

Zum Nacherfinden. Fachdidaktische, fachbezogene sowie
fächer- oder disziplinübergreifende Konzepte und Materialien für die Lehre

Der fachdidaktische Blick im Forschenden Lernen

Vorschlag für eine sprachdidaktisch inspirierte Ethnographie in der Lehramtsausbildung

Björn Stövesand^{1,*} & Friederike Kern¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,

Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

stoevesand@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In diesem Beitrag skizzieren wir einen Vorschlag für eine fachdidaktische Adaption der ethnographischen Beobachtung. Ausgehend von einer fachspezifischen Gestaltung Forschenden Lernens – hier am Beispiel des Faches Deutsch – soll gezeigt werden, wie eine „fachdidaktisch inspirierte Ethnographie“ im Kontext studentischer Praxisphasen im Lehramtsstudium eingesetzt werden kann, um für die fachliche Mikrostruktur und die inhärenten Mechanismen des Deutschunterrichts an der Grundschule zu sensibilisieren. Insbesondere die Vermittlung und Schulung einer wissenschaftlichen Wahrnehmung in Anlehnung an das Konzept von Goodwin (1994) „Professional Vision“, speziell bezogen auf fachdidaktische Inhalte, soll durch das vorgestellte Seminarkonzept ermöglicht werden. Dazu werden im Beitrag zunächst zentrale theoretische Bezüge aus Kasuistik, Vignettenforschung und Forschendem Lernen skizziert, um darauf aufbauend die Notwendigkeit zur Schulung einer professionellen (Unterrichts-)Wahrnehmung darzustellen. Im Beitrag wird das Seminarkonzept detailliert erläutert. Die darin genannten Begleitmaterialien werden zur Nachnutzung zur Verfügung gestellt.

Schlagwörter: Forschendes Lernen; Ethnographie; Sprachdidaktik; Reflexion; Lehrerbildung



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Das Forschende Lernen und die Kasuistik sind hochschuldidaktische Formate, die sich in der Lehrer*innenbildung unter dem Anspruch, die Reflexionsfähigkeit zu fördern, fest etabliert haben (Kunze, 2016, 2017; Neuweg, 2021; Ohlhaber & Wernet, 1999). Nachdem diese am wissenschaftlichem Denken orientierte Lernform in den zentralen Dokumenten zur Programmatik der Lehramtsausbildung festgeschrieben wurde (KMK, 2004; Wissenschaftsrat, 2001), haben sich an den Universitäten verschiedene Formate Forschenden Lernens und der Fallarbeit herausgebildet (vgl. Basten et al., 2019; Feindt & Broszio, 2008; Fichten, 2010; Koch-Priewe & Thiele, 2009; Schmidt & Wittek, 2020; Stang, 2016), die auf je unterschiedliche Weise eine wissenschaftlich inspirierte Zugriffsform auf das Handlungsfeld „Unterricht“ als Zielsetzung ausflaggen (Kunze, 2016; Schmidt & Wittek, 2021). In diesem Beitrag wird das Attribut „forschend“ vor allem in Hinblick auf die Vermittlung einer „phänomenologischen Offenheit“ (Breuer et al., 2019) verwendet, die sich durch eine bewusste Abkehr von gewohnten Wahrnehmungsmustern im Rahmen der Beobachtung auszeichnet und das nachvollziehende Verstehen ins Zentrum rückt. Orientiert an einer Analogie zwischen „ethnographischer Sichtweise“ (Schütze, 1994, S. 190; Thole, 2010) und „forschender Grundhaltung“ (vgl. Boelhaue et al., 2004; Huber, 1970) wird nachfolgend ein Veranstaltungsformat vorgestellt, das am Beispiel des Faches Deutsch in der Grundschule ethnographisches Beobachten als Reflexionsvehikel fokussiert, um eine sprachdidaktisch inspirierte Praxisreflexion (vgl. Schmidt & Wittek, 2021) angehender Lehrkräfte zu ermöglichen (Kern & Stövesand, 2018, 2019). Folgend wird zunächst eine didaktische Kommentierung vorgenommen, welche die Grundlage für die Durchführung und den Nachvollzug des Seminars darstellt. Im Anschluss an eine tabellarische, kommentierte und durch Begleitmaterialien ergänzte Ablaufplanung wird der theoretische Hintergrund präsentiert, der sich im Kern auf das Konzept der „Professional Vision“ nach Goodwin (1994) bezieht. Erfahrungen von Studierenden und Lehrenden runden die Darstellung ab.

2 Didaktischer Kommentar

Das Seminar ist als Fallstudienseminar bzw. Kolloquium konzipiert und richtet sich an fortgeschrittene Studierende am Ende der Bachelorphase oder im Master. Es baut auf Überlegungen zum Forschenden Lernen bzw. kasuistischen Arbeiten im Umfeld der Praxisphasen im Lehramtsstudium auf. Dabei wird vor allem die Ethnographie als wissenschaftlicher Orientierungsrahmen etabliert: Die Studierenden werden in den Grundprinzipien ethnographischer Beobachtung (Breidenstein, 2010, S. 30ff.) geschult,¹ um im Anschluss eigenständige Beobachtungsstudien im Unterricht durchführen zu können. Die grundsätzliche Zielsetzung folgt dabei dem Anspruch einer Reperspektivierung des Handlungsfeldes, d.h. einer bewussten Abkehr von gewohnten Wahrnehmungs- und Deutungsroutinen (Heinzel, 2006; Kunze, 2017; Pollmanns et al., 2017). Mithilfe des „ethnografischen Blicks“ soll die „Normativität des pädagogischen Blicks“ (Breidenstein, 2010, S. 41) suspendiert werden, um so „Unterricht als kollektive Praxis“ (Combe, 2015) bzw. als „fremde Kultur“ (Breidenstein, 2010) aufzufassen. Für das Fach Deutsch ist das Ziel daher vor allem, eine Abkehr von laienlinguistischen und vorschnellen sprachkompetenzbezogenen Zuschreibungen an Schüler*innen (vgl. Stövesand, 2019; in Vorbereitung) zu bewirken. Gleichzeitig soll damit eine Sensibilisierung für Heterogenitätsdimensionen ermöglicht werden (vgl. Junker et al., 2020; Koschel & Weyland, 2020; Paulus et al., 2022). Der Verfremdungseffekt steht dabei im Zentrum:

¹ Distanzierung vom Alltagswissen, Etablierung und Nutzung der Beobachterrolle, Verschriftlichung und reflexiv-analytischer Umgang mit Beobachtungen.

„[...] die Hauptaufgabe einer Ethnographie schulischen Unterrichts liegt darin, das, was alle kennen, mit neuen Augen zu betrachten, es muss darum gehen, das, was uns selbstverständlich ist, auf Distanz zu bringen, um es erst dadurch in neuer Weise der sozialwissenschaftlichen Analyse zu erschließen.“ (Breidenstein, 2010, S. 207)

Methodisch werden dazu das Beobachten und das detaillierte interpretationsfreie Beschreiben fokussiert, durch welche die angehenden Lehrkräfte in einen Versprachlichungszwang gebracht werden. Auf dessen Basis erfolgen im Anschluss kasuistisch orientierte, fachdidaktische Reflexionen und Analysen, durch die die fachliche Mikrokultur des Deutschunterrichts in den Blick genommen wird.

Da im Rahmen von studentischen Forschungsprojekten die methodischen Anforderungen angepasst werden müssen, um den Rahmenbedingungen des Studiums zu entsprechen, wird in der Veranstaltung das Offenheitspostulat der Ethnographie (Kleining, 2001) ein Stück weit beschränkt: Im Sinne einer „Fokussierten Ethnographie“ (Knoblauch, 2001; Oester, 2007) sind die Studierenden angehalten, sich in ihren Beobachtungen auf die Fachlichkeit des Deutschunterrichts zu konzentrieren (vgl. auch Brügelmann, 2012). Die Frage „Was macht den Unterricht zum Deutschunterricht?“ wird zur Leitfrage, um so das thematische Feld einzugrenzen und eine fachdidaktische Analyse zu präfigurieren. Eine derartige Schwerpunktsetzung kann noch weiter getragen werden; ein Beispiel hierfür ist die Fokussierung heterogenitätsrelevanter Phänomene im Deutschunterricht (vgl. Grewe & Möller, 2020) als Beobachtungsfolie. Eine thematische Eingrenzung ist aber keinesfalls als ein Widerspruch zum Offenheitspostulat zu verstehen. Vielmehr wird durch sie der potenzielle *cognitive overload* (Sunder et al., 2016) der Studierenden verringert, damit die maximale Kontingenz des Augenblicks für eine Beobachtung bzw. Beschreibung zugänglich gemacht werden kann. Notwendig dafür ist allerdings eine Sensibilisierung für die eigene Wahrnehmung und die notwendigen Explikationszwänge, die in der Unübersichtlichkeit des Augenblicks zunächst unter dem Radar bleiben. In so einer Konzeption erfolgt die eigenständige Beschreibung von Deutschunterricht in ethnographischer Weise; die anschließende, fachbezogene Analyse wiederum folgt der Idee einer praxisreflexiven Kasuistik (Kunze, 2016; Schmidt & Wittek, 2020). Es können sich auch deutliche Anleihen bei der „rekonstruktiven“ Kasuistik (Schmidt & Wittek, 2020) zeigen – je nach methodischer Zugriffsweise im Analyseprozess.

Ziel des Seminars ist es, die spezifische Logik des Fachunterrichts zu rekonstruieren und zu verstehen (vgl. dazu Clemens et al., 2017; Kern, 2017). Durch die Herausforderung, auch vor- oder nichtsprachliche Phänomene – z.B. Körperverhalten, Gesten, Proxemik – zu versprachlichen, soll ein reflexiver Sog erzeugt werden: Das Suchen nach einer adäquaten Beschreibungssprache erfordert ein dezidiertes Nachdenken über Phänomene, die sonst im Nebel des Alltäglichen untergehen. Hier dockt entsprechend ein weiterer Aspekt der „fachdidaktischen Inspiration“ an: Der sprachdidaktisch-linguistische Rahmen soll nicht nur im Zentrum der Beobachtungen und Analysen stehen, sondern auch als Beschreibungsinstrumentarium zur Verfügung stehen. So können die Studierenden das, was sie im Deutschunterricht (für diesen Beitrag spezifisch sprachdidaktische Inhalte) beobachten, über linguistische Vorgehensweisen und Terminologie fachadäquat und stark verdichtet abbilden. Ein Beispiel hierfür wäre die IPA-Transkription² von beobachteten Lautierungsübungen. Durch eine solche mediale Transformation, die über eine bloße Dokumentation und Konservierung hinaus geht, erhält bereits das Moment des Aufschreibens ein analytisches Potenzial: Untersuchungsfeld und -gegenstand werden verfremdet und gleichermaßen zu einem wissenschaftlichen Objekt der Betrachtung gemacht („object of knowledge“; vgl. Goodwin, 1994; Hirschauer, 2001).

² Das International Phonetic Alphabet (IPA) ist ein konventionalisiertes System zur Transkription lautsprachlicher Phänomene. Auf diese Weise wird beispielsweise in Wörterbüchern die Standardlautung einzelner Lexeme dargestellt.

Im Folgenden wird ein tabellarischer Seminarplan vorgestellt, der sich in insgesamt fünf Phasen aufteilt, von denen einzelne gleichermaßen auch als Exkurs in andere Veranstaltungsformate übertragen werden können: Einführung, Beobachten, Beschreiben, Feldphase und Entdecken.

3 Material

3.1 Sitzungsplanung

<i>Phase</i>	<i>Sitzungstitel</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Material/Literatur</i>
1	Einführung	Vorbesprechung	Erläuterungen zum Konzept; Erfahrungsabfrage zum wissenschaftlichen Beobachten
2	Beobachten	Wissenschaftliches Beobachten und Ethnographie	Historische Bedeutung und Entwicklung der Beobachtung in den Sozialwissenschaften; Verhältnis zur Ethnographie Reh (2012a)
3	Ethnographisches Beobachten und pädagogische Ethnographie	Offene Beobachtung eines (Fach-)Unterrichtsvideos; Protokollierung der Beobachtung unter Berücksichtigung des Verfremdungspostulats und des Detailzwangs	Kapitel „Wozu Ethnographie?“ in Breidenstein et al. (Hrsg.). (2015), <i>Ethnographie</i> , S. 13–44. Supplement 1: „Das ethnographische Beobachtungsprotokoll“
4	Fachdidaktisch inspirierte Ethnographie	Besprechung der impliziten Fokussierung bei der Videobeobachtung; Blinde Flecken der fachspezifischen Mikrokultur aufdecken; methodische Problematisierung und Modifikation des Verhältnisses von Wissen und Fremdheit beim ethnographischen Beobachten; Konzepterarbeitung „Fachdidaktisch inspirierte Ethnographie“	Knoblauch (2001) Supplement 2: „Reflexion der Beobachtung“
5	Beobachten im Fachunterricht: Was ist das „Deutsch“ am „Deutschunterricht“?	Fachdidaktisch inspirierte Beobachtung desselben Videos (Einheit 3); Vergleich der Protokolle aus beiden Sitzungen mit Blick auf die Beschreibungssprache und Reflexionspotenziale. Hausaufgabe: Schreiben eines Methodenkapitels zur „Fachdidaktisch inspirierten Ethnographie“	Clemens et al. (2017) Supplement 3: „Beobachtung im Deutschunterricht“ und ggf. als Unterstützung erneut Supplement 2: „Reflexion der Beobachtung“

	<i>Phase</i>	<i>Sitzungstitel</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Material/Literatur</i>
6	Beschreiben	Write to discover – Ethnographisches Schreiben	Fokussierung der epistemischen Dimension des Schreibens innerhalb der methodologischen Kontexte der Ethnographie; Reflexions- und Verfremdungspotenziale der Verschriftung; Potenziale und Grenzen einer fachspezifischen Beschreibungssprache	Hirschauer (2001)
7		Protokollierungstechniken – Die Unterrichtswirklichkeit als Text	Bisher aufgekommene Schwierigkeiten bei der Protokollierung thematisieren; Strategien zum effizienten Notieren und Verschriften erarbeiten; Beobachtungsleitfragen entwickeln als Hilfe für die eigenen Beobachtungsstudien	Reh (2012b) Supplement 4: „Entwicklung eigener Beobachtungsleitfragen“
–	Feldphase		Durchführung eigener Beobachtungen im Grundschulunterricht; Protokollierung der Beobachtungen und digitale Verfügbarmachung für den*die Dozenten*Dozentin; notwendige Einplanung der Feldphase in den Seminarablauf	
8	Entdecken	Kodieren, Entdecken und analytisches „Herumspielen“	Bilden von Interpretationsgruppen; Auffälligkeiten und Ideen an den Text schreiben; Herstellung eines wissenschaftlichen „Werkstücks“ aus dem Rohprotokoll auf Basis kommunikativer Ressourcen; Ausgangspunkt für die Entwicklung analytischer Themen; Lehrende*r hält sich zurück, um nicht als Diskursmacher aufzutreten	Kapitel: „Distanzierungen: Strategien der Analyse“ in Breidenstein et al. (2015), S. 109–176 Supplement 5: „Analyseschritt 1“

	<i>Phase</i>	<i>Sitzungstitel</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Material/Literatur</i>
9	Entdecken (Forts.)	Analyse 2. Ordnung	Arbeit an den ersten analytischen Zugängen; Einordnung in „analytische Modi“ (Zuschreibung, Bewertung, Deskription, Sinnerschließung, ...) und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Analyseformen	Supplement 5: „Analyseschritt 2“
10		Rekonstruktionen und Theoriegenese	Weiterarbeit an den analytischen Themen und roten Fäden; Theorieentwicklung als „Aufschlüsselung der Daten“; Zuordnung relevanter Protokollstellen zu analytischen Themen	
11		Vorstellung und Plenumsdiskussion	Tagungsprinzip: Vorstellung des aktuellen Stands der analytischen Arbeit; Darstellung der bisherigen Arbeit und Transparenz über Entwicklung der analytischen Themen	

Die Studierenden sollen in eigenen kleinen Forschungsprojekten Deutschunterricht in der Grundschule beobachten und dabei eine wissenschaftliche Haltung einnehmen. Eine wichtige Frage ist hierbei der Feldzugang, der entsprechend organisiert werden muss. Die Erfahrungen zeigen, dass die meisten Studierenden zu diesem Zeitpunkt bereits über Praxiserfahrung verfügen und mehr oder weniger gute Kontakte zu einzelnen Schulen bzw. Lehrkräften vorweisen können. Eine Anonymisierung der Daten ist problemlos umsetzbar, da das (ethnographische) Beobachten auf übliche Kontextinformationen verzichten kann und Informationen, die eine Identifikation der beobachtenden Akteur*innen ermöglichen würden, von den Studierenden nicht mitprotokolliert werden müssen (Charakteristik der Schule, Ort, Name, Leistungszusammensetzung, ...). Für den Fall, dass solche Feldkontakte nicht vorhanden sind, müssen alternative Lösungen gefunden werden, die sich beispielsweise über das Ankoppeln an institutionell geplante Praxisphasen (bspw. das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen) realisieren lassen.

Inhaltlich gliedert sich die Veranstaltung in einen instruktiven und einen selbsttätigen Forschungsteil. Im instruktiven Teil (Sitzungen 1, 2) werden die Studierenden zunächst in der grundsätzlichen Programmatik und Historie der Ethnographie als sozialwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Forschungsrichtung geschult. Darin integriert finden immer wieder Übungen statt, in denen sich die Studierenden mit dem Beobachten und der extensiven Schreibpraxis der Ethnographie vertraut machen können. Der fachspezifische Fokus wird in diesen Sitzungen bereits über Beobachtungen von videographierten Beispielstunden aus dem Deutschunterricht hergestellt (Sitzung 3).³ Bereits hier zeigen sich in der Regel erste Sensibilisierungen: Die Studierenden erkennen, dass sie in ihren intuitiven Beobachtungen häufig primär pädagogische und allgemein-didaktische Dimensionen von Unterricht in den Blick nehmen und weniger dessen

³ Falls keine Videodaten für die Lehre vorliegen, kann hier auch gut auf die Videofallarchiv zurückgegriffen werden, die über das Metaportal www.unterrichtsvideos.net/metaportal zugänglich sind.

fachlichen Prozesse. Auf Basis dieser Irritationserfahrungen durch angeleitete Fokussierungen bei den Beobachtungen (Sitzungen 4, 5) werden die Studierenden auf die eigene Beobachtungspraxis vorbereitet. In dieser Phase lassen sich flexibel Modifikationen hinsichtlich der Fokussierung vornehmen: So können hier Reflexionsbausteine eingefügt werden, die eine zusätzliche Fokussierung im jeweiligen Beobachtungsfeld vorbereiten, beispielsweise eine Fokussierung auf diversitäts- bzw. heterogenitätsrelevante Aspekte (vgl. Junker et al., 2020; Koschel & Weyland, 2020) oder auf die Rolle von materiellen und räumlichen Aspekten von (Fach-) Unterricht (Hausendorf, 2008).

Durch den Einsatz von „Papierfällen“ (Alexi et al., 2014), also Fällen, die zuvor einen Filter durch die Dozierenden durchlaufen, können so unterschiedlichste Schwerpunkte in den Blick genommen werden – eben auch gänzlich andere Fachkontexte.

Das ethnographische Schreiben von der Notiz bis zum Protokoll wird in insgesamt drei Sitzungen ausführlich thematisiert und trainiert; im Anschluss beginnt dann die Projektphase. Nach der Feldphase, in der die Studierenden in den von ihnen akquirierten Schulen beobachten, werden im Seminar Übungsformen durchgeführt, die dem Herausarbeiten von analytischen Themen und Rekonstruktionen dienen. Hierbei wird (zunächst) keiner analytischen Methodik gefolgt (alternative Vorgehensweisen sind möglich). So wurde in den bisherigen Durchläufen anfangs bewusst keine methodische Richtung vorgegeben, damit die Studierenden in Interpretationsgruppen offen über die Protokolle sprechen können. Durch ein solches Vorgehen wird dem analytischen Blick auf den Unterricht ein selbstreflexives Moment hinzugefügt: Die Studierenden können zunächst in einen Austausch über den Unterricht treten, der erfahrungsgemäß schnell in evaluative Formen abgeleitet (vgl. Breidenstein et al., 2020; Ohlhaber, 2011; Stövesand, im Erscheinen). In einer dafür reservierten Sitzung (Sitzung 9) wird dann genau diese offene Analysepraxis zum Thema gemacht und an den ersten, dokumentierten Zugängen der Studierenden exemplifiziert, welche Analysemodi sich darin abbilden und in welchem Verhältnis das zu sozialwissenschaftlich-rekonstruktiven Vorgehensweisen steht. So wird eine Problematisierung evaluativer und stark mentalistischer Praktiken vorgenommen, die mit der grundsätzlichen Datenförmigkeit, d.h. mit der Ausschnitthaftigkeit und dem reduzierten, handlungspraktischen Informationsgehalt, konfliktieren (vgl. Stövesand, 2019; im Erscheinen). Den Abschluss bildet ein kleines Tagungsformat, bei dem die Studierenden ihre Beobachtungsprojekte vorstellen und diskutieren sollen. Mit diesem Format werden die Forschungsvorhaben in direkter Anlehnung an tatsächliche wissenschaftliche Praktiken durch das Besprechen, Kritisieren und Verteidigen abgerundet.

3.2 Erläuterungen zum Begleitmaterial

Wie dem Seminarplan zu entnehmen ist, liegen den meisten Seminarsitzungen Begleitmaterialien zugrunde, die als Online-Supplements zur Verfügung gestellt werden. Diese Materialien sind nicht zwingend notwendig, um das Seminar auch in anderen Kontexten zu verwenden, und sie lassen Raum für eigene Übungen. Es hat sich allerdings als sinnvoll erwiesen, das oben skizzierte Seminar durch ein Schreibportfolio begleiten zu lassen (vgl. Koch-Priewe et al., 2013; Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016). Das heißt, dass die Studierenden im Idealfall das Begleitmaterial und daraus entstehende Texte und Dokumente als Portfolio sammeln und so bereits erste Ressourcen für die spätere Leistungserbringung haben. Darüber hinaus wird so sichergestellt, dass die methodisch-theoretische Progression des Seminars detailliert dokumentiert ist und so eine Art Reader für die jeweils eigenen Beobachtungsstudien darstellt.

Neben dem Begleitmaterial sind im Seminarplan zudem ausgewählte Literaturangaben angefügt, deren Verwendung sich im Seminarverlauf als besonders hilfreich erwiesen hat. Dabei sind dies vor allem Beiträge, die die Ethnographie als Methodologie in der Unterrichtsforschung thematisieren (Breidenstein et al., 2015; Knoblauch, 2001), das wissenschaftliche Beobachten in seiner historischen Entwicklung betrachten (de Boer & Reh, 2012), einen ersten Bezug zur Fachdidaktik Deutsch herstellen (Kern, 2017) und

methodisches Handwerkszeug vermitteln (Breidenstein, 2010; Hirschauer, 2001). Insgesamt hat sich der Sammelband von Breidenstein et al. (2015) als fruchtbare Begleitliteratur erwiesen, um den Studierenden systematische Zugänge zur Ethnographie zu ermöglichen. Um den Fokus auf die Fachdidaktik zu legen, finden sich hier gute Ausgangspunkte und methodische Beispiele, die den Perspektivwechsel auf Unterricht thematisieren.

4 Theoretischer Hintergrund

Das Veranstaltungskonzept schließt an die Überlegung an, dass sich eine wissenschaftliche Sichtweise auf Unterricht maßgeblich von praxis- und handlungsbezogenen Sichtweisen unterscheidet (vgl. Neuweg, 2013). Der Unterschied liegt vor allem darin, welche Phänomene als relevant eingeschätzt und wie sie kategorisiert und sprachlich gefasst werden. Damit schließt das Veranstaltungsformat an das Konzept „Professional Vision“ von Goodwin (1994) an, wie es auch im Forschungsprogramm zur „Professionellen Unterrichtswahrnehmung“ der Fall ist (Gold & Holodynski, 2017; Sherin, 2007; Sherin & van Es, 2009). Dort wird die professionelle Wahrnehmung von Lehrkräften vor allem dahingehend konzeptualisiert, dass lernrelevante Ereignisse und Phänomene im video-grafierten Unterricht als solche erkannt und für die didaktische Entscheidungsfindung verwendet werden. Es wird also ein eher handlungsbezogener Fokus verfolgt, der mit Schmidt & Wittek (2020) als Spielart einer „praxisreflexiven Kasuistik“ aufgefasst werden kann. Demgegenüber wird in diesem Beitrag dafür argumentiert, eine „Professional Vision“ im wissenschaftlich-rekonstruktiven Sinne zu etablieren, also eine spezifische Sichtweise auf das Phänomen Unterricht, welche die Handlungszielsetzung (zunächst) ignoriert und eine Beschreibungshaltung voraussetzt. Damit einher geht die (mitunter schwierige) Einnahme einer alternativen Sprechposition: Wo in den Arbeiten zur „professionellen Unterrichtswahrnehmung“ die (angehenden) Lehrkräfte weiterhin als solche über Unterricht nachdenken und sprechen sollen, sollen die Studierenden im vorliegenden Format vor allem als Didaktiker*innen und (Fach)Wissenschaftler*innen auf Unterricht schauen. In Goodwins (1994) Typologie von Praktiken der Wahrnehmung bedeutet das, dass sich die Relevantsetzungen („Highlighting“) im Sprechen über Unterricht an einem rekonstruktiven Rahmen ausrichten sollen, der entsprechend den deutschdidaktischen Fokus transportiert. Wenn es also darum geht, in rekonstruktiver Weise als Deutschdidaktiker*in auf Unterricht zu schauen, sind es vor allem die fachlichen Mikrostrukturen, die von Relevanz sind (Material, Aufgabenstellungen, Gegenstandskonturen, mediale Repräsentationen) und weniger Aspekte des (Nicht-)Funktionierens oder der kognitivistischen Zuschreibung von Lernen und Wissen der Akteur*innen. So soll nach Goodwin der jeweilige Beobachtungsgegenstand zu einem „object of knowledge“ (Goodwin, 1994, S. 606) bzw. zu einem „Fall von X“ (Bergmann, 2014) transformiert werden, was entsprechend in den Interpretationsgruppen in einen diskursiven Aushandlungskontext verlagert wird.

Neben dem Relevantsetzen („Highlighting“) von „alternativen“ Aspekten des Unterrichts soll sich das „Sprechen als Didaktiker*in“ überdies auch durch ein entsprechendes „Coding“ auszeichnen (Goodwin, 1994, S. 607). Das heißt, dass disziplinspezifische Kategorien (hier: Deutschdidaktik bzw. Linguistik) als Wissensressourcen und Beschreibungsformen aktualisiert werden sollen, um eine entsprechende sprachliche Erfassung der empirischen Phänomene zu ermöglichen. Dies können z.B. die oben erwähnten IPA-Transkriptionen bestimmter lautlicher Phänomene sein, die häufig im Anfangsunterricht auftreten (z.B. das Lautieren von „Buchstaben“).

5 Erfahrungen und Reflexionen

Wie in den theoretischen Ausführungen bereits angedeutet wurde, ist es vor allem der wissenschaftliche Blick auf Unterricht, welcher durch diese Form des Forschenden Lernens vermittelt und eingeübt werden sollte.

Während der acht Veranstaltungsdurchläufe seit dem Wintersemester 2016/2017 wurden in Feedbackgesprächen und Rückmeldeformaten dezidiert Erfahrungen der Studierenden erfragt, um vor allem Hinweise darauf zu erhalten, was für die Studierenden besonders herausfordernd war und welches Professionalisierungspotenzial tatsächlich auch von den Teilnehmenden gesehen wird.⁴ Im Folgenden sollen einige exemplarische Äußerungen dargestellt werden, die von Studierenden aus den Seminaren stammen, angereichert durch persönliche Beobachtungen und Reflexionen. Es hat sich gezeigt, dass die Anwendung ethnographischer Prinzipien in den eigenen Beobachtungsstudien trotz ausgiebiger theoretischer Vermittlung den Studierenden verschiedene Herausforderungen beschert hat:

- a) Differenzierung zwischen dem streng induktiven Forschungsdesign der ethnographischen Beobachtung und den Grundausrichtungen der Studienprojekte im Praxissemester;
- b) methodische Herausforderung der Etablierung einer Beobachter*innenrolle und kontinuierlicher Verschriftung;
- c) Abkehr von binären Kategorien bezüglich der eigenen Protokollierungspraxis hinsichtlich „guter“ und „schlechter“ Protokolle vor dem Anspruch der analytischen Bearbeitung.

Zu a): Es hat sich über die Seminardurchgänge immer wieder gezeigt, dass die Studierenden eine deutliche Differenz zwischen den häufig zuvor im Praxissemester durchgeführten Studienprojekten in ihrer institutionellen Struktur und den in diesem Seminar durchgeführten Beobachtungsstudien erleben und wahrnehmen. Dieser Eindruck wurde häufig im Zuge von Reflexionsaufforderungen über die eigene Studie zur Sprache gebracht und auf Nachfrage weiter ausgeführt:

Es ist sehr schade, dass das Colloquium zeitlich erst nach dem Praxissemester angesetzt ist. Für die Studienprojekte wurden oft verzweifelt Themen gesucht. Durch das Seminar hat sich herausgestellt, dass jede Unterrichtsstunde genügend Inhalt bietet, um näher auf diese einzugehen.

Zum institutionellen Kontext: Die Studierenden an der Universität Bielefeld müssen im Praxissemester des Masterstudiengangs zwei Studienprojekte durchführen (vgl. Schüssler et al., 2017; Universität Bielefeld, 2011). Diese Studienprojekte sind direkter Ausdruck der Idee des Forschenden Lernens und werden durch Vorbereitungs- und Begleitseminare an der Universität während des Praxisaufenthalts methodisch und inhaltlich vorbereitet und betreut. Dieser „Schulforschungsanteil“ (vgl. Schüssler et al., 2017; Universität Bielefeld, 2011) läuft parallel zur schulpraktischen Tätigkeit, ist diesem aber unter „dem Dach des Forschenden Lernens“ nebengeordnet, muss also parallel zu dieser und im Idealfall in enger Verschränkung damit durchgeführt werden. Die Studierenden müssen sich also eigene Forschungsdesigns überlegen (Fragestellung, Methode, Durchführung, Darstellung) und diese in der jeweiligen Schule durchführen. Die Erfahrungen und erste Kohortenevaluationen zeigen, dass die Akzeptanz seitens der Studierenden hier vergleichsweise gering ist und dieser Forschungsanteil im Praxissemester als Last empfunden und definitorisch eher als Aufgabe denn als Professionalisierungschance gesehen wird (vgl. MSW NRW, 2016). Das obige Zitat adressiert direkt diesen Umstand und

⁴ Bis zum Sommersemester 2019 wurden die Veranstaltungen in Präsenz (verortet im Masterstudiengang des Faches Deutsch für Grundschulen) durchgeführt. Während der Pandemie konnte ein Feldaufenthalt in den Schulen nicht gewährleistet werden; daher wurde in diesem Fall auf bestehende Unterrichtsvideografien als Beobachtungsgrundlage zurückgegriffen.

zeigt zugleich eine Chance auf, die sich aus dem vorgestellten Ansatz Forschenden Lernens durch ethnographisches Beobachten ergibt: Eine distanziert-verfremdete Beobachtung von (Fach-)Unterricht bietet die Möglichkeit, auch im Vertrauten Fremdes zu entdecken. Dadurch entstehen potenzielle Forschungsfragen, die die Studierenden selbst entdecken, und dies muss nicht durch aktives „Suchen“ erfolgen.

Zu b): Trotz des wiederholenden Trainierens der Beobachtung und damit zusammenhängender Notizpraxis äußern die Studierenden häufig Schwierigkeiten bei der Etablierung einer Beobachterrolle (vgl. Breidenstein et al., 2015) und den daraus folgenden Verhaltensweisen:

Zu Beginn der beiden Stunden empfand ich die vielen Eindrücke zunächst als überfordernd, und es fiel mir schwer, mich zu fokussieren. Während der Arbeitsphasen hatte ich zeitweise Schwierigkeiten, nicht auf die Meldungen der SuS einzugehen oder ständig im Raum hin und her zu laufen.

Die*der Studierende berichtet hier von den Schwierigkeiten, die die Beobachtungssituation im Unterricht mit sich bringt. Vor allem die Überforderung angesichts der Phänomenfülle, die von der ethnographischen Methodologie sogar positiv gewendet wird (vgl. Amann & Hirschauer, 1997), bedeutet für die*den Studierende*n zunächst einmal einen Unsicherheitsfaktor. Wie dem Zitat zu entnehmen ist, sah sich die*der Studierende vor allem damit konfrontiert, dieser Phänomenfülle nicht durch Aktionismus zu begegnen: Sie*er kontrastiert hier die Anforderung der „Fokussierung“ mit dem „Hin-und-her-Laufen“ und dem „Eingehen“ auf Meldungen der Schüler*innen. An diesem Beispiel zeigt sich latent das Rollenproblem, was durch die Einnahme einer Beobachterrolle durch angehende Lehrkräfte verstärkt wird: Das Geschehen im Unterricht erzeugt implizit einen Handlungssog, der zunächst im Kontext der Beobachtung erkannt und dann methodisch gewendet werden muss. Für die Studierenden ist das natürlich eine große Herausforderung, die jedoch reflexive Prozesse über diese Strukturen anstoßen kann. Später konstatiert der*die Studierende dann: „Dennoch habe ich die Möglichkeit, mich frei im Raum zu bewegen und verschiedene Blickwinkel auf die Situation einzunehmen, als sehr positiv empfunden.“ Das zunächst für problematisch gehaltene offene Format der Beobachtung inklusive der darin z.T. notwendigen Reaktionen auf den Handlungssog werden nun von der*dem Studierenden als positiv im Sinne des Beobachtungsauftrags eingeschätzt.

Zu c): Eine auch aus Perspektive der Autor*innen besondere Hürde bei der Vermittlung eines ethnographischen Blicks (Thole, 2010) ist das Denken in Bewertungskategorien wie gut/schlecht hinsichtlich der Qualität der Beobachtungsprotokolle und auch der Qualität des beobachteten Unterrichts. Es zeigte sich zunehmend, dass der Distanzierungsanspruch zwar dahingehend eingelöst wurde, dass bei der Beschreibung auf Wertungen verzichtet wurde; jedoch wurde seitens der Studierenden schnell eine Einschätzung vorgenommen, ob die beobachtete Stunde „gut zu beobachten“ war oder aus verschiedenen Gründen nicht diesem Anspruch genügte:

Vielleicht wäre es sinnvoll, an ein, zwei Schulen gezielt heranzutreten, ob diese nicht bereit wären, jedes Semester zwei bis drei Deutschstudierende für eine Doppelstunde zu empfangen, um für unsere Arbeiten sicherzustellen, dass es gut strukturierte Stunden sind, die somit leichter auszuwerten sind.

Es zeigte sich also als besonders herausfordernd zu vermitteln, dass eine deskriptiv-qualitative Herangehensweise wie die ethnographische Beobachtung grundsätzlich dem Anspruch folgt, Realität zu beschreiben und zu verstehen, und dass dabei entsprechend Kategorien der Qualität der beobachteten Situation vor der Folie ausbildungslogischer Bewertungsmuster keine Beachtung geschenkt werden sollte. Das obige Zitat zeigt, dass in diesem Fall die Vermittlung einer analytisch-forschenden Haltung zur Beobachtung

nicht geglückt ist: Die*der Studierende identifiziert offensichtlich das Attribut der „guten Beobachtbarkeit“ als eine „gute Struktur“ einer Unterrichtsstunde. Hier werden also ausbildungsbezogene Kategoriensysteme herangezogen, um guten von schlechtem Unterricht zu unterscheiden, was sich vor allem in einer (wahrnehmbaren) Struktur zeige. Es ist anzunehmen, dass hier das Leistungskriterium des universitären Settings maßgeblich ist: Die Studierenden befinden sich auch bei der Durchführung ihrer eigenen Beobachtungsstudie in einem Bewertungszusammenhang, da das Seminar mit einer Leistung abgeschlossen werden muss. Daraus folgt (und möglicherweise aus den Erfahrungen mit Studienprojekten und dem Forschenden Lernen im Praxissemester), dass sie die eigenen Beobachtungen auch mit der Idee durchführen, eine „gute“ Beobachtung abzuliefern. Dabei geht mitunter der bildungstheoretische Anspruch verloren, dass die Studierenden mithilfe einer solchen Beobachtung Einsichten in die Schulrealität gewinnen sollen, fernab von Soll-Bestimmungen.

Insgesamt zeichnet sich das Bild ab, dass es nach wie vor eine enorme Schwierigkeit darstellt, die Studierenden dabei zu unterstützen, eine „ethnographische Sichtweise“ bzw. distanziert-analytische Haltung bzw. forschende Grundhaltung einzunehmen, solange sich das jeweilige Lehrsetting in einem Bewertungszusammenhang befindet. Dennoch zeigen die Erfahrungen, dass die Durchführung eigener ethnographischer Beobachtungen bezogen auf fachliche Unterrichtsprozesse in allen Fällen erkenntnisreiche Ergebnisse hervorgebracht hat, jedoch mit unterschiedlich großem Aufwand, was von den Studierenden mitunter negativ gesehen wird. Durch das methodische Postulat der wertfreien Beschreibung in Verbindung mit einer handlungsentlasteten Auseinandersetzung mit einem selbst erstellten Datum kann den Studierenden die Möglichkeit eröffnet werden, Unterricht mikroskopisch in den Blick zu nehmen und dabei die eigene Wahrnehmung ernst zu nehmen. Das unterscheidet das beschriebene Setting von vielen anderen Varianten kasuistischer Lehrer*innenbildung und stiftet somit eine Verbindung zwischen Fallorientierung und Forschendem Lernen.

6 Fazit

Für eine fachdidaktisch inspirierte Ethnographie im Rahmen von studentischen Beobachtungsprojekten haben sich in der Praxis einige Herausforderungen gezeigt, die nicht zuletzt auch als Grenzen des Konzepts gesehen werden können. Bei der Beobachtung von (Fach-)Unterricht nutzen die Studierenden ihr individuelles Wissen über das Feld, und dabei ist es vor allem das eigene Erfahrungswissen über Unterricht, welches sich aus der jeweiligen Biographie speist. Die Herausforderung im Seminar liegt darin, diese Ressourcen zu identifizieren und systematisch reflexiv verfügbar zu machen. Nur über einen solchen Weg der Sensibilisierung für eigene Wissenskategorien und damit einhergehende Einflüsse auf die eigene Wahrnehmung kann den Studierenden eine „ethnographische Sichtweise“ als eine verfremdete Perspektive auf Unterricht ermöglicht werden. Dass eine solche Sichtweise reflexive und professionalisierende Potenziale besitzt, ist in den obigen Ausführungen deutlich geworden und wird auch in den Erfahrungen aus der Seminarpraxis erkennbar. Die Studierenden zeigen neben einem gesteigerten Bewusstsein für die Individualität der eigenen Wahrnehmung vor allem eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenem (Fach-)Wissen, wenn es um die Beschäftigung mit fachdidaktisch inspirierten Beobachtungsprotokollen geht. Als Form einer kasuistischen Beschäftigung mit Unterricht auf der Grundlage einer Konzeption Forschenden Lernens wird so ein authentischer Anwendungsfall geschaffen, auf den die Studierenden auch implizites Wissen anwenden können. Genau an dieser kasuistischen Ausrichtung zeigt sich allerdings auch eine zentrale Grenze des Konzepts: Die Fokussierung und Detaillierung der erstellten Beobachtungsprotokolle sind maßgeblich dafür, wie und auf welche Weise fachliches und fachdidaktisches Wissen angewendet werden kann. Auch wenn

letztlich jede Dokumentation von Unterricht Potenziale bereithält, sich analytisch damit zu beschäftigen und so Mikrostrukturen zu identifizieren, die sonst unsichtbar blieben, so ist der explizit fachdidaktische Fokus dieses Beobachtungssettings ein limitierendes Moment für die analytischen Perspektiven. Die Studierenden müssen also detaillierte Beobachtungsprotokolle erstellen und dafür die geeignete Empirie vorfinden. Das stellt große Herausforderungen an die Beobachtungskompetenz der Studierenden und ist in der Form – auch nach Einübung im Seminarkontext – nicht immer vorauszusetzen. Diese Grenzen müssen bedacht werden, wenn ein solches Setting umgesetzt werden soll; allerdings korrelieren derlei Herausforderungen unmittelbar mit dem bereits skizzierten Verständnis von Forschendem Lernen: Es geht bei der ethnographischen Beschäftigung mit Unterricht nicht um die Genese wissenschaftlich innovativer Erkenntnisse, sondern um individuelle, reflexiv-forschende Auseinandersetzung mit dem eigentlich vertrauten Feld zum Zweck der Wahrnehmungs- und Wissensreflexion. Diese theoretische Basis lässt die genannte Grenze des Konzepts zwar nicht umschiffen, verschiebt die Problematik allerdings ein Stück weit in Richtung der Grundausrichtung Forschenden Lernens im jeweiligen Anwendungsfeld.

Das hier beschriebene Seminarformat ist im Kontext der Ausbildung angehender Deutschlehrkräfte durchgeführt worden (vgl. auch Kern, 2017). Das heißt, dass es in den Beobachtungen um deutschdidaktische Phänomenbereiche geht und die anschließende analytische Auseinandersetzung mit den Protokollen vorrangig linguistische und literaturwissenschaftliche Wissensdomänen adressiert. Die Konzeption lässt hier bewusst Spiel zur Adaption: Eine Umsetzung im Rahmen anderer Fachdidaktiken ist denkbar und aus Perspektive der methodischen Ausrichtung sogar explizit erwünscht: Der Anspruch der fachdidaktisch inspirierten Ethnographie ist es, Studierenden die Möglichkeit zu geben, aus einer fremden Perspektive durch ihr individuelles, professionelles Wissen den jeweiligen Fachunterricht neu zu entdecken. Beobachten ist dabei fachlich unabhängig, jedoch bietet die Fixierung auf das schriftliche Dokumentieren das Potenzial, fachlich spezifische Beschreibungsinstrumente anzuwenden und damit zu aktualisieren. Studierende können so selbstorganisiert und authentisch Unterricht beobachten und dies mit Bezugnahme auf fachliches und fachdidaktisches Wissen.

Literatur und Internetquellen

- Alexi, S., Heinzl, F. & Marini, U. (2014). Papierfall oder Realfall? Zwei Konzepte der Hochschulbildung im Vergleich. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 227–242). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_15
- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In K. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–52). Suhrkamp.
- Basten, M., Mertens, C. & Wolf, E. (Hrsg.). (2019). Forschendes Lernen in Bielefeld – fachdidaktische Profile. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2). <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/issue/view/187>
- Bayer, M., Carle, U. & Wildt, J. (Hrsg.). (1997). *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. Leske & Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95815-0>
- Bergmann, J. (2014). Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In J. Bergmann, U. Dausendschön-Gay & F. Oberzaucher (Hrsg.), *Der Fall. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns* (S. 19–36). transcript.

- Berliner, D.C. (1987). Ways of Thinking about Students and Classroom by More and Less Experienced Teachers. In J. Calderhead (Hrsg.), *Exploring Teachers' Thinking* (S. 60–83). Cassell.
- Boelhaue, U., Frigge, R., Hilligus, A. & von Olberg, H.J. (2004). *Praxisphasen in der Lehrerbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung*. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Boer, H. de & Reh, S. (Hrsg.). (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3>
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>
- Breidenstein, G. (2010). Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), *Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 205–217). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_16
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (Hrsg.). (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (2., überarb. Aufl.). UVK UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838539799>
- Breidenstein, G. & Jergus, K. (2005). Schule als „Job“? Beobachtungen aus der achten Klasse. In G. Breidenstein & A. Prengel (Hrsg.), *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* (S. 177–199). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80990-2_10
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Juventa.
- Breidenstein, G., Leuthold-Wergin, A. & Siebold, S. (2020). „Unterrichtsstörungen“. Fallstricke kasuistischer Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 137–152). Klinkhardt.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik*. Huber.
- Brügelmann, H. (2012). Beobachtungen im Schriftspracherwerb. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 247–259). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_14
- Bundesassistentenkonferenz. (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen* (Schriften der BAK, Bd. 5). BAK.
- Clemens, J., Kern, F. & Stein, A. (2017). Forschendes Lernen in der Sprachlichen Grundbildung – Ethnographisches Beobachten und sprachdidaktische Reflexion. In R. Schüssler, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 322–327). Klinkhardt.
- Cloos, P. (2008). *Die Inszenierung von Gemeinsamkeit*. Juventa.
- Combe, A. (2015). Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In J. Böhme (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 117–135). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_6
- Feindt, A. & Broszio, A. (2008). Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung – Exemplarische Rekonstruktion eines Arbeitsbogens studentischer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9 (1).
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In C. Sandten & U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6

- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–39). Klinkhardt.
- Friebertshäuser, B. (2008). Ethnographische Forschungsmethoden. In P. Faulstich & H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs* (S. 622–640). Rowohlt.
- Göhlich, M. & Wagner-Willi, M. (2001). Rituelle Übergänge im Schulalltag. In C. Wulf (Hrsg.), *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften* (S. 119–204). Leske & Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91361-6_4
- Gold, B. & Holodynski, M. (2017). Using Digital Video to Measure Professional Vision of Elementary Classroom Management: Test Validation and Methodological Challenges. *Computers&Education*, 107, 13–30. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.012>
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96 (3), 606–633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Grewe, O. & Möller, K. (2020). Die professionelle Unterrichtswahrnehmung von sprachsensiblen Maßnahmen im Sachunterricht der Grundschule fördern – ein video- und praxisbasiertes Seminar im Master of Education. *HLZ – Herausforderung LehrerInnenbildung*, 3 (1), 323–359. <https://doi.org/10.4119/hlz-2547>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practices*. Routledge.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5 (1), 39–45.
- Hausendorf, H. (2008). Interaktion im Klassenzimmer. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)-buch Soziologie* (S. 931–957). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90987-5_20
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. The Higher Education Academy.
- Heinzel, F. (2006). Lernen am schulischen Fall. Wenn Unterricht zum kommunizierbaren Geschehen wird. In P. Cloos & W. Thole (Hrsg.), *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik* (S. 35–47). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90369-9_3
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1 (3), 7–15.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 216–240). Waxmann.
- Hirschauer, S. (2001). Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift für Soziologie*, 30 (6), 429–451. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2001-0602>
- Huber, L. (1970). Forschendes Lernen: Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches Prinzip. *Neue Sammlung*, 10 (3), 227–244.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1), 2–28.
- Junker, R., Rauterberg, T., Möller, K. & Holodynski, M. (2020). Videobasierte Lehrmodule zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von heterogenitätssensiblen Unterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 236–255. <https://doi.org/10.4119/hlz-2554>
- Kern, F. (2017). Forschendes Lernen durch ethnographisches Beobachten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 161–166). Klinkhardt.

- Kern, F. & Stövesand, B. (2018). Zur kooperativen Analysepraxis im Forschenden Lernen in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 89–119). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21246-9_5
- Kern, F. & Stövesand, B. (2019). Editorial: Professionalisierung im Fach. Rekonstruktion von Prozessen forschenden Lernens in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (2): Professionalisierung im Fach: Rekonstruktion von Prozessen forschenden Lernens in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung, hrsg. von F. Kern & B. Stövesand), I–VII. <https://doi.org/10.4119/hlz-2442>
- Kleining, G. (2001). Offenheit als Kennzeichen entdeckender Forschung. *Jahrbuch für kritische Sozialwissenschaft und Philosophie*, 1, 27–36.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrkraeftebildung.html>
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2 (1), 123–141. <https://doi.org/10.1515/so-si-2001-0105>
- Koch-Priewe, B., Leonhard, T., Pineker, A. & Störtländer, J.C. (Hrsg.). (2013). *Portfolio in der LehrerInnenbildung*. Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B. & Thiele, J. (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung* (S. 271–292). Klinkhardt.
- Koschel, W. & Weyland, U. (2020). Seminar-konzept zur videogestützten Lehre im beruflichen Lehramtsstudium unter dem Analysefokus „Umgang mit Heterogenität“. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 283–301. <https://doi.org/10.4119/hlz-2556>
- Kunze, K. (2016). Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 97–121). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_6
- Kunze, K. (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214–227). Klinkhardt.
- Lofland, J. (1979). Feldnotizen. In K. Gerdes (Hrsg.), *Explorative Sozialforschung* (S. 110–120). Enke.
- Ludwig, J. (2011). Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung. *Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik*, 3, 5–16.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2016). Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, (Beilage November).
- Neuweg, G.H. (2013). Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft: Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (3), 301–309. <https://doi.org/10.36950/bzl.31.2013.9633>

- Neuweg, G.H. (2021). Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Oester, K. (2007). Fokussierte Ethnographie: Möglichkeiten und Grenzen in der Schulforschung. *ph-akzente*, 2, 12–16.
- Ohlhaber, F. (2011). Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. *Sozialer Sinn*, 12 (2), 279–303. <https://doi.org/10.1515/sosi-2011-0206>
- Ohlhaber F., & Wernet, A. (1999). *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Leske & Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97419-8>
- Paul, I. (2018). *Lehrkunst*. Aisthesis.
- Paulus, D., Gollub, P. & Veber, M. (2022). Forschendes Lernen und Kasuistik. Grenzwelten und Zwischengänge bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung. In D. Paulus, P. Gollub & M. Veber (Hrsg.), *Grenzen.Gänge. Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 231–237). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5924-25>
- Pollmanns, M., Leser, C., Kminek, H., Kabel, S. & Hüning, R. (2017). Professionalisierung durch kasuistisch ausgerichtete Schulpraktische Studien? Analysen studentischer Fallarbeit. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 179–194). Waxmann.
- Reh, S. (2012a). Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. In S. Reh & H. de Boer (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 3–23) Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_1
- Reh, S. (2012b). Beobachtungen aufschreiben. In S. Reh & H. de Boer (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 115–128). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_6
- Reinmann, G. (2019). Heuristiken für die Hochschullehre zur Förderung forschenden Lernens. In G. Reinmann, E. Lübcke & A. Heudorfer (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase. Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven* (S. 149–177). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25312-7_9
- Schmidt, A. (2008). Profession, Professionalität, Professionalisierung. In W. Herbert (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie – Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (S. 835–864). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90987-5_17
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2020). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 29–44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2021). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 261–280). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870-14>
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 25–40). Waxmann.
- Schön, D. (1986). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Schüssler, R., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J. & Weyland, U. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester – Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Klinkhardt.
- Schütze, F. (1994). Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung: eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der

- Sozialen Arbeit? In N. Groddeck & M. Schurmann (Hrsg.), *Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion* (S. 189–297). Lambertus.
- Sherin, M.G. (2007). The Development of Teachers' Professional Vision in Video Clubs. In R. Goldmann, R. Pea, B. Barron & S. Derry (Hrsg.), *Video Research in the Learning Sciences* (S. 383–395). Lawrence Erlbaum.
- Sherin, M.G. & Van Es, E. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Stang, T. (2016). Systematisierungen Forschungsnahen Lehren und Lernens. In H. Laitko, H. Mieg & H. Parthey (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2016* (S. 99–123). Wissenschaftlicher Verlag.
- Stövesand, B. (2019). Von der Beobachtung zur Reflexion – Die interaktive Emergenz fachdidaktischer und fachlicher Reflexionen zum Deutschunterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (2), 38–56. <https://doi.org/10.4119/hlz-2447>
- Stövesand, B. (2023, im Erscheinen). *Professional Vision und Fallarbeit in der Lehramtsausbildung. Gesprächsanalytische Perspektiven auf das Forschende Lernen*. Dissertation, Universität Bielefeld. Frank & Timme.
- Sunder, C., Todorova, M. & Möller, K. (2016). Förderung der professionellen Wahrnehmung bei Bachelorstudierenden durch Fallanalysen. Lohnt sich der Einsatz von Videos bei der Repräsentation der Fälle? *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 339–356.
- Tervooren, A. (2001). Pausenspiele als performative Kinderkultur. In C. Wulf (Hrsg.), *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften* (S. 205–247). Leske & Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91361-6_5
- Thole, W. (2010). Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In F. Heinzel (Hrsg.), *Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 17–29). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_2
- Universität Bielefeld. (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/leitkonzept/>
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Eusl.
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (2), 4–7.
- Wissenschaftsrat. (2001, 16. November). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.html>
- Ziegelbauer, S. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2016). *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und Lehrerinnenbildung*. Klinkhardt.
- Zinnecker, J. (2000). Pädagogische Ethnographie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 381–400. <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0039-y>

Beitragsinformationen⁵**Zitationshinweis:**

Stövesand, B. & Kern, F. (2023). Der fachdidaktische Blick im Forschenden Lernen. Vorschlag für eine sprachdidaktisch inspirierte Ethnographie in der Lehramtsausbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 229–246. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6358>

Online-Supplements:

- 1) Das ethnographische Beobachtungsprotokoll
- 2) Reflexion der Beobachtungen
- 3) Beobachtung im Deutschunterricht
- 4) Entwicklung von Beobachtungsleitfragen
- 5) Analyseschritt 1
- 6) Analyseschritt 2

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

⁵ Das diesem Beitrag zugrunde liegende Projekt BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert.