



„das ist auch kein Forschungsprojekt im eigentlichen Sinne.“

Ankündigungsreden zu Studienprojekten im Lehramtsstudium

GEORG DRAUBE, PETRA HERZMANN, ANKE B. LIEGMANN

Zusammenfassung

Die Praxis der Hochschullehre wird bisher wenig untersucht. Dies gilt auch für Seminare im Kontext Forschenden Lernens, die mit der Einführung des Praxissemesters (z. B. NRW) weiträumig implementiert werden. In diesem Beitrag fokussieren wir die Seminarpraxis zur Vorbereitung auf das Praxissemester. Im Ergebnis unserer Rekonstruktion legen wir eine Typologie dozierendenseitiger Ankündigungsreden zu studentischen Forschungsarbeiten vor. In der Art und Weise, wie Dozierende das Anfertigen von Studienprojekten im Praxissemester gegenüber den Masterstudierenden zur Geltung bringen, dokumentiert sich eine Legitimierungsbedürftigkeit studentischen Forschens. In den mittels der Dokumentarischen Methode rekonstruierten Diskursmodi, die wir als *beschwichtigen*, *anpreisen* und *bestimmen* bezeichnen, zeigen sich gleichwohl differente Positionierungen zu Wissenschaftlichkeitsansprüchen im Kontext des Lehramtsstudiums. Diese unterscheiden sich dahingehend, wie hinsichtlich der Abgrenzungen von und Ausrichtungen an *echter* Forschung die daraus folgenden Erwartungen an die Studierenden adressiert werden. Bisher vorliegende Befunde zur Praxisausrichtung im Lehramtsstudium diskutieren wir demzufolge als differenzierte Vollzugsmodi Forschenden Lernens.

Schlüsselwörter: Lehrer:innenbildung; Hochschullehre; Praxissemester; Forschendes Lernen; Dokumentarische Methode

"This is not a research project in the true sense of the word."

Announcement speeches on study projects in preservice teacher training

Abstract

The practice of university teaching has been little studied so far. This also applies to seminars in the context of research-based learning, although these are being considered more frequently with the introduction of the practical semester (e. g. NRW). In this article, we focus on the practice of seminars in preparation for the practical semester. As a result of our reconstruction, we present a typology of lecturers' announcements of student research projects. The way in which lecturers present the completion of study projects in the practical semester to graduate students documents a need for legitimization of student research. The modes of discourse reconstructed using the documentary method, which we describe as *appeasing*, *praising* and *determining*, nevertheless reveal differentiated positions on academic claims in the context of teacher training. These differ in terms of how the resulting

expectations of students are addressed with regard to delimitations of and orientations towards *real* research. Consequently, we discuss existing findings on the practical orientation in teacher training programs as differentiated modes of implementation of research-based learning.

Keywords: preservice teacher training; higher education teaching; long term internship; preparatory seminar; documentary method

1 Einleitung

Die Fragestellung, wie viel Wissenschaft die Lehrer:innenbildung braucht (Böhme et al., 2018; Scheid & Wenzl, 2020), ist nicht neu. Im Kontext hochschulischer Formate Forschenden Lernens erfährt sie aber eine eindeutige Akzentuierung (im Überblick Herzmann & Liegmann, 2024): So ist mit der Einführung verlängerter und universitär verantworteter Praxisphasen intendiert, angehenden Lehrpersonen einen wissenschaftsorientierten Zugang zur Berufspraxis zu ermöglichen. Werden im Kontext Forschenden Lernens zusätzlich eigene Forschungstätigkeiten der Studierenden fokussiert, wird – angelehnt an die vielfach zitierte Definition Ludwig Hubers (2009) – außerdem ein empirischer Erkenntnisprozess in der Lehrer:innenbildung als grundlegend erachtet und eine an empirischen Forschungsmethoden orientierte Erkundung und Reflexion des Tätigkeitsfeldes Schule angestrebt (Herzmann & König, 2023).

Mit der Implementation von Angeboten Forschenden Lernens haben sich im Kontext des Lehramtsstudiums auch bestimmte Seminarformen (Lernlabore, Forschungswerkstätten u. Ä.) etabliert.¹ In Nordrhein-Westfalen (NRW) sind dies sog. Vorbereitungs- und Begleitseminare für das fünfmonatige Praxissemester im Master des Lehramtsstudiums. Die Vorbereitungsseminare sollen „die Studierenden zur Planung, Durchführung und Auswertung von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen [...] [Studienprojekten] befähigen“ (MSW NRW, 2010, S. 7). Studienprojekte untersuchen ausgewählte Fragestellungen im Kontext der Praktikumsschule (z. B. Herzmann & Liegmann, 2018). Im Forschungsprojekt *Kulturen Forschenden Lernens* (KuFoLe) interessieren wir uns für den praktischen Vollzug von Vorbereitungsseminaren auf das Praxissemester und spezifisch für die Frage, wie Dozierende das Studienprojekt initiieren. Damit tragen wir zur Klärung der Frage bei, was als Wissenschaft im Lehramtsstudium im Modus ihrer Vermittlung zur Geltung gebracht wird (Balzer & Bellmann, 2020). Ziel dieses Beitrags ist es, eine Typologie der dozierendenseitigen Initiierung der Studienprojekte aufzuzeigen (Draube et al., 2024).

Dazu gehen wir wie folgt vor: Nach einer Skizzierung des Forschungsstandes zur Praxis der Hochschullehre im Lehramtsstudium (Abschnitt 2) legen wir unser Untersuchungsdesign dar (Abschnitt 3). Daran anschließend stellen wir im Ergebnis unsere Typologie vor (Abschnitt 4). Abschließend diskutieren wir unsere Befunde und machen auf Forschungsdesiderata aufmerksam (Abschnitt 5).

2 Zur Hochschullehre im Lehramtsstudium

Der aktuelle Tagungsband der 16. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung weist als Themenfeld der Hochschulforschung die Steuerung von Hochschulen aus, verbunden mit der Zielperspektive, zu einer Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre beizutragen (Benner et al., 2023). Erwähnt wird auch die im Verhältnis dazu jüngere Beschäftigung mit hochschuldidaktischen Fragen zur Erforschung von Gestaltungsprinzipien für qualitativ hochwertige Studiengänge. Studien, die die Hochschullehre in situ untersuchen und die ein gewisser Vorbehalt gegenüber einer

¹ Dass die Umsetzung von Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung variantenreich ist, zeigt der aktuelle Datenreport der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Schmidt-Hertha et al., 2024). Für Formate Forschenden Lernens steht eine Systematisierung bisher aus.

deterministischen Steuerung universitärer Praxis eint, bleiben unerwähnt. Dennoch gibt es Forschungsprogramme und Studien einer „Ethnographie der Hochschule“ (Berli et al., 2022), die über die Erforschung von Akteursgruppen, Situationen oder Praktiken Hochschulen als Lehrorganisationen (Kalthoff, 2018; Münte & Scheid, 2020) in den Blick nehmen.

Spezifisch für die Lehrpraxis im Lehramtsstudium lassen sich erst in den letzten Jahren aufkommende Forschungsaktivitäten nachweisen (im Überblick Herzmann & Proske, 2020). Forschungen im Kontext der universitären Lehrer:innenbildung stehen dabei vor der Herausforderung, drei Besonderheiten der universitären Lehrer:innenbildung zu berücksichtigen (Oelkers, 2021): So zeichnet sich das Lehramtsstudium im Vergleich zu anderen Studiengängen *erstens* dadurch aus, dass es an bildungspolitische Rahmenvorgaben gebunden ist. Zu nennen sind hier insbesondere die Standards der Kultusministerkonferenz für die Bildungswissenschaften (zuletzt KMK, 2022), die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (zuletzt KMK, 2024) sowie die Lehrer:innenbildungsgesetze auf Länderebene. *Zweitens* führt die Orientierung am späteren Beruf zu einem Spannungsverhältnis zwischen Ausbildungs- und Bildungsansprüchen im Studium (Kalthoff, 2018; Rothland, 2020), das die Modellierung des sog. Theorie-Praxis-Verhältnisses zu einer (didaktischen) Dauerherausforderung werden lässt. *Drittens* zeichnet sich das Lehramtsstudium durch eine Multiparadigmatik aus, da Studierende neben den Bildungswissenschaften, die sich aus Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie zusammensetzen können, i. d. R. zwei oder drei Fächer bzw. Fachrichtungen – meist in der Denomination der entsprechenden Schulfächer – studieren und entsprechend in heterogene Wissenskulturen einsozialisiert werden (Heinrich et al., 2019; Klomfaß et al., 2020).

Wird die universitäre Lehrer:innenbildung auf der Ebene ihrer Lehrpraxis untersucht, bewegt sich die Befundlage nicht nur vor dem Hintergrund der skizzierten Komplexität des Lehramtsstudiums bisher weitgehend auf der Ebene von Einzelbefunden (z. B. Grabosch, 2020), etwa im Kontext kasuistischer Formate (z. B. Artmann et al., 2017; Bräuer et al., 2018). Die Studien machen aber wiederholt auf zwei Befunde aufmerksam: *Zum einen* weisen sie auf differente Vollzugslogiken seminaristischer Interaktionsprozesse in erziehungswissenschaftlichen Seminaren (auch) im Lehramtsstudium hin (Balzer & Bellmann, 2020; König, 2021; Wenzl, 2019). Gleichwohl scheint erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen zu einen, dass die „Kommunikation wissenschaftlichen Wissens“ (Balzer & Bellmann, 2020, S. 135) im Unterschied zu anderen Wissensformen (z. B. alltagsweltlichem Wissen) erst hervorgebracht werden muss.

Zum anderen zeigen die Studien, dass die Bezugnahme auf Wissenschaft im Kontext des Lehramtsstudiums – wie skizziert – herausfordernd ist: Emotional-evaluative Positionierungen zu pädagogischen Praktiken (initiiert etwa über fallbasierte Unterrichtsprotokolle) und die Frage nach praktischen Konsequenzen infolge der Beschäftigung mit Theorieperspektiven (beispielsweise nach Referaten) weichen von einem angestrebten, wissenschaftlichen Anspruch universitärer Lehre ab (Balzer & Bellmann, 2020; Stövesand, 2023; Wenzl, 2018). Kollmer et al. (2021) zeigen ähnlich, dass sich Lehrveranstaltungen in der universitären Lehrer:innenbildung dahingehend unterscheiden, inwiefern (und nicht ob) in den Veranstaltungen unterrichtspraktische Bedeutsamkeit hergestellt wird (Kollmer et al., 2021, S. 226). Draube et al. (2024) verdeutlichen, dass auch die curriculare Vorgabe des Forschendes Lernens eine Legitimierungsbedürftigkeit studentischer Forschungstätigkeiten nach sich zieht.

3 Untersuchungsdesign

Im Forschungsprojekt *Kulturen Forschenden Lernens* (KuFoLe) verfolgen wir die Frage, wie in Vorbereitungsseminaren auf das Praxissemester Anforderungen und Erwartungen im Zusammenhang mit den zu erbringenden Studienprojekten thematisiert werden (Abschnitt 1). Dazu haben wir im Sommersemester 2021 und Wintersemester 2021/2022 an zwei Hochschulstandorten in Nordrhein-Westfalen Audioaufnahmen von insgesamt 22 Vorbereitungsseminaren unterschiedlicher Fach-

didaktiken und Bildungswissenschaften erhoben. Unsere fallkontrastiven Analysen fokussieren die Initiierungen der Studienprojekte seitens der Dozierenden, die wir als Ankündigungsreden bezeichnet haben (Draube et al., 2024). An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an, indem wir eine Differenzierung der bisher rekonstruierten Diskursmodi der Ankündigungsreden in Form einer fallübergreifenden Typologie vorlegen.

Wir orientieren unser Vorgehen an den methodologischen Grundannahmen der Dokumentarischen Methode (DM). Unser Erkenntnisinteresse richtet sich damit neben der thematischen Ebene – was ist Gegenstand der Ankündigungsreden im Zusammenhang mit dem Studienprojekt? – auf die Performativität bzw. den Modus (Operandi) der Diskurse. Wir fragen: *Wie* vollziehen sich die Ankündigungsreden? Welches implizite Wissen und welche Orientierungen dokumentieren sich darin? Für diese zweite Ebene der Performativität nutzen wir in unseren Rekonstruktionen die Bezeichnung *Diskursmodus*, um auf den jeweiligen Modus Operandi des (Seminar-)Diskurses innerhalb der Ankündigungsreden zu verweisen.² Ziel unserer relationalen Typenbildung (Nohl, 2020) ist es, sowohl die performative Dimension der Diskursmodi als auch die thematische Dimension der Ankündigungsreden zu untersuchen und wechselseitig aufeinander zu beziehen.

Für dokumentarische Interpretationen ist die an Mannheim (1980) angelehnte Leitunterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen wesentlich: *Kommunikatives* Wissen ist den Akteur:innen reflexiv, d. h. kommunizierbar verfügbar (Bohnsack, 2017/2021). Hierzu zählen im Seminarkontext etwa (hochschul-)didaktische Planungen und Wissensbestände der Dozierenden, aber auch curriculare Vorgaben sowie organisationale Normen. Für die routiniert-regelmäßige Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Praxis ist dagegen das *„konjunktive“* Wissen, das für die Beteiligten selbstverständlich ist und auf der Ebene des Habituellen die Handlungen und die Kommunikation bestimmt“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 49, eigene Hervorh.), maßgeblich. Im Rahmen dokumentarischer Gesprächsforschung (Przyborski, 2004) ist im Anschluss an diese Unterscheidung die Frage leitend, inwiefern sich zwischen den Beteiligten in wechselseitigen Bezugnahmen im Gespräch konjunktives Wissen und damit gemeinsame Orientierungsrahmen dokumentieren. Da für bzw. pädagogische Kommunikation im Kontext organisational gerahmter Lehr-Lernsituationen (z. B. im Schulunterricht) von dem Fehlen einer habituellen Gemeinsamkeit in Bezug auf die zu vermittelnde Sache auszugehen ist, stellt sich die Frage, wie die Beteiligten kommunikativ damit umgehen. Asbrand & Martens (2018) haben für Interaktionen im Schulunterricht aufgezeigt, dass Lehrer:innen und Schüler:innen in Bezug auf die im Unterricht thematisierten Gegenstände keinen Orientierungsrahmen teilen, d. h. Schüler:innen haben keinen unmittelbaren Zugang zu Erfahrung und implizitem Wissen der Lehrpersonen und andersherum. Das Unterrichtsgeschehen ist überwiegend durch einen *komplementären* Modus (Asbrand & Martens, 2018, S. 135) strukturiert. Im Interaktionsverlauf zeigt sich diese Differenz als weitgehend reibungslos und selten als etwa oppositionell – im Sinne eines offenen Streits –, sondern als Passungsverhältnis eben komplementär:

„Typische Passungsverhältnisse im Unterricht sind beispielsweise – und hier jetzt verkürzt benannt – ein instruktivistischer Habitus von Lehrpersonen und die Orientierung von Schülerinnen und Schülern an Aufgabenerledigung [...] oder die Leistungserwartungen von Lehrpersonen und eine komplementäre Leistungsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern [...]“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 210)

Auch für die von uns untersuchte Interaktionssituation des Hochschulseminars halten wir Passungsverhältnisse im Sinne einer auf wechselseitiger Differenz beruhenden Komplementarität für plausibel. Gerade die erste Sitzung eines Vorbereitungsseminars ist von einer konstitutiven Wissens- und Rollen-Asymmetrie gekennzeichnet: Dozierende als Personal der Hochschule sind für die Planung und Gestaltung des Seminars verantwortlich, Studierenden als Klient:innen des hochschulischen „Behandlungsprogramms“ (Kalthoff, 2018, S. 64) kommt in ersten Sitzungen hingegen – so zeigen unsere Analysen – eher eine passive Beteiligungsrolle zu. Unser Fokus liegt zunächst auf den Dozie-

2 Wir schließen hiermit an Nohl (2016) an, der die Untersuchung des Modus Operandi öffentlicher Diskurse methodologisch begründet.

renden bzw. ihrer diskursiv verfassten Ankündigung des Studienprojekts, die sich an die Studierenden richtet und die institutionell präfigurierte Inkongruenz der Orientierungsrahmen in Bezug auf das Studienprojekt bearbeitet. Gefragt wird damit danach, welcher Diskursmodus die Ankündigungsrede der Dozierenden strukturiert und was sich darin dokumentiert.³

4 Typologie der Ankündigungsreden

Für die Typisierung der von uns untersuchten Ankündigungsreden konnten wir zwei Dimensionen unterscheiden: zum einen die Dimension *Diskursmodus*. Auf dieser performativen Ebene der dozierendenseitigen Initiierung der Studienprojekte ließen sich drei unterschiedliche Modi herausarbeiten: *beschwichtigen*, *anpreisen* und *bestimmen*. Davon abzugrenzen ist zum anderen die Dimension *Forschungspositionierung*. Insofern sich die Ankündigungsreden dahingehend unterscheiden, inwiefern sich eine Verhältnissetzung zu *echter Forschung* zeigt, haben wir die thematische Dimension der Ankündigungsreden spektral⁴ entlang von Distanzierungen und Ausrichtungen der im Rahmen der Studienprojekte zu bewältigenden Aufgaben an Forschung bzw. Wissenschaft(lichkeit)⁵ angeordnet. In der Relationierung dieser beiden Dimensionen ergibt sich die in Abb. 1 dargestellte Typologie.

Diskursmodus			
Forschungspositionierung	<i>beschwichtigen</i>	<i>anpreisen</i>	<i>bestimmen</i>
Distanz zu echter Forschung	Typ 1a: Orientierung an Bewältigung: Relativierung forschungsbezogener Anforderungen		Typ 3: Orientierung an Durchführung: Referat der zu bewältigenden Aufgaben
Ausrichtung an echter Forschung	Typ 1b: Orientierung an Bewältigung: Beiläufige Erwähnung der Prozesshaftigkeit von Forschung	Typ 2: Orientierung an Erkenntnisgewinn: Werbung für forschungsbezogenes Arbeiten	

Abbildung 1: Typologie von Ankündigungsreden mit rekonstruierten Typen

- Mit Diskursmodus wird bei Przyborski (2004) die interaktive Diskursorganisation im Gespräch, v. a. in Gruppendiskussionen, bezeichnet. Wir nutzen die Bezeichnung *Diskursmodus* auch für Redesituationen ohne Sprecher*innenwechsel, wie etwa die Ankündigungsreden, in Orientierung an der methodologischen Annahme, dass der Diskursmodus „[...] die Form, das Medium [ist], in welcher/m die Gesellschaftsmitglieder mit unmittelbarer Gemeinsamkeit oder ihrem Fehlen umgehen.“ (Przyborski, 2004, S. 31)
- In den Ankündigungsreden zeigen sich diese Hin- und Abwendungen unterschiedlich stark ausgeprägt, in ihrer Ausrichtung allerdings jeweils eindeutig, weshalb wir für die Darstellung ein Spektrum wählen.
- Mit dem *Forschungsbegriff* ist die „Präferenz für Neuheit, Erfindungen und Erweiterungen des Wissens“ (Stichweh, 2013, S. 201), mit dem *Wissenschaftsbegriff* hingegen „die objektive Einheit alles forschungsbasierten Wissens“ (Stichweh, 2013, S. 202) bezeichnet. Wir verwenden – weniger differenziert – *Forschung* für das Begriffspaar Forschung und Wissenschaft(lichkeit).

4.1 Diskursmodi

beschwichtigen

Kennzeichnend für den Diskursmodus *beschwichtigen* ist das Aufgreifen antizipierter studentischer Befürchtungen im Hinblick auf die Anfertigung von Studienprojekten, die dann im nächsten Schritt relativiert und deren Auflösung in Aussicht gestellt wird. Der Modus lässt sich einerseits in der Thematisierung des Prozesses der Entwicklung des Studienprojekts selbst („Und bisher noch relativ unbefleckt, was Ideen für das Studienprojekt angeht, was gar nicht schlimm ist, Sie haben ja noch Zeit, ne“ (10ehz1, Abs. 13)) und andererseits in Bezug auf die Forschungspraxis bzw. den Umfang des Projekts („Es geht überhaupt nicht darum, dass Sie ein riesengroßes, umfangreiches Projekt auf die Beine stellen“ (11ehz1, Abs. 4)) rekonstruieren. In Fall 12 zeigt sich dies beispielhaft wie folgt:

„also wie gesagt, ich glaube das ähm, das äh begegnet uns immer wieder, ne, dass auch das Studienprojekt natürlich ist eine große Aufgabe, die auf Sie zukommt, und das ist auch immer dann (.) ähm manchmal mit Sorgen oder Herausforderungen verbunden. Aber da werden Sie ja Schritt für Schritt reinwachsen [...]“ (12ehz1, Abs. 7)

Die Dozentin beginnt ihre Einschätzung („ich glaube“) zu wiederkehrenden studentischen Befürchtungen: Das Studienprojekt wird hier als eine unzweifelhaft („natürlich“) „große Aufgabe“ gerahmt. Die antizipierten studentischen Sorgen werden zugleich normalisiert („immer dann“) und relativiert („manchmal“). Mit der Beschwichtigungsgeste „aber da werden Sie ja [...] reinwachsen“ wird einerseits ein quasi-natürlicher Vorgang versprochen, der sich ohne Anstrengung von alleine vollzieht. Andererseits findet dieser Prozess „Schritt für Schritt“ statt, was gleichwohl auf Aktivitäten hinweist, die Studierende auf dem Weg zum Ziel erbringen müssen, also einen Schritt nach dem anderen zu gehen. Dabei ist in der Schritt-für-Schritt-Metaphorik ebenso Relativierung und Beschwichtigung angelegt.

Das Changieren zwischen Beruhigung, Relativierung und Zuspruch kommt in folgender Passage deutlich zum Ausdruck:

„das ist kein Hexenwerk, [...] macht sich aber auch nicht nebenbei, um das mal so zu formulieren// Studierende: @(.)@//aber Angst haben müssen Sie nicht.“ (11ehz1, Abs. 10)

Das Studienprojekt in der Metaphorik (k)eines Hexenwerks impliziert zunächst die verbreitete Vorstellung einer herausfordernden, komplexen Aufgabe, die zumindest Scheu und Vorbehalte nahelegen kann, diese anzugehen. Die Abwendung von dieser Auffassung (es sei eben kein Hexenwerk) zielt auf Beruhigung – was jedoch sogleich relativiert wird – denn „nebenbei“ macht es sich eben auch nicht. In der metakommunikativen Kommentierung der Formulierung dokumentiert sich darüber hinaus eine gewisse Reflexion des Sprechakts – der Sachverhalt scheint nicht ganz eindeutig auf den Punkt zu bringen zu sein. Konkludiert wird dann schließlich emotionaler Beistand als orientierungsstiftender Zuspruch: Die Studierenden „müssen keine Angst haben“.

anpreisen

Während sich die Beschwichtigungsgesten der dozierendenseitigen Ankündigungsreden darauf richten, die Befürchtungen von Studierenden vor kaum bewältigbaren Anforderungen zu zerstreuen, zeichnet sich der Diskursmodus *anpreisen* durch Werbungs- und Anregungsgesten im Hinblick auf die Anfertigung von Studienprojekten aus. Zum Teil wird dabei, wie im folgenden Ausschnitt, im Hinblick auf das (Gesamt-)Studium ein umfassender Bezugsrahmen gespannt, vor dessen Hintergrund das Studienprojekt als spezifisch wahrzunehmendes Angebot entworfen wird:

„ich würde Sie ermutigen, nutzen Sie auch die Studiumszeit, um wirklich ungelöste Fragen, die Sie für, auch für das spätere Berufsfeld wittern, ja? die Ihnen wichtig sind, äh, die, die zu lösen, das einfach auszuprobieren. nutzen Sie das auch als Raum des Ausprobierens, äh, die Studienprojekte. äh, Sie werden, äh,

wirklich sehen, dass es äh, kein, äh, das, da mache ich Ihnen nichts vor, das ist so gekommen, es ist ein Riesenerkenntnisprozess, den man dann gewinnen kann, wenn man sich wirklich diesen, diesen tieferen Fragestellungen widmet. also versuchen Sie es einfach, wenn Sie die, wenn Sie das, ähm, merken, da ist eine Frage, die möchte ich für mich beantwortet haben.“ (16ehz1, Abs. 64)

Auffällig erscheint hier die dozierendenseitige *Ermutigung*, die sich zunächst relativ allgemein auf „die Studiumszeit“ bezieht und in der deutlich wird, dass studentisches Lernen im Studium auf Partizipation und Beteiligungsfreiwilligkeit beruht (vgl. Kollmer, 2022; Wenzl, 2018): Dieses Angebot kann immer auch ungenutzt bleiben. Als „Raum des Ausprobierens“ erscheint das Studienprojekt als etwas hochgradig Kontingentes, das Studierende im Modus der Selbstverwirklichung ausfüllen können (und müssen), dem jedoch ein enormes Erkenntnispotenzial („Riesenerkenntnisprozess, den man da gewinnen kann“) eingeschrieben ist. Die Passage zeigt weiterhin deutlich das Wechselspiel von dozierendenseitiger Positionierung und studentischer Adressierung (in monologischer Form), was sich gewissermaßen als eine „quasi-interaktive Dichte“⁶ fassen lässt. Als wesentliche Komponenten für den Diskursmodus *anpreisen* lassen sich demnach an Studierende gerichtete *Motivations-apelle* („Ich würde Sie ermutigen“; „Nutzen Sie“) und *Versprechungen* („Sie werden [...] sehen“) sowie dozierendenseitige *Beteuerungen* („da mache ich Ihnen nichts vor“) ausmachen.

bestimmen

Während sich in den Modi *beschwichtigen* und *anpreisen* die kommunikative Bearbeitung des Forschungsbezugs der Studienprojekte im Sinne einer *Legitimierung* vollzieht, zeichnet sich der Diskursmodus *bestimmen* dadurch aus, dass die anstehenden Aufgaben referiert werden. Innerhalb dieses Modus dokumentiert sich eine dominante Orientierung am *Durchführen* (des Studienprojekts, des Seminars, einzelner Aufgabenschritte): Instruktionale Handlungsaufforderungen bzw. -anweisungen *bestimmen* einerseits, worum es bei dem Studienprojekt geht, und andererseits, was zu tun ist, und veranlassen damit v. a. Verfahrensschritte. Beispielhaft zeigt sich dies in der folgenden Passage:

„also, Ihr Studienprojekt geht einer Frage nach und dann suchen Sie sich eben den theoretischen und empirischen Hintergrund, Sie entwickeln das Forschungsdesign, werten die Daten aus und werden die Ergebnisse darlegen und dann wieder interpretieren und auch noch mal zurückbinden an den Forschungsstand und an die Theorie.“ (21ehz1, Abs. 2)

Ausgehend von einer klärenden Einleitung („Also“) werden Studierende im Zusammenhang mit der Anfertigung des Studienprojekts hier spezifisch adressiert: Ihnen wird im Modus einer nüchternen Bestimmung, worum es bei der Anfertigung eines Studienprojekts geht („geht einer Frage nach“) und was nun daraus für die Studierenden handlungspraktisch folgt, begegnet: theoretischen und empirischen Hintergrund suchen, Forschungsdesign entwickeln, Daten auswerten usw.

Neben der Verhandlung von Inhalten und Gegenständen der Studienprojekte sind die organisationalen und z. T. curricularen Rahmenbedingungen und Strukturen weitere Themen, entlang derer die Ankündigung des Studienprojekts stattfindet. Im Kontext des Praxissemesters wird im Diskursmodus *bestimmen* daneben eine Klärung des Zusammenhangs von Studienprojekt und Prüfungsleistung vorgenommen:

„das zweite, die zweite Aufgabe, die Sie eher aus einer universitären Prüfungslogik heraus ereilt, ist das Studienprojekt. ähm, das haben Sie vielleicht schon recherchiert. wenn Sie im Praxissemester sind, geht es ja aus Sicht von Studierenden um die Frage: wie erwerben Sie eigentlich die Credits für dieses Praxissemester? es gibt ja die sogenannten Begleitveranstaltungen ähm und da ist es so, dass Sie Studienprojekte anfertigen.“ (06ehz1, Abs. 2)

6 Im Zusammenhang mit Gruppendiskussionen ist die „hohe interaktive Dichte“ (Przyborski, 2004, S. 36) eines Gesprächs kennzeichnend für geteiltes Erfahrungswissen der Gruppe (Abschnitt 3). Durch die Häufung kommunikativer Adressierungen dokumentiert sich in der Passage dozierendenseitig ein an die Studierenden gerichteter Orientierungsgehalt, den wir als quasi-interaktive Dichte bezeichnen.

Anders als die Modi *anpreisen* und *beschwichtigen* werden Studierende im Modus *bestimmen* zurückhaltender adressiert. Zunächst wird das Studienprojekt als eine (von mehreren) Aufgabe(n) des Praxissemesters eingeführt. Scheinbar beiläufig wird darauf hingewiesen, dass diese Aufgabe die Studierenden „eher aus einer universitären Prüfungslogik heraus ereilt“. In dieser als Fokussierungsmetapher zu deutenden Formulierung werden die Studierenden als Passive gerahmt, die in der Praxis des Geprüft-Werdens einer hochschulischen Gesetzmäßigkeit unterworfen sind. Im „ereilen“ dokumentiert sich dabei eine mehr oder weniger deutliche negative Konnotation: Studierende können sich dieser organisationalen Vorgabe nicht entziehen. Weiterhin werden Studierende hier im Sinne einer Fremdrahmung als (ausschließlich) am Erlangen studienrelevanter Leistungsnachweise (Credit Points) interessiert gerahmt. Aus dieser Perspektive lässt sich die Passage als *bestimmen* im Sinne einer Klärung dessen deuten, worum es aus studentischer Sicht im Hinblick auf das Studienprojekt eigentlich geht. Die Art und Weise der Durchführung von Studienprojekten, die in den Begleitveranstaltungen erfolgt, wird zugleich mit Gewissheit bestimmt („da ist es so, dass“).

4.2 Forschungspositionierungen

Auf der Dimension der Forschungspositionierung wird angezeigt, wie sich Dozierende in den an die Studierenden gerichteten Ankündigungsreden in Bezug auf den Forschungsanspruch der Studienprojekte beziehen. Diese empirisch begründete Dimension der Forschungspositionierung ist als thematischer Entwurf zu verstehen, der von den Dozierenden in ihren Ankündigungsreden hervorgebracht wird. Forschungspositionierung rekurriert damit nicht auf unsere Einordnungen danach, ob in den Fällen *echte Forschung* passiert oder nicht. Dass diese Dimension spektral angeordnet ist (vgl. Abb. 1), impliziert die Pole der Distanzierung von und Ausrichtung an *echter Forschung*. Das untere Ende des Spektrums, die Distanzierung von *echter Forschung*, kommt im folgenden Abschnitt zum Ausdruck, in dem die Beschaffenheit des Studienprojekts angesprochen wird:

„es geht überhaupt nicht darum, dass Sie ein riesengroßes, umfangreiches Projekt auf die Beine stellen. das ist auch kein Forschungsprojekt im eigentlichen Sinne.“ (11ehz1, Abs. 4)

Der entgegengesetzte Pol der Ausrichtung an *echter Forschung* zeigt sich demgegenüber beispielhaft in der Thematisierung des Wissenschaft-Treibens:

„und wenn Sie jetzt (.) ähm, im/im Praxissemester solche Studienprojekte machen sollen, dann geht es im Grunde darum, dass Sie mal an einer Stelle das tatsächlich so betreiben, wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler das tun würden.“ (05ehz1, Abs. 54)

Neben diesen recht eindeutigen Positionierungen in Hinblick auf die Anforderungen der Studienprojekte sind im Sample jedoch auch Fälle zu finden, in denen keine explizite Auseinandersetzung mit Forschungsansprüchen entlang des Spektrums stattfindet.⁷ In diesen Fällen scheint damit die Frage, ob es sich beim Studienprojekt nun (eher) um *echte Forschung* oder (eher) nicht handelt, für die dozierendenseitige Ankündigung(srede) keine Relevanz zu haben. Insofern verorten wir derlei Fälle in der Mitte des Spektrums, um deutlich zu machen, dass es sich weder um Distanzierung von noch um Ausrichtung an Forschung handelt, sondern die Studienprojekte ohne expliziten Bezug zu Forschung thematisiert werden.

Weiterhin haben wir uns für eine spektrale (statt einer kategorialen) Anordnung entschieden, da zwar Distanzierung, Nicht-Thematisierung und Ausrichtung eindeutig als solche zu bestimmen sind, wir aber dahingehend Raum zur Differenzierung zulassen möchten. Damit wird der empiri-

⁷ Inwiefern sich im Semesterverlauf bzw. der Erarbeitung der Studienprojekte über die Typen hinweg – also auch in den Fällen, in denen in der ersten Sitzung keine oder eine distanzierende Forschungspositionierung zu beobachten war – (mehr oder weniger) implizite Orientierungen an Forschung rekonstruieren lassen, ist auf Grundlage unserer bisherigen Rekonstruktionen nicht zu beantworten (Abschnitt 5).

schen Beobachtung Rechnung getragen, dass nicht alle Distanzierungen von und Ausrichtungen an Forschung die gleiche Beschaffenheit bzw. Intensität aufweisen. Vielmehr lassen sich innerhalb des Spektrums unterschiedliche Ausprägungen ausmachen.

4.3 Zur Mehrdimensionalität der Typologie

Vollziehen sich die Ankündigungsreden vornehmlich im *beschwichtigenden* Modus, dokumentiert sich in den Typen 1a und 1b eine Orientierung an der Unterstützung bei der Bewältigung der Studienprojekte. Diese kann mit einer Relativierung forschungsbezogener Anforderungen einhergehen (Typ 1a), womit sich auf der Dimension der Forschungspositionierung (eher) eine Distanz zu *echter Forschung* zeigt. Im gleichen Modus finden sich auch Ankündigungsreden, in denen Forschung scheinbar selbstverständlich aufgenommen wird. So referiert Typ 1b (ähnlich wie in Typ 3) forschungsbezogene Verfahrensschritte im Kontext des Studienprojekts (Fragestellung finden, Forschungsdesign entwickeln), adressiert die Studierenden aber gleichwohl in einem beschwichtigenden Gestus, wie das folgende Beispiel zeigt:

„also keine Angst, das ist ja jetzt, jetzt auch nicht mehr so lange hin. mit der ersten Abgabe ist eigentlich die Idee, dass Sie schon mal eine Fragestellung im Kopf weiter konkretisieren, dazu zwei, drei Quellen sich anschauen und, äh, zu der Methodik, ähm, ein paar Ideen, äh, schon mal aufschreiben und das wird also, äh, nichts Langes sein, aber dass man zumindestens schon mal ne Idee hat [...]“ (20ehz1, Abs. 3)

Demgegenüber zeichnet sich Typ 2 v. a. durch einen *anpreisenden* Diskursmodus aus, was zugleich (eher) mit einer Forschungspositionierung als Ausrichtung an *echter Forschung* einhergeht. Hier dokumentiert sich eine Orientierung an Erkenntnisgewinn, die sich in den Ankündigungsreden als Werbung für forschungsbezogenes Arbeiten zeigt. Typ 3 schließlich vereint einen *bestimmenden* Diskursmodus mit keiner expliziten Forschungspositionierung: Inwiefern das Anfertigen des Studienprojekts *echter Forschung* nahekommen soll, wird in Fällen dieses Typus nicht weiter ausgeführt. Vielmehr dokumentiert sich eine Orientierung an dessen Durchführung, indem auf zu bearbeitende Aufgaben referiert bzw. zu einer Klärung der Gesamtsituation angesetzt wird.

In den bisher skizzierten Ausschnitten aus unseren Fällen kann in den Typen 2 und 3 die Forschungspositionierung besonders prägnant einem Diskursmodus zugeordnet werden. Für Typ 1 unterscheiden sich die Forschungspositionierungen und bilden die Subtypen 1a und 1b. Nichtsdestotrotz – und in diesem Sinne verstehen wir die Typologie als *mehrdimensional* (vgl. Nentwig-Gesemann, 2013) – gehen die Fälle nie vollständig in einem Diskursmodus auf: So sind keine Seminarsitzungen zu beobachten, in denen ausschließlich ein anpreisender Diskursmodus zu rekonstruieren war. Zwar ließ sich in den meisten Fällen in der Ankündigungsrede des Studienprojekts die Durchsetzung einer der drei Modi rekonstruieren, doch sind auf Ebene der Gesamtfälle, mithin auch innerhalb fallspezifischer Ankündigungsreden, ebenso das Nebeneinander unterschiedlicher Modi zu beobachten. So etwa im folgenden Ausschnitt:

„ähm, ich würde Sie gerne @(.)@ ermuntern und ermutigen ähm, erforschend auf Unterricht zu blicken. erforschend vielleicht nicht in einem größeren, in einem größeren Ausmaß ähm, äh, also nicht in dem Sinne von Sie machen jetzt zwei, drei Jahre ein Forschungsprojekt zu Unterricht, sondern forschend im Sinne von Reflexion. also zu reflektieren, was Ihre Kolleg:innen im Unterricht tun oder äh, jetzt auch zunächst, was Sie selber im Unterricht tun. ich bin der starken Überzeugung, dass eine Reflexion der eigenen Handlung dazu führt ähm, Handlungen auch zu verbessern und auch Störungen zu minimieren.“ (22ehz1, Abs. 3)

In der zitierten Passage lassen sich Komponenten aller drei Modi aufzeigen: *anpreisen* als dozierendenseitiger emotional-involvierter *Zuspruch* („ich würde Sie gerne @(.)@ ermuntern und ermutigen“; „Ich bin der starken Überzeugung“), *beschwichtigen* als relativierende *Eingrenzung* („Erforschend vielleicht nicht [...] in einem größeren Ausmaß“) sowie *bestimmen* als *Klärung* eines für das Studienprojekt spezifischen Forschungsverständnisses („forschend im Sinne von Reflexion. Also zu reflektieren“).

Unseres Erachtens sind weiterhin auch andere Relationierungen der Dimensionen vorstellbar als die von uns rekonstruierten Typen. Denkbar ist etwa die Relation von anpreisendem Modus mit Forschungsdistanzierung bzw. -relativierung. Andeutungsweise findet sich eine solche Konstellation dort, wo die Bedeutung des eigenen Interesses und der eigenen Motivation für das Anfertigen von Studienprojekten hervorgehoben wird:

„wichtig dabei ist, dass nicht ich Ihnen sage, was Sie gerne erforschen sollen, in Anführungsstrichen erforschen sollen, sondern dass Sie interessengeleitet ein Thema entwickeln.“ (04ehz1, Abs. 28)

Der größere Kontext dieser Ankündigungsrede ist gekennzeichnet durch den Diskursmodus *anpreisen*. Im gezeigten Ausschnitt zeigt sich dabei jedoch eine Abgrenzungsbewegung, indem der Auftrag, etwas „erforschen [zu] sollen“, metakommunikativ relativiert wird: Der Begriff des Erforschens sei „in Anführungsstrichen“ zu verstehen.

5 Diskussion

Wir haben zum Forschungsstand über die Vollzugslogik universitärer Lehrer:innenbildung (Abschnitt 2) darauf hingewiesen, dass bisher vor allem Einzelbefunde vorliegen. In diese Befundlage reiht sich unsere dokumentarische Rekonstruktion eines spezifischen Lehrformats im Masterstudium des Lehramts ein. Für das von uns untersuchte Vorbereitungsseminar (Abschnitt 1) kann als charakteristisch ausgewiesen werden, dass es erstens im Kontext Forschenden Lernens zu verorten ist und Studierende konkret auf ein Studienprojekt an einer Praktikumsschule vorbereiten soll. Zweitens wird diese Ausrichtung über bildungspolitische Vorgaben gesetzlich gerahmt. Unsere Rekonstruktionen zeigen auch für dieses spezifisch konturierte Seminarformat auf, was Forschungen zu seminaristischen Interaktionsprozessen insgesamt deutlich machen: Die Vollzugslogiken in den Lehrveranstaltungen differieren und die Praxis der Vermittlung von – in unserem Fall – Vorbereitungen auf ein Studienprojekt ist nur bedingt durch Vorgaben (in Modulhandbüchern, Curricula o. Ä.) zu determinieren bzw. zu standardisieren. Sowohl im Hinblick auf die Steuerung von Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Allgemeinen (Meyer & Rowan, 1977) als auch im Zusammenhang mit governanceanalytischen Ausführungen zur Implementation des Praxissemesters (Heinrich & Klewin, 2019) ist dies alles andere als verwunderlich.

Deutlich wird für das untersuchte Vorbereitungsseminar im Masterstudium aber auch, dass sich bisher vorliegende Befunde zur eindeutigen Ausrichtung universitärer Seminarpraxis an den vermeintlichen Praxiserfordernissen des Lehramtsstudiums zumindest nicht durchgängig zeigen. Dass sich Dozierende in der Ankündigung von Studienprojekten und ihrer Adressierung an Studierende zu Forschung vielmehr unterschiedlich positionieren und die In-Geltung-Setzung von Wissenschaft heterogen ausfällt, haben wir mit der vorliegenden Typologie zu zeigen versucht. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang darauf, dass wir in unseren Analysen eine Anonymisierung der Fachidentität vorgenommen haben, weshalb wir keine Auskunft über die fachspezifischen Tendenzen der Verteilung der Typen geben können. Unserer Beobachtung nach scheint die fachliche und standortbezogene Zugehörigkeit jedoch nur eine untergeordnete Rolle zu spielen, die Genese der jeweiligen Typen scheint vielschichtiger und komplexer. Den jeweiligen Wissenschaftsverständnissen sind wir bisher nicht systematisch nachgegangen, es deutete sich aber eine Kontextsensitivität an, worauf auch Balzer & Bellmann (2020) aufmerksam gemacht haben: „Was Wissenschaft ‚ist‘ [...] wird in den Prozessen ihrer Vermittlung und Aneignung immer wieder aufs Neue ‚verhandelt‘“ (Balzer & Bellmann, 2020, S. 136). In unserer Rekonstruktion der Typen von Ankündigungsreden ist deutlich geworden, wie, d. h. in welcher spezifischen Relation unterschiedlicher Diskursmodi mit Positionierungen zu Forschung, die von den Studierenden anzufertigenden Studienprojekte dozierendenseitig hervorgebracht werden.

In zwei dieser Typen dokumentiert sich dabei in der Art und Weise, wie Forschung im Zusammenhang mit den Studienprojekten zur Geltung gebracht wird, eine Legitimierungsbedürftigkeit

studentischen Forschens: Sowohl in der beschwichtigenden Forschungs-Distanzierung und der Orientierung an Bewältigung (Typ 1a) als auch in der anpreisenden Forschungs-Ausrichtung und der Orientierung am Erkenntnisgewinn (Typ 2) erscheint der Topos *echter Forschung* für das spezifische seminaristische Setting des Vorbereitungsseminars als explikationswürdig. In den Typen 1b und 3 richtet sich die Ankündigung des Studienprojekts hingegen an der pragmatischen Durchführung der Projekte aus, die sowohl im Modus *beschwichtigen* als auch im Modus *bestimmen* erfolgen kann. Insofern die Frage der Forschungspositionierung nicht thematisch wird, sind in den dozierendenseitigen Entwürfen der Studienprojekte weder Distanzierungen noch Ausrichtung an Forschung und damit auch keine Legitimierung zu beobachten. Im Modus des *Bestimmens* richten sich die Ankündigungsreden vielmehr an einem studentischen Gegenüber aus, das an den „Studierendenjob“ (Heinzel et al., 2019, S. 82) erinnert; einen an pragmatischer Erledigung orientierten Habitus studentischen Arbeitens. Anders als durch die Rekonstruktion *studentischer Praktiken*, die diese Figur ausdrückt, sind es in den Ankündigungsreden jedoch die *Dozierenden*, die diese studentische Haltung im Sinne einer Fremdrahmung (Bohnsack, 2017a) hervorbringen. Derlei Rahmungsprozesse sind kennzeichnend für die Interaktion zwischen Personal und Klientel in (Bildungs- und Erziehungs-)Organisationen (Bohnsack, 2017a, S. 134–318)⁸, weshalb von Bedeutung ist, *welche* Rahmungen erzeugt werden: So bringen die Modi *anpreisen* und *beschwichtigen* eine Rahmung der Legitimierung *echter Forschung* hervor. Die in diesen Diskursmodi studentischen Komplemente wären im Falle von *beschwichtigen* ein Habitus des *Besorgt-Seins* bzw. der *Unlust/des Widerwillens* für den anpreisenden Modus. Die studentischen Praktiken und Orientierungen im Zusammenhang mit Studienprojekten und ihrer Verhandlung zu rekonstruieren, steht noch aus.

Resümierend möchten wir außerdem eine weitere Erforschung sowohl der Lehr- als auch der Forschungspraxis (in) der Lehrer:innenbildung anregen – auch wenn dies angesichts der (u. a. regionalen) Heterogenität wie auch einer fächerinternen und -übergreifenden Multiparadigmatik vorwiegend eine Art Puzzlearbeit zu sein scheint (Berli et al., 2022). Hier liegt u. E. Potenzial, Modi der Hervorbringung von und des Ins-Verhältnis-Setzens zu Forschung, gerade im Zusammenhang mit Formaten Forschenden Lernens, nachzugehen. Noch stärker zu berücksichtigen wäre im Rahmen solcher Untersuchungen aber auch der institutionalisierte und organisationale Kontext hochschulischer Praxis (Herzmann & Proske, 2020). So ist es ebenso lohnend, etwa das hier rekonstruierte Phänomen der Legitimierung aus organisationstheoretischer Perspektive zu verfolgen (Koch, 2022), wie z. B. der Frage nach (Fremd-)Rahmung bzw. unterschiedlichen Diskursmodi der seminaristischen Lehrpraxis (Bohnsack et al., 2024) weiter nachzugehen.

Literatur

- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M. (2017). Sprechen über Unterricht. Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(10), 216–233.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Balzer, N. & Bellmann, J. (2020). Zwischen Disziplin und Profession: Zur Hervorbringung differenter Wissensformen in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. In U. Binder & W. Meseth (Hrsg.), *Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft: Theoretische Perspektiven und Befunde* (S. 125–137). Klinkhardt.
- Benner, I., Dippelhofer, S., Hombach, K. & Müller, L. (2023). Einleitung: Hochschulforschung in Deutschland: Ein kurzer Überblick über ein vielfältiges und dynamisches Feld. In I. Benner, S. Dippelhofer, K. Hombach & L. Müller (Hrsg.), *Qualität im Hochschulsystem: Perspektiven auf Forschung, Lehre, Governance und Transfer* (S. 7–21). Waxmann.

8 Bohnsack (2017a) bezeichnet „[s]trukturelle Fremdrahmung als Konstituens von Organisationen“ (Bohnsack, 2017a, S. 134).

- Berli, O., Reuter, J. & Meyer, D. (2022). Ethnografie der Hochschule: Ein Forschungsprogramm. In D. Meyer, J. Reuter & O. Berli (Hrsg.), *Ethnografie der Hochschule: Zur Erforschung universitärer Praxis* (S. 9–37). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839457764-001>
- Böhme, J., Cramer, C. & Bressler, C. (Hrsg.) (2018): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit?! Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99183-6_54
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. (10., überarb. Aufl.). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>
- Bohnsack, R., Sturm, T. & Wagener, B. (Hrsg.) (2024). *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84743008>
- Bräuer, C., Kunze, K. & Rabenstein, K. (2018). Positionierungen im Sprechen über Unterricht – die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 139–156). Klinkhardt.
- Draube, G., Dohmen, T., Liegmann, A. B. & Herzmann, P. (2024). Die Bezugnahme auf Forschung im Lehramtsstudium: Wissenschaftsdidaktische Herausforderung für einen (besonderen) Fall universitärer Lehre. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik* (1. Aufl., Bd. 4, S. 185–206). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839462973-011>
- Grabosch, A. (2020). *Handlungskompetenz und Deutungsmuster. Empirische Analysen zu praktischen Elementen in der Lehrer*innenbildung*. Klinkhardt.
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2019). "Forschendes Lernen" als diffuser Steuerungsimpuls in günstiger Gelegenheitsstruktur? Governanceanalytische Betrachtungen zur Implementierungslogik des Programms Forschenden Lernens. *PraxisForschungLehrer:innenbildung (PFLB)*, 1(2), 161–180. <https://doi.org/10.4119/pflb-3240>
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *Die Deutsche Schule*, 111(2), 243–258. <https://doi.org/10.31244/dd.2019.02.10>
- Heinzel, F., Krasemann, B. & Sirtl, K. (2019). Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar: ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur: Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 57–88). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21246-9_4
- Herzmann, P. & König, J. (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium. Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838559261>
- Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2018). Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsforschung im Kontext Forschenden Lernens. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 46–65.
- Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2024). Forschendes Lernen in der universitären Lehrkräftebildung. Zur Relevanz einer forschenden Bezugnahme auf Praxis. In A. Schöning, V. Schwier, G. Klewin & N. Ukley (Hrsg.), *Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung* (S. 89–100). Klinkhardt. doi.org/10.35468/6127-06
- Herzmann, P. & Proske, M. (2020). Lehrpraxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 655–660). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-078>
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen möglich und nötig ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). UVW.
- Kalthoff, H. (2018). Die Bildung des Personals – Das Lehramtsstudium zwischen Wissenschaft und imaginer Zukunft. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 64–80). Klinkhardt.
- Klomfaß, S., Brand, S., Brüggemann, J. & Nessler, K. (2020). Die erste Sitzung: Wie entwerfen Hochschullehrende ihr Fachgebiet für Studienanfänger:innen im Lehramtsstudium? *Herausforderung Lehrer:innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(1), 423–438. <https://doi.org/10.4119/hlz-2698>
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [29. August 2024].

- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2024). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. D. F. vom 08.02.2024)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Koch, S. (2022). Legitimität, Legitimation und Legitimierung von Bildungsorganisationen. Zur Theorie und Empirie einer vernachlässigten Bedingung von Steuerung. In M. Alke & T. C. Feld (Hrsg.), *Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Steuerung von Bildungseinrichtungen: Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung* (S. 151–178). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35825-9_7
- Kollmer, I. (2022). *Die Praxis des Referats: Zur Bearbeitung der Zumutungen der universitären Lehre*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38097-7>
- Kollmer, I., König, H., Wenzl, T. & Wernet, A. (2021). Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert). In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘* (S. 225–243). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5877-17>
- König, H. (2021). *Unpraktische Pädagogik: Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33217-4>
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363. <https://doi.org/10.1086/226550>
- Münste, P. & Scheid, C. (2020). Ordnungen universitärer Lehre: Eine vergleichende Analyse der Positionierungen von Hochschullehrern in ihrer Lehre. *sozialer sinn*, 21(1), 55–85. <https://doi.org/10.1515/sosi-2020-0003>
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. MSW. https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A. M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3. Aufl.) (S. 295–323). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_13
- Nohl, A.-M. (2016). Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 4(2), 116–136.
- Nohl, A.-M. (2020). Prozessanalytische und relationale Typenbildung in der rekonstruktiven Bildungs- und Lernforschung. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 49–64). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtw2zx.5>
- Oelkers, J. (2021). Die Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland: Nationale Formate und ‚cross culture‘* (S. 258–275). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5877-19>
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung: Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270–287. <https://doi.org/10.3262/zp2002270>
- Scheid, C. & Wenzl, T. (Hrsg.) (2020). *Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung: Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3>
- Schmidt-Hertha, B., Tervooren, A., Martini, R. & Züchner, I. (Hrsg.) (2024). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024: Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.11786270>
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen* (Neuaufgabe). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839423004>
- Stövesand, B. (2023). Praxisorientierung als interaktionales Phänomen – gesprächsanalytische Perspektiven auf die Spezifika universitärer Veranstaltungen in der Lehrer*innenbildung. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, Sonderausgabe* 3, 155–168. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.s3.8>

- Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung* (Drs. 5065–01). <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>
- Wenzl, T. (2018). Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit. Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen des klassenöffentlichen Unterrichts und des universitären Studiums. In A. Kleeberg-Niepage & S. Rademacher (Hrsg.), *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik: (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte* (S. 171–193). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17090-5_8
- Wenzl, T. (2019). Von Papas, Brüdern und Cousinen: Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur: Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 11–28). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36768-8_7

Autor:innen

Georg Draube, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Köln, Deutschland, ORCID: 0000-0001-5464-1602;
E-Mail: georg.draube@uni-koeln.de

Prof. Dr. Petra Herzmann, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Köln, Deutschland, ORCID: 0000-0001-6367-8984;
E-Mail: officeherzmann@uni-koeln.de

Dr. Anke B. Liegmann, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Essen, Deutschland; ORCID: 0000-0001-9876-9237;
E-Mail: anke.liegmann@uni-due.de



Zitiervorschlag: Draube, G., Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2025). „das ist auch kein Forschungsprojekt im eigentlichen Sinne.“ Ankündigungsreden zu Studienprojekten im Lehramtsstudium. *die hochschullehre*, Jahrgang 11/2025. DOI: 10.3278/HSL2531W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!