



Soziale Arbeit, Qualitative Forschung, Forschendes Lernen und seine Metaphern

RUDOLF SCHMITT

Zusammenfassung

Die Studie präsentiert metaphorische Deutungsmuster, in denen Studierende der Sozialen Arbeit ihr Verständnis von qualitativer Forschung in ihren Hausarbeiten formulieren. Die Aufgabe des Seminars bestand darin, ein selbstgewähltes Thema mit den im Laufe des Seminars vermittelten Methoden selbstständig zu beforschen. Die rekonstruierten Muster in den Hausarbeiten zeigen den Umgang der Studierenden mit der anspruchsvollen Aufgabe; dabei findet sich auch die problembehaftete Übertragung alltagsweltlicher Bilder von Wissenschaft auf qualitative Forschung. Diese kognitiven Widerstände gegen sinnverstehende Forschung sollen ebenso wie Erfolg versprechende Anknüpfungsmöglichkeiten vorgestellt und im Hinblick auf weitere Gestaltungsmöglichkeiten der Lehre diskutiert werden.

Schlüsselwörter: Soziale Arbeit; Metaphernanalyse; Forschendes Lernen

Abstract

The study presents metaphorical patterns in which social work students formulate their understanding of qualitative research in their term papers. The task of the seminar was to research a self-selected topic using the methods taught in the course of the seminar. The reconstructed patterns in the homework show how the students dealt with the demanding task; this also includes the problematic transfer of everyday images of science to qualitative research. These cognitive resistances to meaningful research will be presented as well as promising possible starting points and discussed with regard to further possibilities for shaping teaching.

Keywords: Social work; metaphor analysis; research-based learning

1 Soziale Arbeit, Qualitative Forschung, Forschendes Lernen und seine Metaphern

Wie qualitative Forschung gelehrt werden soll, ist zu einem aktuellen Thema geworden.¹ Die folgende Studie soll rekonstruieren, welches Verständnis von Forschung Studierende der Sozialen Arbeit in einem Modul zum forschenden Erlernen qualitativer Forschungsmethoden in ihren Hausarbeiten

¹ Beispiele: Symposium des Berliner Methodentreffens, Berlin 2023 <https://berliner-methodentreffen.de/sym-2023/>, Jahrestagung des Netzwerks Rekonstruktive Soziale Arbeit 2024, München https://sites.hm.edu/sherc/nwrsa_tagung_2024/nwrsa_tagung_2024.de.html, Netzwerktreffen zur Lehre Qualitativer Forschung, Freiburg 2023 <https://www.hs-furtwangen.de/fakultaeten/gesundheit-sicherheit-gesellschaft/lehrwerkstaetten-netzwerk/>, Workshop des ZSM, Magdeburg 2023, https://www.zsm.ovgu.de/Arbeitsformate/Online_Kolloquien+im+Wintersemester+2023_2024/Kolloquiums_Archiv-p-598.html

zum Ausdruck bringen. Sie ist damit in den Diskussionen um die Entwicklung der Hochschuldidaktik (Wildt, 2013) im Feld des „Forschenden Lernens“ (Huber et al., 2014a; Huber & Reinmann, 2019) verortet. Sie unternimmt innerhalb der eigenen Lehrpraxis zum forschenden Erlernen von Forschungsmethoden eine Untersuchung studentischer Errungenschaften, Lernblockaden und Missverständnisse, was innerhalb der verschiedenen Zweige des „Scholarship of Teaching and Learning“ als „Studierendenforschung“ (Huber et al., 2014b) einzuordnen wäre. Ihre Schlussfolgerungen betreffen zunächst die eigene Lehre, weitere verallgemeinerbare Hinweise für das Lehren und Lernen werden erhofft (Kreber, 2022).

1.1 Forschendes Lernen in der Sozialen Arbeit: gute Absichten, wenig Empirie

Es gibt eine Vielzahl von Autor:innen, die eine zwingende Notwendigkeit forschenden Lernens in der Sozialen Arbeit konstatieren; argumentiert wird mit einer notwendigen Professionalisierung durch eine forschende Haltung angesichts komplexer und widersprüchlicher Situationen von Adressat:innen (Multiproblemfamilien, Obdachlosigkeit, chronischer Alkohol- und Drogenkonsum, Prostitution, psychische Erkrankungen etc.): Alheit (2005), Müller (2009), Hanses (2012), Brand (2022), Kraimer (2022), auch gibt es ein Lehrbuch zum forschenden Lernen in der Sozialen Arbeit: Sabla (2017). Jenseits dieser bildungstheoretisch motivierten, aber empiriefreien Forderungen und Ideal-darstellungen sind immer wieder engagierte Berichte über lokale Beispiele eines forschenden Lernens in der Sozialen Arbeit zu finden: Homfeldt (1999), Appel (2009), Hoff (2015), Farrokhzad & Hand (2016), Schmidt-Wenzel & Rubel (2017), Sowa (2018), Niederberger & Kahlert (2018), Koob (2020). In diesen Berichten klingen bereits die Erschwernisse dieser Lehrform an, die Riewerts et al. (2018) ausführlicher mit Lehramtsstudierenden anhand von Portfolios, schriftlicher Befragung und Interviews zum forschenden Lernen erhoben haben: Die Studierenden problematisieren fehlende Praxisrelevanz der Forschung, nennen Konflikte zwischen wissenschaftlichem Anspruch und dem Fehlen von Handwerkszeug, zeigen Unverständnis für die Wissenschaftlichkeit und für die Verwendung von Fachsprache, haben fehlende oder zu geringe Forschungskompetenz und stehen im Konflikt zwischen den eigenen Erwartungen und den Anforderungen der Hochschule. Ferner ist der unerwartete Arbeitsaufwand frustrierend, die Skepsis gegenüber Forschung im Allgemeinen bedeutend und die Forschungsrealität wird als enttäuschend wahrgenommen. Diese Studie aus der Erziehungswissenschaft konterkariert am deutlichsten den fordernden Optimismus in Bezug auf forschendes Lernen in der Sozialen Arbeit, den die vorher genannten Autor:innen formulieren.

1.2 Metaphern des impliziten Forschungsverständnisses der Studierenden

Das Forschungsprojekt ordnet sich in den Gesamtrahmen der Anstrengungen ein, die kognitive Linguistik nach Lakoff und Johnson, insbesondere deren Metapherntheorie (Lakoff, 1987; Johnson, 1987; Lakoff & Johnson, 1999; Lakoff & Johnson, 2018), in die sozialwissenschaftliche Forschung als weiteres Forschungsinstrument zu integrieren. Lakoff und Johnson gehen in Anlehnung an Piaget davon aus, dass Denken, Wahrnehmen und Handeln von bildlichen Schemata organisiert werden: Neue, komplexe oder strittige Gegenstände werden in Mustern älterer Erfahrungen konzipiert. Diese metaphorische Übertragung von etablierten Mustern der Erfahrung gilt sowohl für alltägliches wie für wissenschaftliches Denken. Ihr Begriff einer Metapher ist erheblich breiter als der in der aristotelischen Tradition verankerte rhetorische Metaphernbegriff, der auf absichtsvoll genutzte Sprachbilder zielt. Lakoff und Johnson erweitern ihn auch dadurch, dass sie alle sprachlichen Wendungen im Hinblick auf räumliche, szenische und sinnlich-konkrete Quellbereiche untersuchen, die genutzt werden, um abstrakte Phänomenbereiche zu konturieren. Eine zweite Erweiterung besteht in ihrer Annahme, dass einzelne Metaphern erst dann für das Denken relevant werden, wenn sie als Bündel mehrerer ähnlicher Übertragungen rekonstruiert werden können. Diese Annahmen sind mit einer methodologischen Rahmung zu einer Methode der qualitativen Sozialforschung verbunden worden (Schmitt, 2017; Schmitt et al., 2018; Schmitt et al., 2022).

Lehren und Lernen lässt sich nicht ohne Metaphern verstehen (Hendrich, 2013), was Scharlau (2020) in zwei Fallbeispielen bis in die Verästelungen der Fachkulturen von Mathematik und Linguis-

tik illustriert. Aus der Arbeitsgruppe von Scharlau (Karsten et al., 2022) stammt der Versuch, die Spektren von Metaphern zu identifizieren, die in unterschiedlichen Disziplinen von Studierenden für akademische Tätigkeiten wie Lesen, Schreiben, Lernen oder Selbstregulation genutzt werden, und dabei insbesondere den Aktivitätsgehalt des metaphorischen Denkens zu rekonstruieren. Es ließen sich nur wenige empirische Studien zu Metaphern von Studierenden finden: Allan (2007) sieht Metaphern des Umgangs mit der Zeit (als knappe Ressource, als Konflikt) als zentral für Studierende der Betriebswirtschaft im E-Learning, da diese Lernmethode einen größeren zeitlichen Anspruch auf Verbleib in der virtuellen Lernumgebung stelle. Genutzt wurden die dabei entstehenden Postings, in denen die Studierenden auch beraten werden. Gross und Hogler (2005) berichten, dass sich in der betriebswirtschaftlichen Lehre Bilder aus den Bereichen des Marktes und der Wirtschaft strukturierend in der Interaktion von Lehrenden und Studierenden z. B. als Konsum des angebotenen Wissens niederschlagen und den produktiven und diskursiven Umgang mit Wissen limitieren. Pitcher (2013) fragte in einem Online-Fragebogen bei sozialwissenschaftlichen Forschungsstudierenden nach Konzeptionen von Forschung („conceptions of research“) und fand Metaphern des Raums, der Reise, des Machens („action“), Körpermetaphern und solche der Tortur. Die Studie von Wegner und Nückles (2015) untersucht, welche studentischen Metaphern Lernmuster voraussagen könnten. Ihre Kategorisierung ist eine Mischung aus thematischen und metaphorischen Konzepten (motivationale Metaphern, Lernen als Wissenserwerb (Substanz), Lernen als Handeln-Können, Lernen als Persönlichkeitsentwicklung, ähnlich: Wegner et al., 2020).

Es gibt also einige Studien außerhalb der Sozialen Arbeit, innerhalb derselben aber nur eine zu metaphorischen Deutungsmustern des Phänomens „Gesellschaft“ bei Studierenden der Sozialen Arbeit (Schmitt, 2014). In dieser ebenfalls an Hausarbeiten durchgeführten Studie wird deutlich, dass Studierende zur Verbildlichung des Begriffs „Gesellschaft“ kaum die aus soziologischen Theorien bekannten und gelehrten Metaphern (System, Organismus, Vertrag, Kampf, Markt etc.) nutzen. Stattdessen dominiert die Metaphorik der Gesellschaft als Elternfigur, die verstehen und versorgen soll und diesen Aufgaben oft nicht nachkommt. Damit sind normative Annahmen verknüpft, die sich auf die Wahrnehmung der eigenen Tätigkeit auswirken dürften. Die soziologischen Konzepte und das studentisch-alltagsweltliche Verstehen von „Gesellschaft“ sind radikal divergent.

Zusammenfassend lässt sich zeigen: Es sind anregende Studien zu metaphorischen Präkonzeptionen studentischer Lerngegenstände und Erfahrungen zu finden, jedoch keine zum qualitativen Forschen, ebenso keine, die an authentischen Materialien der Studierenden gearbeitet hat.

2 Kontext der Studie, Methoden der Erhebung und Auswertung

Die Studie evaluiert das an der Hochschule Zittau/Görlitz im Studiengang Soziale Arbeit entwickelte Modell der Vermittlung qualitativer Forschung (dargestellt in Schmitt, 2007), das im Bachelor mit geringen Abstrichen weitergeführt werden konnte. Es orientiert die Studierenden in qualitativer Forschung darauf, sich eigene Themen zu setzen. Als Seminargrundlage für ein nicht schulengebundenes Verständnis qualitativer Forschung diente Flick (2014). Die Studierenden sollen selbst eine Forschungsfrage entwickeln, dazu die Literatur recherchieren, jeweils ein Interview führen, auswerten sowie Schlüsse für die Praxis und weiteres Forschen ziehen. Dieses Modell realisiert konsequent das Ideal forschenden Lernens, wie es bei Huber et al. (2014; 2014b) formuliert wurde.

Hausarbeiten als Material qualitativer Forschung stellen noch eine Besonderheit dar (vgl. die nach meiner Recherche bisher kaum eingelösten Forderungen von Bromberg (2015) für die Hochschulforschung). Sie sind authentische Daten, keine zu Zwecken der Forschung hergestellten Artefakte wie Interviews und Gruppendiskussionen, die durch ihre Ausrichtung der Fragen sehr oft lenkende Effekte haben. Dennoch ist damit nicht die naive Einschätzung verbunden, mit dieser naturalistischen Erhebung sei eine „wahre“ und „wirkliche“ Darstellung des studentischen Denkens möglich: Diese Hausarbeiten sind als Prüfungsdokumente ebenfalls in einen Rahmen hochschulischer Erwartungen eingespannt, auf den Studierende antizipierend reagieren. Soziale Erwünscht-

heit, d. h. die Tendenz, den (vermuteten) Absichten des Gegenübers entgegenzukommen, ist hier kein Artefakt der Erhebungssituation, sondern der normativen institutionellen Rahmung des Phänomens inhärent.

Da die Studierenden auch zu zweit arbeiten konnten, wurden 38 Hausarbeiten von 43 Studierenden aufgenommen. Pro Person wurden 10 bis 15 Seiten Text ohne Anhang (Interviews) erwartet; die tatsächliche Länge streute zwischen 14 und 25 Seiten pro Person. Die Breite der Themen kann als Hinweis gelesen werden, dass die Studierenden ihre Freiheit, eigene Forschungsfragen zu bearbeiten, ernst nahmen: Es ging ihnen um die Bewältigung der Covid-Pandemie, den Umgang mit DDR-Erfahrungen, Familie als Lebensraum, Geschlecht und seine Überschreitung, die Bewältigung von Krankheit oder Migration, Erfahrungen mit nicht-familiärer Erziehung, die Bewältigung psychischer Krisen und Erkrankungen, von Scheidung, Sucht und Tod sowie Erfahrungen in der Schulsozialarbeit.

Damit kam ein Korpus von über 700 Seiten Text zustande, bei dem eine sehr kleinteilige, rekonstruktive Analyse wie die Metaphernanalyse nicht zu bewältigen wäre. In einer orientierenden Lektüre stellte sich heraus, dass zwei Textabschnitte für das studentische Verstehen von Forschung besonders ergiebig sind: zunächst die Einleitung mit der Begründung der eigenen Forschungsfrage; dann die zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse und das Fazit der Arbeit. Die zentralen Teile der Hausarbeit übernehmen sehr oft die Metaphern der verwendeten Literatur. Deshalb war es sinnvoll, sich auf die Textteile zu beschränken, in denen die Studierenden stärker von sich und ihrer Erfahrung schreiben.

So blieben knapp 150 Seiten Text für eine kleinteilige Analyse. Sie wurden um eine Volltextrecherche nach Verwendungsweisen des Wortes „forschen“ und seiner Derivate ergänzt. Damit ließ sich besonderen Bildern an anderen Stellen der Texte nachspüren. Diese Zusammenstellung ergab eine 38 Seiten umfassende Sammlung von etwas über 1.400 metaphorischen Redewendungen zum Zielbereich Forschung.

3 Subjektiven Sinn entdecken, kausale Ursachen erforschen und das Handwerk

Die genannte Menge metaphorischer Redewendungen ließ sich in 13 gut gesättigten metaphorischen Konzepten zusammenfassen; ihre Darstellung auf begrenztem Raum bedarf daher einer Auswahl, die hier in zweifacher Form getroffen wurde: Eine tabellarische Darstellung umfasst alle relevanten metaphorischen Konzepte und deutet Implikationen an, während ein detaillierter Vergleich ausgewählte metaphorische Konzepte des studentischen Forschens skizziert.

3.1 Die tabellarische Übersicht

Es lassen sich 13 Deutungsmuster des studentischen Forschens rekonstruieren, die sich auf jeweils eine Bildquelle zurückführen lassen. Sie umfassen gegensätzliche Konzeptionen des Forschens und der kognitiven Selbstorganisation der Studierenden:

Metaphorisches Konzept	Beispiele und Relevanz
Forschungsprozess als Weg	Selbstorganisation als <i>Schrittfolge</i> , eine Reihenfolge stiftend
Forschen als visuelle Aktivität	große Bandbreite vom freien <i>Schauen</i> bis zur kontrollierenden <i>Übersicht</i>

Metaphorisches Konzept	Beispiele und Relevanz
die Forschungs Hausarbeit als Behälter	basale Ordnung, was <i>in</i> die Arbeit gehört und <i>in</i> ihr geschieht bzw. was sich <i>aufserhalb</i> befindet und nicht bearbeitet wird
das Wissensding: Erkenntnis als Substanz oder Gegenstand	Wissen wird als Substanz oder Gegenstand imaginiert, der <i>erschaffen, gewonnen, erlangt</i> und dann <i>weitergegeben</i> werden kann. Das Fehlen von Wissen ist Mangel an Besitz.
Forschen als Handwerk	umfangreichste Metaphorik des <i>Behandelns, Bearbeitens, Bauens, Verknüpfens, Anwendens</i> von Methoden und des <i>Planens</i>
Forschen als verbale Aktivität	vom <i>Berichten</i> zum <i>Diskutieren</i> und <i>Erläutern</i> , Forschen als <i>Frage</i> und <i>Antwort</i>
Forschen als Suchen und Finden in einem breiten Feld	vom freien Suchen und sinnlichen Eindrücken bis zu detektivischen Aktivitäten: <i>Ermitteln, Aufdecken</i>
Forschen als Bestätigung kausaler Hypothesen	statt Sinnverstehen die quasi-objektive Rede von <i>Wirkungen, Folgen, Ursachen, Faktoren</i> ; Bestätigungen von Theorien als <i>Grundlage</i>
das Forschen zur moralischen Verkündigung	Orientierung an lebensweltlichen Zwecken: mit der Arbeit auf ein Problem <i>aufmerksam machen</i>
Forschung als Geben und Nehmen	<i>Geben</i> von Aufmerksamkeit, Zuwendung und Zuhören, der Dank von den Interviewten
die Forschungs Hausarbeit als Übungsmöglichkeit für die Praxis	ich will in der Hausarbeit <i>mehr über ... lernen</i>
die Forschungs Hausarbeit als Schulaufgabe	viele schulisch-unspezifische Metaphern des Wissenserwerbs (<i>nachvollziehen, entscheiden, begründen, beschreiben, konzentrieren, bemerken, versuchen, erfüllen, beurteilen</i> etc.)
die Hausarbeit als leibhaftiges Erlebnis: Gewicht und Auseinandersetzung	Embodiment: Erfahrung, dass es <i>schwer</i> war, Weniges fiel <i>leicht</i> , <i>Auseinandersetzen</i> mit Methoden und Gegenstand, der <i>herausfordernd</i> war

Alle metaphorischen Konzepte können hier nicht diskutiert werden, daher werden in drei Gruppen exemplarische Muster vorgestellt: zunächst der qualitativen Forschung nahestehende Metaphern, dann solche eines kausalitätsorientierten Forschungsdenkens und zuletzt Bilder der kognitiven Selbstorganisation der Studierenden.

3.2 Prä-qualitative Einstellungen: Suchen und mehr

Eine Reihe von Publikationen hat auf Metaphern für qualitative Forschung hingewiesen (Murray, 2003; Pitcher, 2013; Schmitt, 2017, S. 460–467), viele weitere Publikationen versuchen, zentrale theoretische (und implizit metaphorische) Merkmale qualitativer Forschung zu rekonstruieren (Überblick in Schmitt, 2017, S. 442–454). Dieser Vergleichshintergrund erlaubt es, die folgenden Metaphern der Studierenden als für qualitative Forschung anschlussfähige Deutungsmuster zu begreifen²:

Suchen und Finden

Das Suchen und Finden ist auf der Ebene der unmittelbaren Motivation wie der konkreten Arbeitsschritte bis hin zum Ergebnis präsent. Seine anscheinende Banalität relativiert sich dadurch, dass es mit dem für qualitative Forschung zentralen Begriff der „Offenheit“ korreliert:

² Es handelt sich aus Gründen der empirischen Genauigkeit um unkorrigiertes Textmaterial aus studentischen Arbeiten. Grammatik- und Rechtschreibfehler sind vorhanden.

- (A02) und ich *herausfinden* wollte, wie andere diese Zeit erlebt haben
- (A09) habe versucht, Oberbegriffe für Themen zu *finden*
- (B04) Gleichzeitig sollten für die gefundenen Bereiche Oberbegriffe *gesucht* werden
- (A03) Ein weiterer Unterschied, den wir *herausgefunden* haben
- (B08) Dies gibt uns die Gelegenheit neue relevante Aussagepunkte zu *entdecken*

Unmittelbare sinnliche Eindrücke als Metapher für qualitative Forschungserfahrungen

Es ist eine breite Liste unmittelbarer sensorischer und affektiv-kognitiver Erfahrungen, die zur Beschreibung des offenen und nicht-hypothesengeleiteten Forschungshandelns genutzt werden: hören, empfinden, einlassen, erfahren, erstaunen, in den Sinn kommen, faszinieren, inspirieren, merken, berühren, überrascht sein:

- (A04) sich auf ihre Erfahrungen und Mitteilungen *einzulassen*
- (A04) möchte ich *in Erfahrung bringen*, wie sie dabei *empfunden* haben
- (A04) Wenn ich an meinen Interviewpartner denke, *kommt mir noch in den Sinn*
- (A08) Im Laufe der Arbeit *inspirierte* mich seine Umgangsweise
- (A10) und ich dieses Verhalten nachvollziehen und *verstehen* wollte
- (B12) Eine besonders *überraschende* Erkenntnis der Arbeit ist
- (A04) unheimlich interessant, sich ihre Lebensgeschichten *anzuhören*
- (A10) konnte ich sehr tief in das Thema *eintauchen*

Das breite Feld und die Erweiterungen

Eine ebenso offene Metaphorik bietet die des Raums in ihren Varianten der Wahrnehmung des „Felds“, insbesondere des „breiten“ Felds, oder es geht um die „Erweiterung“:

- (A11) eröffnet dieses Thema ein *sehr breites Zugangsfeld* für mich
- (A08) Forschung dient sie (...) und dadurch den eigenen *Horizont zu erweitern*
- (A15) um einen *breiten* Überblick über die Herausforderungen (...) zu erlangen
- (B07) Somit kann ich (...) meinen Wissensstand *erweitern*
- (B18) soll *explorativ* an das sensible Thema [...] Integration und Diskriminierung *herangegangen* werden

Metaphern der Emergenz: entwickeln, bilden, sich herausstellen, sich ergeben, kristallisieren

Emergenz – statt geplanter und forcierter Erzeugung – ist in einigen Theorien qualitativer Forschung eine zentrale Metapher (Schmitt 2017, S. 445), die auch in den studentischen Arbeiten zu finden ist; hier sind die entsprechenden Realisierungen des Bilds das Entwickeln, das Bilden (oft in Passiv-Konstruktionen: „es bildete sich ...“) und als stärkste bildliche Variante der Emergenz die „Kristallisation“. Die bildschematische Gemeinsamkeit ist das Auftreten eines Phänomens, das vorher nicht vorhanden war:

- (A05) Mit meiner Stichwortliste *entwickelte* ich 18 Themen
- (B13) Aus den vorangegangenen Arbeitsschritten *bilden sich* diese Kategorien
- (A01) Durch mein Interview *stellte sich heraus*
- (A07) Aus meiner Forschung *geht hervor*, dass es
- (A10) Für diese Arbeit *kristallisierten* sich hierbei zehn unterschiedliche Themen heraus
- (B02) In beiden Fällen des Interviews *kristallisierte* sich klar heraus

Die Hermeneutik des Verdachts: auf den Grund gehen, ermitteln und aufdecken

Die Metaphorik des Detektivs, ebenfalls bei Murray (2003) als Haltung qualitativer Forschung erwähnt, ist gegenüber dem offenen Suchen und Finden schon erheblich spezifischer, ohne aber bereits eine hypothesengeleitete quantitative Forschung zu sein, auch wenn der Grad der Offenheit hier sehr variabel erscheint:

- (A04) Darum möchte ich *der Sache auf den Grund gehen und herausfinden*
- (B06) Die Interpretation hingegen [...] soll *Denkmuster aufdecken*

- (A04) den Gründen für die gesellschaftliche Spaltung *auf die Spur zu gehen*
 (B14) versucht die subjektiven Erfahrungen des Befragten *zu ermitteln*
 (B14) Die Themen aus dem 4. Schritt werden entryphrasiert und *es wird ermittelt*

Lassen sich diese Muster vergleichen? Das wichtigste heuristische Prinzip der Interpretation nach Lakoff und Johnson ist das Wechselspiel von „hiding“ und „highlighting“, Verstecken und Beleuchten: Jede Metaphorik hebt etwas hervor und lässt dafür andere Aspekte eines Phänomens im Dunklen (Schmitt, 2017, S. 498–502). Als Hervorhebung durch diese Metaphern stellt sich eine zurückgenommene Agency der Forschenden heraus: Sie sind offen für neue Erfahrungen, die nicht im Voraus erwartet oder gar determiniert werden können – das gilt auch für die am stärksten aktivitätsanzeigenden Metaphern der detektivischen Suche, umso mehr für die Metaphern des Suchens und Findens in einem „breiten“ Feld, der unmittelbar sinnlichen Eindrücke, des Sich-Bildens und gar der Kristallisation. Gemeinsam ist ihnen – in unterschiedlichem Ausmaß – die Erfahrung einer Positivität, dass ein „etwas“ gefunden oder gespürt wird oder sich bildet. Diese Metaphern bilden jedoch nicht ab, dass beim Forschen, um mit Piaget zu sprechen, Erfahrungen der „Akkommodation“ gemacht werden, d. h. der Enttäuschung bisheriger Such- und Wahrnehmungsschemata, der Frustration von Erwartungen, des Nichtwissens oder der Desorientierung. Das destruktive, anarchische Element qualitativer Forschung, bisherige Kategorisierungen zu verlassen, um die einzig dem Gegenstand angemessenen Kriterien erst entwickeln zu können, fehlt völlig (Schmitt et al., 2014). Hier wird eine Assimilation weiteren Wissens ohne Akkommodation eigener Wissensstrukturen gedacht; der zuweilen schmerzhafteste Prozess, Widersprüche zum eigenen Wissen zu integrieren, wird nicht antizipiert.

3.3 Die Bestätigung kausaler Vermutungen

Die Idee, Hypothesen zu Ursachen sozialer und psychischer Phänomene zu bestätigen, stellt einen Prototyp des Forschens dar, dem qualitative Forschung nicht gerecht werden kann, wenn sie z. B. im Sinn des symbolischen Interaktionismus die subjektiven Sichtweisen einer befragten Person rekonstruiert (Schmitt 2017, S. 447). Das Gegenteil wäre eine systematische, experimentelle Versuchsanordnung, die durch eine Variation beeinflussender Variablen tatsächliche Veränderungen kausal belegen könnte. Daher kann von einer Übertragung dieses Prototyps des Forschens als Metapher gesprochen werden, wenn diese Vorstellung im Hinblick auf das qualitative Forschen genutzt wird.

Diesem Phänomen der kausalen Attribuierung widmet die kognitive Linguistik ein tieferes Interesse. Die Erweiterung bisheriger Metaphertheorien hat ihren Hintergrund in der Annahme, dass elementare und frühe Erfahrungen wie z. B. das Hantieren mit Gegenständen im späteren Leben in metaphorischer Übertragung für Abstrakta genutzt werden: „So our experiences with physical objects ... provide the basis for an extraordinarily wide variety of ontological metaphors, that is, ways of viewing events, activities, emotions, ideas, etc., as entities and substances“ (Lakoff & Johnson, 1980, S. 25; vgl. ebd., S. 69 ff.). Insbesondere das Kraft-Schema („force“) ist aus einfachsten Elementen früher Erfahrung zusammengesetzt: einer gerichteten Interaktion, die einem Pfad von einem Ausgang zu einem Ziel folgt, sowie einem unterschiedlichen Ausmaß an Kraft. Dieses Schema impliziert eine „prototypical causation“ (Lakoff & Johnson, 1999, S. 177), d. h., es wird in kausalitätsbeschreibenden Denkmustern oft genutzt und zeigt sich in sehr unterschiedlichen Metaphern, die trotz heterogener Quellbereiche hier vergleichend diskutiert werden sollen (vgl. Schmitt, 2014).³

Wirken, Zurückführen, Faktoren, Kausalität statt Sinnverstehen

Die nach dem Muster des Kraft- („force-“) Schemas gedachten Wirkungen von „Faktoren“ und „Wirkungen“ beziehen den subjektiven Deutungsfreiraum der Befragten nicht ein, diese sind in jener Metaphorik nur Adressat und Opfer dieser Wirkungen. Sehr oft wird bestätigend weitere Literatur herangezogen, Textstellen der Interviews dienen als Beweis für die Bestätigung der Vormeinung:

3 Die Erweiterung des Metaphernverständnisses durch die Annahme elementarer Schemata wie des Kraft-Schemas („force“) als kausalen Denkmusters ist sicher eine Überforderung des gängigen Metaphernverständnisses durch die kognitive Linguistik (Übersicht über metaphorengenerierende Schemata siehe Johnson, 1987, S. 42–57, S. 101–138, & Lakoff, 1987, S. 271–275).

- (A03) Somit *ist darauf zurückzuführen*, dass die Corona Pandemie ein Grund der hohen Rückfälle für Menschen mit Depressionen ist
- (A04) Das Erleben wird von enorm *vielen Einflussfaktoren bestimmt*, deren Wechselwirkungen hier nicht ergründet werden konnten
- (A12) Speziell, wie sich dieses Verhalten *auf Fachkräfte auswirkt*
- (A01) Die Corona-Pandemie ist seit über zwei Jahren ein wichtiger *Faktor*
- (A01) Die Erziehung wird von unterschiedlichen Faktoren *geprägt*

Recherchiertes Wissen als „Grundlage“

Passend zu dieser Einstellung wird die zu den jeweiligen Forschungsfragen recherchierte Literatur als „Grundlage“ bezeichnet, welche die spätere Auswertung vorstrukturiert, in dem sie dieses Wissen zu bestätigen hat. Es wird nicht versucht, den Interviewtext aus seinen eigenen Begriffen heraus zu verstehen:

- (A10) Mithilfe der Arbeit konnte ein Großteil der theoretischen *Grundlagen* bestätigt werden
- (A04) Ergebnisse einiger Studien (...), welche ebenfalls als *Grundlage* für die spätere Auswertung dienen
- (B09) Die daraus entstandene zusammenfassende Darstellung bietet daher eine gute *Grundlage* für diese qualitative Forschungsarbeit

Der Abgleich mit dem vorhandenen Wissen als Subsumption der eigenen Forschung

In dieser Logik ist es den Studierenden wichtig, dass ihre Ergebnisse dem Vorgefundenen „entsprechen“, „sich decken“, „zutreffen“, dieses „bestätigen“.

- (A05) Meine Interviewpartnerin *entspricht dem Muster* „instabile Beziehung mit einer ungewollten Schwangerschaft“
- (A11) Das forschende Bundesministerium *bewies*, dass in neun von zehn Fällen das alleinerziehende Elternteil weiblich ist, was in dem Fall meiner interviewten Person *zutrifft*
- (A15) Meine Erhebungen *decken sich weitgehend* mit den Forschungen, welche Pfister erhob
- (A11) Der theoretische Hintergrund *stimmt* demzufolge mit den erlebten Erfahrungen der Befragten *überein*
- (A06) Die Feststellung meines Interviewpartners [...] *deckt sich mit den Erkenntnissen von*

Diese Suche nach mechanisch gedachten materiellen, sachlichen, sozialen und psychischen Ursachen und Wirkungen wird im Seminar sehr früh problematisiert, denn sie ergibt keine aufschließend-explorativen Forschungsfragen, weil Wirkungshypothesen in die Forschung hineingetragen werden. Auch wird im Seminar der Rosenthal-Effekt und eine durch ihn beschriebene Lenkung der Wahrnehmung durch Vorurteile diskutiert. Es gibt außerdem ein paralleles Seminar zur quantitativen Forschung, auf das die Teilnehmenden mit ihren Vorab-Hypothesen verwiesen werden. Die gleiche Unterscheidung wird in dem für beide Seminare verpflichtenden Einführungsbuch vorgenommen (Flick, 2014). Dennoch ist diese auf Kausalität orientierende Wahrnehmung von Forschung sehr zentral; immerhin bemerken einige Studierende Teilwidersprüche, manchmal kommt es auch zu einer Infragestellung. Zwei Textstellen sollen dies exemplifizieren:

- (A12) Was besonders interessant beim Vergleich, als Widerspruch, herauskam, war, dass die besonders hohe Quote an Burnouts bei Schulsozialarbeitern sowie die eher negative Belastung der Schulsozialarbeit [...] aus der Perspektive des Befragten positiv *widerlegt* wurden
- (A11) Grundsätzlich lässt sich der Forschungsstand der befragten alleinerziehenden Mutter in der zusammenfassenden Interpretation der Mentalitätsmuster keinem genauen Typen zuordnen, da sie verschiedene Bewältigungsmuster präsentiert und dem genauen Typen widerspricht [...] da die *Realität eine viel zu häufige Abweichung der Theorie darstellt*

Die erste Problematisierung des vorgefundenen Wissens verbleibt noch im Deutungsrahmen der „Widerlegung“ im Sinne des kritischen Rationalismus, während sich die zweite Antwort der Rhetorik

rik eines allgemeinen Widerspruchs von Praxis und Theorie bedient, der ebenfalls keine zentrale Überzeugung von qualitativer Forschung darstellt (Flick 2014; vgl. die knappe Skizze der Spielarten qualitativer Forschung: Schmitt 2017, S. 439–444).

3.4 Die kognitive Selbstorganisation des Forschens: der Weg, die Übersicht, der Behälter, das Wissensding und sein Handwerk

Auch wenn man als qualitativ Forschender bemüht ist, sich von impliziten Hypothesen frei zu halten, bzw. diese selbstkritisch in Memos und Arbeitstagebüchern auslagert, so war doch durch die Fragestellung eine Erwartung impliziert, besonders förderliche und besonders hinderliche Metaphern für qualitative Forschung zu entdecken. Die zunächst enttäuschende Überraschung war, dass ein Drittel aller gefundenen Metaphern weder die eine noch die andere Erwartung bedienten, sondern quer dazu eine ganz anders geartete Hauptaktivität studentischen Tuns repräsentierten. Hier kommen die Anstrengungen und Ordnungsleistungen der Studierenden im Prozess der Hausarbeit in den Blick.

Der Forschungsprozess als Weg

Die Weg-Metapher erscheint ambivalent im Hinblick auf die Frage, ob damit ein hilfreiches oder irreführendes Bild qualitativer Forschung verbunden ist. Tatsächlich verweist diese Metaphorik auf etwas anderes: auf die Anstrengung, sich selbst in einem offenen Prozess zu organisieren. Es fallen viele sicherheitsverbürgende Vorstellungen auf, in denen nicht offen exploriert, d. h. frei herumgelaufen wird, sondern entlang einer Reihenfolge Schritte gegangen werden, um ein bestimmtes Ziel („neue Erkenntnisse“) zu erreichen.

- (A02) diese Methode entschieden, da [...] eine *klare Schrittfolge* und Methodik aufweist
- (A03) Uns war es wichtig *nach dieser Methode zu gehen*
- (A04) Zirkuläres Dekonstruieren ... da man *sehr strukturiert den einzelnen Schritten folgen* konnte
- (A07) *erleichterte mir das Voranschreiten* und gab mir mehr Sicherheit für das weitere Vorgehen
- (A14) Bei der Auswertung des Interviews wurde *objektiv vorgegangen*, sodass man *nicht in eine bestimmte Richtung gelenkt wurde*

Hier zeigt sich eine latente Überforderung der Studierenden durch qualitatives Forschen: Dieses bietet nur begrenzt Vorgaben eines „Wegs“, sondern verlangt vielmehr ein umherschweifendes, manchmal auch zirkuläres Explorieren. Die Erwartung eines Wegs mit klar aufeinanderfolgenden Schritten wird durch die Ermutigung zu induktiven oder abduktiven Schlussfolgerungen irritiert.

Visuelle Metaphorik: Übersicht und Perspektiven erlangen

Ebenfalls als unverzichtbar erscheint die visuelle Bildlichkeit. Sie zeigt eine ähnliche Ambivalenz im Hinblick auf das Verstehen qualitativer Forschung („Einblick gewinnen“). Die Bandbreite reicht von explorativem Schauen und dem – mit qualitativer Forschung verbundenen – Interesse an der „Perspektive“ anderer Menschen über die häufige Einengung des freien Schauens bis zur „Übersicht“, zu Ordnung und Kontrolle:

- (A09) möchte ich mich [...] *mit der Perspektive von Pflegeeltern* beschäftigen
- (A13) muss auch die Forschung *ein Blick durch die Brille von Menschen mit Behinderung* werfen
- (A13) da die Kategorien *ein in sich schlüssiges Bild* ergeben
- (A04) Somit kann man auch diesen Aspekt weiter *beleuchten*
- (A02) Ich habe mich für diese Methode entschieden, da ich diese *am übersichtlichsten* finde
- (A03) Anschließend erfolgt eine *Übersicht* [...] der Symptome von Depressionen
- (B06) Einzelheiten *genauer unter die Lupe* genommen

Hier zeigt sich noch deutlicher als bei der Wegmetaphorik die Ambivalenz des Vorgehens – einerseits die Absicht, perspektivenerweiternd qualitativ zu forschen, andererseits der Wunsch nach kontrollierender Sicht auf ein offenes Vorgehen.

Die Behälter des Forschens: der sichernde Rahmen und die (begrenzte) Offenheit

Das Container- oder Behälter-Schema ist ein elementares und frühes Muster der Organisation der Wahrnehmung von Welt neben anderen Bildschemata (Johnson, 1987). Diese sind die un-bildlichsten Elemente der Theorie von Lakoff und Johnson. Hier geht es um allgemeinste Muster, die früh erworben wurden und allem Denken vorausgehen, also längst nicht mehr als Bild wahrgenommen werden (Schmitt et al., 2018, S. 15–25). Lakoff und Johnson schlagen vor, auch Präpositionen wie „in“, „im“, „aus“ als Hinweise auf ein Behälter-Schema zu deuten (ebd.). Es lässt sich aber nur ein auf diesem Schema beruhendes metaphorisches Konzept rekonstruieren, das eine elementare Funktion für die Selbstorganisation hat: Der imaginierte „Rahmen“ der Hausarbeit dient der Abwehr von (ebenfalls imaginierten) Ansprüchen im Hinblick auf die Tiefe der theoretischen Arbeit und die Breite der empirischen Erhebung. Die Begrenzung (auch der Seitenzahl) erscheint als dringend notwendige Hilfe. Vor diesem Hintergrund fällt das zum Behälter-Schema gehörende Bild der „Offenheit“ in seiner Gebrauchsweise auf: Die Interviewfragen sollen offen sein, die Forschungsfrage auch, manchmal auch der Zugang zum Feld, vor allem aber sollen die Beforschten offen sein. In Bezug auf sich selbst und die Forschungshaltung wird dieses Schema nur zweimal zitiert, obwohl der Einführungstext darauf eingeht, und dann jeweils mit Einschränkungen:

- (A03) mit einer Einstiegsfrage eröffnet, die *sehr offen* formuliert war
- (B01) Der immanente Nachfrageteil blieb *offen*
- (B05) Meine Interviewpartnerin war *sehr offen* beim Gespräch
- (A13) So wollte ich gleichzeitig für die Perspektive der Befragten *offen bleiben* und unserem Interview, wenn nötig, Rahmen und Struktur geben
- (B03) Diese stellt eine *offene und trotzdem eingrenzende* Forschungsfrage dar
- (A05) Wenn bewusst Fragen gestellt werden, wird nämlich gleichzeitig *ein Rahmen für die Beantwortung vorgegeben*
- (A04) weil dies *den Rahmen dieser Arbeit „sprengen“* würde

Der Befund kehrt wieder, dass Studierende hier Ambivalenz-Arbeit leisten: Sie wollen offen sein und imaginieren dennoch Rahmen und Grenzen als Hilfe. Die Metaphorik der Offenheit scheint für die Bewältigung der qualitativen Hausarbeit nur teilweise Sinn zu stiften, weil eine in begrenzter Zeit zu leistende Aufgabe zu erledigen ist.

Wissen als Substanz oder Gegenstand

Der Metaphernbegriff von Lakoff und Johnson nimmt auch solche Formulierungen ernst, mit denen Studierende etwa von „Erkenntnissen, die wir gewonnen haben und gerne weitergeben würden“, sprechen. Wissen wird hier als Substanz oder Ding gedacht, das man „gewinnen“ und „weitergeben“ kann. Da der Metaphernbegriff von Lakoff und Johnson auch in diesem Zusammenhang unbestimmte Zahlwörter oder Mengenangaben (mehr, weniger, etwas) inkludiert, fällt das Konzept zunächst kaum auf – bevor deutlicher wird, dass an keiner Stelle der Arbeiten das Bild von Wissen als Substanz infrage gestellt wird. Es wird allenfalls als „fehlende“ Substanz markiert.

- (A03) Erkenntnisse, die wir *gewonnen* haben und gerne *weitergeben* würden
- (A03) sowie *mehr Wissen erlangen* möchte
- (A03) Durch unser Interview konnten wir *viele Informationen mitnehmen*
- (B01) Meiner Meinung nach ist diese Erkenntnis trotz dessen *ein Gewinn*
- (A03) Jedoch gibt es noch *viel zu wenige Informationen* über dieses wichtige Thema
- (A04) Mittels der Erkenntnisse, die während des Forschens *gewonnen* werden
- (A10) konnte ich (...) *viele Eindrücke sammeln*

Forschen ist in dieser bildlichen Logik eine substanzielle Wissensvermehrung. Dass vorhandenes „Wissen“ auch infrage gestellt, relativiert oder negiert werden muss, fehlt in der Ontologisierung des Wissens zum Gegenstand. Mit dieser Metaphorik kann Wissen nicht als veränderbares kognitives Schema gedacht werden.

Forschen als Handwerk

Die Hälfte des erwähnten Drittels der Metaphern der Selbstorganisation bezieht sich auf die Metaphorik, das Forschen als Handwerk zu sehen, und ist mit Abstand das umfangreichste Einzelkonzept. Es ist zentral für die Selbstorganisation, das handwerkliche Machen prägt die Forschung.

- (B13) durch Kommilitonen, die das gleiche Thema *behandeln*
- (A03) Der erste Teil der Arbeit umfasst die *Ausarbeitung* der theoretischen Grundlagen
- (A03) Die *Aufarbeitung* des Interviews lief gut
- (A03) groben Einblick in unsere Forschungsfrage *zu schaffen*
- (A07) meine vorherige Planung vollständig *umsetzen* können
- (A04) Zudem wurden mittels dieser Forschung die Einflussfaktoren *angeschnitten*
- (A04) durch [...] werden Erkenntnisse *aufeinander aufgebaut*
- (B15) Die einzelnen Schritte (...) könnten aber weiter *ausgebaut* werden
- (A12) werden eigens ausgedachte Metaphern und *Wortbauten* [...] des Befragten *herausgearbeitet*
- (A01) Bei dieser Methode zur Auswertung wird das Interview zunächst *in Einzelteile zerlegt*
- (B15) Man hätte jedoch die Theorien noch weiter miteinander *verknüpfen* können

Qualitative Forschung scheint ein sehr breit angelegtes Handwerk zu sein: verknüpfen, starten, umsetzen, aufbereiten, behandeln, ableiten, zerlegen, ausbauen, aus- und aufarbeiten, anschnitten, verknüpfen – die große Heterogenität verblüfft. Qualitative Forschung evoziert sehr viele heterogene und unspezifische Metaphern eines handwerklichen Tuns, die weder der qualitativen noch der quantitativen Forschung zugeordnet werden können. Sind sie die Lösung der in den Weg-, visuellen und Behälter-Metaphern geäußerten Unsicherheiten und Ambivalenzen? In bildlogischer Hinsicht sind sie hoch anschlussfähig an die Metaphern vom Wissen als Gegenstand, der mit diesem imaginären Handwerk erzeugt wird. Es ist ein positives Schaffen – das Ab-Schaffen von altem Wissen und alten Sichtweisen wird an keiner Stelle thematisiert. Dagegen fällt auf, dass keine der Metaphern künstlerische oder kreative „Techniken“ umspielt.

4 Diskussion der Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich sagen: Eine Reihe von studentischen Metaphern schließt an ein induktives und abduktives Verstehen der qualitativen Forschung an, wie es auch in der zugrunde liegenden Literatur (Flick 2014) entwickelt wird. Ähnlich umfassend ist allerdings auch die Reihe von Metaphern, die qualitatives Forschen als ein Hineinlesen kausaler Wirkungsvorstellungen in persönliche Narrationen missverstehen und damit alltagsweltliche Vorstellungen von Forschung trotz der Seminarlektüre und häufiger Diskussion fortschreiben. Zuletzt irritierten das Ausmaß und die Ausdifferenzierung handwerklich-konkreter Metaphorik und die Bildlichkeit eines vermeintlich gegenständlich-positiven Wissens. Spielen Vorgaben im Seminar eine Rolle? Die Durchführung vom Zugang zum Feld, das Interviewen als Tätigkeit oder die Auswertung wurden mit Beispielen in durchaus handwerksnaher Weise vermittelt. Ist die Stärke dieser Metaphorik nun durch meine Vorgaben geprägt oder doch ein Merkmal der Studierenden an einer Hochschule für angewandte Forschung, die in größerem Umfang nicht aus einem akademischen Elternhaus kommen (Middendorf et al., 2013, S. 75–113; zum Verhältnis von Habitus und Metaphorik: Schachtner, 1999)? Oder ist es gar eine wechselseitige Verstärkung? Sollte dieses handwerkliche Element des Seminars weiter gestärkt werden? Fördert es nicht die Naivität, Wissen im positiven Sinn „erschaffen“ zu können? Oder stellen diese Metaphoriken eine adäquate Antwort auf die in der Studienorganisation vorzufindende Metaphorik der „Module“ dar, die eine „bastelnde“ Einstellung zum Studium nahelegen?

Der Ansatz des „Scholarship of Teaching and Learning“ zielt auf die eigene Lehre, stellt also „situiertes Wissen“ im Sinn von Donna Haraway dar. Hoppe (2022) charakterisiert dieses unter anderem dadurch, „dass sich die Subjekte der Wissensproduktion ihrerseits als unabgeschlossen und transformierbar begreifen“ (ebd., S. 43). Eine Verallgemeinerbarkeit, die über die eigene Lehrpraxis

hinaus zielt – und damit auch die Rechtfertigung darstellt, publiziert zu werden –, besteht daher eher in dem (hoffentlich) anregenden Charakter dieser Exploration. Da dieser nur erhofft, aber nicht vorgegeben werden kann, fokussieren die folgenden Überlegungen zunächst die eigene Lehre.

In der Diskussion dieser Ergebnisse im kleineren Kreis⁴ wurden die Kontexte der Lehre thematisiert: Natürlich wäre mehr Zeit zur studentischen Reflexion ihres Forschens und ein begleitendes Tutorium wünschenswert. Aber im vollen Lehrplan eines Bachelor-Studiums an einer HAW wäre das nur auf Kosten anderer Fächer möglich. Mehr Semesterwochenstunden für qualitative Forschung auf Kosten der Lehre von Sozialrecht, Sozialplanung oder Beratung sind keine Option.

Dennoch wurde deutlich, dass eine Möglichkeit für die Studierenden fehlt, ihre eigenen Präkonzepte des Forschens überhaupt zu formulieren und vorab zur Disposition zu stellen. Die Kolleginnen und Kollegen in der Diskussionsgruppe regten Übungen an, in denen die Studierenden ihre Vorstellungen zum „Verstehen“ in Kleingruppen oder virtuell einmal für sich ausformulieren. Diese Versuche könnten diskutiert werden, die dabei aufscheinenden Metaphern könnten auf ihre Hervorhebungen und Verschattungen des Phänomens schon vorab diskutiert werden.

Neben dem Verstehen als zentraler Haltung wie Handlung in qualitativer Forschung sollte die Orientierung am Einzelfall sehr viel expliziter in den Vordergrund gestellt werden, z. B. durchaus auf eine (bisher nicht vorgenommene) Fokussierung der Lehre auf Biografieforschung. Eine Kollegin schlug vor, zu einem Thema unterschiedliche Perspektiven zu erheben, z. B. bei einem Erziehungsproblem sowohl Kind als auch Vater und Mutter sowie eine damit befasste Lehrerin zu befragen, um zu verdeutlichen, dass die Gegenstände qualitativer Forschung aus Deutungen bestehen und qualitative Forschung aus der Rekonstruktion dieser Deutungen. Dies wäre allerdings zeitlich nicht in dem vorgegebenen Rahmen machbar, denn die Studierenden sind mit der Erhebung eines einzigen Interviews ausgelastet; dies wäre eher ein Projekt für eine spätere Studienphase.

Die starke Orientierung auf handwerkliche Metaphern wurde in der kleinen Diskussionsgruppe nicht unbedingt nur als studentische Bewältigung qualitativer Forschung gedeutet, sondern auch als studentische Reaktion auf die weiteren Bedingungen ihres Studierens, die verlangen, in „modularisierten“ (!) Studiengängen ganz unterschiedliche Aufgaben zu gleicher und in begrenzter Zeit zu erledigen. Ein weiterer Hinweis in der Diskussion bestand darin, die Vielzahl der handwerklichen Metaphern nicht zu sehr zu problematisieren: Bevor qualitative Forschungsmethoden kunstvoll und kreativ genutzt werden können, sei beim ersten Erlernen die Fokussierung auf das Handwerkliche vermutlich unvermeidlich, abgesehen davon, dass die Handwerksmetaphorik einem Selbstwirksamkeitserleben zuarbeiten dürfte.

Literatur

- Alheit, P. (2005). Neugier, Beobachtung, Praxis – Forschendes Lernen als Methode erziehungswissenschaftlichen Studierens. In: C. Thon, D. Rothe, P. Mecheril & B. Dausien (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden im erziehungswissenschaftlichen Studium*. Bielefeld: Universität Bielefeld, S. 1–16. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2302143/2302149/Alheit.pdf>
- Allan, B. (2007). Time to Learn? E-learners' Experiences of Time in Virtual Learning Communities. *Management Learning*, 38 (5), 557–572. <https://doi.org/10.1177/1350507607083207>
- Appel, M. (2009). Forschendes Lernen im Rahmen curricular verankerter Lehrveranstaltungen in der Sozialen Arbeit. Theorie-Praxis-Reflexionen auf der Grundlage der ethnografischen Untersuchung studentischer Praktikumssituation. *Neue Praxis*, 4, 355–371.
- Brand, H. (2022). Studienprozesse als Bildungsprozesse. Potentiale der Lehrpraxis qualitativer Sozialarbeitsforschung aus bildungstheoretischer Perspektive. In M. Kondratjuk, O. Dörner, S. Tiefel & H. Ohlbrecht (Hrsg.), *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften* (S. 235–252). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2jtxrgw.13>

4 Ich danke Claudia Beck, Andreas Hohmann, Linda Hommel, Verena Männer, Monique Ritter und Rebekka Streck.

- Bromberg, K. (2015). Zur Erforschung studentischer Texte: Aktueller Forschungsstand und weiterführende Beiträge der Theoriebildung. *Zeitschrift Schreiben*. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf. https://zeitschrift-schreiben.ch/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/bromberg_erforschung_studentischer_texte.pdf
- Farrokhzad, S. & Hand, S. O. M. (2016). Forschendes Lernen und Empowerment von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – ein Lehrforschungsbericht. In *Neues Handbuch Hochschullehre*. [Teil] C. Lehrmethoden und Lernsituationen. 2. Aktivierende Lehrmethoden (S. 81–102). DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Flick, U. (2014). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Rowohlt.
- Gross, M. A. & Hogler, R. (2005). What the Shadow Knows: Exploring the Hidden Dimensions of the Consumer Metaphor in Management Education. *Journal of Management Education* 29(1), 3–16. <https://doi.org/10.1177/1052562903260034>
- Hanses, A. (2012). Forschende Praxis als Professionalisierung. Herstellung von Reflexivität durch forschendes Lernen im Studium Sozialer Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule* (S. 187–200). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9_10
- Hendrich, A. (2013). Rein in den Kopf? Wie begreifen wir Lehren und Lernen? In A. Spiekermann (Hrsg.), *Lehrforschung wird Praxis. Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis* (S. 27–39). W. Bertelsmann Verlag.
- Hoff, W. (2015). Forschendes Lernen als gegenstandsbezogene Theorienentwicklung. Zur Relevanz rekonstruktiver Wissensbildung in Lehrforschungsprojekten. *Neue Praxis*, 4, 366–385.
- Homfeldt, H. G. (Hrsg.) (1999). *Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Impulse zur Entwicklung der Trierer Werkstatt für professionsbezogene Forschung*. Michael Weyand Verlag.
- Hoppe, K. (2022). *Donna Haraway zur Einführung*. Junius.
- Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B. & Vogel, M. (Hrsg.) (2014a). *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. W. Bertelsmann Verlag.
- Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B. & Vogel, M. (2014b). Mehr als ein Vorwort: Typologie des Scholarship of Teaching and Learning. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (S. 7–17). W. Bertelsmann Verlag.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226177847.001.0001>
- Karsten, A., Schwede, J., Körber, M. & Scharlau, I. (2022). Transitivitätscharakteristika als Werkzeug in der systematischen qualitativen Metaphernanalyse. In R. Schmitt, J. Schröder, L. Pfaller & A.-K. Hoklas (Hrsg.), *Die Praxis der Systematischen Metaphernanalyse. Anwendungen und Anschlüsse*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36121-1_16
- Koob, C. (2020). Lehrforschung zum Management von Sozial- und Gesundheitsbetrieben. *Die neue Hochschule*, 62 (1), 16–19.
- Kraimer, K. (2022). Forschendes Lehren und Studieren als Weg zur Professionalisierung – dem methodischen Verstehen auf der Spur. In K. Bromberg & K. Kraimer (Hrsg.), *Dem Phänomen auf der Spur*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36496-0_2
- Kreber, C. (2022). The Scholarship of Teaching and Learning. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I: Einführung* (S. 221–243). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839460979-011>
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226471013.001.0001>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2018, Orig. 1980). *Leben in Metaphern*. Auer.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. Basic Books.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/81157/ssoar-2013-middendorff_et_al-Die_wirtschaftliche_und_soziale_Lage.pdf

- Müller, C. W. (2009). Forschendes Lernen in der wissenschaftlichen Ausbildung zur Sozialen Arbeit. *Sozial Extra*, 33, 29–31. <https://doi.org/10.1007/s12054-009-0008-5>
- Murray, S. B. (2003). A spy, a skill, a go-between, or a sociologist: Unveiling the „observers“ in participant observer. *Qualitative Research*, 3 (3), 377–395. <https://doi.org/10.1177/1468794103033006>
- Niederberger, M. & Kahlert, D. (2018). Forschendes Lernen in der Methodenlehre: Eine Diskussion anhand eines Fallbeispiels aus der Gesundheitsförderung. *die hochschullehre*, 4, 532–552.
- Pitcher, R. (2013). The Metaphors That Research Students Live By. *The Qualitative Report*, 18 (36), 1–8. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1472>
- Riewerts, K., Weiß, P., Wimmelmann, S., Saunders, C., Beyerlin, S., Gotzen, S., Linnartz, D., Thiem, J. & Gess, C. (2018). Forschendes Lernen entdecken, entwickeln, erforschen und evaluieren. *die hochschullehre*, 4, 389–406.
- Sabla, K.-P. (2017). *Forschendes Lernen in der Praxis der Sozialen Arbeit*. Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838548470>
- Saunders, C. (2017). Research-Based Learning in Teacher Education at Humboldt-Universität zu Berlin. Working Paper der AG Forschendes Lernen in der dghd, 1. https://uol.de/fileadmin/user_upload/lehre/flif/Homepage_neu/Working_Paper/WP-001-Saunders_FINAL.pdf
- Schachtner, C. (1999). *Ärztliche Praxis. Die gestaltende Kraft der Metapher*. Suhrkamp.
- Scharlau, I. (2020). Fachkulturen unter der Lupe: Metaphern in Reflexionen über die Lehre. *die hochschullehre*, 6, 376–387. <https://doi.org/10.3278/HSL2025W>
- Scharlau, I., Körber, M. & Karsten, A. (2019). Plunging into a world? A novel approach to undergraduates' metaphors of reading. *Frontline Learning Research*, 9, 25–57. <https://doi.org/10.14786/flr.v7i4.559>
- Schmidt-Wenzel, A. & Rubel, K. (2017). Forschendes Lernen in der Sozialen Arbeit. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 165–174). Campus.
- Schmitt, R. (2007). Die Lehre qualitativer Forschung im Studium der Sozialen Arbeit: Ein Erfahrungsbericht von Nebenschauplätzen. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8 (1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4S8>.
- Schmitt, R. (2014). Bilder der Gesellschaft von Studierenden der Sozialen Arbeit: Das Eltern-Modell und andere Herausforderungen für soziologisches Wissen. In U. Unterkofler & E. Oestreicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 263–283). Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzx9z.16>
- Schmitt, R. (2017). *Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13464-8>
- Schmitt, R., Gahleitner, S. B. & Gerlich, K. (2014). Wissen schaffen und abschaffen: eine Einführung. In S. B. Gahleitner, R. Schmitt & K. Gerlich (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Forschungsmethoden für EinsteigerInnen aus den Arbeitsfeldern Beratung, Psychotherapie und Supervision* (S. 11–19). ZKS. <https://doi.org/10.13140/2.1.3724.8968>
- Schmitt, R., Schröder, J. & Pfaller, L. (2018). *Systematische Metaphernanalyse. Eine Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21460-9>
- Schmitt, R., Schröder, J., Pfaller, L. & Hoklas, A.-K. (2022). *Die Praxis der Systematischen Metaphernanalyse. Anwendungen und Anschlüsse*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36121-1>
- Sowa, F. (2018). Engagiert die Lebenswelten von Wohnungslosen entdecken. *Die neue Hochschule*, 3, 26–29.
- Wegner, E. & Nückles, M. (2015). Training the brain or tending a garden? Students' metaphors of learning predict self-reported learning patterns. *Frontline Learning Research*, 3 (4), 95–109.
- Wegner, E., Burkhart, C., Weinhuber, M. & Nückles, M. (2020). What metaphors of learning can (and cannot) tell us about students' learning. *Learning and Individual Differences*, 80. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101884>
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potenziale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27–57). Band 123 der Reihe Blickpunkt der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik. W. Bertelsmann Verlag.

Autor

Prof. Dr. phil. habil. Rudolf Schmitt, Hochschule Zittau/Görlitz, Fakultät Sozialwissenschaften,
E-Mail: r.schmitt@hszg.de



Zitiervorschlag: Schmitt, R. (2025). Soziale Arbeit, Qualitative Forschung, Forschendes Lernen und seine Metaphern. *die hochschullehre*, Jahrgang 11/2025. DOI: 10.3278/HSL2543W. 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!