

Die Herstellung von Arbeitsfähigkeit als zentrale Herausforderung für das Gelingen einer gemeinsamen Praxis – Erfahrungen aus einer qualitativ inhaltsanalytischen Forschungswerkstatt und Ableitungen für die Gestaltung von Forschungswerkstattssitzungen

Christoph Stamann & Markus Janssen

Keywords:

Forschungswerkstatt; Interpretationsgruppe; Interpretationsgemeinschaft; qualitative Inhaltsanalyse; Forschung als Kommunikation; Forschen als soziale Praxis; Hochschuldidaktik

Zusammenfassung: In diesem Beitrag berichten wir von Erfahrungen aus einer qualitativ inhaltsanalytischen Forschungswerkstatt und der Herausforderung, als Gruppe eine gemeinsame Praxis zu entwickeln und arbeitsfähig zu werden. Ausgehend von Ausführungen zu Anspruch und Konzeption des Formats Forschungswerkstatt werden die mit der Praxis der Forschungswerkstatt verbundenen Problemstellungen dargestellt. Daran anknüpfend wird ein hochschuldidaktischer Vorschlag für die Planung und Reflexion von Forschungswerkstattssitzungen präsentiert, der als Konsequenz der zuvor berichteten Erfahrungen entwickelt wurde.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Forschungswerkstätten als postulierte Normalform qualitativen Arbeitens](#)
- [2. Die Herstellung von Arbeitsfähigkeit](#)
 - [2.1 Charakteristika der Forschungswerkstatt qualitative Inhaltsanalyse](#)
 - [2.2 Auswirkungen auf die Herstellung von Arbeitsfähigkeit](#)
- [3. Ein Leitfaden zur Planung und Reflexion von Forschungswerkstattssitzungen](#)
- [4. Resümee](#)

[Danksagung](#)

[Literatur](#)

[Zu den Autoren](#)

[Zitation](#)

1. Forschungswerkstätten als postulierte Normalform qualitativen Arbeitens

Das Arbeiten in Gruppen gilt als Qualitätsanforderung für qualitative Studien (REICHERTZ 2009). Forschungswerkstätten stellen für eine gemeinsame Arbeit am Material zentrale Orte dar. Mit ihnen sind verschiedene Erwartungen verknüpft, so die Steigerung der "[...] Wirksamkeit zentraler Aktivitäten der Datenanalyse [...]" (RIEMANN 2011, S.413) oder, etwas zurückhaltender, die Hoffnung, dass durch die darin mögliche enge Begleitung und den Austausch zumindest "[...] mehrfach reflektierte und 'durchgearbeitete' Arbeiten [...]" (ALLERT, DAUSIEN, MEY, REICHERTZ & RIEMANN 2014, S.303) entstehen. [1]

Der Begriff "Forschungswerkstatt" selbst ist generisch, d.h., er vereint unterschiedliche und auch widerstreitende Konzeptionen in sich. Sie unterscheiden sich bspw. in ihrer institutionellen Anbindung (MAIER 2018), ihren forschungsmethodischen und methodologischen Prinzipien und Arbeitsweisen (REICHERTZ 2013) und damit in den sozialwissenschaftlichen Schulen, in deren Tradition sie stehen (u.a. RIEMANN 2005); sie unterscheiden sich weiter in der

Zusammensetzung ihrer Teilnehmer_innen (HOFFMANN & POKLADEK 2010) und deren edukativem Verhältnis (Ein- und Selbstsozialisation oder ein Meister_in-Schüler_in-Verhältnis; BREUER & SCHREIER 2007; FUHRMANN, MEY, STAMANN & JANSSEN i.V.). Als Gemeinsamkeit der unterschiedlichen Konzeptionen kann eine kommunikative und reflexive "gemeinsame Praxis" (DAUSIEN 2007, §2) festgehalten werden:

"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. [...] 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." (§8). [2]

Fragt man weiter, was dieses gemeinsame Tun denn nun ist, lassen sich mit Verweis auf die oben benannten Systematisierungen vielfältige Antworten generieren. Der wesentliche Bezugspunkt scheint jedoch die Interpretation von Daten zu sein. Die Tätigkeit des Interpretierens versteht REICHERTZ als "kommunikativen Prozess", der sich im Zuge gemeinsam und individuell erbrachter "mentale[r] Operationen" (2018, S.73) vollziehe. Dazu "[...] gehören Aspekte des Abstrahierens – d.h. der Betrachtung eines Datums unter einer meist (theoretischen) Perspektive, der Lösung des Datums aus dem konkreten Kontext sowie die Übertragung auf andere theoretische Kontexte: solche des Typisierens, des Kontrastierens [...]" (a.a.O.). [3]

Dass qualitativ inhaltsanalytisches Forschen Interpretationsarbeit ist und über eine reine Deskription manifester Inhalte (REICHERTZ 2016)¹ hinausgeht, wird im Folgenden kurz dargelegt: *Erstens* ist in die Konzeption der qualitativen Inhaltsanalyse ein Theoriebezug integriert. Unter dem Begriff der *Theoriegeleitetheit* verweist MAYRING darauf, "[...] dass der Stand der Forschung zum Gegenstand und vergleichbaren Gegenstandsbereichen systematisch bei allen Verfahrensentscheidungen herangezogen wird" (2015, S.53). Dies bedeutet in Hinblick auf die Tätigkeiten des Interpretierens nichts Anderes als die von REICHERTZ angeführte "Betrachtung eines Datums unter einer meist (theoretischen) Perspektive", verbunden mit der "Übertragung auf

1 Wenngleich sich REICHERTZ differenziert zu Geschichte und neueren Entwicklungen der qualitativen Inhaltsanalyse äußert und sich die qualitative von der quantitativen Inhaltsanalyse seiner Ansicht nach dadurch unterscheidet, dass erstere "[...] sich bemüht, dem Text mehr abzugewinnen als das, was offensichtlich gegeben ist [...]" (2016, S.226), verkürzt er postwendend den an die Methode gerichteten Anspruch auf die Abbildung manifester Inhalte: "Denn es geht der Inhaltsanalyse nicht um die 'tiefere' oder 'latente' Bedeutung von Texten, sondern Fluchtpunkt aller Analysen ist der offensichtliche, der manifeste Inhalt von Texten, also das, was von einem/einer normalen und verständigen Leser/in als Inhalt erkannt und verstanden wird. Insofern zielt die Inhaltsanalyse immer auf die Oberfläche, das Offensichtliche. Diese Orientierung am manifesten Inhalt eines Textes ist die eine Besonderheit der Inhaltsanalyse. Dieser offensichtliche Inhalt soll erfasst, wiedergegeben und vermessen werden" (S.228f.).

andere theoretische Kontexte" (2018, S.73). *Zweitens* ist die Frage des interpretativen Gehalts der qualitativen Inhaltsanalyse an die Wahl der Kategorien geknüpft. Mit analytischen Kategorien (KUCKARTZ 2018a; SCHREIER 2012 verwendet für einen ähnlichen Kategorientyp den Begriff der formalen Kategorie) existiert ein Kategorientyp, der entweder abstrahierend und damit tendenziell theoriegenerierend oder theorieabbildend angelegt sein kann (CARL & HOLDER 2020; KUCKARTZ 2018a). Die Anwendung solcher analytischer Kategorien stellt eine Interpretation im Sinne REICHERTZ' dar, da bei jeder Zuordnung von Material zu einer solchen Kategorie die Daten theoriegeleitet interpretiert werden müssen (CARL & HOLDER 2020). Mit qualitativer Inhaltsanalyse können Forscher_innen folglich eine große Vielfalt an Erkenntnisinteressen verfolgen, von rein deskriptiven bis hin zu interpretativen Fragestellungen (SCHREIER 2012).² Anhand einer Vierfeldermatrix zeigen GRANEHEIM, LINDGREN und LUNDMAN (2017) die möglichen und tatsächlichen Variationen hinsichtlich Abstraktions- und Interpretationsgrad auf, die es erlauben, eine qualitative Inhaltsanalyse je nach konkreter Forschungsanlage auf einem Kontinuum zwischen deskriptiv und interpretativ einzuordnen. Hinsichtlich der Interpretation unterscheiden sich diese Anlagen in ihrer Interpretationstiefe und nicht darin, dass am deskriptiven Ende des Kontinuums keine Interpretation nötig wäre (GRANEHEIM & LUNDMAN 2004). Zudem wäre *drittens* selbst bei rein deskriptiv angelegten Studien die Frage der Interpretation relevant und zwar im Sinne einer Abgrenzung davon, d.h., wie sichergestellt werden kann, eben nicht zu interpretieren, sondern nur zu beschreiben und zu klassifizieren. [4]

Die Auseinandersetzung mit Forschungswerkstätten im Methodendiskurs ist vielfältig hinsichtlich der in ihnen praktizierten Methoden. So finden sich Darstellungen von Forschungswerkstätten, die z.B. mit der Grounded-Theory-Methodologie, der Narrationsanalyse, der objektiven Hermeneutik (für einen Überblick REICHERTZ 2013) oder methodenvergleichend arbeiten (SCHNEIDER et al. 2006). Ausführungen zu qualitativ inhaltsanalytischen Forschungswerkstätten sind jedoch rar: Wenngleich qualitativ inhaltsanalytisches Arbeiten Interpretationsarbeit ist (s.o.) und perspektivische Vielfalt für die Bearbeitung des Datenmaterials auch hinsichtlich der qualitativen Inhaltsanalyse als essenziell angesehen wird (ELO et al. 2014; GRANEHEIM & LUNDMAN 2004; STAMANN, JANSSEN & SCHREIER 2016), kann weiter als klärungsbedürftig gelten,

"[w]ie eine solche systematische Einbeziehung mehrerer Perspektiven über den Prozess der Erstellung des Kategoriensystems bis hin zur Kategoriendefinition aussehen kann [...] Auch steht eine Berücksichtigung der Spezifik der Methode qualitativer Inhaltsanalyse bzw. der verschiedenen Verfahren im Zusammenhang mit der Arbeit in Forschungsgruppen noch aus" (STAMANN et al. 2016, §18). [5]

2 Diese Offenheit mag zumindest teilweise der weiterhin kritischen, weil ungeklärten Frage der theoretischen Anbindung der Methode geschuldet sein (JANSSEN, STAMANN, KRUG & NEGELE 2017; KUCKARTZ 2019; MAYRING 2019).

Vor diesem Hintergrund und um dem Anspruch gerecht zu werden, "[d]ie Kernprobleme und Fehlertendenzen von Forschungswerkstätten [...] selbstkritisch [zu] reflektier[en]" (RIEMANN 2018, S.89), skizzieren wir im Folgenden forschungspraktische Herausforderungen einer qualitativ inhaltsanalytischen Forschungswerkstatt.³ Diese Herausforderungen ergaben sich in einer von uns veranstalteten Werkstatt aus der Interdisziplinarität ihrer Mitglieder (u.a. Erziehungswissenschaftler_innen, Elementarbildner_innen, Psycholog_innen und Fachdidaktiker_innen), den unterschiedlichen qualitativ inhaltsanalytischen Verfahren und Techniken sowie aus der Interdependenz von Forschungsgegenstand, Methode und Theorie. Andererseits ergaben sich diese Herausforderungen aus der Konzeption, also der Anlage der Forschungswerkstatt selbst. Die einzelnen Herausforderungen führten zu der Frage, wie die Arbeitsfähigkeit in der Forschungswerkstatt so hergestellt werden kann, dass die gemeinsame Arbeitszeit effektiv genutzt wird im Sinne der an dieses Format gestellten Erwartungen (s.o.). Zunächst berichten wir von Erfahrungen aus und mit dieser qualitativ inhaltsanalytisch ausgerichteten Forschungswerkstatt hinsichtlich der Herstellung von Arbeitsfähigkeit (Abschnitt 2). Anschließend stellen wir als Konsequenz aus diesen Erfahrungen einen Leitfaden zur Planung und Reflexion von Forschungswerkstattssitzungen vor (Abschnitt 3). Entwickelt wurde dieser ausgehend von unseren Erfahrungen und Überlegungen zur aufwendigen Herstellung einer gemeinsamen Praxis in der Forschungswerkstatt. Wir beabsichtigen mit dem Leitfaden eine stärkere Fokussierung auf methodische und methodologische Anliegen. Abschließend gehen wir kurz auf erste Erfahrungen mit der Anwendung dieses Leitfadens ein und fassen den Beitrag zusammen (Abschnitt 4). [6]

2. Die Herstellung von Arbeitsfähigkeit

Die Herstellung einer gemeinsamen Praxis erwies sich als eine der zentralen Herausforderungen der "Forschungswerkstatt qualitative Inhaltsanalyse" an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, die von uns 2015 als Ort der kollegialen Arbeit gegründet wurde.⁴ Zum besseren Verständnis der spezifischen Erfahrungen skizzieren wir im Folgenden ihre zentralen Charakteristika. [7]

3 Mit diesen Ausführungen möchten wir darauf hinweisen, dass unserer Auffassung nach qualitativ inhaltsanalytische Forscher_innen in gleicher Weise auf gemeinsames Bearbeiten und Interpretieren von Daten angewiesen sind, wie dies für Forscher_innen gilt, die mit anderen qualitativen Methoden arbeiten. Forschungswerkstätten stellen dabei im qualitativen Methodendiskurs trotz ihrer konzeptuellen Vielfalt das etablierte Format dar.

4 Institutionell angebunden ist die Forschungswerkstatt qualitative Inhaltsanalyse an der Pädagogischen Hochschule Weingarten (PHW) an eines der Forschungszentren, nämlich an das [Zentrum für Bildungsinnovation und Professionalisierung](#) (ZeBiP). Neben dieser Forschungswerkstatt bestehen an der PHW zurzeit drei weitere, eine gesprächsanalytische, eine zur dokumentarischen Methode und eine zu quantitativen Methoden. Diese weiteren Forschungswerkstätten sind zum Teil ebenfalls im ZeBiP (dokumentarische Methode) sowie im [Zentrum für Sekundarbildung](#) (Gesprächsanalyse, quantitative Methoden) strukturell und personell verankert. Mit der institutionellen Anbindung und Unterstützung bei gleichzeitiger Selbstständigkeit der Forschungswerkstätten wird eine zentrale Forderung des [Memorandums für eine fundierte Methodenausbildung in den Human- und Sozialwissenschaften](#) umgesetzt.

2.1 Charakteristika der Forschungswerkstatt qualitative Inhaltsanalyse

Die Forschungswerkstatt ist ein interdisziplinäres Angebot an Mitarbeiter_innen der Pädagogischen Hochschule Weingarten und externe Interessierte zur gemeinsamen Arbeit mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse oder verwandter textanalytischer und/oder kategorienbasierter Methoden. Sie ist curricular nicht angebunden und stellt kein (Lehr-)Angebot für Studierende oder im Rahmen eines strukturierten Qualifikationsprogramms dar. Die Teilnehmer_innen sind meist Qualifikant_innen und in jeweils unterschiedliche Projekt- und Arbeitszusammenhänge eingebunden, die den anderen Teilnehmer_innen im Detail unbekannt sind, für die Arbeit am Material aber relevant sein können (Abschnitt 2.2). Die Teilnahme ist freiwillig und in diesem Sinne unverbindlich. Ihre Mitglieder treffen sich etwa alle vier bis sechs Wochen, in jeder Sitzung bringt eine Person ihre Anliegen bzw. ihr Datenmaterial ein. Die Gestaltung der einzelnen Sitzungen richtet sich nach den methodischen und methodologischen Bedarfen der Person, die Material einbringt. Der Schwerpunkt liegt auf der gemeinsamen Bearbeitung von Datenausschnitten, es können jedoch auch eher forschungskonzeptionelle Aspekte zur Diskussion gestellt werden. Die Person, deren Datenausschnitte bearbeitet werden oder deren Forschungsprojekt besprochen wird, trägt die Verantwortung für die Gestaltung und Durchführung der Sitzung. Die Arbeit an den Daten wird in aller Regel durch Erläuterungen zum Projekt, die Formulierung der Anliegen für die Sitzung und andere Informationen gerahmt, die der verantwortlichen Person für das Verständnis des Projekts und die Arbeitsfähigkeit der Gruppe mit Blick auf die jeweiligen Anliegen relevant erscheinen. [8]

Diese Gegebenheiten beeinflussten die gemeinsame Arbeit in der Forschungswerkstatt, welche das Auswerten je eigener Daten, hauptsächlich in Form der Entwicklung und Anwendung von Kategorien aber auch weiterer Analyseschritte, wie z.B. Typenbildung, umfasst (BREUER, MEY & MRUCK 2011). Diese Arbeit fassen wir vor dem Hintergrund der Ausführungen in Abschnitt 1 als Interpretation, sowohl in einem engen als auch in einem weiten Sinne: In einem engen Sinne ist dies bspw. die Anwendung qualitativ inhaltsanalytischer Techniken und Kategorienbildungsprozesse (KUCKARTZ 2018a; MAYRING 2015) sowie Systematisierungs- und Typenbildungsprozesse (KELLE & KLUGE 2010; KLUGE 2000). In einem weiten Sinne meinen wir damit ein "deutendes Verstehen" (KLEEMANN, KRÄNHKE & MATUSCHEK 2013, S.14), je nach Fragestellung auch dezidiert in einer theoretischen Perspektive (REICHERTZ 2018). Auch vorgelagerte Entscheidungsfindungsprozesse, z.B. zur spezifischen Verfahrenswahl (SCHREIER 2012), sind Teil der Forschungswerkstatt. [9]

2.2 Auswirkungen auf die Herstellung von Arbeitsfähigkeit

Aus den skizzierten Charakteristika haben sich Bedingungen ergeben, die die Arbeit in der Forschungswerkstatt beeinflusst und die Herstellung einer gemeinsamen Praxis erschwert haben. Der durch relativ große zeitliche Abstände gekennzeichnete Turnus, der Wechsel der theoretischen, methodischen und gegenstandsbezogenen Sitzungsinhalte sowie die aufgrund der freiwilligen Teilnahme sich ändernde Zusammensetzung der Teilnehmer_innen der Werkstattssitzungen bedingen eine punktuelle kollegiale Intervention anstelle einer kontinuierlichen Begleitung bzw. Forschungs- oder Methodensupervision, wie dies z.B. in der von Günter MEY und Katja MRUCK dargestellten Projektwerkstatt der Fall ist (MRUCK & MEY 1998; siehe auch MRUCK, NIEHOFF & MEY 2004). Auch eine "[...] aufmerksame Begleitung der Arbeitsbögen der einzelnen Projekte [...] und [die] Mithilfe bei ihrer zeitlichen Strukturierung [...]" (RIEMANN 2018, S.89) sind in dem beschriebenen Setting nur äußerst begrenzt möglich. Ein solcher Turnus und eine solche Fluktuation haben das Wiederholen der gemeinsamen methodischen Arbeit und damit die Entstehung einer gemeinsamen Praxis der Forschungswerkstatt (DAUSIEN 2007) erschwert. Die variierende Zusammensetzung der Teilnehmer_innen und die freiwillige Teilnahme stehen konträr zum zentralen Prinzip der "Wechselseitigkeit" (RIEMANN 2005, S.7) oder schränken es zumindest mit Blick auf das "[...] sich wechselseitig auf die Materialien der jeweils anderen einlassen [...]" (S.7f.) ein. [10]

Die Einbindung in unterschiedliche, den anderen Mitgliedern i.d.R. kaum bekannte Projektzusammenhänge führte unserer Ansicht nach im Zusammenspiel mit der interdisziplinären Zusammensetzung zu spezifischen Herausforderungen. Mit RIEMANN lassen sich heterogene Gruppen zwar als "[...] wichtige Bedingung, um einen fremden Blick zu bekommen [...]" (S.8) und damit als vorteilhaft gegenüber homogen zusammengesetzten Gruppen beschreiben. Allerdings führt diese Heterogenität zu einer Pluralität thematischer und methodischer Fragestellungen mit unterschiedlichen theoretischen Hintergründen (FUHRMANN et al. i.V.; HOFFMANN & POKLADEK 2010). Zusätzlich zur projektspezifischen Anpassung der Methode an den Gegenstand muss also der Gegenstand selbst in den Horizont der Mitglieder der Forschungswerkstatt gebracht werden, welche hinsichtlich der fachlichen Inhalte anderer Disziplinen bestenfalls über ein grobes Überblickswissen verfügen. Was als disziplinär bzw. innerhalb einer spezifischen Scientific Community und im Rahmen des jeweiligen Forschungsprojekts als sinnvoll, relevant oder legitim angesehen wird, rahmt die Möglichkeiten der Bearbeitung eigener Anliegen in Forschungswerkstattssitzungen und muss den anderen Teilnehmer_innen nachvollziehbar gemacht werden. Diese Rahmungen können die Bandbreite akzeptabler Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit beeinflussen. Im Anschluss an Probleme der Interviewführung ließe sich mit HOPF auch für die Arbeit in Forschungswerkstätten als anderer Form dialogischer Forschungsarbeit von einer "normative[n] Kraft" (1978, S.101) sprechen, die sich aus gesetzten Forschungszielen und gefällten Relevanzentscheidungen ebenso speist wie aus Diskursen der eigenen Scientific Community. Dies kann – auch unserer Erfahrung nach – für Teilnehmer_innen in Forschungswerkstattssitzungen ein

Spannungsfeld zwischen projekt- oder betreuungsbezogener Fokussierung, disziplinären Prämissen und der Anerkennung der in den Sitzungen gemeinsam erarbeiteten Ergebnisse erzeugen. [11]

Schließlich gibt es eine ganze Reihe qualitativ inhaltsanalytischer Verfahren, die sich mitunter weitreichend voneinander unterscheiden (KUCKARTZ 2018b; SCHREIER 2014; STAMANN et al. 2016). Dies führte mitunter dazu, dass das spezifische Verfahren und dessen Adaption für das jeweilige Forschungsinteresse auch innerhalb der Forschungswerkstatt zur qualitativen Inhaltsanalyse für die anderen Teilnehmer_innen keineswegs klar, sondern erklärungsbedürftig war, die methodische Homogenität ist also zuallererst eine unterstellte. In der Sitzung selbst spiegelt sich die Vielfalt der Verfahren und die damit einhergehende Gefahr zu glauben, einander zu verstehen, aber letztlich doch etwas anderes zu meinen. Dies führte in unserem Fall zu relativ langen methodischen Exkursen, die aufgrund der beschriebenen Fluktuation nur bedingt zur Herausbildung einer "gemeinsamen Geschichte" (RIEMANN 2005, S.8) der Forschungswerkstatt führten. [12]

Der Anspruch des gemeinsamen Interpretierens, das in einem spezifischen Kontext zweckdienlich ist, nämlich im Kontext des Forschungsprojekts der Person, die die Sitzung verantwortet, erforderte somit die Klärung der fachlichen, methodischen und theoretischen Perspektiven und damit die Herstellung eines immer neu zu bestimmenden Mindestmaßes an gemeinsamem Verständnis sowohl der einzelnen Aspekte wie auch ihrer Interdependenz. Es hat sich als voraussetzungsvoll, nicht selbstverständlich und bisweilen zeitintensiv erwiesen, bis sich die Gruppe als ganze in die Lage versetzt sah, die oben von DAUSIEN (2007) angeführten Tätigkeiten (z.B. Probleme formulieren, eigene Perspektiven entwickeln und begründen) in einer Weise auszuführen, die für die Person, die das Material einbringt, im Lichte ihrer theoretischen, fachlichen und projektspezifischen Hintergründe gewinnbringend ist. Diese individuelle und kollektive Befähigung, gehaltvolle Beiträge im Sinne von Interpretationsarbeit beizusteuern, verstehen wir für den Kontext unserer Forschungswerkstatt als Herstellung von Arbeitsfähigkeit. Für die sitzungsleitende Person bedeutet dies, eigene disziplinäre und projektbezogene Zusammenhänge zu klären und dies bei der Formulierung des Anliegens für die Sitzung und die Sitzungsplanung zu berücksichtigen. Dies kann sowohl methodische, methodologische, gegenstandsbezogene als auch forschungspragmatische Aspekte umfassen und beinhaltet auch Entscheidungen darüber, was für die gemeinsame Arbeit in der Forschungswerkstattssitzung irrelevant ist und ausgespart werden kann. Beides lässt sich unter die Notwendigkeit der Fokussierung auf das zu bearbeitende methodische oder methodologische Anliegen subsumieren. [13]

Für die Planung von Forschungswerkstattssitzungen erscheint uns die Berücksichtigung projektspezifischer Bedingungen ebenfalls relevant, da sie das gemeinsame Tun in Forschungswerkstätten rahmen und die Herstellung von Arbeitsfähigkeit in diesen insofern beeinflussen, als sie spezifische Tätigkeiten erfordern oder ausschließen, worüber innerhalb der Gruppe Klarheit herrschen sollte. In diesem Sinne ist "[...] die Werkstattarbeit nur ein Teil des komplexen

'Arbeitsbogens' [...] eines Forschungsprojekts [...]" (ALLERT et al. 2014, S.301) und muss im jeweiligen Projektkontext betrachtet werden. Entsprechende Überlegungen haben wir bei der Konzeption des Leitfadens berücksichtigt (Abschnitt 3).⁵ [14]

Die Herstellung von Arbeitsfähigkeit ist unserer Erfahrung nach eine Aufgabe, die in jeder Forschungswerkstattssitzung aufs Neue zu bewältigen ist. Wenngleich gerade in der interdisziplinären Zusammensetzung auch positive Effekte vermutet werden können – etwa in Form einer größeren Bandbreite sich unterscheidender Perspektiven auf das Material – so überwiegen unserer Erfahrung nach eher Konsequenzen, die die Arbeitsfähigkeit herausfordern.⁶ So musste in der Vergangenheit mitunter ein Großteil der Zeit einer Sitzung für die Herstellung der Arbeitsfähigkeit aufgewendet werden, bevor das eigentliche Anliegen einer Person bearbeitet werden konnte. Statt Arbeit am Material wurden dann zuerst allgemeine projekt- und arbeitsbezogene Aspekte sowie Fragen zu disziplinären Wissensbeständen thematisiert. STRAUSS (1985, S.11) verweist mit dem Begriff "negotiative work" auf einen ähnlichen Sachverhalt: Diese Verhandlung wird umso notwendiger, je weniger die Personen in der Vergangenheit miteinander gearbeitet haben und je unterschiedlicher ihre sozialen Welten sind. Anders ausgedrückt: Die genannten Bedingungen begrenzen die Möglichkeit, die spezifischen Kommunikationsschemata qualitativer Forschung, nämlich die gemeinsame Interpretationsarbeit und den gemeinsamen Erkenntnisbildungsprozess, auszubilden (MAIER 2018; RIEMANN 2005).⁷ [15]

5 Das Konzept des Arbeitsbogens (STRAUSS, FAGERHAUGH, SUCZEK & WIENER 1985) bietet – auch unserer Ansicht nach – eine vielversprechende Schablone zur fortlaufenden Reflexion des gesamten Arbeitsprozesses von Qualifikations- und anderen Forschungsprojekten (SELTRECHT 2016). Zu überlegen wäre, inwiefern die Auseinandersetzung mit dem gesamten Arbeitsbogen eines Forschungs- und/oder Qualifikationsprojekts explizit Gegenstand von Forschungswerkstätten werden kann. Überlegenswert erscheint dies im Hinblick auf Settings, in denen die Werkstattleitung in keiner direkten Verbindung zu den Einzelprojekten steht, d.h. keine starken Einflussmöglichkeiten hat, um die Arbeitsprozesse zeitlich (und inhaltlich-methodisch) mit zu strukturieren (RIEMANN 2018).

6 Dies ist nicht zwingend als Gegensatz zu verstehen: Gelingt es einmal, die Herausforderung zu meistern, bietet unserer Erfahrung nach eine – auch in der Heterogenität der Forschungswerkstatt begründete – Perspektivenvielfalt einen erheblichen Mehrwert. Es geht also nicht darum, einen Gegensatz zu konstruieren, sondern eher darum, darauf hinzuweisen, dass eine solche Heterogenität nicht per se förderlich ist, sondern bei unreflektiertem Umgang sich als hinderlich herausstellen kann und insofern einer bewussten Auseinandersetzung bedarf, um letztlich für die Gruppe tatsächlich fruchtbar zu werden.

7 MAIER (2018, S.47) formuliert dieses Problem noch als vorsichtige Frage und Vermutung: "Eine spezifische Form der Erfahrung von Zeitknappheit (Wer kann wie oft Material einbringen? Wie weit kommt man in einer Sitzung?) strukturiert dabei die Planung der Interpretationsgruppen womöglich stärker als der kollektive Erkenntnisprozess."

3. Ein Leitfaden zur Planung und Reflexion von Forschungswerkstattssitzungen

Angesichts dieser Ausgangslage sahen wir die Notwendigkeit einer zielgerichteten Herstellung von Arbeitsfähigkeit der Gruppe. Dafür entwickelten wir einen Leitfaden, der die Teilnehmer_innen bei der Planung und Reflexion der von ihnen verantworteten Forschungswerkstattssitzung unterstützen soll. Bei der Erstellung dieses Leitfadens orientierten wir uns an ausgewählten Aspekten des lehr-lerntheoretischen Modells von HEIMANN, OTTO und SCHULZ (1965), welches v.a. ein Planungsmodell für institutionalisierte Lehr-Lern-Prozesse ist. Dabei knüpften wir insbesondere an HEIMANNs (1976) "Elementar-Strukturen" (S.153) an. Mit diesem Ansatz können diejenigen strukturellen Aspekte bearbeitet werden, die die mikrodidaktische Planungsebene der Forschungswerkstatt unabhängig vom konkreten methodischen Inhalt betreffen. Hierin eingeschlossen sind auch die intendierten und antizipierten Interaktionen der Teilnehmer_innen. Die von HEIMANN et al. (1965) formulierten Entscheidungsfelder (Intention, Thematik, Methodik, Medienwahl) und Planungsprinzipien (Interdependenz, Variabilität, Kontrollierbarkeit) können als Möglichkeit verstanden werden, neben idealisierten (An-)Forderungen und den vielfältigen möglichen Inhalten, auch strukturelle Momente als eine Art Grundstruktur⁸ von Forschungswerkstätten in den Blick zu nehmen. Dazu gehört die Prämisse, dass Teilnehmer_innen mit einer bestimmten Intention in eine Forschungswerkstattssitzung kommen. Diese Absicht ist in doppelter Hinsicht maßgeblich: erstens für die fokussierte Auswahl der zu Beginn der Sitzung darzulegenden theoretischen und methodischen Aspekte und zweitens für die Art und Weise, wie das jeweilige Anliegen von dieser Person in den Horizont der Gruppe eingebracht wird. Dazu werden verschiedene Hilfsmittel verwendet. Wie einleitend angedeutet, gehen hiermit auch Entscheidungen darüber einher, was *nicht* in den Horizont der Gruppe eingebracht werden muss. [16]

Anhand der Grundstruktur des Leitfadens können vor einer Sitzung diejenigen Aspekte prägnant expliziert werden, die für ein zielgerichtetes Arbeiten in der Forschungswerkstatt konstitutiv sind. Wir sehen darin also eine Unterstützung zur eigenen Fokussierung und in diesem Sinne sowohl ein Instrument zur Reflexion des eigenen forschungsmethodischen Bedarfs in einer spezifischen Situation als auch ein präskriptives hochschuldidaktisches Planungsinstrument für Forschungswerkstätten.

8 Diese Grundstruktur grenzt die Forschungswerkstatt von anderen Lehr-Lern-Arrangements qualitativer Forschung ab, wie bspw. dem "Konzept des kontextuellen, handwerklichen, kooperativen Einübens" (BREUER & SCHREIER 2007, §8), welches z. B. ein Lehrer_in-Schüler_in-Verhältnis voraussetzt.

Leitfaden zur Planung einer Forschungswerkstattssitzung

Planung der Sitzung	Datum: Zeitraum: Ort:	
Problemstellung Mein (methodisches/ oder methodologisches) Problem, das bearbeitet werden soll, lautet:		
Ziel Mein Ziel für die Sitzung lautet:		
Wer nimmt teil & kann was zur Zielerreichung beitragen? Welche methodischen, inhaltlichen und anderen Ressourcen bringen die jeweiligen T/Us ein? Wer übernimmt welche weiteren Aufgaben, z. B. die Protokoll- die Moderation usw.?	Name & Funktion	Was kann Sie zur Zielerreichung beitragen? Welche Aufgabe übernimmt die Person?
Welche Möglichkeiten und Grenzen ergeben sich aus der Zusammensetzung der T/Us? Inwiefern sind Probleme aufgrund Statusunterschieden, Professionalitätsunterschieden u.ä. zu erwarten?		
Gemeinsames Verständnis herstellen Was müssen die anderen T/Us wissen/verstehen, damit wir mit Blick auf meine Arbeitsziele arbeitstüchtig werden? Was müssen sie nicht wissen?		

Abbildung 1: Leitfaden für die Planung und Nachbereitung von Forschungswerkstattssitzungen ([hier](#) oder auf die Abbildung klicken, um die PDF-Datei zu öffnen) [17]

Der Leitfaden⁹ ist in zwei Teile gegliedert, einen zur Planung und einen zur Nachbereitung. Er soll genutzt werden können, um auf der Grundlage einer forschungspraktischen Problemlage ein spezifisches Ziel zu identifizieren und zu formulieren, das in der Forschungswerkstattssitzung erreicht werden soll. Im Planungsteil wird auf die personelle Zusammensetzung, die konkrete Ablaufplanung der Sitzung und auf die Einarbeitung der Ergebnisse in den Arbeitsbogen des Projekts eingegangen. Im zweiten Teil zur Nachbereitung geht es um zwei Fragen: erstens, inwiefern die gesetzten Ziele erreicht wurden bzw. das forschungspraktische Anliegen geklärt wurde und zweitens, inwiefern die Erkenntnisse der aktuellen Sitzung spezifische Absprachen mit den Teilnehmer_innen und/oder Koordinator_innen der Forschungswerkstatt für zukünftige Sitzungen notwendig erscheinen lassen. [18]

4. Resümee

Der Leitfaden kam bisher einige Male zum Einsatz und wurde unter Berücksichtigung der Rückmeldungen der Teilnehmer_innen überarbeitet. Wenngleich sein Einsatz und sein Nutzen bisher nicht systematisch evaluiert wurden, berichteten die Teilnehmer_innen einen relativ geringen Zeitaufwand für das Ausfüllen des Leitfadens und von strukturierteren Sitzungen, in denen wir zielgerichteter zum eigentlichen Zweck unserer Forschungswerkstatt gelangten, nämlich dem gemeinsamen Interpretieren von Daten. [19]

Ausgehend von einer Diskussion der Frage, inwiefern die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse interpretativ sei, haben wir in diesem Beitrag Erfahrungen aus einer qualitativ inhaltsanalytischen Forschungswerkstatt berichtet. Im Zuge der Arbeit in dieser Forschungswerkstatt haben wir die Herstellung der Arbeitsfähigkeit als zentrale Herausforderung wahrgenommen.

9 Sollten Sie den Leitfaden für die Planung eigener Forschungswerkstattssitzungen nutzen, würden wir uns sehr über Rückmeldungen freuen, ob und wo Sie Modifikationsbedarf sehen, sei es in der Präzisierung von Formulierungen oder in der Hinzunahme weiterer zu beachtender Punkte (oder deren Weglassen).

Unserer Auffassung nach beeinflusst zwar die Methode die Herstellung der Arbeitsfähigkeit, allerdings lässt sich nicht von einer Spezifik qualitativ inhaltsanalytischer im Vergleich zu methodisch anders ausgerichteten Forschungswerkstätten sprechen. Vielmehr scheint die Methode nur eine von vielen Ursachen für etwaige Herausforderungen bei der Herstellung der Arbeitsfähigkeit zu sein. Gegenstands-, theorie- und projektbezogene Einflüsse scheinen ebenso bedeutsam, aber eben nicht methodenspezifisch begründet zu sein. Vor diesem Hintergrund erachten wir den von uns vorgestellten Leitfaden zur Planung und Reflexion von Forschungswerkstattssitzungen auch auf methodisch anders ausgerichtete Forschungswerkstätten übertragbar und mit Blick auf effektive Sitzungen im Sinne der Anliegen der Teilnehmer_innen als sinnvoll. [20]

Der Leitfaden ist ein Vorschlag, produktiv mit den geschilderten Herausforderungen umzugehen. Er ist das Ergebnis der Praxis *einer* Forschungswerkstatt, die nicht deren Vielfalt repräsentiert, sondern sich – unterschiedlich stark – von anderen Formaten unterscheidet (FUHRMANN et al. i.V.). Mit diesem Leitfaden plädieren wir auch für eine stärkere Berücksichtigung einer hochschuldidaktischen Perspektive in der Arbeit mit und in Forschungswerkstätten und hoffen, mit diesem Beitrag und dem darin enthaltenen Leitfaden einen Beitrag in Richtung dieser hochschuldidaktischen Orientierung zu leisten. [21]

Danksagung

Wir danken den Teilnehmer_innen der Forschungswerkstatt qualitative Inhaltsanalyse für Ihre Bereitschaft, den von uns erarbeiteten Leitfaden zu erproben und für ihre Rückmeldungen, die zu einer Überarbeitung des ersten Entwurfs geführt haben. Danken möchten wir auch Margrit SCHREIER für ihre wertvollen Hinweise zu verschiedenen Fassungen dieses Beitrags, die es uns leichtgemacht haben, dessen Qualität zu verbessern.

Literatur

Allert, Tilmann; Dausien, Bettina; [Mey, Günter](#); [Reichertz, Jo](#) & [Riemann, Gerhard](#) (2014). Forschungswerkstätten – Programme, Potenziale, Probleme, Perspektiven. Eine Diskussion. In Günter Mey & [Katja Mruck](#) (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen* (S.291-316). Wiesbaden: Springer VS.

[Breuer, Franz](#) & [Schreier, Margrit](#) (2007). Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativsozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), Art. 30, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-8.1.216> [Zugriff: 19. Juni 2019].

Breuer, Franz; Mey, Günter & Mruck, Katja (2011). Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S.427-448). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Carl, Mark-Oliver & Holder, Friedemann (2020/i.Dr.). Qualitative Inhaltsanalyse in der literaturdidaktischen Rezeptionsforschung: Über die Herausforderung, Verstehensprozesse zu verstehen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(1),

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://dx.doi.org/10.17169/fqs-8.1.220> [Zugriff: 19. Juni 2019].

Elo, Satu; Kääriäinen, Maria; Kanste, Outi; Pölkki, Tarja; Utriainen, Kati & Kyngäs, Helvi (2014). Qualitative content analysis. A focus on trustworthiness. *Sage Open*, 1-10, <https://doi.org/10.1177/2158244014522633> [Zugriff: 5. Juli 2019].

Fuhrmann, Laura; Mey, Günter; Stamann, Christoph & Janssen, Markus (i.V.). Forschungswerkstätten als Orte des Schlüsselkompetenzerwerbs. In Felix Albrecht, Alexa Maria Kunz, Günter Mey & Jürgen Raab (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.

Graneheim, Ulla H. & Lundman, Berit (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.

Graneheim, Ulla H.; Lindgren, Britt-Marie & Lundman, Berit (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29-34.

Heimann, Paul (1976). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (hrsg. und eingeleitet v. K. Reich & H. Thomas). Stuttgart: Klett.

Heimann, Paul; Otto, Gunter & Schulz, Wolfgang (1965). *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.

Hoffmann, Britt & Pokladek, Gerlinde (2010). Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten. Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 11(2), 197-217.

Hopf, Christel (1978). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 7(2), 97-115, <http://www.zfs-online.org/index.php/zfs/article/view/2350/1887> [Zugriff: 21. März 2019].

Janssen, Markus; Stamann, Christoph; Krug, Yvonne & Negele, Christina (2017). Tagungsbericht: Qualitative Inhaltsanalyse – and beyond?. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(2), Art. 7, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-18.2.2812> [Zugriff: 5. Juli 2019].

[Kelle, Udo](#) & Kluge, Susann (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kluge, Susann (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 14, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.1.1124> [Zugriff: 10. September 2019].

Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe & Matuschek, Ingo (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens* (2., korrig. und akt. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Kuckartz, Udo (2018a). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo (2018b). Qualitative Inhaltsanalyse. In Leila Akremi, Nina Baur, [Hubert Knoblauch](#) & Boris Traue (Hrsg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S.506-534). Weinheim: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo (2019). Qualitative Inhaltsanalyse: von Kracauers Anfängen zu heutigen Herausforderungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 12, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3370>.

Maier, Maja S. (2018). Qualitative Methoden in der Forschungspraxis: Dateninterpretation in Gruppen als Black Box. In Maja S. Maier, Catharina I. Keßler, Ulrike Deppe, Anca Leuthold-Wergin & Sabine Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S.29-49). Wiesbaden: Springer VS.

[Mayring, Philipp](#) (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mayring, Philipp (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 16, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>.

Mruck, Katja & Mey, Günter (1998). 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, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-1200> [Zugriff: 28. August 2019].

Mruck, Katja; Niehoff, Marion & Mey, Günter (2004). Forschungsunterstützung in kooperativen Lernumgebungen: das Beispiel der Projektwerkstatt Qualitativen Arbeitens als Offline- und Online-Begleitkonzept. In Gerd Budin & Peter Ohly (Hrsg.), *Wissensorganisation in kooperativen Lern- und Arbeitsumgebungen* (Reihe: Fortschritte der Wissensorganisation, Bd.8) (S.143-150). Würzburg: Ergon.

Reichertz, Jo (2009). Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(3), Art. 30, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-10.3.1382> [Zugriff: 19. Juni 2019].

Reichertz, Jo (2013). *Gemeinsam Interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess*. Wiesbaden: Springer VS.

Reichertz, Jo (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung*. Wiesbaden: Springer VS.

Reichertz, Jo (2018). Interpretieren in Interpretationsgruppen. In: Leila Akremi, Nina Baur, Hubert Knoblauch & Boris Traue (Hrsg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S.72-107). Weinheim: Beltz Juventa.

Riemann, Gerhard (2005). Zur Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Tradition von Anselm Strauss. *Mittagsvorlesung, 1. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung*, 24.-25. Juni 2005, Berlin, http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/texte/texte_2005/riemann.pdf [Zugriff: 19. Juni 2019].

Riemann, Gerhard (2011). Grounded theorizing als Gespräch: Anmerkungen zu Anselm Strauss, der frühen Chicagoer Soziologie und der Arbeit in Forschungswerkstätten. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S.405-426). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Riemann, Gerhard (2018). Forschungswerkstatt. In [Ralf Bohnsack](#), Alexander Geimer & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. Aufl., S.87-89). Opladen: Barbara Budrich.

Schneider, Sabine; Eßer, Florian; Mangold, Katharina; Nord, Karin; Rein, Angela; Schöne, Mandy & Zipperle, Mirjana (2006). "Ein" Interview – "Fünf" Interpretationsskizzen: Illustrationen unterschiedlicher Auswertungsstile im Rahmen einer exemplarischen Forschungswerkstatt. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 7(1), 139-166, <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/27810> [Zugriff: 5. Juli 2019].

Schreier, Margrit (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.

Schreier, Margrit (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), Art. 18, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043> [Zugriff: 19. Juni 2019].

Seltrecht, Astrid (2016). Arbeitsbogen: Reflexion professioneller Arbeit im Projekt- oder Verlaufskurvenkonzept. In Michael Dick, Winfried Marotzki & Harald Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S.62-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stamann, Christoph; Janssen, Markus & Schreier, Margrit (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), Art. 16, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-17.3.2581> [Zugriff: 19. Juni 2019].

Strauss, Anselm (1985). Work and the division of labor. *The Sociological Quarterly*, 26(1), 1-19.

Strauss, Anselm; Fagerhaugh, Shizuko; Suczek, Barbara & Wiener, Carolyn (1985). *Social organization of medical work*. Chicago, IL: Routledge.

Zu den Autoren

Christoph STAMANN war bis zum 18. September 2019 Akademischer Mitarbeiter im Fach Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und dort zusammen mit Markus JANSSEN für die Forschungswerkstatt qualitative Inhaltsanalyse verantwortlich. Seit dem 19. September arbeitet er als Akademischer Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe im BMBF geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekt "Leistung macht Schule" (LemaS).

Kontakt:

Christoph Stamann

Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Bismarckstraße 10, 76133 Karlsruhe

E-Mail: christoph.stamann@ph-karlsruhe.de

Markus JANSSEN ist Akademischer Mitarbeiter im Fach Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und verantwortlich für die dort angesiedelte Forschungswerkstatt qualitative Inhaltsanalyse.

Kontakt:

Markus Janssen

Pädagogische Hochschule Weingarten
Kirchplatz 2, 88250 Weingarten

Tel.: +49 751/501 8570

E-Mail: janssen@ph-weingarten.de

URL: <http://ew.ph-weingarten.de/das-fach/lehrende/janssen/>

Zitation

Stamann, Christoph & Janssen, Markus (2019). Die Herstellung von Arbeitsfähigkeit als zentrale Herausforderung für das Gelingen einer gemeinsamen Praxis – Erfahrungen aus einer qualitativ inhaltsanalytischen Forschungswerkstatt und Ableitungen für die Gestaltung von Forschungswerkstattssitzungen [21 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 21, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3379>.