

## Triangulation der Subjektivität – Ein Werkstattbericht

*Wolfgang Fichten & Birgit Dreier*

### Keywords:

Triangulation,  
Aktionsforschung,  
Teamforschung,  
Subjektivität,  
Beobachtungs-  
theorie, Realitäts-  
konstruktion,  
perspektivierte  
Forschung, Per-  
spektivenwechsel

**Zusammenfassung:** Mit der Oldenburger Teamforschung, bei der praxisbezogene Schul- und Unterrichtsforschungsvorhaben von aus LehrerInnen und StudentInnen bestehenden ForscherInnengruppen durchgeführt werden, sind besondere Erkenntnis- und Reflexionsmöglichkeiten gegeben. Diese Forschungspraxis ist durch sozial-konstruktivistische Annahmen gerahmt, von denen her ein einheitlicher Zusammenhang von Gegenstandsauffassung, Methodologie und Perspektivität ausgewiesen werden kann. Bei Verknüpfung einer Methodentriangulation mit einer Triangulation von Subjektivität erscheint Forschung als durchgehend perspektivierter Prozess. Grundlage einer Triangulation von Subjektivität ist, dass Subjektivität zur Geltung gebracht und reflektiert wird. Anhand von Beispielen aus der Forschungswerkstatt wird gezeigt, wie differente subjektive Zugänge zum Forschungsgegenstand konstruktiv bearbeitet und für die Forschung qualitätssteigernd genutzt werden können. Im Zuge von Dateninterpretation und Prozessreflexion werden aufgrund der durch das Team-Setting konstituierten Multiperspektivität differente Lesarten, Unterscheidungen sowie Erklärungs- und Begründungszusammenhänge generiert, die in die Perspektiven-Konstruktionen der Subjekte integriert werden können. Umstrukturierung und Modifikation subjektiver Perspektiven sind Ergebnis einer selbstreferentiell orientierten Aktionsforschung, die in eine PraktikerInnen-Gemeinschaft integriert ist.

### Inhaltsverzeichnis

- [1. Variationen zum Triangulationskonzept](#)
- [2. Die Oldenburger Teamforschung](#)
- [3. Soziale Realität und Beobachtung als Konstruktion](#)
- [4. Triangulationskonstellationen](#)
- [5. Triangulationsmomente im Forschungsprozess](#)
  - [5.1 Problemanalyse und Forschungsfrage](#)
  - [5.2 Datenanalyse und -auswertung](#)
  - [5.3 Prozessreflexion](#)
- [6. Communities of Practice](#)

[Literatur](#)

[Zum Autor und zur Autorin](#)

[Zitation](#)

## 1. Variationen zum Triangulationskonzept

Das Triangulationskonzept hat in den letzten Jahren Bewegung in methodologische Diskussionen gebracht und Klärungen herbeigeführt. Diese Diskussion soll hier nicht detailliert rekonstruiert (vgl. FLICK 1992, 1998; KELLE & ERZBERGER 1999; LAMNEK 1995; SCHRÜNDER-LENZEN 1997), sondern nur in den Aspekten aufgenommen werden, die für die nachfolgende Argumentation von Belang sind. Der ursprünglich aus der Diskussion um

quantitative Methoden stammende Triangulationsbegriff wurde von DENZIN (1989) übernommen und als die Integration quantitativer und qualitativer Verfahren ermöglichende Grundfigur methodischen Vorgehens angeboten. [1]

Dem Triangulationskonzept liegt die Idee zugrunde, "daß der Forscher sich an ein bestimmtes Phänomen auf unterschiedlichen Wegen annähert im Bestreben, möglichst unterschiedliche Aspekte dieses Phänomens in seinen Forschungsprozeß einzubeziehen" (FLICK 1987, S.258). Das solcherart bestimmte, eigentlich verschiedene Auslegungen und Konkretisierungen zulassende Triangulationsverständnis wurde von DENZIN (1989) auf die Validierungsfrage verkürzt, indem er in der Kongruenz durch unterschiedliche Forschungsmethoden zustande gekommener Ergebnisse eine Erfüllung des Validitätskriteriums sah. Unter diesem Vorzeichen werden von ihm vier Triangulationsmöglichkeiten ausdifferenziert:

1. Datentriangulation: Kombination und Nutzung mehrerer Datenquellen, die zu unterschiedlichen Zeiten und Orten sowie an verschiedenen Personen erhoben werden.
2. Beobachtertriangulation: Einsatz verschiedener BeobachterInnen/ForscherInnen, um mögliche subjektive Verzerrungen auszugleichen.
3. Theorie-Triangulation: Anwendung unterschiedlicher Theorien auf denselben Forschungsgegenstand.
4. Methodentriangulation: Diese kann sowohl in Form der Verwendung verschiedener Skalierungsverfahren innerhalb einer Methode bzw. eines Messinstruments ("within-method") erfolgen, als auch im Einsatz verschiedener Methoden bei der Datengewinnung zu einem Untersuchungsgegenstand bestehen ("between-method"). [2]

Die Bedeutung von Triangulation als Validierungsstrategie wurde im Rahmen der Auseinandersetzung mit DENZINs Konzept problematisiert und zunehmend infrage gestellt (vgl. zusammenfassend FLICK 1992). Aber es scheint so, als würden mit dem Fallenlassen der Fixierung auf die Validierungsfrage nun andere, mit der Triangulationsidee verknüpfbare Aspekte in den Vordergrund rücken. Methodologische und methodische Fragen sind – auch wenn dies vor allem bei Ausführungen, in deren Zentrum die technisch korrekte Anwendung von Forschungsmethoden steht, zumeist ausgeblendet bleibt – eigentlich und im Kern immer epistemologische Fragen. Darauf besinnt man sich zunehmend im Rahmen der Triangulationsdebatte, wenn z.B. LAMNEK (1995, S.249ff.) die mit Triangulation gegebenen Erkenntnismöglichkeiten akzentuiert (vgl. auch FLICK 1992) und diese für verschiedene, potentielle Ergebniskonfigurationen multimethodischer Untersuchungen beschreibt. Außer auf die unter dem Validierungsaspekt allein interessierende Übereinstimmung von Ergebnissen geht er auch auf die bei komplementären und divergierenden Ergebnissen gegebenen Erkenntnismöglichkeiten ein. Durch multimethodisches Forschen können "möglicherweise komplexere, der sozialen Realität angemessenere Erklärungen gefunden werden" (LAMNEK 1995, S.253). [3]

Auch wenn die vorgenommene Aufhebung der Verengung auf das Validierungsproblem und der Anschluss an epistemologische Fragen begrüßenswert sind, bleibt anzumerken, dass LAMNEK (1995) nur die Spur *einer* Spielart von Triangulation, nämlich die Methodentriangulation, aufnimmt und verfolgt. Geht es – jenseits von Validierungsabsichten – darum, zu einem tieferen Verständnis des Forschungsgegenstands zu kommen (FLICK 1998) oder ein umfassenderes, facettenreicheres Bild des untersuchten Realitätsausschnitts zu erhalten (KELLE & ERZBERGER 1999), müssen u.E. auch andere Triangulationsvarianten stärker herangezogen und beachtet werden. [4]

Um dafür eine argumentative und für das Folgende analytisch relevante Grundlage zu schaffen, ist auf zwei, hier nur verkürzt darstellbare Gesichtspunkte hinzuweisen:

1. Die gegenstandskonstitutive Funktion empirischer Methoden wird weitgehend anerkannt. Der Gegenstand nimmt je nach eingesetzter Methode "unterschiedliche Gestalt an (...), was darauf hindeutet, dass eine durchgängige Gegenstandskonstruktion durch die jeweilige Spezifik der Methode entsteht." (HELSPER, HERWARTZ-EMDEN & TERHART 2001, S.257)
2. Ohne Subjekt ist Erkennen nicht möglich; infolgedessen ist die Subjektivität des Forschers/der Forscherin in den Forschungs- und Erkenntnisprozess inkorporiert, und zwar in mehrfacher Hinsicht: Zum einen in Form von Vorannahmen, Erkenntnisinteressen, gegenstandsbezogenen Setzungen, Untersuchungsstrategie- und Methodenentscheidungen usw., zum anderen als kompetenzregulierte Anwendung heuristischer Verfahren, analytisch-hermeneutischer Datenzugriffe und -interpretationen usw. Hinzu kommen Rolle und Bedeutung des Forschers/der Forscherin als "Erhebungs- und Forschungsinstrument" bei Feldkontakten. Daraus ist die Forderung nach einer "Reflexion der Person des Forschers als Bestandteil des Erkenntnisprozesses" (BERGOLD & BREUER 1987, S.47) im Sinne einer Reflexion von Subjektivität abzuleiten. [5]

Der Zusammenschluss beider Gesichtspunkte lässt sich in einer konstruktivistisch inspirierten Auffassung des Gegenstandsbereichs, also sozialer Realität, vollziehen (zum sozial-konstruktivistischen Paradigma vgl. EDELSTEIN & KELLER 1982; GEULEN 1982): Die von den Individuen ko-aktiv hergestellte soziale Wirklichkeit wird von den Subjekten bewusstseinsmäßig nicht lediglich gespiegelt, sondern interpretiert und als Bewusstseinskonstrukt repräsentiert. Mit dieser Auffassung geht eine konstruktivistische Beobachtungstheorie (vgl. KUPSCH & SCHUMACHER 1994; REICH 1998) als Methodologie ohne spezifische methodische Präferenzen konform. [6]

In diesem Kontext ist der Diskurs zur Perspektivenfrage begründet, in dessen Rahmen die o.g. Gesichtspunkte wie folgt reformuliert werden können:

1. Jeder Mensch, auch der Forscher/die Forscherin, konstruiert die Realität perspektivisch und bringt die eigene Perspektive in Handlungsvollzügen und Erkenntnisprozessen zur Geltung. Subjektivität kristallisiert sich in Perspektive(n).
2. Forschungsmethoden erschließen je spezifische Sichtweisen auf einen Gegenstand, machen unterschiedliche Ansichten sichtbar und schließen andere aus. [7]

Daraus ergibt sich die Konzeption einer perspektivierten Forschung (PRENGEL 1997), deren zentrales Element eine Triangulation der Perspektiven darstellt, die sowohl eine Triangulation der Subjektivität als auch die Triangulation von Methodenperspektiven (SCHRÜNDER-LENZEN 1997, S.108) beinhaltet und miteinander verknüpft. Das bedeutet u.a., dass eine forschungsprozessbegleitende Methodenkritik mit einer (Inter-) Subjektivität thematisierenden Reflexionsbewegung verschränkt wird. [8]

Wie aber soll/kann eine so verstandene Triangulation von Subjektivität (im Rahmen einer Investigator-Triangulation sensu DENZIN) und damit auch die Reflexion von Subjektivität vonstatten gehen? Hierzu liegen einige Hinweise vor. So betonen beispielsweise BERGOLD und BREUER (1987, S.31), dass die Reflexion des Forschers/der Forscherin, also die Aufarbeitung und Thematisierung der eigenen Rolle bei Gegenstandswahrnehmung, Datenerhebung, Zustandekommen der Ergebnisse usw., durch die Konfrontation mit anderen Subjekten ermöglicht und unterstützt wird. Unter Validierungsgesichtspunkten wird dieses Argument von REICHERTZ (2000, Paragraph 74) aufgenommen und mit der Forderung verknüpft, die "kooperative und konkurrierende Teamarbeit" müsse "selbstverständlicher Standard" von Forschung werden. HELSPER, HERWARTZ-EMDEN und TERHART (2001) befürworten eine "projektinterne Institutionalisierung und Methodisierung systematisch angeleiteter Kontrolle von Interpretationsprozessen" (S.260) innerhalb von Forschungsgruppen. Sie merken allerdings auch an, dass für die Reflexion der Forschersubjektivität "bislang (...) wenig methodisierte und ausgewiesene Formen der reflexiven Kontrolle vorliegen" (S.266). [9]

Diese Aussagen nehmen wir zum Anlass, Konzept und Praxis der Oldenburger Teamforschung vorzustellen. Mit der hier durchgehend im Team erfolgenden Forschung sind Reflexion ermöglichende und absichernde Setting-Bedingungen gegeben. Da dieser Forschungsansatz als "work in progress" zu verstehen ist, kann nur die Richtung angedeutet, aber kein systematisiertes Konzept einer Triangulation von Subjektivität angeboten werden. [10]

## 2. Die Oldenburger Teamforschung

Ansatz und Modell der Teamforschung wurden seit Mitte der 1990er Jahre an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg entwickelt. Für StudentInnen aller Lehrämter wurden und werden Seminare angeboten, in denen unter dem Titel "LehrerInnen und StudentInnen erforschen Schule und Unterricht" gemeinsam mit LehrerInnen aus Schulen der Region Fragestellungen aus der Schul- und Unterrichtspraxis methodisch kontrolliert bearbeitet werden. Der intensive Kontakt der Universität zu Schulen im Umland ist durch die in den 1970er und 1980er Jahren durchgeführte "Einphasige Lehrerbildung" zustande gekommen und institutionell gesichert. LehrerInnen nehmen als "Mitwirkende LehrerInnen" (KAISER & SPINDLER 2002) an pädagogischen Lehrveranstaltungen teil und bringen ihre pädagogischen Erfahrungen und Kompetenzen in die LehrerInnenausbildung ein. [11]

Für die Entstehung der Teamforschung gibt es zwei Bezugspunkte:

1. Zum einen spielte die Konzeption der Handlungsforschung der 1970er Jahre eine Rolle. Nach KLAFFKI (1973) bestehen die Merkmale dieser "alternativen Forschungsrichtung" in ihrer stärkeren Praxisgebundenheit, in der angestrebten Gleichberechtigung von ForscherInnen und PraktikerInnen sowie in der Prozesshaftigkeit, da Forschung in die Praxis eingreift und durch Rückwirkungen aus dieser beeinflusst wird.
2. Besondere Bedeutung hatte das von ALTRICHTER und POSCH (1998) vorgelegte Aktionsforschungskonzept, bei dem LehrerInnen nicht in Zusammenarbeit mit WissenschaftlerInnen, sondern als ForscherInnen selbst in ihrem Berufsfeld Probleme mit dem Ziel untersuchen, die eigene Praxis weiterzuentwickeln und zu verbessern. [12]

In den universitären Seminaren finden sich mitwirkende LehrerInnen und StudentInnen zu 4-7-köpfigen Teams zusammen, die Probleme aus der jeweiligen Praxis der LehrerInnen aufgreifen und dazu eine bearbeitbare Forschungsfrage formulieren. So wurden z.B. Probleme wie der "Rauswurf" aus dem Unterricht, der Umgang mit schweigsamen SchülerInnen, Unterrichtsstörungen oder ein konflikthafte Klassenklima untersucht. [13]

Dass angehende und berufserfahrene LehrerInnen gemeinsam forschen, unterscheidet die Oldenburger Teamforschung von anderen Handlungsforschungsansätzen. Das Arbeiten im Team ermöglicht Kooperation und Kommunikation während der Forschungsarbeit. Jeder Schritt im Forschungsprozess wird von allen Teammitgliedern geplant, gemeinsam verantwortet und reflektiert. Teilaufgaben wie Transkriptionen usw. können je nach Stärken und Interessen verteilt werden. Die Heterogenität der TeamforscherInnen ist ein qualitätssteigerndes Moment der Forschungsarbeit:

- LehrerInnen, StudentInnen und ReferendarInnen haben ganz unterschiedliche Zugänge und Sichtweisen auf Unterricht und schulische Zusammenhänge, die von eigenen Erfahrungen und Beobachtungen geprägt sind. Diese unterschiedlichen Blickwinkel treffen in den generationenübergreifend zusammengesetzten Teams aufeinander und ermöglichen es, gezielt Perspektiven einander gegenüberzustellen und wechselseitig einzunehmen.
- LehrerInnen, die (unbewusst) in unproduktive Routinen verfallen sind oder durch langjährige Erfahrungen ein verfestigtes Bild von Schule und Unterricht ausgeformt haben, können dadurch angeregt werden, sich neue Handlungsspielräume zu erschließen. In der Diskussion mit den StudentInnen im Team lernen sie alternative Sichtweisen zu ihren Problemen kennen und können so die eigene Perspektive erweitern, umstrukturieren oder modifizieren. Die StudentInnen bringen ebenfalls ihre "Brillen" mit, die durch Erfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit und der begonnenen Ausbildung geprägt sind. In der Gegenüberstellung ihrer Perspektive mit der der LehrerInnen erhalten sie die Möglichkeit, Schule und schulspezifische Probleme einmal aus der Sicht einer berufserfahrenen Lehrkraft zu sehen. Diese Sicht auf Schule und Unterricht bleibt in den Schulpraktika meist unentdeckt, eine frühe Auseinandersetzung ermöglicht aber eine reflektiertere Vorbereitung auf das zukünftige Berufsfeld. [14]

Der Teamforschungsprozess ist durch den Zirkel von Aktion und Reflexion bestimmt. Die "Praktische Theorie" (ALTRICHTER & POSCH 1998) eines Lehrers/einer Lehrerin zu einem bestimmten Problem/Sachverhalt wird methodisch kontrolliert reflektiert und es werden Daten zur empirisch begründeten Klärung des Sachverhaltes erhoben. Der Begriff "Praktische Theorie" geht auf ELLIOT zurück und bezeichnet hier "die Wissensbasis, die Praktiker in einer konkreten Handlung benutzen" (ALTRICHTER & POSCH 1998, S.327). Auf der Grundlage der erhobenen Daten werden Strategien für das weitere Handeln in der Praxis entwickelt und erprobt, die im Idealfall dann wieder reflektiert werden können, falls das Problem nicht zufriedenstellend gelöst ist (vgl. ALTRICHTER & POSCH 1998, S.267). [15]

Im Laufe der Jahre haben sich zwei Forschungstypen herausgebildet: Zum einen der Typ der "klassischen" LehrerInnen-Forschung, bei dem es um die Untersuchung einer einen Lehrer/eine Lehrerin besonders interessierenden Fragestellung geht, zum anderen der Typ einer "Forschung im Kontext von Schulentwicklung", bei dem übergreifende, eine Schule als Ganzes tangierende Problembereiche im Mittelpunkt stehen (vgl. FICHTEN & GEBKEN 2003). [16]

Beide Forschungstypen stehen in folgendem Zielhorizont:

- *Zielbereich 1: Erkenntnisgewinn.* Ein Ziel besteht darin, Erkenntnisse über das eigene (für StudentInnen: das zukünftige) Praxisfeld zu gewinnen, die dazu beitragen, dieses besser zu verstehen und ggf. neu deuten zu können. Durch die Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten kann Problematisches reflektiert und analysiert werden. Da die LehrerInnen-ForscherInnen als Akteure in die untersuchten schulischen und unterrichtlichen Gegebenheiten involviert sind, ist Forschung selbstreferenziell (SCHÖNIG 1999), d.h. ein Akt der Selbstaufklärung. Die zu Beginn des Forschungsprozesses bewusst gemachten Praktischen Theorien der LehrerInnen werden reflektiert und können bestätigt, aber auch umstrukturiert und modifiziert werden, das Berufswissen der LehrerInnen entwickelt sich weiter. Die StudentInnen haben die Möglichkeit, einen Ausschnitt ihres zukünftigen Praxisfeldes detailliert zu analysieren und zu verstehen und so im Studium angeeignetes Theorie-Wissen mit berufsrelevantem Handlungs-Wissen zu vermitteln. [17]
- *Zielbereich 2: Weiterentwicklung der beruflichen Praxis.* Ziel der Forschungsvorhaben ist es, Strategien für ein verändertes Handeln im Unterricht zu entwickeln.  
Bei einer "Forschung im Kontext von Schulentwicklung" haben die Forschungsergebnisse eine systemische Bedeutung; über daraus ableitbare Handlungskonsequenzen entscheidet nicht mehr die im Team mitarbeitende LehrerInnen allein, sondern entsprechende Gremien, Steuergruppen usw. Besondere Relevanz gewinnt Teamforschung gerade für einen solchen Untersuchungskontext, wenn sie das Potential der "wahren Unterrichtsexperten" (EIKENBUSCH 1998), der SchülerInnen, nutzt, wodurch die Forderung eingelöst wird, dass Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung nur bei Einbeziehung aller an Schule/Unterricht Beteiligten sinnvoll möglich ist (vgl. ROLFF, BUHREN, LINDAU-BANK & MÜLLER 1998). [18]
- *Zielbereich 3: Professionalisierung.* Ein weiteres Ziel besteht in der Kompetenzerweiterung der TeamforscherInnen. Wir orientieren uns am Leitbild des "reflektierenden Praktikers (reflective practitioner)" (SCHÖN 1983) bzw. des "reflektierenden Didaktikers" (MEYER 2001). LehrerInnen und StudentInnen erarbeiten sich einen "forschenden Habitus" bzw. einen "professionellen Haltungskern" (SCHÜTZE 1994) und entwickeln dabei Reflexionsfähigkeit. Durch die methodisch kontrollierte Bearbeitung bestehender Probleme werden Problemlösefähigkeiten auf- und ausgebaut. Außerdem wird durch die Zusammenarbeit im Team die Teamfähigkeit der Beteiligten gefördert, der für die Kooperation in Ausbildung und Schule eine zunehmend größere Bedeutung zukommt (vgl. u.a. SCHLEY 1998).  
Da durch Teamforschung Möglichkeiten einer alternativen Unterrichtsgestaltung eröffnet werden, können die beteiligten LehrerInnen ihre Kompetenzen (z.B. Methodenrepertoire, Integrationsfähigkeit, Organisationskompetenz, Fallverstehen, Selbst- und Fremdverstehen, Selbstkritik) ausbauen und erweitern (vgl. zu diesem Kompetenzmodell MEYER 2001). [19]

Die Oldenburger Teamforschung wird durch die "Forschungswerkstatt Schule und LehrerInnenbildung" (FICHTEN 1996) unterstützt und koordiniert. Zu den Aufgaben der Forschungswerkstatt gehört u.a. die Planung und Durchführung von Seminaren und Workshops, die Sammlung und Archivierung von Forschungsberichten, die Evaluation der geleisteten Arbeit und die Weiterentwicklung des Forschungsmodells. [20]

Die MitarbeiterInnen der Forschungswerkstatt bieten den Forschungsteams ein Unterstützungs- und Beratungsangebot an (Beratung in forschungsmethodischen Fragen, Hinweise zu Auswertungsverfahren, Teamsupervision u.a.).<sup>1</sup> [21]

### **3. Soziale Realität und Beobachtung als Konstruktion**

Basis von Forschung als regelgeleiteter sozialer Praxis sind gegenstandsbezogene Setzungen und ihnen entsprechende methodologische und methodische Präferenzen. Wir beziehen uns auf sozial-konstruktivistische Annahmen, da diese es erlauben, einen einheitlichen Entwurf von Gegenstandsverständnis und methodischen Forschungsoperationen mit der für eine Triangulation von Subjektivität bedeutsamen Perspektivenfrage zu verklammern. Ausgangspunkt entsprechender Überlegungen ist die Setzung, dass soziale Realität durch die Interaktion der Subjekte konstituiert wird, wobei die InteraktionspartnerInnen sich virtuell in die Position des/der Anderen versetzen müssen, um ko-agieren zu können. Man antizipiert die Sichtweisen und Erwartungen der InteraktionspartnerInnen, kogniziert die eigenen Erwartungen an das Handeln der Anderen und nimmt an, dass sich die Anderen in eben solcher Weise an einem selbst orientieren. Die Subjekte sind Teil einer im Interaktionsvollzug durch wechselseitige Beobachtungen konstituierten Beziehungswirklichkeit. Jedes Subjekt ist hier Selbst- und FremdbeobachterIn. Es beobachtet Andere und betrachtet während der Beobachtung sich selbst. Die dem Subjekt eigentlich überhaupt nur zugängliche Innensicht wird in der Interaktion durch die "Spiegelungserfahrung" mit Anderen für die Außensicht geöffnet: Wir sind in der Lage "aus unserer subjektiven Rolle der bloßen Selbstbeobachtung herauszuschlüpfen und uns aus den vermeintlichen Augen a/ Anderer zu sehen" (REICH 1998, II, S.42). [22]

Ein wesentliches Merkmal der Beziehungswirklichkeit besteht darin, dass es hier durch das Aufeinanderbezogensein mehrerer Selbst- und Fremdbeobachtungen keine Eindeutigkeit, sondern – allenfalls – subjektive Gewissheiten gibt. Für konstruktivistisches Denken wesentlich ist die Auffassung, dass diese lebensweltliche Beziehungswirklichkeit von den Subjekten nicht quasi "objektiv", sondern perspektivisch erfasst und aktiv-konstruierend kogniziert wird. [23]

---

1 Die Oldenburger Teamforschung ist seit Oktober 2000 Gegenstand eines Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Das Projekt "Lebenslanges Forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule-Seminar-Universität" greift die besondere Struktur der aus allen drei Phasen der LehrerInnenbildung zusammengesetzten Teams auf. Durch den Modellversuch soll der Teamforschungsansatz in der Region etabliert werden (vgl. FICHTEN, GEBKEN, MEYER & OBOLENSKI 2002).



Sofern ein Subjekt sich der interaktiven "Vollzugswirklichkeit" (EICKELPASCH 1982) mit der epistemologischen Absicht nähert, darin Strukturen, Regelmäßigkeiten usw. zu erkennen und aufzudecken, wird die Beziehungswirklichkeit zur Beobachtungswirklichkeit. Die Beobachtungen sind aber ebenfalls perspektiviert, d.h. sie beruhen auf entsprechenden Konstruktionen. Das Konstruktive des Beobachtens ist eine nicht hintergehbare Konstante. Dem kommunikationstheoretischen Axiom "man kann nicht nicht kommunizieren" ist das Axiom "man kann nicht nicht-perspektivisch beobachten" zur Seite zu stellen. Nimmt man diese Setzungen für Forschung in Anspruch, folgt daraus, dass "das Beobachtete (...) durch die Beobachtung und den Beobachter determiniert wird, was bedeutet, daß unsere Erkenntnisse methodenabhängig sind" (LAMNEK 1995, S.255). [24]

Im Forschungsprozess dekodieren und rekonstruieren die BeobachterInnen/ForscherInnen die sozialen Praktiken der Feldsubjekte, einschließlich der von ihnen vorgenommenen Realitätskonstruktionen. Um die eigenen, in die Beobachtung eingegangenen und sie strukturierenden Konstruktionen reflexiv erfassen zu können, muss der Beobachter/die Beobachterin allerdings eine andere (Beobachtungs-) Position einnehmen (Beobachtung 2.Ordnung) (vgl. BERGOLD & BREUER 1987; WAHL, HONIG & GRAVENHORST 1982), um von da aus die der eigenen Beobachtung zugrunde liegenden Unterscheidungen/Leitdifferenzen erfassen zu können. [25]

Beobachten wird in der konstruktivistisch orientierten Wissenschaftstheorie als Anwendung einer mittels Unterscheidungen vorgenommenen Selektion verstanden. Beobachten heißt unterscheiden; wenn man keine Unterschiede macht, sieht man nichts. Unterscheidungen aber sind sprachlich fundiert; Sprache liefert das für das Beobachten erforderliche begriffliche "Selektionsgerüst". Die mittels Sprache getroffenen Unterscheidungen markieren den Standort des Beobachters/der Beobachterin; die sprachliche Hervorhebung von Gesichtspunkten, von zu Grunde gelegten Unterscheidungen konstituiert den eigenen Standpunkt (GRAUMANN 1960). [26]

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Interpretative Sozialforschung setzt soziale Realität als eine Konstruktion von Individuen, die diese Wirklichkeit deuten und gemäß der von ihnen vorgenommenen Interpretationen handeln. Der Forscher/die Forscherin lässt sich auf einen Dialog mit den Feldsubjekten ein, überwindet dabei schrittweise Distanz und "Fremdheit" und erarbeitet sich über Verstehensprozesse "Objektnähe" (KLEINING 1994). Man kann auch von kommunikativer Forschung sprechen; im Kommunikationsbegriff ist eine Subjekt-Subjekt-Relation angelegt (MOSER 1978). [27]

Forschung beinhaltet das Interpretieren der Handlungen von Personen, die selbst InterpretInnen sind. Die Interpretationen des Forschers/der Forscherin referieren also ihrerseits auf Interpretationen, so dass von einer doppelten Hermeneutik (GIDDENS 1984) zu sprechen ist. Damit bleiben Perspektiven auf Perspektiven bezogen. Das relationale Perspektiven-Verweisungsgefüge kann nur annähernd und in Ausschnitten erfasst werden. Lediglich von einer Meta-Perspektive aus

gelingt ein momentanes "Einfrieren" von Perspektiven-Teilsystemen, so dass Betrachtung/Analyse möglich wird. Die Verlagerung der Beobachtungsposition kann strukturbildend eingesetzt werden, um die einzelnen Perspektiven insgesamt zu überblicken, miteinander zu vergleichen und so Subjektivität zu triangulieren. [28]

Aus dem Forschen im Team ergeben sich diesbezüglich verschiedene Möglichkeiten, etwa die Konfrontation von Selbst- und Fremdbeobachtung, von Innen- und Außenperspektive. Standpunkte können dabei zur Geltung gebracht, aber auch argumentativ auf andere Standpunkte bezogen werden. Neben Möglichkeiten einer kommunikativen Validierung (LECHLER 1982; STEINKE 1999) tritt auf der Ebene einer Beobachtung 2. Ordnung der kommunikative Konsens zwischen den ForscherInnen über ihre perspektivischen Deutungen, die sich auf die seitens der Akteure vorgenommenen Interpretationen/Sinngebungen sozialer Situationen beziehen. Interpretationen werden verglichen und miteinander kontrastiert; Konsens entsteht nicht trotz, sondern aufgrund von Differenzen, die bewusst wahrgenommen und reflektiert werden (USHER 1996). In diesen Prozess intersubjektiver Konsensbildung und Sinnregulation ist dann auch die Möglichkeit einer Perspektivenerweiterung (vgl. HELSPER, HERWARTZ-EMDEN & TERHART 2001; REICHERTZ 2000) als Erkenntnisfortschritt auf Seiten der ForscherInnen eingeschlossen. [29]

Insgesamt eröffnet sich damit ein differenziertes Verständnis von Forschungsprozessen. So ergibt sich z.B., dass das Verhältnis von ForscherInnen und "beforschten" Personen und die Beziehung zwischen ForscherInnen und Forschungsfeld bzw. -gegenstand vielschichtig aufzufächern ist: Perspektivenwechsel in der Beziehungswirklichkeit, unmittelbare und/oder virtuelle Teilnahme des Forschers/der Forscherin am Perspektivenwechsel, Perspektivität gegenüber der sozialen Realität als Objektbereich usw. Durch die als Perspektivenwechsel anzusehende Verschiebung der Beobachtungsposition werden Reflexionsmomente im Forschungsprozess ausgewiesen. Diese Argumentation gilt es weiter zu entfalten und zu systematisieren. [30]

#### 4. Triangulationskonstellationen

In und durch Forschung wird Beziehungswirklichkeit zur Beobachtungswirklichkeit.<sup>2</sup> Dies setzt im Rahmen der Oldenburger Teamforschung voraus, dass sich alle Team-Mitglieder, sowohl LehrerIn als auch StudentInnen, in die Beobachtungsposition begeben, sich also distanziert-analytisch gegenüber dem zu untersuchenden Realitätsausschnitt positionieren. Dies ist für die Studierenden in der Regel leichter, da sie Unterricht und Schule durchaus interessiert, sie aber auch mit "fremdem Blick" wahrzunehmen in der Lage sind. Für den Lehrer/die Lehrerin schaffen das Einbezogensein ins

2 Mit dem Forschen im Team wird daneben aber noch eine weitere Beziehungswirklichkeit konstituiert. Diese kann wiederum Beobachtungswirklichkeit sein, wenn Personen von außen teaminterne Prozesse beobachten und untersuchen, also etwa der Frage nachgehen, wie von einem Team geforscht wird – eine Fragestellung, welcher sich die MitarbeiterInnen der Forschungswerkstatt in letzter Zeit vermehrt zuwenden und die auf ein "Beforschen der Forschung" (KNORR-CETINA 1991) hinausläuft.

Forschungsteam und damit eröffnete Kommunikationsräume sowie die momentane Entlastung von unmittelbarem Handlungsdruck Distanzierungsmöglichkeiten. Das Sprechen über die eigene Berufspraxis, über berufliche Probleme, Erwartungen, Ansprüche usw. erfolgt im Team bzw. gegenüber den Studierenden in anderer Weise, nämlich z.T. offener und ungeschützter als gegenüber KollegInnen; zudem müssen den studentischen Mit-ForscherInnen gegenüber mehr Erklärungen und Begründungen abgegeben, also deutlich differenziertere Explikationsrahmen geschaffen werden als gegenüber KollegInnen, denen diese aufgrund ihres Insider-Wissens weitgehend bekannt sind. [31]

Jedoch kann nur von einer partiellen und vorübergehenden Distanzierung gesprochen werden, weil die LehrerInnen parallel zur Forschung weiter in der Schule agieren. Damit aber geraten sie in eine Doppelrolle: Sie sind Feld-TeilnehmerInnen und Ko-KonstrukteurInnen sozialer Praxen auf der einen und zugleich ForscherInnen auf der anderen Seite (vgl. MERKENS 1984). Anders formuliert: Sie sind Beteiligte und MitproduzentInnen der sozialen Realität sowie der sich in und aus der Interaktion mit Anderen ergebenden, ggf. zu untersuchenden materiellen Substrate (vgl. FICHTEN 1993, S.64ff.). Zugleich sind sie Mitglieder des Forschungsteams und dadurch veranlasst, aus einer Beobachtungsposition heraus den jeweiligen Realitätsausschnitt und damit auch Eigenanteile zu analysieren, d.h. sie müssen zur eigenen Praxis und, dadurch vermittelt, auch zu sich selbst in ein reflexives Verhältnis treten. Der angemessene Umgang mit diesem Beteiligtsein im Team setzt auf Seiten der Lehrkraft ein hohes Maß an Selbstthematisierungsfähigkeit und -bereitschaft, die Fähigkeit zum selbstbewussten Umgang mit Fremdkritik usw. und auf Seiten der studentischen Teammitglieder Interessiertheit, Verstehensbereitschaft usw., also insgesamt ein Team-Klima voraus, das durch Achtsamkeit, Offenheit und Vertrauen geprägt ist. [32]

Mit einer derartigen Konstellation, die ja nicht für ForscherInnengruppen generell gilt, sondern nur für Teamforschung, bei der eine Person AkteurIn und zugleich forschendes Teammitglied ist, komplizieren sich die Verhältnisse, da hier zur Beobachtungswirklichkeit (Wahrnehmung und Deutung sozialer Situationen in Schule und Unterricht von verschiedenen BeobachterInnen, die sich über ihre Beobachtungen austauschen) die über teaminterne Kommunikation konstituierte Beziehungswirklichkeit hinzutritt. Demzufolge ist besonders darauf zu achten, auf welcher Ebene prozessiert und welcher Beobachtungslogik jeweils gefolgt wird, so dass immer wieder in meta-kommunikativen Exkursen eine entsprechende Zuordnung von kommunikativen Akten, Argumentationslinien usw. sicherzustellen ist, wie das folgende Beispiel zeigt.

*Beispiel 1.* Eine Referendarin präsentiert den studentischen Teammitgliedern zu Beginn der Forschung folgende Situationsbeschreibung: "Ich unterrichte zur Zeit Deutsch und Musik in einer 2. Klasse, in der mir gleich zu Beginn eine sehr starke Unruhe auffiel. Die Kinder reden sehr viel untereinander, halten nur wenige Regeln ein und sind motorisch ausgesprochen unruhig. Die Konzentrationsphasen sind äußerst kurz. Auch die Klassenlehrerin leidet unter dieser Situation. Gemeinsam

haben wir bereits viele Maßnahmen ergriffen, z. B. Klassenregeln, Gespräche mit den Kindern und Eltern, abwechslungsreiche Lernformen usw. Eine leichte Verbesserung der Situation ist zwar zu verzeichnen, aber das Arbeiten in der Klasse ist immer noch sehr anstrengend. Mir stellen sich folgende Fragen: Welche Ursachen hat die Unruhe in der Klasse? Produziere ich durch mein Verhalten und meinen Unterricht vielleicht selbst Unruhe? Müssen Kinder erst lernen, dass man auch leise arbeiten kann? Ist es für sie überhaupt wichtig oder bin nur ich diejenige, die Stille braucht? Da die Kinder immer noch Schwierigkeiten haben, sich an Regeln zu halten, stellt sich mir die Frage, ob diese Regeln dem Bedürfnis der Kinder überhaupt gerecht werden. Wie können Kinder lernen? Wie wollen sie lernen? Was ist ihnen beim Lernen in der Klasse wichtig? Was stört sie? Stimmen die Wünsche der Kinder mit meinen Wünschen überein?" (GLINDKAMP 2001, S.32)

Nach intensiver Diskussion einigte man sich auf folgende Forschungsfrage: "Was verstehen die Kinder der Klasse und ihre Lehrerinnen unter einer guten Arbeits- und Lernatmosphäre?" Über eine Felderkundung machten sich die Studierenden mit den situativen Gegebenheiten vertraut und führten zusammen mit der Referendarin die Datenerhebung durch (vgl. GLINDKAMP 2001). In den begleitenden Teamsitzungen, vor allem in der Phase der Datenauswertung und bei der Interpretation der Ergebnisse, kam es im Team des öfteren zu kommunikativen Blockaden und Konfusionen, die schließlich unter Hinzuziehung eines Mitarbeiters der Forschungswerkstatt meta-kommunikativ bearbeitet und gemeinsam aufgeklärt wurden: Die Analyse ergab, dass die Referendarin von den Studentinnen zum einen in ihrer Rolle als Lehrerin, zum anderen als Mit-Forscherin angesprochen wurde, wobei ständig beide Rollen vermischt und ineinander "geblendet" wurden. Als Lehrerin angesprochen, sah sie sich dazu aufgefordert, das eigene Verhalten in der Klasse, also Teile der eigenen Beziehungsgestaltung zu den Kindern zu begründen; sie stand also in einem eigentlich für eine gegenstandsbezogene Nachdenklichkeit reservierten Interaktions- und Kommunikationskontext – ähnlich wie in der Schule – unter Rechtfertigungsdruck, was mit der intendierten Distanz zum Schulalltag interferierte, so dass sie ihrer Rolle als Forscherin kaum gerecht werden konnte. Die Lösung dieser Doppelrollen-Problematik bestand darin, dass sog. Rollenkarten eingeführt wurden, um für die teaminterne Kommunikation Transparenz zu schaffen und deutlich zu markieren, an welcher Stelle beispielsweise aus der Forschungskommunikation "ausgestiegen" und auf einen anderen Kommunikationskontext referiert wurde.<sup>3</sup> [33]

Damit das Forschen im Team gelingen kann und um das Team-Setting als Ort von Perspektivenwechsel und Subjektivität triangulierenden Reflexionsbewegungen nutzen zu können, müssen zwei Prozessebenen beachtet und entsprechend instrumentiert werden:

---

3 Man kann selbstverständlich die in einem Forschungsteam mit der Beteiligung der LehrerInnen gegebene Praxis-Expertise sinnvoll in den Forschungsprozess einbinden und entsprechend nutzen, etwa bei dem Abrufen von Kontextwissen, bei der Klärung und Erklärung bestimmter Sachverhalte, bei Geltungs- und Begründungabsicherungen von Interpretationen usw., aber dies müsste dann in Form einer deutlich abgegrenzten und als solche ausgewiesenen ExpertInnen-Befragung geschehen (vgl. MEUSER & NAGEL 1997).

3. Teamentwicklung: Wenn Menschen sich zu einem gemeinsamen Vorhaben zusammen finden, sind sie noch lange kein Team. Deshalb richtet sich ein Schwerpunkt des Forschungswerkstattangebots auf die Unterstützung der Teambildung und -entwicklung (u.a. Schließen eines "Arbeitsbündnisses" bzw. Teamkontrakts; Mindmapping zum jeweiligen Teamverständnis). Die Teams erhalten Instrumente zur Klärung von Teamstrukturen und teamintern ablaufenden Prozessen (vgl. KAUFFELD 2001; KRIZ & NÖBAUER 2002; SCHLEY 1998) und sie werden angehalten, in regelmäßigen Abständen Teamabläufe zu reflektieren. Zudem können sie auch Supervision anfordern. Insgesamt geht es darum, "sinnstiftende wie auch Sinnanalyse ermöglichende Binnenstrukturen" (SCHÜLEIN 1979, S.311) in den Forschungsteams herzustellen.
4. Triangulation der Subjektivität: Nur wenn Subjektivität zur Geltung gebracht wird, kann Subjektivität aufeinander bezogen und reflexiv aufgearbeitet werden. Dem stehen im Team häufig Harmoniestreben und Konsensbedürfnis entgegen. Aber es kommt gerade darauf an, die eigene Position (z.B. die eigene, zu den Daten entwickelte Lesart) den anderen Teammitgliedern gegenüber zunächst einmal ein Stück weit zu behaupten und begründet zu vertreten, um erst im zweiten Schritt im Sinne einer "argumentativen Interpretationsabsicherung" (LEHMEIER 1995) über die Aufsichtung differenter Perspektiven (z.B. Interpretationsvarianten) zu einer gemeinsamen An-Sicht (z.B. zu einer konsensualen Deutung) zu kommen. [34]

Deshalb sind Vorgehensweisen und Instrumentarien indiziert, die eine Ausarbeitung, Fixierung und Kommunikation von "Eigen-Sinn" ermöglichen und unterstützen. Zu nennen sind hier etwa:

- *Karteikarten-Methode*: Bevor sich Teammitglieder über eine forschungsbezogene Fragestellung (z.B. Entscheidung, welche Forschungsmethoden eingesetzt werden sollen) austauschen, schreibt jede/r ihre/seine Option auf eine Karteikarte. Im Anschluss wird über das so erhobene Meinungsbild diskutiert.
- *Teaminterne Rollendifferenzierung*: Denkbar ist, dass ein Teammitglied während einer Teamsitzung vorübergehend eine Beobachtungsposition einnimmt und von da aus das Forschungshandeln registriert und Perspektivendifferenzen fokussiert, um diese Wahrnehmungen anschließend den anderen Teammitgliedern zu spiegeln (vgl. ANDERSEN 1990).
- *Forschungstagebuch*: Das Forschungstagebuch (ALTRICHTER & POSCH 1998; FISCHER 1997) hat sich als geeignetes Instrument erwiesen, um eigene Feldbeobachtungen und prozessbegleitende Reflexionen zu dokumentieren. Das Aufarbeiten von Forschungsnotizen der einzelnen Teammitglieder trägt zu einer Anreicherung der Forschung bei, und zwar in der Hinsicht, dass sich ein facettenreiches Bild vom Forschungsgegenstand ergibt oder dass verschiedene Deutungs- und Erklärungsansätze nebeneinander gestellt werden können (vgl. das Vorgehen bei WAHL, HONIG & GRAVENHORST 1982). [35]

## 5. Triangulationsmomente im Forschungsprozess

Im Folgenden wollen wir Stationen des Forschungsprozesses im Hinblick auf die darin enthaltenen subjektivitätsbezogenen Reflexionsmöglichkeiten befragen. [36]

### 5.1 Problemanalyse und Forschungsfrage

Aktionsforschung bzw. Teamforschung ist Forschung aus der Praxis für die Praxis mit der Intention, die Praxis auf empirischer Basis – in welcher Hinsicht auch immer – zu beeinflussen. Forschungsfragen und Untersuchungsgegenstände werden nicht aus wissenschaftlichen Theorien, sondern aus den im Berufsalltag der LehrerInnen auftretenden Problemlagen hergeleitet. Als Ausgangspunkte bzw. Anlässe von durch LehrerInnen durchgeführte Aktionsforschungsvorhaben nennen ALTRICHTER und POSCH (1998, S.53) 1. ein spezifisches Problem, 2. eine Schwierigkeit und 3. eine unklare Situation. In der Teamforschungspraxis stand bisher meist der auf eine erfahrene Ist-Soll-Diskrepanz zurückgehende und damit eine besondere Problematik aufgreifende und sie bearbeitende Forschungsanlass im Vordergrund, was dazu beigetragen hat, Forschung als Problemlöseprozess zu konzeptualisieren (vgl. SCHÖN 1983). Auch wenn in letzter Zeit zunehmend systemrelevante Forschungsfragen aufgegriffen werden, d.h. Fragestellungen, die sich aus den Entwicklungsaufgaben und der Prozessdynamik der einzelnen Schulen als Ganzes heraus ergeben, bleibt auch in diesen Fällen, da die LehrerInnen Mitglieder der Institutionen sind, ein Moment eigenen Betroffenen- bzw. Beteiligtseins bestehen. [37]

Forschungsgegenstand und -fragestellung ergeben sich u.a. aufgrund subjektiver Segmentierungen – Realitätswahrnehmungen, Problemanalysen und -deutungen – und unter dem Einfluss individueller (und/oder systemischer) Präferenzhierarchien. Die von der Lehrerin/dem Lehrer mit-konstituierte Beziehungswirklichkeit wird auf Irritationen – Unklarheiten, Bruchstellen, Widersprüche – hin "abgetastet". Über Forschung soll berufliche Handlungsregulation und -wirksamkeit ermöglichende Sinnhaftigkeit (zurück-) gewonnen werden. [38]

Die zu Beginn eines Forschungsprozesses von den LehrerInnen präsentierten Problemdarstellungen und Situationsbeschreibungen sind als individuelle Selektionen meist breiter ausgelegter Problemspektren anzusehen und enthalten insofern ein subjektives Moment. Subjektivität ist des weiteren bestimmendes Merkmal der von den LehrerInnen vorgestellten Szenarien auch in der Hinsicht, dass in ihre Texturen subjektive Annahmen und Hypothesen (vermutete wenn-dann-Beziehungen), normative Postulate ("man soll/darf als Lehrerin ... tun/nicht tun") und eigene Situationsdeutungen eingeschrieben sind. [39]

Diesen Subjektivitätsgehalt gilt es bewusst zu machen und zu bearbeiten. Wir greifen hierfür auf die Grundfigur des sog. Analysegesprächs (ALTRICHTER & POSCH 1998, S.81; vgl. als Alternative die Methode des Selbstkonfrontationsinterviews, BREUER 1995) zurück, bei dem die Lehrerin/der

Lehrer durch die konstruktiv-explorierenden Fragen der Teammitglieder zu einer größeren Klarheit bezüglich der jeweiligen Problematik und hinsichtlich möglicher Forschungsfragestellungen kommt. Zu den "Spielregeln" des Analysegesprächs gehört, dass die "kritischen Freunde" eigene Lösungsvorschläge, Deutungen usw. zurückstellen. Vom Gespräch abgegrenzt, können von ihnen jedoch in einem weiteren Schritt eigene subjektive Theorien zum vorgestellten Fall artikuliert werden. Auch wenn damit in dieser Prozessphase – ohne einen anderen Referenzhorizont – "nur" Subjektivität auf Subjektivität bezogen bleibt, werden dadurch doch eingangs im Team bestehende differente Perspektiven, Positionierungen usw., die in den weiteren Forschungsprozess als Folie eingehen, markiert; Subjektivität wird zur Geltung gebracht (s. oben) und damit auch kommunizierbar. [40]

Wie sich Subjektivität darüber hinaus auswirkt und sich in das Forschungshandeln begleitende reflexive Erkenntnisfortschritte transformieren lässt, soll anhand von Beispielen verdeutlicht werden.

*Beispiel 2.* Eine Lehrerin präsentierte im Team folgende Problematik: In ihrer Schule sei "nichts los", die SchülerInnen seien inaktiv und lustlos, sie würden sich nicht für schulische Belange einsetzen und das Schulleben nicht aktiv mitgestalten. Die StudentInnen kamen aufgrund einer Felderkundung (unsystematische Beobachtungen, Pausengespräche mit SchülerInnen usw.) zu einer anderen Einschätzung: Die SchülerInnen seien durchaus nicht desinteressiert und inaktiv. Über die Konfrontation dieser beiden Sichtweisen wurde den TeamforscherInnen die Standortgebundenheit der jeweiligen Ansichten und die sie fundierenden normativen Setzungen, Selektionskriterien usw. bewusst. Offensichtlich wurden von Seite der Lehrerin nur solche SchülerInnenbetätigungen als "Aktivität" wahrgenommen und entsprechend akzentuiert, d.h. in die eigene Realitätskonstruktion aufgenommen, die den eigenen Vorstellungen und Rasterungen bezüglich *schuldienlicher* Aktivitätsbezeugungen entsprachen; vorhandene, aber darunter nicht subsumierbare SchülerInnenaktivitäten wurden ausgeblendet (der "blinde Fleck" der Wahrnehmung). Die Aufdeckung dieser Wahrnehmungs- und Einschätzungsunterschiede war für den weiteren Forschungsprozess insofern von Bedeutung, als diese Differenzen bis in die Datenauswertung hinein offen gehalten wurden und als Interpretationsfolie dienten. Unter anderem war damit eine kontrastive Datenanalyse möglich, was einer Vereinseitigung der Ergebnisse im Sinne einer Bestätigung vorab explizierter Annahmen und Bewertungen ("die SchülerInnen sind inaktiv") entgegenwirkte und damit als Korrektiv für im Forschungsprozess auftretende Self-fulfilling-prophecy-Tendenzen fungierte. Bei den Teammitgliedern, vor allem bei der Lehrerin, ergaben sich Einsichten in habituelle, professionsspezifische Wahrnehmungsmuster und berufsrollenspezifische Aufrasterungen schulischer Situationen und Problemkonfigurationen. [41]

Das Beispiel macht noch auf einen weiteren Aspekt aufmerksam: Durch Feldkontakte, d.h. durch die Beteiligung an der Beziehungswirklichkeit, müssen sich ForscherInnen Feldkompetenz aneignen (HONER 1989; KAISER 1981). Teamforschung unterscheidet sich von anderen Forschungssettings vor allem dahingehend, dass hier über die mitforschenden LehrerInnen fall- und

situationsbezogenes Kontextwissen im Forschungsteam präsent ist und abgerufen werden kann. Damit diese Wissensbestände aber nicht den Forschungsprozess einseitig dominieren und auf bestimmte Fragestellungen und Problemwahrnehmungen zentrieren, ist ein frühzeitiges Problematisieren dieses Hintergrundwissens angezeigt, um es in seiner Selbstverständlichkeit zu stören und seinen Geltungsanspruch zu relativieren (Dezentrierung, vgl. BERGOLD & BREUER 1987). Und dies auch deshalb, weil nicht auszuschließen ist, dass LehrerInnen ihr Insider-Wissen in der Forschungskommunikation strategisch – eventuell unbewusst – dazu einsetzen, den eigenen Vorannahmen, Erwartungen usw. widersprechende Ergebnisse abzuwehren und/oder alternative Dateninterpretationen zu hintertreiben. Fall- und Kontextwissen ist in seiner naturwüchsig vorliegenden, unbearbeiteten Form argumentationsimmun und so lange in sich abgeschlossen, so lange nicht fall- und situationskonstitutive Voraussetzungen, Bedingungen, Umstände usw. aufgedeckt sind. Erst dann lässt sich auf einer trans-kasuistischen Ebene über Repräsentanzfragen und Belegqualitäten von Praxisbeispielen sprechen – und streiten. Der Gefahr in zirkulären Argumentationen ("das ist so, weil es so ist/schon immer so war" usw.) befangen zu bleiben, wird durch Felderkundungen der studentischen Teammitglieder begegnet. Damit wird auch ein potentiell bestehendes und qua Kontextwissen begründbares Deutungsmonopol eines Teammitglieds verhindert. Der einen subjektiven Sicht werden andere Sichtweisen zur Seite gestellt, Perspektivendifferenzen werden diskutierbar. Welche Konstellationen dabei noch auftreten können, zeigt das folgende Beispiel.

*Beispiel 3.* Eine Lehrerin berichtet, in einer ihrer Lerngruppen gäbe es Schülerinnen, die sich sehr selten, ja z.T. überhaupt nicht mit eigenen Beiträgen am Unterrichtsgespräch beteiligen. Sie sah im "Schweigen" der Schülerinnen ein Problem, vor allem im Hinblick auf die Beurteilung mündlicher Leistungen, die zu einem nicht unerheblichen Teil in die Gesamtnote einfließen. Aus dieser Problembeschreibung entwickelten sich folgende, subjektiv differente Zugänge zum Forschungsthema "Schweigen im Unterricht":

1. Eine Recherche ergab, dass keine Untersuchungsergebnisse zur Schweige-Problematik in der pädagogischen Literatur vorliegen, so dass sich auch keine theoretischen Vorannahmen ableiten ließen, die beispielsweise in die Konstruktion eines Erhebungsinstruments hätten einfließen können. Dies setzt nämlich die Möglichkeit einer semantischen "Durchdringung" und Aufschlüsselung des Gegenstandsbereichs voraus. Insofern war in diesem Fall ein Vorgehen nach dem Grounded-Theory-Ansatz (STRAUSS 1991) angezeigt.
2. Die Vorstellung des Forschungsthemas stieß auf große Resonanz: Bei der Spiegelung der als "kritische Freunde" fungierenden Mitglieder eines anderen Forschungsteams (Spiegelung im Zwei-Team-Setting) ergab sich, dass nahezu allen Anwesenden diese Problematik aufgrund eigener Erfahrung bekannt war, sei es als Beobachtung schweigender MitschülerInnen, sei es als selbst schweigender Schüler/schweigende Schülerin während der eigenen Schulzeit; überdies konnten einschlägige Beobachtungen aus den studienbegleitenden Praktika angeführt werden. – Im Forschungsteam der Lehrerin wurde das biografische Wissen der Studentinnen, von denen einige ebenfalls bekundeten,



während der Schulzeit zu den "Schweigerinnen" gehört zu haben, systematisch aufgearbeitet. Individuell bestehende Ursachen und Hintergründe für "Schweigen im Unterricht" wurden sichtbar, woraus sich ein Verstehenshorizont für die Interpretation der später erhobenen Daten (hier: fokussierte Interviews) herauskristallisierte.

3. Die Lehrerin stellte ihre kontextwissensbasierten Annahmen zu der Problematik dar (z.T. fallbezogene Erklärungsversuche). Über die Verknüpfung des Praktikerin-Wissens der Lehrerin mit dem Erfahrungswissen der Studentinnen ergeben sich Wissensaufschichtungen, die in die Forschungskommunikation eingebracht und prozessbegleitend im Team-Diskurs vertieft werden konnten.
4. Damit sind differente subjektive Zugänge zum Forschungsgegenstand gegeben und festgelegt: 1. Der Zugang der Studierenden ist lernbiografisch situiert, sie kennen das Schweige-Problem z.T. aus eigener Erfahrung, die durch Forschung revitalisiert wird. Dieser Eigen-Anteil trägt zu einer Identifizierung mit der von der Lehrerin stammenden Fragestellung bei; das Forschungsvorhaben ermöglicht u.a. eine distanzierte und distanzierende Aufarbeitung eigener Biografiemomente. 2. Der subjektive Zugang der Lehrerin ist vor allem berufspraktisch begründet. Die zur unterrichtlichen Schweige-Problematik durchgeführte Forschung hat für sie "Ernstcharakter" und ist pragmatisch relevant, da sie in ihrem Berufsalltag damit handelnd umgehen muss. Von der Forschung erhofft sie sich Aufschlüsse über die Schweige-Motive von Schülerinnen einer konkreten Klasse und das Transparentmachen einer für sie unklar-diffusen Situation (Liegt es an meinem Unterricht? Sind die Schweigerinnen über-/unterfordert? Sind sie demotiviert? usw.), woraus sich letztlich mehr Handlungssicherheit und pädagogische Interventionsoptionen (z.B. spezielle Förderung, andere Umgangsformen, besonderes Ansprechen der "Schweigerinnen" usw.) ergeben können. – Über den berufspraktischen Zugang bekommt das Forschungsthema auch für die Studierenden eine zusätzliche Dimension: Aufgrund der Explikation ihres Zugangs durch die Lehrerin können sie das Forschungsthema als grundsätzliche und strukturell mit dem Handeln von LehrerInnen verknüpfte Problematik erkennen. Sie antizipieren, sich partiell mit der Lehrerin identifizierend, Momente der eigenen zukünftigen Praxis. Das Problem gewinnt für sie insofern Relevanz, als sie selbst im Unterricht einmal mit einer ähnlichen bzw. vergleichbaren Konstellation konfrontiert sein können. [42]

Im Gegensatz zu solchen ForscherInnengruppen, bei denen bei allen ForscherInnen ein annähernd gleicher Abstand zu Forschungsfeld und Untersuchungsgegenstand besteht, ist das Teamforschungssetting durch das Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz subjektiver Zugänge zum Forschungsgegenstand gekennzeichnet. Der quasi ethnologisch angelegte "fremde Blick" der Studierenden kann zur Aufdeckung "blinder Flecken" in Situationswahrnehmung und -deutung der PraktikerInnen beitragen. Aus den unterschiedlichen Distanzen ergeben sich letztlich auch verschieden strukturierte Reflexionsbewegungen und Forschungswege: Für die LehrerInnen geht es darum, aus der Verflochtenheit mit der zu untersuchenden Realität und damit aus der unmittelbaren Nähe heraus zu kommen und Abstand zu erlangen; es geht also um das Gewinnen einer Distanz zur vorfindlichen und zumeist unhinterfragt

hingegenommenen Praxis, mit anderen Worten: um das "Fremdstellen" der Gegenstände. Implizites muss expliziert werden, damit alternative Situationsdeutungen hervortreten können. Für die Studierenden geht es gerade umgekehrt um die schrittweise Annäherung an ein Praxisfeld und einen spezifischen Feldausschnitt, also um das Herstellen von Nähe, um, davon ausgehend, die Tiefenstrukturen pädagogischen Handelns und schulischer Situationen verstehen zu können. In der Koordinierung beider Bewegungen und in ihrem Kreuzungspunkt ist das die Dateninterpretation regulierende Koordinatensystem angesiedelt. Bei allen auch dann noch bestehenden Akzentuierungsunterschieden, die zu einer konstanten Komparation (HONER 1989) von Deutungsvarianten herausfordern, ist ein gemeinsamer Verstehenshorizont gewährleistet. Subjektivität wird so nicht ausgeschlossen, verdrängt, ausgelöscht, übergangen usw., sondern als Erkenntnismöglichkeit genutzt und in den Forschungsprozess "eingestellt". Dies gelingt allerdings nur, wenn die jeweiligen "Spuren" von Subjektivität, hier also die subjektive Nähe und Distanz zum Forschungsgegenstand, thematisiert und weiter verfolgt und wenn die sich daraus ergebenden Suchbewegungen und Reflexionswege in prozessbegleitenden, meta-kommunikativen Diskursen immer wieder offen gelegt werden. [43]

## 5.2 Datenanalyse und -auswertung

In der Teamforschungspraxis gibt es kein Methodendogma, d.h. es werden je nach Forschungsfrage und Erkenntnisinteresse sowohl quantitative wie auch qualitative Methoden eingesetzt. Unterschiede zwischen quantitativen und qualitativen Methoden relativieren sich, da beide den Forschungsgegenstand semantisieren (müssen) (SCHOLZ 1996). Die Auswahl von Fällen und Materialien erfolgt vor dem Hintergrund der empirischen Analyse im Forschungsprozess (FLICK 2001). Häufig werden in den Teams Methoden kombiniert und in einem gestuften Verfahren im Verlauf einer Forschung zur Anwendung gebracht (multimethodisches Forschen, vgl. LAMNEK 1995). Diese sequentielle Verfahrensweise bekommt den Status einer Methoden-Triangulation, wenn sie von einer Methodenkritik einschließenden Reflexion des Forschungshandelns begleitet wird, die gemäß der konstruktivistischen Beobachtungstheorie nur aufgrund einer Positionsverschiebung möglich ist: Die BeobachterInnen/ForscherInnen müssen sich die Position einer Beobachtung 3. Ordnung zu eigen machen, um Beobachtungen beobachten zu können. [44]

Wir fokussieren unter dem Aspekt einer Triangulation von Subjektivität im Folgenden einige Auswertungsfragen. Datenauswertung läuft, unabhängig von den eingesetzten (quantitativen und/oder qualitativen) Methoden, darauf hinaus, den Daten Bedeutungen abzugewinnen; auch numerische Daten müssen in eine andere Symbolisierungsform – nämlich in Sprache – "übersetzt" werden. Sprache stellt bedeutungshaltige kategoriale Einheiten bereit, die variabel miteinander verknüpft werden können. Mittels der jeweiligen Verknüpfungen wird je verschiedener Sinn konstituiert und transportiert/kommuniziert. Bei der Datenauswertung geht es also darum, solche Verknüpfungen zu finden und vorzunehmen, die der "Datenlage" entsprechen und die außerdem dem Kriterium intersubjektiver Sinnhaftigkeit standhalten. Kommunikative Validierung als

Akzeptanz aus den Daten abgeleiteter und im Forschungsprozess hergestellter Sinnhaftigkeit realisiert sich in zweifacher Weise, nämlich zum einen in der Kommunikation von ForscherInnen und Feldsubjekten im Hinblick auf die Verifikation von Fremdverstehensergebnissen und zum anderen in der Bewährung von Deutungsvarianten im argumentativen Diskurs der ForscherInnengruppe (vgl. HÖRSTER 1984; UHLE 1980). [45]

Interpretieren wäre demnach nichts anderes, als eine sprachliche Aussage zu treffen, die 1. der Datenlage gerecht wird und die 2. zugleich von anderen, verständigungs-bereiten Mitgliedern der Sprachgemeinschaft als plausibel/nachvollziehbar/einsichtig eingestuft und akzeptiert wird. Die Formulierung "nichts anderes" untertreibt, da gerade in der Auswahl adäquater sprachlicher Kategorien die besondere Schwierigkeit und Problematik datenbezogener Deutungsarbeit liegt. [46]

Kehren wir noch einmal zu *Beispiel 1* (s. oben) zurück. In dem Memo fasst die Referendarin Einzelheiten der geschilderten Klassensituation unter der Kategorie "Unruhe" zusammen und sie differenziert diese Kategorie zudem ansatzweise aus (z.B. "motorische Unruhe"). Es kommt nun darauf an, der vorgenommenen Kategorisierung zunächst einmal zu folgen. Immer wieder lässt sich aber beobachten, dass derartige Situationsbeschreibungen bei den einzelnen Teammitgliedern unterschiedliche, aus eigenen Erfahrungen und Wissensbeständen gespeiste Assoziationen und Phantasien freisetzen, die als Subjektivitätsbestandteile artikuliert werden sollten. Hilfreich dafür sind Gedankenexperimente, im konkreten Fall etwa die Frage: Was würde sich jeweils ändern, wenn man die vorgestellte Situation als Disziplinproblem, Konzentrationsschwäche, Verhaltensauffälligkeit, Unterrichtsstörung usw. auffassen und etikettieren würde? Damit wird den Teammitgliedern bewusst, dass die einzelnen Kategorien nicht nur unterschiedliche Annahmen und jeweils andere Perspektiven enthalten und nahelegen, sondern auch eine entsprechende Suchrichtung (und Interpretationsfolie) vorgeben. Die ForscherInnen werden auf diese Weise für Kategorisierungsfragen sensibilisiert und sind eher in der Lage, eigene Assoziationen zu kontrollieren. Dies wirkt sich produktiv bei der Datenauswertung aus, da es hierbei darauf ankommt, vorgeschlagene Kategorien systematisch zu variieren, um argumentativ die "geeigneten"/passenden herausfiltern zu können. [47]

Das Kodieren im Team – und nur dieses Detail soll hier interessieren – wird immer wieder empfohlen (z.B. FLICK 1998; HELSPER, HERWARTZ-EMDEN & TERHART 2001), um "subjektive Verzerrungen" zu vermeiden und zu einem differenzierten Gegenstandsverständnis zu kommen. Das Team fungiert dabei als eine Scientific Community im "Kleinformat", in der sich Deutungs- und Erklärungsansätze zu bewähren haben und die für die Selektion bedeutsamer und sinnstiftender Interpretationsvarianten sorgt. Unter der Aktionsforschungsprämisse, dass aus den Untersuchungsergebnissen praktische Handlungskonsequenzen abgeleitet werden sollen, kommt dabei auch wieder die besondere Rolle der mitforschenden LehrerInnen in der Weise ins Spiel, dass man ihr/ihm zu den Daten generierte "Lesarten" mit der Frage vorlegt, welche

Handlungsmöglichkeiten sich für sie daraus ergeben (könnten). Auf diese Weise wird u.a. einem Gütekriterium von Aktionsforschung (Handlungsorientierung und Anwendbarkeit der Ergebnisse, vgl. ALTRICHER & POSCH 1998) entsprochen. Vorauszusetzen ist allerdings, dass mit der Forschung ein "Aufklärungsprozess" verbunden war, auf dessen Basis sich der Lehrer/die Lehrerin in der Lage sieht, berufliches Handeln neu zu justieren und auch andere als die bisher praktizierten Handlungsweisen in das eigene Verhaltensrepertoire aufzunehmen und umzusetzen. [48]

In der Teamforschungspraxis wurde mit verschiedenen Kodierungsvarianten experimentiert. Bewährt haben sich vor allem Parallel- und Kontrollkodierungen, die sowohl von einzelnen ForscherInnen wie auch von ForscherInnen-Tandems durchgeführt werden. Unter anderem kommt es dadurch häufig zu einer weiteren Ausdifferenzierung entwickelter Kategoriensysteme, so dass beispielsweise bei Interviewtranskripten mehr Inhalte kategorial erfasst werden. Kodierentscheidungen in Zweifelsfällen werden im Team besprochen, was zu einer prozessbegleitenden Ausdifferenzierung von Kodierregeln beiträgt. Über die Diskussionen im Forschungsteam wird "ein gemeinsamer analytischer Rahmen" (STRAUSS 1991, S.185) für die Datenauswertung geschaffen. [49]

Interpretationen sind durchgehend perspektiviert, ausgehend vom historischen und kulturellen Kontext, in dem der Forscher/die Forscherin steht und der die Deutungen präformiert, bis hin zu theoriegeleiteten Vorannahmen. Insbesondere unter dem Aspekt einer Triangulation von Subjektivität macht es Sinn, das Interpretieren in Gruppen durchzuführen, um Sichtweisen zu überprüfen, zu korrigieren und zu erweitern (FLICK 1998). Um triangulierend zu einer Perspektivenerweiterung (REICHERTZ 2000) zu kommen, muss allerdings Perspektivität zunächst markiert und bewusst gemacht werden. Fasst man Perspektive als kognitives "Gerüst" bzw. Struktur auf, die entlang von Leitdifferenzen prozessiert, kommt es darauf an, diese (semantischen) Selektionen der Subjekte zu dokumentieren. Wenn man setzt: "Die Unterscheidungen bilden die Perspektiven" (KRAUSE-ISERMANN 1994, S.3), dann sind von den ForscherInnen vorgenommene Deutungen auf die in ihnen enthaltenen und über sie transportierten Unterscheidungen hin zu befragen. So wird in *Beispiel 1* die wahrgenommene Klassensituation von der Referendarin entlang der Differenz "Unruhe/Ruhe" und die Schulsituation in *Beispiel 2* über die Unterscheidung "aktiv/inaktiv" perspektiviert. Unter anderem ergab sich im ersten Fall, dass für die SchülerInnen auch andere Unterscheidungen – z.B. "laut/leise" – relevant waren: "Leise" Gespräche mit dem Nachbarn/der Nachbarin waren für sie zulässig. – Im anderen Fall, wo die Studierenden einen von der Lehrerin abweichenden Eindruck von dem Aktivitätsgrad der SchülerInnen hatten, der sich im übrigen aufgrund der Datenerhebung (hier: Schüleraufsätze) teilweise bestätigte, kam es zu einer Perspektivenerweiterung und -modifikation, und zwar insofern, als die zusätzliche Unterscheidung "schulzweckdienliche/nicht schulzweckdienliche Aktivitäten" eingeführt wurde. Diese Ausdifferenzierung der kognitiven Struktur, die durch das bis in die Datenauswertung hinein erfolgende Insistieren der Studierenden auf "ihren" Eindrücke angeregt wurde, war für beide Seiten ein Erkenntnisgewinn: Die Lehrerin konnte nun auch

SchülerInnenbetätigungen, die nicht vorrangig schulischen Belangen galten, als Aktivitätsbekundungen wahrnehmen, um daraus zu folgern, es sei bei den SchülerInnen ein gewisses Aktivitätspotential vorhanden, das nur mehr in gemeinsam zu erarbeitende schulische Vorhaben eingebunden werden müsse. Für die Studierenden ergab sich die Einsicht, dass in der Schule nicht alle Aktivitäten als gemeinschaftsfördernd und den institutionellen Zwecksetzungen dienlich anzusehen sind, sondern dass eine sinnvolle Koordination von LehrerInnenabsichten und SchülerInneninteressen anzustreben ist. Perspektivität wurde in beiden Fällen im Forschungsprozess dadurch sichtbar gehalten, dass die in den Aussagen der Feldsubjekte und in den eigenen Deutungen enthaltenen und erscheinenden Leitdifferenzen heraus gearbeitet und dokumentiert wurden. [50]

Perspektivenmodifikationen bzw. -erweiterungen kommen dann eher zustande, wenn unterschiedliche Positionen, Wahrnehmungen, Deutungen usw. nicht allzu schnell aufgegeben, sondern wenn stattdessen Differenzen beachtet und zur Geltung gebracht werden. Insbesondere bei der Datenauswertung kommt es darauf an, statt nach einer Absicherung und Bestätigung eigener Annahmen zu suchen, vor allem auf Widersprüche, Überraschungen, Gegensätze usw. zu achten und diese besonders intensiv zu befragen sowie die dadurch angeschobenen Veränderungen vorab bestehender Leitdifferenzen reflexiv zu bearbeiten. [51]

### **5.3 Prozessreflexion**

Subjektivität ist zu reflektieren, damit sie als reflektierte in den Forschungsprozess eingeht. Dieser für qualitative – und, wie wir meinen, ebenso für quantitative – Forschung geltende Grundsatz gewinnt für Handlungs- bzw. Aktionsforschung eine besondere Nachdrücklichkeit, da bei diesem Forschungsansatz begleitende und evaluative Reflexionsprozesse ein Gütekriterium darstellen. So definiert etwa KORDES (1984): "Jegliche Aktionsforschung besteht darin, ihren eigenen Entstehungs-, Begründungs- und Verwendungszusammenhang einerseits zu reflektieren und andererseits handlungsorientierend auf Entstehungs-, Entwicklungs- und Veränderungsprozesse sozialer Praxis einzuwirken" (S.186). Bei Aktionsforschung müssen demnach Antworten auf Wie-, Warum- und Wozu-Fragen gesucht und gegeben werden, und zwar sowohl in der Initialphase eines Projekts, als auch aufgrund der Offenheit des Forschungsprozesses im Forschungsverlauf und erst recht bei der abschließenden Bilanz. Bei Aktionsforschung steht der gesamte Forschungs- und Handlungsprozess im Mittelpunkt einer rückblickenden Selbstvergewisserung und Bewertung (HUSCHKE-RHEIN 1987). Diese über die Gesichtspunkte Prozess – Ergebnisse – Kontext fokussierte Rekonstruktion des Forschungshandelns ist zentrales Element eines Teamforschungsvorhabens und wird im Forschungsbericht explizit ausgewiesen und dokumentiert. [52]

Reflexion von Subjektivität ist in diesen Kontext eingebunden. Zu reflektieren sind sowohl die Beziehungen zwischen den TeamforscherInnen und den

Feldsubjekten wie auch die Beziehungen im Forschungsteam (BRUNNER 1982; HELSPER, HERWARTZ-EMDEN & TERHART 2001), und zwar hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Beobachtungs-, Verstehens- und Erkenntnisprozesse. Wir legen hierbei die bei BERGOLD und BREUER (1987, S.29) beschriebene Reflexionsfigur zugrunde, die wir konstruktivistisch modifizieren:

1. In der "Urzentrierung" blickt das Subjekt auf den Forschungsprozess zurück und versucht gegenstandsbestimmende Strukturen zu erkennen (Beobachtung 1. Ordnung).
2. In einer "dezentrierten" Position wird in der Reflexion das Verhältnis von Gegenstand und Forschungshandeln thematisiert (Beobachtung 2. Ordnung).
3. In der "Rezentrierung" geht es für das Forschungssubjekt darum, Forschungsproblem und methodisches Vorgehen von einem übergeordneten Standpunkt aus "perspektivisch einzuordnen" (S.29) (Beobachtung 3. Ordnung).

Das Durchlaufen dieser Reflexionsfigur – so die Autoren – "befreit das Forschungssubjekt aus der Gefangenschaft in der eigenen Perspektive auf den Gegenstand" (S.31). [53]

Diesen Anregungen zufolge ist die Reflexion bipolar zentriert: zum einen auf den Pol "Beziehung" (u.a. Teilnahme des Forschers/der Forscherin an der Beziehungswirklichkeit des untersuchten Realitätsausschnitts und an der Beziehungswirklichkeit der ForscherInnengruppe), zum anderen um den Pol "Gegenstand" (u.a. Herstellen einer Beobachtungswirklichkeit und Rekonstruktion des "Herstellungsprozesses" sowie seiner gegenstandskonstitutiven Implikationen). [54]

Reflexion ist Denken im Modus der Selbstreferenz. Das bedeutet, dass ein System durch Umstrukturierung und Umgruppierung systemimmanenter Elemente über rekursives Prozessieren interne Zustandsänderungen herbeiführt (GRZESIK 2002). Gemäß dieser Setzung sind zwar selbstinitiierte Modifikationen der "subjektiven Sicht" bzw. der eigenen Perspektive möglich, sie sind aber aufgrund des Prozessierens dem System verfügbarer Elemente begrenzt. Das heißt, dass zwar bestehende (kognitive) Konfigurationen modifiziert, die eigene Sicht aber nicht transzendiert werden kann. Die Möglichkeiten dezentrierten Denkens werden bisweilen überschätzt (PRENGEL 1997). Auch Forschungsergebnisse können akkomodiert und in die Eigen-Logik des Subjekts eingepasst werden. Hier ergeben sich durch das Forschen im Team konstruktive Möglichkeiten. Tatsachen "sprechen für sich", aber: Subjekte "sprechen zueinander". Durch die Konfrontation von Innen- und Außensicht, Selbst- und Fremdperspektive werden BeobachterInnen auf die "Eigentümlichkeit" ihrer Perspektivenkonstruktion aufmerksam gemacht. Reflexive Perspektivenmodifikationen werden – so unsere Erfahrung – eher auf diesem Weg als allein über die Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen angestoßen. Während der Einzelforscher/die Einzelforscherin auf seine/ihre Explikationen beschränkt bleibt, also es letztlich mit eigenen Deutungen und Erklärungen zu tun hat, werden im Dialog der Teammitglieder die jeweiligen

Inferenz- und Referenzsysteme mit kommuniziert und ausgetauscht (also etwa Begründungen für die je eigene An-Sicht mit geliefert), die dann argumentativ verhandelt und in die Perspektive des/der Einzelnen übernommen werden können. Wir postulieren, dass eine Modifikation der subjektiven Perspektiven-Architektur nicht allein durch die Aufnahme (neuer) kognitiver Elemente (repräsentiert z.B. durch Forschungsergebnisse), sondern vor allem durch die Einführung alternativer Begründungen zustande kommt, da damit die Relationen zwischen Perspektiven-Elementen geändert und somit das (kognitive) Verweisungsgefüge insgesamt verschoben wird (es kommt nicht so sehr auf die Anzahl kognitiver Elemente bzw. auf den Umfang des kognitiven Netzwerks an, sondern viel mehr auf die Relationen bzw. Verknüpfungen zwischen den Knoten/Elementen, da diese die semantischen Strukturen begründen). [55]

Wir wollen solche Möglichkeiten an einem Detail der retrospektiven Prozessreflexion verdeutlichen. Bestandteil derselben ist eine Vergewisserung und Beurteilung, inwiefern Gütekriterien von Forschung beachtet und inwieweit Forschungsregeln eingehalten wurden. "Offenheit" gilt als eine wesentliche Regularie qualitativen Forschens (KLEINING 1994; MAYRING 1990). Ein Prüfstein für Offenheit ist der Umgang mit erwartungswidrigen Ergebnissen.

*Beispiel 4.* Ein Team ging in einem Forschungsvorhaben der Frage nach, wie SchülerInnen der Orientierungsstufe (5./6. Klasse) die in Kernfächern (Mathematik, Fremdsprache) durchgeführte äußere Differenzierung (Aufteilung auf verschiedene Kursniveaus) erleben und wahrnehmen. Implizit geht in die Forschung die Annahme ein, eine lerngruppeninterne, innere Differenzierung sei pädagogisch sinnvoller und vorzuziehen, da mit äußerer Differenzierung u.a. Ausgrenzungs- und Stigmatisierungseffekte einhergingen, die von den SchülerInnen deutlich wahrgenommen und sich in ihren Stellungnahmen zur praktizierten Differenzierungsform niederschlagen würden. Die Annahme, äußere Differenzierung würde von den SchülerInnen negativ erlebt, "zerbricht" an dem Forschungsergebnis, dass die befragten SchülerInnen mit diesem Differenzierungsmodell recht zufrieden sind (sich in den Kursen wohlfühlen usw.). Bei der Analyse der schulischen Kontextbedingungen wird deutlich, dass dieses Ergebnis durch eine geschickte pädagogische Handhabung der Differenzierung seitens der Lehrkräfte zustande kommt. Im Endeffekt musste die eigene, durch die Unterscheidungen "innere Differenzierung: gut/äußere Differenzierung: schlecht" markierte Eingangsperspektive um die Unterscheidung "pädagogisch sinnvoll gehandhabt/pädagogisch nicht sinnvoll gehandhabt" ergänzt und erweitert werden. Unter anderem ergibt sich daraus auch, dass innere, lerngruppeninterne Differenzierung nicht per se "gut ist/vorzuziehen ist", sondern dass es durchaus auch die Möglichkeit einer pädagogisch nicht sinnvoll gehandhabten und ausgestalteten inneren Differenzierung gibt. Als entscheidender Faktor erweist sich damit nicht die Differenzierungsform, sondern die Qualität des LehrerInnenhandelns (hier: die Professionalität der LehrerInnen im Umgang mit Differenzierungsformen). [56]

Unter Reflexionsgesichtspunkten sind nun folgende Aspekte interessant:

1. Die erwartungswidrigen Ergebnisse hätten auch abgewehrt und in ihrer Validität angezweifelt, also etwa auf untaugliche Erhebungsinstrumente oder auf Mängel bei der Datenerhebung und -auswertung zurückgeführt werden können. Dass sich die Teammitglieder den Forschungsergebnissen "stellten", kann als ein Moment der Offenheit gesehen werden. Dafür waren allerdings einige "Vorleistungen" nötig.
2. Zunächst mussten die eigenen, unbemerkt in die Forschung eingegangenen Annahmen expliziert werden: Warum entsprechen die vorliegenden Ergebnisse eigentlich nicht unseren Erwartungen? Das reicht aber nicht aus, denn des weiteren ist zu fragen: Wie sind wir überhaupt zu diesen Annahmen gekommen? Woher stammen sie? Offensichtlich handelt es sich um in der Logik einer präskriptiv-normativen Wissenschaft wie der Pädagogik begründete Topoi (so lassen sich z.B. in pädagogischen Publikationen zur Differenzierungsproblematik in der Tat hinsichtlich einzelner Differenzierungsformen deutliche Bewertungstendenzen feststellen). Diese übernommenen und in die Forschung hinein getragenen normativen Setzungen können die Forschungssubjekte am wenigsten als Subjektivitätsbestandteile erkennen. Sie werden als übergeordnete, transsubjektive "Gegebenheiten" reifiziert, womit ausgeblendet wird, dass es eine Entscheidung des Subjekts ist und bleibt, inwieweit es normative Setzungen übernimmt, ihren Begründungen folgt usw. Gerade der wissenschaftliche Diskurs zeichnet sich ja durch das Abwägen und Kritisieren von Geltungsbegründungen, durch das Geltendmachen alternativer Standpunkte usw. aus. Aber es scheint schwierig zu sein (zumal für Studierende), Eigen-Sinn gegenüber Autorität(en) (hier: Wissenschaft) zu behaupten.
3. Eine weitere Besonderheit dieser Forschung bestand darin, dass hinsichtlich Vorannahmen und Gegenstandsauffassung keine intersubjektiven Divergenzen bestanden, aus denen eine Reflexion von Subjektivität hervorgehen und auf die sie sich hätte beziehen können. Nur das Sicheinlassen und Auseinandersetzen mit der Erwartungswidrigkeit der Ergebnisse konnte reflexionsauslösendes Moment sein. In dieser Auseinandersetzung spielt Offenheit als Prinzip der Argumentationskultur eine Rolle. Man kam im Team relativ schnell zu der "Spielregel": "Es gibt keine Denkverbote und Argumentationstabus; alles kann gedacht und gesagt werden." Mit dieser Entklammerungsformel konnte die Einkapselung ins eigene "Perspektiven-Gehäuse" geöffnet und es konnten die o.g. Einsichten erzielt werden. [57]

In einem so angelegten teaminternen Diskussionsprozess geht es vorrangig um das Entdecken von Möglichkeiten: mögliche Deutungen, Begründungen, Sinnsetzungen, aber auch Selbstthematizierungen. Im Spiel mit erzeugten Möglichkeiten (maximale Perspektivenvariation, vgl. KLEINING 1994) ergeben sich Erkenntnisfortschritte, auch im Hinblick auf den zurückgelegten Forschungsweg (nicht die Forschung hat "versagt", sondern die ForscherInnen müssen sich über sich selbst "aufklären", d.h. Subjektivität reflektieren und



klären). Eine Perspektivenmodifikation kommt dann nachhaltig zustande, wenn die Subjekte im "Spiel mit Möglichkeiten", mit dem das Anstrengungspathos der Reflexion in die Freiheit einer "fröhlichen Wissenschaft" (NIETZSCHE) gebrochen wird, die ihnen sinnhaft erscheinenden und sie überzeugenden Argumentationen und Begründungszusammenhänge aufgreifen und sie sich zu eigen machen. [58]

## **6. Communities of Practice**

Die Erkenntnisse, die durch Teamforschung zustande kommen, sind zunächst einmal subjektbezogen. LehrerInnen erhalten "aufgeklärte" Praktische Theorien zu von ihnen als bedeutsam erlebten Fragestellungen, die zur Weiterentwicklung der eigenen LehrerInnenpersönlichkeit und zur Optimierung ihrer Praxis führen. Im Zuge der durch Forschung ausgelösten Reflexion werden Alltagstheorien in der Weise überprüft, dass sie als mögliche, nicht aber uneingeschränkt geltende Realitätskonstruktionen bewusst werden. [59]

Diese subjektgebundenen Erkenntnisse können dann auch anderen Mitgliedern des jeweiligen Praxisfeldes, also beispielsweise interessierten KollegInnen zur Verfügung gestellt und so von anderen Subjekten genutzt, aber auch in den Dienst systemischer Entwicklungsprozesse der jeweiligen Schule gestellt werden. [60]

Darüber hinaus können die Ergebnisse auch in Praxen gewinnbringend rezipiert werden, die sich von der erforschten Praxis unterscheiden, selbst wenn unabhängig vom Forschungsgegenstand "nur" vom Vorgehen der jeweiligen ForscherInnen und ihren Forschungserfahrungen gelernt wird. [61]

Die Forschungsergebnisse sind demzufolge nicht nur für die forschenden Subjekte, sondern auch für eine PraktikerInnen-Gemeinschaft (Community of Practice) bedeutsam, in der sie aufgenommen und kommuniziert werden. [62]

ALTRICHTER und POSCH nennen als ein wichtiges Ziel von Aktionsforschung die "Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft" (ALTRICHTER & POSCH 1998, S.18). Durch die Arbeit in ForscherInnengruppen und durch den Austausch untereinander soll Unterstützung bei der Forschungsplanung und -durchführung erreicht und die Verbreitung von LehrerInnenwissen sowie die kritische Rezeption der jeweiligen Ergebnisse gewährleistet werden (ALTRICHTER 2002, S.19f.). [63]

In einer PraktikerInnen-Gemeinschaft (LAVE & WENGER 1991; WENGER 2000) kann ein gemeinsamer Hintergrund an geteilten Forschungsideen und -überzeugungen entstehen, wenn auch andere PraktikerInnen denselben Forschungsansatz verwenden und in ähnlicher Weise forschen. Zudem kann das erzeugte Wissen der Gemeinschaft zugänglich gemacht werden. Die Community of Practice wird so zu einem Instrument und einem Forum des Austausches unter TeamforscherInnen. Neben die teaminterne Kommunikation, die wir hier eingehender dargestellt haben, tritt der Austausch zwischen den einzelnen Forschungsteams. Eine produktive Möglichkeit besteht beispielsweise in der wiederholten Inszenierung von Spiegelungssituationen im Zwei-Team-Setting, bei

denen die Mitglieder eines Forschungsteams als "kritische Freunde" (ALTRICHER & POSCH 1998) beratend tätig werden. [64]

Der Rahmen einer Community of Practice kann darüber hinaus noch weiter gezogen und umfassender gesehen werden. Dies ist dann der Fall, wenn sich mehrere Verbundsysteme von Teamforschungsgruppen vernetzen und intern Kommunikationsanlässe und Diskussionsforen schaffen (z.B. der Nordverbund Schulbegleitforschung)<sup>4</sup>. Diese Netze gehen an den Rändern in die Scientific Community über, wo über die Bestimmung des Erkenntnis- und Stellenwerts der einzelnen Forschungsvorhaben diskutiert (BERGOLD & BREUER 1987) und die Forschungsbefunde in wissenschaftliche Wissensbestände integriert werden. [65]

Auf all diesen Ebenen wird Subjektivität zwar nicht trianguliert, also methodisch kontrolliert zur Geltung gebracht, wohl aber ausgetauscht, diskutiert und reflektiert. [66]

## Literatur

Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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.

Andersen, Thon (1990). *Das reflektierende Team: Dialoge und Dialoge über die Dialoge*. Dortmund: Verlag modernes lernen.

[Bergold, Jarg B.](#) & [Breuer, Franz](#) (1987). Methodologische und methodische Probleme bei der Erforschung der Sicht des Subjekts. In Jarg B. Bergold & Uwe Flick (Hrsg.), *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung* (S.20-52). Tübingen: DGVT.

Breuer, Franz (1995). Das Selbstkonfrontations-Interview als Forschungsmethode. In Eckard König & Peter Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung. Bd.2: Methoden* (S.159-180). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Brunner, Ewald J. (1982). Interpretative Auswertung. In Günter L. Huber & Heinz Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (S.197-219). Weinheim: Beltz.

[Denzin, Norman K.](#) (1989). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (3. Aufl.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Edelstein, Wolfgang & Keller, Monika (1982). Perspektivität und Interpretation. Zur Entwicklung des sozialen Verstehens. In Wolfgang Edelstein & Monika Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation* (S.9-43). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Eickelpasch, Rolf (1982). Das ethnomethodologische Programm einer "radikalen" Soziologie. *Zeitschrift für Soziologie*, 11(1), 7-27.

Eikenbusch, Gerhard (1998). *Praxishandbuch Schulentwicklung*. Berlin: Cornelsen.

Fichten, Wolfgang (1993). *Unterricht aus Schülersicht*. Frankfurt/Main: Lang.

Fichten, Wolfgang (1996). Die Forschungswerkstatt "Schule und LehrerInnenbildung". In Wolfgang Fichten (Hrsg.), *"Die Praxis freut sich auf die Theorie": Was leisten Forschungswerkstätten für Schulen?* Oldenburger Vor-Drucke 318 (S.9-20). Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

4 Der "Nordverbund Schulbegleitforschung" ist ein seit 1998 bestehendes Netzwerk, in dem die LehrerInnenausbildungsbereiche der Universitäten Bremen, Hamburg, Hildesheim, Kiel und Oldenburg sowie der Hochschule Vechta zusammenarbeiten. An den einzelnen Standorten werden vergleichbare Ansätze einer praxisbezogenen Schul- und Unterrichtsforschung verfolgt. Jährliche Tagungen dienen einer Intensivierung des Austauschs über Forschungserfahrungen sowie der engeren personellen, inhaltlichen und konzeptionellen Zusammenarbeit.

- Fichten, Wolfgang & Gebken, Ulf (2003/im Druck). Teamforschung als Beitrag zur kooperativen Schulentwicklung. In Heike Ackermann & Sibylle Rahm (Hrsg.), *Kooperative Schulentwicklung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Fichten, Wolfgang; Gebken, Ulf; Meyer, Hilbert & Obolenski, Alexandra (2002). Oldenburger Teamforschung und lebenslanges Lernen. *Einblicke*, 16(36), 14-17.
- Fischer, Dietlind (1997). Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In Barbara Frieberthäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.693-703). Weinheim, München: Juventa.
- Flick, Uwe (1987). Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In Jarg B. Bergold & Uwe Flick (Hrsg.), *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung* (S.247-262). Tübingen: DGVT.
- Flick, Uwe (1992). Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen. In Jürgen H.P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten* (S.11-55). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Flick, Uwe (1998). Triangulation – Geltungsbegründung oder Erkenntniszuwachs. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 18, 443-447.
- Flick, Uwe (2001). Qualitative Sozialforschung – Stand der Dinge. *Soziologie*, 2, 53-66.
- Geulen, Dieter (1982). Soziales Handeln und Perspektivenübernahme. In Dieter Geulen (Hrsg.), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln* (S.24-72). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Giddens, Anthony (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Glindkamp, Birgit (2001). *Eine Teamforschung zum Thema: Was ist eine gute Lernatmosphäre? – untersucht in einem zweiten Schuljahr der Grundschule Wiegboldsbur/Neu Ekels*. Unveröffentl. Examensarbeit, Oldenburg.
- Graumann, Carl, F. (1960). *Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität*. Berlin: de Gruyter.
- Grzesik, Jürgen (2002). *Operative Lerntheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner; Herwartz-Emden, Leonie & Terhart, Ewald (2001). Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (2), 251-269.
- Honer, Anne (1989). Einige Probleme lebensweltlicher Ethnographie. Zur Methodologie und Methodik einer interpretativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 18 (4), 297-312.
- Hörster, Reinhard (1984). *Kritik alltagsorientierter Pädagogik. Das Problem von Konstitution und Geltung, dargestellt anhand einer Reinterpretation der Methodologie von Alfred Schütz*. Weinheim: Beltz.
- Huschke-Rhein, Rolf (1987). *Systempädagogische Wissenschafts- und Methodenlehre. Bd.2: Qualitative Forschungsmethoden und Handlungsforschung*. Köln: Rhein-Verlag.
- Kaiser, Armin (1981). Alltagswende in der Pädagogik. Programm und Kritik. *Pädagogische Rundschau*, 35(2/3), 111-122.
- Kaiser, Astrid & Spindler, Detlef (2002). "Mitwirkende Lehrerinnen und Lehrer" in der universitären Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(2), 28-35.
- Kauffeld, Simone (2001). *Teamdiagnose*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- [Kelle, Udo](#) & Erzberger, Christian (1999). Integration qualitativer und quantitativer Methoden. Methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51 (3), 509-531.
- Klafki, Wolfgang (1973). Handlungsforschung im Schulfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19, 487-516.
- [Kleining, Gerhard](#) (1994). *Qualitativ-heuristische Sozialforschung. Schriften zur Theorie und Praxis*. Hamburg: Fechner.
- [Knorr-Cetina, Karin](#) (1991). Forschung beforschen. Laborstudien in der Wissenschaftssoziologie. *Forschung an der Universität Bielefeld*, 4, 9-13.
- Kordes, Hagen (1984). Pädagogische Aktionsforschung. In Henning Haft & Hagen Kordes (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd.2: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung* (S.185-219). Stuttgart: Klett-Kotta.

Krause-Isermann, Ursula (1994). Einleitung. In Ursula Krause-Isermann, Joachim Kupsch & Michael Schumacher (Hrsg.), *Perspektivenwechsel als Unterrichtsprinzip* (S.1-9). Bielefeld: Ambos (38).

Kriz, Willy Ch. & Nöbauer, Brigitta (2002). *Teamkompetenz: Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kupsch, Joachim & Schumacher, Michael (1994). Didaktische Annäherungen an den Perspektivenwechsel. In Ursula Krause-Isermann, Joachim Kupsch & Michael Schumacher (Hrsg.), *Perspektivenwechsel als Unterrichtsprinzip* (S.39-62). Bielefeld: Ambos (38).

[Lamnek, Siegfried](#) (1995). *Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie* (3. Aufl.) Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lechler, Peter (1982). Kommunikative Validierung. In Günter L. Huber & Heinz Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (S.243-258). Weinheim, Basel: Beltz.

Lehmeier, Heinz (1995). Benötigt die handlungswissenschaftlich begründete Pädagogik eine eigene Forschungsmethode? *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 631-650.

[Mayring, Philipp](#) (1990). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. München: Psychologie Verlags Union.

Merkens, Hans (1984). *Teilnehmende Beobachtung und Inhaltsanalyse in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (1997). Das Experteninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.481-491). Weinheim, München: Juventa.

Meyer, Hilbert (2001). *Türklinkendidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

[Moser, Heinz](#) (1978). *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*. München: Kösel.

Prengel, Annedore (1997). Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.599-627). Weinheim, München: Juventa.

Reich, Kersten (1998). *Die Ordnung der Blicke: Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus, 2 Bde*. Neuwied: Luchterhand.

[Reichertz, Jo](#) (2000, Juni). Zur Gültigkeit von Qualitativer Sozialforschung. [76 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(2). Abrufbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00reichertz-d.htm> [Zugriff: 12, 2002].

Rolff, Hans-Günther; Buhren, Claus G.; Lindau-Bank, Detlef & Müller, Sabine (1998). *Manual Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Schley, Wilfried (1998). Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In Herbert Altrichter, Wilfried Schley & Michael Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S.111-159). Innsbruck, Wien: Studienverlag.

Scholz, Wolf-Dieter (1996). Möglichkeiten und Grenzen quantitativer und qualitativer Methoden in der empirischen Forschung. Ein Plädoyer für ihre komplementäre Verknüpfung. In Friedrich W. Busch (Hrsg.), *Programme – Prospekte – Projekte* (S.205-228). Oldenburg: Isensee.

Schön, Donald (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.

Schönig, Wolfgang (1999). Forschen in der Schulentwicklung? Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Aufgaben bewältigen können. *Die Deutsche Schule*, 91 (4), 424-436.

Schründer-Lenzen, Agi (1997). Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien. In Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.107-117). Weinheim, München: Juventa.

Schüle, Johann August (1979). Alltagshandeln und Reflexion. Voraussetzungen und Probleme alternativer Sozialwissenschaft. In Klaus Horn (Hrsg.), *Aktionsforschung: Balanceact ohne Netz?* (S.281-319). Frankfurt/Main: Syndikat.

Schütze, Fritz (1994). Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In Norbert Groddeck & Michael Schumann (Hrsg.), *Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion* (S.189-297). Freiburg:

Steinke, Ines (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Juventa.

Strauss, Anselm L. (1991). *Qualitative Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. München: Fink.

Uhle, Reinhard (1980). Hermeneutische Interpretation als Rekonstruktionsmethode von Alltagswissen. In Dieter Lenzen (Hrsg.), *Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft* (S.77-90). Stuttgart: Klett-Cotta.

Usher, Robin (1996). Textuality and Reflexivity in Educational Research. In David Scott & Robin Usher (Hrsg.), *Understanding Educational Research* (S.33-51). London, New York: Routledge.

Wenger, Etienne (2000). Communities of Practice. The organizational frontier. *Harvard Business Review, Jan./Febr.*, 139-145.

Wahl, Klaus; Honig, Michael-Sebastian & Gravenhorst, Lerke (1982). *Wissenschaftlichkeit und Interessen. Zur Herstellung subjektivitätsorientierter Sozialforschung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

## Zum Autor und zur Autorin

PD Dr. *Wolfgang FICHTEN*: Jahrgang 1941, Studium der Germanistik und Geographie (Gymnasiallehramt) sowie Psychologie (Dipl.-Psych.). Promotion über die "Schülerwahrnehmung von Unterricht"; Habilitation und Lehrbeauftragter in Pädagogischer Psychologie. Seit 1996 Leiter der Forschungswerkstatt "Schule und LehrerInnenbildung".

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung; Evaluationsmethodologie; Transferforschung; Pädagogische Psychologie

Kontakt:

PD Dr. Wolfgang Fichten

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
FB 1 – Pädagogik  
Forschungswerkstatt Schule und  
LehrerInnenbildung  
D-26111 Oldenburg

Tel.: +49 (0) 441 798-2015, -4900

E-Mail: [forschungswerkstatt@uni-oldenburg.de](mailto:forschungswerkstatt@uni-oldenburg.de)

URL: <http://www.uni-oldenburg.de/fb1/teamforschung/>

*Birgit DREIER*: Jahrgang 1976, Studium der Fächer Musik und Germanistik für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, erstes und zweites Staatsexamen. Zur Zeit Promotion im Fach Pädagogik als Mitglied des Promotionsprogramms "Didaktische Rekonstruktion" zum Thema "Didaktische Rekonstruktion in der Grundschule – Eine Untersuchung zu Perspektivenwechsel und -übernahme bei Grundschulkindern" (Arbeitstitel). Mitarbeiterin der Forschungswerkstatt "Schule und LehrerInnenbildung".

Arbeitsschwerpunkte: Grundschuldidaktik; Didaktische Rekonstruktion; Teamforschung

Kontakt:

Birgit Dreier

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
FB 1 – Pädagogik  
Promotionsprogramm Didaktische  
Rekonstruktion  
D-26111 Oldenburg

Tel.: +49 (0) 441 798-2015

E-Mail: [birgit\\_dreier@web.de](mailto:birgit_dreier@web.de)

## Zitation

Fichten, Wolfgang & Dreier, Birgit (2003). Triangulation der Subjektivität – Ein Werkstattbericht [66 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(2), Art. 29, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0302293>.

Revised 6/2008