

# ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorInnen: Andreas Broszio, Andreas Feindt

Interner Titel: Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung – Ein exemplarischer Arbeitsbogen am Fall Stefanie Lange

Methodische Ausrichtung: Dokumentarische Methode, Grounded Theory

**Quelle:** Feindt, A. & Broszio, A. (2008). Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung – Exemplarische Rekonstruktion eines Arbeitsbogens studentischer Forschung. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 9(1), Art. 55.

Mit freundlicher Genehmigung des Forums Qualitative Sozialforschung.

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/314>

## **Nutzungsbedingungen:**

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

---

## **Einleitende Bemerkungen**

Nach zwei abgebrochenen Studiengängen (Medizin und Magister Geschichte) nimmt Stefanie Lange[1] ein Lehramtsstudium für Gymnasien mit den Fächern Geschichte und Germanistik auf. Während des Studiums wird ihre Tochter Franziska geboren. Kurz darauf beginnt Stefanie Lange mit der Teilnahme an einem Forschungsseminar. Dieses von einem Schulpädagogen der erziehungswissenschaftlichen Fakultät angebotene Seminar findet zum ersten Mal statt und richtet sich an die Lehramtsstudierenden der Universität. Im Rahmen der Veranstaltung haben die Studierenden die Möglichkeit, in kleinen Gruppen an einem selbst entwickelten schul- und unterrichtsbezogenen Forschungsprojekt zu arbeiten. In Absprache mit beteiligten Schulen[2] geht es für die studentischen Forschungsteams zunächst darum, konkrete Forschungsfragen zu entwickeln, die zum einen die Interessen der jeweiligen Schule berücksichtigen als auch die Interessen der Studierenden aufnehmen. Im Anschluss erfolgen die Entwicklung eines Forschungsdesigns und die eigenständige Durchführung der Studie in der jeweiligen Schule. Nach der Interpretation der Daten und der Aufbereitung der Ergebnisse sollen diese an die Schulen zurückgemeldet werden. Das Forschungsseminar ist dabei der Ort, an dem die Möglichkeit besteht, sich forschungsrelevantes Wissen anzueignen, das eigene Forschungsdesign zu diskutieren sowie eine gemeinsame Interpretation der Daten vorzunehmen. Im Fall von Stefanie Lange und ihrer Forschungspartnerin handelt es

sich um ein Forschungsprojekt, das den Prozess der Implementierung fächerübergreifenden Unterrichts an einer Haupt- und Realschule zu rekonstruieren sucht. Zum Zeitpunkt des Interviews im Rahmen der von uns durchgeführten Studie befindet sich die Informantin in der Examensphase ihres Lehramtsstudiums. Das von ihr und ihrer Forschungspartnerin Martina durchgeführte Forschungsvorhaben ist in Form einer Examensarbeit bereits seit ca. fünf Monaten abgeschlossen.

Das Interview mit einer Länge von etwas mehr als zweieinhalb Stunden hat in der Wohnung von Stefanie Lange stattgefunden und beginnt mit einer umfangreichen Anfangserzählung, in der über weite Strecken das Erzählschema ratifiziert wird.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Darstellungsarbeit im Interview von einer ausgeprägten (Selbst-)Reflexivität gekennzeichnet ist. Dieses gilt im Allgemeinen für die immer wiederkehrende Einbettung (eigen-)theoretischer Argumentationen in narrative Passagen (SCHÜTZE 1983, 1987a) und im Besonderen für die Darstellung der Forschungstätigkeit, die gegen Ende der Anfangserzählung einsetzt. Hier verlässt die Informantin das Erzählschema, um für die weitere Darstellung v.a. auf Argumentationen und Beschreibungen zurückzugreifen[3]. An die Haupterzählung schließt ein umfangreicher Nachfrageteil an.

Die folgenden Ausführungen zu den propositionalen und performativen Aspekten der Darstellung des Arbeitsbogens gliedern sich in zwei Abschnitte: Zunächst werden wir den Orientierungsrahmen als modus operandi der Darstellung skizzieren und uns einen allgemeinen Überblick über den Arbeitsbogen verschaffen (1.1). Im darauffolgenden Abschnitt werden wir uns dann detaillierter der Reflexivität im Arbeitsbogen von Stefanie Lange zuwenden (1.2).

## Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

### *1.Rekonstruktion des Arbeitsbogens*

Ein entscheidender Schlüssel zum Verständnis des Orientierungsrahmens liegt in einer kurzen Sequenz aus der Anfangserzählung des Interviews:

*"j:a und dann (..) ((seufzen)) (..) hat etwas begonnen, was ich bis heute immer noch für unglaublich halte, und das ist eben diese Zusammenarbeit mit Martina im Rahmen dieser Examensarbeit (aha) oder dieser Forschung dann" (Stefanie Lange)*

Hier zeigt sich in kondensierter Form das, was den Nukleus der gesamten Darstellung der Forschungspraxis betrifft und was wir im Folgenden *Sozialität als Matrix der Forschungstätigkeit* nennen. Der Sozialität kommt eine primordiale Stellung im Prozess der Darstellung der Forschung bei Stefanie Lange zu.[4]

Mit anderen Worten heißt das, dass die Darstellung des Einstiegs in die Forschung, der Forschungsplanung, der Datenerhebung, der Auswertung, fast sämtliche die Forschungstätigkeit betreffenden Orientierungsfiguren im Kontext zwischenmenschlicher Kooperation, Gemeinsamkeit und Dynamik aufgespannt sind. Die Forschungspartnerin Martina ist dabei die zentrale signifikante Andere, an die sich die Konstruktion der Sozialität knüpft.

## 1.1. Einrichtungskomponente

Der Arbeitsbogen ist mit einer langen Vorlaufphase versehen, die wir als integralen Bestandteil des Arbeitsbogens fassen. Dabei geht es v.a. um Tätigkeiten der Anbahnungsarbeit, die mit dem Enaktierungsmodus des Forschungsarbeitsbogens bei Stefanie Lange unmittelbar zusammenhängen: Erwähnt sei ihr Bemühen, eine Identifikation mit den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen herzustellen, damit inhaltliche Kontinuitäten zu schaffen und schließlich einen Bereich umfassender Sinnstiftung im Lehramtsstudium zu finden. Neben den inhaltlichen Kontinuitäten schafft Stefanie Lange soziale Kontinuitäten, indem sie mehrere Veranstaltungen desselben Lehrenden (Prof. Kellermann) besucht, der später auch das Forschungsseminar anbietet. Vor der Partizipation am Forschungsangebot liegt noch das Aufsuchen studienbiografischer Beratung bei Prof. Kellermann. Grund für dieses Gespräch sind Bedenken von Stefanie Lange, ob sie ihre Aufgaben bei der Betreuung ihres Säuglings mit denen der Forschung vereinbaren kann. Nach der Ermunterung seitens Prof. Kellermanns entscheidet sich Stefanie Lange schließlich für die Teilnahme. Angesichts dieser Vorlaufphase handelt es sich u.E. in der Erfahrungsaufschichtung Stefanie Langes um einen *prozessorientierten Einstieg* in die Forschungspraxis.

Die dann konkret werdende Einrichtung des Arbeitsbogens scheint zunächst mit einer *Vergewisserung* des eigenen Selbstverständnisses verbunden zu sein. Auslöser für diese Vergewisserung ist die Aufforderung von Prof. Kellermann, ihre zunächst antizipierte Gastrolle im Forschungsseminar den anderen Beteiligten transparent zu machen. Stefanie Lange modifiziert daraufhin anscheinend den Modus ihrer Teilnahme von einem passiven hin zu einem aktiven. Zur Einrichtung des Arbeitsbogens gehört weiter die *Bildung der Forschungsteams*. Stefanie Lange übernimmt die Planung und Moderation der Seminarsitzung, in der das Team gebildet werden soll. Dieser Prozess wird von Stefanie Lange im Zusammenhang mit einer Reihe von Arbeitsaufgaben geschildert, die in einem *cluster of tasks* (vgl. STRAUSS 1991, S.75ff., S.104) zusammengebunden sind: didaktische und methodische Vorbereitung der Teambildungssitzung, Sitzungsleitung und -moderation und schließlich die Evaluation der Sitzung, welche jedoch zu einem viel späteren Zeitpunkt stattfindet, nämlich im Rahmen des Interviews zu unserem Forschungsprojekt. Hier wird ein Handlungsschema (das der Reflexion) performativ im Zuge der Darstellungsarbeit als Bestandteil der Evaluationskomponente in den Arbeitsbogen *integriert*.

Strukturell gemeinsam ist den *tasks* in diesem *cluster* eine *Fokussierung auf Sozialität*. Dieses ist zum einen dem Thema der Sitzung geschuldet, welchem mit der Teambildung eine deutliche soziale Komponente innewohnt. Zum anderen ist festzustellen, dass Stefanie Lange die Teambildung sowohl in der Vorbereitung als auch in der Moderation primär anhand sozialer Dimensionen strukturiert. So sind es z.B. keine Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Erkenntnisinteresses oder der angestrebten Schulform, die als Kriterien für die Teambildung herangezogen werden. Vielmehr schildert Stefanie Lange die Strategie, über das Kriterium interindividueller Ähnlichkeit des Arbeitsstils implizit affektive Dimensionen wie Sympathie oder Antipathie in den Teambildungsprozess zu integrieren.

*"wenn es um solche Teambzusammenfindungen geht, wo einfach noch (.) ähm so bestimmte andere Ebenen ne Rolle spielen (mhm). Von Sympathie, von- (.) ja,*

*was auch immer, die man irgendwie versuchen kann Sym- also mit mit Methoden greifbar zu machen, aber nicht richtig (ja). Also keiner würde sich in so ner Runde hinstellen und sagen: Dich mag ich nicht und Dich mag ich auch nicht, aber mit Dir finde ich ganz nett, mit Dir kann ich mir vorstellen mal n Bier trinken zu gehen (ja), mit Dir könnt ich zusammenarbeiten (ja ja). Ähm wie man doch im Prinzip letztlich solche Entscheidungen doch noch anders stützen kann, damit die Leute das auch selber merken (ja) und witzigerweise eben tatsächlich eben diese Sitzung so gelaufen ist, dass sich dann auf einmal zwei Gruppen gebildet hatten (aha aha). Ich hatte dann irgendwie mit- bin über arbeitsmethodisch bin ich da ran gegangen, dass jeder sagen sollte, was ihm für so ne Zusammenarbeit wichtig ist und dann 'sollten die sich so n bisschen zuordnen und so weiter mit Karteikarten und so weiter'. Also, dass es noch nicht um Inhalte ging (jaha) oder es gab ja auch noch die Frage mit Schulformen und so, wo will man dann hingehen und so (jaha), sondern dass ich also zum Kriterium gemacht hab, dass man sich überlegen muss, wie man eigentlich gerne arbeitet, was man für [ ] äh für hmm (.) Ansprüche hat an Zusammenarbeit (ja ja) und sich das dann sonst auch selber so für sich noch mal vorstellt (ja)" (Stefanie Lange).*

Hier zeigt sich an einem konkreten Beispiel, wie die Sozialität als Matrix die Darstellung der Forschungspraxis (und in dieser Passage auch die Performanz der o.a. Reflexion des Teambildungsprozesses) strukturiert und wie es in diesem Zusammenhang zu einer Hierarchisierung von Sozialem und Inhaltlichem/Organisatorischem kommt.

Für Stefanie Lange ist die Aufrechterhaltung des Arbeitsbogens mit einer umfangreichen *Organisationsarbeit* verbunden. Sie muss die Forschungsaufgaben mit den Betreuungsaufgaben koordinieren. Nun ließe sich einwenden, dass jeder Akteur bzw. jede Akteurin z.B. berufliches und privates Handeln miteinander koordinieren muss. Beim Fall Stefanie Lange kommt es jedoch zu einer Durchdringung von privater und universitärer Sphäre, zu einer *Sphärenverschränkung*: Die tasks der privaten interferieren mit denen der universitären Sphäre: sei es, dass ihre Tochter anlässlich von Forschungssitzungen zugegen ist (gleichzeitige Bearbeitung von privater und universitärer Sphäre); sei es, dass die Forschungspartnerin von Stefanie Lange Teile der Betreuungsaufgaben der privaten Sphäre oder vice versa Arbeitsaufgaben der universitären Sphäre (z.B. Kooperationstermine mit der Schule) alleine übernimmt (Delegation von Arbeitsaufgaben). Letztlich ist die Sphärenkoordination für Stefanie Lange auch biografische Arbeit, da sie durch die offensichtlich gelingende Organisation der privaten Sphäre ihr biografisches Handlungsmuster "Lehramtsstudium trotz des Kindes" weiterverfolgen kann.

Insofern kann die Organisationsarbeit im SCHÜTZE'schen biografiethoretischen Vokabular als *situatives Bearbeitungs- und Kontrollschema von biografischer Relevanz* konzeptualisiert werden (vgl. SCHÜTZE 1981, S.79ff.).

Die Organisation der Forschungsaufgaben bezieht sich auf drei Konstellationsfelder: das Forschungsteam, das Plenum des Forschungsseminars und das Forschungsfeld "Schule". Hier müssen z.B. Termine abgesprochen, Planungen kommuniziert, situationsspezifische Bedürfnisse und Erwartungen berücksichtigt werden.

## *1.2 Sozial- und (im Fall Stefanie Lange gleichzeitig auch) Inhaltskomponente*

Die Berücksichtigung bestimmter Interessen und Bedürfnisse anderer an der Forschung beteiligter Personen ist zum einen wichtig, um die Einrichtung und Aufrechterhaltung des Arbeitsbogens zu gewährleisten. Diese *Aufmerksamkeitsarbeit* verweist aber gleichzeitig auf einen weiteren Typ Arbeit, der in der Darstellung von Stefanie Lange einen zentralen Stellenwert einnimmt und von uns als eine Art multipler Arbeitstyp konzeptualisiert wird. Es handelt sich dabei um die *Perspektivenarbeit*. Um situationsspezifische Bedürfnisse, Erwartungen und Anforderungen bei der Organisation des Arbeitsbogens berücksichtigen zu können, müssen diese erst einmal verstanden werden, wozu das Hineinversetzen in die Perspektive der anderen nötig ist. Darüber hinaus ist eine solche Arbeit mit dem Ziel, die Partizipationszufriedenheit der Beteiligten aufrecht zu erhalten, auch Teil der Sozialkomponente. Dass Perspektivenarbeit als Auslöser für andere Tätigkeiten fungiert, wird bspw. nicht zuletzt daran deutlich, dass Stefanie Lange und ihre Forschungspartnerin Martina einer Kommilitonin anscheinend Unterstützung bei der Diskussion von Datenmaterial anbieten, der dieses in ihrem Forschungsteam nicht möglich war.

Darüber hinaus ist das forschungsmethodische Vorgehen von Stefanie Lange insofern ebenfalls Perspektivenarbeit, als zunächst über die Perspektive von AkteurInnen des Handlungsfeldes "Schule" beruflich relevante Phänomene rekonstruiert werden sollen. Weiter werden die von den ForscherInnen erhobenen Daten und von ihnen erstellten schriftlichen Dokumente (z.B. Datenanalysen) offenbar einer intensiven *perspektiventriangulierenden Deutungs- und Interpretationsarbeit* sowohl im Zweierteam als auch im Plenum des Forschungsseminars unterzogen:

*"wir ham einfach sehr ähm deutlich die Erfahrung gemacht, dass wenn (.) zwei Köpfe denken, und zwar nicht getrennt voneinander sondern zusammen (mhm), da mehr rauskommt als eins plus eins. Das heißt, also ich will damit sagen, ähm (.) diese gemeinsame Entwicklung von Gedanken (ja), von Interpretationen, von ähm Ansätzen (mhm), von auch- das ((räuspern)) gemeinsame Erproben von Methoden (ja), und zwar so vor allen Dingen auch dann Auswertungsmethoden (aha aha), gerade wenn es um Interviewauswertungen geht, was ja auch immer ne Kommunikationssituation (mhm) is, die man da aufgezeichnet hat ähm und auch tendenziell auch gerade bei dieser Forschungswerkstatt, wenn man mit Schulen zusammen arbeitet ja ne auch ne Kommunikationssituation ist (mhm mhm). Man will etwas von den Andern erfahren, sie sollen etwas von einem selbst erfahren oder dann zurückgespiegelt bekommen (ja) oder wie auch immer, ähm dass es für mich schlechterdings mittlerweile nicht mehr denkbar is, das anders als kommunikativ zu tun, (ja) und zwar (ja) dann eben kommunikativ mit jemandem, de:r das (.) in glei- zu gleichen Teilen in gleicher Weise mitmacht (ja ja), aber eben noch mal anders denkt als man selber, also, dass das dann (ja) ne Befruchtung und ne Bereicherung is, die- und in unserm Fall finde ich fast ideal, ineinandergegriffen hat (mhm)" (Stefanie Lange).*

Damit wird ein *Setting* etabliert, das als "Forschungswerkstatt" aus der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung bekannt ist. In diesem Setting wird jedoch nicht nur gemeinsam interpretiert, sondern auch beraten und kritisiert. Damit eine solche Perspektivenarbeit überhaupt möglich ist, ist die bereits genannte Aufmerksamkeitsarbeit zur Berücksichtigung von Vorstellungen und Situationen

anderer an der Forschung Beteiligter wichtig. Insofern ist die Perspektivenarbeit ein multipler Arbeitstyp, der mehrere Komponenten des Arbeitsbogens tangiert.

Hinsichtlich der Darstellung der Perspektivenarbeit Stefanie Langes fällt auf, dass dieser ein konkreter Bezug auf die inhaltliche Dimension der Perspektivenarbeit fehlt. D.h., dass "diese gemeinsame Entwicklung von Gedanken, von Interpretationen" (Stefanie Lange) in der Darstellung nicht auf die Forschungsfrage bezogen, sondern von dieser *abstrahiert* als soziales Setting beschrieben wird, in dem der gemeinsame perspektivierende Prozess stattfindet. Diese Fokussierung auf die sozialen Prozesse, die im Rahmen der inhaltlichen Arbeit stattfinden, aber von diesen entkoppelt eine eigene *selbstbezügliche Dignität* entwickeln, erschwert die Verortung der Perspektivenarbeit in der Inhaltskomponente des Arbeitsbogens. Eher liegt eine Konzeptualisierung als Teil der Sozialkomponente nahe. Für Stefanie Lange scheint es nun jedoch so zu sein, dass diese mit der Perspektivenarbeit verbundene spezielle Form der Sozialität auch das zentrale inhaltliche Moment ihrer Forschungserfahrung ist.

Die Perspektivenarbeit als Teil der Sozialkomponente wird in der Darstellung des Arbeitsbogens von Stefanie Lange gleichzeitig auch zum Kern der Inhaltskomponente transformiert.

M.a.W. handelt es sich also um eine Forschung, die hauptsächlich als ein sozialer, interaktiver, perspektiventriangulierender Prozess in der Erfahrungsaufschichtung abgelagert ist und damit die inhaltliche Dimension des Erkenntnisinteresses nachordnet. Es handelt sich um die Darstellung der Forschung als *selbstreferenzielle Forschung*, die sich durch einen *Primat der Methode* auszeichnet: eine Darstellung, die v.a. den (sozialen) Prozess der Forschung und weniger den Inhalt der Forschung fokussiert. Diese These lässt sich weiter dadurch stützen, dass Stefanie Lange nur am Rande Aussagen über die *klassischen* Tätigkeiten der Forschungsplanung und Datenerhebung eines Forschungsarbeitsbogens macht. Zu der Forschungsplanung findet sich im Interview nur der Hinweis, dass eine Planung erforderlich war. Wie diese Planung, z.B. im Zusammenhang mit der Durchführung von Interviews, konkret vorgenommen wurde, wird nicht thematisiert – ein Umstand, der sicher mit der individuellen Relevanzsetzung und Erfahrungsaufschichtung von Stefanie Lange zusammenhängt. Ihr war es offensichtlich im Interview nicht wichtig genug, diese Arbeit genauer zu schildern. Auch über die Entstehung und Formulierung des Erkenntnisinteresses sind keine Darstellungen im Interview enthalten. Erst gegen Ende der Nachfragephase finden sich einige Hinweise auf den Inhalt der Forschungsfrage. Ähnlich ist es mit der konkreten Datenerhebung – auch diese findet im Interview nur am Rande Erwähnung. Der Kern der Inhaltskomponente, der vermeintlich in der Arbeit an dem inhaltlichen Erkenntnisinteresse, an der konkreten Forschungsfrage liegt, scheint also – wie oben vermutet – eher im Vollzug der Perspektivenarbeit zu liegen.

Im Übrigen gilt dieses Phänomen auch für die Tätigkeiten der Dokumentation und Darstellung des Forschungsvorhabens, wie z.B. das Schreiben eines Forschungsberichts oder die Vorstellung des Vorhabens auf einer Tagung. Diese werden von Stefanie Lange ebenfalls unter dem Fokus der Sozialität und nicht in Bezug auf inhaltliche Aspekte dargestellt.

Im folgenden Abschnitt werden wir uns genauer der Reflexivität im Arbeitsbogen von Stefanie Lange zuwenden und dabei auch die bislang noch unbearbeitete *Evaluationskomponente* berücksichtigen.

## 2 Ort und Zeit von Reflexivität im Arbeitsbogen

Wenn in der Diskussion um eine Reflexive LehrerInnenbildung davon ausgegangen wird, dass die Forschung im Studium einen professionalisierungsförderlichen Beitrag zum späteren beruflichen Handeln leisten könne (s.o.), dann ist der Reflexivität als professionstheoretischer Schlüsselkategorie (vgl. REH & SCHELLE 2000, S.108; HERZMANN 2001, S.39ff.) eine besondere analytische Beachtung zuzumessen. Finden sich in der Darstellung des Arbeitsbogens Hinweise auf Reflexivität? Wo und wie werden reflexive Handlungsschemata enacted? Wird die Entwicklung von Reflexionskompetenz befördert? Das sind die Fragen, die wir in diesem Zusammenhang bearbeiten werden.

Bei der Rekonstruktion fällt auf, dass reflexive Anteile im Arbeitsbogen von Stefanie Lange auf zwei Ebenen zu finden sind: Die Reflexivität, die unmittelbar auf das inhaltliche Erkenntnisinteresse des Forschungsvorhabens fokussiert ist, haben wir *Reflexivität erster Ordnung* genannt. Im Gegensatz dazu konzeptualisieren wir die Reflexivität, die sich aus einer Meta-Perspektive auf die eigene Praxis des Forschungshandelns bezieht, als *Reflexivität zweiter Ordnung*. Beide Reflexionsmodi wiederum sind im Interview auf zwei Ebenen denkbar, die wir mit Proposition von Reflexivität im Interview und Performanz von Reflexivität im Interview beschreiben. Die erste bezeichnet dabei die Darstellung von Reflexivität, also die Erzählung oder Beschreibung eigenen reflexiven Handelns im Interview, die zweite Ebene beinhaltet eine aktuell in der Interviewsituation ablaufende Reflexivität.[5]

Reflexivität erster Ordnung findet sich in den Interviewdaten auf propositionaler Ebene und betrifft die bereits angeführte Perspektivenarbeit. Stefanie Lange beschreibt detailliert, wie sie hinsichtlich der Datenauswertung und des Schreibens des Forschungsberichtes in einen differenzbetonten perspektiventriangulierenden Diskussionsprozess mit ihrer Forschungspartnerin Martina eingetreten ist. Da dieses perspektiventriangulierende Diskursarrangement (DIRKS 2000; HANSMANN 2001) im Interview selbstreferenziell, d.h. abstrahiert vom Inhalt, dargestellt wird und eine Reflexion von inhaltlichen Aspekten des Forschungsvorhabens im Interview performativ nicht aktualisiert wird, lassen sich keine weiteren Aussagen als die machen, dass dieses perspektiventriangulierende Vorgehen als Prozess in der Erfahrungsaufschichtung der Forschungstätigkeit dominant geworden ist (s.o.). Es bleibt jedoch unklar, inwiefern dieser Prozess ein reflexives Durchdenken des Handlungsfeldes Schule befördert hat.

Reflexivität zweiter Ordnung ist dagegen in den Interviewdaten in vielfältiger Form auszumachen. Was das für die *performative* Ebene bedeutet, lässt sich an den bereits zitierten Passagen nachvollziehen. Diese Passagen sind – und das gilt im Vergleich zu den anderen uns vorliegenden Interviewdaten für den Großteil des Interviews – von einer ausgeprägten (Selbst-)Reflexivität. Stefanie Lange ratifiziert weniger das Narrationsschema für die Darstellung, sondern vielmehr ein reflexiv orientiertes Argumentationsschema. Unseres Erachtens liegen die Gründe für eine solche Darstellung in einer im Interview stattfindenden *Transformation* des

biografisch-narrativen Interviews als Teil der Evaluationskomponente in den Arbeitsbogen studentischer Forschung. Als Beispiel hierfür haben wir oben die in der Interviewsituation stattfindende Reflexion des von ihr angeleiteten Teambildungsprozesses angeführt. Stefanie Lange nutzt das Interview als Reflexionssetting, um *ex post factum* ihre Handlungspraxis reflexiv durcharbeiten, um in der Explikation und Reflexion zu erkennen, was sie getan hat. Im Anschluss an REH und SCHELLE (2000, S.108f.) handelt es sich somit einerseits um einen sozialen Raum, in dem sich Reflexivität entfaltet, andererseits aber auch um einen "textlichen Raum", in dem "die selbstreflexive Verfügbarkeit über das eigene berufliche Tun, die Haltungen und Werte diskursiv hergestellt wird" (REH & SCHELLE 2000, S.108).

Dieses Moment wird von Stefanie Lange im Interview nicht nur performativ handlungsschematisch umgesetzt, sondern auch thematisch auf propositionaler Ebene bearbeitet. Sie stellt z.B. die Arbeit im Plenum des Forschungsseminars als ein perspektiventriangulierendes Diskursarrangement dar, in dem gemeinsam mit den anderen Studierenden Forschungsvorgehen und Forschungsdaten erörtert werden:

*"wo ja auch immer noch ma bestimmte Dinge diskutiert wurden und sei es auch am Fall von anderen Leuten, aber wo man ja selber auch noch mal angefangen hat zu überlegen, ähm (.) was machen wir da jetzt eigentlich gerade" (Stefanie Lange).*

Hier werden also von den Studierenden nicht nur Elemente aus den eigenen Forschungsprozessen thematisiert, sondern diese Thematisierung scheint für Stefanie Lange Anlass zu sein, über das eigene Handeln nachzudenken. Gleiches gilt für die *Dokumentationsarbeit*, die sich v.a. im Schreiben des Forschungsberichtes in Form einer Examensarbeit zeigt: "weil da [während des Schreibens, d. A.] ja noch mal ne andere Konkretisierung stattfindet und wei:l ähm ja man ja doch irgendwie noch mal anders seine Gedanken (.) sortieren, strukturieren und eben tatsächlich formulieren muss" und weiter: "äh gerade wenn man das irgendwie in der Arbeit versucht dann, methodisch auch noch ma zu begründen, wie man vorgegangen is oder so" (Stefanie Lange). Die Dokumentationsverpflichtung in Form eines schriftlichen Forschungsberichtes und die Settings perspektiventriangulierender Kommunikation über die jeweiligen Forschungsprojekte in einer Forschungswerkstatt können als Strukturorte der Reflexivität[6] zweiter Ordnung die (Weiter-) Entwicklung von Reflexionskompetenz im Sinne eines "knowing that"[7] befördern. [8]

In folgender Passage findet sich ein weiteres Beispiel für die Darstellung einer Reflexivität, die sich auf das Forschungshandeln von Stefanie und Martina bezieht:

*"[...] und ähm wir uns dann mit denen [den LehrerInnen an der Schule, d. A.] verabredet hatten zum Besprechen der Texte, die eine Lehrerin nur so an uns vorbeiflitzte, sachte: Ich hab ne Pa- Papierallergie, ich hab das gar nicht gelesen und war weg [[[lachen]]] und die andere ((lachen)) zwei, drei Rechtschreibfehler korrigiert hatte und nur meinte: Ja, aber reicht das denn für ne Examensarbeit (.) für zwei Leute (.) und (.) wir also schon beschrieben hatten, in welchen Zusammenhang dieser Teil gehört (ja), also wir haben schon so Vor Nachgeschichte (ja) so skizziert gehabt (ja) und auch also versucht das einzuordnen was das denn sein soll (ja ja) und es wurde ja halt nichts neues, also*



*sie fand das noch mal ganz interessant [ ] und wir hätten uns aber auch Arbeit gemacht und das klein da auseinanderklamüsert (mhm), aber ähm äh ja wär halt so nichts neues unbedingt drin (ja ja), also is ja logisch, wenn man den Jahrgang selber unterrichtet hat erst mal so in dem Teil, der erst mal beschreibend is (ja ja), is da noch nich so viel neues (ja ja ja) und wir beide dann irgendwie so saßen und so umpf, danach sind wa @ers ma n Bier trinken gegangen am hellichten Nachmittag, warn total fertig dann haben wa Dani angerufen, ham Gustav angerufen (ja), dann ham wir hausend tausend e-mails gekricht von Gustav und und Dani (mhm) und abends gings uns dann wieder besser@ und wir konnten das, also haben das dann sehr produktiv verwendet für unsere Arbeit" (Stefanie Lange).*

Die *Friktionsanfälligkeit* des Kontaktes zwischen den AkteurInnen in der Schule und den forschenden Studierenden ist Ausgangspunkt für ein von den Studierenden empfundenenes Problem im Vollzug der Forschungspraxis. Für unser Interesse an der Reflexivität im Arbeitsbogen ist nun von Bedeutung, wie die beiden Studentinnen auf diese für sie problematische Erfahrung reagieren, wie sie mit diesem Problem umgehen. Anscheinend suchen Stefanie Lange und ihre Forschungspartnerin den Austausch über ihre problematische Praxiserfahrung mit zwei Beteiligten aus der Forschungswerkstatt. Sowohl Professor Kellermann als Leiter der Forschungswerkstatt als auch die Kommilitonin Dani scheinen bereit zu sein, die Rolle des "kritischen Freundes" (vgl. ALTRICHTER & POSCH 1990) anzunehmen und mit den beiden Forscherinnen über ihre Erfahrungen zu kommunizieren. Dieses in der Situation aktivierte Netzwerk scheint als Rückmeldungs-, Beratungs-, Kommunikations- und Stabilisierungssystem zu fungieren. Das hat zur Folge, dass Stefanie und Martina nach dem Austausch mit den beiden "ForschungsberaterInnen" ein neues Handlungsschema entwickelt haben, um die problematischen Erfahrungen zu bearbeiten.

*"also, dass wir gemerkt ham, dass das schon noch mal n anderer Schwerpunkt war in unserer Arbeit wirklich deutlich zu machen- n viel stärkeren Blick auf die Schule denen klar zu machen, warum wir das eigentlich alles machen" (Stefanie Lange).*

Letztlich dokumentiert sich an dieser Stelle auf sehr anschauliche Weise, wie die beiden Studentinnen mit Unterstützung durch externe Reflexionshelfer in einen Dialog mit der Situation, in einen *iterativen Zirkel von Reflexion und Aktion* (vgl. SCHÖN 1983; ALTRICHTER & POSCH 1990) im Rahmen ihrer Forschungspraxis eingetreten sind. Ob dabei das antizipierte neue Handlungsschema eine angemessene Wahl aus vielen denkbaren Möglichkeiten darstellt oder ob es sich um eine Strategie handelt, die differente Bereichslogiken von Forschungshandeln und LehrerInnenhandeln nicht doch durch stärkere Transfer- und Transparenzarbeit zu überwinden sucht, ist jedoch kritisch zu überdenken. U.E. handelt es sich in Anlehnung an HELSPER (1999) in diesem Fall eher um eine halbierte Reflexivität, die strukturelle Dimensionen der Friktionsanfälligkeit des Verhältnisses von Schule und Universität ausblendet. Im Übrigen wäre diese Episode gut geeignet, um mit forschenden Lehramtsstudierenden zur Vorbereitung der eigenen Forschungsprojekte anhand eines dokumentierten Falles die für die Forschung in Schulen nicht umgehbare, sondern nur bearbeitbare Differenz zwischen Theorie und Praxis gedankenexperimentell zu diskutieren.

Zusammenfassend stellen wir zum Stellenwert der Reflexivität im Arbeitsbogen von Stefanie Lange fest: Nicht die Reflexion von Phänomenen des Handlungsfeldes Schule im Rahmen der Forschung, sondern vielmehr die Reflexion *über* die Forschung als eigene Handlungspraxis scheint in der Erfahrungsaufschichtung Stefanie Langes dominant zu sein.

#### **Fußnoten:**

- [1] Alle Namen sind maskiert.
- [2] Die Schulen unterschiedlicher Formen und Stufen haben im Vorfeld ihr Interesse bekundet, an einem solchen Projekt teilzunehmen.
- [3] In der Studie wurde in Abkehr zur erzähltheoretischen Dominanz bei SCHÜTZE auch eine systematische Analyse der argumentativen Passagen vorgenommen. Neben NASSEHI (2002), der die Frage stellt, warum nicht auch das Argumentieren und Reflektieren von biografischer Relevanz sein sollte, eröffnet NOHL (2006, S.50) eine wichtige Perspektive, die dem Vorgehen in unserer Studie entspricht: "Dies [die Fokussierung von Erzählungen und Beschreibungen, d. A.] sollte jedoch nicht zu der Annahme führen, theoretisch-argumentative Textsorten seien für die Auswertung wertlos. Zwar ist es nicht sinnvoll, Argumentationen als das zu rekonstruieren, was sie sein sollen: nämlich als Erläuterungen von Handlungsmotiven und -gründen. Gleichwohl lassen sich auch Argumentationen dokumentarisch interpretieren: Anstatt ihrem wörtlichen Sinngehalt zu folgen, kann man auch die Herstellungs- und Konstruktionsweise der Argumentationen rekonstruieren und auf diese Weise herausarbeiten, wie jemand seine Handlungsweisen rechtfertigt. Auch dies gibt Aufschluss über die Orientierungsrahmen, innerhalb derer eine Person ihre Themen und Problemstellungen bearbeitet" (vgl. auch FEINDT 2007, S.111f.).
- [4] Dass die Betonung der Performanz der Arbeit in einer Forschungswerkstatt nicht nur in unserem Sample vorhanden ist, verdeutlicht der Bericht einer Studentin, die bei Anselm STRAUSS in der Forschungswerkstatt teilgenommen hat und über ihre Erfahrungen u.a. wie folgt reflektiert: "Das Auffällige in unserer Gruppe war, daß wir gelernt hatten, kooperativ und unterstützend miteinander zu arbeiten. [...] Es ist (nach meiner Erfahrung in der akademischen Welt) einmalig, daß in Seminaren, in denen nach der Grounded Theory gearbeitet wird, mit Nachdruck auf das kollektive Teilen und Kritisieren von Datenmaterial verwiesen wird" (STRAUSS 1998, S.354f.).
- [5] Sabine REH und Carla SCHELLE (2000, S.119) haben dies für das reflexive Potenzial berufsbiografischer Erzählungen ausgearbeitet: "die Konstruktion der Erzählung [kann, d. A.] als ein Selektionsprozess – aus verschiedenen Optionen, solche (berufs-) biographischen Erzählungen zu gestalten, wird ausgewählt – rekonstruiert werden".
- [6] Den Begriff Strukturort der Reflexivität haben DIRKS und HANSMANN (2000, S.42) geprägt.
- [7] Vgl. DEWE, FERCHHOFF und RADTKE (1992, S.85): "Sofern Professionalität in der Relationierung zweier differenter Wissens- und Handlungssphären aufgeht, wozu wiederum Distanz vonnöten ist, bezeichnet (Selbst-) Reflexivität im Sinne der Steigerung des 'knowing that' zum jederzeit verfügbaren Wissen darüber, was man tut, eine wichtige Komponente".
- [8] In ähnlicher Richtung argumentieren FICHTEN und DREIER (2003, Abs.58), wenn sie betonen, dass die ForscherInnen sich über sich selbst aufklären

müssen. Dass eine solche Selbstaufklärung an bestimmte Settings gebunden ist und wie diese Settings aussehen können, verdeutlicht die Analyse des Arbeitsbogens von Stefanie Lange.

### **Literaturangaben:**

Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1990). Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dewe, Bernd; Ferchhoff, Werner & Radtke, Frank-Olaf (1992). Das "Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In Bernd Dewe, Werner Ferchhoff & Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern (S.70-91). Opladen: Leske + Budrich.

Dirks, Una (2000). Wie werden LehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung am Beispiel des Fachs Englisch. Münster: Waxmann

Feindt, Andreas (2007). Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Fichten, Wolfgang & Dreier, Birgit (2003). Triangulation der Subjektivität – Ein Werkstattbericht [66 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 4(2), Art. 29, <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03fichtendreier-d.htm> [Zugriff: 18. November 2007].

Hansmann, Wilfried (2001). Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln. Eine biographie-analytische Untersuchung. Essen: Die Blaue Eule.

Helsper, Werner (1999). Eine halbierte Professionalisierung von Lehrern und Lehrerinnen? Reflexionen zum Ansatz Götz Krummheuers. In Frank Ohlhaver & Andreas Wernet (Hrsg.), Schulforschung. Fallanalyse. Lehrerbildung. Diskussionen am Fall (S.121-132). Opladen: Leske + Budrich.

Herzmann, Petra (2001). Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung. Opladen: Leske + Budrich.

Nassehi, Armin (2002). Die Beobachtung biographischer Kommunikation und ihrer doppelten Kontingenzenbewältigung. Vortrag Sektion "Biographieforschung", DGS-Kongress, Leipzig, 9. Oktober 2002 Online verfügbar unter [http://www.lrz-muenchen.de/~ls\\_nassehi/bio.pdf](http://www.lrz-muenchen.de/~ls_nassehi/bio.pdf) [Zugriff: 12. Februar 2006].

Nohl, Arnd-Michael (2006). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag.

- Reh, Sabine & Schelle, Carla (2000). Biographie und Professionalität. Die Reflexivität berufsbiographischer Erzählungen. In Johannes Bastian, Werner Helsper, Sabine Reh & Carla Schelle (Hrsg.), Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Praxis (S.107-124). Opladen: Leske + Budrich.
- Schön, Donald (1983). The reflective practitioner. How professionals think in action. London: Templesmith.
- Schütze, Fritz (1981). Prozessstrukturen des Lebensablaufs. In Joachim Matthes, Arno Pfeifenberger & Manfred Stosberg (Hrsg.), Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg (S.67-156). Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis, 3, 283-293.
- Schütze, Fritz (1987a). Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen. Teil 1: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen: Studienbrief der Fernuniversität.
- Strauss, Anselm (1991). Creating sociological awareness. Collective images and symbolic representations. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Strauss, Anselm (1998). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Fink.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Feindt, A. & Broszio, A.: Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung – Ein exemplarischer Arbeitsbogen am Fall Stefanie Lange  
 In: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg\\_chameleon\\_videoplayer/lbg\\_vp2/videos//feindt\\_broszio\\_stefanie\\_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//feindt_broszio_stefanie_ofas.pdf),  
 Datum des letzten Zugriffs 05.08.2015