

Hinzke, Jan-Hendrik; Damm, Alexandra; Boldt, Vanessa-Patricia; Paseka, Angelika
Lehramtsstudierende reflektieren über Forschen.

Praxeologisch-wissenssoziologische Analysen zu studentischen Wissensbeständen als Ausgangspunkt Forschenden Lernens

Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 235-253. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Hinzke, Jan-Hendrik; Damm, Alexandra; Boldt, Vanessa-Patricia; Paseka, Angelika:
Lehramtsstudierende reflektieren über Forschen. Praxeologisch-wissenssoziologische Analysen zu
studentischen Wissensbeständen als Ausgangspunkt Forschenden Lernens - In: Korte, Jörg [Hrsg.];
Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionalisierungsforschung
bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 235-253 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-300000 - DOI: 10.25656/01:30000; 10.35468/6083-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-300000>

<https://doi.org/10.25656/01:30000>

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

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

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

Zusammenfassung

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

Schlüsselwörter

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

Abstract

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

Although ‚reflection‘ has long been regarded as the driving force behind the professionalization process of (prospective) teachers, the theoretical foundation and definition are sometimes unclear in discussions on teacher professionalism.

The Documentary Method incorporates a specific interpretation of reflection based on the assumptions of system theory, sociology of knowledge, and praxeology. Practical reflection, in particular, seems to be relevant in professional theory. The purpose of this paper is to analyze various forms of reflection among student teachers at the beginning of research courses, which are based on a learning through research concept. The findings of a group discussion study are presented and examined from a methodological perspective and with regard to their place in the discourse on reflection and professionalization.

Keywords

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

1 Einleitung

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

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

Vorliegende qualitative Studien im Kontext Forschenden Lernens in der universitären Lehrer:innenbildung erfassen dabei vornehmlich Momente von Reflexion, die sich (1) im Umgang mit Herausforderungen im Zuge Forschenden Lernens oder aber (2) in studentischen Produkten, die im Rahmen Forschenden Lernens entstanden sind, zeigen. Ein Beispiel für die erste Herangehensweise stellt die Studie von Michaela Artmann (2020) dar, in der auf Basis fallbezogener Interviewanalysen mit der Dokumentarischen Methode zwei Modi gegenübergestellt werden, wie Studierende forschungspraktische Problemstellungen bearbeiten. Ein „reflexiv-produktive[r] Modus“ (ebd., S. 83), der durch ein „Innehalten“ und ein „aktive[s] Suchen nach Alternativlösungen“ sowie eine „konstruktiv-kritische Bewertung eigenen Vorwissens und Handelns“ (ebd.) charakterisiert wird, wird mit einem „passiv-reaktiven Modus“ (ebd.) kontrastiert, für den „ein vornehmlich krisenabwehrendes Verhalten in Form von situativem Aushalten, pragmatischem Ausweichen und adaptiv-oppositioneller Handlungsausführung“ (ebd.) kennzeichnend ist. Es deutet sich an, dass Reflexion hier mit einem Einlassen auf Irritationen einhergeht, welche als Möglichkeit professioneller Entwicklung gelten können (vgl. hierzu auch den Typus ‚Forschung im Modus reflexiver Erkenntnisgenerierung‘ bei Feindt 2007). Exemplarisch für die zweite Art von Studien sei auf Gabriele Klewin et al. (2022) verwiesen. Hier werden mittels inhaltsanalytischer Auswertung verschiedene Reflexionsmomente in bildungswissenschaftlichen Studienprojekten identifiziert, die sich auf den Forschungsprozess oder die Unterrichtstätigkeiten beziehen. Daneben gibt es Studien, welche die Reflexionsfähigkeit Studierender mit quantitativen Methoden untersuchen (3). Ein Beispiel für eine solche Studie stellt jene von Timo Beckmann und Timo Ehmke (2020) dar. Anhand eines Fragebogens wurde retrospektiv die Selbsteinschätzung der Studierenden dazu erhoben, ob eine Steigerung der Reflexionsfähigkeit wahrgenommen wurde. Über 50% der Studierenden bejahten dies. Längsschnittuntersuchungen lassen erkennen, dass die selbsteingeschätzte Reflexionskompetenz zugenommen hat (siehe Paseka et al. 2021).

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

Dieser Beitrag setzt hier an. Zur Bestimmung von Ausprägungen von Reflexion zu Beginn von Veranstaltungen Forschenden Lernens wurde zunächst auf die beiden Formen von Reflexion, theoretische und praktische Reflexion, wie sie von Ralf

Bohnsack im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode entwickelt wurden, zurückgegriffen (Bohnsack 2021, 2017). Zur näheren Bestimmung des interessierenden Phänomens wird in Kapitel 2 Reflexion aus verschiedenen, für die Lehrer:innenbildung einschlägigen Positionen betrachtet, ehe diese um eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive erweitert werden. In Kapitel 3 schließt sich die Vorstellung der leitenden Forschungsfrage und der empirischen Studie an. Kapitel 4 präsentiert zentrale Ergebnisse der Rekonstruktion zweier Fälle, die darauf hinweisen, dass der Reflexionsbegriff für die empirische Analyse noch weiter ausdifferenziert werden muss. Der Beitrag schließt in Kapitel 5 mit einem Fazit und einer Diskussion.

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

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

Ein grundlagentheoretisch fundiertes Konzept von Reflexion findet sich im strukturtheoretischen Professionsansatz. Reflexion erscheint hier prominent im Konzept des „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper 2020, S. 182), womit eine Reflexion der Praxis des Lehrer:innenhandelns gemeint ist. Als Professionelle müssen Lehrperson in der Interaktion mit Schüler:innen schnell sowie fallbezogen entscheiden. Bedenkt man zudem, dass Lehrpersonen nicht nur situativ mit Krisen umgehen, sondern Schüler:innenkrisen auch bewusst initiieren sollen, um Lern- und Bildungsprozesse in Gang zu setzen, und dabei als bedeutsame, bildungsrelevante Andere agieren (Hinzke 2020a), braucht es Reflexion als Gegenpart zu einem „praktischen Habitus professionellen Könnens“ (Helsper 2021, S. 140; siehe bereits Helsper 2001). Parallel zum ‚wissenschaftlich-reflexiven‘ Habitus spricht Helsper u. a. auch von einem „reflexiv-erkenntniskritischen“ (Helsper 2021, S. 105) bzw. einem „wissenschaftlichen Habitus reflexiver Kritik“ (Helsper 2020, S. 181) und einem „wissenschaftlich-forschenden Habitus“ (ebd., S. 179). Bei letztgenannten Habitusformationen ist „Reflexion als implizite Wissensstruktur“ (Wittek et al.

2022, S. 43) zu verstehen, d. h. Reflexion ist einem wissenschaftlich-reflexiven Habitus inhärent. Werner Helsper sieht den Aufbau eines solchen Habitus eng mit der „fallrekonstruktiven Fähigkeit der Sinnerschließung“ (Helsper 2020, S. 182) verbunden, und zwar bereits im Studium, da sich hier Räume bieten, in denen kein praktischer Handlungsdruck durch die Interaktion mit Schüler:innen besteht (kritisch dazu Wittek et al. 2022, die ein solches Verständnis von einer ‚Habitusreflexion‘ abgrenzen, die den Habitus zum Gegenstand der Reflexion macht).

Auch im seit einigen Jahren im Kontext der Lehrer:innenbildung forcierten Diskurs um Forschendes Lernen wird die Bedeutung von Reflexion im Studium betont, wobei einer der Begründer dieses hochschuldidaktischen Ansatzes, Huber, in diesem Kontext nicht professionstheoretisch argumentiert. Stattdessen wird Reflexion bei ihm, der Konzeption ‚Bildung durch Wissenschaft‘ bei Wilhelm von Humboldt folgend, in Verbindung mit Bildungsprozessen im Studium gebracht. Bildung wird dabei als „transformatorische‘ Verarbeitung tiefgreifender Erfahrungen“ (Huber & Reinmann 2019, S. 50) verstanden, welche notwendigerweise Reflexion erfordert und sich nicht etwa durch ein bloßes Befolgen von Forschungsmethoden einstellt. Reflexion benötigt folglich „Anlässe und Gelegenheiten – und Muße“ (ebd., vgl. auch S. 54). Reflexion wird dabei auf den beim Forschenden Lernen von Studierenden selber durchgeführten Forschungsprozess bezogen. Es sei eine „intensive aktive Auseinandersetzung damit verlangt, wie Wissenschaft betrieben, wie Erkenntnis gemacht wird“ (ebd., S. 50), damit es überhaupt an der Hochschule zu Bildung kommen kann – und nicht etwa zu einem berufsbezogenen Training. Entsprechend setzen Huber und Reinmann die Reflexion des gesamten Forschungsprozesses an das Ende eines idealtypischen Forschungsprozesses (ebd., S. 92). Allerdings wird deutlich, dass Reflexion in diesem Zugang nicht nur als Element am Ende, sondern auch als wiederkehrendes Moment während des Forschungsprozesses verstanden wird: „Anlass innezuhalten, sich bewusst zu machen, was man gerade tut und warum und wozu und was man dabei empfindet, bietet potenziell jeder Schritt“ (ebd., S. 206).

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

Ein solches Verständnis von Reflexion deckt sich mit den Ergebnissen einer Literatursichtung zur Nutzung des Reflexionsbegriffs, die von Thomas Häcker vorgenommen wurde. Häcker (2017, S. 23) legt zusammenfassend dar, dass Reflexion im Diskurs um Lehrer:innenbildung „im weitesten Sinne als ein besonderer Modus des Denkens“ betrachtet wird. In dieser Linie führt Häcker an: „Reflexion ist konstitutiv verbunden mit einer aktiven Distanzierung, d. h. sie beinhaltet immer ein Heraustreten aus der Unmittelbarkeit der Lebensvollzüge. Wer reflektiert, geht auf Abstand, schafft eine Distanz, die eine denkende Beobachtung von Dingen, Handlungen, Beziehungen usw. überhaupt erst ermöglicht“ (ebd., S. 24). An anderer Stelle heißt es, dass im Fall der Reflexion anderes Handeln ausgesetzt wird (ebd., S. 26). Reflexion eröffnet somit auch nach Häcker eine Betrachtung von Aspekten, die sich in der Handlungspraxis unbeobachtet vollziehen. In einem neueren Beitrag betont Häcker darüber hinaus die Notwendigkeit einer „kollektiven Perspektivierung“ (Häcker 2022, S. 105), denn nur in „gemeinsamer Anstrengung“ (ebd., S. 107) werde das Unausgesprochene zugänglich gemacht. Demgegenüber steht eine Konzeption, bei der Praxis nicht zum Gegenstand von Reflexion wird, sondern Reflexion als konstitutiver Bestandteil in Praxis eingelagert ist. Mit Anleihen an das Konzept der ‚reflection-in-action‘, das Donald Schön (1983) in Bezug auf den Umgang mit unklaren Situationen im professionellen Handeln ausgearbeitet hat, bezeichnet Bohnsack (2020, S. 54) eine solche in die Handlungspraxis eingelassene Reflexion als „implizite oder praktische Reflexion“. Für professionalisiertes Handeln ist dabei laut Bohnsack kennzeichnend, dass Professionelle – explizit auch Lehrpersonen – auf Basis praktischer Reflexion eine sog. „konstituierende Rahmung“ aufbauen und aufrechterhalten, die das Spannungsverhältnis „von (organisationaler) Norm und interaktiver Praxis, schlagwortartig von Norm und Habitus“ (ebd., S. 11; siehe auch Bonnet & Hericks 2019; Hinzke 2018), routinieförmig und damit auch verlässlich zu bewältigen ermöglicht. Während diese Spannung gemäß des praxeologisch-wissenssoziologischen Zugriffs Bohnsacks für jegliche Akteur:innen gilt, ist sie für Lehrpersonen dadurch gesteigert, dass hier nicht nur die Spannung zwischen Praxis bzw. Habitus und „gesellschaftlich institutionalisierten Normen und Rollenbeziehungen“ (Bohnsack 2020, S. 66), sondern zusätzlich zu organisationalen Normen und Rollenbeziehungen bewältigt werden muss. Dabei grenzt Bohnsack eine praktische von einer theoretisierenden Reflexion ab. Letztere ist demnach nicht lediglich Explikation der praktischen Reflexion, sondern basiert auf einer differentiellen Logik. Theoretisierender Reflexion liegt eine propositionale Logik zugrunde, die sich durch eine „zweckrationale und deduktiv-hierarchische, also rationalistische, Denkweise“ (ebd., S. 62) auszeichnet. Demgegenüber ist die performative Logik, auf der praktische Reflexion basiert, dadurch gekennzeichnet, dass „einzelne Handlungen, inkorporierte Praktiken oder Äußerungen bzw. Verbegrifflichungen sich zu Kontexten formieren und erst durch diese (von den Akteur:innen selbst

hergestellten) Kontextuierungen oder auch Rahmungen [...] ihre spezifische Bedeutung gewinnen“ (ebd., S. 57). Im Falle von praktischer Reflexion wird handlungsleitendes Wissen „neu gerahmt“ (ebd.). Bohnsack verweist dabei auf Niklas Luhmann (1975, S. 74; zit. n. Bohnsack 2020, S. 58), demzufolge Reflexion „einen ‚Horizont‘ anderer Möglichkeiten voraussetzt und einen geordneten Zugang zu diesen Möglichkeiten [erschließt]“. Eine so verstandene praktische Reflexion stellt eine Voraussetzung für flexibles Handeln dar (Bohnsack 2020, S. 22).

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

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

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

3 Studiendesign und methodisches Vorgehen

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

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

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

Die vollständig transkribierten Gruppendiskussionen wurden mittels der Dokumentarischen Methode (ebd., Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, Schäffer 2018) ausgewertet. Nach der formulierenden Interpretation lag der Schwerpunkt bei der reflektierenden Interpretation auf der Analyse der Relation von propositionaler und performativer Logik bzw. der diesen Logiken zugrundeliegenden Wissensformen: diskursiv zugängliches, explizites Wissen bzw. Orientierungsschemata auf der einen Seite, handlungsleitendes, implizites Wissen bzw. Orientierungsrahmen im engeren Sinne auf der anderen Seite (Bohnsack 2017). Zu deren Analyse bedurfte es eines sequenziellen und sprachsensiblen Vorgehens, wobei zur Identifizierung der Orientierungsrahmen ein besonderes Augenmerk auf interaktiv oder metaphorisch dichte Sequenzen, sog. Fokussierungsmetaphern, auf positive und negative Gegenhorizonte sowie auf Erzählungen und Beschreibungen gelegt wurde. Im Speziellen werden jene Passagen einer genaueren Rekonstruktion unterzogen, in denen sich ein „Orientierungsrahmen im *weiteren* Sinne“ (ebd., S. 103, Herv. i. Orig.) erkennen lässt. Das sind solche Passagen, in denen eine veränderte

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

Bewältigung der „notorischen Diskrepanz zwischen propositionaler und performativer Logik“ (ebd.), zwischen Orientierungsschemata im Sinne etwa von Normen und Rollenbildern und Orientierungsrahmen im engeren Sinne, sichtbar wird. Unserem Verständnis nach sind das Passagen, in denen eine *praktische Reflexion* zutage tritt, die sich daran erkennen lässt, dass das handlungsleitende Wissen eine neue Rahmung erhält und der bisherige Horizont der Betrachtung aufgebrochen wird (ebd., S. 77). Bohnsack verweist in seiner Argumentation auf Luhmann und seine Unterscheidung zwischen Reflexivität und Reflexion, was übertragen auf unsere Studie Folgendes bedeutet: *Reflexivität* ist daran erkennbar, dass die Studierenden in den Gruppendiskussionen den bis dahin genutzten Rahmen oder Zirkel nicht verlassen, das Spannungsverhältnis zwischen Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen im engeren Sinne also unverändert bewältigen. Im Falle der *Reflexion* treten sie aus diesem Zirkel heraus und rahmen das Gesagte in einer anderen, neuen Weise (ebd., S. 78f.).

4 Reflexion und Reflexivität in auf Forschendes Lernen ausgerichteten Lehrveranstaltungen

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

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

4.1 Erfahrungsbezogene Reflexion als Horizonterweiterung

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

S4w: Ich musste mich gerade noch daran erinnern, als ich ein Kind war, und jemand hat gesagt/ hat von einem Forscher gesprochen. [...]. Äh oder vom Forschen: Ich hatte immer die Vorstellung von einem weißen alten Mann vor mir mit so einem Safari-Hut

und so einer Lupe. Und ich finde das so lustig, dass ja auch immer noch auf Arbeitsblättern oder so in der Schule ganz oft diese Lupe, ‚So, jetzt geht es ums Entdecken und Forschen‘, ist. Und ich habe/ Also ich bin jetzt 27, und ich habe immer noch dieses Bild von diesem Mann im Kopf. Wenn ich so ‚Forschen‘ höre erst mal: ‚Ah ja, der Forscher, natürlich männlich, Safari-Hut und Lupe‘. (Gruppendiskussion A4, Z. 119-129)

Die Studierende S4w leitet diese Passage mit Erinnerungen aus ihrer Kindheit ein. Über die mehrfache Verwendung von „immer“ und „natürlich“ dokumentiert sich eine starke Gewissheit im Hinblick auf die Bilder „von einem Forscher“. Dass dieser „natürlich männlich“ ist, erscheint dabei wie eine nicht aufgeschriebene Regel. Die dem Forscher zugeordneten Attribute „Safari-Hut“ und „Lupe“ werden ebenfalls als üblich und allgemein anerkannt dargestellt, als etwas, das in der Form von „Arbeitsblättern“ auch heutzutage noch im Schulunterricht reproduziert wird. In diesen Vorstellungen zeigt sich die Wahrnehmung einer Norm bezüglich der Beschaffenheit von Forschen, nämlich dass Forschen durch Entdeckungen in der Natur (‚Safari-Hut‘) und naturwissenschaftlich (‚Lupe‘) geprägt ist. Auffällig ist dabei im Vergleich mit anderen Gruppen, dass hier Bilder von ‚Forschern‘ dargelegt werden, wobei die Studierenden gebeten wurden, sich über ‚Forschen‘ auszutauschen. Ein derartiger Zugang wird von den anderen Gruppenmitgliedern fortgeführt. Sie elaborieren das Thema, indem sie u. a. das Bild vom Forscher „mit einem Reagenzglas, wo irgendwas blubbert (...) ein bisschen verrückt (...) so ein bisschen Einstein-Style“ (Z. 139ff.) beschreiben. Sodann kommt es zu folgender Aussage:

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

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

Forschern spricht. Das kann als Versuch gelesen werden, das wahrgenommene Spannungsverhältnis im antizipierten Lehrer:innenhandeln handlungspraktisch zu bewältigen, nämlich die „Realität“ bzw. die ‚eigentliche Bedeutung‘ von Forschen Kindern gegenüber zu thematisieren. Die Diskussion setzt sich wie folgt fort:

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

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

Zusammenfassend betrachtet zeigt sich hier eine *erfahrungsbezogene* Reflexion mit unterschiedlichen Stufen der Explikation. Der Erfahrungsbezug wird in eingelagerten, ansatzweise narrativen Passagen deutlich, worin sich ein relativ niedriges Explikationsniveau im Sinne einer dezidierten begrifflichen Fassung dokumentiert. Dem gegenüber verweisen Aussagen wie von S1m zum Konstruktcharakter der eigenen Bilder von Forschen oder auch die zusammenfassende Feststellung von S4w, nun durch die Universität „schlauer“ zu sein, auf ein relativ hohes Explikationsniveau. Aufgrund letzterer Passagen werden die rekonstruierten Ausprägungen zumindest nicht durchgängig als Formen praktischer, d. h. implizit verbleibender Reflexion bezeichnet, sondern als Formen einer erfahrungsbezogenen Reflexion.

Als weiterführend hat sich dabei erwiesen, die erfahrungsbezogene Reflexion als Form der Bearbeitung eines Spannungsverhältnisses zwischen Norm und Orientierungsrahmen zu fassen. Vor dem Hintergrund ihres Orientierungsrahmens im engeren Sinne, nach dem die Studierenden daran arbeiten, Charakteristika von Forschen zu bestimmen, reflektiert die Gruppe den Konstruktcharakter ihrer eigenen normativen Vorstellungen über Forschen (Forschen ist ‚weiß‘, männlich, naturwissenschaftlich und Älteren vorbehalten). Der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne und damit die erfahrungsbezogene Reflexion eröffnen durch die

neue Perspektivierung des bisherigen Wissens einen Raum für eine *Horizont-erweiterung*. Diese wird ermöglicht durch einen ‚anderen‘ Blick auf die bisherigen Bilder über Forschen, die in der Schule perpetuiert wurden, sich aber durch neue Erfahrungen im Studium verändert haben. Der Konstruktcharakter ihrer Vorstellungen über Forschen bzw. über Forschen im Schulunterricht wird von den Studierenden zum Thema gemacht.

4.2 Zur Kontrastierung: ein Beispiel theoretischer Reflexion

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

S2w: Sind das (unv.)/ Sorry

S1m: Wie bitte?

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

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

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

S3w: Wissenschaftlich dann.

S1m: Ja.

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

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

4.3 Ausbleibende Reflexion als Horizontverfestigung

Die Gruppe E1 verdeutlicht, dass nicht jeder Erfahrungsbezug gleichbedeutend mit Reflexion ist. Erfahrungen im Studium können stattdessen auch als *Reflexivität* im Sinne des Verbleibs im Horizont der bisherigen Argumentation verhandelt

werden. Gruppe E1 greift zwar ebenso wie Gruppe A4 auf eigene Erfahrungen mit Forschen in Schulzeit und Studium zurück, doch kommt es zu keiner Neu-rahmung im Sinne einer erfahrungsbezogenen Reflexion.

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

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

S2w: Ja. Das sehe ich auch so. Also ich finde auch irgendwie, (.) ich versteh das, dass wir das jetzt im Praxissemester machen müssen zum Beispiel. Weil es ja irgendwie auch 'n Bezug zur Uni haben soll. Und die Uni ist nun mal 'ne Forschungseinrichtung in dem Sinne. (.) Aber ähm (.) ich (.) fr-/ Also ich freu mich eigentlich deswegen eher aufs Praxissemester, weil ich da Erfahrungen in der schulischen Praxis sammle. (.) Und äh nicht, (.) weil ich dann da (.) erforsch-/ also forschen muss. Sondern weil ich generell Erfahrungen sammle, die vielleicht später wirklich wichtig sind, weil ich finde, das haben

wir im Studium einfach irgendwie gar nicht drin. (.) Ähm (.) und dann (.) find ich's zum Beispiel auch fast blöd, dass wir zwei Forschungsprojekte machen müssen und nicht nur eins reicht, wie's an anderen Unis ist. (.) Weil (.) das halt sehr ambitioniert auch gedacht ist und ich 'n bisschen Schiss hab, dass darunter vielleicht die Praxiserfahrung an sich leiden könnte. (Gruppendiskussion E1, Z. 103-116)

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

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

5 Fazit und Diskussion

Bezugnehmend auf die Fragestellung, welche Formen von Reflexion sich bei Lehramtsstudierenden zu Beginn von auf Forschendes Lernen ausgerichteten Lehrveranstaltungen zeigen, lässt sich festhalten, dass in den Gruppendiskussionen zwischen theoretischer und erfahrungsbezogener Reflexion unterschieden werden kann. Die Differenzlinie bildet die Grenze zwischen einem abstrakten und einem erfahrungsbasierten Zugang zu Forschen. Ausprägungen *theoretischer* Reflexion

beziehen sich im Sample auf Begriffsbestimmungen (Kap. 4.2). Sie lassen keinen Bezug zu einer eigenen Praxis bzw. zurückliegenden Erfahrungen mit Forschen erkennen und folgen einem deduktiven, ableitenden Zugang zur Welt, inkludieren Common Sense-Theorien und sind insofern Ausdruck einer propositionalen Logik. Die Ausprägungen *erfahrungsbezogener* Reflexion sind hingegen in einer Handlungspraxis und darauf bezogenen Erfahrungen fundiert, im präsentierten Fall in den Handlungs- und Erfahrungskontexten von eigener Schulzeit und Studium (Kap. 4.1). Sie dokumentieren sich als Bearbeitungsformen der Spannungsverhältnisse von Normen und Orientierungsrahmen im engeren Sinne.

Die vorgestellte Interpretation regt zu einer doppelten Ausdifferenzierung des Reflexionskonzepts an. Erstens wird angesichts unterschiedlicher Stufen der Explikation vorgeschlagen, zwischen praktischer und erfahrungsbezogener Reflexion zu unterscheiden. Während sich praktische Reflexion in Erzählungen und Beschreibungen bzw. in metaphorischen und bildlichen Darstellungen dokumentiert und implizit verbleibt, ist die erfahrungsbezogene Reflexion zwar ebenfalls narrativ fundiert, doch finden sich zusätzlich auf einer sprachlich abstrakteren Ebene Explikationen, die sich auf Narrationen beziehen und auf Erfahrungen zurückgreifen. Zweitens treten Ausprägungen erfahrungsbezogener Reflexion weniger als Handlungsalternativen im Sinne von Neurahmungen (Bohnsack 2020, S. 57) denn als Horizonterweiterungen zutage. In künftiger Forschung müsste untersucht werden, ob bzw. inwiefern derartige Horizonterweiterungen auch zu einer Veränderung von Orientierungsrahmen im engeren Sinne und damit zu einer anderen Handlungspraxis führen (können).

Die durchgeführte Studie veranschaulicht, dass Gruppendiskussionen Orte sein können, an denen Lehramtsstudierende erfahrungsbezogene Reflexion zum Ausdruck bringen. Darüber hinaus zeigen die Interpretationen jedoch, dass nicht jede Erfahrung zu einer Reflexion führt (Kap. 4.3). Professionstheoretisch gewendet lässt sich hier erkennen, dass das Studium bzw. genauer die Begegnung mit neuen Horizonten im Kontext von Forschen irritierend wirken kann, diese Irritation jedoch nicht zwangsläufig den Anfang eines Reflexionsprozesses darstellt, an dessen Ende eine Horizonterweiterung im Sinne einer neuen Erkenntnis (etwa Paseka & Hinzke 2018; Combe & Gebhard 2012) steht. Vielmehr lässt der Fall E1 erkennen, dass Lehramtsstudierende Erfahrungen im Studium zwar als Widerspruch zu wahrgenommenen Rollenbildern in der eigenen Schulzeit erkennen, diesen neuen Erfahrungen jedoch mit Widerstand begegnen. Im Kontrast zur Gruppe A4 kommt es in der Gruppe E1 zu einer Verfestigung von in der eigenen Schulzeit aufgebauten Bildern vom und Vorstellungen über das Lehrer:innenhandeln, was sich als Reflexivität bezeichnen lässt (Bohnsack 2017, S. 78f.).

Es zeigen sich somit zu Beginn von Veranstaltungen Forschenden Lernens unterschiedliche Ausgangslagen. In künftiger Forschung wäre zu ergründen, inwiefern bereits diese differenten Ausgangslagen die verschiedenen Typen, wie Lehramts-

studierende Forschendes Lernen rekontextualisieren und mit Anforderungen Forschenden Lernens umgehen (Artmann 2020; Feindt 2007), grundlegend. Bestätigung finden die vorgelegten Ergebnisse durch eine andere aktuelle Gruppendiskussionsstudie mit Lehramtsstudierenden, aus der ebenfalls hervorgeht, dass sich nicht bei allen Gruppen Ausprägungen praktischer oder erfahrungsbezogener Reflexion zeigen, die Unterscheidung zwischen Reflexion bzw. Reflexivität jedoch aufschlussreich sein kann (Hinzke 2022).

Die vorliegende Studie zeigt des Weiteren, dass sich erfahrungsbezogene Reflexion nicht in allen erhobenen Fällen dokumentiert. Wo sie sich zeigt, lässt sie sich im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie als Ausdruck eines (mehrdimensionalen) Orientierungsrahmens im weiteren Sinne verstehen, nicht als eine besondere Ausprägung eines gesonderten (wissenschaftlich-)reflexiven Habitus, der von einem praktischen Habitus unterschieden werden könnte (Helsper 2021; zum Vergleich der Ansätze auch Wittke & Martens 2022). Dabei stellt sich weiterführend die Frage, auf welchen Erfahrungen diese Orientierungsrahmen aufrufen. Die bisherigen Analysen machen – wie am Fall A4 beispielhaft aufgezeigt – deutlich, dass der Erfahrungskontext der eigenen Schulzeit neben dem Erfahrungskontext des Studiums von fallübergreifender Bedeutung ist.

Einschränkend ist zu erwähnen, dass diese Relationen von Orientierungsrahmen und Reflexion bislang auf Einzelfallanalysen basieren, genauer auf Analysen der Eingangspassagen der 15 geführten Gruppendiskussionen. Ggf. ließen sich die Ergebnisse durch den Einbezug weiterer Fälle noch erweitern bzw. ausdifferenzieren. Fraglich bleibt dabei, ob sich derartige Relationen auch auf der Ebene von Typenbildungen abbilden lassen, oder ob die dabei vorgenommene Abstraktion die Erfassung von Phänomenen der (praktischen) Reflexion verstellt. Ein Potenzial der Analysen besteht hingegen in der Erkenntnis, dass sich Reflexion als Horizontweiterung fassen lässt. Vorliegende Arbeiten haben stattdessen insbesondere die Bedeutsamkeit von Handlungsalternativen (Bohnsack 2020, S. 61f.) und Emotionen (Sotzek 2019) betont. Horizontweiterungen im Sinne produktiver, erkenntnisgenerierender Relationierungen von Erfahrungen dürften sich potenziell mittels aller Erhebungsformate erfassen lassen, in denen Erfahrungen zum Ausdruck gebracht werden können, u. a. also auch mittels Interviews (etwa Hinzke 2018).

Zusammengefasst bietet die Dokumentarische Methode nicht nur ein Repertoire zur methodischen Erschließung von Reflexion, sondern auch ein eigenes Begriffsverständnis von Reflexion, bei dem der Vergleich bzw. die Relationierung von verschiedenen Praxen, Verständnissen bzw. Horizonten zentral ist. Die empirische Analyse verschiedener Ausformungen praktischer bzw. – wie vorgeschlagen – erfahrungsbezogener Reflexion steht dabei noch am Anfang. Die hier vorgelegte Analyse deutet inhaltliche Ausdifferenzierungen an. Außerdem bietet sie Hinweise darauf, dass sich Formen von Reflexion in Abhängigkeit von den jeweiligen, im Professionalisierungsprozess relevanten Erfahrungshintergründen der Erforschten

entfalten. Bei Lehramtsstudierenden in der Masterphase erweisen sich dabei beim Thema Forschen Erfahrungen aus dem Studium und aus der eigenen Schulzeit als zentral. Im Sinne einer Dokumentarischen Professionalisierungsforschung erscheint es notwendig, den Erforschten Freiräume zu geben, damit diese selbstläufig Auswahlentscheidungen hinsichtlich relevanter Erfahrungsdimensionen treffen und diese zueinander relationieren können. Auf diese Weise lassen sich in den studentischen Perspektivierungen Kontinuitäten (Gruppe E1), aber auch Entwicklungen (Gruppe A4) zwischen der eigenen Schulzeit und der derzeitigen Studiensituation nachzeichnen. Derartige Ergebnisse könnten dann in Settings Forschenden Lernens wiederum der Reflexion zugänglich gemacht werden, um ggf. weitere studentische Professionalisierungsprozesse anzustoßen.

Literatur:

- Artmann, Michaela (2020). Forschen lernen im Forschenden Lernen: zwischen schulpraktischem Erkenntnisinteresse und forschungspraktischen Anforderungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15 (2), S. 69-88.
- Beckmann, Timo & Ehmke, Timo (2020). Forschendes Lernen im Langzeitpraktikum. Bedingungsfaktoren der Unterstützung von Lehramtsstudierenden. *Psychologie und Unterricht*, 67(2), S. 112-123.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung* [10., durchges. Aufl.]. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Toronto: Budrich.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101-126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Combe, Arno & Gebhard, Ulrich (2012). *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Feindt, Andreas (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen: Budrich.
- Fichten, Wolfgang (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In Ulrike Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127-182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häcker, Thomas (2022). Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 94-114). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, Thomas (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hauser, Bernhard & Wyss, Corinne (Hrsg.) (2021). Mythos Reflexion. *journal für lehrerInnenbildung*, 21 (1), S. 16-25.
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Helsper, Werner (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179-187). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), S. 7-15.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerberuf? Reflexionspotentiale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung* (S. 247-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2020a). Die Induktion von Schülerkrisen durch Lehrpersonen. Professionalisiertes Lehrer/innenhandeln zwischen strukturtheoretischer Anforderungslogik und praxeologisch-wissenssoziologisch fundierter Rekonstruktion. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10 (1), S. 5-22.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2020b). Praktikumsberichte als Reflexionsanlässe? Reflexion zwischen Professionalisierungshoffnung und Praxisbewältigung in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung Zeitschrift*, 3 (2), S. 91-107.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, Ludwig (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9-35). Bielefeld: UVW.
- Huber, Ludwig & Reinmann, Gabi (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klewin, Gabriele, Köker, Anne & Störtländer, Jan Christoph (2022). Studienprojekte aus der Sicht von Studierenden. In Gabriele Klewin, Kathrin te Poel & Martin Heinrich (Hrsg.), *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell* (S. 37-60). Münster & New York: Waxmann.
- Koch-Priewe, Barbara, Beckmann, Timo & Ehmke, Timo (2022). Studentische Forschung im Praxissemester. Begründungen, Erfahrungen und Modelle. In Timo Beckmann, Timo Ehmke & Michael Besser (Hrsg.), *Studentische Forschung im Praxissemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung* (S. 13-69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, Niklas (1975). Selbst-Thematisierung des Gesellschaftssystems. In Ders. (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (S. 72-102). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, Angelika, Hinzke, Jan-Hendrik, Feld, Imogen & Kuckuck, Katharina (2021). Zur Entwicklung von studentischer Reflexionskompetenz im Rahmen Forschenden Lernens. Viel Ungewissheit und wenig Gewissheit. In David Kemthofer, Johannes Reitingen & Katharina Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 143-160). Münster & New York: Waxmann.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* [5., überarb. u. erw. Aufl.]. Berlin & Boston: de Gruyter.
- Reintjes, Christian & Kunze, Ingrid (Hrsg.) (2022). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäffer, Burkhard (2018). Gruppendiskussion. In Ralf Bohnsack, Alexander Geimer & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* [4. vollst. überarb. u. erw. Aufl.] (S. 101-107). Opladen & Toronto: Budrich.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sotzek, Julia (2019). *Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris & Martens, Matthias (2022.). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 36 (3), S. 5-19.

Wittek, Doris, te Poel, Kathrin, Lischka-Schmidt, Richard & Leonhard, Tobias (2022). Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit. Grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 39-57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor:innen

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

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, Forschendes Lernen in Studium und Schule, Krisen und Ungewissheit als Lern- und Bildungsanlässe, Bedeutung von Forschung und Evidenzen in Lehrer:innenberuf und Lehrer:innenbildung, Digitalisierung in schulischen und unterrichtlichen Kontexten, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Qualitative Forschungsmethoden.

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

Damm, Alexandra, 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, Forschendes Lernen und Praxisphasen im Lehrer:innenberuf, Digitalisierung in schulischen und erwachsenbildnerischen Kontexten, qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden.

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

Boldt, Vanessa-Patricia, M. Ed., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulforschung

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Professionalisierungsforschung, Forschendes Lernen in der Lehrer:innenbildung, Dokumentarische Methode, Dokumentarische Bildinterpretation.

vanessa-patricia.boldt@uni-hamburg.de

Paseka, Angelika, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Professionsforschung und Professionsentwicklung an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Professionalisierungsforschung, Forschendes Lernen in der Lehrer:innenbildung, Umgang mit Ungewissheit, Kooperation zwischen Eltern und Schule, Schulentwicklung sowie qualitative-rekonstruktive Forschungsmethoden (mit dem Schwerpunkt Dokumentarische Methode).

angelika.paseka@uni-hamburg.de