Hochschuldidaktischer Beitrag

Autoethnografie als Instrument Forschenden Lernens im Lehramtsstudium

Kritisch-reflexive Betrachtung von (digitalen) Lehr-Lern-Interaktionen durch Studierende

Björn Stövesand[1*], Friederike Kern[1], Lisa Vössing[1], Csilla-Anna Wilhelm[1], Sofia Koutalidis[1], Anne Németh[1] & Ann-Christin Leßmann[1]

[1] *Universität Bielefeld*
[*] *Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld*
Mail: stoevesand@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Anschließend an die konzeptionelle Nähe des Forschenden Lernens zur Methodologie der Ethnografie haben wir ein Lehrkonzept entwickelt, durch welches Lehramtsstudierende lernen können, eine deskriptive und verstehende Perspektive auf das Lehren und Lernen einzunehmen. Mithilfe autoethnografischer Notizen, die während einer mehrwöchigen Feldphase in unterschiedlichen Bildungskontexten und dem eigenen Studienalltag erstellt werden, nehmen die Studierenden (digitale) Lehr-Lern-Settings in den Blick und analysieren bzw. identifizieren interessante Phänomene, Prozesse und Praktiken in diesen Interaktionssituationen. Das Lehrkonzept setzt dazu auf eine enge Betreuung durch Lehrende und Tutor*innen, die sowohl die autoethnografische Beschreibungspraxis der Studierenden begleiten als auch notwendige theoretische Ressourcen bereitstellen. Das Konzept ist fachübergreifend gestaltet und fokussiert die methodologischen Potenziale des ethnografischen Forschungsprogramms. Trotz positiver Rückmeldungen seitens der Studierenden bleiben zentrale Herausforderungen bestehen, die sich vor allem darin zeigen, dass sie es als besonders schwierig einschätzen, eine wissenschaftlich-analytische Perspektive auf ihre eigenen Beobachtungen einzunehmen.

Schlagwörter: Forschendes Lernen; Professionalisierung; Autoethnografie; Ethnografie; Lehrer*innenbildung; Qualitative Forschung

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

1 Einleitung

Lehren und Lernen sind in unterschiedlichen institutionellen Kontexten (Schulen, Hochschulen, in der beruflichen Bildung, …) Gegenstand alltäglicher wie professioneller Praxis. Die Auseinandersetzung mit den spezifischen Abläufen, Praktiken und Zusammenhängen von Vermittlungs- und Erwerbssituationen reduziert sich häufig auf die Frage nach richtig und falsch bzw. gut oder schlecht – zu Lasten einer phänomenologisch offenen und am Verstehen orientierten Perspektive (vgl. Leonhard, 2020). Was die alltägliche Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand prägt, lässt sich indes auch bei Noviz*innen des Lehramts beobachten: Es überwiegt eine Fokussierung auf die lehrenden und lernenden Akteur*innen unterrichtlicher Situationen mit dem Ziel, die didaktische Qualität einzustufen und/oder die „Performance" der Lernenden anhand ihres Verhaltens zu inferieren und zu evaluieren (vgl. Heinzel & Marini, 2009). Demgegenüber stehen die Prinzipien einer verstehenden Unterrichtsforschung, die das empirische Nachvollziehen der spezifischen Relationen zwischen Lehren und Lernen ins Zentrum rücken. Aus professionstheoretischer Perspektive kann ein solcher verstehender Zugriff auf das eigene berufliche Feld als Prototyp von „Reflexion" gelten, die als notwendige Fähigkeit für professionelles Unterrichtshandeln gilt. Das heißt, dass angehende Lehrkräfte eine wissenschaftliche Haltung gegenüber ihrem späteren Berufsfeld einnehmen können sollen, um so einem rein technischen und rezepthaften Handeln vorzubeugen.

Einen Reflexionsanlass hinsichtlich der konkreten Prozesse des Lehrens und Lernens stellte 2020 die COVID-19-Pandemie dar, die nicht zuletzt im Bildungsbereich einschneidende Veränderungen mit sich brachte (vgl. Kern et al., 2022). Plötzlich mussten gewohnte Lehr-Lern-Settings vollständig umgedacht werden, primär in Hinblick auf die Umsetzung digitaler Unterrichtsformen in Schulen und Hochschulen. Diese Veränderungen führten mitunter zu einer „Krise" der beteiligten Akteur*innen, denn gewohnte Lehrprozeduren und implizite Wissensformen wurden plötzlich so irritiert, dass sie ins Bewusstsein rückten (vgl. Kern et al., 2022; Autor:innengruppe AEdiL, 2021). Ausgehend von dieser Krise näherten wir uns mithilfe autoethnografischer Notizen den spezifischen Logiken hochschulischer Lehre und deren Interaktionsmodalitäten – eine Herangehensweise, die es ermöglichte, die Affektivität unserer professionellen Praxis im Krisenfall in der kulturellen Eingefasstheit zu analysieren. Das deskriptive und analytische Potenzial einer solchen autoethnografischen Beschäftigung haben wir zum Anlass genommen, ein Lehrprojekt zu initiieren, gefördert vom Zentrum für Lehren und Lernen (Qualitätsfonds für die Lehre: Lehren aus den Online Semestern – Rückkehr oder Aufbruch) der Universität Bielefeld, in welchem Studierende des Lehramts die Autoethnografie als Methode kennenlernen und für einen forschenden Zugriff auf ihr späteres Berufsfeld, das Lehren und Lernen im institutionellen Kontext, anwenden können. In diesem Beitrag möchten wir das daraus entstandene Lehrkonzept vorstellen und für die Nachnutzung zur Verfügung stellen. Wir konzentrieren uns dabei auf die Darstellung des Konzeptaufbaus und die zu berücksichtigenden Herausforderungen. Eine zusätzliche Darstellung der studentischen Arbeiten im Hinblick auf die Ziele des Konzepts, die im Rahmen der verschiedenen Durchläufe entstanden sind, kann aus Platzgründen hier nicht geleistet werden.

Zur theoretischen und methodisch-didaktischen Einordnung werden im Folgenden zunächst die Prinzipien der Ethnografie und Autoethnografie vorgestellt mit besonderem Fokus auf die Rolle der Verschriftlichung (Kap. 2). Im Anschluss folgt eine kurze Einordnung in den Diskurs des Forschenden Lernens (Kap. 3), um dann dezidiert das Konzept und die konkrete Durchführung zu präsentieren (Kap. 4). Angereichert um eine Darstellung zentraler Herausforderungen und spezifischer Bedarfe werden abschließend Erfahrungen aus insgesamt fünf Projektdurchläufen vorgestellt.

2 Fachliche und theoretische Verortung

Schon seit langem ist für das Beschreiben und Verstehen fremder Kulturen und ihrer Praktiken die Ethnografie ein zentrales Erkenntnisinstrument. Bereits in der Antike und dem frühen Mittelalter führte das grundlegende Interesse am Fremden zu umfangreichen Beschreibungen fremder Völker und spätestens mit Beginn der Neuzeit im 15. Jahrhundert wird die Ethnografie zum methodischen Kern der Ethnologie und Anthropologie (vgl. Leiris, 1977; Stövesand, i.E.). Auch wenn diese Disziplinen Ursprung und Heimat ethnografischer Forschungsstrategien sind, kann vor allem ab der Mitte des 20. Jahrhunderts ein Adaptionsprozess beobachtet werden, der die Ethnografie bzw. die teilnehmende Beobachtung zu einem Instrument der sogenannten „Alltagssoziologie" (vgl. Schütz, 1972) werden ließ. Nun wird das Fremde nicht mehr in räumlich-kultureller Distanz gesucht, sondern als methodisch hergestelltes Verhältnis von Vertrautem und Unvertrautem. Das heißt, dass durch die methodische Distanz vermeintlich alltägliche, vertraute zu neuen, fremden Situationen werden. Auf diese Weise können sowohl alltägliche Praktiken wie das Fahrstuhlfahren (vgl. Hirschauer, 1999) als auch professionelle Kontexte (bspw. Wissenschaft; vgl. Knorr-Cetina, 1991) in das Zentrum eines ethnografischen Blicks gerückt werden.

2.1 Prinzipien der Ethnografie

Zentrales Instrument der ethnografischen Forschungsstrategie ist die teilnehmende Beobachtung (vgl. Breidenstein, 2012): Ethnograf*innen müssen für einen bestimmten Zeitraum in ein zu untersuchendes Feld eintauchen, um die Praktiken und Prozesse, die das Feld konstituieren, aus der Teilnehmendenperspektive[1] zu erfahren und im nächsten Schritt mithilfe ausführlicher Verschriftlichungspraxis in Daten verwandeln zu können. Das Ziel sind „dichte Beschreibungen" (Geertz, 1987), durch die die inhärenten Sinnstrukturen von beobachteten Praktiken herausgearbeitet werden, um sie als Bestandteile und Ausdrucksformen einer kulturell geprägten Sozialwelt zu verstehen.

In der Tat kommt dem Schreiben im gesamten Forschungsprozess – also vom Aufschreiben der Beobachtungen im Feld über die Anfertigung von Protokollen bis hin zu den eigentlichen Analysen – die zentrale Funktion zu, die unmittelbar erlebten Erfahrungen und Beobachtungen in einen Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung zu transformieren (vgl. Hirschauer, 2001). Das Schreiben dient damit als Instrument der Aufzeichnung und gleichermaßen als epistemische Praxis der Feldaneignung: Die beobachteten Phänomene und Ereignisse werden durch die Verschriftlichung vergegenwärtigt und zugleich auf Distanz gebracht. Auf diese Weise soll eine Distanz zum Erlebten hergestellt werden, die aufgrund der Flüchtigkeit im Moment der Beobachtung selbst nicht zu erreichen ist. Die gewonnenen schriftlichen Daten sind dann wiederum der Gegenstand, anhand dessen ein „nachvollziehendes Verstehen" (vgl. Kuhn & Neumann, 2015) der situierten Praktiken und Prozesse erreicht wird. Ziel ist es, diese situierten Praktiken als kulturell hervorgebrachte und zugleich hervorbringende Elemente aufzufassen.[2]

---

[1] Als Teilnehmendenperspektive wird in der qualitativen Sozialforschung die Perspektive verstanden, die die Teilnehmenden einer Sozialwelt selbst haben. D.h., dass implizites Wissen über alltägliche Vorgänge, Deutungsmuster und Handlungsprinzipien als Repertoire derjenigen aufgefasst wird, die damit die Sozialwelt herstellen und kontinuierlich interpretieren. Für die Forschenden bedeutet die Orientierung an dieser Teilnehmendenperspektive, dass nicht die eigenen Interpretationen der beobachteten Vorgänge relevant sind, sondern die Rekonstruktion dieser der Teilnehmenden selbst.

[2] Praktiken gelten nach Schatzki als kleinste Einheit des Sozialen. Demnach be- und entstehen soziale Situationen aus einem „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings" (Schatzki, 1996, S. 89). Der Blick wird damit explizit von den Akteur*innen der Situationen gelöst und auf das (interaktive) Miteinander gerichtet – ein Verfremdungsmoment, welches für das ethnografische Verstehen einen großen Stellenwert hat.

Somit kumulieren in der ethnografisch arbeitenden Forschungsperson zwei Funktionen: Phänomene aus dem Erlebnisstrom für die Beobachtung selektieren und diese aufschreiben. Mit „Selektion“ ist dabei ein Vorgang gemeint, in dem der oder die Forschende beobachtend wahrnimmt und dabei unbewusst eine Trennung in relevante und irrelevante Ereignisse und Phänomene vollzieht. Dadurch wird das „Ich“ im Kontrast zum positivistischen Paradigma (vgl. Lamnek & Krell, 2016) in der Rolle als Teilnehmende*r zum bedeutenden Teil des zu beforschenden Feldes. Es wird also ein untrennbares Verhältnis aus Beobachtung, Erkenntnis und Wirklichkeit mit dem jeweiligen Subjekt postuliert. Darin bildet sich eine postmoderne Kritik am Objektivierungsanspruch wissenschaftlicher „Wahrheiten“ ab (vgl. Ellis et al., 2010, S. 346). Durch diese besondere Rolle des Forscher*innensubjekts ist jede Ethnografie auf gewisse Weise zugleich Autoethnografie: Die Wahrnehmungen, Deutungen und Affekte der beobachtenden Person sind ebenso Gegenstand der ethnografischen Gegenstandsbestimmung wie die beobachteten Feldphänomene.

2.2 Der Forschungsansatz der Autoethnografie

Trotz der offenkundigen Bedeutung des forschenden Subjekts im ethnografischen Prozess wird die Autoethnografie aufgrund des besonderen Verhältnisses von Feld und forschender Person – und damit des zu beforschten Gegenstands – häufig als eigenständige Forschungsmethode aufgefasst (vgl. Adams et al., 2020). So richtet sich die Autoethnografie genuin auf die Forschenden selbst, indem sie die kulturelle Verfasstheit ihrer Überzeugungen und Handlungen in den Blick nimmt. Das Postulat der „Verfremdung der eigenen Kultur“, wie sie Amann und Hirschauer (1997) generell für die soziologische Ethnografie beschrieben haben, gilt hier also umso deutlicher. Ziel ist es, persönliche Erfahrung zu beschreiben und systematisch als Teil einer kulturell geprägten Erfahrung zu verstehen (Ellis et al., 2010, S. 345). Der Forschungsansatz der Autoethnografie geht dabei von der Annahme aus, dass persönliche Erfahrungen durch kulturelle Werte und normative Erwartungen geprägt sind und dass die kulturelle Verfasstheit der scheinbar subjektiven Erfahrungen über einen extensiven Verschriftlichungsprozess (vgl. Lehnen & Gülich, 1997) zugänglich gemacht werden kann (vgl. Hirschauer, 2001). Ergebnisse solcher Verschriftlichungsprozesse sind die sogenannten autoethnografischen Notizen, die Situationen individuellen Erlebens dokumentieren und dabei auch die wahrgenommenen affektiven bzw. emotionalen Reaktionen aller Beteiligten mitberücksichtigen. Auf Basis dieser Notizen (vgl. beispielhaft Kern et al., 2022) können alltägliche Situationen, Ereignisse und Interaktionen aus dem unbewussten und vorreflexiven Status herausgelöst und mit dem Ziel des nachvollziehenden Verstehens neu perspektiviert werden.

2.3 Verschriftlichung als epistemisches Instrument in der Ethnografie

Nach Hirschauer (2001) ist das Schreiben im ethnografischen Prozess ein Mittel, um die Flüchtigkeit und „Vorsprachlichkeit“ situativer Handlungsvollzüge bzw. Praktiken zu überwinden und sie so für die Reflexion verfügbar zu machen. Die wissenschaftstheoretische Bestimmung des Schreibens schließt dabei an zentrale Prämissen des epistemischen Schreibens an (vgl. Eigler, 2005): Schreiben wird hier als ein zentrales Erkenntnismittel betrachtet, mit dem und durch das Wissen, Wahrnehmungen und Denkprozesse strukturiert, kategorisiert und gegebenenfalls neu geordnet werden. So wird das Schreiben in der Ethnografie nicht bloß eine Möglichkeit zur Fixierung und Memorierung von Inhalten gesehen, sondern dient gleichermaßen dazu, das Beschriebene durch den permanenten Wechsel zwischen Lesen und Schreiben (Breidenstein, 2012, S. 31) zu explizieren und damit epistemisch auszuweiten. Wenn also beispielsweise eigene Erfah-

rungen aufgeschrieben werden, geht es dabei nicht bloß um ein rekapitulierendes Niederschreiben, sondern vielmehr um ein Selegieren, Ordnen und Elaborieren von individuellen Relevanzen, mit dem Ziel, deren kultureller und sozialer Einbettung auf die Spur zu kommen. Das Schreiben ist demnach ein Verfahren der „Übersetzung" (vgl. Hirschauer, 2001): Aus individuellen Erfahrungen werden ohne größeren methodischen Aufwand analysierbare Daten. Was es braucht, ist letztlich nur Stift und Papier bzw. Tastatur und ein digitales Textdokument – es ist keine umfangreiche oder gar toolbasierte Methoden- und Prozessorganisation notwendig.

Die autoethnografischen Notizen, in denen Erfahrungen zu Daten transformiert wurden, sind in einem nächsten Schritt dann Gegenstand einer erneuten, zunehmend analytischen Betrachtung durch theoretisch informierte Beobachter*innen. Nach den Prinzipien der Grounded Theory (vgl. Glaser & Strauss, 1967) kann aus detaillierten Beschreibungen in iterativen Schleifen eine Systematik generiert werden, beispielsweise um theoretische und empirische Anschlusspunkte zu erzeugen. In diesem Sinne folgt das Vorgehen einer induktiven bzw. in idealen Fällen einer abduktiven Herangehensweise (vgl. Reichertz, 2016), die für Lern- und Reflexionsprozesse elementar ist: Prozesse, Praktiken und Phänomene des Alltags werden aus den Daten herausgearbeitet, um sie theoretisch informiert aufzuschlüsseln. Dabei geht es nicht darum, das Beschriebene als Exempel eines theoretischen Prinzips zu identifizieren, sondern darum, das Beschriebene in seiner Singularität und situierten Einbettung ernst zu nehmen und mithilfe theoretischer Begriffe einzufangen. Wissenschaftliche Theorien fungieren hierbei als „Werkzeugkasten", mit dem die Beobachtungen beschrieben, (neu) verstanden bzw. überhaupt erst als soziale Praxis wahrgenommen werden können.

Die skizzierte Vagheit dieser zweischrittigen Vorgehensweise ist Programm: Es handelt sich insgesamt bei der (Auto-)Ethnografie um keine konkrete Methode, sondern vielmehr um eine Forschungsstrategie, eben eine spezifische „Haltung" dem Gegenstand gegenüber, um „aus einer inneren Distanz heraus das Fremde im Bekannten […] entdecken und nach seiner ihm eigenen Handlungslogik […] beschreiben" (Kern, 2017, S. 162) zu können.

Das hier vorzustellende autoethnografisch inspirierte Lehrkonzept ordnet sich gemäß diesen Prinzipien in das Grundprinzip des Forschenden Lernens ein – ein methodisch kontrollierter Zugang zu einem von Routinen und Alltäglichkeit geprägten Phänomenfeld, wie dem Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen.

3 Didaktisch-methodische Verortung

Das Konzept, das wir hier vorstellen möchten, schließt konzeptuell an Formate des Forschenden Lernens an, wie sie besonders im Zusammenhang mit der universitären Lehramtsausbildung verfolgt werden (vgl. Fichten, 2010; Schüssler et al., 2014). Konkret heißt das, dass die Studierenden sich einem Gegenstand oder Phänomenbereich aus ihrem späteren Berufsfeld mithilfe von wissenschaftlichen Methoden nähern, um so eine vom (praktischen) Alltag zu unterscheidende Perspektive einzunehmen und ihn dadurch zu einem Gegenstand wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses zu transformieren. Im Gegensatz zu anderen (hochschulischen) Lehr-Lern-Kontexten, in denen Studierende nicht selten nur rezipierend mit (empirischer) Forschung in Kontakt kommen, soll Forschendes Lernen vor allem ein „offenes, teilnehmeraktivierendes Lehr-Lern-Konzept" (Fichten & Meyer, 2014, S. 21) sein, das „die Arbeit an ‚authentischen' Forschungsproblemen im Praxisfeld Schule" (Fichten & Meyer, 2014, S. 21) ins Zentrum stellt.[3]

[3] Der Problembegriff ist indes nicht zwingend auf Praxisprobleme bezogen, deren Lösung in einem konkreten Handlungsvorschlag besteht. Vielmehr besteht das Kerngeschäft einer ethnografischen Auseinandersetzung darin, das Alltägliche „kurios" (vgl. Breidenstein et al., 2013, S. 121), also zu einem Problem zu machen, welches es zunächst zu verstehen gilt (vgl. zum wissenschaftlichen Problembegriff auch Graff, 2002).

Die Attraktivität des Forschenden Lernens liegt vor allem in der epistemischen Zielsetzung: Häufig wird zwar im Diskurs auf einen eher strengen Lernzyklus in Anlehnung an prototypische Forschungsprozesse abgehoben (vgl. Wildt, 2009), es ist vor allem aber der *Prozess*, der das besondere Lernpotenzial beinhaltet. So soll das *selbstständige* Durchführen einer wissenschaftlichen Beschäftigung die dafür notwendige „Haltung" erfahrbar machen – ausgedrückt als individuelle Disposition bezogen auf das Gegenstandsverständnis und die eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsgewohnheiten. Die gemeinhin für Forschungsprojekte postulierten Stationen (Finden einer Fragestellung, Auswahl der Forschungsmethoden, Datenerhebung und -auswertung und Interpretation sowie Diskussion der Befunde) sind in diesem Verständnis von Forschendem Lernen eher als Vehikel zu verstehen, um die für die Wissenschaft konstitutive kritisch-reflexive Einstellung auszubilden, die als Grundlage professioneller Reflexion gesehen wird. Diese Einstellung wird allgemein als „forschende Grundhaltung" (vgl. im Brahm, 2020) bezeichnet, die als maßgebliches Moment der Professionalisierung von Lehrkräften gilt.

Es gibt hochschuldidaktisch die Forderung, dass Lehrkräfte „reflective practitioners" (Schön, 1984), also Praktiker*innen, die ihre berufliche Praxis mit Reflexionen über selbige verknüpfen, werden sollen. Als eine Antwort darauf soll das Forschende Lernen (neben anderen Formaten, die eine wissenschaftliche Ausrichtung beanspruchen) „Reflexivität" bezüglich alltagsrelevanter Gegenstände und Phänomenbereiche über wissenschaftliches Denken operationalisieren. „Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung sollte sich von anderen Lehr-Lernarrangements vor allem durch eine ausgeprägte Reflexionskomponente unterscheiden" (Fichten, 2017, S. 31). Der hohe Wert, der der Reflexion in der Professionalitätsforschung zugeschrieben wird, kommt indes aus einer strukturtheoretischen Bestimmung des Gegenstands „Unterricht" selbst: Unterricht als interaktives Verhältnis aus Lehren und Lernen sei von prinzipieller Unsicherheit bzw. „Kontingenz" (vgl. Proske, 2017) geprägt. Diese strukturelle Eigenschaft von Unterricht schließt ein einfaches Anwenden von didaktischen Rezepten per se aus. Statt eines Repertoires aus didaktischen Konzepten bedarf es daher einer Fähigkeit zur flexiblen Adaption an die spezifischen situativen Anforderungen, ausgehend von einer kontinuierlichen Reflexion über diese Anforderungen. Als Voraussetzung einer so konturierten Professionalität gilt – und hier liegt der Anschluss an die Zielsetzungen des Forschenden Lernens – die Möglichkeit zur Distanzierung und Reperspektivierung: Im alltäglichen unterrichtlichen Handeln soll ein Schritt zurückgetreten werden, um über die eigenen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsroutinen in neuem Licht nachdenken zu können. Häcker spricht dabei von der Anwendung „alternative[r] Denkfiguren" (Häcker, 2017, S. 25).

Eine solche Denkfigur kann sich durch die ethnografische Perspektive ausdrücken, durch welche Lehren und Lernen als ein von und durch soziale Praktiken konstituiertes Phänomen in den Blick kommt. In einer solchen ethnografisch inspirierten forschenden Grundhaltung sollen Lehren und Lernen aus der stark pädagogisch-normativen Handlungsperspektive, die vornehmlich zwischen Erfolg und Misserfolg unterscheidet, herausgelöst und stattdessen die Phänomenologie der Situation in den Fokus gerückt werden.[4] Um die Phänomenologie von interaktiven Lehr-Lern-Praktiken im Rahmen eines verstehenden Ansatzes verstärkt in den Blick nehmen zu können, bieten sich daher ethnografische Konzepte wie das hier vorgestellte Vorgehen besonders an (vgl. auch Kern, 2017; Stövesand & Kern, 2023).

[4] Gleichermaßen gilt, dass auch die Ethnografie wie andere Methodologien eine inhärente normative Dimension transportiert: Sich ausschließlich den Phänomenen in ihrer situativen Erscheinung zuzuwenden und dabei die Teilnehmendenperspektive zu rekonstruieren, ist in gleicher Weise eine normative Setzung, die sich in mehr oder weniger konkreten Handlungsanweisungen ausdrückt (vgl. beispielsweise für die Gesprächsforschung Meier-Vieracker, 2018 und Sacher & Bonanati, i.E.).

4 Durchführungshinweise

Das von uns entwickelte autoethnografisch inspirierte Lehrkonzept im Rahmen der Lehrer*innenbildung wird im Folgenden anhand des Gegenstands digitaler Lehr-Lern-Praktiken vorgestellt. Die Umsetzung des Lehrkonzepts erfolgte im Rahmen von fünf Projektdurchläufen. Ausgehend von der pandemischen Situation zwischen 2020 und 2022 und unseren eigenen Erfahrungen zu den Anfängen digitaler Lehre haben wir im Rahmen des Projekts den Fokus für die autoethnografischen Notizen auf hybride und digitale Settings in der Hochschule gelegt. Die Studierenden sollten also Lehr- und Lernpraktiken in digitalen Bildungssettings in den Blick nehmen, beispielsweise ihr eigenes Studium oder aber Felderfahrungen in der Schule (Praktika, Vertretungsstellen) oder als Nachhilfelehrkraft.

Das Lehrkonzept erstreckt sich im Rahmen eines Projektdurchlaufs über ein Semester (Vorlesungs- und vorlesungsfreie Zeit) und orientiert sich in seiner Konzeption an den einzelnen Phasen (auto-)ethnografischer Forschungsarbeit (vgl. Breidenstein et al., 2013). Es startet mit der Rekrutierung von Teilnehmer*innen in den Lehrveranstaltungen, in denen die Teilnahme am Projekt beispielsweise als alternative Prüfungsleistung zu der klassischen wissenschaftlichen Hausarbeit oder zu einer mündlichen Prüfung angeboten wird. Dazu wird eine kurze Präsentation, die den Studierenden das Projekt mit seinen Zielen, Inhalten, mit dem Ablauf und exemplarischen Beispielen für autoethnografische Forschungsarbeit darstellt, von den Lehrenden vorgestellt. Das Lehrprojekt verläuft parallel zu den jeweiligen Lehrveranstaltungen. Wöchentlich finden Tutorien statt, in denen Studierende in ihrer Forschungsarbeit durch die Lehrenden Schritt für Schritt angeleitet und durch eine*n in (auto-)ethnografischen Methoden geschulte*n Peer-Tutor*in während der gesamten Laufzeit des Projekts betreut werden.

Nach einer Kennenlern- und Organisationssitzung (Phase I) werden die Teilnehmer*innen anhand der auf der Moodle-Lernplattform des Projekts zur Verfügung gestellten einschlägigen Fachtexte sowie durch die Gestaltung einer Sitzung durch Lehrende in die Autoethnografie als Forschungsmethode eingeführt. Der Fokus liegt hier zunächst auf dem Verschriftlichungsprozess, der Praxis des Beobachtens und Beschreibens subjektiver Erfahrungen in Lehr-Lern-Settings unter Berücksichtigung der wahrgenommenen affektiven sowie emotionalen Reaktionen aller Beteiligten (vgl. Kap. 2). Diese Sitzung dient der Vorbereitung der Phase II des Projekts, der Feldphase, in der Studierende über ca. acht Wochen autoethnografische Notizen anfertigen und in einen speziell dafür eingerichteten Abgabeordner des Projekts auf der Moodle-Plattform wöchentlich hochladen. Es handelt sich um eine für die Studierenden neue Forschungsstrategie – die Annahme einer forschend-reflexiven Grundhaltung ebenso wie die schreibende Auseinandersetzung mit dem (eigenen) Lernen und Lehren kann herausfordernd sein. Daher werden Studierende in dieser Projektphase sowohl durch Lehrende, die die Notizen regelmäßig lesen und nach festgelegten Kriterien analysieren, als auch durch den*die Tutor*in eng betreut. Das Feedback, das Lehrende zu den Notizen geben, kann dann von dem*der Tutor*in in den Sitzungen für gemeinsame Besprechungen genutzt werden, sodass die Notizen mit der Zeit immer mehr dem ethnografischen Anspruch folgen, der für die Selbstbeobachtung und das Forschende Lernen erforderlich ist. Verfolgt wird damit die zunehmende Qualität und Detaillierung der Notizen hinsichtlich der Auswahl der beobachteten Szenen bzw. Themen, des Dokumentierens relevanter Vorgänge in Lehr-Lern-Settings sowie der Rolle von digitalen Artefakten, Tools etc.

In Phase III findet der Wechsel vom Schreib- in den Lese- und Analysemodus statt. In einer einleitenden Sitzung durch die Lehrenden sowie in den weiteren durch den*die Tutor*in gestalteten Analysesitzungen lernen die Teilnehmenden, die in der Feldphase generierten Daten zum Gegenstand einer erneuten Beobachtung zu machen. Studierende werden angeleitet, ihre Notizen aus einer analytischen Perspektive in den Blick zu neh-

men. Sie nehmen eine „verfremdete“ Haltung (vgl. Breidenstein, 2012) ein und betrachten die Beschreibungen Satz für Satz, Äußerung für Äußerung „künstlich naiv“ (vgl. Schelle, 2011, S. 88), indem sie zunächst Auffälligkeiten, Ideen, Interessantes, Irritierendes, Überraschendes markieren und Kommentare, Notizen und Fragen in Form von analytischen Memos an den Text schreiben. Aus den detaillierten Beschreibungen wird somit in einem nächsten Schritt eine Systematik an (wiederkehrenden) Themen als Codes herausgearbeitet, die anschließend mithilfe theoretischer Konzepte, Begriffe und Modelle aufgefangen werden. Aus den auf diese Weise entwickelten und schriftlich fixierten Beobachtungen sollen Schwerpunktthemen entstehen, die in der Phase IV mit wissenschaftlichen Theorien und Befunden verknüpft werden, um so soziale Prozesse, Praktiken und Phänomene des Alltags, in diesem Fall in (digitalen) Lehr-Lern-Settings, zu verstehen und darüber eigene Erkenntnisse abzuleiten.

Im Fokus der beiden abschließenden Phasen V und VI steht die Vorbereitung auf die Prüfungsleistung. Diese beiden Phasen finden in der vorlesungsfreien Zeit statt. Als Format für die Vorstellung der gewonnenen Daten, der durchgeführten Analyse und der mithilfe der wissenschaftlichen Theorie entwickelten Erkenntnisse im Rahmen des Lehrkonzepts eignet sich eine abschließende Präsentation und Diskussion der gewonnenen Erkenntnisse anhand eines wissenschaftlichen Posters. Da gerade im Bachelorstudium das wissenschaftliche Poster noch relativ unbekannt ist, findet in der letzten Sitzung in der Vorlesungszeit eine Einführung in die Gestaltung eines wissenschaftlichen Posters durch Lehrende statt. Den Studierenden wird eine speziell im Rahmen des Lehrkonzepts entwickelte Formatvorlage für das Poster zur Verfügung gestellt, die zwar die Anforderungen an ein wissenschaftliches Poster aufzeigt, den Studierenden dennoch die notwendige Freiheit lässt, dieses in Abhängigkeit von ihren Schwerpunktthemen kreativ gestalten zu können. Die Vorstellung und Diskussion der Poster finden am Ende der vorlesungsfreien Zeit oder am Anfang des folgenden Semesters statt.

Die folgende Tabelle stellt die einzelnen Phasen des Konzepts mit ihren Inhalten, der zeitlichen Planung sowie den benötigten Materialien, der Literatur und den beteiligten Personen dar.

Tabelle 1: Ablaufplan (eigene Darstellung)

Phase	Inhalt	Zeitliche Planung	Material, Literatur, Beteiligte
Vorphase: Rekrutierung von Teilnehmer*innen	Werbung für das Konzept in den einzelnen Lehrveranstaltungen der teilnehmenden Lehrenden	in den ersten zwei Vorlesungswochen	Kurzpräsentation zum Projekt; teilnehmende Lehrende
Phase I: Organisatorisches, Einführung	gegenseitiges Kennenlernen der Teilnehmer*innen; organisatorische und inhaltliche Informationen zum Projekt; Einführung in die Autoethnografie als Forschungsmethode	Informationsveranstaltung in der dritten Vorlesungswoche	ausgewählte Fachtexte zum methodischen Vorgehen in der Autoethnografie (Autor:innengruppe AEDiL, 2021; Breidenstein, 2013; Hirschauer, 2001; Knoblauch, 2001; Reh, 2012); Online-Supplement 1 *How to Autoethnografie?* Tutor*in, am Projekt teilnehmende Lehrende
Phase II: Feldphase – Beobachten, Beschreiben	Durchführung eigener Beobachtungen in (digitalen/hybriden) Lehr-Lern-Settings; Protokollierung der Beobachtungen/Erfahrungen in Form von autoethnografischen Notizen; wöchentliches Bereitstellen der digitalen Protokolle für den*die Tutor*in und für die Lehrenden; wöchentliche Besprechung der Protokolle in den Tutorien	ca. acht Wochen in der Vorlesungszeit	Online-Supplement 2 *Beobachten in Lehr-Lern-Situationen – Kurzzusammenfassung*; Online-Supplement 3 *Perspektivenspiel – Übung*; Online-Supplement 4 *Bewertungskriterien autoethnografischer Protokolle*; Tutor*in, am Projekt teilnehmende Lehrende, die die Protokolle lesen
Phase III: Entdecken	Einführung in das Kodieren und die Analysen; Markierung von Codes, Annotationen, Verfassung von analytischen Memos; Ausarbeitung von analytischen thematischen Schwerpunkten; wöchentliche Besprechung der Analysearbeit in den Tutorien	ca. vier Wochen in der Vorlesungszeit	Tutor*in, am Projekt teilnehmende Lehrende Online-Supplement 5 *Analyseleitfragen für autoethnografische Notizen*

Phase IV: Themenfindung, Theorieentwicklung	Verknüpfung der analytischen Schwerpunktthemen mit wissenschaftlicher Literatur; Literaturrecherche	in der vorlesungsfreien Zeit	
Phase V: Ergebnisse	Erstellung des wissenschaftlichen Posters und des Portfolios	in der vorlesungsfreien Zeit	Online-Supplement 6 *Vorlage Posterpräsentation*
Phase VI: Ergebnisse (Fortsetzung)	Präsentation des Posters/der Ergebnisse	am Ende der vorlesungsfreien Zeit, Anfang des folgenden Semesters	am Projekt teilnehmende Lehrende

Materielle Bedarfe

Wie im Kap. 2 erläutert wurde, benötigt die Autoethnografie keine besonderen materiellen Bedarfe. Stift und Papier bzw. eine Tastatur und ein digitales Textdokument reichen aus, um Notizen verfassen zu können. Für die digitale Sammlung der Materialien und autoethnografische Textprodukte sowie die Organisation ist es empfehlenswert, beispielsweise auf der Online-Plattform Moodle einen eigenen Lernraum für das Projekt einzurichten.

Für die Erarbeitung der theoretischen Grundlagen der Autoethnografie werden den Teilnehmenden folgende Materialien zur Verfügung gestellt:

1) ausgewählte Fachtexte zum methodischen Vorgehen in der Autoethnografie (Autor:innengruppe AEDiL, 2021), zum Aufschreiben von Beobachtungen (Reh, 2012), zum Darstellen und Explizieren (Breidenstein et al., 2013), zur Theorie des ethnografischen Schreibens (Hirschauer, 2001), zum analytischen Vorgehen (Breidenstein et al., 2013) sowie zur thematischen Fokussierung bei der Beobachtung (Knoblauch, 2001);
2) verschiedene Handreichungen und Präsentationen der Lehrenden zum Projekt, zur Autoethnografie, zu der Vorgehensweise bei den Analysen und Analyseleitfragen;
3) exemplarische Analysen von autoethnografischen Notizen;
4) eine Formatvorlage sowie ein Leitfaden zur Erstellung des wissenschaftlichen Posters.

Voraussetzungen und Herausforderungen

Wie in den theoretischen Ausführungen bereits angedeutet wurde, hat das Lehrkonzept vor allem das Forschende Lernen und die angeleitete selbstständige Durchführung einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit einem Untersuchungsgegenstand durch Studierende und damit die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung als Teil der Professionalisierung angehender Lehrkräfte als Ziel. Die Autoethnografie dient dabei exemplarisch als Forschungsstrategie, die sich zur Beobachtung, Analyse und Reflexion von Lehr-Lern-Praktiken als Teil der Professionalitätsentwicklung im Lehramtsstudium eignet. Somit ist das Lehrkonzept nicht an spezifische fachliche und fachdidaktische Inhalte gebunden und kann begleitend zu allen Seminaren und zu verschiedenen Themen, die zur Reflexion von Unterricht bzw. von Lehr-Lern-Situationen anregen (Digitalität ist nur eines der möglichen Themen), angeboten werden. Als bester Zeitpunkt erweist sich das

Bachelorstudium, um frühzeitig die Grundlagen des wissenschaftlichen, empirischen Arbeitens legen zu können.[5] Bei der Umsetzung des Konzepts muss berücksichtigt werden, dass sich die Studierenden trotz der projektorientierten Organisationsform in der Regel in einem Prüfungszusammenhang befinden. Die Beobachtungen und anschließenden Analysen der Studierenden sind also stets auch unter dem Gesichtspunkt des Bewertungskontextes zu begreifen, was die eingangs angesprochene Offenheit und den Deskriptionsanspruch der Autoethnografie in Teilen einschränkt. Insofern besteht für die Studierenden, je nach institutioneller Einbettung des Lehrkonzepts, mitunter ein Spannungsfeld zwischen dem ergebnisoffenen Auseinandersetzen mit der Lehr-Lern-Realität und der institutionellen Erwartung, „gute" Ergebnisse zu produzieren.

Darüber hinaus zeigen sich bei der Durchführung autoethnografischer Beobachtungen und Analysen drei weitere zentrale Herausforderungen:

Herausforderung 1: Beobachtungshaltung

Die erste Herausforderung ist methodischer Art und betrifft die Etablierung einer Beobachter*innenrolle (vgl. Breidenstein, 2012, S. 31) und die kontinuierliche Verschriftung von Beobachtungen (Breidenstein, 2012, S. 32). Insbesondere die Vorgehensweise der Reflexion über die eigenen subjektiven Erfahrungen und Beobachtungen scheint nicht immer leicht zugänglich zu sein (vgl. auch den Erfahrungsbericht im nächsten Kapitel). Die Beschreibung konkreter Handlungen aus ihren täglichen Lehr-Lern-Interaktionen verlangt von Studierenden ein Maß an Selbstbeobachtung bzw. Beobachtungsgabe: „Die Selbstbeobachtung als Forscher:in ist hier ein wesentlicher Bestandteil" (Autor:innengruppe AEDil, 2021, S. 28). Sinnliche Erfahrungen, Gesten, Gesichtsausdrücke, Äußerungen sollen mit der Zeit zunehmend prägnanter von den Studierenden protokolliert werden. Währenddessen wird vorausgesetzt, dass analytische Zusammenhänge hergestellt werden können. Eine forschende und beschreibende Haltung gegenüber der eigenen Perspektive und den beobachteten Praktiken ist nicht leicht einzunehmen und konfligiert häufig mit individuellen Deutungsschemata und professionellen Wahrnehmungsgewohnheiten, wenn es um Lehren und Lernen geht.

Herausforderung 2: Selektives Schreiben

Das retrospektive, selektive Schreiben über persönliche Erlebnisse, Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle der forschenden Person ist eine zentrale Anforderung an die Teilnehmenden. Studierende haben zu Beginn oft mit Unsicherheiten zu tun, was zu notieren ist und was nicht. Dies wird mit der Zeit einfacher, wenn sie mehr und mehr mit solchen autoethnografischen Protokollen konfrontiert werden und eine Vorstellung davon bekommen.

Herausforderung 3: Theoretisierung

Eine besondere Hürde für die Studierenden ist die Verknüpfung der thematischen Schwerpunkte aus ihren Notizen mit anschlussfähigen wissenschaftlichen Befunden und Theorien. Dies ist vielleicht auch auf die geringe Erfahrung mit wissenschaftlichem Arbeiten allgemein zurückzuführen. So gibt es häufig Schwierigkeiten bei der Herausarbeitung von Schwerpunktthemen bzw. der Verortung und Verknüpfung dieser mit wissenschaftlichen Befunden. Es wird oft nicht die nötige Tiefe erreicht, die in wissenschaftlichen Arbeiten üblich ist. Eine entsprechende Betreuung durch die Lehrenden kann hier in dieser Phase des Projekts hilfreich sein. Insbesondere die Verknüpfung mit der wissenschaftlichen Theorie scheint eine Hürde darzustellen. Bei der Herausarbeitung der

[5] Auch wenn eine Anwendung in Masterstudiengängen selbstverständlich ebenso möglich ist, adressieren wir mit der Fokussierung auf die Bachelormodule vor allem die Anforderung, dass Lehramtsstudierende möglichst früh mit wissenschaftlichen Praktiken und einer forschungsorientierten Perspektive auf ihr späteres Berufsfeld des Lehrens und Lernens konfrontiert werden sollten (vgl. Stövesand, 2023).

analytischen Schwerpunkte und der Verknüpfung mit der vorhandenen wissenschaftlichen Forschung ist daher eine engmaschige Betreuung durch die Lehrenden von Vorteil.

5 Erfahrungsbericht

Bereits im vorherigen Kapitel wurden einige Herausforderungen genannt, die sich bei der Durchführung des Lehrkonzepts gezeigt haben. Ergänzend werden nun exemplarische Erfahrungen der Studierenden und von uns, den beteiligten Lehrenden, dargestellt.

Die Zusammenstellung der Erfahrungen der Studierenden stützt sich auf eine offene Befragung am Ende der Durchläufe des Projekts. In den Rückmeldungen gaben die Studierenden an, welche Potenziale und Bereicherungen, und anschließend, welche Herausforderungen und Grenzen sie beim autoethnografischen Forschen für sich sehen. Im Folgenden stellen wir einige Rückmeldungen der Studierenden dar, wobei wir auf allgemeine Herausforderungen und Potenziale eingehen, ohne dabei die konkreten inhaltlichen Bezüge zu den studentischen Arbeiten mit in den Blick zu nehmen.

Auffällig war, dass die Studierenden vielfach die *Reflexion und Analyse des eigenen Handelns* als wesentlichen positiven, aber auch herausfordernden Punkt anführten. So wurde als Potenzial bzw. Bereicherung z.B. genannt: „besseres Reflektieren des eigenen Handelns und der Motivation“; „direktere und klare Auseinandersetzung mit meinem eigenen Handeln“; „gelernt, eigene Beobachtungen distanziert zu analysieren“. Die Übung der Reflexionstätigkeit wird demnach als Bereicherung empfunden, aber gleichzeitig auch als Herausforderung wahrgenommen. Bei der Frage nach Herausforderungen und Grenzen werden vor allem folgende Aspekte genannt: „Analyse der eigenen Verhaltensweisen“, „Schwierigkeit des neutralen Analysierens der eigenen Beobachtungen“; „die sachliche Analyse des eigenen Empfindens“. Die geforderte *Selbstreflexion* wurde von den Studierenden als positiv und nützlich für die Entwicklung ihrer Professionalität als zukünftige Lehrkräfte eingeschätzt: „Selbstreflexion – besseres Verständnis der Lehrenden und Lernenden“; „sich selbst reflektieren zu können, um sich selbst zu entwickeln“.

Ein letzter positiver Aspekt, der sich in vielen der Rückmeldungen zeigt, ist das intensive Üben des *Beobachtens.* Als Anknüpfungspunkt für die eigene Entwicklung wird in einem Fall formuliert: „gezieltes Beobachten (im weiteren Studium, Praktika und später im Unterricht)“.

Die von den Studierenden geäußerten Schwierigkeiten, sich das methodische Vorgehen und Denken der Autoethnografie anzueignen, sind auch uns als Lehrenden vielfach aufgefallen. Indiz dafür waren die Beobachtungsprotokolle der Studierenden, die häufig zu kurz und mit wenig Detaillierung (wenig szenischer Beschreibung) und wenig Subjektivierung auffielen. Es standen den Studierenden Grundlagentexte zur Verfügung, die der Einarbeitung in die Methode dienen sollten. Es stellte sich jedoch heraus, dass das enge und regelmäßige Arbeiten mit dem*der Tutor*in in Kleingruppen eine zentrale Komponente darstellte, um die praktische Durchführung (Erstellung der Beobachtungsprotokolle und anschließende Analyse) zu ermöglichen. Zudem hat unsere Erfahrung gezeigt, dass ein regelmäßiges Feedback durch uns Lehrende zu den einzelnen Protokollen der Studierenden notwendig war, um die Studierenden mit der Autoethnografie forschungspraktisch vertraut zu machen. Die Aufarbeitung und Vermittlung des individuellen Feedbacks zu den Protokollen erfolgte auch wieder in Kleingruppensitzungen durch den*die Tutor*in. Die Sitzungen mit dem*der Tutor*in, der*die mit den Studierenden als „peer“ und per „Du“ interagierte, fanden in einer lockereren Atmosphäre statt und trugen damit vermutlich dazu bei, Hemmungen der Studierenden vorwegzunehmen, die sonst in der Interaktion mit den Lehrenden vorhanden sind. Diese enge Begleitung durch den*die Tutor*in wurde auch von den Studierenden in ihren schriftlichen Rückmeldungen durchweg als eine atmosphärisch angenehme und hilfreiche Unterstützung eingeschätzt.

Für uns als Lehrende in diesem Lehrkonzept war es überaus aufschlussreich, an den Ergebnissen der Reflexionen und Analysen der Studierenden teilhaben zu können. Somit war es unsererseits möglich, einen Perspektivwechsel zu vollziehen und die Perspektive der Studierenden als Lernende zur Digitalität in den Lehrveranstaltungen zu erfahren und Einblicke in das studentische Leben während der Pandemie zu erhalten. Wir haben in diesem Kontext die Offenheit der Studierenden sehr geschätzt, die sich in den Projektdurchläufen gezeigt hat.

6 Fazit

Forschendes Lernen ist wichtig und richtig, wenn es darum geht, Studierenden des Lehramts einen alternativen Blickwinkel auf ihr späteres berufliches Handeln aufzuzeigen. Da es im Kern um eine bestimmte Form der Wahrnehmung geht, nämlich eine wissenschaftlich informierte, verstehende Wahrnehmung, liegt die Nähe zur ethnografischen Haltung besonders nahe (vgl. Tervooren, 2019). Auch wenn der Ausgangspunkt des vorgestellten Lehrkonzepts eine typische „Krise“ im Sinne einer umfänglichen Irritation gewohnter Praktiken und Routinen durch die COVID-19-Pandemie war, so zeigen die studentischen Arbeiten mit der Autoethnografie, dass eine beschreibende Auseinandersetzung mit dem eigenen (beruflichen) Alltag das besondere Potenzial hat, auch ohne konkrete Handlungskrisen Erkenntnisse und Verstehen zu generieren. Nichtsdestotrotz beinhaltet das Lehrkonzept noch Herausforderungen, die allerdings in weiten Teilen deckungsgleich mit den allgemeinen Befunden sind, dass Studierende Schwierigkeiten damit haben, eine forschende Grundhaltung einzunehmen (vgl. Stövesand, 2023).

Literatur und Internetquellen

Adams, T.E., Ellis, C., Bochner, A.P., Ploder, A. & Stadlbauer, J. (2020). Autoethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_43-2

Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur: zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Suhrkamp.

Autor:innengruppe AEDiL (2021). *Corona-Semester reflektiert*. wbv Media. https://doi.org/10.3278/6004820w

Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27–44). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_2

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung* (1. Aufl.). UVK Verlagsgesellschaft. https://doi.org/10.36198/9783838539799

Ellis, C., Adams, T.E. & Bochner, A.P. (2010). Autoethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 345–357). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_24

Eigler, G. (2005). Epistemisches Schreiben ist schwierig – seine Erforschung noch mehr. Ein Kommentar. *Unterrichtswissenschaft, 33* (3), 244–254.

Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In Eberhardt, U. (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127–182). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6

Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Klinkhardt.

Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Waxmann.

Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Suhrkamp.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research* (1. Aufl.). Aldine Publishing Company. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf

Graff, G. (2002). The Problem Problem and Other Oddities of Academic Discourse. *Arts & Humanities in Higher Education, 1* (1), 27–42. https://doi.org/10.1177/1474022202001001003

Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung Revisited* (S. 21–45). Klinkhardt.

Heinzel, F. & Marini, U. (2009). Forschendes Lernen mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik an der Universität Kassel. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 126–141). Klinkhardt.

Hirschauer, S. (1999). Die Praxis der Fremdheit und die Minimierung von Anwesenheit. Eine Fahrstuhlfahrt. *Soziale Welt, 50*, 221–246.

Hirschauer, S. (2001). Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift für Soziologie, 30* (6), 429–451. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2001-0602

im Brahm, G. (2020). Die Einnahme einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester – Perspektiven einer bildungswissenschaftlichen Begleitung. In J. Straub, S. Plontke, P. Ruppel, B. Frey, F. Mehrabi & J. Ricken (Hrsg.), *Forschendes Lernen an Universitäten* (S. 27–49). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30828-5_39

Kern, F. (2017). Forschendes Lernen durch ethnographisches Beobachten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 161–166). Klinkhardt.

Kern, F., Koutalidis, S., Leßmann, A.-C., Németh, A., Stövesand, B., Vössing, L. & Weiser-Zurmühlen, K. (2022). „[…] eine Situation, die mich aufatmen lässt, weil sie mir aus Präsenz-Lehre und Sprechstunden so vertraut ist.“: Autoethnografische Notizen zur Krisenhaftigkeit von digitaler Lehre. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 4* (1), 144–155. https://doi.org/10.11576/pflb-5726

Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn, 2* (1), 123–141. https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0105

Knorr-Cetina, K. (1991). *Die Fabrikation der Erkenntnis*. Suhrkamp.

Kuhn, M. & Neumann, S. (2015). Verstehen und Befremden. Objektivierungen des ‚Anderen‘ in der ethnographischen Forschung. *ZQF, 1*, 25–42. https://doi.org/10.3224/zqf.v16i1.22852

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Beltz.

Lehnen, K. & Gülich, E. (1997). Mündliche Verfahren der Verschriftlichung: Zur interaktiven Erarbeitung schriftlicher Formulierungen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 27*, 108–136. https://doi.org/10.1007/BF03379099

Leiris, M. (1977). *Die eigene und die fremde Kultur*. Syndikat.

Leonhard, T. (2020). Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 3* (2), 14–28. https://doi.org/10.4119/hlz-2482

Meier-Vieracker, S. (2018). Gesprächsforschung zwischen Deskriptivität und Normativität – ein Annäherungsversuch. In G. Albert & S. Diao-Klaeger (Hrsg.), *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen* (S. 283–302). Stauffenburg.

Proske, M. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 9* (S. 27–49). LIT.

Reichertz, J. (2016). Die Denkformen des Erkennens: Deduktion, Induktion, Abduktion. In J. Reichertz (Hrsg.), *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Studientexte zur Soziologie* (S. 29–58). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13462-4_3

Reh, S. (2012). Beobachtungen aufschreiben. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 115–129). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_6

Sacher, J. & Bonanati, M. (i.E.). doing being normative – Sprechen über schulische Interaktionspraxis zwischen Normativität und Deskriptivität. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 14*, 107–123. https://doi.org/10.3224/zisu.v14i1.07

Schatzki, T.R. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511527470

Schelle, C. (2011). Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion. *Erziehungswissenschaft, 22* (43), 85–92.

Schön, D. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Schütz, A. (1972). *Der Fremde.* In A. Schütz (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze*. Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie (S. 53–69). Den Haag. https://doi.org/10.1007/978-94-010-2849-3_3

Schüssler, R., Schwier, V., Schöning, A. & Weyland, U. (2014). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Klinkhardt.

Stövesand, B. (i.E.). Ethnographie im pädagogischen Feld. In J. Gras & R. Schieferdecker (Hrsg.), *Einführung in die Qualitative Sozialforschung – Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge*. Klinkhardt.

Stövesand, B. (2023). *Professional Vision und Fallarbeit in der Lehramtsausbildung. Gesprächsanalytische Perspektiven auf das Forschende Lernen*. Frank & Timme. https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8973-7

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

Tervooren, A. (2019). Verstehen in schulischen Kontexten. In S. Gottuck, I. Grünheid, P. Mecheril & J. Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3_9

Universität Bielefeld. (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/pdf/leitkonzept.pdf

Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im "Format" der Forschung. *Journal Hochschuldidakik, 20* (2), 4–7.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:
Stövesand, B., Kern, F., Vössing, L., Wilhelm, C.-A., Koutalidis, S., Németh, A. & Leßmann, A.-C. (2025). Autoethnografie als Instrument Forschenden Lernens im Lehramtsstudium. Kritisch-reflexive Betrachtung von (digitalen) Lehr-Lern-Interaktionen durch Studierende. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 8* (1), 206–221. https://doi.org/10.11576/hlz-7467

Eingereicht: 11.09.2024 / Angenommen: 02.06.2025 / Online verfügbar: 08.07.2025

ISSN: 2625–0675

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

English Information

Title: Autoethnography as an Instrument of Research-based Learning in Teacher Training. Reflective Perspectives on (Digital) Teaching and Learning by Students

Abstract: Following the conceptual proximity of research-based learning to the methodology of ethnography, we have developed a teaching concept due to which student teachers learn to adopt a descriptive and understanding perspective on teaching and learning. With the help of autoethnographic notes, which are created during a field phase lasting several weeks in different educational contexts and their own everyday student life, the students take a look at (digital) teaching-learning settings and analyze/identify interesting phenomena, processes and practices in these interaction situations. The teaching concept relies on close supervision by teachers and tutors who both accompany the students' autoethnographic description practice and provide the necessary theoretical resources. The concept is interdisciplinary and focuses on the methodological potential of the ethnographic research program. Despite positive feedback from students, key challenges remain, which are primarily reflected in the fact that student teachers find it challenging to view their own observations in a scientific-analytical perspective.

Keywords: research-based learning; professionalization; autoethnography; ethnography; teacher training; qualitative research