicht nur der positive Gegenhorizont eines beobachtungswerten Ereignisses expliziert, sondern Fokussierung bedeutet auch, sich voll und ganz auf die Handlung des Beobachtens zu konzentrieren, wie es sich in der Wortwahl *„wirklich gucken“* dokumentiert. Das aktive, konzentrierte Beobachten beinhaltet auch, sich auf die Rolle der Beobachtenden einzulassen und bewusst nicht in das schulische Geschehen einzugreifen: *„eigentlich möchte mein Herz da einschreiten“* [Cw, BA\_04: 92]. So wird nicht nur der Forschungsprozess initiiert, sondern auch die Funktion von Forschung im Hinblick auf die Weiterentwicklung als angehende Lehrkraft deutlich. Mit dem konzentrierten Beobachten, in diesem Fall der Lehrkraft und ihrer pädagogischen Interventionen, erlangt die Studentin in einer für sich selbst handlungsentlasteten Situation Erkenntnisse über pädagogisches Handeln. Das Konstrukt der „guten Situation“ ist dabei keine analytisch interessante oder relevante Kategorie, sondern eine Situation, in der Studierende etwas über pädagogische Praxis lernen können, sie sogar – wie in diesem Beispiel – vorgeführt bekommen.

Dies gilt sowohl für die Perspektive auf die pädagogisch handelnde Lehrkraft als auch bei der Beobachtung der Schüler\*innen: *„also du du weißt einfach welchen, weiß mittlerweile wie die Kinder ä ticken, wie die denken, w-welche Angelegenheiten die haben“* [Am, BA\_04: 147/148]. Studierende erlangen, indem sie beobachten, Wissen, welches sie potenziell handlungsfähig macht (ohne selbst zu handeln). Im forschenden Zugang zur pädagogischen Praxis wird pädagogisches Handlungswissen erworben, welches als relevant für angehende Lehrkräfte entworfen wird. Diesem nähern sich diese Studierenden ebenso intuitiv an wie dem Forschungsprozess auch.

## 2.2 Reflexiver Umgang mit Forschungsmethoden: Forschung als Lerngegenstand

Der *reflexive Typ* zeichnet sich dagegen durch eine Orientierung an methodischer Qualität und an der Reflexion methodischer Fragen aus, durch die der Forschung ein Sinn an sich zugewiesen wird. Dabei findet eine Trennung zwischen dem Handeln als angehende Lehrkraft und Forschung statt, da Forschung auch als eigene Lerngelegenheit wahrgenommen wird. Diese ist jedoch vor dem Hintergrund des universitären Bewertungszusammenhangs der Projekte von Unsicherheiten geprägt.

Anhand verschiedener Themen wird in einer Gruppe der MA-Studiengänge die korrekte Umsetzung der Methode verhandelt:

Cw: ja also ich muss aber sagen, also ich ich hatte ja auch Zwölfklässler, aber ich hab auch gesagt so das ist ne Gruppendiskussion, (.) em (.) da ist auch also ich bin quasi (.) nicht da,

Dw: mhm

Cw: hab ich denen dann auch gesagt, (.) also ich weiß nicht ob das dann vielleicht schon falsch war in dem Sinne, aber ich wollte halt eben genau nich dass die mich dann die ganze Zeit angucken und hab dann gesacht so (.) tut mal so als ob ich hier nur das Mikrofon bediene [...] und em weil die wollens halt [...] einfach gut machen

Aw: ja

Cw: und ä dann gucken die dich halt an,

Bw: mhm

Cw: [und dann hab ich aber vorher direkt gesagt

Bw: [so nach dem Motto hab ich jetzt das Richtige gesagt? [...]

Cw: [so ich bin jetzt hier (.) ä die  
Meisterin der Technik aber sonst könnt ihr euch mal untereinander son bisschen unterhalten;

Dw: [genau

[MA\_05: 187-210]

Am Beispiel der Steuerung von Gruppendiskussionen verhandeln die Studierenden die Frage, wie sie als Diskussionsleitung Moderationsansprüche der Teilnehmenden zurückweisen können, wenn gleichzeitig der eigene Einfluss minimiert werden soll. Damit verweisen sie auf ein methodisches Wissen über den Stellenwert der Akteurszentrierung qualitativer Forschungsmethoden im Allgemeinen und der hohen Relevanz von Selbstläufigkeit bei Gruppendiskussionen im Speziellen. In der Unsicherheit von *Cw* über ihre Erläuterung des Verfahrens gegenüber der befragten Schüler\*innengruppen spiegelt sich dies wider. In der alltagssprachlich gehaltenen Einführung und Aufgabenstellung wird das methodische Wissen anschlussfähig aufbereitet. Des Weiteren dokumentiert sich hier das Bewusstsein eines Rollenwechsels: Die Studierenden treten gegenüber den Schüler\*innen nicht in der Rolle der Praktikant\*innen auf, die potenziell Bewertungs- und Leistungsanforderungen stellen könnten, sondern als interessierte Forscher\*innen. Die Rolle als pädagogisch Handelnde, welche die Äußerungen der Schüler\*innen als richtig oder falsch bewerten, wird dabei sogar zurückgewiesen. Die Studierenden erfahren sich stattdessen als Lernende in einem durch *learning-by-doing* geprägten Aneignungsprozess, bei dem sie durch den gegenseitigen Erfahrungsaustausch unterstützt werden. Dabei wird die Sorge, nicht gut (genug) zu forschen, immer wieder verhandelt:

Aw: eben wirklich auch auf ne Frage hin bezogen, dass man da auch wirklich sieht okay em das sind dann die Herausforderungen die dann irgendwie bestehen können da und da muss ich mich fokussieren, und also das wär vielleicht noch ganz gut gewesen und eben bei der Gruppendiskussion auch, dass man vielleicht vorher mal einmal die Möglichkeit gehabt hätte em (.) das schon mal durchzuführen

[MA\_05: 247-252]

Die Studierenden erleben sich als Lernende, die sich den Umgang mit Methoden erst aneignen und im Rahmen dieses Lernprozesses auch reflektieren müssen.

Hierfür fordern sie geschützte Übungssettings ein. Übungen im geschützten Seminarkontext werden dabei von dem tatsächlichen Forschen, das auf literaturbasiertem Aneignen von Erhebungsmethoden basiert, unterschieden. Erwartet wird, durch Üben insbesondere des eigenen Vorgehens – hier der Gruppendiskussion – der fehlenden Forschungserfahrung entgegenzuwirken und Handlungssicherheit zu gewinnen. Die Realisierung des Verfahrens in der Forschungssituation ohne Übungssetting erleben sie als angstbesetzt: „*fand ich furchtbar also das man da immer dachte oh mein Gott ist das jetzt richtig was ich mache? die Gruppen stehn ja auch nicht ständig zur Verfügung*“ [Ew, MA\_05: 269/270].

In dem Wissen, dass die Forschung als studienbezogene Leistung bewertet wird, zeigt sich ein Bewusstsein für die Bedeutung forschungsmethodischen Handelns als Teil von Qualifikation im universitären Kontext. Vor diesem Hintergrund dokumentiert sich eine Orientierung an der methodischen Korrektheit von Forschung im Sinne eines erfolgreichen Absolvierens der verlangten Prüfungsleistung und auch der reflexiven Bezugnahme auf diese. Forschungsmethoden werden dabei zum Lerngegenstand und stehen so im Zentrum des Lernprozesses im Rahmen der Praxisphase. Dies grenzt den reflexiven Umgang mit Forschungsmethoden nicht nur vom *intuitiven Typ* ab, sondern steht auch im Gegensatz zum pragmatischen Umgang des *instrumentellen Typs*, der im Folgenden beschrieben wird.

## 2.3 Instrumenteller Umgang mit Forschungsmethoden: Forschung als Prüfungsleistung

Der pragmatische Umgang mit Forschungsmethoden zeichnet den *instrumentellen Typ* aus, wobei Forschung allgemein als eher irrelevant für die spätere Berufspraxis als Lehrkraft angesehen wird. Dabei werden Forschung auf der einen und pädagogisches Handeln, ganz besonders das Unterrichten, auf der anderen Seite stark voneinander getrennt und als unvereinbar aufgefasst (vgl. auch Brenneke et al. 2018, S. 43ff.). Gleichzeitig weisen diese Studierenden der Bewertung ihrer Arbeit eine hohe Bedeutung zu, wobei sich der Wunsch nach Anerkennung auf ihre Leistung als angehende Lehrkräfte bezieht. Ein Interesse an Methoden und deren angemessenem Einsatz scheint hier ausschließlich vor dem Hintergrund der Bewertung der Prüfungsleistung auf. Der instrumentelle Umgang mit Forschungsmethoden zeigt sich anhand einer nahezu durchgängig pragmatischen Herangehensweise im Hinblick auf die Auswahl der Methoden.

Am: ja, auf- aufgrund dieser Schwierigkeit mit der Schule hab ich mir extra die Forschungsprojekte so ausgesucht, dass, oder die Methoden so ausgesucht, dass ich keine Einverständniserklärungen brauchte; sondern ich hab wirklich nur beobachtet in Biwi, in ä in Bio hab ich nen Fragebogen gemacht, der auch ä wo ich vorher einmal den Schulleiter gefragt hab, der das abgesegnet hat, wo ich auch keine Einverständniserklärung von den Eltern holen musste. und dadurch ist das ganz gut gelaufen und n dann hatte man nicht noch diesen ganzen Aufwand, mit ä, mit den Einverständniserklärungen. Weil ich glaub nicht, dass ich die von von jedem e Schüler wiederbekommen hätte. (2) oder das hätte wochenlang gedauert, @(. )@ (3)

Erhebungsmethoden werden unter pragmatischen Gesichtspunkten ausgewählt, so dass möglichst wenig Organisationsaufwand in Bezug auf Dritte, hier die Schüler\*innen sowie deren Eltern, entsteht. *Am*s Wahl der Forschungsmethode resultiert nicht in erster Linie aus der eingehenden Reflexion im Hinblick auf die Fragestellung oder das Erkenntnisinteresse. Vielmehr wird die effiziente Umsetzung des Projekts, die mit einem geringen Aufwand und größtmöglicher Handhabbarkeit einhergeht, in den Mittelpunkt gestellt. Damit unterwerfen sich die Studierenden der Organisationslogik der Schule als Institution und nicht den Vorgaben forschungspraktischer und -ethischer Entscheidungen und Reflexionen. Darüber hinaus dokumentiert sich hier die Abwertung von Forschung und der Forschungsakteure: Die Organisation der Feldphase, in dem Fall das Einholen der Einverständniserklärungen, wird als Hindernis gesehen und mithilfe einer Vermeidungsstrategie bearbeitet. Zugrunde liegt dem ein Blick, der sowohl Schüler\*innen als auch auf die Eltern als unverlässliche Kooperationspartner\*innen markiert.

Auch die Diskussion über die Auswahl der Auswertungsverfahren in einer anderen Gruppe zeigt einen instrumentellen Zugang zu Forschungsmethoden: pragmatisch ausgerichtet geht es darum, ein Ziel zu erreichen, ohne die methodische Passung mit der eigenen Forschungsfrage abzugleichen.

Am: ich wollt das eigentlich nicht so komplex machen wie Frau X das gesagt hat weil die hat uns ja dieses System da nahe gelegt dieses Onlinesystem

Aw: ach SPSS

Am: jaja ich würd das aber einfach ganz einfach ich hab da total gute Erfahrungen mit soner Onlineumfrageseite; On- ä Onlineumfrage kann man so nen Testabonnement machen für ein Jahr

Bm: aber war das nicht für quantitative Daten. SPSS

Am: kannst du aber auch für qualitative machen

Bm: ja?

Am: geht beides; und da würd ich das eingeben ansonsten mach ichs mit Excel mit Excel kann mans ja auch machen

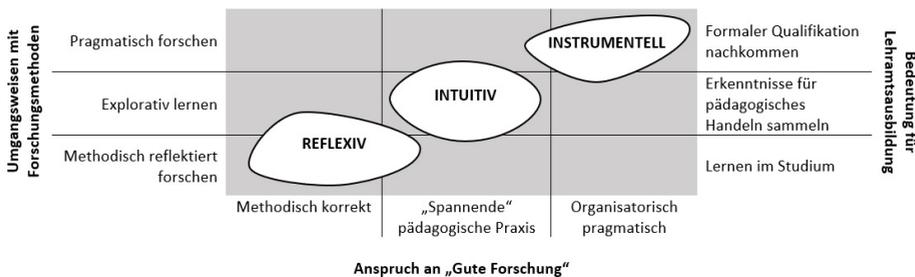
[MA\_08: 71-83]

Der pragmatische Umgang mit den Forschungsprojekten bestätigt sich hier mit Blick auf Arbeitserleichterung und die Reduktion der Komplexität des Vorgehens. Dabei greift *Am* zum einen auf bereits bestehende Wissensbestände und Erfahrungen zurück, die er als positiv und gelungen bewertet. Zum anderen zeigt sich auch in der temporären Nutzung des angesprochenen Onlinesystems eine instrumentelle und pragmatische Arbeitsorganisation. Vor dem Hintergrund der Paradigmenunterscheidung *qualitativ vs. quantitativ* bezieht sich *Bm* hier mit Blick auf die Anwendbarkeit von Softwareunterstützung auf forschungsmethodisches Wissen. Gütekriterien oder methodologische Rahmungen werden dabei nicht angesprochen, sondern es geht allein um die Nutzbarkeit der Hilfsmittel innerhalb beider Paradigmen. Zweifel an der Nutzbarkeit wird in der Diskussion mit dem Aufzeigen anderer Programme als Alternative begegnet, wohingegen inhaltliche Aspekte keine Rolle spielen. Die rekonstruierten Orientierungsgehalte an einer pragmatischen Nutzung von Methoden und einem instrumentellen Umgang mit diesen dokumentieren sich auch hier.

Zugleich nehmen die Studierenden eine strukturelle Trennung von Forschungs- und Unterrichtspraxis vor, die das Einüben von Unterrichtspraxis prio-

risiert (vgl. Brenneke et al. 2018, S. 52f.): „es ist dann irgendwie auch toll, wenn man schöne Ergebnisse bekommt; aber es ist so nicht so das was wo der *Haupt-* ö das *Hauptaugenmerk* so im *Praxissemester* so (Am: mhm) für einen selber glaub ich persönlich drauf liegt.“ [Cw, MA\_06: 259-264]. Zwar wird der eigenen Forschungsarbeit ein eigenständiger Sinn zugeschrieben, besonders wenn die erfolgreiche Bearbeitung „schöne Ergebnisse“ hervorbringt. Im Kontext des Praxissemesters als schulische Praxisphase tritt dies jedoch in den Hintergrund. Im Vordergrund steht demgegenüber die Weiterentwicklung als Lehrkraft, die als persönliches Entwicklungsziel ausgewiesen wird. Den Forschungsprojekten wird dabei kein Potenzial zur Qualifikation in dieser Hinsicht zugeschrieben. Entsprechend steht dieser Typ im Hinblick auf die Relevanz von Forschung für die spätere Berufspraxis konträr zum *intuitiven Typ*. Vor diesem Hintergrund entfaltet sich ein instrumenteller Zugang, der als pragmatischer, zielgerichteter Umgang mit Forschungsmethoden enacted wird und sich auch durch die studienrelevante Bewertung der Forschungsarbeiten ergibt: „weil man muss halt, natürlich wird man hier bewertet, kriegt hier die Credit Points und muss das vernünftig machen,...“ [Cw, MA\_06: 143-145]. Zwar zeigt sich hier eine Bewertungsrelevanz des Forschens, jedoch ohne die methodisch reflektierte Aneignung der Methoden, wie sie der *reflektierte Typus* zeigt.

Die Studierenden weisen verschiedene Handlungspraxen und Reflexionsweisen auf, die hier noch einmal schematisch zusammengefasst sind:



Tab. 1: Systematisierung der Umgangsweisen mit qualitativen Forschungsmethoden im Kontext von Forschendem Lernen und Methodenausbildung

Darüber hinaus deutet sich in unseren Analysen an, dass die Erfahrungen der Studierenden wesentlich an den Studienverlauf der Studierenden gebunden sind und so als soziogenetische Bedingung aufscheinen. So dokumentiert sich ausschließlich bei den Masterstudierenden eine stärkere Orientierung an einer erfolgreich absolvierten Modulprüfung. Der fortgeschrittene Studienverlauf ist mit der Perspektive auf den Studienabschluss verbunden sowie mit einer stärkeren Bedeutung der Benotung und Kreditierung der durchgeführten Forschungsprojekte. Sowohl der *instrumentelle* als auch der *reflexive Umgang mit Forschungsmethoden* sind an diesen qualifizierungsbezogenen Erfahrungszusammenhang gebunden. Die Typen unterscheiden sich hinsichtlich des Qualifizierungszwanges jedoch lediglich darin, dass der instrumentelle Umgang von einer pragmatischen Pflichterfüllung des Forschungsprojektes als universitäre Leistung geprägt ist, der reflexive dagegen an methodisch richtiger und reflektierter Umsetzung der Projekte orientiert ist.

In den Bachelorstudiengängen dokumentieren sich diese Qualifizierungszwänge nicht, die Bewertung der Leistungen spielen keine Rolle und Forschung steht als Mittel der Exploration pädagogischer Praxis im Vordergrund, wird aber auch nicht methodologisch reflektiert. Folgerichtig findet sich der Typus des *intuitiven Umgangs mit Forschungsmethoden* in der Anfangsphase der Qualifizierung zur Lehrkraft.

Die Suche nach dem Sinn von Forschung und das Erleben von Krisen beim Forschen prägen studentische Forschungsprozesse. Zuweilen wird der Sinn vom Anwendungsnutzen abgeleitet, wie auch andere Autor\*innen herausgestellt haben (vgl. die Ausführungen unter 1). Auch durch Unsicherheiten und Zweifeln an eigenen Kompetenzen ergeben sich unterschiedliche Umgangsweisen mit der Anforderung selbst zu forschen. Auffällig ist, dass in den Gruppendiskussionen Forschung nicht als kollektives Erleben sichtbar wird, wie es den Prämissen qualitativer Forschung entspräche (vgl. ebd.).

### 3 Studentische Forschungserfahrungen als Ausgangspunkt für die Konzeptualisierung einer digitalen Methodenlehre

Generell steht die Vermittlung von Forschungsmethoden im Lehramtsstudium vor einer Vielzahl von Herausforderungen, die einerseits auf die fachbezogene Differenzierung der Studienorganisation und andererseits auf die enge curriculare Struktur erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Inhalte bezogen sind (z.B. Weyland/Wittmann 2011). In unserem Projekt entwickeln wir deshalb flexibel einsetzbare online-gestützte Lehr-Lern-Settings, die Hochschullehrende und Studierende in unterschiedlichen Studienphasen bei der Umsetzung studentischer Forschungsprojekte nutzen. Die zu entwickelnden Lernräume müssen also zugleich den Anforderungen einer allerersten Annäherung an Forschung von Seiten der Studierenden wie auch der Nutzung im Rahmen von Qualifizierungsprojekten dienen, die weitgehend eigenständig unter der Supervision von Lehrenden durchgeführt werden. Dabei sind vor allem die empirischen Erkenntnisse relevant, die Hinweise dafür liefern, wie Lernprozesse in der Methodenausbildung vollzogen werden.

#### Forschen lernen in der Forschungspraxis: Qualitative Forschungsmethoden als Lerngegenstand im Online-Kurs

Unsere Rekonstruktionen zeigen, dass der Fokus bei der Konzeption und (Weiter-)Entwicklung der Online-Kurse vorrangig auf dem Lernprozess der Studierenden liegen sollte. Forschen zu *lernen* und dem einen Sinn zuzuschreiben, stellen die Basis dafür dar, selbst *gut zu forschen*. Dazu müssen analytische Schritte und Prozessverläufe in der qualitativen Forschungspraxis expliziert werden, also der Forschungsprozess mehr als nur in seiner Chronologie (wenn diese auch nicht im engeren Sinne als linear verstanden wird) abgebildet werden. Dessen Merkmale und einzelne Schritte werden zwar in der Fachliteratur beschrieben oder in Interpretations- oder Forschungswerkstätten diskutiert, die Herausforderungen und

Möglichkeiten in der eigenen Forschungspraxis bleiben jedoch für Noviz\*innen oft zu abstrakt und häufig auch implizit. Mit Blick auf unterschiedliche Anwendungszusammenhänge besteht die Anforderung an Online-Kurse, sowohl individuelle als auch kooperative Nutzung in Gruppen zu ermöglichen. In qualitativer Forschung sind der gegenseitige Austausch, aber auch die kommunikative Validierung von Interpretationen ein wichtiges Qualitätsmerkmal. Vor dem Hintergrund des Erfahrungsaustausches, der in den Gruppendiskussionen oder in (eigenen) Begleitveranstaltungen stattfindet, versprechen Inhalte, die zu kooperativen Auseinandersetzungen, wechselseitigen Beratungen und Feedback einladen, die Reflexivität des forschungsmethodischen Lernens zu stärken. Dabei muss bedacht werden, dass sich in den Lehr-Lern-Angeboten auch die spezifischen Perspektiven, die aus der Methodologie der jeweiligen Ansätze resultieren, abbilden.

### Forschen lernen in reflexiven und sozialen Settings: Eigene Forschungserfahrungen im Online-Kurs bearbeiten

Die unterschiedlichen rekonstruierten Modi des Umgangs zeigen, dass innovative Onlineangebote die Studierenden an unterschiedlichen Ausgangspunkten der Auseinandersetzung mit ihren eigenen Forschungsprojekten abholen müssen. Anhand des Beispiels der Förderung von Reflexivität als Gütekriterium einer qualitativen Methodenlehre (vgl. Berliner Methodentreff 2008), welches gleichzeitig aber auch Ziel des forschenden Lernens (z.B. Fichten 2017) ist, werden nun einige typenspezifische Vorschläge vorgestellt:

Mit Blick auf den *intuitiven Typ*, der zwar Methoden als explorativen Zugang zur pädagogischen Praxis und als Erfahrungsquelle nutzt, jedoch keine methodische Reflexion vornimmt, steht eine methodologische und methodische Fundierung des Vorgehens im Zentrum. In den Kursen des MethodenLabs unterstützen Übungsaufgaben die Studierenden bei verschiedenen Entscheidungen zu ihrem Forschungsdesign. Diese beziehen sich etwa auf die Wahl der Beobachtungsposition, den Zugang zum Feld oder die Wahl des Erhebungs- bzw. Auswertungsfokus. Mithilfe von Reflexionsfragen üben sich die Studierenden darin, ihre getroffenen Entscheidungen methodisch abgesichert zu begründen. Darüber hinaus können sie Techniken der Befremdung und Distanzierung vom Feld erlernen.

Auch ein *instrumentell* orientiertes Forschungshandeln Studierender erfordert die Förderung eines methodisch-reflektierten Vorgehens, damit Entscheidungen im Forschungsprozess nicht mehr allein unter pragmatischen Gesichtspunkten gefällt werden. Das grundlegende Verständnis der Unterschiedlichkeit verschiedener methodischer Zugänge, die die Gruppe im Rahmen der Unterscheidung der Paradigmen Qualitativ vs. Quantitativ durchaus zeigt, wird aufgegriffen. Anhand von bereitgestellter Methodenliteratur erarbeiten sich die Studierenden z.B. die jeweiligen Spezifika und Anwendungsgebiete der Methode und lernen mittels Reflexionsfragen, in denen das Verhältnis von Fragestellung und Methodenwahl bearbeitet wird, die Angemessenheit der Methode und ihre eigene Methodenwahl zu begründen. Da im Rahmen dieses Typs immer wieder die Sinn- und Anwendungsfrage der studentischen Forschungsprojekte gestellt wurde, stellen die Kurse Beispielstudien zur Verfügung, mithilfe derer die Studierenden herausarbeiten können, welche Erkenntnisse sie für ihre spätere Tätigkeit als Lehrkraft aus Forschungsprojekten gewinnen können. So wird auch die Sinnhaftigkeit eines eigenen Perspektivwechsels – weg von der Perspektive als (angehende) Lehrkraft – durch einen forschenden Blick auf das spätere Arbeitsfeld bekräftigt.

Der *reflexive Typus* dagegen bringt zwar schon einen reflektierten Umgang mit Forschungsmethoden mit, aber auch ein hohes Maß an Unsicherheit bezüglich der eigenen Kompetenz. Dazu bieten die Kurse mithilfe klarer Anleitungen z.B. zur Interviewführung oder Übungsszenarien zum Beobachten die Möglichkeit eigene Fertigkeiten zu schulen und zu festigen. Studierende werden auch dazu angeregt, eigene Checklisten für den Kontakt zum Feld zu erstellen oder ihre Erhebungsinstrumente oder Beobachtungsprotokollentwürfe mit anderen Studierenden zu teilen und zu diskutieren. Begleitend wird das Vorgehen anderer Forscher\*innen anhand von Beispielstudien oder Erfahrungsberichten über die eigene Forschungstätigkeit dargestellt, um so Einblick in verschiedene Formen der Forschungspraxis zu erlangen und vor diesem Hintergrund das eigene forschungspraktischen Handeln zu reflektieren. Die so gewonnene Sicherheit schafft die Möglichkeit, sich fundierter mit den Forschungsprojekten auseinanderzusetzen (vgl. dazu auch Pollmanns et al. 2018) und den reflexiven Habitus noch stärker auf den Erkenntnisgewinn des eigenen Forschungshandelns zu lenken. Ähnlich wie beim instrumentellen Typ geht es darum, Forschungsergebnisse – die eigenen oder die aus Beispielstudien – für einen reflexiven Blick auf das spätere Wirkungsfeld als Lehrkraft anschlussfähig zu machen, wobei hier weniger der Perspektivwechsel zu einem forschenden Blick wichtig wäre, da dieser bereits gelungen ist, sondern vielmehr die reflexive Rückführung der Erkenntnisse auf das Berufsfeld Schule.

Allgemein fällt auf, und dies zeigt sich über alle Typen hinweg, dass die Studierenden Forschen individuell erleben. Kollektive Zusammenhänge, die insbesondere zur Reflektion des Vorgehens und Absicherung bei herausfordernden oder krisenhaften Situationen relevant wären, werden von den Studierenden häufig nicht thematisiert oder wenn doch, nicht als relevant markiert. Dies wäre mit Blick auf die programmatische Empfehlung der sozialen Einbindung in der Methodenausbildung allgemein zu fördern. Im Rahmen unserer Kurse bieten wir dazu verschiedene Möglichkeiten der studentischen Vernetzung an, wie z.B. Foren oder auch Übungen, in denen Studierende ihre Beobachtungsprotokolle kriteriengeleitet gegenseitig kommentieren können. Darüber hinaus entstehen Kontexte, in denen Studierende raum- und zeitunabhängig gemeinsam das erhobene Material in Online-Forschungswerkstätten interpretieren können. So sichern sie nicht nur die eigenen Ergebnisse durch eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit ab, sondern haben an der Forschung Anderer teil und bilden ihre forschungspraktischen Fähigkeiten auch an anderen Themen weiter aus.

## Anmerkungen

- 1 Diskussionen auf fachgesellschaftlicher Ebene mündeten 2008 in ein „Memorandum für eine fundierte Methodenausbildung in den Human- und Sozialwissenschaften“. Hier werden Eckpunkte einer angemessenen Methodenausbildung festgehalten, die die Pluralität der qualitativen Forschungslandschaft berücksichtigt. Studierende sollen sich demnach u.a. mit begrifflich-theoretischen Werkzeugen vertraut machen und ein Überblickswissen aneignen, die Gegenstands- und Fragestellungsangemessenheit von Forschungsmethoden einschätzen können und Gütestandards ernst nehmen. Dabei wird ein „learning by doing“ für mindestens eine Methode priorisiert. Damit Studierende selbst forschen (können), brauche es Lehr- und Arbeitsstrukturen, die auf kommunikative Prozesse ausgelegt sei. Seitens der Lehrenden müssen zudem eine kompetente Beratung, Begleitung, und Unter-

- stützung – gerade von Gruppenbildungsprozessen – sowie Zeit zur Verfügung stehen (<http://www.berliner-methodentreffen.de/Weiteres/memorandum/index.html>).
- 2 Zur konkreten Vermittlung qualitativer Forschungsmethoden im Kontext der qualitativen Forschung liegt nur wenig Literatur vor (vgl. Breuer/Schreier 2007), was auch mit der bestehenden „Pluralität von koexistierenden Methodenkulturen“ (Diaz-Bone 2014, S. 104) zusammenhängt.
  - 3 Das „MethodenLab Qualitative Forschung“ ist ein Teilprojekt von „ProViel – Professionalisierung für Vielfalt“ an der Universität Duisburg-Essen im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern (BMBF).  
Homepage: [www.udue.de/forschenlernen](http://www.udue.de/forschenlernen)

## Literatur

- Allert, T./Dausien, B./Mey, G./Reichertz, J./Riemann, G. (2014): Forschungswerkstätten – Programme, Potenziale, Probleme, Perspektiven. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Wiesbaden, S. 291–316. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_15)
- Altrichter, H./Soukup-Altrichter, K. (2014): Lernen in der Lehrer\_innenausbildung durch Forschung. In: Feyerer, E./Hirschenhauser, K./Soukup-Altrichter K. (Hrsg.): *Last oder Lust? Forschung und Lehrer\_innenbildung*. Münster, S. 55–77.
- Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A. (Hrsg.) (2018): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn.
- Berliner Methodentreffen (2008): *Memorandum für eine fundierte Methodenausbildung in den Human- und Sozialwissenschaften. Ausgehend von den Symposien „Zur Lehr-/Lernbarkeit qualitativer Forschung“ und „Qualitative Forschung in der Praxis“ der Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung 2006 und 2007*. <http://www.berliner-methodentreffen.de/Weiteres/memorandum/index.html> (11. Dezember 2019)
- Boer, H. de (2012): Beobachtung und Professionalisierung. Die Bedeutung der Beobachtung für Professionalisierungsprozesse. In: Boer, H. de/Reh, S. (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden, S. 301–311. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_17)
- Boer, H. de/Braß, B. (2019): Beobachten lernen in der Lehrer\*innenbildung. In: Gottuck, S./Grünheid, I./Mecheril, P./Wolter, J. (Hrsg.): *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden, S. 221–238. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3_10)
- Bohnsack, R. (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Auflage Opladen.
- Breidenstein, G. (2012): Ethnographisches Beobachten. In: Boer, H. de/Reh, S. (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden, S. 27–44. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_2)
- Brenneke, B./Pfaff, N./Schrader, T.-B./Tervooren, A. (2018): Das Praxissemester als Erfahrungsraum Forschenden Lernens? Ambivalenzen in der Aneignung qualitativer Forschungsmethoden. In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A. (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn, S. 38–55.
- Breuer, F./Schreier, M. (2007): Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8. Jg., H. 1, <https://dx.doi.org/10.17169/fqs-8.1.216>
- Dausien, B. (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8. Jg., H. 1. <https://dx.doi.org/10.17169/fqs-8.1.220>

- Diaz-Bone, R. (2014): Die Performativität der qualitativen Sozialforschung. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Wiesbaden, S. 103–116. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_6)
- Fabel-Lamla, M./Pietsch, S. (2012): Vom Beobachten zum Handeln im Lehrerberuf. Herausforderungen und Prozessstrukturen bei der Bearbeitung pädagogischer Problemsituationen. In: Boer, H. de/Reh, S. (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden, S. 281–300. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_16)
- Fabel-Lamla, M./Tiefel, S. (2003): Fallrekonstruktionen in Forschung und Praxis: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 4. Jg., H. 2, S. 189–198.
- Fichten, W. (2017): Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In: Mieg, H. A./Lehmann, J. (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt a.M./New York, S. 155–164.
- Fichten, W./Meyer, H. (2014): Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer\_innenausbildung. In: Feyerer, E./Hirschenhauser, K./Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.): *Last oder Lust? Forschung und Lehrer\_innenbildung*. Münster, S. 11–42.
- Geier, T. (2016): Reflexivität und Fallarbeit. Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, A./Karakasoğlu, Y./Mecheril, P. (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden, S. 179–200. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_10)
- Hummrich, M./Meier, M. (2016): Den Umgang mit Differenz lehren. Über die Grenzen der Reflexion pädagogischer Praxis. In: Doğmuş, A./Karakasoğlu, Y./Mecheril, P. (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden, S. 201–220. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_11)
- Kraimer, K./Wysen-Kaufmann, N. (2012): Die fallrekonstruktive Forschungswerkstatt – eine Option zur Förderung von Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (Hrsg.): *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden, S. 219–233. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9_12)
- Leonhard, T./Košinár, J./Reintjes, C. (Hrsg.) (2018): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn.
- Liegmann, A. B./Racherbäumer, K./Drucks, S. (2018): Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In: Leonhard, T./Kosinár, J./Reintjes, C. (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, S. 175–190.
- Muckel, P. (2016): Lernen zu forschen: Ideen der Grounded Theory-Methodologie für eine Konzeption des Forschungsprozesses im forschungsbasierten Lernen. In: Kergel, D./Heidkamp, B. (Hrsg.): *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel*. Wiesbaden, S. 213–227. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11621-7\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11621-7_10)
- 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.
- Pollmanns, M./Kabel, S./Leser, C./Kminek, H. (2018): Krisen der Professionalisierung. Wie sich Studierende in Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs der schulischen Praxis zuwenden. In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A. (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn, S. 21–37.
- Reh, S./Geiling, U./Heinzel, F. (2013): Fallarbeit in der Lehrerbildung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Pregel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage Weinheim/Basel, S. 911–924.
- Riemann, G. (2011): Grounded theorizing als Gespräch. Anmerkungen zu Anselm Strauss, der frühen Chicagoer Soziologie und der Arbeit in Forschungswerkstätten. In: Mey,

- G./Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden, S. 405–426.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_18)
- Schüssler, R./Schöning, A./Schwier, V./Schicht, S./Gold, J./Weyland, U. (Hrsg.) (2017): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn.
- Schütze, F. (1994): *Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit?* In: Groddeck, N./Schumann, M. (Hrsg.): *Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*. Freiburg, S. 89–297.
- Schütze, F. (2005): *Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6. Jg., H. 2, S. 211–248.
- Spies, A. (2019): *Schulentwicklung 'im Blick'. Möglichkeiten und Grenzen professionalisierender Perspektiverweiterungen in Settings des Forschenden Lernens*. In: Gottuck, S./Grünheid, I./Mecheril, P./Wolter, J. (Hrsg.): *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden, S. 239–262.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3_11)
- Tervooren, A. (2019): *Verstehen in schulischen Kontexten. Die ethnographische Haltung und das Forschende Lernen in der Lehrer\*innenbildung*. In: Gottuck, S./Grünheid, I./Mecheril, P./Wolter, J. (Hrsg.): *Sehen lernen und verlernen. Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden, S. 199–220.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3_9)
- Völter, B. (2008): *Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9. Jg., H. 1. <https://dx.doi.org/10.17169/fqs-9.1.327>
- Weyland, U./Wittmann, E. (2011): *Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen*. In: Faßhauer, U./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hrsg.): *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung*. Opladen, S. 49–60. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk3kq.7>