

Hinzke, Jan-Hendrik; Boldt, Vanessa-Patricia; Damm, Alexandra Ungewissheit als 'Treiber' von Professionalisierungsprozessen? Interpretationen von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Beginn von Veranstaltungen forschenden Lernens

Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Keller-Schneider, Manuela [Hrsg.]: Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 73-93. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Hinzke, Jan-Hendrik; Boldt, Vanessa-Patricia; Damm, Alexandra: Ungewissheit als 'Treiber' von Professionalisierungsprozessen? Interpretationen von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Beginn von Veranstaltungen forschenden Lernens - In: Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Keller-Schneider, Manuela [Hrsg.]: Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 73-93 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283199 - DOI: 10.25656/01:28319; 10.35468/6043-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283199>

<https://doi.org/10.25656/01:28319>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

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

Ungewissheit als ‚Treiber‘ von Professionalisierungsprozessen? Interpretationen von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Beginn von Veranstaltungen forschenden Lernens

Zusammenfassung

Forschendes Lernen kann mittlerweile als etablierter Bestandteil universitärer Lehrer:innenbildung im deutschsprachigen Raum angesehen werden, insbesondere auch in den erziehungswissenschaftlich-schulpädagogischen Studienteilen. Mit diesem hochschuldidaktischen Ansatz sind eine Vielzahl an Professionalisierungserwartungen verbunden, darunter auch, eine forschende Haltung oder einen forschenden Habitus zu entwickeln, die es erlauben, professionell mit Ungewissheit im (künftigen) Berufsalltag umzugehen. Theoretisch betrachtet erscheint forschendes Lernen als Möglichkeit, um beim Forschen Ungewissheit zu erfahren und sich zugleich Ungewissheit in der Lehrer:innentätigkeit forschend zu nähern. Vor diesem Hintergrund präsentiert der Beitrag zwei empirische Ausprägungen von Unsicherheit bei Lehramtsstudierenden in Bezug auf Forschen und wie die Studierenden mit diesen Unsicherheiten umgehen. Sodann wird diskutiert, in welchem Verhältnis rekonstruierte Orientierungsrahmen zu den Formen von Unsicherheit stehen und inwiefern diese empirisch vorfindbaren Formen von Unsicherheit auf strukturelle Ungewissheit verweisen.

Schlüsselwörter

Universitäre Lehrer:innenbildung, Ungewissheit, Forschendes Lernen, Professionalisierung, Dokumentarische Methode

Abstract

Inquiry-based learning can now be seen as an established component of university teacher education in German-speaking countries, especially in the educational science and school pedagogy parts of the curriculum. A variety of professionalization expectations are associated with this approach to higher education didactics, including the development of an inquiry-based attitude or

inquiry-based habitus that enables students to deal professionally with uncertainty in their (future) everyday professional lives. From a theoretical point of view, inquiry-based learning appears as a possibility to experience uncertainty in research and at the same time to approach uncertainty in teachers' work in a research-based way. Against this background, the paper presents two empirical manifestations of student teachers' lack of certainty about research and how students deal with this lack of certainty. It then discusses how reconstructed orientation frameworks relate to the forms of missing certainty and to what extent these forms can be designated uncertainty or insecurity.

Keywords

university teacher education, uncertainty, inquiry-based learning, professionalization, documentary method

1 Einleitung

Die Thematisierung von ‚Ungewissheit‘ hat in den letzten Jahren in der Professionsforschung in Bezug auf verschiedene akademische Berufe an Bedeutung gewonnen (Jeschke et al. 2013), auch und insbesondere im Kontext der Berufstätigkeit von Lehrpersonen (Paseka et al. 2018b, Bonnet et al. 2021). Weniger erforscht ist hingegen die Bedeutung von Ungewissheit im Studium für die Professionalisierung angehender Berufstätiger.

Dieser Beitrag setzt hier an, indem Ergebnisse aus einem empirischen Forschungsprojekt zum forschenden Lernen von Master-Lehramtsstudierenden vorgestellt werden. In der Interpretation von 15 Gruppendiskussionen, die mit den Studierenden zu Veranstaltungsbeginn geführt wurden, ist aufgefallen, dass sich im Diskurs mancher Gruppen durchgehend etabliertes Wissen im Sinne von *Gewissheiten* in Bezug auf Forschen zeigt. In anderen Gruppen hingegen dokumentieren sich derartige Gewissheiten nicht, stattdessen zeigen sich Unsicherheiten.

Dass Lehramtsstudierende in Bezug auf Forschen Unsicherheiten oder Ungewissheiten¹ erfahren, ist durchaus wahrscheinlich. So liegen Studienergebnisse dazu vor, dass „eine forschungsmethodische Ausbildung nur in etwas mehr als der Hälfte aller Lehramtsstudiengänge“ (Stelter & Miethe 2019, S. 31) in Deutschland stattfindet und damit wesentlich weniger als etwa in den grundständigen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengängen (ebd.). Auch noch im Master-Studiengang kann Forschen somit Neuland für Lehramtsstudierende sein, wobei sich Unterschiede angesichts von differierenden wahrgenommenen Forschungsangeboten (Multus et al. 2017) sowie von unterschiedlichen epistemologischen Überzeugungen (Hericks et al. 2020) auch in Abhängigkeit von den studierten Unterrichtsfächern zeigen dürften.

1 Für die Unterscheidung zwischen ‚Unsicherheit‘ und ‚Ungewissheit‘ siehe Kap. 2 und 5.

In dem in diesem Beitrag fokussierten forschenden Lernen nach Ludwig Huber (2009) stellt Ungewissheit ein konstitutives Kennzeichen von Forschen dar. Sowohl der Prozess als auch das Produkt von Forschen sind demnach unklar und unsicher, denn es besteht ein „unbegrenzte[s] Risiko an Irrtümern und Umwegen“ (BAK 1970, S. 24). Daher wird „das Aushalten von Relativität, Ungewissheit und Ambiguität, die Bereitschaft zu immer neuer Revision der Aussagen“ (Huber & Reinmann 2019, S. 113) zur Voraussetzung einer bildenden Auseinandersetzung mit Forschen. Forschendes Lernen kann dabei als eine Möglichkeit gelten, Studierende über den Aufbau einer sog. forschenden Grundhaltung (Wissenschaftsrat 2001) bzw. eines forschenden Habitus (Helsper 2021) auf einen professionellen Umgang mit Ungewissheit im Lehrer:innenberuf vorzubereiten. Mit Blick auf die Anbahnung einer forschenden Haltung schreiben Weyland und Fichten (2020, S. 675), dass beim forschenden Lernen „in der Auseinandersetzung mit beruflicher Praxis ein damit verbundenes Experimentieren, Entwickeln und Prüfen ermöglicht und somit die Entwicklung einer solchen Haltung und eine Offenheit gegenüber Handlungsalternativen unterstützt“ wird. Kritisch muss dabei erwähnt werden, dass die ‚forschende Grundhaltung‘ in Publikationen zum forschenden Lernen oftmals nicht näher grundlagentheoretisch verortet wird, und somit, auch in ihrem Verhältnis zu einem forschenden Habitus, unterbestimmt bleibt.

Auch wenn das Auftreten von Ungewissheit – verstanden als Nicht-Wissen bzw. präziser, in Anlehnung an Wehling (2006), als Nicht-Wissen-Können in Bezug auf Prozess und Produkt von Forschen – somit durchaus zu erwarten ist, so stellt sich doch die empirisch bislang kaum bearbeitete Frage, inwiefern Ungewissheit(en) von Lehramtsstudierenden in Bezug auf Forschen in Kontexten forschenden Lernens wahrgenommen werden. Professionstheoretisch relevant ist auch die Frage, wie Studierende mit auftretenden Ungewissheiten umgehen. An der Art und Weise des Umgangs lässt sich diskutieren, inwiefern Ungewissheiten als Ausgangspunkt oder prozessbezogener ‚Treiber‘ von Professionalisierungsprozessen im Sinne des Aufbaus einer forschenden Haltung im Studium angesehen werden können.

Der vorliegende Beitrag nähert sich Antworten auf diese Fragen, indem zunächst auf den Forschungsstand zum Diskurs um Ungewissheit im Kontext von Lehrer:innenprofessionalität und -professionalisierung eingegangen wird, wobei der Fokus auf Studien zum forschenden Lernen liegt (Kap. 2). Nach einer Vorstellung des Projektkontexts, des Samples und der methodischen Vorgehensweise (Kap. 3) werden im Ergebnisteil zwei Formen von Unsicherheit und des Umgangs damit im Diskurs vorgestellt. Dabei werden Relationen zu jenen Wissensbeständen deutlich, die das Denken und Handeln der Lehramtsstudierenden in Bezug auf Forschen orientieren (Kap. 4). Abschließend werden zentrale Ergebnisse zusammengefasst und Bezüge zu Ungewissheit hergestellt. Diskutiert wird eine darauf bezogene Anbahnung von Professionalisierungsprozessen im Rahmen universitärer Lehrer:innenbildung (Kap. 5).

2 Ungewissheit im Kontext von Lehrer:innenprofessionalität und Professionalisierung durch forschendes Lernen

Der Diskurs um Ungewissheit im Kontext des Lehrer:innenberufs findet im deutschsprachigen Raum sowie auch im englischsprachigen Bereich (Mintz 2014; Manz & Suárez 2018) insbesondere in Bezug auf unterrichtliches Lehrer:innenhandeln statt. Im Folgenden wird diese unterrichtsbezogene Ungewissheit zunächst näher gekennzeichnet, indem unter Aufgriff des strukturtheoretischen und des praxeologisch-wissenssoziologischen Zugangs zwei Perspektiven auf dieses Thema skizziert werden. Daraufhin wird dargelegt, was in empirischer Forschung zu Ungewissheit in studentischen Perspektivierungen forschenden Lernens bekannt ist.

Der strukturtheoretische Zugang zu Ungewissheit lässt sich auf Ulrich Oevermanns soziologische Theorie der Entstehung des Neuen zurückführen, nach der jede Lebenspraxis als „widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Oevermann 1991, S. 297) dann ‚echte‘ Entscheidungen treffen muss, wenn Routinen krisenhaft scheitern. Ungewissheit bezieht sich dabei sowohl auf die Bewährung als auch die Begründung der Entscheidungen. Nach Werner Helsper kennzeichnet die sog. ‚Ungewissheitsantinomie‘ die unauflösbare Spannung zwischen Gewissheitsunterstellung bei gleichzeitigem Ungewissheitshorizont: Lehrpersonen müssen einem ‚als-ob-Handeln‘ folgen, ohne tatsächlich wissen zu können, was ihr Handeln bei den Schüler:innen (und Eltern) bewirkt. Im Kontrast zu etwa Ingenieur:innen können Lehrpersonen weder über Technologien verfügen noch rein subsumtionslogisch wissenschaftliches Wissen anwenden, denn sie können „sich nicht sicher sein, dass die wissenschaftliche Klassifikation auch im Einzelfall zutrifft und ihre Handlungsprotokolle in jedem Fall angemessen sind“ (Helsper 2021, S. 106). Stattdessen müssen sie unter Bedingungen konstitutiver Ungewissheit im Sinne einer nicht vorher- und steuerbaren Interaktion mit ihrer Klientel und einer letztlich ergebnisoffenen Interventionslogik agieren.

In Weiterführung dieser strukturtheoretischen Ausführungen hat Arno Combe (2018) im Aufgriff u. a. systemtheoretischer Überlegungen Luhmanns Ungewissheit im Sinne des Risikos der Anschlussverfehlung und Sinnbildung als produktiven Umgang mit Kontingenz im Unterricht beschrieben. Zusammen mit Angelika Paseka und Manuela Keller-Schneider hat Combe Kontingenz bzw. Ungewissheit u. a. als Reflexiv-Werden des Wissens dargestellt (Combe et al. 2018). Demnach gelte es als Lehrperson, Kontingenz bzw. Ungewissheit „nicht nur zu ertragen, sondern als Herausforderung anzunehmen und als konstitutives Moment des professionellen Handelns zu nutzen“ (ebd., S. 56). Ungewissheit und Kontingenz erscheinen somit „einerseits [...] als konstitutive Strukturmomente pädagogischer Interaktion“, andererseits „als Startpunkt von Lern- und Bildungsprozessen“ (Bonnet et al. 2021, S. 4).

In neueren Texten zum professionellen Handeln nutzt auch Bohnsack in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive den Ungewissheitsbegriff. Dabei rekurriert er auf Karl Mannheim, der mit Blick auf die 1920er und 1930er Jahre konstatiert, dass sich im Zuge von Modernisierungsprozessen ein „Gegeneinanderdenken“ (Mannheim 1929, S. 59) entwickelt hat, wodurch Begriffe nun nicht mehr für alle einheitlich verständlich sind, sondern eine „eigentümliche Perspektivität“ (ebd.) besitzen. Bohnsack greift in Zusammenarbeit mit Andreas Bonnet und Uwe Hericks das mit dieser Krisendiagnose verbundene Theorem Mannheims von der „Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen, sowohl gegenüber Begriffen als auch Realitäten“ (Mannheim 1980, S. 296) auf, womit gemeint ist, dass Personen in kommunikativer oder konjunktiver Beziehung zu Ausschnitten von Welt stehen können. Während die kommunikative Beziehung durch theoretisches Wissen geprägt ist, das erst interpretiert werden muss, basiert die konjunktive Beziehung auf atheoretischem, implizitem Wissen, das als Teil des konjunktiven Erfahrungsraums unmittelbar verstanden wird. Bohnsack et al. (2022) verbinden diese Doppeltheit mit dem Begriff Ungewissheit.

Lehrpersonen sollen bei aller Ungewissheit hinsichtlich der Sachhaltigkeit – Unterrichtsinhalte basieren auf potenziell stets umstrittenen Fachinhalten, die durch die Organisation Schule noch einmal überformt werden (Bonnet 2020) – als Fach- und Sachvermittler:innen auftreten, wozu kommunikatives Wissen notwendig ist. Gleichzeitig können sie potenziell aber auch in einer konjunktiven Beziehung zu den Unterrichtsgegenständen stehen. Letzteres gilt auch für Schüler:innen, wobei deren konjunktive Zugänge zu den Unterrichtsgegenständen untereinander und auch gegenüber jenen der Lehrperson differieren können. Sie sind aufgefordert, interpretierbares und sprachlich kommunizierbares, d.h. theoretisches Wissen über die Gegenstände zu produzieren bzw. (in Leistungssituationen) zu zeigen. In dieser komplexen Interaktionssituation mit doppelten Überlagerungen von kommunikativem und konjunktivem Wissen kann sich eine Lehrperson des Erfolgs der Vermittlungstätigkeit nicht sicher sein (s. zur Unterscheidung verschiedener Formen von Ungewissheit Bonnet & Hericks 2022).

Diese Einblicke lassen erkennen, dass Ungewissheit im Unterricht unumgänglich ist und es gilt, einen produktiven Umgang damit zu finden. Forschendes Lernen könnte eine Möglichkeit darstellen, Professionalisierungsprozesse bei Lehramtsstudierenden zu initiieren, die über den Aufbau einer forschenden Haltung oder eines forschenden Habitus (s. Kap. 1) dazu beitragen, einen solchen produktiven Umgang mit unterrichtlicher Ungewissheit vorzubereiten.

Der Forschungsstand zu studentischen Perspektivierungen von und Erfahrungen mit forschendem Lernen lässt erkennen, dass Ungewissheit bzw. die Vorbereitung auf unterrichtliche Ungewissheit in diesem Kontext bislang nicht explizit erforscht wurde. Es liegen jedoch Studien vor, aus denen Schlüsse auf Ausprägungen von Ungewissheit und den Umgang mit Ungewissheit bezogen auf den Prozess forschenden Lernens gezogen werden können.

Dabei kann auf vorliegende Evaluationsstudien zum forschenden Lernen in Anbindung an schulpraktische Studien, v. a. dem Praxissemester, zurückgegriffen werden. In vornehmlich auf Selbsteinschätzungen basierenden Evaluationen zur Kompetenzentwicklung zeigt sich, dass forschendes Lernen im Lehramtsstudium mit „vor allem instrumentelle[r] Fähigkeiten für die empirischen Teile der studentischen Arbeiten“ einher geht, „während die Fähigkeit, der Berufspraxis mit einer kritisch-reflexiven Haltung zu begegnen und Theorie-Praxis-Relationen herzustellen, dadurch kaum entwickelt bzw. verbessert wird“ (Fichten & Weyland 2020, S. 676). Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass Lehramtsstudierende im Praxissemester mehrheitlich dem Unterrichten Priorität gegenüber dem forschenden Lernen einräumen, letzteres als übermäßige Belastung wahrgenommen und keine berufsbezogene Relevanz im forschenden Lernen gesehen wird (zusammenfassend Fichten & Weyland 2018). So führt auch Udo Gerheim (2019) auf Basis einer rekonstruktiven Analyse von Gruppendiskussionen an, dass gewinnbringende Prozesse forschenden Lernens „von zahlreichen (strukturellen) Ambivalenzmustern und Störparametern bedroht“ (ebd., S. 224) sind. Neben einem nur ansatzweise ausgeprägten akademischen Selbstverständnis der Lehramtsstudierenden in Bezug auf Forschung analysiert er unter anderem eine fehlende Vermittlung von Sinnhaftigkeit, eingeschränkte Freiheitsgrade beim Forschen, ein Gefühl der Überforderung und prekäre Zeitressourcen seitens der Studierenden.

Weitere qualitativ-rekonstruktive Studien deuten darauf hin, dass zwischen unterschiedlichen Typen, wie Lehramtsstudierende Anforderungen forschenden Lernens wahrnehmen und bearbeiten, zu unterscheiden ist. In Bezug auf forschendes Lernen im Praxissemester rekonstruieren Anke Liegmann et al. (2018) mit ‚sachbezogene, neugierige Offenheit‘ und ‚pragmatische Effizienz‘ zu Beginn der Lehr-Lern-Veranstaltung zwei Orientierungsrahmen, von denen der erste ihrer Interpretation nach anschlussfähiger an eine forschende Haltung ist. In Bezug auf forschendes Lernen ohne Anbindung an schulpraktische Studien zeigt Andreas Feindt (2007) auf, dass heterogene Orientierungsrahmen, die sich bei Studierenden am Ende forschenden Lernens zeigen, mit unterschiedlichen (studien-)biographischen Erfahrungen der Studierenden zusammenhängen. Angelika Paseka und Jan-Hendrik Hinzke (2018) zeigen, dass Lehramtsstudierende im Rahmen von Veranstaltungen forschenden Lernens ohne Praktikumsbezug sowohl zu Beginn als auch am Ende des Forschungsprozesses diverse Irritationen thematisieren, die sie beim Forschen erfahren haben. Diese beziehen sich zu Veranstaltungsbeginn auf die Phase der Datenerhebung, zu Veranstaltungsende darüber hinaus auch auf die Datenauswertung und Forschung an sich (Hinzke & Paseka 2021). Erfasst wurden differenzierte Umgangsweisen mit diesen Irritationen am Veranstaltungsende: Während sich ein Typus auf die Bearbeitung dieser Irritationen einlässt (‚Einlassung‘), wurden zwei Untertypen der Distanzierung

von den Irritationen und Anforderungen herausgearbeitet („Distanzierung im Abwägungsmodus“, „Distanzierung im Abarbeitungsmodus“) (Hinzke & Paseka 2023; Paseka et al. 2023).

Vorliegende Studien deuten also an, dass Lehramtsstudierende eine Reihe von *Anforderungen* und *Irritationen* beim forschenden Lernen wahrnehmen und unterschiedlich mit diesen umgehen können. Diese Anforderungen und Irritationen können (implizit) mit Ungewissheit verbunden sein, doch fehlt es bislang an Studien, in denen Ausprägungen von Ungewissheit bzw. auch Unsicherheit und der Umgang von Lehramtsstudierenden damit untersucht werden. Der vorliegende Beitrag setzt hier an. Dabei wird in Anlehnung an die obigen Ausführungen Ungewissheit als Phänomen verstanden, das auf Strukturprobleme und differente Logiken verweist, die von Lehramtsstudierenden zwar (reflexiv) bearbeitet, aber nicht aufgelöst werden können. Ungewissheit kann zu erfahrbaren Unsicherheiten führen. Es stellt sich somit die doppelte Frage, inwiefern Lehramtsstudierende beim Forschenden Lernen Unsicherheiten erfahren und inwiefern derartige Unsicherheiten auf zugrundeliegende Ungewissheit(en) verweisen.

3 Projektkontext, Sample und Forschungsmethoden

Die im Folgekapitel präsentierten Ergebnisse stammen aus dem Forschungsprojekt „Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: ein Standortvergleich“ (ReLieF)², welches das primäre Ziel verfolgt, kollektive Orientierungen Lehramtsstudierender in Bezug auf forschendes Lernen an zwei Universitäten zu rekonstruieren und Professionalisierungsverläufe im Längsschnitt nachzuzeichnen. Die für diesen Beitrag herangezogene Datengrundlage besteht dabei aus 15 Gruppendiskussionen mit in der Regel vier oder fünf Lehramtsstudierenden, die in zwei erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen forschenden Lernens an der Universität Hamburg und in vier bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen an der Universität Bielefeld erhoben wurden. Die Umsetzung forschenden Lernens an diesen beiden Standorten ist insofern vergleichbar, als sich jeweils an der Konzeption forschenden Lernens nach Ludwig Huber (2009) orientiert wird (s. Kap. 1), d. h. die Master-Studierenden darauf vorbereitet werden, innerhalb der zweisemestrigen Seminarveranstaltung einen gesamten Forschungsprozess an einer Schule durchzuführen und darüber u. a. in Form einer Hausarbeit zu reflektieren.

Angesichts der Covid-19 Pandemie wurden die Gruppendiskussionen im April 2021 digital via Zoom erhoben. Dabei dienten die von Ralf Bohnsack (2021, S. 227) formulierten „(R)eflexive(n) Prinzipien der Initiierung und Leitung von Gruppendiskussionen“ als Richtschnur, sodass u. a. darauf geachtet wurde, dass

2 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 442370514.

sich Impulse und (Nach-)Fragen stets an die gesamte Gruppe richten, Themen initiiert, aber keine Propositionen gesetzt werden und kein Eingriff in die Verteilung der Redebeiträge erfolgt. In der Folge entwickelte sich auch im Online-Format ein selbstläufiger Diskurs unter den Studierenden, wenngleich es kaum zu überlappendem Sprechen kam (Hinzke & Paseka 2022). Als Eingangsimpuls wurde den Studierenden in jeder Gruppe eine Wortkarte gezeigt, auf der ‚Forschen‘ stand, und die Studierenden wurden gebeten, sich darüber auszutauschen. Dieser Impuls wurde gewählt, da die Erhebungen in den ersten Seminarsitzungen stattfanden – und damit zu einem Zeitpunkt, an dem noch nicht davon ausgegangen werden konnte, dass die Studierenden über Erfahrungen mit forschendem Lernen verfügen. Stattdessen sollten sie über die zentrale Tätigkeit im forschenden Lernen, das Forschen, ins Gespräch kommen. Während im Projekt mittlerweile auch Gruppendiskussionen mit denselben Studierenden am Ende der zweisemestrigen Lehrveranstaltungen geführt wurden, beziehen sich die nachfolgenden Ergebnisse auf die ersten Datenerhebungen.

Die Datenauswertung erfolgt mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017, 2021). Im Projekt zielt die Auswertung im Kern darauf, Orientierungen als Oberbegriff von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen (im engeren und im weiteren Sinne) der Studierenden in Bezug auf Forschen zu rekonstruieren. Nach der Erstellung und Kontrolle von Volltranskripten³ wurden diese zunächst einer formulierenden Interpretation unterzogen, um die thematische Struktur der Gruppendiskussionen zu erfassen. Im Zuge der reflektierenden Interpretation wurde die Analysehaltung geändert, von der Frage, was gesagt wurde, dazu, wie es gesagt wurde. Zur Eruierung der modi operandi, die den Orientierungsrahmen zugrunde liegen, wurde dabei die Diskursorganisation der Diskussionen analysiert (Przyborski & Wohlrab-Sahar 2021) und eine komparative Sequenzanalyse durchgeführt (Nohl 2017). Dabei kam der Eingangspassage als jener Passage, in der die Studierenden am stärksten aufgefordert sind ihre eigenen Relevanzen zu entfalten, ein besonderes Gewicht zu. Die hier gefundenen Orientierungen wurden daraufhin mit Ergebnissen von Analysen weiterer Passagen der Gruppendiskussionen verglichen, insbesondere von interaktiv auffälligen Fokussierungsmetaphern. Ein fortgesetzter Interfallvergleich ermöglichte schließlich die Schärfung der fallbezogenen Ergebnisse und das Herausarbeiten fallübergreifender Orientierungen. Die für diesen Beitrag durchgeführten Analysen zeigen, dass die Studierenden auf verschiedene Wissensbestände und Gewissheiten rekurrieren, wenn sie über Forschen sprechen. Allerdings zeigen sich auch Ausprägungen von Unsicherheit, die im Folgenden in ihrer Relation zu den rekonstruierten Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) und Orientierungsschemata präsentiert werden (Kap. 4). Dis-

3 Erstellt nach den erweiterten Regeln nach Dresing & Pehl (2018).

kutiert wird dann in Kapitel 5, inwiefern diese Ausprägungen von Unsicherheit auf zugrundeliegende Ungewissheit(en) bezogen werden können.

4 Empirische Ergebnisse: Umgang mit Unsicherheiten in Bezug auf Forschen

Hinsichtlich der leitenden Frage, ob bzw. wenn ja, welche Unsicherheiten von Lehramtsstudierenden zu Beginn universitärer Veranstaltungen forschenden Lernens wahrgenommen werden und wie sie mit diesen umgehen, werden im Folgenden zwei Fälle präsentiert, in denen sich je eine Ausprägung von Unsicherheit dokumentiert (Kap. 4.1 und 4.2). Dabei handelt es sich um jene beiden Ausprägungen, die sich im herangezogenen Datenmaterial vornehmlich zeigen.

4.1 Unsicherheit hinsichtlich der Beschaffenheit und Abgrenzung von Forschen: Was ist Forschen?

Aus der Diskussion B3 geht eine Unsicherheit der Studierenden *in Bezug auf die Beschaffenheit und Abgrenzung von Forschen* hervor. So startet die Diskussion mit einer grundlegenden Frage zum Begriffsverständnis von Forschen:

S2w: Ich überlege, was das ehrlich gesagt, heißt. Also ich habe nicht das Gefühl, wenn Forschen das ist, was wir jetzt in der Forschungswerkstatt machen, habe ich nicht das Gefühl, das schon mal gemacht zu haben [...] Literaturforschung, Literaturarbeiten, so was, aber das ist ja kein praktisches, ich rede mit Menschen, forsche an etwas [...]

S3w: Ist aber auch ein Teil von Forschen, // das ist dann

S2w: Wahrscheinlich. //

S3w: wahrscheinlich so ein bisschen die Frage. Wie definieren wir Forschen überhaupt, was ist das für uns? (.) Gibt es da Grenzen? (.)

S1w: Ja, (unv.) wo fängt Forschen an, wo hört Forschen auf? Also das wäre tatsächlich auch meine Frage, was versteht man denn genau unter (.) Forschen? (B3, Z. 65-79)

Unsicherheit zeigt sich hier im Hinblick auf von den Studierenden nicht wahrgenommene Grenzen von Forschen. Sie dokumentiert sich im Datenmaterial anhand einer Reihe offener Fragen: Wie definieren wir das? Was ist das für uns? Gibt es Grenzen? Wo fängt Forschen an, wo hört es auf? Was versteht man genau unter Forschen? Die Studierenden verbleiben bei einer Aneinanderreihung von Fragen, es erfolgen keine klaren Antworten, in denen sich Wissen und Gewissheit dokumentieren würden. Vielmehr zeigen sich Antwortversuche, die als Wahrscheinlichkeit verhandelt (Z. 73) und als eigenes „Gefühl“ (Z. 66, Z. 67) gekennzeichnet werden, wodurch implizit auf die eigene Standortgebundenheit verwiesen und der Geltungscharakter der Aussage eingeschränkt wird. Die subjektive Wahrnehmung steht im Mittelpunkt, verbunden mit einer Negierung bereits über Erfahrungen mit Forschen zu verfügen.

Auch im weiteren Verlauf der Diskussion zeigt sich, dass die Studierenden zu keiner abschließenden – mindestens für sie gewissen und von ihnen geteilten – Definition kommen. Stattdessen arbeiten sie sich an Abgrenzungen zwischen „in der Literatur irgendetwas zu erforschen“ (Z. 137) und „Recherchieren“ (Z. 138) ab und versuchen eigene Studiererfahrungen vor diesem Hintergrund einzuordnen:

S1w: [...] aber Forschen ist, wie gesagt, ist das Literatur? Also das ist/ es ist ja dann alles, es ist ja sowohl in der Literatur irgendetwas zu erforschen, wo ich die Grenze mit dem Recherchieren ein bisschen schwierig finde und ähm/ und eben auch praktisch was zu machen (.). Und dann kann ich sagen, dass ich im Labor geforscht habe für meine (lachend) Bachelorarbeit und natürlich irgendwie in der ähm/ in der Literatur, weil das einfach uralte (.) Verfahren waren, also die dann aus dem (.) Mittelalter teilweise (.) in irgendeiner Form überliefert waren [...] Dann hatte ich mit Forschen schon zu tun, aber (lachend) ansonsten hält sich das sehr in Grenzen, außer die (.) Literaturrecherche, die wahrscheinlich jeder schon für irgendeine Hausarbeit oder so was gemacht hat.

S4w: (..) Ich finde das einen Unterschied zum Beispiel in der Literaturwissenschaft, ob ich jetzt sage ähm, ich schreibe darüber, wie (..) irgendein Autor eine bes/ eine bestimmte Sache gesehen hat, oder ich stelle, zum Beispiel, selber eine Argumentation auf und versuche das zu belegen. Also dann (..) finde ich, überschreite ich wieder (.) die reine Recherchearbeit. [...] ich hab halt in beiden Fächern immer diese literaturwissenschaftlichen Hausarbeiten. Ja, da habe ich am Anfang auch darüber nachgedacht, inwiefern das jetzt Forschung ist, glaube ich, aber (.) ich finde, wenn ich eine eigene Argumentation aufstelle ähm, dann ist das für mich schon (.) Forschungsarbeit so. (B3, Z. 135-163)

S1w stellt sich die Frage, inwieweit Literaturrecherche Forschung ist. Die Grenzziehung fällt der Studentin schwer, was darauf hindeutet, dass es für sie eine Überschneidung zwischen Forschen und Recherchieren gibt bzw. diese beiden Tätigkeiten in ihrer Kontextabhängigkeit gesehen werden müssen. So sei beispielsweise Literaturrecherche im Rahmen von Hausarbeiten mitunter als Forschen zu betrachten – das Lachen könnte hier jedoch auf eine gewisse Ironisierung verweisen. Letztlich bleibt die Grenzziehung und Einordnung offen, was sich auch an sprachlichen Markern festmachen lässt: Im Versuch der Begründung der eigenen Einschätzung werden Generalisierungen vorgenommen („es ist ja dann alles“, Z. 136f.) und bei der Thematisierung des eigenen Tuns im Hinblick auf Forschen werden Diffusität ausdrückende Formulierungen gewählt („irgendetwas“, Z. 136; „irgendwie“, Z. 141, Z. 145; „irgendeiner“, Z. 143; „irgendeine“, Z. 149; „oder so was“, ebd.). Eigene Erfahrungen mit Forschen werden dabei letztlich durch S1w als relativ gering eingeschätzt („hält sich das sehr in Grenzen“, Z. 176) und verallgemeinert („jeder schon für irgendeine eine Hausarbeit oder so was gemacht hat“, Z. 177f.). In der nachfolgenden Aussage stellt S4w daraufhin wiederum ihre Sichtweise („ich finde“, Z. 179) dar, in der sie Forschen mit dem Aufstellen und Belegen einer Argumentation verbindet und von einer „reine[n] Recherche-

arbeit“ (Z. 183f.) abgrenzt. Die Gruppe bringt immer wieder neue Gedanken zu Forschen ein ohne zu einer abschließenden, von allen geteilten Definition zu kommen. So bleibt die Frage, was Forschen meint, schlussendlich unbeantwortet und offen. Nicht nur in der Eingangspassage, sondern auch darüberhinausgehend zeigt sich in dieser Diskussion letztlich keine Gewissheit dahingehend, was Forschen kennzeichnet und konturiert.

Bezüglich des Umgangs der Gruppe mit der Unsicherheit wird deutlich, dass die Studierenden verschiedene Annäherungen an Forschen vornimmt. Auffällig ist dabei die Nutzung von Vergleichshorizonten. So zieht diese Gruppe immer wieder Erfahrungen mit der Erstellung von Haus- und Bachelorarbeiten heran und prüft, inwiefern etwa ein diesbezügliches Recherchieren als Forschen zu bezeichnen ist. Die Prüfung gelangt dabei zu keinem Ergebnis, stattdessen reihen die Studierenden neue Gedanken aneinander, was Forschen sein *kann*, wobei sie Kriterien für Forschen diskutieren. Es zeigt sich weiterhin keine Gewissheit (s. Abb. 1).

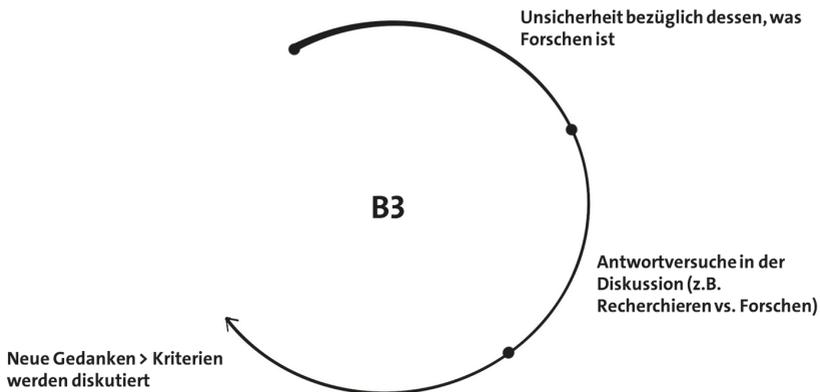


Abb. 1: Unsicherheit und Umgang damit in Gruppe B3

Über die Verhandlung von Common Sense-Theorien schaffen die Studierenden auch einen gewissen „Rahmen“ (Z. 362, Z. 370, Z. 512), der ihnen auf expliziter Ebene Orientierung bietet. Derartige Common Sense-Theorien scheinen auf, wenn die Studierenden im weiteren Verlauf der Diskussion über die Notwendigkeit von „Methoden“ (Z. 495, Z. 496) und einer „konzeptionelle[n] Einführung“ (Z. 498) sprechen, mit deren Hilfe man sich an „Vorschrift[en]“ (Z. 358) halten und so „das Richtige“ (Z. 359) machen kann.

Die dargelegten Diskursbewegungen erweisen sich im Datenmaterial, d. h. über einen Vergleich mit weiteren im Projekt durchgeführten Rekonstruktionen, als typisch für den Orientierungsrahmen ‚*persönliche Annäherung*‘, der als kollektiv geteilter Orientierungsrahmen im engeren Sinne auch die Auseinandersetzung der

Gruppe B3 mit dem Thema Forschen strukturiert. Können die Common Sense-Theorien über Forschen als Ausdruck von Sicherheit bzw. Gewissheit gelesen werden, so impliziert der Orientierungsrahmen ‚persönliche Annäherung‘ zunächst einmal genau das Gegenteil. Die Studierenden thematisieren Forschen auf Basis einer starken Identifikation mit einer studiumsbezogenen Noviz:innenrolle in Bezug auf Forschen. Beispielsweise grenzen sich die Studierenden von erfahreneren und in punkto Forschen aus ihrer Sicht qualifizierteren Mitgliedern der Universität – Forschenden und Dozierenden – ab und schwächen zugleich ihre eigenen Erfahrungen mit Forschen insofern ab, als sie deren Umfang und Relevanz einklammern. Die Studierenden stellen immer wieder Fragen, ohne im Diskurs zu Antworten zu gelangen, und bringen ihr Unwissen hinsichtlich Forschen auch explizit zum Ausdruck.

Dadurch ergibt sich eine gebrochene Verkettung von einerseits Unsicherheit und andererseits Rückgriff auf Wissen (über Common Sense-Theorien) in Bezug auf Forschen. Während sich die Unsicherheit im Vollzug der Gruppendiskussion zeigt und einer performativen Logik folgt, verweisen die Common Sense-Theorien als Orientierungsschemata auf eine propositionale Logik.

4.2 Unsicherheit hinsichtlich der Verwertbarkeit von Forschen:

Hat Forschen einen Nutzen?

Gruppe E1 steht für Fälle, die sich nicht primär mit der Beschaffenheit und Abgrenzung von Forschen beschäftigen, sondern sich an der Verwertbarkeit im Sinne eines möglichen Nutzens von Forschen abarbeiten. Dabei ist für die Gruppenmitglieder nicht gewiss, inwiefern Forschen einen Nutzen in Bezug auf ihre künftige Tätigkeit als Lehrperson hat. Zur Beantwortung dieser Frage und damit zur Schaffung von Gewissheit rekurren die Studierenden auf Erfahrungen aus ihrem Studium und, anders als Gruppe B3, aus ihrer eigenen Schulzeit. Zudem antizipieren sie, wie auch aus folgender Passage hervorgeht und ebenfalls anders als Gruppe B3, ihre Lehrer:innentätigkeit:

S4w: Ähm aber irgendwie (.) K/ hat's mir dann irgendwie schmerzlich, den Bezug von diesen (.) Forschungen dann zu meinem späteren Job zu ziehen. (.) Und war dann mehr so, ja, okay, das mach ich jetzt für die Uni. Aber irgendwie (.) ist das ja nicht wirklich das, was ich später mache. Also (.) hab ich das eigentlich alles immer nur so erledigt und dann halt/ (.) Ja. Okay. (.) Hm (nachdenklich) das ist halt (.) jetzt weg so ungefähr. (.) Also irgendwie, ja, weiß ich auch nicht. (.) Also man sagt ja, man soll dann auch später als Lehrerin (.) äh dann (.) forschen. (.) Aber wie das genau abläuft und ob man das dann immer macht, wenn man 'ne neue Klasse hat, das weiß ich ehrlich ge/ kann ich mir nicht so vorstellen. Weil (.) man war ja selber in der Schule. Und ich kann mich nicht daran erinnern, dass (.) meine Lehrer irgendwann mal mit mir geforscht haben

S2w: (.) Ja. Das sehe ich auch so. (E1, Z. 90-103)

Forschen scheint für die Studentin S4w nicht eindeutig zur Lehrer:innenrolle zu passen, wird aber im Studium als Norm von einer unbestimmten Instanz vorgegeben. Die zum Ausdruck gebrachte und auf erfahrungsbasiertem Wissen fußende Gewissheit, dass Forschen nicht mit der Lehrer:innentätigkeit kompatibel ist, wird als Begründung für die spezifische Art des Umgangs mit Forschen im Studium herangezogen („hab ich das eigentlich alles immer nur so erledigt“, Z. 95). Das Wissen ist für die Studierende „halt jetzt weg“ (Z. 96), was in einen Zusammenhang dazu gestellt wird, dass die Relevanz von Forschen vor dem Hintergrund von eigenen Schulerfahrungen niedrig eingeschätzt wird. Gleichzeitig ziehen sich Unsicherheitsmarker wie „irgendwie“ (Z. 90, Z. 93), „weiß ich auch nicht“ (Z. 97) und vermehrte Pausen beim Sprechen durch die Passage. Die mit Erfahrungen verbundene Gewissheit wird somit immer wieder abgeschwächt. Die anderen Gruppenmitglieder validieren, wie oben in der Reaktion von Studentin S2w angedeutet, diese Einschätzung. Auch sie sehen weder einen direkten Nutzen noch eine Verschränkung zwischen Forschen und der Lehrer:innentätigkeit. Als Erfahrungshintergrund dient dabei auch bei ihnen die eigene Schulzeit und dort erlebte Lehrpersonen – Erfahrungen, die die aktuellen Vorstellungen vom Berufsfeld zu prägen scheinen.

Auch die konkret anstehende forschende Tätigkeit im Praktikum wird unter dem Aspekt der Verwertbarkeit und des Nutzens diskutiert. Hierfür steht exemplarisch die folgende Passage:

S1w: (.) Mir geht's da eigentlich genauso. Also als ich am Anfang das erste Mal gehört habe, dass wir wirklich da auch selber forschen müssen, (.) dacht ich mir auch eigentlich erstmal, (.) was soll das bringen? Weil ich will ja nur/ (.) Ich will 'n ordentliches Praktikum machen mit Praxiserfahrungen, wo ich selber unterrichte. (.) Und das Forschen nebenbei fand ich am Anfang dann auch (.) äh relativ belastend, muss ich sagen.

S2w: (.) Ich find's auch immer noch belastend. (E1, Z. 118-125)

Erkennbar wird an der Verwendung des Modalverbs ‚müssen‘, dass es Studentin S1w als extern gesetzte Anforderung im Sinne einer Vorgabe wahrnimmt, im Praxissemester zu forschen. Daraufhin wird diese universitäre Fremdrahmung mit einer persönlichen Belastung verbunden. Das forschende Lernen im Kontext der praktikumsbegleitenden Seminare erscheint hier wie auch in weiteren Passagen der Gruppendiskussion durchgehend im negativen Horizont – im Kontrast zu einem positiven Gegenhorizont, der darin besteht, Erfahrungen mit dem Unterrichten zu sammeln. Im Begriff des „ordentliche[n] Praktikum[s]“ (Z. 121) entfaltet sich eine Fokussierungsmetapher der Gruppe, die in der Folge lebhaft diese Aussage bestätigt. Das „ich“ betont dabei das eigene Streben nach einem anderen Praktikum im Widerspruch zu der wahrgenommenen Fremdrahmung durch universitäre Vorgaben. Die Studierenden sträuben sich gegen ein Forschen, das ihnen auferlegt wird.

In der folgenden Passage deuten die Studierenden an, dass sie mehr Gewissheit hinsichtlich der Verwertbarkeit von Forschung hätten, wenn der Nutzen des Erforschens direkt in der Praxis erkennbar werden würde.

S4w: (.) Also ich fände 's halt auch irgendwie logischer, wenn (.) das Forschungsprojekt wär, (.) (klopfendes Geräusch) Erstelle einen perfekte Unterrichtsreihe oder so// (halt schon?).

S2w: Einen Unterrichts-// -Entwurf. Oder irgendwie sowas so. Was man im/ im Ref dann auch machen muss. Ja.

S4w: Ja. Richtig. Dass man dann vielleicht schon irgendwas an der Hand hat, was man tatsächlich hinterher gebrauchen kann. (E1, Z. 128-134)

Der positive Gegenhorizont einer Ausgestaltung des Praxissemesters wird entworfen, der Anforderungen des Referendariats vorwegnimmt und auf die Berufspraxis vorbereitet. Genutzt wird dabei die Metapher „etwas an der Hand haben“ (Z. 133f.), in der sich eine Orientierung an etwas unmittelbar Greifbarem dokumentiert, die eine Körperlichkeit und damit einen direkten Kontakt einbezieht. Implizit zeigt sich hier ein Verständnis der Studierenden, nach dem Forschungsergebnisse im Gegensatz zu einem Unterrichtsentwurf als Teilaspekt der Handlungspraxis einer Lehrkraft nicht greifbar sind. Dadurch, dass die Studierenden offenbar nicht sehen, durch Forschen etwas „an der Hand“ zu haben, dokumentiert sich eine gewisse Distanz zum Forschen.

Zusammenfassend zeigt sich bei Gruppe E1, dass sich die Unsicherheit in dieser Gruppe mit der Frage nach der Verwertbarkeit auf eine andere Frage bezieht als in Gruppe B3. Auch die Umgangsweisen damit unterscheiden sich. Im Diskurs der Gruppe E1 über den Nutzen von Forschen im künftigen Beruf zeigt sich Unsicherheit vor allem auf sprachlicher Ebene. Gleichzeitig wird im unhinterfragten Aufgriff von Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, d. h. im vormals beobachteten Lehrer:innenhandeln, Gewissheit in dem Sinne deutlich, dass Forschen ein möglicher Nutzen auch für die antizipierte eigene Lehrer:innentätigkeit abgesprochen wird. Es handelt sich dabei insofern um eine vorläufige Schließung, als die Diskussion durch die gemeinsame Hervorbringung dieser erfahrungsbasierten Gewissheit immer wieder abbrechen könnte. Jedoch verhandeln die Studierenden ihre Überlegungen in einem Modus der Abschwächung und Eingrenzung und eröffnen damit immer wieder den Raum für weitere Gedanken zu dem Thema Nutzen. So wird dieses Thema im Verlauf der Eingangspassage mehrfach aufgegriffen und hinterfragt, ehe die Gruppe die Frage scheinbar aufs Neue beantwortet. Die Unsicherheit, markiert durch eine abschwächende bzw. einschränkende Wortwahl, besteht somit in einem Nichtwissen dahingehend, ob und wie sich der Nutzen einstellen wird. Es kommt letztlich zu keiner abschließenden Gewissheit bezüglich dieser Frage, sie bleibt wiederum ähnlich wie bei Gruppe B3 letztlich offen (s. Abb. 2).

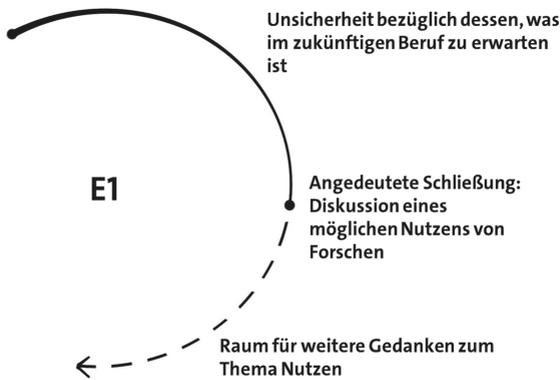


Abb. 2: Unsicherheit und Umgang damit in Gruppe E1

In Gruppe E1 zeigt sich der Orientierungsrahmen ‚universitäre Fremdrahmung‘. Wahrgenommene universitäre Vorgaben und Normen rahmen die Überlegungen zum Forschen, so etwa, im Praxissemester forschen zu müssen. Die universitäre Fremdrahmung wird mit Vorgaben und Ansprüchen verbunden, die den Studierenden ihrer Darstellung nach von außen verordnet werden (z. B. die Gestaltung des Praktikums). Die Universität lässt forschen und implementiert dieses Forschen im Kontext des Praktikums, was als Auslöser dessen verstanden werden kann, dass sich die Studierenden mit der Frage nach der Verwertbarkeit von Forschen und der diesbezüglichen Unsicherheit beschäftigen. Der Wunsch nach einem „ordentlichen Praktikum“ (Z. 121) steht wie ein Kondensat für die Reibung der Studierenden an den universitären Vorgaben, denen sie dadurch einen eigenen Entwurf entgegensetzen. Es deutet sich jedoch an, dass die Studierenden den Vorgaben letztlich folgen werden.

5 Diskussion und Ausblick

Die Interpretation befasst sich mit den Fragen, inwiefern Unsicherheit(en) von Lehramtsstudierenden in Bezug auf Forschen in Kontexten forschenden Lernens wahrgenommen werden und wie Studierende mit auftretenden Unsicherheiten umgehen. Die Auswertung von 15 Gruppendiskussionen, die an den Universitäten Bielefeld und Hamburg mit Lehramtsstudierenden zu Beginn von Veranstaltungen forschenden Lernens erhoben wurden, zeigt erstens, dass sich in mehreren, nicht aber in allen Gruppen Unsicherheit in Bezug auf das Thema ‚Forschen‘ dokumentiert. Dabei lassen sich zweitens zwei Formen unterscheiden, die in Kapitel 4 an je einem Fall nachgezeichnet wurden. Eine Unsicherheit, die sich auf die

Beschaffenheit und Abgrenzung von Forschen gegenüber anderen studentischen Tätigkeiten bezieht (Gruppe B3), steht einer Unsicherheit gegenüber, die auf Verwertbarkeits- und Nützlichkeitsaspekte von Forschen für die antizipierte Berufstätigkeit ausgerichtet ist (Gruppe E1).

Inwiefern weisen diese Rekonstruktionen nun auf Ungewissheit hin? Fasst man Ungewissheit – in Anlehnung an strukturtheoretisch fundierte Arbeiten (Kap. 2) – als Strukturphänomen, so bietet sich eine Differenzierung zwischen einem ‚Noch-Nicht-Wissen‘ und einem ‚Nicht-Wissen-Können‘ an (s. Kap. 1, Wehling 2006). Geht man davon aus, dass die Studierenden zum präsentierten Erhebungszeitpunkt t1 noch kaum über Erfahrungen mit Forschen verfügen, diese aber im Rahmen der Veranstaltungen forschenden Lernens aufbauen werden, ließen sich die rekonstruierten Ausprägungen von Unsicherheit als ein ‚Noch-Nicht-Wissen‘ fassen, das eher auf eine (temporäre) Unsicherheit bzw. ein (temporäres) Unwissen hindeutet, welche durch Lernprozesse überwunden werden können. Ungewissheit im Sinne eines andauernden Nicht-Wissen-Könnens würde sich hingegen dann zeigen, wenn angenommen wird, dass die Studierenden keine Möglichkeit haben, ihr ‚Noch-Nicht-Wissen‘ zu überwinden. Interpretationen zum Erhebungszeitpunkt t2 dürften hier weiterführend sein, da dadurch geprüft werden kann, inwiefern sich die Unsicherheiten auch noch am Ende des forschenden Lernens zeigen oder aber durch Erfahrungen und Lernprozesse geschlossen werden können.

Aus den Analysen geht zudem hervor, dass die Studierenden unterschiedlich mit den Unsicherheiten umgehen. Der Unterschied besteht darin, ob es im Diskurs zu vorläufigen Schließungen kommt (Gruppe E1) oder nicht (Gruppe B3). Gemein ist beiden Umgangsweisen, dass die jeweilige Unsicherheit im Rahmen der Diskussionen letztlich weiter bestehen bleibt. Vermeintlich gefundene Gewissheiten werden dabei immer wieder brüchig. Erkennbar wurden schließlich Relationen zwischen den Unsicherheiten einerseits und den rekonstruierten Wissensbeständen im Sinne von Orientierungen der Studierenden andererseits. Unsicherheit ist nicht gleichzusetzen mit der Abwesenheit von orientierendem Wissen, sondern weist vielmehr daraufhin, dass das Wissen, das sich in den Äußerungen der Studierenden dokumentiert, nicht mit Gewissheit in Bezug auf Forschen verbunden ist. Es müsste in weiteren Analysen untersucht werden, ob sich systematische Zusammenhänge zwischen bestimmten Orientierungsrahmen, die den Diskurs der Gruppen über Forschen strukturieren, sowie auch bestimmten Normen und Common Sense-Vorstellungen der Studierenden und der Wahrnehmung von und dem Umgang mit Unsicherheiten zeigen.

Was bedeuten diese explorativen Ergebnisse für einen professionellen Umgang mit Unsicherheiten und für die Gestaltung der universitären Lehrer:innenbildung?

Wie dargelegt wird das Thema Ungewissheit bislang v.a. im Diskurs um Lehrer:innenprofessionalität verhandelt (s. Kap. 2), wobei der strukturtheoretische und der praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz Ungewissheit als kon-

stitutives Merkmal unterrichtlicher Interaktion herausstellen. Ungewissheit im Rahmen des Studiums und damit die Frage, wie Studierende auf einen professionellen Umgang mit Kontingenzen, Irritationen und Ungewissheit vorbereitet werden können, geraten bislang weitaus weniger in den Blick (Ausnahmen Keller-Schneider 2018; Paseka et al. 2018a; Hinzke 2022; Wilken 2022). Als Bindeglied zwischen Studium und professionellen Anforderungen könnte dabei die Herausbildung einer forschenden Grundhaltung (Wissenschaftsrat 2001) oder eines forschenden Habitus (Helsper 2021) fungieren, die als Zielgrößen des forschenden Lernens gelten.

Die in diesem Beitrag rekonstruierten Unsicherheiten und Orientierungsrahmen lassen sich dabei je unterschiedlich auf Unterrichtsanforderungen und einen forschenden Habitus beziehen. Gruppe E1 stellt über die Verhandlung von Verwertungsaspekten Bezüge zum künftigen eigenen Unterrichten her. In den dabei genutzten Metaphern der ‚perfekten Unterrichtsreihe‘ und dem Bestreben, durch eine solche Unterrichtsreihe bereits im Studium etwas im Referendariat Nützliches ‚an der Hand zu haben‘, deutet sich ein Unterrichtsverständnis an, das an Gewissheit im Sinne von Planbarkeitsvorstellungen, der Erfüllung wahrgenommener Anforderungen in Studium und Referendariat und pragmatischen Umsetzungsgedanken ausgerichtet ist (s. auch den Orientierungsrahmen ‚pragmatische Effizienz‘ bei Liegmann et al. 2018 sowie den ‚technologischen‘ Typus bei Herzmann & Liegmann 2018). Dies entspricht keinem forschenden Habitus, als dessen Kennzeichen ein Einlassen auf Ungewissheit und ein produktiver Umgang mit Offenheit und Kontingenz angesehen werden können (Bonnet et al. 2021). Deutlich wird in diesem Fall stattdessen die Bedeutung einer universitären Fremdrahmung, wodurch erkennbar wird, dass die Studierenden forschendes Lernen nicht als willkommene Gelegenheit der Professionalisierung im Sinne der Auseinandersetzung mit Schule und sich selbst in einem forschenden Gestus, sondern als notwendigerweise zu erledigende Aufgabe rahmen (siehe den ‚Abarbeitungsmodus‘ bei Hinzke & Paseka 2023). Demgegenüber stellt Gruppe B3 keine Bezüge zwischen Forschen und Unterrichten her, was ggf. auch damit zusammenhängt, dass das forschende Lernen in dieser Gruppe anders als bei Gruppe E1 nicht an ein Schulpraktikum angebunden ist. Diese Gruppe arbeitet im Sinne einer *persönlichen Annäherung* an der Herstellung eines grundlegenden Zugangs zum Forschen, der es ihnen ermöglicht, Forschen als Phänomen näher zu greifen (siehe hierzu die relative Forschungsferne im Lehramt: Multus et al. 2017; Stelter & Miethel 2019). Auffällig ist dabei, dass Gruppe B3 nicht auf Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit rekurriert, während Gruppe E1 Beobachtungen aus dieser Zeit heranzieht und darauf aufbauend eine Nicht-Passung zwischen Lehrer:innenhandeln und Forschen herausstellt.

Aus diesen Ergebnissen ergeben sich differenzierte Implikationen für die Lehrer:innenbildung. So erscheint es professionstheoretisch betrachtet notwen-

dig, dass sich Studierende wie jene aus Gruppe B3 überhaupt einen Zugang zu Forschen erarbeiten. Die rekonstruierte Unsicherheit bezüglich Beschaffenheit und Abgrenzung von Forschen könnte hier als ‚Treiber‘ oder ‚Motor‘ der Auseinandersetzung dienen. Es bleibt abzuwarten, ob die Studierenden durch die eigenständige Durchführung eines Projekts forschenden Lernens einen solchen Zugang erarbeiten können. Ggf. bräuchte es hier weiterführende Hinweise und Begleitung seitens der Dozierenden. Bei Studierenden wie jenen der Gruppe E1 könnte hingegen eine Irritation vorhandener Vorstellungen über Forschen und Unterrichten zielführend sein, um einen Raum für die Entstehung eines forschenden Habitus und eines produktiven Umgangs mit unterrichtlicher Ungewissheit zu eröffnen – und ihnen damit einen anderen Zugang zum Erkennen einer Sinnhaftigkeit forschenden Lernens zu ermöglichen. Auch hier bräuchte es ggf. eine gezielte Intervention durch Dozierende, denn Irritationen können auch im Modus einer Distanzierung bearbeitet werden (Paseka & Hinzke 2018; Hinzke & Paseka 2023). Geschieht dies, besteht die Gefahr, dass sich Studierende nicht auf das forschende Lernen einlassen (Fichten & Weyland 2020) und es trotz des Anspruchs forschenden Lernens im Praktikum zu einem Imitationslernen (Rothland & Boecker 2014) kommt.

Zu beachten ist dabei, dass in diesem Beitrag Unsicherheiten dargelegt wurden, die sich zu Beginn der untersuchten Veranstaltungen forschenden Lernens zeigen. Die im Projekt „ReLieF“ ebenfalls erhobenen Daten am Ende der Veranstaltungen versprechen künftig empirisch basierte Auskunft darüber geben zu können, welche Erfahrungen Lehramtsstudierende mit spezifischen Formaten forschenden Lernens gemacht haben und ob sich dadurch bedingte Veränderungen von Orientierungsrahmen, Unsicherheiten bzw. Ungewissheiten und Umgangsweisen damit zeigen.

Literatur

- BAK = Bundesassistentenkonferenz (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5, Bonn.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung* [10. Aufl.]. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In Dies. (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 13-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, A. (2020). Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufsbio-graphischen Forschung. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 27-48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.),

- Praxeologisch-wissensoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 59-85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, A., Paseka, A. & Prose, M. (Hrsg.) (2021). Editorial: Ungewissheit zwischen unhintergebarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit. Ein Basisbeitrag zur Einführung. *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, S. 3-24.
- Combe, A. (2018). Ungewissheit als Risiko der Anschlussverfehlung. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 81-102). Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, A., Paseka, A. & Keller-Schneider, M. (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53-80). Wiesbaden: Springer VS.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* [8. Aufl.]. Marburg: Eigenverlag.
- Fichten, W. & Weyland, U. (2018). Empirie zu Forschendem Lernen: Analysen und Perspektiven unter besonderer Berücksichtigung der Evaluation von Praxissemestern. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen. The wider view* (S. 47-58). Münster: WTM.
- Fichten, W. & Weyland, U. (2020). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 673-680). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen u. a.: Budrich.
- Gerheim, U. (2019). Forschendes Lehren und Lernen in der Lehrer_innenbildung – Ambivalenzmuster und Ablaufstörungen aus der Perspektive der Studierenden. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.-C. Hermann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 211-228). Berlin: Lang.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., Meseth, W. & Rauschenberg, A. (Hrsg.) (2020). *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, J.-H. (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerberuf? Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissensoziologische Professionsforschung* (S. 247-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2021). Irritationen beim Forschenden Lernen. Irritierende Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und wie sie damit umgehen. In C. Bohnthick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hrsg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 227-241). Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2022). Gruppendiskussionen via Zoom durchführen und mit der Dokumentarischen Methode auswerten. Methodologische Reflexionen unter Einbezug empirischer Daten. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 5. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 41-64.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2023). Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 24 (1), S. 172-188.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9-35). Bielefeld: UVW.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jeschke, S., Jakobs, E.-M. & Dröge, A. (Hrsg.) (2013). *Exploring Uncertainty. Ungewissheit und Unsicherheit im interdisziplinären Diskurs*. Wiesbaden: Springer Gabler.

- Keller-Schneider, M. (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231-254). Wiesbaden: Springer VS.
- Liegmann, A. B., Racherbäumer, K. & Drucks, S. (2018). Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 175-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mannheim, K. (1929). *Ideologie und Utopie*. Bonn: Cohen.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Herausgegeben von D. Kettler, V. Meja & N. Stehr. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Manz, E., & Suárez, E. (2018). Supporting teachers to negotiate uncertainty for science, students, and teaching. *Science Education*, 102 (4), S. 771-795.
- Mintz, J. (2014). *Professional Uncertainty, Knowledge and Relationship in the Classroom: A psychosocial perspective*. London & New York: Routledge.
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T. & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. BMBF.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* [5. Aufl.] Wiesbaden: Springer VS.
- Overmann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart* (S. 267-336). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, A., Hinzke, J.-H. & Maleyka, K. (2018a). Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen. Zur Entstehung von Denkräumen und Angemessenheitsurteilen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit im Unterricht als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 299-322). Wiesbaden: Springer VS.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.) (2018b). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Paseka, A., Hinzke, J.-H., & Boldt, V.-P. (2023, accepted). Learning through Perplexities in Inquiry-based Learning Settings in Teacher Education. *Teachers & Teaching*.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung* [5. Aufl.]. München: Oldenbourg.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), S. 386-397.
- Stelter, A. & Mieth, I. (2019). Forschungsmethoden im Lehramtsstudium – aktueller Stand und Konsequenzen. *Erziehungswissenschaft*, 30 (58), S. 25-33.
- Wehling, P. (2006). *Im Schatten des Wissens? Perspektiven der Soziologie des Nichtwissens*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Wilken, A. (2022). Englischlehrpersonen und Ungewissheit. Umgang mit Normen und Differenzierungen. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenschaftssoziologische Professionsforschung* (S. 130-154). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung* (Drs. 5065-01). Berlin.

Autor:innenangaben

Hinzke, Jan-Hendrik, Prof. Dr.,

Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung, Institut für Kindheits- und Schulpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungs- und Professionsforschung, Forschendes Lernen in Studium und Schule, Krisen und Ungewissheit als Lern- und Bildungsanlässe, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Digitalisierung in schulischen und unterrichtlichen Kontexten, Qualitative Forschungsmethoden in der Professions- und Schulforschung.

jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de

Boldt, Vanessa-Patricia, M. Ed.,

wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulforschung.

Arbeitsschwerpunkte: Forschendes Lernen in der Lehrer:innenbildung, Professionsforschung, Dokumentarische Methode.

vanessa-patricia.boldt@uni-hamburg.de

Damm, Dipl.-Päd.,

wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Kindheits- und Schulpädagogik, zudem Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungs- und Professionsforschung, Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrer:innenberuf, Forschendes Lernen und Praxisphasen im Lehrer:innenberuf, Digitalisierung in schulischen und erwachsenbildnerischen Kontexten, qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden.

alexandra.damm@erziehung.uni-giessen.de, zudem: damm@die-bonn.de