

## **Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können**

Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte  
"Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung"

*Bettina Dausien*

### **1. Einleitung**

Die folgenden Überlegungen<sup>1</sup> werden von der Frage geleitet, welche Kompetenzen Studierende in der Arbeit mit qualitativen Forschungsmethoden entwickeln können und welche Rahmenbedingungen dafür erforderlich sind. Ich werde diese Fragen mit Blick auf die in der Überschrift benannten drei Aspekte bearbeiten: Der erste betrifft grundlegende wissenschaftliche Qualifikationen, die sich unter dem Stichwort der *Reflexivität* fassen lassen. Dabei geht es wesentlich um methodisch angeleitete, systematische Reflexionsverfahren, aber auch um die Einübung einer reflexiven "Haltung". Mit dem zweiten Aspekt wird die Entwicklung von *Vertrauen* in die eigene Handlungs- und Deutungsfähigkeit angesprochen, die sowohl im Rahmen wissenschaftlicher Argumentation als auch im Rahmen biographischer Handlungsfähigkeit zu diskutieren ist. Der dritte Aspekt schließlich meint Grundlagen sozialwissenschaftlicher und pädagogischer *Professionalität*. Hier vertrete ich die These, dass Reflexivität und Vertrauen im obigen Sinn nicht nur im Studium und im wissenschaftlichen Kontext bedeutsam sind, sondern auch Grundlagen professionellen Handelns in außerwissenschaftlichen Praxisfeldern darstellen. [1]

Das Statement wird mit einigen Überlegungen zu dem sozialen Rahmen abgeschlossen, der für die Aneignung und Entfaltung der genannten Kompetenzen bedeutsam ist. Dabei verfolge ich die These, dass Lernen und Lehren qualitativer Forschungsmethoden als eine *gemeinsame Praxis* zu sehen ist, die einen spezifischen sozialen Raum erfordert und erzeugt. Ein prädestiniertes Setting, wenn auch sicher nicht das einzig mögliche, um einen derartigen Lernraum herzustellen, ist das der *Forschungswerkstatt*. Die Erfahrungen, die ich seit Anfang der 1990er Jahre in unterschiedlichen universitären Kontexten<sup>2</sup> mit dieser Arbeitsform gemacht habe, bilden den Hintergrund für meine Überlegungen. [2]

---

1 Der vorliegende Text entspricht wesentlich dem Statement, das ich auf dem Podium des [2. Berliner Methodentreffens](#) am 15. Juli 2006 gehalten habe, und enthält eher Argumente als deren differenzierte Diskussion. Auch auf den Bezug zu relevanter Literatur wird in dieser Fassung weitgehend verzichtet. Ich verweise an dieser Stelle auf einen ausführlicheren Beitrag von Paul MECHERIL und mir, der im Rahmen der hier eröffneten FQS-Debatte erscheinen wird.

2 Seit Anfang der 1990er Jahre habe ich – zunächst zusammen mit Peter ALHEIT, dann mit Andreas HANSES – am Institut für angewandte Biographie- und Lebensweltforschung (IBL) der Universität Bremen eine Forschungswerkstatt für Studierende, Promovierende und andere Forscher(innen) aufgebaut, die bis heute fortgeführt wird. Seit 1999 leite ich – zusammen mit Paul MECHERIL – die Forschungswerkstatt der Forschungsgruppe Biographie- und Kulturanalyse an der Universität Bielefeld. Darüber hinaus habe ich vielfältige Erfahrungen mit dieser Arbeitsform im Rahmen internationaler Promotionsprogramme sammeln können.

## 2. Reflexivität

Eine erste grundlegende Fähigkeit, die sich Studierende in der Auseinandersetzung mit qualitativer Forschung aneignen können, ist Reflexivität. Um diesen Aspekt zu verdeutlichen, ist es zunächst sinnvoll, auf eine Differenzierung Pierre BOURDIEUs zurückzugreifen. Er unterscheidet zwischen "narzißtischer Reflexivität", die um ihrer selbst willen, gewissermaßen als Selbstzweck um die Person der Wissenschaftlerin/des Wissenschaftlers kreist, und "wissenschaftlicher Reflexivität", die "auf die Verfeinerung und Verstärkung der Erkenntnismittel gerichtet" ist (BOURDIEU 1993, S.366). Im hier diskutierten Kontext geht es um wissenschaftliche Reflexivität. Sie kann mit WACQUANT (1996, S.63) anhand von drei Merkmalen erläutert werden:

"Erstens: Ihr Gegenstand ist primär nicht der individuelle Wissenschaftler, sondern das in die wissenschaftlichen Werkzeuge und Operationen eingegangene *soziale und intellektuelle Unbewußte*; zweitens: Sie ist ein *kollektives Unternehmen* und nichts, was dem Wissenschaftler individuell aufzubürden wäre; und drittens: Sie will die *wissenschaftstheoretische Absicherung der Soziologie* nicht zunichte machen, sondern *ausbauen*" (WACQUANT 1996, S.63). [3]

In der Arbeit mit qualitativen Forschungsmethoden ist die Reflexion der verwendeten wissenschaftlichen "Werkzeuge und Operationen" sowie der darin eingelagerten Vorannahmen und Erwartungen ein zentrales *Qualitätskriterium*. Die Reflexion der eigenen Methoden und ihrer Anwendung wird zur "wissenschaftstheoretischen Absicherung" qualitativer Forschung erforderlich, weil Kriterien der Objektivität und Güte empirischer Forschung, die sich am hypothetico-deduktiven Modell quantifizierender Forschung orientieren, nicht greifen bzw. unangemessen sind. Reflexion in diesem Sinn wird nicht erst als nachträgliches Kriterium an die Forschung herangetragen (etwa zur Beurteilung der Güte von Ergebnissen), sondern ist kontinuierlich und methodisch angeleitet im Forschungsprozess selbst verankert. Die methodologische Begründung dafür findet sich in den Prinzipien des interpretativen Paradigmas: Wenn soziale Wirklichkeit immer schon interpretierte Wirklichkeit ist und die Deutungen in einer interaktiven Praxis konstruiert werden, so gilt dies auch für die Wissenschaft selbst. Ebenso wie sie die Methoden und Deutungspraxen der Alltagswelt kritisch analysiert, muss sie deshalb auch ihre eigenen Methoden und konstruktiven Praxen in den Blick nehmen (Postulat der Selbstanwendung) und – darüber hinaus – auch den Zusammenhang zwischen sozialweltlichen und wissenschaftlichen Bedeutungskonstruktionen<sup>3</sup> reflektieren. Das Verhältnis von sozialer Wirklichkeit und wissenschaftlicher Erkenntnis ist nicht als einseitiges Abbildungsverhältnis zu denken, sondern eher als eine Praxis des "Modellierens"<sup>4</sup>, in der die Forschung ihren Gegenstand aktiv formt. [4]

3 Vgl. hierzu Alfred SCHÜTZ' Methodologie der Sozialwissenschaften, in der er wissenschaftliche Konstruktionen – als "Konstruktionen von Konstruktionen" – von alltagsweltlichen Konstruktionen unterscheidet (SCHÜTZ 1971, S.7).

4 Vgl. dazu MECHERIL (2003, S.40ff.).

Anders gesagt: die *Konstruktivität oder Produktivität der eigenen Forschung* wird explizit einbezogen, d.h. das Wissen darum, dass die Forschungsinstrumente und die Perspektiven der Forschenden ihren Gegenstand notwendig strukturieren oder, radikaler, hervorbringen, wird nicht eingeklammert, sondern auf methodisch kontrollierte Weise berücksichtigt. Die Reflexion, wie Forschungsgegenstand und Forschungsmethode sich wechselseitig konturieren, kommt bereits bei der Planung von Forschungsvorhaben ins Spiel, nämlich mit der Frage des Designs und der Forderung einer "gegenstandsangemessenen" Methodenwahl. Sie taucht wieder auf, wenn es um die Einschätzung des erhobenen empirischen Materials geht (Welcher "Text" wurde mit welchem Verfahren in welcher sozialen Situation produziert?) und ist bei der Interpretation beispielsweise von Interviewtranskripten immer mitzuführen (Auf welche Frage, in welchem Erwartungsrahmen wird etwas gesagt?). [5]

In der Interpretationspraxis kommt ein weiteres Moment ins Spiel, das Reflexivität erfordert und generiert, nämlich der Umgang mit unterschiedlichen Wissensformen und Perspektiven, mit Annahmen, theoretischen Modellen und Erfahrungswissen, die sowohl im Material als auch in der eigenen Rekonstruktion Verwendung finden. [6]

Mein Argument ist nun, dass durch die Teilnahme an der Praxis qualitativer Forschung, insbesondere im Rahmen eines Teams oder einer Interpretationsgemeinschaft (s.u.), jene Elemente wissenschaftlicher Reflexivität systematisch "eingeübt" werden können. Studierende, die sich an qualitativer Forschung beteiligen, werden angeleitet, empirische Erfahrungen systematisch zu rekonstruieren, Methoden kritisch anzuwenden und zu hinterfragen und sich gedanklich mit Phänomenen auseinanderzusetzen, also eigene theoretische "Modelle" und argumentative "Netze" zu entwickeln – und zwar in einem Rahmen, der sie potenziell immer wieder darauf zurückführt, die Bedingungen und Praktiken, in denen derartige Modelle oder Interpretationen entwickelt werden, kritisch in den Blick zu nehmen. Diese Form der Reflexivität impliziert vor allem die Fähigkeit zur Distanznahme gegenüber "selbstverständlichen" Deutungen und der eigenen Interpretationspraxis. Sie übt in der "Befremdung des eigenen Blicks". [7]

Neben dem methoden- und dem wissenskritischen Moment, das sich primär auf einen innerwissenschaftlichen Rahmen bezieht, fordert BOURDIEUs Verständnis von Reflexivität auch die *Verortung der eigenen Forschung im sozialen Raum*. Dieses Postulat ist keineswegs auf qualitative Forschung begrenzt, aber es wird in qualitativen Forschungsvorhaben womöglich besonders nahegelegt. Dies hat u.a. damit zu tun, dass das Material qualitativer Forschungen in der Regel (methodisch hergestellte) "Ausschnitte" komplexer sozialer Wirklichkeiten repräsentiert, d.h. dass "Daten" oder besser "Phänomene" in ihrem sozialweltlichen Zusammenhang gegenständlich werden (und nicht etwa in der vorkonstruierten Form von "Items"). Fragestellungen, die z.B. in der Bielefelder Forschungswerkstatt verfolgt werden, sind im Kontext gesellschaftlicher und professioneller Umgehensweisen mit Migration, Geschlechterdifferenzierung, Bildungsinteressen, Krankheit, politischen Partizipationsmöglichkeiten und

anderen sozialen Problemlagen entwickelt worden und werden anhand von Materialien bearbeitet, die als exemplarische "Dokumente" dieser Umgehensweisen begriffen werden können. [8]

Die Reflexion der in die Forschung eingelagerten gesellschaftlichen Kontexte wird durch die soeben skizzierte methodische Anforderung unterstützt, Interpretationsperspektiven und -instrumente immer wieder neu zu reflektieren. Damit werden nicht nur die eigene *wissenschaftliche* Position und Perspektive, sondern auch die eigene *Positioniertheit im sozialen Raum* und die damit verbundene *Perspektivität* der eigenen Forschung (auch in Relation zu den im "Material" enthaltenen Perspektiven) in den Blick gerückt. Dies schließt – zumindest im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung, die einen Bezug zu pädagogischen Praxen aufweist – auch die Reflexion der potenziellen Folgen des eigenen (Forschungs-) Handelns mit ein. [9]

Die hier skizzierten Argumente sprechen dafür, dass die vielschichtige Praxis qualitativer Forschung die Aneignung einer *reflexiven Haltung* begünstigt, wenn nicht erfordert, und dafür zugleich konkrete *Regeln, Methoden und "Anlässe" des Reflektierens* bereitstellt. Dabei ist bereits angeklungen, dass der Rahmen, in dem sich wissenschaftliche Reflexivität entfalten kann, ein kollektiver ist. Im Hinblick auf universitäre Lehre und Lernen meint dies in erster Linie, dass ein konkreter Raum eröffnet wird, in dem die genannten Praktiken des Reflektierens in einer Gruppe, d.h. interaktiv ermöglicht werden (s.u.). [10]

### 3. Vertrauen

Eng verknüpft mit der Einübung in eine reflexive Praxis ist ein zweites Moment, das ich mit "Vertrauen" überschrieben habe. Dabei können noch einmal zwei Aspekte differenziert werden: Zum einen geht es um die Erzeugung von *wissenschaftlichem Vertrauen* auf einer meta-kommunikativen, meta-methodologischen Ebene, d.h. um die Frage, wie in einer Forschungsgemeinschaft (*scientific community*) Vertrauen in die Geltung und Plausibilität von Interpretationen hergestellt wird. Diese Frage erhebt sich insbesondere dann, wenn die Grenzen des je eigenen Forschungsansatzes überschritten und unterschiedliche Verfahrensweisen der Erkenntnisgenerierung miteinander verhandelt werden. Als Beispiel für eine derartige Situation habe ich die Bielefelder Forschungswerkstatt vor Augen, in der nicht nur unterschiedliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeitet werden, sondern auch differente wissenschaftliche Disziplinen und Theoriebezüge vertreten sind. Um hier wechselseitige Verständigung und Urteilsfähigkeit und ein "Vertrauen" in die Qualität von Interpretationen zu ermöglichen, ist eine reflexiv-pragmatische Methodologie erforderlich, die, wie soeben skizziert, statt auf Objektivität auf Reflexion und Begründung setzt. [11]

In einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen Studierende nicht nur mit reflexiven Begründungskonzepten umzugehen, sondern diese auch in einem fachwissenschaftlichen Kontext zu verorten und anzuwenden. Sie können sich in diesem Rahmen selbst als Forschende und als kompetente Mitglieder der lokalen

*scientific community* erfahren. Damit ist die Möglichkeit verbunden, eine fachliche Identität, einen *fach(wissenschaft)lichen Habitus* auszubilden – und zwar wesentlich im Medium der kognitiven Vergewisserung des eigenen Tuns (Positionierung und Legitimation), aber auch in der Form einer relativen Handlungs- und Deutungssicherheit, auf die *habituell vertraut* werden kann. [12]

Dabei ist allerdings hinzuzufügen, dass die Handlungs- bzw. Deutungssicherheit im Kontext qualitativer Forschung immer eine *gebrochene* oder *relative* Sicherheit im Umgang mit Unsicherheit und Unbestimmtheit ist. Die Ausbildung von Vertrauen stellt deshalb eine hohe Anforderung dar und geht in der Regel mit Phasen der Verunsicherung einher. Damit diese nicht als persönliche Unsicherheit oder gar Unvermögen erfahren werden, ist wiederum ein fachlicher und sozialer Rahmen erforderlich, der den Wechsel zwischen Verunsicherung und Vertrauen für die Einzelnen als unvermeidliches und produktives (!) Moment der qualitativen Forschungspraxis interpretierbar macht. [13]

Der zweite Aspekt, der mit "Vertrauen" angesprochen wird, ist eine über das Fachliche hinausgehende *subjektbezogene Dimension* des Aufbaus von Vertrauen in die eigenen Kompetenzen im Feld wissenschaftlicher Praxis. Der Aufbau einer persönlichen, d.h. in die Logik der eigenen Biographie integrierten Denk-, Handlungs- und Urteilsfähigkeit macht eine wesentliche Dimension des Studiums aus, auch wenn dies selten explizit thematisiert wird. Dieser Aspekt, häufig als "Persönlichkeitsbildung" bezeichnet, ist keineswegs an die Aneignung von (qualitativen) Forschungsmethoden gebunden. Aber eigene Forschungsarbeit in einem begleiteten Rahmen kann für Studierende einen "Übungs- und Erfahrungsraum" eröffnen, der sich – so meine These – von vielen anderen universitären Lehr-Lern-Arrangements unterscheidet und womöglich besonders geeignet ist, individuelle Bildungsprozesse der Akteure reflexiv einzubeziehen. Die Beschäftigung mit lebensweltlichen und biographischen Problemstellungen im Medium konkreter Forschungsvorhaben und -materialien kann auch die Reflexivität im Hinblick auf die eigene Biographie erhöhen. Darin liegen Lernchancen, u.U. können durch eine Reflexion der eigenen Biographie aber Probleme sichtbar werden, die im Rahmen des Forschungs- bzw. Lehr-Settings nicht bearbeitet werden können. [14]

Dies sind allerdings weitgehend Spekulationen, die empirisch kritisch zu prüfen wären. Sie sind nicht zuletzt mit der Beobachtung zu kontrastieren, dass es Studierende gibt, die sich nach anfänglichem Interesse an qualitativer Forschung wieder aus diesem Feld zurückziehen und aus dem angebotenen Lernarrangement offensichtlich nicht oder nur wenig profitieren können. Hier stellt sich die Frage nach dem "Passungsverhältnis" zwischen biographischen Erfahrungs- und Wissensstrukturen und dem Lernangebot bzw. der Anforderungsstruktur, die mit qualitativer Forschung einhergehen. Auch diese Frage ist bislang weithin unbearbeitet. [15]

#### 4. Professionalität

Reflexivität als Haltung und methodische Kompetenz sowie das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit im Umgang mit Unsicherheit und offenen Prozessen sind – so mein dritter Punkt – nicht nur im Studium und in wissenschaftlichen Kontexten relevant, sondern auch für professionelles Handeln. Dabei lege ich ein Verständnis von Professionalität<sup>5</sup> zugrunde, das sich auf die wissenschaftlich fundierte und gesellschaftlich legitimierte spezifische Bearbeitung von sozialen Problemlagen bezieht. "Problemlagen" meint hier individuelle Konfigurationen oder "Fälle", die in ihrer je besonderen Struktur und Geschichte rekonstruiert werden müssen – was wiederum allgemeines Wissen und methodische Verfahren der Rekonstruktion erfordert, die im wissenschaftlichen Studium angeeignet werden können. Diese Kennzeichnung trifft in hohem Maße für Problemstellungen zu, die mit Hilfe sozial- und erziehungswissenschaftlicher Konzepte bearbeitet werden. [16]

Die These, dass die Aneignung von Kompetenzen, die für qualitative Forschung erforderlich sind bzw. durch sie ausgebildet werden, zugleich eine zentrale Basis für professionelles Handeln darstellt, ist nicht neu.<sup>6</sup> Sie beruht auf der Annahme, dass *strukturelle Parallelen zwischen professionellem Handeln und qualitativer Forschung* bestehen, und auf vielfältigen Erfahrungen, in denen diese Annahme bestätigt und kritisch reflektiert worden ist.<sup>7</sup> Die Fähigkeiten, die in beiden Rahmen – wissenschaftliche Forschung und außerwissenschaftliche professionelle Praxis – erforderlich sind bzw. ausgebildet werden, sind nicht nur schwer greifbare "allgemeine" Fähigkeiten der Interpretation und "Inspektion" (BLUMER 1973), sondern können differenzierter als method(olog)ische Kompetenzen beschrieben werden, die in qualitativer Forschungspraxis systematisch erworben werden, wie die Fähigkeit zu Perspektivenwechsel und Triangulation, eine grundlegende Prozessorientierung und das Vermögen, mit Komplexität und offenen Prozessen umzugehen sowie unabschließbare Deutungsprobleme zu bearbeiten. Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem Prinzip der "Fallrekonstruktion" zu, d.h. der Analyse historischer "Singularitäten", in denen nichtsdestoweniger allgemeine Strukturen und Zusammenhänge zum Ausdruck kommen und die mittels geeigneter Methoden nach diesen allgemeinen Regeln und Strukturen "abgesucht" werden können. [17]

Eine genauere theoretische Ausarbeitung der Parallelität von Forschungspraxis und professioneller Handlungspraxis im Anschluss an vorliegende praxistheoretische Konzepte forschenden Lernens<sup>8</sup> wäre eine lohnende Aufgabe.

5 Zur Debatte über Professionalität vgl. stellvertretend den von COMBE und HELSPER herausgegebenen Sammelband (1996).

6 Vgl. dazu die FQS-Schwerpunktausgabe zum Thema "Professionelles Handeln – Biographieanalytische und andere interpretative Zugänge", die 2007 erscheinen wird.

7 An dieser Stelle soll der exemplarische Hinweis auf die Arbeiten von Anselm STRAUSS (insbesondere im Feld der Medizin), Fritz SCHÜTZE und Gerhard RIEMANN (insbesondere im Feld der Sozialen Arbeit) genügen.

8 Hier wären vor allem Konzepte des Erfahrungslernens ("experiential learning") im Anschluss an DEWEY und MEAD oder neuere Ansätze interessant, oder auch das in dieser Tradition stehende Konzept des "Arbeitsbogens" von Anselm STRAUSS.

Ein angemessener Weg für eine Theoretisierung wäre dabei zuallererst die empirische Analyse konkreter Praktiken in unterschiedlichen professionellen Feldern. [18]

Dabei vertrete ich die These, dass es nicht nur um die gewissermaßen wissenschaftsexterne Frage des "Nutzens" qualitativer Forschung für professionelles Handeln geht, sondern dass der angedeutete Zusammenhang auch für die "interne" Weiterentwicklung qualitativer Forschung relevant ist. Ein Weg, diese Relevanz auszuloten, könnte darin bestehen, Forschung und gesellschaftliche resp. professionelle Praxis stärker miteinander zu verzahnen, etwa in Kooperationsformen zwischen Forschung und Praxis<sup>9</sup>, in denen wechselseitige Forschungs- und Lernprozesse angelegt sind. Eine zweite Perspektive sehe ich darin, in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Fachöffentlichkeiten noch deutlicher als bislang die Relevanz qualitativer Forschung für professionelle Praxis zu thematisieren und dadurch auch deren curricularen Stellenwert zu stärken. In der Erziehungswissenschaft etwa böte dies eine Chance, die Methodenausbildung inhaltlich enger mit den erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Problemstellungen zu verschränken. [19]

Geeignete Foren für die Diskussion derartiger Fragen existieren bereits (z.B. die Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung oder FQS), sind aber noch weiter auszubauen. Neben der Strategie, qualitative Forschung durch Studien in konkreten Praxisfeldern weiter zu profilieren, halte ich auch eine Reflexion der eigenen (Ausbildungs-) Praxis (in) qualitativer Forschung für notwendig und weiterführend. Die in meinem Statement skizzierten Zusammenhänge sind zwar durchaus erfahrungsgesättigt, diese Erfahrungen beziehen sich aber in erster Linie auf die Praxis in der Lehre. Sie bedürfen einer systematischen empirischen Prüfung. Forschungsfragen könnten sein: Wie nutzen ehemalige Studierende ihre im Studium angeeigneten Fähigkeiten und Qualifikationen in qualitativer Forschung in ihrer späteren professionellen Praxis? Wie sehen unterschiedliche Praxen der Vermittlung bzw. Aneignung qualitativer Forschung im Kontext der Universität aus – und wie verhalten sie sich zu den skizzierten Programmatiken und Erwartungen? Welche Möglichkeiten und Probleme ergeben sich in der Kooperation zwischen Forschung und professioneller Praxis? Fragen dieser Art könnten neue Ansatzpunkte für die wissenschaftliche Reflexivität im Feld qualitativer Forschung liefern. [20]

---

9 Als Beispiel verweise ich hier auf ein eigenes Wissenschafts-Praxis-Projekt zum Thema "Pädagogische Biographiearbeit" (<http://www.reflexive-biographiearbeit.de/>).

## 5. Die Forschungswerkstatt als sozialer Lernraum

Zum Schluss soll der Blick auf die Kontexte der Aneignung qualitativer Forschungskompetenzen und auf geeignete Lehr-Lern-Arrangements gerichtet werden. Hier ist besonders das Konzept der *Forschungswerkstatt* hervorzuheben, das seit mehreren Jahrzehnten praktiziert wird und auch im Hinblick auf die zuletzt angesprochene Qualifizierung für professionelles Handeln durch qualitative Forschungsverfahren "Vorreiterfunktion" hat (vgl. dazu stellvertretend REIM & RIEMANN 1997). Auf der Basis meiner eigenen Erfahrungen mit Forschungswerkstätten seit Anfang der 1990er Jahre in Bremen und Bielefeld<sup>10</sup>, möchte ich hier einige ausgewählte Aspekte ansprechen: [21]

Wie die Werkstatt-Metapher schon auf den ersten Blick kenntlich macht, ist die Forschungswerkstatt ein Ort des "Werkens", einer *Praxis*, und zwar einer *gemeinsamen* Praxis. Studierende und Lehrende – beide in der Rolle als Forschende und Lernende – befinden sich in einer Situation der Kopräsenz und *tun* etwas. Dieses interaktive Tun ist vielschichtig. Zunächst einmal ist es dadurch markiert, dass es sich tatsächlich um ein praktisches "Tun" handelt, nicht nur oder nicht primär um "Denken". Das Tun ist facettenreich und umfasst unterschiedliche Tätigkeiten: z.B. Schreiben, Lesen, Sprechen, (sich) Artikulieren, Diskutieren, Probleme formulieren, Organisieren, Fragen stellen, eigene Perspektiven entwickeln und präsentieren, Begründen, Zuhören, die Perspektiven Anderer erkennen und anerkennen, Rückmeldungen geben, Irritationen aushalten und als kreatives Potenzial nutzen etc. [22]

Durch die Wiederholung dieses vielschichtigen Tuns in einem erwartbaren Rahmen (Ort und Zeit der gemeinsamen Praxis sind festgelegt und wiederholen sich regelmäßig) und mit einem erwartbaren, relativ konstanten Personal entsteht eine *gemeinsame* Praxis des Umgehens mit Forschungsproblemen, empirischen Materialien und miteinander. [23]

In dieser gemeinsamen Praxis des Umgehens bilden Forschungswerkstätten, dies zeigen Vergleiche zwischen unterschiedlichen Kontexten, ihren eigenen "Stil" aus. Dieser wird nicht allein durch die jeweils bevorzugten methodischen, theoretischen und disziplinären Vorlieben geprägt, sondern wesentlich durch die interaktive Praxis konkreter Akteure. So entsteht eine lokale Gruppenkultur, die Routinen und Gewohnheiten im Hinblick auf den Ablauf einer Sitzung, ritualisierte Formen der Eröffnung und Schließung der Sitzungen, habitualisierte Modi der Darstellung und des Nachfragens usw. herausbildet. Eine lokale Kultur lässt sich also durch "Stile" beschreiben und von anderen lokalen Kulturen unterscheiden, mit denen u.U. die gleichen Tätigkeiten und methodischen Schritte ausgeführt werden: Stile des Redens, Fragens, Kritisierens, der Interpretation, ein besonderer "Humor" usw., aber auch bestimmte Stile des Umgangs zwischen Lehrenden und Lernenden, die sich als institutionalisierte Settings in den Rahmen universitärer Lehr-Lern-Kulturen einfügen und zugleich kontrastiv abheben. Eine interessante Frage, die in einer genaueren Untersuchung der Institution For-

<sup>10</sup> Vgl. hierzu auch das in der Bielefelder Forschungswerkstatt entwickelte "Arbeitsforum qualitativ-empirische Abschlussarbeiten" (<http://www.uni-bielefeld.de/aquarium/>).



schungswerkstatt verfolgt werden könnte, ist, wie sich diese Praxis in die universitären Rahmen "Forschung" und "Lehre" integriert und welche Wirkungen, aber auch welche Spannungen ggf. dabei erzeugt (oder auch bearbeitet) werden. [24]

Die Forschungswerkstatt bietet Studierenden somit auch die Möglichkeit, ein (bestimmtes) Modell von Forschung praktisch kennen zu lernen. Dieses Kennenlernen geschieht durch die beobachtende *Teilnahme* an einer bereits bestehenden sozialen Praxis und durch aktives *Mitmachen*. Studierende kommen mit Forschungspraxis in Berührung, sie machen konkrete *Erfahrungen* mit Forschung und "kommen" dadurch u.U. in eine bestimmte Forschungskultur "hinein". Dieser Prozess des Hineinkommens kann im Sinn von LAVE und WENGER (1991) bzw. WENGER (1998) als "situiertes Lernen", als "Lehre" ("apprenticeship") in einer "Community of Practice" beschrieben werden. Diese Art des Lernens folgt einer eigenen "Logik", sie beginnt mit einer "legitimierten peripheren Teilnahme" und kann allmählich zu einem Hineinwachsen in eine "Kerngruppe" und schließlich zur eigenen "Meisterschaft" führen. [25]

Bei dieser Betrachtung stehen die *interaktive* Seite von Lernprozessen sowie die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden im Zentrum. Der Vergleich mit einer handwerklichen Lehre verweist auf ein Lehr-Lern-Setting, das einem "Meister-Schüler"-Verhältnis ähnlich ist. Dies trifft für viele Forschungswerkstätten zu. Es gibt aber auch Beschreibungen, die stärker das Prinzip des wechselseitigen Voneinander-Lernens betonen, das in der Art einer "Lernkette" gedacht werden kann. Dieser Begriff, der von Studierenden der Bielefelder Forschungswerkstatt geprägt wurde, akzentuiert, dass Lernen zwischen allen Teilnehmenden stattfindet und sich dabei "Ketten" der Weitergabe und Aneignung von Wissen ergeben. So sind z.B. für "Neuankömmlinge" diejenigen, die schon etwas "länger dabei", aber im Prinzip noch in ähnlicher Lage sind (etwa als Studierende, die eine Diplomarbeit schreiben), u.U. sehr viel wichtigere Lernpartner(innen) als weit fortgeschrittene "Meister(innen)" des Faches (Promovend[inn]en, erfahrene Forschende und Professor[inn]en). [26]

Eine genauere empirische Analyse lokaler Werkstattkulturen und der darin ermöglichten individuellen und gemeinsamen Lernprozesse ist, so meine abschließende These, ein Desiderat – und zwar nicht nur im Rahmen hochschuldidaktischer Reflexion und Professionalisierungsforschung. Sie wäre auch ein wichtiger Baustein der Selbstreflexion qualitativer Forschung. Um allerdings idealisierende und affirmative Tendenzen zu vermeiden, die bei der Erforschung der eigenen Praxis nie ganz auszuschließen sind, müssen die Prinzipien qualitativer Forschung auch in der Selbstanwendung strikt ausgeschöpft werden: Kontrastierung, die Suche nach Gegenbeispielen, Methodenkritik usw. Bei allem ist schließlich auch die Frage im Blick zu behalten, was in derartigen Lehr-Lern-Kulturen *nicht* möglich ist und welche sozialen Praktiken und Lernwege möglicherweise auch systematisch *ausgeschlossen* werden. [27]

[Bettina Dausien](#)

## Literatur

- Blumer, Herbert (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie* (S.80-146). Reinbek: Rowohlt.
- Bourdieu, Pierre (1993). Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In Eberhard Berg & Martin Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (S.365-374). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Combe, Arno & Helsper, Werner (1996) (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne C. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Reim, Thomas & Riemann, Gerhard (1997). Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und der Supervision. In Gisela Jakob & Hans-Jürgen von Wensierski (Hrsg.), *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis* (S.223-238). Weinheim: Juventa.
- Wavquant, Loïc J.D. (1996). Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In Pierre Bourdieu & Loïc J.D. Wacquant, *Reflexive Anthropologie* (S.17-93). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wenger, Etienne C. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

## Zitation

- Dausien, Bettina (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte "Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3>.