

Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung – Exemplarische Rekonstruktion eines Arbeitsbogens studentischer Forschung

Andreas Feindt & Andreas Broszio

Keywords:
Professions-
forschung,
Reflexive Lehrer-
Innenbildung,
Forschendes
Lernen, Arbeits-
bogenkonzept,
Reflexivität zweiter
Ordnung

Zusammenfassung: Der Artikel basiert auf einem Forschungsprojekt zur Reflexiven LehrerInnenbildung, das am Centrum für Bildungs- und Unterrichtsforschung (CeBU) der Universität Hildesheim durchgeführt wurde (Leitung: Prof. Dr. Una DIRKS). Ausgangspunkt der rekonstruktiv angelegten Studie waren schul- und unterrichtsbezogene Forschungsvorhaben, wie sie von Lehramtsstudierenden an einigen Hochschulen im Rahmen der LehrerInnenbildung durchgeführt wurden. Anhand von (biografisch-)narrativen Interviews mit diesen Studierenden konnten Erkenntnisse hinsichtlich ihrer studienbiografischen Verläufe, ihrer Forschungspraxen und letztlich zu Professionalisierungsprozessen im Kontext des forschenden Lernens gewonnen werden¹. In diesem Beitrag werden wir mit Bezug auf das Konzept des Arbeitsbogens von Anselm STRAUSS auf einen Teilaspekt der Gesamtstudie eingehen. Dieser bezieht sich auf einen exemplarischen Arbeitsbogen studentischer Forschungspraxis im Lehramtsstudium. Dabei werden wir uns vor allem mit der Reflexivität als professionstheoretischer Schlüsselkategorie im Forschungsprozess beschäftigen. Reflexivität zeigt sich in diesem speziellen Arbeitsbogen auf zwei Ebenen: zum einen als Reflexivität erster Ordnung, die originär an die unmittelbare inhaltliche Fragestellung des jeweiligen Forschungsvorhabens gebunden ist, und zum anderen als Reflexivität zweiter Ordnung, die sich als Reflexion über die eigene Forschungspraxis zeigt. Abschließend werden wir vor dem Hintergrund der Ergebnisse einige Konsequenzen für die Durchführung zukünftiger schulbezogener Forschungsprojekte von Lehramtsstudierenden skizzieren.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Forschung über Forschung – Ausgangsbasis der Überlegungen](#)
- [2. Der Arbeitsbogen nach Anselm STRAUSS – Skizze eines sensibilisierenden Konzeptes](#)
- [3. Ein exemplarischer Arbeitsbogen – Der Fall Stefanie Lange](#)
 - [3.1 Rekonstruktion des Arbeitsbogens](#)
 - [3.1.1 Einrichtungskomponente](#)
 - [3.1.2 Sozial- und \(im Fall Stefanie Lange gleichzeitig auch\) Inhaltskomponente](#)
 - [3.2 Ort und Zeit von Reflexivität im Arbeitsbogen](#)
- [4. Diskussion der Ergebnisse – mögliche Konsequenzen](#)

[Danksagung](#)

[Literatur](#)

[Zu den Autoren](#)

[Zitation](#)

1 Eine umfassende Darstellung des Forschungsprojektes und der Ergebnisse finden sich in der Veröffentlichung "Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen" von Andreas FEINDT (2007).

We need more research on this topic.

(Pertti KANSANEN)

1. Forschung über Forschung – Ausgangsbasis der Überlegungen

Die diesem Beitrag vorangestellte Aussage des finnischen Erziehungswissenschaftlers Pertti KANSANEN (2001, S.284) bezieht sich auf eine *research-based teacher education*, wie sie auch im deutschsprachigen Raum diskutiert wird. Obwohl Forschung in der LehrerInnenbildung in Finnland bereits seit den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts fester Bestandteil des LehrerInnenbildungscurriculums ist (vgl. KANSANEN 2001; MEYER & FEINDT 2000), liegen offensichtlich wenig empirisch fundierte Erkenntnisse über Möglichkeiten und Grenzen, über Strukturen und Prozesse vor, die mit solchen curricularen Bestandteilen verbunden sind. In Österreich, Deutschland und der Schweiz wird über Forschung im Lehramtsstudium erst seit knapp zehn Jahren theoretisch und praktisch gearbeitet. Etwa zeitgleich mit der beginnenden Diskussion einer Reflexiven LehrerInnenbildung ab Mitte der 1990er Jahre (vgl. DICK 1996; DIRKS & HANSMANN 1999; OHLHAVER & WERNET 1999; BECK, HELSPER, HEUER, STELMASZYK & ULLRICH 2000; FEINDT & MEYER 2000; BECK & HORSTKEMPER 2001; DIRKS & HANSMANN 2002; OBOLENSKI & MEYER 2003) wurde an mehreren Hochschulstandorten des Nordverbunds Schulbegleitforschung² mit Bezug auf Konzepte der Handlungs- und Praxisforschung (vgl. ALTRICHTER & FEINDT 2004) damit begonnen, Lehramtsstudierenden die Möglichkeit zu eröffnen, eigene kleine schul- und unterrichtsbezogene Forschungsprojekte durchzuführen (vgl. FICHTEN, GREVING, ULRICH, FEINDT & MEYER 1995; FICHTEN 1996; DIRKS 1996, 1999; BASTIAN 2000; BASTIAN, COMBE, HELLMER, HELLRUNG & ROGGATZ 2002; FEINDT 1999, 2000, 2005). Darüber hinaus existieren seit Anfang der 1990er Jahre in der österreichischen LehrerInnenbildung Ansätze, Forschung in das LehrerInnenbildungscurriculum zu integrieren (vgl. z.B. ALTRICHTER & LOBENWEIN 1999; KROATH 2002). Empirisch fundierte Erkenntnisse zu diesen Ansätzen sind aber ebenso wie in Finnland auch hier rar. Insofern ist KANSANENS Forderung nach mehr Forschung über studentische Forschung in der LehrerInnenbildung auf den deutschsprachigen Raum zu übertragen.³ [1]

Nun mag man anführen, dass Konzepte forschenden Lernens in den 1970er Jahren schon einmal studienreformerische Konjunktur hatten (vgl. z.B.

2 Der Nordverbund Schulbegleitforschung ist 1998 aus einer schon länger bestehenden Kooperation von Hochschulen im Nordwesten Deutschlands hervorgegangen. Das gemeinsame Interesse besteht darin, einen dauerhaften forschungsbezogenen Kontakt von Schule und Hochschule unter Einbezug der LehrerInnenbildung zu etablieren, in der gemeinsamen Diskussion kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

3 Zu ersten Ergebnissen vgl. DIRKS (1999), KANSANEN (2001), FEINDT (2002) und FEINDT, DIRKS und MEYER (2002). Wahre Fundgruben sind die Erfahrungsberichte und Reflexionen über Forschungswerkstätten, wie sie z.B. bei MRUCK und MEY (1997), REIM und RIEMANN (1997) oder bei STRAUSS (1998) zu finden sind. Darüber hinaus liegen interessante Studien zur Forschungspraxis in universitären und außeruniversitären hauptberuflichen Forschungsgruppen vor, die zu einem späteren Zeitpunkt zur kontrastierenden Diskussion des theoretischen Modells der vorliegenden Studie herangezogen werden sollen (vgl. die Verweise bei NEIDHARDT 1983; MAYNTZ 1985).

Bundesassistentenkonferenz 1970; HUBER 1970). Dieses ist richtig und gilt in Teilen auch für die LehrerInnenbildung. Dennoch ist festzustellen, dass es damals wie heute zwar theoretisch gut begründete Annahmen gibt, denen zufolge Verfahren methodisch kontrollierten Fremdverstehens zu einer Intensivierung des Studiums beitragen, dass aber Studien fehlen, die das forschende Lernen begleitend untersuchen. So kommen wir zu folgendem Schluss, der gleichzeitig die Ausgangslage für unser Forschungsvorhaben bestimmt: Es liegen kaum empirisch und methodisch gesicherte Erkenntnisse vor, welche die mit dem forschenden Lernen in der LehrerInnenbildung verknüpften Prozesse, Strukturen und Ergebnisse erhellen. [2]

Dabei handelt es sich jedoch um ein weites Feld. In der notwendigen weiteren Konkretisierung unseres Erkenntnisinteresses haben wir folgende Aspekte in den Mittelpunkt unserer Untersuchung gerückt: Uns ging es mit der Studie (a) zum einen um eine *studienbiografische Perspektive* auf die forschenden Lehramtsstudierenden und zum anderen um deren *Forschungspraxis*. Darüber hinaus sollten (b) die gewonnenen Erkenntnisse auf ihre professionstheoretische Bedeutung hin untersucht werden. Vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse zur Professionalisierung ging es um die systematische Herausarbeitung professionalisierungsförderlicher Ausschöpfungspotenziale und -hinderlicher Blockaden. Schließlich sollten (c) unter verwendungstheoretischer Perspektive empirisch fundierte Vorschläge zur Weiterentwicklung forschungsbasierter Bausteine im Rahmen einer Reflexiven LehrerInnenbildung entwickelt werden. [3]

Damit verstehen wir das vorliegende Forschungsprojekt als Beitrag zur Bearbeitung der von KANSANEN aufgestellten Forderung nach mehr begleitender Forschung hinsichtlich einer *research-based teacher education*. Gleichzeitig besteht die Hoffnung, gemeinsam mit anderen Forschungsprojekten zu den Statuspassagen der LehrerInnenbildung (vgl. z.B. DIRKS 1999; HERICKS & KUNZE 2002; HERICKS 2006) die von TERHART (2000, S.153f.) konstatierte Forschungslücke hinsichtlich Strukturen, Prozessen und Ergebnissen der LehrerInnenbildung konstruktiv zu bearbeiten. [4]

Methodologisch ist die Anlage der Studie im Paradigma *qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung* verortet. In diesem Zusammenhang sind zunächst die entdeckenden und hypothesengenerierenden Prämissen der Grounded Theory zu nennen, die unserem Forschungsdesign zugrunde liegen (vgl. STRAUSS & CORBIN 1996; STRAUSS 1998).

"Am Anfang steht nicht eine Theorie, die anschließend bewiesen werden soll. Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbereich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozess herausstellen [...] Das Ziel der Grounded Theory ist das Erstellen einer Theorie, die dem untersuchten Gegenstandsbereich gerecht wird und ihn erhellt. In dieser Tradition arbeitende Forscher hoffen zudem, daß ihre Theorien letztendlich innerhalb ihrer jeweiligen Disziplin zu weiteren Theorien in Beziehung gesetzt werden und zu einer kumulativen Erkenntniszunahme führen, deren Implikationen sich auch in der praktischen Anwendung bewähren" (STRAUSS & CORBIN 1996, S.8f.). [5]

Die Untersuchung der Studienbiografien und Forschungspraxen sollte darüber hinaus aus einer doppelten Perspektive erfolgen: Zum einen war es uns wichtig, das *theoretisch reflexive Wissen* (vgl. BOHNSACK 2003, S.560ff.) der Studierenden über die Untersuchungsgegenstände herauszuarbeiten. Das heißt, wir wollten wissen, *was* die Studierenden über ihr Studium und ihre Forschung mitzuteilen haben. Um aber die Perspektive der Studierenden, ihr diskursives Bewusstsein (GIDDENS 1997, S.55ff.), nicht im Sinne einer Nachvollzugshermeneutik "nur" zu verdoppeln, wollten wir darüber hinaus die Frage bearbeiten, *wie* die Studierenden die Konstruktion ihrer Wirklichkeit (hier die Studienbiografien und Forschungspraxen) strukturieren. Diese Frage betrifft den Bereich des *inkorporierten habituellen Wissens* (vgl. BOHNSACK 2003, S.560ff.), das auf der Ebene des praktischen Bewusstseins (GIDDENS 1997, S.55ff.) angesiedelt ist. Dieses Wissen ist den AkteurInnen in der Regel diskursiv nicht zugänglich. Es dokumentiert sich jedoch in selbstläufigen Darstellungen. Die Rekonstruktion dieser Wissensbestände, die die Orientierungsmuster oder modi operandi der Konstruktion von Wirklichkeit bilden, ist Hauptziel der Rekonstruktiven Sozialforschung:

"Rekonstruktive Sozialforschung bemüht sich um einen verstehenden Nachvollzug der Relevanzstrukturen, die dem Handeln der Akteure zugrunde liegen. Für reaktive Erhebungsverfahren heißt das: Die Forschungsinteraktion muss so gestaltet sein, dass die Untersuchungspersonen Gelegenheit haben, in eigener Sprache und gemäß den eigenen Relevanzstrukturen ihr Handeln darzustellen und Sachverhalte zu erläutern" (MEUSER 2003, S.141; vgl. auch BOHNSACK 1999, S.20ff.) [6]

Erhebungsmethodisch haben wir uns für die Durchführung *narrativer Interviews* entschieden. Dieses von SCHÜTZE (1983, 1987a) entwickelte Verfahren der Interviewerhebung ermöglicht den Studierenden eine Darstellung ihrer Studienbiografie und Forschungspraxis entsprechend des eigenen Relevanzsystems und damit die angestrebte Offenheit und Selbstläufigkeit. Darüber hinaus hat sich in den vielen Untersuchungen, die bislang mit dieser Methode durchgeführt wurden, herausgestellt, dass sie sich sehr gut für die Untersuchung *biografischer Verläufe* (hier Studienbiografien) und *sozialer Praxen* (hier studentische Forschung) eignet (vgl. JAKOB 1997, S.446). [7]

Die Erhebung der Interviews wurde an zwei verschiedenen Hochschulstandorten entsprechend eines *theoretical sampling* (STRAUSS & CORBIN 1996, S.148ff.) durchgeführt, d.h., dass wir zunächst versucht haben, möglichst verschiedene forschende Studierende zu gewinnen: so z.B. solche, die sich in den Studiengängen (sowohl hinsichtlich des Lehramtes als auch der Fächer), im Alter und der Studiendauer unterschieden, solche, die die Forschung mit einem Bericht abgeschlossen haben, und solche, bei denen die Forschung nicht zu Ende geführt wurde. In einer zweiten Phase haben wir dann noch einmal versucht, aufgrund erster Analyseergebnisse gezielt solche Studierenden anzusprechen, von denen wir uns weitere (andere oder detailliertere) Erkenntnisse erhofften. Letztlich haben wir nach 19 Interviews und ersten Analysen den Eindruck gewonnen, dass eine theoretische Sättigung (STRAUSS & CORBIN 1996, S.159)

erreicht ist. Bis auf zwei Interviews wurden alle in den Wohnungen der Studierenden durchgeführt. [8]

Entsprechend der o.g. doppelten Perspektive auf die Daten haben wir uns für eine Auswertung anhand der von BOHNSACK (1999, 2003; BOHNSACK, NENTWIG-GESEMANN & NOHL 2001) im Anschluss an MANNHEIM (1980) erarbeiteten Dokumentarischen Methode entschieden. Diese ermöglicht mit ihren Arbeitsschritten der *formulierenden* und der *reflektierenden Interpretation* zum einen die von uns angestrebte Rekonstruktion des theoretisch-reflexiven Wissens: Was denken die Studierenden über ihr Studium und die Forschungspraxis? Zum anderen ermöglicht die Dokumentarische Methode aber auch die Rekonstruktion des inkorporierten habituellen Wissens – zumindest dann, wenn selbstläufig erzeugte Daten vorliegen. Es ist also möglich, die Muster zu rekonstruieren, die der Konstruktion von Wirklichkeit zugrunde liegen. Diese Muster werden in der Dokumentarischen Methode mit den Begriffen "Orientierungsrahmen", "Habitus" oder "modus operandi" konzeptualisiert. Diese Orientierungsrahmen dokumentieren sich in der erlebnismäßigen Herstellung von Realität (in den Interviews). Somit ist es zwar nicht möglich, Aussagen darüber zu treffen, wie die Studienbiografien und die Forschungspraxen "wirklich" abgelaufen sind, aber es sind Aussagen darüber möglich, welche Muster die Studierenden bei der Konstruktion ihrer studienbiografischen Verläufe und Forschungspraxen begleitet haben. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Strukturen der erlebnismäßigen Herstellung von Realität (in den Interviews) denen der handlungspraktischen Herstellung von Realität (z.B. in der konkreten Forschungstätigkeit der Studierenden) entsprechen (BOHNSACK 2003, S.561). Mit der Dokumentarischen Methode zielen wir zum einen auf die Rekonstruktion theoretisch-reflexiver Wissensbestände und zum anderen auf die handlungsleitenden Orientierungsmuster. Dies ist mit einem Wechsel der Analysehaltung vom *Was* zum *Wie* verbunden und markiert die für die Dokumentarische Methode konstitutive methodologische (Leit-)Differenz (BOHNSACK et al. 2001, S.14). [9]

Konkret sind wir – in aller Kürze beschrieben – wie folgt vorgegangen: Zunächst haben wir ein Interview aus dem Sample ausgewählt, das uns dem ersten Eindruck nach hinsichtlich unseres Untersuchungsgegenstandes am ertragreichsten erschien. Dieses Interview haben wir einer formulierenden Interpretation (BOHNSACK 1999, S.149f.) unterzogen. Sie bestand darin, dass wir das Interview entsprechend des thematischen Verlaufs segmentiert haben. Die Themen der einzelnen Segmente wurden identifiziert und durch zusammenfassende Formulierungen festgehalten. Diese zusammenfassende Formulierung verbleibt innerhalb der von den InformantInnen gewählten Sprachlichkeit, was sich in dem Bemühen widerspiegelt, möglichst keine eigenen abstrakten Konzepte zur zusammenfassenden Beschreibung zu verwenden. Damit ist auf propositionaler Ebene der Versuch verbunden, zunächst zu verstehen, was die InformantInnen kommunizieren, ohne gleich mit eigenen theoretischen Konzepten dieses "Was" zu überlagern. Gleichzeitig haben wir Memos zu den einzelnen Segmenten angefertigt, in denen wir Besonderheiten und Auffälligkeiten kurz notiert haben. Auf der Grundlage dieses Arbeitsschrittes

haben wir dann solche Passagen bestimmt, die sich durch besondere thematische Relevanz hinsichtlich unserer Erkenntnisinteressen oder durch besonders hohes Engagement und metaphorische Dichte der Darstellung auszeichnen. In diesen Segmenten kommen die Orientierungsrahmen am prägnantesten zum Ausdruck (BOHNSACK 1999, S.152). Diese Passagen wurden einer reflektierenden Interpretation unterzogen (BOHNSACK 1999, S.150ff.). Dieser Arbeitsschritt verlässt die Ebene des immanenten Sinngehaltes (das, *was* thematisch wird) und fokussiert die Frage, *wie* bestimmte Sachverhalte dargestellt werden. Ziel ist die Explikation der Orientierungsmuster, die die Darstellung strukturieren. [10]

Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Orientierungsfiguren, die im Fokus der Darstellung liegen, und den sie umspannenden negativen und positiven Gegenhorizonten (vgl. BOHNSACK 1999, S.151f.). Diese Gegenhorizonte bilden den Rahmen, in den die Orientierungsfiguren in der Darstellung eingebunden sind. Kommt es nun in der Darstellung zu immer wiederkehrenden Rahmungen unterschiedlicher Orientierungsfiguren, so lässt sich von homologen Orientierungsmustern sprechen. Diese werden von BOHNSACK auch als die bereits mehrfach erwähnten Orientierungsrahmen verstanden: "Ich spreche daher mit Bezug auf diese die Praxis strukturierenden Orientierungsmuster von *Orientierungsrahmen*" (BOHNSACK 2001, S.230). [11]

Um diese Orientierungsmuster weiter zu konturieren, wird in der Dokumentarischen Methode frühzeitig auf fallübergreifende Kontrastierungen zurückgegriffen. Für unser Vorgehen bedeutete dies, dass wir nach der genauen Analyse des ersten Interviews und der Herausarbeitung erster Kategorien hinsichtlich des "Was" und des "Wie" der Darstellung weitere Interviews aus unserem Sample als Vergleichshorizonte herangezogen haben. Wir haben zunächst alle Interviews thematisch segmentiert, also einer groben formulierenden Interpretation unterzogen. Auf dieser Basis konnten wir Passagen identifizieren, die zur weiteren Differenzierung bereits bestehender Analyseergebnisse oder zur Rekonstruktion anderer bisher nicht entdeckter Aspekte geeignet waren. Diese Passagen wiederum wurden einer kleinschrittigeren formulierenden und – unter verstärkter Berücksichtigung der Vergleichshorizonte in den anderen Interviews – einer reflektierenden Interpretation unterzogen. Über dieses Vorgehen konnte eine frühzeitige fallübergreifende Kontrastierung sichergestellt werden, anhand dessen die Orientierungsmuster im minimalen und maximalen Kontrast konturiert werden konnten. [12]

Im Zuge der Analysearbeit hat sich herausgestellt, dass das von STRAUSS (1991) und SCHÜTZE (1984, 1999) erarbeitete Konzept des Arbeitsbogens zur empirischen Untersuchung von Projektarbeit gut geeignet ist, um als sensibilisierendes Konzept (BLUMER 1969, S.147-151; REIM 1993, S.48) die Analyse zu unterstützen. [13]

2. Der Arbeitsbogen nach Anselm STRAUSS – Skizze eines sensibilisierenden Konzeptes

Das von Anselm STRAUSS empirisch und theoretisch fundierte Konzept des Arbeitsbogens leistet nach unseren Forschungserfahrungen einen konstruktiven Beitrag zur Erhöhung theoretischer Sensibilität, indem es die Fähigkeit befördert, "Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen" (STRAUSS & CORBIN 1996, S.25). Bei dem Arbeitsbogen handelt es sich um ein "sensibilisierendes Konzept" (BLUMER 1969, S.147-151; vgl. auch REIM 1993, S.48), das die Strukturierung und Ausdeutung des vielschichtigen sozialen Phänomens studentischer Forschung unterstützt, ohne dabei so eng zu sein, dass die Gefahr besteht, die beobachteten Phänomene schlicht unter bestehende Kategorien zu subsumieren und sie ihrer eigenen Sprache und Komplexität zu berauben. Das sensibilisierende Konzept des Arbeitsbogens ermöglicht das für die abduktive Vorgehensweise der Grounded Theory konstitutive Oszillieren zwischen der Skylla der Induktion und der Charybdis der Deduktion.⁴ [14]

Das Konzept des Arbeitsbogens wurde von Anselm STRAUSS und seinen MitarbeiterInnen im Rahmen ihrer Forschungsaktivitäten im Feld von Krankenhaus, Medizin und Pflege entwickelt (vgl. STRAUSS, FAGERHAUGH, SUCZEK & WIENER 1985, S.30-38; STRAUSS 1991, S.71ff.). Um die dort (re-)konstruierten Arbeitsvollzüge und -aufgaben in ihrer sequenziellen (diachronen) und simultanen (synchronen) Strukturiertheit konzeptuell zu erfassen, haben die ForscherInnen den Begriff "arc of work" geprägt, der – so STRAUSS (1991, S.71) – über mehrere Jahre anhand von erhobenem Datenmaterial empirisch fundiert ("grounded") wurde: "An arc for any given trajectory – or project – consists of the totality of tasks arrayed both sequentially and simultaneously along the course of the trajectory or project" (a.a.O., S.75). Das erkenntnisgenerierende Potenzial des Konzepts liegt in der Fokussierung auf die sequenzielle und simultane Organisiertheit von Arbeit. Für die deutschsprachige Soziologie hat Fritz SCHÜTZE dieses Konzept als "Arbeitsbogen" übersetzt und theoretisch weiterentwickelt (vgl. SCHÜTZE 1984, 1987b, 1999).⁵ [15]

Während Arbeitsaufgaben bisher überwiegend makrosoziologisch im Hinblick auf Mechanismen der Arbeitsteilung zwischen verschiedenen Personengruppen und Professionen untersucht worden sind (vgl. SCHÜTZE 1987b, S.541), unternimmt STRAUSS (1991, S.73) eine Verschiebung der Perspektive und versucht, auch mikrosoziologisch die in der Arbeitsteilung hervorgebrachten konkreten Aufgaben und Aufgabenvollzüge sowie deren Organisation zu analysieren. [16]

STRAUSS bezieht das Konzept nicht exklusiv auf den Bereich medizinisch-pflegerischer Arbeit und die Bearbeitung von Krankheitsverlaufskurven, sondern auf jedwede Arbeit mit Projektcharakter (vgl. auch SCHÜTZE 1984, S.15). Dabei

4 Zur Anwendung des Konzeptes in anderen Forschungsarbeiten vgl. REIM (1993), BRÄU (2001, 2002), THRÄNE (2003).

5 Vgl. auch STRÜBING (2007, S.99-115) zur Bedeutung des Arbeitsbegriffs bei STRAUSS, insbesondere zum Konzept des Arbeitsbogens (S.104-107).

führt STRAUSS die Zielorientierung (*goal*), den Fluss der Arbeit in der Zeit (*temporal flow*), zusammenführende und unterstützende Ressourcen (*assembling and maintaining resources*), eine Vielzahl nötiger Arbeitsaufgaben (*a number of necessary tasks*) und ein Ende (*termination*) als konstitutive Merkmale eines Projektes an (STRAUSS 1991, S.101). Weiter unterscheiden sich einzelne Projekte stark von anderen: Als zwei Hauptdifferenzierungsgrößen werden von STRAUSS der Grad der Routinisierung und der Grad der Komplexität eines Projektes angeführt (STRAUSS 1991, S.107ff.). Es gibt Arbeitsbögen, die ein hohes Maß an Routine und tendenziell geringe Komplexität aufweisen. Hier handelt es sich um solche, die etabliert sind, alltäglich durchlaufen werden und nur wenige Ressourcen in einer kurzen Zeit benötigen. Auf der anderen Seite gibt es Arbeitsbögen, in denen nicht auf Routinen zurückgegriffen werden kann und die ein vergleichbar hohes Maß an Komplexität aufweisen (vgl. STRAUSS 1991, S.108). [17]

Darüber hinaus lassen sich unterschiedliche Bestandteile eines Arbeitsbogens operationalisieren. Die kleinste analytische Einheit sind die *Arbeitsaufgaben* – darunter ist die Verrichtung einzelner, in sich geschlossener und beobachtbarer Arbeitsvorgänge wie z.B. das Anfertigen eines Sitzungsprotokolls zu verstehen. Diese Arbeitsaufgaben (*tasks*)⁶ sind Teil eines *Aufgabenkomplexes*, der mehrere Arbeitsschritte integriert. Ein solcher Aufgabenkomplex (*cluster of tasks*) wäre z.B. die Nachbearbeitung einer Sitzung, zu der neben dem Anfertigen des Protokolls auch das Aufräumen des Sitzungszimmers und das informelle Evaluationsgespräch beim Mittagessen gehören. [18]

STRAUSS unterscheidet weiter verschiedene *Arbeitstypen* (*types of work*). Arbeitstypen fassen einzelne Arbeitsaufgaben zusammen⁷, die einen gemeinsam geteilten arbeitslogischen Nenner aufweisen, wie z.B. Informationsarbeit. Im Gegensatz zu einem Aufgabenkomplex bündeln Arbeitstypen einzelne Arbeitsaufgaben nicht ihrer sequenziellen Stellung nach, sondern aufgrund ihrer arbeitslogischen Gemeinsamkeiten. Informationsarbeit ist z.B. ein Typ Arbeit, der im Aufgabenkomplex der Nachbereitung einer Sitzung in Form des Anfertigens eines Protokolls vertreten ist. Informationsarbeit tritt aber auch an anderer Stelle auf, wenn z.B. ein Mitarbeiter einen mündlichen Bericht über bestimmte Sachverhalte an seine KollegInnen gibt. So findet die Arbeitsaufgabe "Protokoll schreiben" als Typ Informationsarbeit nur nach einer Sitzung, der Typ Informationsarbeit aber an vielen anderen Stellen eines Projektes statt. [19]

Schließlich werden von STRAUSS zwei *supra-types of work* identifiziert: Artikulationsarbeit (*articulation work*) und Gefühlsarbeit (*sentimental work*). Unseres

6 Bei STRAUSS entsteht der Eindruck, dass sich die "tasks" ausschließlich auf die inhaltsbezogenen Arbeitsaufgaben beziehen (vgl. STRAUSS 1991, S.72ff.). Entsprechend rezipiert SCHÜTZE die *tasks* als "task work" und übersetzt dies als "inhaltliche Arbeit" (vgl. SCHÜTZE 1984, S.17). Unseres Erachtens lassen sich *tasks* als kleinste analytische Einheiten im Arbeitsbogen jedoch nicht nur auf die Inhalts-, sondern auch auf die Einrichtungs-, Sozial- und Evaluationskomponente beziehen. Auch hier gibt es Arbeitsaufgaben, die zwar nicht direkt mit der inhaltlichen Aufgabenstellung des Arbeitsbogens in Verbindung stehen, über das Konzept des Arbeitsbogens aber zumindest indirekt mit dieser verbunden sind.

7 "These types of work are broken down by project members into tasks and task-clusters" (STRAUSS 1991, S.104).

Erachtens ist damit die Ebene erreicht, die von SCHÜTZE als Komponente konzeptualisiert wird. In einer theoretischen Schärfung hat er vier solcher *Komponenten* beschrieben, aus denen jeder Arbeitsbogen prinzipiell besteht und die eine nochmalige Zusammenfassung unterschiedlicher Arbeitstypen darstellen. Dabei entspricht die Artikulationsarbeit in großen Teilen der Einrichtungskomponente und die Gefühlsarbeit der Sozialkomponente (vgl. im folgenden SCHÜTZE 1984, S.15f., 1999, S.12):

- *Einrichtungskomponente*: Zur Einrichtungskomponente werden solche Arbeitstypen gezählt, welche die Einrichtung und Aufrechterhaltung des Arbeitsprozesses betreffen. Dazu gehören z.B. Planungsarbeit, Informationsarbeit, Artikulationsarbeit oder Delegationsarbeit, bei der unterschiedliche Arbeitsaufgaben bzw. Aufgabenkomplexe zwischen einzelnen MitarbeiterInnen verteilt werden.
- *Sozialkomponente*: Arbeitstypen, die das soziale Miteinander im Arbeitsprozess strukturieren und unterstützen, wie z.B. Arbeit an Störungen, Vertrauensarbeit, Kontraktarbeit oder das Aushandeln der Arbeitsteilung werden als Sozialkomponente gefasst.
- *Inhaltskomponente*: Definitions-, Interpretations-, Entwicklungs- und Vollzugsarbeiten, die den inhaltlichen Kern, das Thema, des Arbeitsbogens betreffen, werden als Inhaltskomponenten konzeptualisiert.
- *Evaluationskomponente*: Für die Qualität des Arbeitsbogens ist es wichtig, dass die Arbeitsbögen über "Analyse-, Bewertungs- und Reflexionsprozesse immer wieder an die tatsächlichen Projekt- bzw. Verlaufskurvenzustände angepaßt werden" (SCHÜTZE 1999, S.12). Supervisionsarbeit, Feedbackarbeit, Bewertungsarbeit, Fehlersucharbeit etc. sind Arbeitstypen, die als Evaluationskomponente zusammengefasst werden. [20]

Abschließend einige Anmerkungen zum Erkenntnispotenzial dieses *sensibilisierenden Konzepts*: Wie wir bereits vorangestellt haben, kann es bei der Integration des Arbeitsbogenkonzepts nicht um die subsumtionslogische Überprüfung und pure Identifizierung der einzelnen Arbeitsbogenbestandteile gehen. Vielmehr interessiert im Folgenden die Frage, wie die Arbeitsbögen der forschenden Studierenden strukturiert sind. Welche Arbeitsaufgaben ziehen welche weiteren Aufgaben nach sich? Wie sind diese in sequenziellen Komplexen organisiert? Wie wird die Teilung unterschiedlicher Arbeitsaufgaben bewerkstelligt? Wird diese Teilung implizit oder explizit vorgenommen (vgl. STRAUSS 1991, S.75)? Kommt einzelnen Arbeitsaufgaben eine dominante Stellung zu und was bedeutet das für den Gesamtarbeitsbogen? Wie ist der interaktionelle Stil im Arbeitsbogen zu konzeptualisieren (a.a.O., S.85)? An dieser Stelle sei noch einmal an unsere Analysehaltung erinnert, welche nicht davon ausgeht, Aussagen darüber treffen zu können, wie die Arbeitsbögen studentischer Forschung "wirklich" abgelaufen sind. Vielmehr interessieren auch hier die Arbeitsbögen in ihrer diskursiven Darstellung, um darüber zur Rekonstruktion der Orientierungsrahmen zu gelangen. Das Konzept des Arbeitsbogens wird von uns auf die textliche Figuration der Arbeitsbögen in den Interviews und nicht auf die "tatsächlichen" Arbeitsbögen bezogen. [21]

Damit wollen wir uns im Folgenden exemplarisch dem Fall Stefanie Lange zuwenden, der sich u.E. besonders gut eignet, um einen Teilaspekt unserer Studie – die propositionalen und performativen Dimensionen der Darstellung studentischer Forschungspraxis in den Interviews – zu beleuchten.⁸ [22]

3. Ein exemplarischer Arbeitsbogen – Der Fall Stefanie Lange

Nach zwei abgebrochenen Studiengängen (Medizin und Magister Geschichte) nimmt Stefanie Lange⁹ 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 Schulen¹⁰ 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. [23]

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

8 Eine umfassende Darstellung des Forschungsprojekts und seiner Ergebnisse findet sich bei FEINDT (2007).

9 Alle Namen sind maskiert.

10 Die Schulen unterschiedlicher Formen und Stufen haben im Vorfeld ihr Interesse bekundet, an einem solchen Projekt teilzunehmen.

Anfangserzählung einsetzt. Hier verlässt die Informantin das Erzählschema, um für die weitere Darstellung v.a. auf Argumentationen und Beschreibungen zurückzugreifen¹¹. An die Haupterzählung schließt ein umfangreicher Nachfrageteil an. [24]

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 (3.1). Im darauffolgenden Abschnitt werden wir uns dann detaillierter der Reflexivität im Arbeitsbogen von Stefanie Lange zuwenden (3.2). [25]

3.1 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) [26]

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.¹² [27]

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

11 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.).

12 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.).

sind. Die Forschungspartnerin Martina ist dabei die zentrale signifikante Andere, an die sich die Konstruktion der Sozialität knüpft. [28]

3.1.1 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. [29]

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*. [30]

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 Teamzusammenfindungen 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). [31]

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. [32]

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.). [33]

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. [34]

3.1.2 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. [35]

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). [36]

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 Beteiligten wichtig. Insofern ist die Perspektivenarbeit ein multipler Arbeitstyp, der mehrere Komponenten des Arbeitsbogens tangiert. [37]

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. [38]

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. [39]

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. [40]

Im folgenden Abschnitt werden wir uns genauer der Reflexivität im Arbeitsbogen von Stefanie Lange zuwenden und dabei auch die bislang noch unbearbeitete *Evaluationskomponente* berücksichtigen. [41]

3.2 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. [42]

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.¹³ [43]

13 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".

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. [44]

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 durchzuarbeiten, 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). [45]

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). [46]

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:| 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 perspektivtriangulierender Kommunikation über die jeweiligen Forschungsprojekte in einer Forschungswerkstatt können als Strukturorte der Reflexivität¹⁴ zweiter Ordnung die (Weiter-) Entwicklung von Reflexionskompetenz im Sinne eines "knowing that"¹⁵ befördern.¹⁶ [47]

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 nich 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). [48]

Die *Frikionsanfälligkeit* des Kontaktes zwischen den AkteurInnen in der Schule und den forschenden Studierenden ist Ausgangspunkt für ein von den

14 Den Begriff *Strukturort der Reflexivität* haben DIRKS und HANSMANN (2000, S.42) geprägt.

15 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".

16 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.

Studierenden empfundenen 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). [49]

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. [50]

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. [51]

4. Diskussion der Ergebnisse – mögliche Konsequenzen

In der Diskussion der Ergebnisse werden wir uns auf die gerade formulierte Feststellung beziehen, die wir unter professionstheoretischen Gesichtspunkten für zentral erachten. Ein möglicher Grund für die Dominanz der Reflexivität

zweiter Ordnung liegt u.E. in der Anforderung, einen Arbeitsbogen auszugestalten, für den kaum bewährte Routinen vorliegen, auf die die Studierenden zurückgreifen können. Stefanie Lange hat zu einem Zeitpunkt geforscht, als die Durchführung von schul- und unterrichtsbezogenen Forschungsprojekten von Lehramtsstudierenden noch ein Novum war. Zwar ist Forschungspraxis an sich ein Arbeitsbogen eingeschrieben (so z.B. die Kernaktivitäten Erkundungs- und Erhebungsarbeit, Auswertungsarbeit und Dokumentationsarbeit), sodass es sich bei der Forschung der Lehramtsstudierenden nicht um einen komplett *neuen* Arbeitsbogen handelt, aber doch um einen, der als *less standardized arc* (vgl. STRAUSS 1991, S.88f.) zu konzeptualisieren ist, der – so STRAUSS – mit erheblichen Auseinandersetzungs- und Verhandlungsprozessen verknüpft ist. Dies ist z.B. deshalb der Fall, weil die Studierenden in ihrem Forschungsarbeitsbogen Studium und Forschung integrieren müssen, es sich in den meisten Fällen um ForschungsnovizInnen handelt, die sich das nötige forschungsbezogene Wissen und Können erst aneignen, Forschungsmethoden auf eine für sie handhabbare Form "abkürzen" oder eine wie auch immer geartete Beziehung zu den beteiligten Schulen und LehrerInnen einschließlich der Klärung der eigenen Rolle als studentische ForscherInnen herstellen müssen. [52]

Identifiziert STRAUSS in diesen Arbeitsbögen ein hohes Maß an Auseinandersetzungs- und Verhandlungsprozessen, so können wir bei Stefanie Lange vermuten, dass die o.g. Selbstvergewisserung der eigenen forschenden Praxis ebenfalls zur Bearbeitung der nicht vorhandenen bewährten Routinen und zur Entwicklung neuer Handlungsschemata dient (vgl. z.B. den herausgearbeiteten iterativen Zirkel von Reflexion und Aktion in Abschnitt 3.2). [53]

Kritisch ist die Reflexivität zweiter Ordnung angesichts der herausgearbeiteten Selektivität und des daraus resultierenden selbstreferenziellen Stellenwerts zu betrachten. Aus professionstheoretischer Perspektive ist nicht nur dem Prozess des Reflektierens ein wichtiger Stellenwert zuzuordnen, sondern auch dem Inhalt, auf den die Reflexion bezogen ist. Es geht immer auch um konkrete Situationen im Handlungsfeld Schule und die dort zum Ausdruck kommenden Paradoxien (SCHÜTZE, BRÄU, LIERMANN, PROKOPP, SPETH & WIESEMANN 1996), Antinomien (HELSPER 1996, 2000) und Kernprobleme (DIRKS 2000; HANSMANN 1999, 2001), auf die sich der Prozess des Reflektierens beziehen sollte. Aus diesem Grund erscheint uns eine *einseitige Auflösung* auf den Prozess bzw. den Inhalt in der Theorie und Praxis forschungsbasierter, reflexiver LehrerInnenbildung als problematisch. Die in einem früheren Artikel zu diesem Forschungsprojekt ausgearbeitete "Gratwanderung zwischen Kuchen und Kognition", die die Balance von affektiven Bedürfnissen der forschenden Studierenden und reflexiver Distanz zum späteren Berufsfeld meint (FEINDT 2002, S.62), ist also um eine weitere Balanceanforderung zu ergänzen: Die performative Ebene (die Dimension des Wie der Forschung, Prozessdimension, Sozialität) und die propositionale Ebene (das Was der Forschung, die Fragestellung, das Erkenntnisinteresse) des studentischen Forschungsprozesses müssen ausbalanciert werden. Die Beteiligten einer forschungsbasierten LehrerInnenbildung sollten also versuchen, neben den Settings, Prozessen und

Methoden die Inhalte zu stärken, an denen sich professionstheoretisch relevante Reflexivität entwickeln kann. [54]

Gelingt jedoch die Balance, dann sehen wir in der prozessbegleitenden Reflexion zweiter Ordnung weiterhin das Potenzial, ein Strukturort zur Unterstützung der Entwicklung von Reflexionskompetenz zu sein.¹⁷ In der Kontrastierung mit anderen Fällen hat sich herausgestellt, dass Studierende v.a. die Reflexivität detailliert in den Interviews darstellen, die sich auf die eigene Handlungspraxis des Forschens und nicht auf die "fremde" Handlungspraxis von LehrerInnen und deren Fragen bezieht. In diesem Ergebnis sehen wir ein wichtiges Argument dafür, dass Studierende letztlich dazu angeregt werden sollten, *eigene* Fragen forschend zu bearbeiten – Fragen z.B., die sich aus einer eigenen Praxisphase in der Schule ergeben und denen im Anschluss forschend nachgegangen wird. Damit geht einher, dass nicht nur für eine *research-based teacher education* die retrospektive Prozessreflexion des eigenen Handelns gefordert werden sollte. Vielmehr ließe sich der Versuch unternehmen, an vielen anderen Stellen der LehrerInnenbildung Strukturorte der Reflexivität (DIRKS & HANSMANN 2000, S.42) einzuziehen, die ein solches Nachdenken über das eigene Handeln ermöglichen (so z.B. gemeinsame Vor- und Nachbesprechung von Sitzungsleitungen, Referaten, Präsentationen etc. von Lehrenden und Studierenden). An anderer Stelle (FEINDT 2007) wird dieser Aspekt systematisch dahingehend zugespitzt, die Praxis an der Universität als eine für die LehrerInnenbildung relevante Praxis neu in den hochschuldidaktischen Blick zu nehmen (vgl. auch WILDT 2003). [55]

Danksagung

Wir bedanken uns ganz herzlich bei Una DIRKS (Hildesheim) und Hilbert MEYER (Oldenburg) für hilfreiche Anmerkungen und Kommentare zu einer früheren Version dieses Textes!

Literatur

- Altrichter, Herbert (2002). Die Rolle der "professional community" in der Lehrerforschung. In Una Dirks & Wilfried Hansmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung* (S.17-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, Herbert & Feindt, Andreas (2004). Handlungs- und Praxisforschung. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S.417-435). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, Herbert & Lobenwein, Waltraud (1999). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In Una Dirks & Wilfried Hansmann (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme* (S.169-196). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1990). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian, Johannes (2000). Forschungswerkstatt "Schulentwicklung" – Skizze eines Experiments. In Andreas Feindt & Hilbert Meyer (Hrsg.), *Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung* (S.203-208). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

17 Vgl. unsere Anmerkungen zur Dokumentationsverpflichtung und zur Forschungswerkstatt als Strukturort der Reflexivität zweiter Ordnung.

- Bastian, Johannes; Combe, Arno; Hellmer, Julia; Hellrung, Miriam & Roggatz, Christine (2002). Forschungswerkstatt Schulentwicklung – Schulbegleitforschung in der Hamburger Lehrerbildung. In Una Dirks & Wilfried Hansmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung* (S.129-141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, Christian; Helsper, Werner; Heuer, Bernhard; Stelmaszyk, Bernhard & Ullrich, Heiner (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske und Budrich.
- Beck, Erwin & Horstkemper, Marianne (2001). Forschen Lernen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 4-6.
- Blumer, Herbert (1969). What is wrong with social theory? In Herbert Blumer, *Symbolic interactionism. Perspective and method* (S.140-152). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- [Bohnsack, Ralf](#) (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (3. Aufl.). Opladen: Leske und Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 550-570.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2001). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bräu, Karin (2001). Lernziel Selbständigkeit – aber wie? Der "Arbeitsbogen" von Projekten in der gymnasialen Oberstufe. *Die Deutsche Schule*, 1, 70-88.
- Bräu, Karin (2002). Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung. Zum Einsatz des Arbeitsbogenkonzeptes von Anselm Strauss als heuristisches Instrument zur Analyse von Schüler-Gruppenarbeit. *ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 3(2), 241-261.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (Hrsg.) (1970). Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. *Schriften der BAK* 5, Bonn.
- 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.
- Dick, Andreas (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion: das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dirks, Una (1996). Vom biographischen Erzählen zum diskursiven Nachdenken: Eine Selbstklärende Ausgangsplattform für die Werkstattarbeit in der Lehrerbildung. In Wolfgang Fichten (Hrsg.), *"Die Praxis freut sich auf die Theorie": Was leisten Forschungswerkstätten für Schulen?* (S.48-74). Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Dirks, Una (1999). Bilder von "guten" LehrerInnen im Spiegel einer doppelten Kasuistik. StudentInnen des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums im reflexiven Dialog zwischen eigenen und "fremden" Theorien. In Una Dirks & Wilfried Hansmann (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme* (S.85-122). Weinheim: Deutscher StudienVerlag.
- Dirks, Una (2000). *Wie werden LehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung am Beispiel des Fachs Englisch*. Münster: Waxmann
- Dirks, Una & Hansmann, Wilfried (Hrsg.) (1999). *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim: Deutscher StudienVerlag.
- Dirks, Una & Hansmann, Wilfried (2000). Lehrerprofessionalisierung: Ein "Wilder Wandlungsprozess". In Andreas Feindt & Hilbert Meyer (Hrsg.), *Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung* (S.29-44). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Dirks, Una & Hansmann, Wilfried (Hrsg.) (2002). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feindt, Andreas (1999). Team-Forschung. Ein Modell für schulische Innovation und universitäre Qualifikation. In Ingrid Kemnade (Hrsg.), *Schulbegleitforschung und Lernwerkstätten* (S.9-17). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Feindt, Andreas (2000). Team-Forschung – Ein phasenübergreifender Beitrag zur Professionalisierung in der LehrerInnenbildung. In Andreas Feindt & Hilbert Meyer (Hrsg.),

Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung (S.89-113). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

Feindt, Andreas (2002). Qualitätsentwicklung phasenübergreifenden forschenden Lernens in der LehrerInnenbildung. In Una Dirks & Wilfried Hansmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung* (S.49-65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Feindt, Andreas (2005). Forschen für die Schulentwicklung. Eine sinnvolle Aufgabe für Lehramtsstudierende? *PÄDAGOGIK*, 7, 10-18.

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

Feindt, Andreas & Meyer, Hilbert (Hrsg.) (2000). *Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

Feindt, Andreas; Dirks, Una & Meyer, Hilbert (2002). Team-Forschung in der LehrerInnenbildung – Phasenübergreifende Kooperation zwischen Information und Reflexion. In Georg Breidenstein, Arno Combe, Werner Helsper & Bernhard Stelmaszyk (Hrsg.), *Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung* (S.181-194). Opladen: Leske + Budrich.

Fichten, Wolfgang (1996). *"Die Praxis freut sich auf die Theorie": Was leisten Forschungswerkstätten für Schulen?* Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

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].

Fichten, Wolfgang; Greving, Johannes; Ulrich, Ina; Feindt, Andreas & Meyer, Hilbert (1995). *LehrerInnen erforschen ihren Unterricht – StudentInnen erforschen Schule*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

Giddens, Anthony (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Campus.

Hansmann, Wilfried (1999). Beispiele für Paradoxien des Lehrerhandelns und professionelle Balanceakte (Musik). In Una Dirks & Wilfried Hansmann (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme* (S.43-67). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

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

Helsper, Werner (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S.521-569). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

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

Helsper, Werner (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung. In Ernst Cloer, Dorle Klika & Hubertus Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S.142-177). Weinheim: Juventa.

Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.

Hericks, Uwe & Kunze, Ingrid (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 401-416.

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

Huber, Ludwig (1970). Forschendes Lernen. Bericht und Diskussionen über ein hochschuldidaktisches Prinzip. *Neue Sammlung*, 10(3), 227-244.

- Jakob, Gisela (1997). Das narrative Interview in der Biographieforschung. In Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft* (S.445-458). Weinheim und München: Juventa.
- Kansanen, Pertti (2001). Using subjective theories to enhance teacher education. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 3, 268-286.
- Kroath, Franz (2002). Aktionsforschung. Ein Ansatz zur Qualitätsentwicklung in der LehrerInnenbildung. In Hans Brunner, Erich Mayr, Michael Schratz & Ilse Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S.80-94). Innsbruck: Studienverlag.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens* (Herausgegeben von David Kettler, Volker Meja & Nico Stehr). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mayntz, Renate (1985). *Forschungsmanagement. Steuerungsversuche zwischen Scylla und Charybdis*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, Michael (2003). Rekonstruktive Sozialforschung. In Ralf Bohnsack, [Winfried Marotzki](#) & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S.140-142). Opladen: Leske + Budrich (UTB).
- Meyer, Hilbert & Feindt, Andreas (2000). Die Oldenburger Team-Forschung. Konkretion und Irritation eines Versuchs zur Professionalisierung in der LehrerInnenbildung. In Mätti Meri, Kari Uusikylä, Maarit Talvio & Riitta Jyrhämä (Hrsg.), *Discussions on some pedagogical issues* (S.49-79). Helsinki: University of Helsinki.
- [Mruck, Katja](#) & [Mey, Günter](#) (1997). Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozess biographischer Materialien. Zum Konzept einer "Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens" zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In [Gerd Jüttemann](#) & Hans Thomae (Hrsg.), *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften* (S.284-306). Weinheim: Psychologie Verlags Union. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-forschung.de/netzwerkstatt/arbeitsgruppen/grundlagen/pw.pdf> [Zugriff: 29. Dezember 2007].
- 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 [Zugriff: 12. Februar 2006].
- Neidhardt, Friedhelm (1983). Gruppierungsprobleme sozialwissenschaftlicher Forschungsteams. In Friedhelm Neidhardt (Hrsg.), *Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien. Sonderheft 25/1983 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (S.552-573). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Obolenski, Alexandra & Meyer, Hilbert (Hrsg.) (2003). *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ohlhaber, Frank & Wernet, Andreas (Hrsg.) (1999). *Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske + Budrich.
- 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.
- Reim, Thomas (1993). *Die Weiterbildung zum Sozialtherapeutenberuf. Bedeutsamkeit und Folgen für Biographie, professionelle Identität und Berufspraxis. Eine empirische Untersuchung von Professionalisierungstendenzen auf der Basis narrativer Interviews*. (Dissertation Fachbereich Sozialwesen Universität Gesamthochschule Kassel). Kassel: Universität Gesamthochschule.
- Reim, Thomas & [Riemann, Gerhard](#) (1997). Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit. In Gisela Jakob & Hans-Jürgen Wensierski (Hrsg.), *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis* (S.223-238). Weinheim: Juventa.
- 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 (1984). *Tätigkeitsstudien zu Arbeitsabläufen und zur Veränderung der "sozialen Grammatik" von Arbeit. Vorschlag zu einer Konferenzserie am Zentrum für Interdisziplinäre Forschung in Bielefeld*. Bielefeld: Universität (unveröff. Manuskript).
- 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.
- Schütze, Fritz (1987b). Symbolischer Interaktionismus. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar & Klaus J. Mattheier (Hrsg.), *Sociolinguistics. Soziolinguistik – An international handbook of the science of language and society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (S.520-553). Berlin: de Gruyter.
- Schütze, Fritz: (1999). *Allgemeinste Aspekte und theoretische Grundkategorien des Werkes von Anselm Strauss*. Unveröff. Manuskript eines Vortrags im Rahmen der Anselm-Strauss-Gedächtnistagung vom 9.-11.6.1999, Universität Magdeburg.
- Schütze, Fritz; Bräu, Karin; Liermann, Hildegard; Prokopp, Karl; Speth, Martin & Wiesemann, Jutta (1996). Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In Werner Helsper, Heinz-Hermann Krüger & Hartmut Wenzel (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven* (S.333-377). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Strauss, Anselm (1991). *Creating sociological awareness. Collective images and symbolic representations*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Strauss, Anselm (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Strauss, Anselm & [Corbin, Juliet](#) (1996). *Grounded theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strauss, Anselm; Fagerhaugh, Shizuko; Suczek, Barbara & Wiener, Carolyn (1985). *Social organization of medical work*. Chicago: The University of Chicago Press
- Strübing, Jörg (2007). *Anselm Strauss*. Konstanz: UVK.
- Terhart, Ewald (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Thräne, Nick (2003). Professionelle Herausforderungen im FahrlehrerInnenberuf aus interaktionistischer Perspektive. Analyse der Problemstellen und Kernaktivitäten im Arbeitsalltag. *ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 4(2), 281-300.
- Wildt, Johannes (2003). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In Alexandra Obolenski & Hilbert Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S.71-84). Bad Heilbrunn: Klinikhardt.

Zu den Autoren

Dr. *Andreas FEINDT*: Jahrgang 1970,
Lehramtsstudium für Grund- und Hauptschulen,
von 1999-2000 Wissenschaftliche Hilfskraft am
Fachbereich Pädagogik der Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg, von 2001 bis 2004
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Centrum für
Bildungs- und Unterrichtsforschung (CeBU) der
Universität Hildesheim, seit 2006
Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich
III *Pädagogische Aufgaben in der Schule* des
Comenius-Instituts in Münster.

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und
Unterrichtsentwicklung, Handlungs- und
Praxisforschung, Pädagogische Professionalität,
LehrerInnenbildung

Kontakt:

Dr. Andreas Feindt
Comenius-Institut
Schreiberstr. 12
D-48149 Münster

Tel.: 0251/98101-36
Fax: 0251/98101-50

E-Mail: Feindt@comenius.de
URL: <http://www.comenius.de/>

Dipl. Päd. *Andreas BROSZIO*: Jahrgang 1973,
Pädagogikstudium an der Universität Hildesheim,
nach dem Studium freie Mitarbeit in Jugendhilfe,
Erwachsenenbildung und
Organisationsentwicklung, von 2001 bis 2004
Wissenschaftliche Hilfskraft am Centrum für
Bildungs- und Unterrichtsforschung (CeBU) der
Universität Hildesheim, seit 2004 Pädagogischer
Mitarbeiter bei der FAA Gesellschaft für Arbeit und
Lernen mbH in Hannover.

Arbeitsschwerpunkte: Wissenssoziologie,
Schulentwicklungsforschung und
Organisationsentwicklung, Erwachsenenbildung,
Coaching und Beratung

Kontakt:

Andreas Broszio
Sachsenring 62
D-31137 Hildesheim

Tel.: 0251/884699

E-Mail: Andreas.Broszio@gmx.de

Zitation

Feindt, Andreas & Broszio, Andreas (2008). Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung – Exemplarische Rekonstruktion eines Arbeitsbogens studentischer Forschung [55 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(1), Art. 55, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801551>.