

die hochschullehre – Jahrgang 8 – 2022 (43)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes „Wissenschaftliches Arbeiten lehren und lernen“ (herausgegeben von Birgit Enzmann und Julia Prieß-Buchheit).

Beitrag in der Rubrik Praxis

DOI: 10.3278/HSL2243W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



## Ethnographie als Zugang zum erziehungswissenschaftlichen Denken und Arbeiten

SOPHIA RICHTER & BIRTE EGLOFF

### Zusammenfassung

Wie können Studierende in das erziehungswissenschaftliche Denken und Arbeiten eingeführt werden? Wie lässt sich ihnen dessen zentrale Bedeutung für das Studium, aber auch für ihre spätere professionelle Tätigkeit in den zahlreichen pädagogischen Handlungsfeldern<sup>1</sup> aufzeigen und bewusst machen? Auf welche wiederkehrenden Schwierigkeiten und Hürden treffen Lehrende und Studierende im Zuge der Vermittlung und Aneignung des fachspezifischen erziehungswissenschaftlichen Blicks und wie lassen sich diese bewältigen?

Mit diesen und ähnlichen Fragen beschäftigen wir uns am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt am Main seit vielen Jahren: individuell als Lehrende in unseren jeweiligen Lehrveranstaltungen und in unserer Rolle als Betreuer:innen von Haus- und Abschlussarbeiten; kollektiv und strukturell im Kontext der Studiengangsentwicklung und den Bemühungen, Studiengänge entsprechend zu konzipieren, um das Einüben erziehungswissenschaftlichen Denkens und Arbeitens zu ermöglichen und Studierende dabei zu unterstützen.<sup>2</sup>

Doch trotz der vielfältigen Anstrengungen, trotz der curricularen Verankerung und trotz einer Fülle an Papieren und Anleitungen, die Lehrende zum wissenschaftlichen Arbeiten erstellen, bleibt ein Unbehagen auf beiden Seiten: So bemängeln Lehrende bei Studierenden häufig fehlende Grundfertigkeiten wissenschaftlichen Arbeitens. Dies geht zumeist mit einem fehlenden erziehungswissenschaftlichen Denken einher, etwa beim Anfertigen von Haus- oder Abschlussarbeiten. Studierende wiederum fühlen sich unsicher und orientierungslos hinsichtlich der an sie gerichteten Erwartungen und äußern den Wunsch nach einheitlichen und klaren Vorgaben.

Diese Grundproblematik führt zu Ärger und Unzufriedenheit bei allen Beteiligten. Sie ist Ausgangspunkt des folgenden Beitrags, der mit der Idee eines ethnographischen Zugangs zum erziehungswissenschaftlichen Denken und Arbeiten einen innovativen Vorschlag zur Vermittlung wissenschaftlichen Arbeitens und damit zum forschenden Lehren und Lernen unterbreitet, der sich auf vielfältige Art und Weise in Lehre und Studium umsetzen lässt. Zugrunde liegt die Annahme von wissenschaftlichem Arbeiten als dem Erlernen des „Umgang[s] mit Anforderungen des wissenschaftlichen Wissens“ (Thompson, 2020, S. 60), der eine forschende „Haltung des Fragens bzw. In-

1 Neben den Lehramtsstudiengängen bietet der Fachbereich Erziehungswissenschaften einen BA- und MA-Studiengang Erziehungswissenschaft an, der für die gesamte Bandbreite außerschulischer pädagogischer Felder qualifiziert (u. a. Frühpädagogik, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Erwachsenenbildung).

2 Jüngst haben Lehrende des Fachbereichs ein Lehrbuch verfasst, das sich dem erziehungswissenschaftlichen Denken und Arbeiten widmet, sich an Studierende wie Lehrende richtet und sich zum Selbststudium wie zum Einsatz in der Lehre eignet (Egloff & Richter, 2022).

frage-Stellens“ (Richter & Egloff, 2022, S. 12) erfordert und sich kritisch gegenüber eindeutigen Zuschreibungen und anscheinend einfachen Antworten zeigt.

**Schlüsselwörter:** Forschendes Lernen und Lehren; Ethnographie; erziehungswissenschaftliches Denken und Arbeiten; Praktiken des Beobachtens und Beschreibens im Studium

## Ethnography as an approach to educational thinking and working

### Abstract

How can students be introduced to educational thinking and working? How can they be made aware of its central importance for their studies, but also for their later professional work in the numerous pedagogical fields of action<sup>3</sup>? What recurring difficulties and hurdles do teachers and students encounter in the course of teaching and acquiring the subject-specific educational perspective and how can they be overcome?

We have been dealing with these and similar questions at the University's Department of Education Frankfurt am Main for many years: individually as teachers in our respective courses and in our role as supervisors of assignments and theses; collectively and structurally in the context of course development and the efforts to design courses accordingly in order to enable the practice of educational thinking and work and to support students.<sup>4</sup>

But despite the diverse efforts, despite the curricular anchoring and despite a wealth of papers and instructions that teachers create for scientific work, there is unease on both sides: for example, teachers often criticise that students lack basic skills in scientific work, which are mostly related to a lack of educational scientific thinking, for example when writing assignments or final papers, while students in turn feel insecure and disoriented in regard to the expectations placed on them and express the desire for clear specifications.

This basic problem leads to anger and dissatisfaction among all those involved. It is the starting point of the following contribution, which, with the idea of an ethnographic approach to educational thinking and working, presents an innovative proposal for teaching scientific working and therefore for research-based teaching and learning, can be implemented in teaching and studying in a variety of ways. It is based on the assumption of scientific work as learning how to "deal with the requirements of scientific knowledge" (Thompson, 2020, p. 60), which requires an investigative "attitude of questioning" (Richter & Egloff, 2022) and is critical of clear attributions and seemingly simple answers.

**Keywords:** Research-based learning and teaching; ethnography; educational thinking and working; practices of observing and describing during studies

## 1 Wissenschaftliches Denken und Arbeiten lernen? Einleitende Gedanken

Um die Frage zu beantworten, wie man wissenschaftliches Arbeiten lernen und lehren kann, gilt es zunächst zwei Fragen zu klären: (1) Was genau zeichnet „wissenschaftliches Arbeiten“ aus? sowie (2) Welches Verständnis von Lernen liegt der Lehre zugrunde? Aus der Verbindung der beiden Antworten lassen sich dann hochschuldidaktische Überlegungen für das Lernen und Lehren wissenschaftlichen Arbeitens ableiten.

<sup>3</sup> In addition to the teacher training programs, the Department of Education offers a BA and MA program in Education that qualifies students for the entire range of non-school pedagogical fields (social pedagogy, special education, adult education).

<sup>4</sup> Recently, faculty members in the department have written a textbook devoted to thinking and working in educational science that is aimed at students and faculty alike and is suitable for self-study as well as for use in teaching (cf. Egloff & Richter, 2022).

Die Frage, was wissenschaftliches Arbeiten auszeichnet, lässt sich nicht generalisierend beantworten, vielmehr bedarf es dafür eines differenzierten Blickes auf das eigene Wissenschaftsverständnis. So gibt es eine Vielzahl von Formen wissenschaftlichen Arbeitens, die sich im Zuge der Ausdifferenzierung von Wissenschaften und der Entstehung einzelner Disziplinen entwickelt haben. Wissenschaftliches Arbeiten geht folglich einher mit spezifischen Formen wissenschaftlichen Denkens, wie beispielsweise dem erziehungswissenschaftlichen, rechtswissenschaftlichen oder medizinischen Denken. Wissenschaftliches Arbeiten ist also immer bezogen auf das wissenschaftliche Denken einer jeweiligen Disziplin (vgl. Barlösius, 2012). Für die Lehre bedeutet dies im Umkehrschluss, dass sich wissenschaftliches Arbeiten nicht als Technik jenseits des disziplinären Denkens vermitteln lässt. Es bedarf eines Gegenstandes, an dem das Denken und damit verbunden die Formen wissenschaftlichen Arbeitens exemplarisch veranschaulicht werden können.

Wir möchten dies anhand der Metapher eines Spiels verdeutlichen. Fragen wir nach den Spielregeln der Wissenschaft, so zeigt sich schnell, dass es nicht *die* Spielregeln *der* Wissenschaft gibt, sondern eine Vielzahl von teildisziplinären Spielregeln. Zugleich unterliegen die Spielregeln einem historischen Wandel, sie erfahren Veränderungen und es wird innerhalb der Teildisziplinen um sie verhandelt. Das bedeutet, dass die Spielregeln in „Bewegung“ sind, sie bestimmen nicht alleinig das Spiel, sondern das Spiel bestimmt auch die Regeln. Sie haben sich gewissermaßen immer wieder im Spiel zu bewähren und werden bei Bedarf nachjustiert. Manch einen mag dies an ein Familienspiel erinnern, bei dem im Verlauf des regelmäßigen Spiels die ursprünglichen Spielregeln entsprechend der familiären Vorlieben modifiziert wurden. Dazu bedurfte es jedoch einer Verständigung unter allen Mitspielenden. Veränderungen von Spielregeln, die nicht gemeinsam verhandelt werden, sind hingegen nicht zulässig. In dem Falle würde das Spiel nicht mehr funktionieren.

Übertragen auf die Wissenschaft könnte man sagen, dass die *Techniken* wissenschaftlichen Arbeitens – ähnlich wie die Spielanleitung bei einem Gesellschaftsspiel – dokumentiert und somit nachlesbar sind. So finden sich eine Vielzahl von Publikationen, die sich diesen Techniken widmen und in denen beschrieben wird, was ein direktes von einem indirekten Zitat unterscheidet und wie dies kenntlich gemacht wird, was eine These auszeichnet oder wie eine Hausarbeit aufgebaut wird (vgl. z. B. Bohl, 2018; Franck & Stary, 2013). Dieses technische Wissen über Spielregeln reicht jedoch zumeist nicht aus, um eine Aussage über das Spiel(en) machen zu können. Hierfür bedarf es Spielerfahrungen.

Wie in diesem Vergleich, lässt sich auch das wissenschaftliche Arbeiten erst im praktischen Handeln erfassen. Dabei zeigt sich, dass es neben den Techniken wissenschaftlichen Arbeitens (den dokumentierten Spielregeln) eine Reihe weiterer wissenschaftlicher Regeln gibt. Diese Regeln entziehen sich zumeist einer dokumentarischen Logik, da sie sich nicht in der Regelmäßigkeit von Spielregeln beschreiben lassen. Während Spielregeln nach der technischen Logik von „richtig und falsch“ eine klare Ordnung vorgeben (bspw. in Form von Zitierweisen), handelt es sich bei diesen weiteren Regelungen um solche, die anstelle eines dualistischen Denkens (richtig vs. falsch) einem Denken in Wechselwirkungen folgen und damit nur relational und situativ beschreibbar werden. Hierbei handelt es sich bspw. um die Formulierung einer wissenschaftlichen Fragestellung oder um die Entwicklung eines methodischen Designs, welche erst bezogen auf den jeweiligen Untersuchungsgegenstand beschreibbar und damit wissenschaftlich begründbar werden. Es gibt folglich beim wissenschaftlichen Arbeiten Bereiche, die sich vorab beschreiben und damit auch aneignen lassen – wie die Spielregeln eines Spiels –, es gibt aber auch Bereiche, die erst im Betreiben von Wissenschaft (im Spiel selbst) beschreibbar werden und sich aus der Logik des Gegenstandes (des Spiels) heraus ergeben.

Wissenschaftliches Arbeiten kennzeichnet sich so zumeist durch die Gleichzeitigkeit von Regeln, die besagen, wie etwas zu tun ist, sowie Regelungen, die sich erst im Vollzug ergeben. Häufig werden diese sogar erst im Nachhinein in Form von Begründungen beschreibbar, die darstellen, wie etwas aus welchem Grund vollzogen wurde. Das Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens geht folglich einher mit dem Praktizieren wissenschaftlichen Arbeitens.

Diese These bahnt bereits den Weg für Möglichkeiten, wissenschaftliches Arbeiten zu vermitteln. Demnach bedarf es einer Lehre, die das wissenschaftliche Arbeiten als *Gegenstand* sowie als *Medium* umfasst. Das bedeutet, dass Studierende wissenschaftliches Arbeiten dekonstruieren (Gegenstand) und dabei zugleich genau jene Elemente selbst an diesem Gegenstand erproben und reflektieren (Medium).

Kommen wir nun auf die zweite eingangs formulierte Frage zu sprechen, und zwar die nach dem Verständnis von Lernen, das der jeweiligen Lehre zugrunde liegt. „Wo und wie auch immer pädagogische Praxis lernenden Menschen begegnet, menschliches Lernen zu unterstützen und zu befördern sucht, stets folgt sie nicht nur einem Bild von Mensch und Welt, sondern auch einer Theorie des Lernens.“ (Göhlich, Wulf & Zirfas, 2007, S. 7) An Hochschulen finden sich demnach eine Reihe unterschiedlicher „Theorien des Lernens“, die mehr oder weniger explizit Lehrveranstaltungen rahmen. Für uns stellt sich die Frage, welches Lernverständnisses eine Lehrveranstaltung bedarf, das wissenschaftliches Arbeiten sowohl als Gegenstand als auch als Medium aufgreift. Unserer Ansicht nach ist hierfür ein konstruktivistisches und systemtheoretisches Lernverständnis nötig, welches die Selbstreferenzialität und Selbstwirksamkeit von Lernenden sowie die Beziehungsweisen ins Zentrum stellt (vgl. Maturana & Varela, 1982). Entsprechend dem Viabilitätsprinzip<sup>5</sup> entscheiden die Denk-, Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster der Lernenden darüber, wie Wissen verarbeitet wird (vgl. Neubert, Reich & Voß, 2001; Siebert, 2014, S. 52 ff.). Lernende interpretieren demnach zunächst mithilfe vertrauter kognitiver Schemata eine Lernsituation und suchen diese an vorhandenes Wissen anzuschließen. Störungen und Irritationen dieser subjektiven (An)Passungen können zum Hinterfragen eigener Denk-, Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster und damit zu Lern- und Bildungsprozessen führen (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 115 ff.; Siebert, 2014, S. 65). Beziehungen sind für Verstörungen und Irritationen zentraler Bestandteil für das Lernen, und zwar die Beziehungen zwischen Lernenden und Inhalten, die Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden sowie die Beziehungen zwischen den Lernenden – kurz: die Beziehungen zwischen Lernenden und Welt. Insbesondere pädagogische Theorien des Lernens beziehen diese Dimensionen des Lernens ein. Lernen beginnt Meyer-Drawe (2008) zufolge dort, wo Irritierendes oder etwas Fremdes auftritt. Es ist die Schwelle „zwischen *nicht mehr* und *noch nicht*“, die Schwelle, wo Vertrautes nicht mehr greift und das Fremde noch nicht „begreifbar“ ist, was zugleich auf die leiblichen Dimensionen des Lernens verweist (ebd., S. 15). Die vielfältigen Dimensionen des Lernens in ihren wechselseitigen Verschränkungen heben Göhlich, Wulf und Zirfas (2007) in ihren lerntheoretischen Überlegungen hervor. Sie differenzieren zwischen vier Dimensionen des Lernens: „Wissen“ (Wissensbestände der Disziplinen), „Können“ (verkörperlichte Handlungsfähigkeit, Routinen), „Leben“ (Fähigkeiten der Absicherung und Bewältigung, kreative, soziale und emotionale Kompetenzen, Reflexionsvermögen) und „Lernen“ (individuelle Aneignung).

Eine Lehrveranstaltung, die das wissenschaftliche Arbeiten als *Gegenstand* sowie als *Medium* beinhaltet, verbindet damit „Dekonstruktion als Lernen durch Hinterfragen“ mit „Konstruktion als Lernen durchs Erproben“ (vgl. Neubert, Reich & Vos, 2001, S. 260 ff.), worin sich die von Göhlich, Wulf und Zirfas (2007) beschriebenen vier Dimensionen ebenso wiederfinden wie die Beziehungsweisen, auf die Meyer-Drawe (2008) hinweist.

Wie genau eine solche Lehrveranstaltung konzipiert werden kann und welche Bedeutung die Ethnographie dabei spielt, diskutieren wir im Folgenden – wohlwissend, dass die Konzeption einer solchen Lehrveranstaltung nicht als feststehende Didaktisierung zu begreifen ist, sondern vielmehr als ein offener wechselseitiger Prozess – angeregt durch Impulse seitens Lehrender und geprägt durch eigensinnige Aneignungsprozesse seitens Studierender. Unser Ziel ist es aufzuzeigen, dass die Forschungsstrategie der Ethnographie einen wichtigen Beitrag in der Vermittlung von Formen (erziehungs-)wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens einnehmen kann. Dazu führen wir zunächst in die Forschungsstrategie der Ethnographie ein und arbeiten hier die Anschlüsse heraus, die

5 Dieses Konzept aus dem radikalen Konstruktivismus besagt, dass Konstruktionen von Wirklichkeit dann Gültigkeit besitzen, wenn sie bezogen auf den Zweck, zu dem sie genutzt werden, funktional sind. In diesem Sinne existieren unzählige Möglichkeiten, Welt zu sehen, zu deuten und darin zu handeln (zum sozialkonstruktivistischen Paradigma vgl. Berger & Luckmann (1980)).

für die Einsozialisation in ein wissenschaftliches Feld bedeutsam sein können (Kapitel 2). Die Figur der teilnehmend Beobachtenden wird dabei übertragen auf Studierende im Übergang in ein Studium. Inwiefern die teilnehmende Beobachtung als Instrument für das wissenschaftliche Arbeiten genutzt werden kann, stellen wir ebenso vor (Kapitel 3) wie die Formen der Verschriftlichungen als Voraussetzung für das Betreiben von Wissenschaft (Kapitel 4). Die Potenziale und Möglichkeiten von Ethnographie für das wissenschaftliche Lernen und Lehren an Hochschulen bilanzieren wir abschließend (Kapitel 5).

## 2 Das Studium als Gegenstand ethnographischer Forschung

Weshalb ist die Ethnographie als eine spezifische Forschungsstrategie hilfreich in der Frage des Lehrens und Lernens wissenschaftlichen Arbeitens? Wenn wissenschaftliches Arbeiten in der Lehre als Gegenstand und Medium konzipiert wird, stellt sich die Frage, wie man sich dem Gegenstand des wissenschaftlichen Arbeitens mit Instrumenten wissenschaftlichen Arbeitens nähern kann. Die Ethnographie als flexible und offene Forschungsstrategie (vgl. Breidenstein et al., 2013) kann hier Anregungen und Möglichkeiten der Erschließung bieten. Dabei werden die Praktiken der ethnographischen Forschung, die teilnehmenden Beobachtungen und die Verschriftlichungen genutzt in der Erfassung wissenschaftlichen Arbeitens als Gegenstand. Zugleich sind die Praktiken ethnographischen Forschens Kernelemente des wissenschaftlichen Arbeitens, sodass die Praxis zugleich in das wissenschaftliche Beobachten und Beschreiben einführt.

Wichtig ist an dieser Stelle die Unterscheidung zwischen der Lehre *zur* Ethnographie (Inhaltsbezug) und der Lehre *als* Ethnographie (Handlungsbezug). Es geht nicht darum, Studierende in die ethnographische Forschung als Strategie qualitativer Forschung einzuführen als vielmehr darum, dass sie über die Tätigkeit des Ethnographierens – der teilnehmenden Beobachtung sowie der Verschriftlichungen – zentrale Kernelemente wissenschaftlichen Arbeitens forschend erkunden und zugleich betreiben.<sup>6</sup>

Ethnographie als Forschungsstrategie stammt aus der Ethnologie – verbunden mit dem wissenschaftlichen Interesse, fremde Völker und Kulturen kennenzulernen (vgl. Kohl, 1993). Seit Beginn des 20. Jahrhunderts hat sich die Ethnographie in vielen wissenschaftlichen Disziplinen ausdifferenziert. Das Besondere kulturanthropologischer, soziologischer oder erziehungswissenschaftlicher Ethnographie ist dabei, anscheinend bekannte Phänomene der eigenen Gesellschaft aus je fachspezifischer Perspektive unter einem neuen Blickwinkel zu betrachten (vgl. Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2010). Gleichzeitig besteht darin auch die größte Herausforderung, denn dazu ist es nötig, diesen Blick zunächst erst wieder zu „verfremden“, nicht schon vorab genau zu wissen, um was es sich bei dem in den Blick genommenen Phänomen handelt, sondern sich dieses durch genaues Beobachten und Analysieren seiner Eigenlogik erst zu erschließen. Es geht also darum, „soziale Praktiken in den mannigfaltigen Sinnwelten moderner Gesellschaften so „unverwandt“ anzuschauen, als ginge es dabei um „exotische“ Sitten, Gebräuche und Weltanschauungen“ (Hitzler, 1999, S. 476, Herv. i. O.). Kennzeichnend für ethnographische Forschung ist vor allem die Methode der teilnehmenden Beobachtung, mit der das zu untersuchende Phänomen während eines längeren Feldaufenthaltes im Sinne einer „andauernden unmittelbaren Erfahrung“ (Breidenstein et al., 2013, S. 33) erkundet wird. Die Forschenden suchen dafür unterschiedliche Felder auf. Sie lassen sich möglichst unvoreingenommen auf die Akteurinnen bzw. Akteure und die Interaktionen ein und suchen die dem Feld zugrunde liegenden Strukturen, die ausgesprochenen, vor allem aber die unausgesprochenen Regeln und Normen sowie die subjektiven Bedeutungszuschreibungen nach und nach zu erfassen. Ziel ist es, auf diese Weise zu einem tieferen Verständnis der jeweiligen sozialen Welt zu kommen. Der Zugang zum Feld, der Prozess des Ankommens und langsamen Vertrautwerdens sowie das dabei auszubalancierende Verhältnis von Nähe und Distanz stellen einige der zentra-

6 Schütze nutzt in diesem Sinne die Ethnographie für die Ausbildung und Praxis der sozialen Arbeit (vgl. Schütze, 1994).

len Herausforderungen ethnographischer Forschung dar (vgl. bspw. Egloff, 2012 a, b; Schoneville et al., 2006). Die Beobachtungen werden in Form von Feldnotizen und Feldtagebüchern festgehalten und in weiteren Schritten des Schreibens analysiert und verdichtet. Ergänzt werden die Beobachtungen durch weiteres Datenmaterial, wie etwa Dokumente, Fotos, Interviews.

Das Erkenntnisprinzip ethnographischer Forschung folgt also dem „Entdecken“ und „Verstehen“ (vgl. Breidenstein et al., 2013) und bietet sich indessen nicht nur für explizit ethnographische Forschungsprojekte an, sondern wird bereits in vielen weiteren Kontexten jenseits von Forschung als Instrument eingesetzt, um den aufmerksamen Blick zu schärfen und offen für neue Erkenntnisse zu sein. So schlägt beispielsweise Friebertshäuser (2001) vor, das erziehungswissenschaftliche Praktikum als ethnographisches Projekt anzugehen und sich den vermeintlich bekannten Institutionen, wie etwa einer Frühförderberatungsstelle, einem Jugendzentrum oder einer Erwachsenenbildungsstätte wie einer fremden Welt zu nähern, sich über Beobachtungen irritieren zu lassen und auf diese Weise hinter die Funktionsweisen, strukturellen Besonderheiten und „Spielregeln“ von Bildungseinrichtungen zu kommen. Ziel dieser Art der Herangehensweise an ein Praktikum wäre nicht in erster Linie der Erwerb spezifischer professioneller Handlungskompetenzen, sondern zunächst das (distanzierte) Beobachten und die Identifikation von für das Feld typischen Handlungsproblemen und Spannungsfeldern, die professioneller Reflexion bedürfen. Fritz Schütze (1994) hat die Potenziale der Einnahme einer solchen „ethnographischen Haltung“ durch die „Sensibilisierung der Aufmerksamkeitsperspektiven“ (ebd., S. 219) für die Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit hervorgehoben.

Überträgt man dies nun auf den Gesamtkontext von Hochschule und Studium, ließe sich der Studienbeginn als Eintritt in das Feld der Wissenschaft begreifen. Studierende sind dabei wie Forschende, die sich einer ihnen fremden Welt (akademische Kultur, spezifische Fachkultur) nähern, sich vertraut machen und diese forschend erkunden. Ähnlich, wie die meisten Ethnologinnen und Ethnologen die ersten Tage im Feld als Ansammlung zahlreicher noch unsortierter Eindrücke beschreiben, als Phase der Orientierung<sup>7</sup> und der Selbst- und Fremdpositionierung, so erleben dies auch viele Studierende in Bezug auf die ersten Tage und Wochen an der Universität.<sup>8</sup> Es ist die Phase des Ankommens, des „nosing around“<sup>9</sup>, des Umherstreifens und Beobachtens mit der zumeist offenen und neugierigen Haltung des „What the hell ist going on here?“<sup>9</sup>, wie es einst Clifford Geertz (1983) für die Haltung von Ethnologinnen und Ethnologen beschrieben hat. Mit dieser Haltung erkunden Forschende die Relevanzen des Feldes, sie entdecken Untersuchungsgegenstände, die sie im Verlauf einer ethnographischen Forschung über die Erweiterung des methodischen Vorgehens zu erfassen suchen.

Bezogen auf das Studium ließe sich das Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens als Erkundung der Relevanzsetzungen des wissenschaftlichen Feldes interpretieren, als Erfassung wissenschaftlicher Praktiken. So beüben Studierende die Hochschule in diesen ersten Wochen und Monaten zumeist aus einer Beobachtendenperspektive, bei der ihnen vermutlich viele Dinge als fremd und seltsam erscheinen. So muss beispielsweise – anders als in den meisten Schulen – ein eigener Stundenplan aus einem breiten Angebot an Vorlesungen, Seminaren und Übungen zusammengestellt werden. Es gilt, sich mit der Prüfungsordnung vertraut zu machen, um die unterschiedlichen Veranstaltungstypen zuordnen zu können, zu verstehen, was genau Module und Credit Points sind und wie man diese im Verlaufe des Studiums erwerben und dokumentieren kann. In den Lehrveranstaltungen zeigt sich häufig schnell, dass sich die gewohnten schulischen Formen des Arbeitens nicht auf das Studium übertragen lassen. Das Teilnehmen gestaltet sich so als schwierig, da die Regeln der Teilnahme noch unbekannt sind und Regelverstöße ggf. schlechte Bewertungen oder irritierte Rück-

7 Ein sehr anschauliches Beispiel dafür, wie ein Feldzugang gestaltet werden kann, wie das „Herumhängen“, „Umherstreifen“ und das Finden der eigenen Rolle abgelaufen sind, aber auch vor welchen Hürden und Herausforderungen der Forschende gestanden hat, bietet die klassische Studie „Die Street Corner Society“ von W. F. Whyte (1996 [1943], S. 281 ff.).

8 <https://www.zeit.de/studium/uni-leben/2010-12/umfrage-erstsemester>. Zur Statuspassage Studienbeginn vgl. auch Wulff (2013); Friebertshäuser (1992).

9 Das noch unsystematische „Herumschnüffeln“ und „Umherstreifen“ im Feld hat seinen Ursprung in der soziologischen Stadtforschung der 1930er-Jahre (vgl. Lindner, 2007, S. 11).

meldungen von Dozierenden zur Folge haben (vgl. Driese & Ittel, 2019; Maschke, 2014). Es zeigt sich, dass es spezifischer Formen des Sprechens bedarf und dass bisheriges Wissen nicht immer anschlussfähig ist und innerhalb der Wissenschaft Gültigkeit besitzt. Benötigt wird also eine sehr aufmerksame (Selbst-)Beobachtung, um die Regeln und Relevanzen des wissenschaftlichen Feldes zu ergründen und verstehend nachzuvollziehen. Wie dies im Kontext von Hochschullehre aufgegriffen werden kann, erläutern wir im folgenden Kapitel.

### 3 Strategien der teilnehmenden Beobachtung im Studium

Im Zuge des Studiums wandelt sich die anfängliche Beobachtendenrolle von Studierenden zunehmend zu einer teilnehmend Beobachtenden – bis hin zu einer Teilnehmendenrolle – die im Rahmen von Abschlussarbeiten und mündlichen Verteidigungen inszeniert und überprüft wird. Man kann diese institutionalisierten Studienabschlüsse auch als Rituale der Aufnahme in die wissenschaftliche *Communitas* interpretieren, in denen das wissenschaftliche Denken und Arbeiten (öffentlich) unter Beweis gestellt wird (vgl. Friebertshäuser, 2020). Studierende werden so im Verlaufe ihres Studiums zunehmend zu Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.

Wir fokussieren im Folgenden die Rolle als teilnehmend Beobachtende, die als Haltung im Studium Potenziale in der Erfassung von Formen wissenschaftlichen Arbeitens und Denkens birgt. Zunächst erscheint die Rolle als widersprüchlich. Wie lässt sich zugleich teilnehmen sowie beobachten? Im Kontext ethnographischer Forschung geht es dabei um das ständige Changieren zwischen diesen Positionen. Es geht darum, Nähe zum Feld herzustellen, um dann wiederum in Distanz zu treten, um die Erfahrungen reflektieren zu können.

Das Einnehmen der Rolle eines/einer teilnehmend Beobachtenden ist für wissenschaftliches Handeln von zentraler Bedeutung. Diese liegt in dem steten Changieren zwischen Nähe und Distanz, im Sinne der Produktion von wissenschaftlicher Erkenntnis und der steten Beobachtung jener Prozesse der Erkenntnisproduktion. Ein sogenanntes „going native“ (eine völlige Teilnahme ohne den distanzierten Blick) würde dem Prinzip von (Erziehungs-)Wissenschaft widersprechen, insofern das wissenschaftliche Handeln immer zugleich infrage gestellt wird. Die Beobachtenden-Position ist folglich ein wesentliches Merkmal wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens.

Für die Lehre kann dieser Aspekt aufgegriffen werden, indem Formen von (Selbst-)Beobachtung eingeübt und reflektiert werden. Wie lassen sich über Beobachtungen die Erkenntnisse generieren, die für die wissenschaftliche Teilnahme von Relevanz sind, und wie lässt sich die wissenschaftliche Teilnahme zugleich beobachten? Die Fremdheit, die beim Eintritt in das Feld der Hochschule „Dinge“ sichtbar werden lässt, gilt es im Prozess des Studiums durch Strategien der Befremdung (vgl. Amann & Hirschauer, 1997; Breidenstein, 2010) immer wieder neu herzustellen und zu kultivieren. Befremdung vollzieht sich dabei als „Etablierung der Annahme von Fremdheit“ und der „Suspendierung von Vertrautheit“ (Breidenstein, 2012, S. 34). Dabei handelt es sich um Strategien, die bei der Erfassung von „Fremdem“, aber auch beim Hinterfragen von vermeintlich „Vertrautem“ behilflich sein können, wie die Praxis des Beobachtens sowie die des Schreibens. Beobachten vollzieht sich dabei unter Einbeziehung der kompletten Körpersensorik unter den Bedingungen der Co-Präsenz, wobei Feldforschende sich die Beobachtungsweisen der Akteurinnen und Akteure des Feldes aneignen (vgl. Scheffer, 2002, S. 352 f.).

Diese Rolle der/des teilnehmenden Beobachtenden kann hochschuldidaktisch für das Lehren und Lernen wissenschaftlichen Arbeitens eingesetzt werden (vgl. Richter, 2022a). Hierfür bedarf es der Ermöglichung eines Changierens zwischen der Herstellung von Nähe und der Herstellung von Distanz und zwar sowohl in Bezug auf den Gegenstand (inhaltsbezogen) sowie auf das Ethnographieren selbst (handlungsbezogen). Dieses Changieren ist – wie wir bereits aufgezeigt haben – zugleich konstitutiv für Wissenschaft in der Hervorbringung von Erkenntnissen sowie der kritischen Auseinandersetzung mit diesen, was wiederum Motor für die Hervorbringung von Wissen sein kann.

Wie dies konkret aussehen kann, werden wir im Folgenden beispielhaft anhand einer bereits in unterschiedlichen Formen durchgeführten Lehrveranstaltung veranschaulichen. Wir geben der Lehrveranstaltung folgenden Titel: „*Wie kommt die Erziehungswissenschaft zu ihrem Wissen? Ethnographische Erkundungen*“.<sup>10</sup>

Zunächst kann die Beobachtendenposition durch einen Rückblick auf die Studieneingangsphase, ergänzt um eine vergleichende Perspektive auf das gegenwärtige Studium eingeübt werden.<sup>11</sup> Der Schreibauftrag hierzu könnte folgendermaßen lauten:

„Versetzen Sie sich zurück in die ersten Tage und Wochen Ihres Studiums. Erinnern Sie sich an den Tag, an dem Sie zum ersten Mal die Hochschule betreten haben? Welche Gedanken und Gefühle hatten Sie? Wie ist es Ihnen in den ersten Wochen ergangen? Was hat Sie irritiert oder herausgefordert? Was war Ihnen fremd? Welche Fragen gingen Ihnen durch den Kopf? Wenn Sie damals jemandem hätten beschreiben müssen, was die Erziehungswissenschaften ausmacht, was hätten Sie geantwortet? Bevor Sie weiterlesen, schreiben Sie alles auf, was Ihnen hierzu durch den Kopf geht. Nun bitte ich Sie, sich in Ihre gegenwärtige Situation als Studierende:r hineinzusetzen. Welche Gedanken und Gefühle bewegen Sie heute in Bezug auf Ihr Studium? Irritieren Sie noch dieselben Dinge von damals oder ist es heute anders? Was ist anders und wie ist es dazu gekommen? Welche Dinge irritieren Sie heute oder was erleben Sie als herausfordernd? Was ist heute für Sie vertraut und was ist fremd? Welche Fragen gehen Ihnen aktuell durch den Kopf? Wenn Sie heute jemand fragt, was die Erziehungswissenschaften ausmacht, was würden Sie antworten?“

Die Verschriftlichungen dienen in erster Linie einer selbstreflexiven Auseinandersetzung im Erleben von Vertrautheit und Fremdheit in der Auseinandersetzung mit dem Feld der Wissenschaft sowie den eigenen Annahmen von Wissenschaft. Die Verschriftlichungen können auch dafür genutzt werden, sich über die jeweiligen Annahmen von Wissenschaft zu verständigen. Was kennzeichnet aus Sicht der Studierenden die Erziehungswissenschaft als Disziplin und was zeichnet erziehungswissenschaftliches Denken und Handeln aus? (Wie) Haben sich hier die Ansichten im Verlaufe des Studiums verändert und was hat dazu beigetragen? Es ist ratsam, auch als Lehrende eigene Erfahrungen im Rückblick auf das eigene Studium einzubringen, um einen vertrauensvollen Rahmen zu schaffen, in dem es keine Sprechverbote gibt. Wechselseitige Annahmen und Erwartungen an Lehrende und Studierende geben Einblicke in die vielfältigen normativen Deutungen und damit einhergehenden machtvollen Effekte in der Hervorbringung von Hochschule.<sup>12</sup> Erkenntnisse aus der Hochschulforschung können diese Prozesse der Auseinandersetzung rahmen. So geben – insbesondere qualitative – Studien zu Fachkulturen, Studienzweifel und -abbruch wertvolle Hinweise auf die Zumutungen eines Studiums (vgl. bspw. Apel et al., 1995; Friebertshäuser, 1992; Schmitt, 2010). Indem Studierende die Hochschule forschend in den Blick nehmen, können sie hierzu ein kritisches Bewusstsein ausbilden und die eigenen Praktiken des Studierens dementsprechend hinterfragen (vgl. Richter, 2022b, 2023; Richter & Friebertshäuser, 2019). Dass dies zudem eine Grundfähigkeit professionellen pädagogischen Handelns darstellt, darauf gehen wir am Ende des Beitrages ein.

Ein weiterer, näher am ethnographischen Verständnis von Beobachtung ausgerichteter Arbeitsauftrag könnte die Studierenden dazu auffordern, eine Lehrveranstaltung als „teilnehmend Beobachtende“ zu besuchen und dabei unterschiedliche Perspektiven einzunehmen. Was sind Regeln

10 Obwohl wir davon ausgehen, dass es sich um ein innovatives Lehr-/Lernkonzept handelt, erheben wir nicht den Anspruch an Exklusivität. Vielmehr sind Veranstaltungen zur Einführung in Wissenschaft und wissenschaftliches Arbeiten inzwischen fester Bestandteil der akademischen Sozialisation. Wir verzichten jedoch auf eine systematisierende Darstellung existierender Formate, die den Rahmen des Beitrags gesprengt hätte.

11 Die Einbeziehung biografischen Wissens kann vielfältig in der Lehre verwendet werden. Neben der Funktion von „Anschlussbildung“ können darüber reflexive Prozesse im Umgang mit Wissen angeregt werden. Zudem kann darüber angeregt werden, sich als Studierende:r aus einer Metaposition zu betrachten, was dabei behilflich sein kann einen Zugang zu eigenen Ressourcen und Stärken zu ergünden sowie Vorurteilen, Widerständen oder Blockaden nachzuspüren (vgl. ausführlich Richter 2022b).

12 Der Austausch über Praktiken des Studierens und Lehrens dient als reflexive Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Feld im Sinne der von Bourdieu und Wacquant (1996) geforderten „wissenschaftlichen Reflexivität“. Es gilt demnach den eigenen Standort innerhalb des wissenschaftlichen Feldes reflexiv in die Praxis des Forschens einzubinden.



von Hochschullehre, welche „Sprachspiele“ lassen sich beobachten, usw.?) Die so entstehenden Beobachtungsprotokolle können dann im Plenum vergleichend analysiert und diskutiert werden.

Die Frage, wie die Erziehungswissenschaft zu ihrem Wissen kommt, lässt sich anhand ausgewählter erziehungswissenschaftlich-empirischer Studien im weiteren Verlauf der Lehrveranstaltung erkunden – bspw. zu dem Thema Studienzweifel und Studienabbruch (vgl. Pape, Heil & Schneider, 2021). Studierende nehmen auch hier eine Beobachtungsperspektive ein und lesen jeweils zu zweit oder zu dritt eine Studie mit dem Ziel, auf folgende Fragestellungen eine Antwort zu formulieren:

Mit welchen Fragen setzen sich die Forscher:innen auseinander und welche Relevanz haben diese im Kontext der Erziehungswissenschaften? Welche „Probleme“ greift die Fragestellung auf, wie werden sie zum Gegenstand von Forschung gemacht und für wen könnten die Erkenntnisse nützlich/hilfreich sein? Mit welchen Methoden nähert sich der/die Forschende dem Gegenstand an und inwiefern werden darüber welche Einsichten möglich und welche Aspekte werden ausgeschlossen? Wie genau geht der/die Forscher:in vor? An welchen Stellen übernehmen welche Theorien welche Funktionen im Forschungs- und Erkenntnisprozess? Und schließlich: Was sind die zentralen Ergebnisse der Studien und wie werden sie den Lesenden präsentiert?

Zusammengenommen geht es bei den Fragen darum, die Entstehungszusammenhänge wissenschaftlichen Wissens sowie deren Legitimität bzw. Reichweite zu reflektieren, „den Wegen des Wissens in Relation zu den entsprechenden Forschungs-, Entstehungs- und Diskurskontexten zu folgen“ (Thompson, 2020, S. 60).

Der Austausch über die inhaltlichen Erarbeitungen kann für einen Teil der Studien in Form einer Posterpräsentation aufbereitet und innerhalb des Seminars vorgestellt werden. Studierende erhalten hier die Möglichkeit, sich darin zu üben, Erkenntnisse in komprimierter und zugleich anschaulicher Art darzustellen. In Form einer kleinen inszenierten Tagung während einer Seminarsitzung werden die Poster vorgestellt und bezogen auf Nachfragen erläutert. Für einen anderen Teil der Studien können Podiumsdiskussionen durchgeführt werden. Die Seminarleitung übernimmt hier die Funktion der Moderation und befragt drei Forschendenteams zu ihren Erkenntnissen bspw. zu dem Thema Studienzweifel und -abbruch. Die Studierenden begeben sich in die Rolle der Forschenden und „verteidigen“ ihre Erkenntnisse. Kritische Rückfragen der Diskussionsleitung – insbesondere über eine vergleichende Perspektive zwischen den Studien – führen Studierende in die Perspektivität von Wissen sowie in die wissenschaftliche Praxis von „Kritik“ ein. Zugleich üben sich die Studierenden im wissenschaftlichen Argumentieren (vgl. hierzu Mehlem & Koca, 2022; Röder & Marschall, 2022).

Über die Zusammenschau der Studien lässt sich die Komplexität wissenschaftlicher Zugänge und Themen veranschaulichen und zugleich aus einer Metaebene die „geschriebenen und ungeschriebenen Regeln wissenschaftlichen Arbeitens“ beobachtend erfassen, beschreiben und zugleich überprüfen. So können Studierende etwa die folgenden Kriterien identifizieren: das Vorhandensein einer Fragestellung, deren Verortung unter Bezugnahme auf den aktuellen Forschungsstand, eine stringente Argumentation, die Einführung und Erläuterung zentraler Begriffe, die Begründung des methodischen Vorgehens, die Begründung der Literaturoauswahl im wissenschaftlichen Kontext, die präzise Untermauerung der Argumentation durch Literatur, die Verdeutlichung von (kontroversen) Positionen, die Kenntlichmachung von (eigenen) Hypothesen sowie das Vorhandensein einer Diskussion hinsichtlich der Verallgemeinerbarkeit, Reichweite und Grenzen der Erkenntnisse. Zugleich lassen sich formale Kriterien erkennen, wie Formen der Zitation und Gestaltung eines Literaturverzeichnisses. Diese Kriterien sollen dann im Verlauf der Erstellung der schriftlichen Leistungen aufgegriffen werden. Das Schreiben als wissenschaftliche Praxis wird dafür bereits in den einzelnen Seminarsitzungen durch kleine Schreibimpulse und Reflexionsaufträge etabliert. Auf die tragende Funktion, die das Forschungstagebuch hierbei einnimmt, möchten wir im folgenden Teil näher eingehen.

## 4 Das Forschungstagebuch im Studium: ethnographisches und wissenschaftliches Schreiben

Teilnehmende Beobachtung bedarf im ethnographischen Forschungsprozess der steten Verschriftlichung, um das jeweilige subjektive Erleben einer wissenschaftlichen Analyse zugänglich zu machen. Die Ethnographie hat sich spätestens seit der „Writing-Culture-Debatte“ kritisch mit Formen wissenschaftlichen (Be-)Schreibens auseinandergesetzt (vgl. Berg & Fuchs, 1995; Clifford & Marcus, 1986). Im Zentrum der auch unter dem Schlagwort „Krise der Repräsentation“ laufenden kritischen Debatten steht vor allem die Frage, inwiefern ethnographisches Schreiben durch Reduktion, Selektion und Interpretation durch die Schreibenden bestehende Machtverhältnisse reproduziert und somit ethnographische Beschreibungen höchstens als Erzählungen aus einer bestimmten Perspektive, nicht jedoch als Repräsentation des Gegenstandes zu fassen sind. Mit einer solchen Annahme geht der Anspruch eines „reflexiven Schreibens“ einher. Die Ethnographie hat damit zahlreiche Anregungen geliefert, sich reflexiv mit dem wissenschaftlichen Schreiben und den eigenen Formen des Schreibens auseinanderzusetzen (vgl. Althans, 2014; Burkholder & Thompson, 2020; Clifford, 1990; Hirschauer, 2001). Schreiben gilt als Kernelement wissenschaftlichen Arbeitens, insofern es Ordnung in das Denken bringt und so den eigenen Erkenntnisprozess voranbringt (vgl. Becker, 1994). Die Ethnographie kann dabei behilflich sein, sich mit dem (eigenen) Schreiben reflexiv auseinanderzusetzen. Der ethnographische Forschungsprozess ist durch unterschiedliche Formen des (Be-)Schreibens geprägt. Während der Feldaufenthalte gilt es zunächst möglichst alle Eindrücke festzuhalten und in einem Forschungstagebuch zu dokumentieren. Diese Feldnotizen werden im Anschluss in Beobachtungsprotokolle überführt. Dabei geht es darum, möglichst detailreich zu beschreiben und konkrete Eindrücke zu schildern anstelle von Zusammenfassungen und Generalisierungen (vgl. Breidenstein et al., 2013, S. 97–107). Diese Form des Beschreibens fordert dazu auf, genau zu beobachten. Zugleich sind Beschreibungen – wie generell soziale Situationen – selektiv, perspektivisch und interpretativ. Es werden Wirklichkeiten konstruiert und Erfahrungen analysiert, womit Beschreibungen „die disziplinäre Kommunikation für fremde Sinn- und Erfahrungszusammenhänge öffnen“ (ebd., S. 105).

Für die Lehre können diese Formen des Schreibens aufgegriffen werden, um in das wissenschaftliche Denken und Schreiben einzuführen. Das Forschungstagebuch kann bspw. als studienbegleitendes oder als lehrveranstaltungsbezogenes Instrument implementiert werden (vgl. Richter & Friebertshäuser, 2022).<sup>13</sup> Es bietet die Möglichkeit, eigene Gedanken, offene Fragen, Lesefrüchte, Diskussionen und Erfahrungen schriftlich zu dokumentieren und das Schreiben dafür zu nutzen, Gedankenprozesse anzuregen. Den Zusammenhang zwischen Denken und Schreiben hebt die Schreibforschung hervor (vgl. bspw. Scheuermann, 2016). Björn Krey (2020) betont den Zusammenhang zwischen Lesen, Schreiben und Denken. So zeichnet sich (erziehungs-)wissenschaftliches Handeln zu einem großen Teil durch die Tätigkeit des Lesens aus, bei dem im Schreiben das Gelesene auf seinen Bedeutungsgehalt be- und hinterfragt wird. Die im vorherigen Kapitel vorgestellte fragende Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Studien sollte in diesem Sinne schreibend vollzogen werden.

Für den Prozess der Einsozialisation ins wissenschaftliche Feld ist es wichtig, das Tagebuch als Ort des Experimentierens und Improvisierens zu begreifen. So lassen sich Lernerfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben jenseits von Prüfungs- und Bewertungsmodalitäten machen. Das Tagebuch bleibt ein persönliches Dokument, bei dem entschieden werden kann, was daraus Kommilitoninnen und Kommilitonen oder Lehrenden zugänglich gemacht werden soll. Indem Lehrende eigene Schreiberfahrungen teilen oder die Schreiberfahrungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in die Lehre einbeziehen, lässt sich das wissenschaftliche Arbeiten als anhaltender Lernprozess veranschaulichen (vgl. Narr & Stary, 2000).

<sup>13</sup> Auch das Portfolio als Sammlung von Artefakten (z. B. Dokumente, Texte, Zertifikate, Video- und Tonaufnahmen) eignet sich als Instrument für Studierende zur Reflexion des eigenen Lernprozesses (vgl. Weber & Burgwald, 2022).

Die im Forschungstagebuch versammelten Verschriftlichungen können hinsichtlich der im Seminar identifizierten Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens überprüft werden. Als Dokumente bieten sie die Möglichkeit einer forschenden Auseinandersetzung mit dem eigenen Schreiben sowie den Konstruktionsbedingungen wissenschaftlichen Schreibens: Welches Problem löst der Konjunktiv im wissenschaftlichen Schreiben? Und wie strukturiert das wissenschaftliche Schreiben das wissenschaftliche Handeln?

Was bedeutet dies nun für die Übertragung auf die exemplarische Lehrveranstaltung „Wie kommt die Erziehungswissenschaft zu ihrem Wissen? Ethnographische Erkundungen?“ Leistungsnachweis könnte die vergleichende Diskussion von zwei Studien sein, gerahmt durch reflexive Auseinandersetzungen mit den jeweiligen Erkenntnisprozessen. Die Erarbeitungen für den Leistungsnachweis finden zum größten Teil im laufenden Semester durch die Arbeitsaufträge und Gruppenarbeiten sowie einzelne kleinere Schreibimpulse statt. Diese werden allesamt im Forschungstagebuch gesammelt, sodass das Forschungstagebuch als Grundlage der sich daran anschließenden Verschriftlichung fungiert. Über Schreibimpulse wird das Changieren zwischen Teilnahme und Beobachtung angeregt. So würde ein Schreibimpuls nach der Podiumsdiskussion lauten: Wie sind die Studierenden mit den kritischen Fragen umgegangen? Wie mit ihrer Rolle als Expertinnen und Experten? Welche Argumentation hat überzeugt? Welche eher weniger? Was waren Gründe dafür? Ziel ist es, dass über die Schreibimpulse Perspektivwechsel angeregt werden. So könnte ein weiterer Schreibimpuls lauten: Welche Formen des Schreibens produziert die (Erziehungs-)Wissenschaft?

Die ersten Erarbeitungen für die schriftlichen Leistungen können am Ende des Semesters in den letzten zwei bis drei Sitzungen einem studentischen Peer-Review-Verfahren unterzogen werden, bei dem folgende Fragen im Mittelpunkt stehen:

Wo und in welcher Form zeigen sich die identifizierten Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens in den jeweiligen Verschriftlichungen der Kommilitoninnen und Kommilitonen? Wo und in welcher Form wird ihnen nicht entsprochen und welche Effekte gehen damit einher (Lesbarkeit, Nachvollziehbarkeit, Brüche in der Argumentation, Positionierungen usw.)? Welche Form der Überarbeitung wäre nötig?

In selbstorganisierten Gruppen können die Studierenden diese Praxis weiter fortführen. Studierende werden auf diese Weise mehrfach gefordert: Sie kennen und erkennen die wesentlichen Kriterien wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens und können diese benennen, zugleich gilt es, diese aus einer fachlichen Sicht heraus zu kritisieren. Sie lernen dabei, ihre Kritik sachlich zu äußern und kritisches Hinterfragen als Selbstverständlichkeit in der akademischen Kultur zu verstehen.

## **5 Das Studium als Ethnographie wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens – Bilanz und Ausblick**

Wie lässt sich Studierenden wissenschaftliches Denken und Arbeiten jenseits rein formaler Regeln und Techniken vermitteln? Diese Frage stand am Anfang des Beitrags, der mit dem Vorschlag, hierzu einen ethnographischen Ansatz zu wählen, eine mögliche Antwort auf diese Frage gegeben hat. Teilnehmende Beobachtung und Formen der Verschriftlichung in ethnographischen Erkenntnisprozessen repräsentieren Kernelemente (erziehungs-)wissenschaftlichen Arbeitens, in die über die Praxis des Ethnographierens eingeführt werden soll. Dabei ist der ethnographische Forschungsgegenstand das wissenschaftliche Arbeiten, welches ethnographisch erkundet wird. In Form von Beschreibungen werden die Spielregeln wissenschaftlichen Arbeitens zugänglich gemacht – um die Metapher noch einmal aufzugreifen. Zugleich wird im Zuge der forschenden Auseinandersetzung das wissenschaftliche Arbeiten selbst vollzogen und damit erprobt und eingeübt.

Eine solcherart konzipierte Lehre, die dem Prinzip forschenden Lehrens und Lernens folgt (vgl. Hof, 2022; Huber, 2009), kann nicht nur für das wissenschaftliche Denken und Arbeiten und die damit verbundenen Lernprozesse im Kontext des Studiums förderlich sein, sondern bereitet zu-

gleich auf das professionelle Handeln in pädagogischen Feldern vor. Denn professionelles Handeln erfordert einerseits Wissen über das jeweilige Handlungsfeld, dessen strukturelle Rahmenbedingungen und Widersprüche, über dessen theoretische Grundlagen und Methoden sowie über die jeweiligen Adressatinnen und Adressaten.

Es bedarf andererseits der regelmäßigen Analysen von im Arbeitsalltag vorfindbaren Situationen und den sich abspielenden Interaktionen. Diese analytischen Reflexionsprozesse sind dem eigentlichen pädagogischen Handeln vorgeschaltet und bedürfen eines theoretischen und methodischen Wissens (vgl. Hof & Egloff, 2022). Der im Studium erworbene (ethnographisch) forschende Blick und das dadurch eingeübte spezifische erziehungswissenschaftliche Denken helfen dabei, „Sehgewohnheiten“ zu verändern (Gottuck et al., 2019) und Unerwartetes, Irritierendes, aber auch anscheinend Ersichtliches stets kritisch zu hinterfragen und diesem auf den Grund zu gehen. Forschen als Instrument zum Erkenntnisgewinn spielt dabei insofern eine zentrale Rolle als es – ganz im Sinne John Deweys – mit Fragen gleichgesetzt werden kann: „Forschen und Fragen sind bis zu einem gewissen Punkt synonyme Termini. Wir forschen, wenn wir fragen; und wir forschen, wenn wir danach suchen, was Antwort auf eine gestellte Frage ergibt.“ (Dewey, 2008, S. 132). Insofern weist der forschende Blick weit über das Studium hinaus und trägt zur individuellen wie kollektiven Professionalitätsentwicklung bei.

Die Umsetzung eines forschenden Lernens in dem hier skizzierten Sinne setzt die aktive Beteiligung sowie Offenheit und Neugierde bei den Studierenden voraus, die Bereitschaft des Abschieds von Gewissheiten und das Sich-Einlassen auf Ungewissheiten. So erfordert die Einführung in ethnographisches Forschen und Handeln eine Auseinandersetzung mit Annahmen und vorherrschenden Vorstellungen über Forschungsparadigmen und das Forschungsvorgehen. Im Zuge des forschenden Nachvollziehens des „Denkens von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern“ soll die Aufmerksamkeit auch auf das eigene Denken und die Denkgewohnheiten gelenkt werden, damit diese einer kritischen Reflexion zugänglich werden (vgl. Thompson, 2020, S. 70). Hier bedarf es der Bereitschaft der Selbstbeobachtung und Selbstreflexion.

Die institutionellen Rahmungen von Hochschule und Wissenschaft als machtvolle Institutionen mitsamt ihrer Praxis (zu der auch Bewertungszwänge und Konkurrenzen gehören) oder Effizienzlogiken (vgl. Teichler, 2008) bis hin zu Modul- und Studienstrukturen (Unger, 2019) sind als Kontexte der Lehr-Lern-Arrangements in den Blick zu nehmen. Eine ethnographische Haltung umfasst auch all diese Dimensionen. Die hier nur skizzierten Voraussetzungen einer solchen Lehrveranstaltung geben zugleich Hinweise auf die Grenzen ihrer Umsetzbarkeit. Folglich gilt es, Lehrkonzepte wie diese selbst zum Gegenstand von Forschung zu machen.

## Literatur

- Althans, B. (2014). Notwendige Differenzbearbeitungen: Selbst- und Fremdbeobachtung im ethnographischen Schreiben. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 149–166). Bielefeld: transcript.
- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–52). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Apel, H., Engler, S., Friebertshäuser, B., Fuhs, B. & Zinnecker, J. (1995). „Kulturanalyse und Ethnographie. Vergleichende Feldforschung im studentischen Raum“. In K. Eckhard & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung* (S. 343–375). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Arnold, R. & Siebert, H. (1995). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Barlösius, E. (2012). Wissenschaft als Feld. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 125–135). Wiesbaden: Springer.

- Becker, H. S. (1994). *Die Kunst des professionellen Schreibens. Ein Leitfaden für die Geistes- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Berg, E. & Fuchs, M. (Hrsg.) (1995). *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bohl, T. (2018). *Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Arbeitsprozesse, Referate, Hausarbeiten, mündliche Prüfungen und mehr*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27–44). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2010). Einen neuen Blick auf Schule und Unterricht entwickeln. Strategien der Befremdung. In F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“*. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 205–215). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz/München: UKV/Lucius.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. D. J. (1996) [1992]. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Burkholder, C. & Thompson, J. (2020) (Hrsg.), *Fieldnotes in Qualitative Education and Social Science Research. Approaches, Practices, and Ethical Considerations*. New York: Routledge.
- Clifford, J. (1990). Notes on (field)notes. In R. Sanjek (Hrsg.), *Fieldnotes* (S. 47–79). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Clifford, J. & Marcus G. E. (1986). *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Dewey, J. (2008). *Logik. Die Theorie der Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Driese, C. & Ittel, A. (Hrsg.) (2019). *Der Übergang in die Hochschule. Strategien, Organisationsstrukturen und Best Practices an deutschen Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Egloff, B. (2012a). Ethnografie. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 263–276). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Egloff, B. (2012b). Teilnehmende Beobachtung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 419–432). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Egloff, B. & Richter, S. (Hrsg.) (2022). *Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten. Ein Lehr- und Studienbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Franck, N. & Stary, J. (2013). *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung*. Paderborn: Schöningh.
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim/München: Juventa.
- Friebertshäuser, B. (2001). Feldforschung im Praktikum. Ein Konzept für das studienbegleitete Praktikum in der Erziehungswissenschaft? In J. Schulze-Krüdener & H.-G. Homfeldt (Hrsg.), *Praktikum. Eine Brücke zwischen Wissenschaft und Beruf* (S. 181–204). Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Friebertshäuser, B. (2020). Rituelle Bildung. Transformation und Reproduktion in Übergängen am Beispiel der Promotion. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische und methodologische Grundlagen* (S. 39–61). Opladen: Barbara Budrich.
- Friebertshäuser, B. & Panagiotopoulou, A. (2010). Ethnographische Feldforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 301–322). Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Geertz, C. (1983) [1973]. *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Göhlich, M., Wulf, C. & Zirfas, J. (2007). Pädagogische Zugänge zum Lernen. Eine Einleitung. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens*. (S. 7–19). Weinheim u. a.: Beltz.
- Gottuck, S., Grünheid, I., Mecheril, P. & Wolter, J. (2019). Sehen (ver)lernen. Einführende Anmerkungen. In Dies. (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen. Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschauer, S. (2001). Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift für Soziologie*, 30(6), 429–451.
- Hitzler, R. (1999). Welten erkunden. Soziologie als (eine Art) Ethnologie der eigenen Gesellschaft. *Soziale Welt – Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis*. 50(4), 473–483.
- Hof, C. & Egloff, B. (2022). *Handeln und Forschen in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.

- Hof, C. (2022). Forschendes Lehren und Lernen. In B. Egloff & S. Richter (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten. Ein Lehr- und Studienbuch* (S. 107–118). Stuttgart: Kohlhammer.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–36). Bielefeld: Universitätsverlag Weblar.
- Krey, Björn (2020): *Textarbeit. Die Praxis des wissenschaftlichen Lesens*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Kohl, K. H. (1993). *Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung*. München: C. H. Beck.
- Krey, B. (2020). *Textarbeit. Die Praxis des wissenschaftlichen Lesens*. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Lindner, R. (2007). *Die Entdeckung der Stadtkultur: Soziologie aus der Erfahrung der Reportage*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Maschke, S. (2014). Der Übergang ins Studium als Bildungsherausforderung. In N. Ricken, H.-C. Koller & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 209–228). Wiesbaden: Springer VS.
- Maturana, H. & Varela F. J. (1982). Autopoietische Systeme. Eine Bestimmung der lebendigen Organisation. In H. Maturana (Hrsg.), *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit* (S. 170–235). Braunschweig: Vieweg Verlag.
- Mehlem, U. & Koca, M. (2022). Merkmale, Bedeutungen und Funktionen von Thesen bei der Einführung ins wissenschaftliche Denken und Handeln. In B. Egloff & S. Richter (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten. Ein Lehr- und Studienbuch* (S. 61–70). Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Narr, W. D. & Stary, J. (Hrsg.) (2000). *Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens. Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer geben Studierenden Tips*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Neubert, S., Reich, K. & Voß, R. (2001). Lernen als konstruktiver Prozess. In T. Hug (Hrsg.), *Die Wissenschaft und ihr Wissen* (Bd. 1, S. 253–265). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Pape, N., Heil, K. & Schneider, H. (2021). Studienzweifel und Studienabbruch als Ausdruck problematischer Passungsverhältnisse im akademischen Feld. Fallbeispiele aus zwei Forschungsprojekten. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten* (S. 244–260). Weinheim: Beltz Juventa.
- Richter, S. (2019). *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Richter, S. (2022a). Befremdung als ethnographische Haltung forschenden Lernens. Lern- und Bildungsprozesse in der Hochschule anstoßen. 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. 254–276). Opladen: Barbara Budrich.
- Richter, S. (2022b). Biographische Reflexivwerdung. Ein Ansatz zur Ausbildung einer reflexiv-forschenden Haltung in Studium und Hochschullehre. In B. Egloff & S. Richter (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten. Ein Lehr- und Studienbuch* (S. 128–145). Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, S. (2023). Forschendes Studieren und Lehren. Reflexion eines Lehr-Lern-Forschungsprozesses. In C. Hof & S. Boehm (Hrsg.), *Forschendes Lernen oder lernendes Forschen? Beiträge zur Reflexion*. Bielefeld: wbv Publikation (i. E.).
- Richter, S. & Egloff, B. (2022). Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten – eine Einleitung. In B. Egloff & S. Richter (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten. Ein Lehr- und Studienbuch* (S. 11–20). Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, S. & Friebertshäuser, B. (2019). Die Welt des Studiums forschend erkunden – Ethnographie, Habitus und Fachkulturforschung. In S. Richter & B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Studieren – Forschen – Praxis. Erziehungswissenschaftliche Erkundungen im Feld universitären Lebens* (S. 11–50). Reihe: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Goethe-Universität. Books on Demand.
- Richter, S. & Friebertshäuser, B. (2022). Studieren mit dem Forschungstagebuch. Anregungen für Studium und Hochschullehre. In B. Egloff & S. Richter (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten. Ein Lehr- und Studienbuch* (S. 35–50). Stuttgart: Kohlhammer.
- Röder, M. & Marschall, C. (2022). Für jedes Problem gibt es eine Lösung! – Oder vielleicht doch mehr als eine? Zur Vielfältigkeit erziehungswissenschaftlichen Denkens und Arbeitens. In B. Egloff & S. Richter (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten. Ein Lehr- und Studienbuch* (S. 119–127). Stuttgart: Kohlhammer.

- Scheffer, T. (2002). Das Beobachten als sozialwissenschaftliche Methode – von den Grenzen der Beobachtbarkeit und ihrer methodischen Bearbeitung. In D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 351–374). Bern: Huber. <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/509>
- Scheuermann, U. (2016). *Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schoneville, H., Königeter, S., Gruber, D. & Cloos, P. (2006). Feldeintritte. In P. Cloos & W. Thole (Hrsg.), *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik* (S. 231–253). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schütze, F. (1994). Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung: eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In N. Groddeck & M. Schumann (Hrsg.), *Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion* (S. 189–297). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssar-49375>
- Siebert, H. (2014). Lehren und Lernen aus konstruktivistischer Sicht. In R. Egger, D. Kiendl-Wendner & M. Pöllinger (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Weiterbildung* (S. 49–68). Wiesbaden: Springer VS.
- Teichler, U. (2008). Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. *Das Hochschulwesen*, 56(3), 68–79.
- Thompson, C. (2020). *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Unger, T. (2019). Selbststudium als Freiheit in Zwängen? Studentische Praktiken und erziehungswissenschaftliche Fachkultur. In S. Richter & B. Frieberthäuser (Hrsg.), *Studieren – Forschen – Praxis. Erziehungswissenschaftliche Erkundungen im Feld universitären Lebens* (S. 51–71). Frankfurt a. M.: Books on Demand.
- Weber, N. & Burgwald, C. (2022). Das Portfolio im Studium: Formen der Gestaltung und Möglichkeiten des Einsatzes. In B. Egloff & S. Richter (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten. Ein Lehr- und Studienbuch* (S. 199–207). Stuttgart: Kohlhammer.
- Whyte, W. F. (1996) [1943]. *Die Street Corner Society. Die Sozialstruktur eines Italienviertels*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Wulff, A. (2013). *Statuspassage Studienbeginn: zwischen Vergemeinschaftung und Resilienz*. Baden-Baden: Nomos.

## Autorinnen

Sophia Richter, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften im Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und im Dekanat der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Derzeit: Vertretungsprofessorin am Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg. Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Hochschulforschung, Jugend- und Kulturforschung, qualitative Forschungsmethoden, insbesondere Ethnographische Feldforschung, forschendes Lernen, systemische Theorie und Praxis, Beratung in Hochschule. E-Mail: [s.richter@em.uni-frankfurt.de](mailto:s.richter@em.uni-frankfurt.de)

Birte Egloff, Dr. phil., Akademische Oberrätin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Alphabetisierung/Grundbildung, Erwachsenenbildung, qualitative Forschungsmethoden (Biographieforschung, Ethnographie), interkulturelle Bildung, Berufsfeldbezug erziehungswissenschaftlicher Studiengänge und Praxisreflexion. E-Mail: [b.egloff@em.uni-frankfurt.de](mailto:b.egloff@em.uni-frankfurt.de)



**Zitiervorschlag:** Richter, S. & Egloff, B. (2022). Ethnographie als Zugang zum erziehungswissenschaftlichen Denken und Arbeiten. *die hochschullehre*, Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL2243W. Online unter: [wbv.de/die-hochschullehre](http://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](http://wbv.de/die-hochschullehre)



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