

Zwischen Ethnografie und praxisorientierter Entwicklungsarbeit

Perspektiven auf die rollenbedingte Involviertheit und Subjektivität
in einem Forschungsprojekt der Hochschulforschung

Julia Schweitzer^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Bielefeld School of Education,

Zentrum Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld,
julia.schweitzer@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Den Ausgangspunkt dieses Beitrags bilden die besonderen Bedingungen von Hochschulforschung. Da Forschende ihre eigene Lebenswelt studieren, müssen sie zwischen ihrer Forschung und ihrer Mitgliedschaft in der Organisation changieren, was Auswirkungen auf die sich daraus konstituierende spezifische Form der Subjektivität hat. In diesem Beitrag nehme ich die in Schweitzer (2022) entwickelten Reflexionsfragen zur rollenbedingten Involviertheit zum Anlass, um mein eigenes Dissertationsprojekt aus der Forschung zur universitären Lehrer*innenbildung zu beleuchten. Zum einen möchte ich dadurch eine Transparenz hinsichtlich meiner eigenen Verstrickungen im Rahmen meines Forschungsprojektes herstellen. So zeige ich entlang von Einträgen meines Forschungstagebuchs u.a. auf, dass mein Wunsch nach Rollentrennung den Chancen von Subjektivität als Erkenntnisfenster entgegenstand. Zum anderen dient der Beitrag im Allgemeinen zur forschungspraktischen Illustrierung der andernorts auf Grundlage der Diskussionen um Forscher*innensubjektivität im Kontext von (Eigen-) Ethnografie und Hochschulforschung theoretisch entwickelten Reflexionsfragen.

Schlagwörter: Hochschulforschung; Ethnografie; Subjektivität; Forscher; Involviertheit; Reflexion; Reflexivität



1 Hinführung: Grundsatzkritik als Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit den Bedingungen von Hochschulforschung

Die nachfolgend geschilderte Situation mag manchen (Nachwuchs-)Wissenschaftler*innen bekannt vorkommen: Auf einer Nachwuchstagung stellte ich mein Dissertationsprojekt mit dem Arbeitstitel „Die Diskussion von hochschuldidaktischen Materialien als Anlass zur Reflexion von Lehre in der Lehrer*innenbildung. Konzeption und empirische Betrachtung des Formats Materialwerkstatt“ vor. Im Rahmen der kumulativen Dissertation begleitete ich das spezifische Diskussionsformat „Materialwerkstatt“¹ ethnografisch und habe u.a. die Sitzungen mittels teilnehmender Beobachtung protokolliert. Zum Zeitpunkt der Tagung befand ich mich in einer Phase initiiertender Textarbeit an den Protokollen und hatte erste Auswertungsansätze in Form von induktiv gebildeten Kategorien notiert. Für das beratende Setting auf der Tagung hatte ich ein konkretes Anliegen formuliert: „Welchen Fokus setze ich für die weitere vertiefende Analyse?“ Konfrontiert wurde ich dann allerdings mit einer grundsätzlichen Kritik hinsichtlich der Datenqualität und des Geltungsanspruches meines Forschungsprojektes. Bemängelt wurde u.a., dass die Beobachtungsprotokolle und deren kodierende Auswertung aus der Perspektive meiner Person vorgenommen worden – also stark subjektiv geprägt seien. Zugegebenermaßen hat mich dieser Vorwurf ziemlich verunsichert. Denn ich verstand das Problem, das rückblickend betrachtet aus einer anderen Forschungstradition heraus formuliert war, gar nicht recht: Natürlich sind meine Beobachtungsprotokolle und Analysekategorien subjektiv geprägt, das war für mich klar; aber wie soll es auch anders gehen? Irritiert nahm ich den Vorwurf mangelnder Qualität zur Kenntnis.

Diese Irritation veranlasste mich schließlich dazu, mich vertieft mit den Aspekten von Subjektivität im Forschungsprozess auseinanderzusetzen. Neben grundsätzlichen erkenntnistheoretischen und methodologischen Problemaufwürfen konzentrierte ich mich im Speziellen auf die Debatte um Subjektivität in der Ethnografie, Eigenethnografie und Hochschulforschung. Dabei wurde mir bewusst, dass Forschende im Feld der Hochschulforschung mit besonderen Bedingungen konfrontiert sind.² Um diese zu systematisieren und mit den Diskursen um Forscher*innensubjektivität in Verbindung zu setzen, bereitete ich meine Recherchen und Schlussfolgerungen für einen Beitrag in der Zeitschrift *Forum Qualitative Sozialforschung* auf (Schweitzer, 2022). Dort charakterisierte ich die Bedingungen von Hochschulforschung (insbesondere im Anschluss an Alvesson, 2003, Brannick & Coghlan, 2007, sowie Wilkesmann, 2019) wie folgt:

„Hochschulforschende bewegen sich aufgrund ihres Forschungsgegenstands stets zwischen ihrer Forschung und möglichen Implikationen für die eigene Organisation. Diese Bedingungen der Hochschulforschung können die Subjektivität der Forschenden prägen, da sie nicht nur innerhalb ihrer Forscher*innenrolle durch das Changieren von Nähe und Distanz involviert sind, sondern sich auch eine besondere Involviertheit durch die verschiedenen weiteren Rollen in der Organisation ergibt. Die Herausforderungen liegen vor allem darin, das eigene Vorverständnis und den eigenen Blickwinkel kritisch zu hinterfragen, mögliche Einflüsse der eigenen Organisationsrollen auf das Forschungsprojekt wahrzunehmen und einen Umgang mit möglichen Interessenskonflikten zu finden“ (Schweitzer, 2022, § 35).

¹ In Materialwerkstätten diskutieren Kolleg*innen anhand von konkretem Lehrmaterial gemeinsam über Lehre in der Lehrer*innenbildung und entwickeln die Lehrmaterialien weiter. Mehr zum Format findet sich auf der folgenden Homepage <http://www.uni-bielefeld.de/bised/materialwerkstaetten> sowie in Schweitzer et al. (2019).

² Die nachfolgend angeführten Aspekte weisen Schnittpunkte, aber auch Abgrenzungen zu schulischer Praxisforschung auf. Der vorliegende Beitrag fokussiert jedoch die Perspektive der Hochschulforschung. Eine Zusammenführung mit der Debatte über Praxisforschung kann aufgrund des Fokus hier nicht geleistet werden, würde aber sicherlich aufschlussreiche Anknüpfungspunkte bieten.

Schließlich entwickelte ich in dem genannten Beitrag ein Modell zur rollenbedingten Involviertheit in der (ethnografischen) Hochschulforschung und markierte die Reflexion des Forschungsprozesses und der Bedingungen (i.S. eines kulturanthropologisch geprägten Verständnisses von Reflexivität und mit Bezug auf Breuer (2003)) als zentrale Maßnahme, um zu einer *kontrollierten Subjektivität* zu gelangen. Um die theoretischen Ausführungen und präsentierten Reflexionsfragen zu illustrieren, werde ich im vorliegenden Beitrag im Sinne einer Erkundung wissenschaftlichen Arbeitens exemplarisch mein eigenes Dissertationsprojekt beleuchten und somit entlang eines konkreten Beispiels die besonderen Bedingungen von Hochschulforschung explorieren.

2 Mein Dissertationsprojekt zwischen Forschung und Organisation

Um die Spannungsfelder meines Projektes zu hinterfragen, zeichne ich im Folgenden meinen Forschungsprozess nach, wobei die entwickelten Reflexionsfragen (siehe Online-Supplement; Schweitzer, 2022, § 33) als Impulse dienen.³ Fokussieren werde ich dabei die Phasen „Themenwahl und Fragestellung“ sowie „Design, Methodenwahl und Datenerhebung“, um so u.a. der Entwicklung des Verhältnisses zwischen meiner Forscherinnenrolle und meiner Organisationsrolle nachzuspüren. Die Ausführungen sind im Duktus eines chronologischen Rückblicks verfasst, der die Prozesshaftigkeit von Forschung verdeutlichen soll. An manchen Stellen wird es daher thematische Sprünge und Suchbewegungen geben, die ich mir in diesem Beitrag bewusst – entgegen dem Trend, möglichst nur perfekte Denkkakte darzustellen – „erlaube“. Hinzuziehen werde ich Einträge aus meinem Forschungstagebuch, um schließlich nachvollziehbar zu machen, wie meine rollenbedingte Involviertheit mein Forschungsprojekt geprägt hat und welche Herausforderungen und Chancen hinsichtlich der Subjektivität mein Projekt zwischen Ethnografie und praxisorientierter Entwicklungsarbeit mit sich bringt.

2.1 Neu in der Lehrendenrolle und Fremdheitserfahrungen

Den Ausgangspunkt des Beginns meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Geschäftsstelle der Bielefeld School of Education (BiSEd) 2018 bildete weniger ein konkretes Forschungsprojekt denn die konzeptionelle Mitarbeit in einem Team mit den Schwerpunkten auf der Portfolioarbeit und den Beobachtungskompetenzen von Lehramtsstudierenden. Es handelte sich um eine Stelle, die zwar der wissenschaftlichen Qualifikation förderlich war; der Schwerpunkt der Stelle lag aber nicht auf (Grundlagen-) Forschung, sondern auf konzeptioneller Arbeit und Gestaltung von Angeboten für Lehramtsstudierende und Tutor*innen und der Vernetzung zwischen Lehrenden sowie eigener Lehre im Bereich der Bildungswissenschaften. Es war also keine klassische Mitarbeiter*innenstelle in einer Fakultät (z.B. 70 % Forschungsarbeit, 25 % Lehre, 5 % Selbstverwaltung) oder einem Drittmittelprojekt, sondern eine Stelle in der Querstruktur der Lehrer*innenbildung mit dem Fokus auf konzeptioneller Arbeit. Für mein Dissertationsprojekt gab es demnach keine inhaltlichen Vorgaben, sodass ich mir zunächst etwas Zeit nahm, um in meiner Mitarbeiterinnenstelle anzukommen und mich hinsichtlich meines Dissertationsthemas zu orientieren.

Während dieser Zeit nahm ich in meiner neuen Rolle als universitäre Lehrende (ich hatte direkt vor Aufnahme meiner Tätigkeit mein Lehramtsstudium abgeschlossen) und Interessierte an der Entwicklung und Diskussion von Lehrmaterialien auch an den „Ma-

³ Neben meinem Fokus auf die rollenbedingte Involviertheit lassen sich auch andere Schwerpunkte bei der Reflexion von Einflüssen auf die eigene Forschung setzen. So beleuchtet z.B. Daly (2022) ihre verschiedenen Identitäten als asiatisch-amerikanische Frau, und Halilovich (2022) perspektiviert die Positionierungen durch Wahlverwandtschaften.

terialwerkstätten“ teil, die von Kolleg*innen aus dem Bielefelder Projekt der Qualitäts-offensive Lehrerbildung BiProfessional⁴ initiiert wurden. Die Diskussionen über Lehrmaterialien der Lehrer*innenbildung banden meine Aufmerksamkeit, insbesondere weil mich der *hochschuldidaktische* Blickwinkel im Vergleich zu meinem im Lehramtsstudium kennengelernten *schuldidaktischen* Blickwinkel interessierte. Unter Rückgriff auf die Unterscheidung zwischen *emischer* (starke Einbindung) und *etischer* (außenstehendes Verhältnis) Position (siehe z.B. Lohmeier, 2018) würde ich meine Position in der Gruppe der Teilnehmenden aufgrund des Attributs „Erfahrungen in der Hochschule/Hochschullehre als Lehrende*r“ zu diesem Zeitpunkt eher als *etisch* bezeichnen. Denn viele Diskussionslinien waren mir unter *hochschuldidaktischem* Blickwinkel neu (z.B. Strukturprobleme Forschenden Lernens).

Interessiert verfolgte ich, wie sich das Format der Materialwerkstätten „naturwüchsig“ weiterentwickelte. Wie die Initiator*innen Martin Heinrich und Lilian Streblov (2018) in einer internen Handreichung zu Überlegungen zur Konzeption der Materialwerkstätten festhielten, konnten sie „in dem neu etablierten Format der sogenannten Materialwerkstätten zahlreiche Erfahrungen sammeln“ (S. 1). Unter anderem haben sie

„festgestellt, dass die Materialwerkstätten ein Ort sehr offensiver Diskussion darstellen, gerade weil sich zeigt, dass hier für alle Beteiligten relativ große Selbstverständlichkeiten – insbesondere der eigenen Lehrpraxis – auf einmal zur Diskussion stehen. Darin zeigt sich unseres Erachtens zugleich auch ein großer Bedarf an metareflexiver Professionalisierung der Hochschullehrenden, da deutlich wird, wie kritisch und analytisch-scharf wir es gewohnt sind, die didaktischen Praxen von Lehrkräften in Blick [sic!] zu nehmen, die eigene pädagogische Praxis als *Hochschullehrerinnen* und *Hochschullehrer* [...] aber nicht in annähernd vergleichbarer Weise ausdifferenziert reflektieren“ (Heinrich & Streblov, 2018, S. 2).

2.2 Irritationen als Ausgangspunkt für Forschung

Mit einem (vielleicht etwas unbedarften) Blick einer frischen Hochschulabsolventin war es mir ein Rätsel, weshalb die Reflexion von Hochschullehre für die Hochschullehrenden anscheinend so etwas gänzlich Neues darstellte. Schließlich wurde es in den letzten zwei Jahren während meines Master of Education in der Lehre sehr häufig zum Thema gemacht, wie wichtig die Reflexion von Unterricht für Lehrkräfte sei. Insofern war ich wie selbstverständlich davon ausgegangen, dass dies auch im Rahmen der Hochschullehre von Dozierenden der Lehrer*innenbildung selbst praktiziert würde – was offensichtlich im Hochschulalltag nicht der Fall war. Darüber hinaus irritierte mich die Art und Weise der Diskussionen, und ich wunderte mich bspw. über die teilweise sehr nachdrücklichen fachlichen Positionierungen von Teilnehmenden. Diese Irritationen konnte ich als zu diesem Zeitpunkt eher Außenstehende noch nicht analytisch fassen. Gleichzeitig schien es sich aber nicht nur um persönliche Irritationen zu handeln, denn auch dem Hochschulkontext vertraute Personen nahmen Spannungsfelder wahr, die möglicherweise auf die interdisziplinären Zugänge, forschungsmethodische Varianten sowie paradigmatisch divergierende Vorstellungen der Gegenstände der Diskutierenden zurückzuführen waren (vgl. Heinrich & Streblov, 2018, S. 2). Daraus resultierte ein besonderes Interesse an dem Format der Materialwerkstätten und den Diskussionen darin, und ich wollte mich gerne forschend näher damit auseinandersetzen, was mir Martin Heinrich mit der Übernahme der Betreuung meiner Dissertation auch ermöglichte.

Entgegen vieler Projekte der Hochschulforschung handelte es sich bei meinem Forschungsprojekt also um keine Auftragsforschung, sodass ich keine direkten Interessen der Auftraggebenden berücksichtigen musste und die Ergebnisse nicht von vornherein als Entscheidungsgrundlage für hochschulpolitische Prozesse gedacht werden mussten.

⁴ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Unter Rückgriff auf die von Frackmann (1997, S. 134) benannten Kategorien von Hochschulforschung lässt sich mein Projekt im Bereich „academic self-reflection“ verorten (vs. „government decision support“ und „institutional research“). So entwickelte sich mein Projekt aus wahrgenommenen Irritationen heraus. Nach der Definition von Reichertz (2015) zeigt sich hier meine Forscher*innensubjektivität. Er versteht darunter „die innere (emotionale) Bewegtheit, die dazu führt, dass Forscher/innen manche Forschung mit Leidenschaft betreiben und andere nicht, die dazu führt, dass manche Forschung sie nicht berührt, andere dagegen sehr“ (Reichertz, 2015, § 5).

2.3 Wunsch nach Trennung von Forschungs- und Organisationsrolle als Ausgangspunkt für Forschung?!

Rückblickend bemerkenswert finde ich, dass ich mich erinnere, dass für mich ein weiterer Punkt ausschlaggebend für die Wahl meines Dissertationsprojektes war. So wollte ich den konzeptionell und gestalterisch geprägten Arbeitsalltag meiner BiSEd-Stelle von der Arbeit an meiner Dissertation trennen. Begründet hatte ich das damals für mich damit, dass ich mich nicht durchgängig mit denselben Themen (Portfolio und Beobachtung) sowohl im Arbeitsalltag als auch bei der Arbeit an meiner Dissertation beschäftigen wollte. Somit führte ich ein inhaltlich-emotionales Argument an, denn ich wollte in der Dissertation ein anderes Thema beleuchten – auch um nicht die Lust darauf zu verlieren. Aus heutiger Perspektive frage ich mich, ob in diesem Wunsch nach einer Trennung der Themen nicht auch unbewusst ein organisational-strategischer Aspekt steckte: der Wunsch nach einer Trennung von Forscherinnenrolle und Organisationsrolle. Mit Organisationsrolle ist hier meine Rolle als „BiSEd-Angestellte mit Funktion der Konzeption von Angeboten rund um die Themen Portfolioarbeit und Beobachtung“ gemeint. Zum Zeitpunkt der Themenwahl meines Dissertationsprojektes würde ich also sagen, dass das Forschungsprojekt gerade nicht durch diese spezifische Organisationsrolle und damit einhergehende Interessen geprägt war, was häufig im Rahmen von Hochschulforschung problematisiert wird, sondern eher eine Abgrenzung davon darstellte. Ein verbindendes Element zwischen den Rollen nahm allerdings meine Lehrendenrolle ein, da diese ein Teil meiner Organisationsrolle war und ich an den Materialwerkstätten zwar primär in meiner Forscherinnenrolle teilnahm, die Perspektive meiner Lehrendenrolle aber durchaus integrierte (s.u.).

2.4 Vertrautheit und Nähe durch Forscherinnenrolle

Mein Blickwinkel als „Fremde“ gegenüber dem Format Materialwerkstatt änderte sich mit der *Aufbereitung* des „naturwüchsigen“ Formats. Gemeinsam mit Martin Heinrich und Lilian Streblov habe ich ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten mit einer theoretischen Fundierung entwickelt (publiziert in Schweitzer et al., 2019). Durch die theoretische Auseinandersetzung habe ich eine vertrautere Perspektive auf die Phänomene innerhalb der Materialwerkstätten (z.B. theoretischer Hintergrund zu multiparadigmatischer Lehrer*innenbildung und Professionalisierung von Lehrenden) erlangt und auch die Blickwinkel gewissermaßen festgesetzt (z.B. bestimmtes Verständnis von Reflexion im Arbeitsmodell von Materialwerkstätten). So stellte sich eine kognitive Nähe gegenüber dem Konzept i.S. des Wissenshintergrunds ein.⁵

⁵ Helfferich (vgl. 2011, S. 119f.) unterscheidet zwei Dimensionen von Nähe (emotional und kognitiv) im Kontext der Beziehung von Personen im Rahmen von qualitativen Interviews. Wenngleich das Setting in meinem Forschungsprojekt deutlich variiert und die von Helfferich getroffene Differenz nicht direkt übertragbar ist, erscheint sie mir hilfreich für die Systematisierung meiner Nähe zum Forschungsfeld.

2.5 Identifikation mit dem beforschten Format und Emotionen – ein Teil welcher Rolle?

Seit der Publikation des Arbeitsmodells agierte ich dann gewissermaßen als „Mitvertreterin“ des Konzepts von Materialwerkstätten und als Expertin, z.B. wenn das Format hochschulintern vorgestellt wurde. So hat sich meine Position weg von einer etischen hin zu einer emischeren entwickelt, da ich stärker in das Konzept eingebunden war – wenngleich ich noch nicht zum offiziellen Organisationsteam der Materialwerkstätten gehörte, sondern in meiner Forscherinnenrolle adressiert wurde. Ich merkte allerdings auch, dass sich mit der theoretischen Fundierung, Ausarbeitung und schriftlichen Fixierung des Formats sowie der mündlichen Erläuterung der Konzeption gegenüber Interessierten eine erste Identifikation mit dem Konzept einstellte.

Als Mittel der Distanzierung begann ich ein Tagebuch bzw. „reflective journal“ (Smyth & Holian, 2008 S. 43) zu führen. Hier hielt ich vor oder nach den Sitzungen meine Gedanken und Gefühle fest. Die Einträge reichen von Überlegungen zum Protokollieren über Eindrücke zur Atmosphäre bis hin zu Metareflexionen über die eigenen Rollen. Ein Eintrag verweist darauf, dass neben der Forscherinnenrolle und Lehrendenrolle mit zunehmender Identifikation mit dem Konzept eine weitere Rolle ausgemacht wurde, was ich wie folgt beschrieb:

Im Anschluss an den offiziellen Teil der Sitzung habe ich dann eine weitere Rolle eingenommen, wobei ich mir gar nicht sicher bin, wie ich diese benennen würde. Auf jeden Fall habe ich die Materialgeberin gefragt, wie sie die Diskussion und das Format empfunden hat [...]. Ich habe gemerkt, dass ich dies vornehmlich deshalb gemacht habe, weil ich eine gewisse Verantwortlichkeit für das Format fühle [...]. Ich möchte, dass die Teilnehmenden mit einem positiv irritierten Gefühl aus der Materialwerkstatt gehen. Ich glaube, da liegt das große Potenzial, welches ich anderen Personen weitergeben möchte. Ich merke, dass ich möchte, dass das Format in diesem Sinne „funktioniert“. Meine Frage an die Materialgeberin führe ich also eher auf diese Intention zurück statt auf Notizen für meine ethnographische Forschung. Wenngleich solche Gespräche dafür natürlich ebenfalls nützlich sind. Hier zeigt sich meine Involviertheit in das Forschungsprojekt, das ich nicht mit einer vollkommenen Distanz beforsehe, da ich mich durchaus auch ein wenig verantwortlich für das Format fühle (Tagebucheintrag vom 05.12.2019).

Der Eintrag deutet auf eine emotionale Nähe zu den Teilnehmenden i.S. eines Einfühlens bzw. Mitfühlens hin. Diese emotionale Nähe und gefühlte Verantwortlichkeit konnte ich zu diesem Zeitpunkt jedoch nicht innerhalb meiner Forscherinnenrolle verorten, sondern suchte nach einer „weiteren“ Rolle. Es wird das Bedürfnis deutlich, die selbst beobachtete Intentionalität der Frage (Teilnehmende sollen nach Materialwerkstätten ein positives Gefühl haben) möglichst trennscharf von meiner Forscherinnenrolle abzugrenzen. Ich konnte es nicht gut zulassen, persönliche Gefühle *innerhalb* meiner Forscherinnenrolle anzunehmen, sondern habe diese dann auf andere Rollen zu übertragen versucht.

2.6 Abgrenzung von und Wechsel zwischen Rollen – Changieren zwischen Nähe und Distanz

Eine forschende – in dem Fall gleichgesetzt mit „distanzierte“ – Sicht zu wahren und meine Forscherinnenrolle von meinen anderen Rollen abzugrenzen, war mir offenbar sehr wichtig. Dies war jedoch nicht trennscharf möglich, da ich an den Materialwerkstatt-Sitzungen auch immer in meiner Organisationsrolle als Lehrende teilnahm und damit als potenzielle DiskutantIn und zweimal sogar als Materialgeberin partizipierte. Zu Beginn der Datenerhebung hatte ich selbst erst zwei Semester lang Seminare an der Universität gegeben, war also noch nicht lange Feldangehörige. Auch wenn ich als Studierende die unterschiedlichsten didaktischen Lehrsettings erlebt hatte, waren mir die explizit vertretenen unterschiedlichen Lehrauffassungen kaum bewusst. Ich erinnere mich

daran, dass ich zu Beginn der ethnografischen Begleitung der Materialwerkstätten das Phänomen feststellen konnte,

„dass vertraute Selbstverständlichkeiten, Werte und Verhaltensweisen ihre Normalität verlieren, dass der Beobachter mit befremdlichen Werten, Selbstverständlichkeiten etc. konfrontiert ist, die ihm zunächst schwer verständlich erscheinen, die er aber akzeptieren muss, um sie und ihre Bedeutung verstehen zu können“ (Flick, 2019a, S. 293).

Dies war bei mir vor allem der Fall, wenn Teilnehmende sehr andere Lehrauffassungen artikulierten als meine eigenen.⁶ In solchen Momenten merkte ich in den Sitzungen, dass ich aus meiner beobachtenden Forscherinnenrolle heraustrat und in meiner Lehrendenrolle partizipierte. Alvesson (2003, S. 182), der Chancen und Herausforderungen von eigenethnografischen Studien beleuchtete, formulierte dazu treffend: „in many interesting and engaging situation [sic!] in one’s workplace it is difficult to keep one’s mouth shut“. Meine Lehrendenrolle hat also durchaus mehr Momente der Nähe kreierte, als wenn ich lediglich als Forscherin ohne eigenen Lehrauftrag in der Lehrer*innenbildung teilgenommen hätte. Gleichzeitig hat mir dies auch Verstehensprozesse und das Nachempfinden bestimmter didaktischer Problematiken und Dilemmata ermöglicht.

Insgesamt habe ich während der Datenerhebungen versucht, möglichst wenig an den Diskussionen zu partizipieren: zum einen, weil ich es vermeiden wollte, die Diskussionen zu stark zu lenken und meine Interessen der Lehrenden- und Forscherinnenrollen zu sehr zu vermischen, zum anderen aus pragmatischen Gründen, weil das Protokollieren ansonsten noch schwieriger war, wie sich in dem folgenden Tagebucheintrag zeigt:

So, nochmal zurück zu den Schwierigkeiten der verschiedenen Rollen. Vor allem war es schwierig, die Feldnotizen für das Protokoll zu notieren und eigene Aspekte in die Diskussion mit einzubringen [...] Ich habe Aspekte von mir dann meist nur eingebracht, wenn es aus meiner Sicht wirklich wichtige Punkte waren. Insgesamt würde mir die Diskussion viel mehr Spaß machen, wenn ich mich darauf vollkommen einlassen könnte und nicht protokollieren würde. Nun ja, das steht nun erstmal außer Frage (Tagebucheintrag vom 05.12.2019).

Der Eintrag verweist außerdem auf einen Konflikt zwischen der gewünschten Partizipation in der Lehrendenrolle und der von mir als möglichst distanziert konstruierten Forscherinnenrolle. Gleichzeitig kommt hier die Inter-Rollen-Involviertheit (vgl. Schweitzer, 2022, § 21) zum Ausdruck, da mich die Diskussionen in den Materialwerkstätten sowohl als Lehrende als auch als Forscherin interessierten:

Aber ich merke, dass ich die Diskussionen rund um Lehre und Lehrerbildung, die konkrete Gestaltung sowie die dahinterliegenden übergreifenden Annahmen einfach super spannend finde. Insbesondere dann auch die exmanenten Kritikpunkte (Tagebucheintrag vom 05.12.2019).

Am stärksten changierte ich zwischen der Lehrendenrolle und der Forscherinnenrolle erwartungsgemäß in den Sitzungen, in denen ich selbst die Rolle als Materialgeberin eingenommen hatte, was der folgende Tagebucheintrag widerspiegelt:

In der Rolle als Materialgeberin bin ich heute fast schon überschwänglich aus der Sitzung gegangen, weil ich so viele tolle Anregungen für mein Material bekommen habe und es nach der Überarbeitung dann wirklich nochmal um einiges besser wird, vor allem an den Stellen, mit denen ich selbst nicht zufrieden war. Und es waren zudem auch noch total spannende Grundsatz-Diskussionen dabei. Ich habe gemerkt, was für ein riesen Fan des Konzepts ich bin. Und genau in diesem größten Moment der Überschwänglichkeit habe ich an meine Forscherrolle gedacht: Habe ich die notwendige Distanz für die Analyse, wenn ich dem Konzept so positiv gegenüber gestimmt bin? (Tagebucheintrag vom 12.12.2019).

⁶ Im Themenheft „Selbstdeutung, Positionierung & Rollenfindung: Zum Selbst in der universitären Lehrer*innenbildung“ (Bekemeier et al., 2021) sind beispielhaft differierende Zugänge zu Lehre in der Lehrer*innenbildung dokumentiert.

Hier kommt erneut meine Abgrenzungstendenz zum Ausdruck. Aus heutiger Sicht fällt mir auf, dass ich die Begeisterung für das Konzept und die rollenbedingte Involviertheit meist als Defizit meiner Forschung gesehen habe. Vermutlich hatte ich dabei insbesondere die Kritik an Forscher*innensubjektivität im Hinterkopf und war der Auffassung, dass sie mit einem analytisch-distanzierten Blick nicht vereinbar ist. Im Sinne der von Breuer (2003, § 22) geforderten „leibhaftig-personal-soziale[n] Forscherperson-in-Interaktion“ hätte ich hier stärker fragen können, welches „Erkenntnis-Fenster“ (Breuer, 2003, § 13; Hervorh. i.O.) sich durch die Rolle als Materialgeberin geöffnet hat. Rückblickend würde ich sagen, dass ich durch diese Rolle z.B. besser den Prozess vor und nach einer Materialwerkstatt als Materialgeber*in verstehen konnte, was zum damaligen Zeitpunkt für meine Forscherinnenrolle aber aufgrund der konkreten Forschungsfrage zu den Inhalten der Diskussionen weniger relevant war.

2.7 Fragestellung als Ausdruck einer Distanzierung?

Wie oben beschrieben, faszinierten mich insbesondere die inhaltlichen und didaktischen Aspekte der Diskussionen. Neben meinem persönlichen Interesse wollte ich so im Sinne der „Relevanz für Dritte“ mit meiner Forschung Spannungsfelder von Lehre in der Lehrer*innenbildung systematisieren. Ich legte für meine Feldnotizen also fest, mich eher auf die inhaltliche Diskussion innerhalb der Sitzungen denn auf das Soziale (z.B. die Reaktion von Materialgeber*innen auf Kritik an ihrem Material) zu fokussieren, und begleitete die Materialwerkstätten in dieser Form mit einer planerisch-systematischen Art der Datenerhebung (vgl. Alvesson, 2003, S. 181).⁷ Mit dem Fokus auf die Frage, was Lehrende diskutieren, konzentrierte ich mich beim Protokollieren vor allem auf die wörtlichen Aussagen der Teilnehmenden und damit auf eine stark deskriptive Ebene. So musste ich wenig Entscheidungen treffen, was ich als relevant zum Notieren erachtete, da ich versucht habe, möglichst alle Wortbeiträge abzubilden. Die im Nachgang auf Grundlage der Notizen angefertigten Protokolle gleichen eher einem dokumentierten Sitzungsverlauf denn einer aus der persönlichen Wahrnehmung heraus geschilderten Erzählung über die Sitzung (vgl. die Textform „Realist Tales“ bei Van Maanen, 2011). Im Vergleich zu anderen ethnografischen Studien scheint sich meine Forscherinnenrolle hier also eher weniger als „interpretierende Ethnografin“ charakterisieren zu lassen. Stattdessen spiegelt sich in den Protokollen eher die Idee einer Distanzierung wider – vielleicht auch, weil ich mich durch die Aufbereitung des Konzepts schon zu sehr in meiner Forscherinnenrolle involviert gefühlt habe. Aus heutiger Perspektive habe ich wohl versucht, ein möglichst „neutrales“ Abbild der Sitzungen zu erzeugen. Möglicherweise wollte ich so der Kritik an der Erforschung des „eigenen“ Konzepts und damit einhergehender Subjektivität vorbeugen, „by trying to rationalise and sanitise it by collecting and analysing data that makes it appear to fit into a ‚scientific‘ quantitative paradigm or an accepted qualitative framework“ (Smyth & Holian, 2008, S. 34).

Das methodische Vorgehen passt zwar zu meinem zu diesem Zeitpunkt präsenten Forschungsinteresse. Jedoch frage ich mich aus heutiger Sicht, ob mir gegebenenfalls auch der „Mut“ zu einer anderen Fragestellung gefehlt hat. Durch die Nähe, die sich bereits

⁷ Hierzu noch ein kleiner Exkurs zum Aspekt Datenerhebung und mehrfache Involviertheit: Mit Blick auf meinen Forschungsfokus wäre das auditive Mitschneiden der Sitzungen sehr ertragreich gewesen. Jedoch entschied ich mich in Rücksprache mit dem Organisationsteam der Materialwerkstätten, darauf zu verzichten, wofür insbesondere Überlegungen zur Implementation des Formats am Hochschulstandort ausschlaggebend waren. Solche forschungsmethodischen Anpassungen i.S. der Gegenstandsangemessenheit mit Blick auf das untersuchte soziale Setting sind typisch für ethnografische Forschung. Dabei fiel es mir *nicht* schwer, diesen „Abstrich“ hinsichtlich der Datenart zu machen. Denn einerseits war mir in meiner Forscherinnenrolle auch daran gelegen, dass regelmäßig Materialwerkstätten stattfänden, um überhaupt Daten erheben zu können. Andererseits hatte ich auch in meiner Lehrendenrolle ein Interesse daran, dass sich das Format am Standort etabliert, um mehr über Lehre in der Lehrer*innenbildung zu erfahren. Möglicherweise „erleichtert“ die mehrfache Involviertheit im Rahmen der Hochschulforschung die Entscheidung für gewisse forschungsmethodische „Abstriche“ bei der Datenerhebung für die Forscher*innenrolle, da gleichzeitig andere Rollen davon profitieren können.

durch die eigene Konzeption des beforschten Formats ergeben hat, hatte ich offenkundig das Bedürfnis, eine vermeintlich neutrale Frage zu untersuchen. Eine „Verlagerung der epistemischen Autorität von faktischen Daten zur interpretierenden Ethnografin“ (Hamann, 2022, S. 44) konnte ich nur schwer zulassen. Die Frage nach den Diskussionsgegenständen universitärer Lehrender im Kontext von Materialwerkstätten scheint nicht unbedingt dafür prädestiniert zu sein, die Subjektivität der Forscherperson als im Forschungsfeld mehrfach involvierte Person als Ressource zu nutzen. Dieses Potenzial hätte bei anderen Fragen (z.B. nach (fach-)kulturellen Prägungen der Diskussionen) stärker Ausdruck finden können.

2.8 Neue Organisationsrolle: Weitere Involviertheit und emische Position

Nach Abschluss der Datenerhebung schlug sich die gefühlte Verantwortlichkeit für das Format der Materialwerkstätten aufgrund von organisationalen Neustrukturierungen auch nach und nach in meiner alltäglichen Arbeitsrolle in der BiSEd nieder. Mittlerweile gehört es zu meinen Arbeitsaufgaben, die Materialwerkstätten mit zu organisieren, an anderen Standorten in das Format einzuführen und die Moderation von Materialwerkstätten zu übernehmen. Neben meiner Forscherinnen- und Lehrendenrolle bin ich nun also auch offiziell in meiner Arbeitsrolle (i.S.v. Verantwortlichkeit für Entwicklung und Implementation) in das Format involviert. Aufschlussreich ist dabei, dass ich dafür ebenfalls auf meine Tagebucheinträge zurückgreifen kann, die eigentlich im Rahmen meiner Forscherinnenrolle entstanden sind. Zum Beispiel hielt ich in einem Eintrag fest, dass die Sitzung auf mich „erschlagend“ und die materialgebende Person „genervt über die Diskussion“ gewirkt hat, führte dies näher aus und schlussfolgerte:

Ich glaube, sie hätte sich klarere „Anweisungen“ mit Blick auf ihr Material und den entstehenden Beitrag gewünscht und war weniger an einer allgemeinen Diskussion über Lehre interessiert. Eine Konsequenz wäre für mich, im Vorfeld der Sitzung nochmal das konkrete Interesse der materialgebenden Person abzufragen, dies im Blick zu behalten und bei der Moderation wirklich ganz genau auf die Einhaltung der Phasen zu achten (Tagebucheintrag vom 19.12.2019).

Dieser Eintrag weist darauf hin, dass ich Entwicklung bereits in meine *Forscherinnenrolle* im Sinne von „Forschung und Entwicklung“ integriert hatte.⁸ Neu gestalten sich nun mögliche Interessenkonflikte bzgl. der (Weiter-)Entwicklung von Materialwerkstätten, da mittlerweile im Arbeitsalltag mein Interesse als Mitorganisatorin des Formats hervortritt (z.B. hinsichtlich der Programmgestaltung, Partizipation oder Implementierung). In meiner Forscherinnenrolle hatte ich mich auf die Untersuchung der Diskussionsgegenstände der Lehrenden fokussiert und die Protokolle inhaltsanalytisch (Kuckartz, 2018) unter der Fragestellung „Was wird in der Auseinandersetzung mit hochschulischen Lehrmaterialien im Format Materialwerkstatt zum Diskussionsgegenstand gemacht?“ ausgewertet. Durch diese Schwerpunktsetzung bestand bei der *Kategorienbildung und -auswertung* keine direkte Abhängigkeit in Bezug auf meine Arbeitsrolle (wie dies bspw. der Fall gewesen wäre, wenn ich Interviews mit Teilnehmenden geführt und diese hinsichtlich Gelingensbedingungen für die Partizipation in Materialwerkstätten ausgewertet hätte).

Zur *Interpretation* der Ergebnisse habe ich im Rahmen meiner Dissertation dann allerdings auch u.a. einen reflexionstheoretischen Blickwinkel eingenommen. Diese Interpretationen können durchaus im Sinne eines evaluativen Charakters gedeutet und für die (Nicht-)Legitimation des Formats indirekt herangezogen werden. Diese Fokussierung auf die stärkere Betrachtung des *Formats* (anstelle z.B. stärker inhaltlicher Betrachtun-

⁸ Was insofern nicht verwunderlich ist, als dass ich stark durch das Bielefelder Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung „BiProfessional“ ins Wissenschaftssystem einsozialisiert wurde. Dem Projekt liegt explizit eine Forschungs- und Entwicklungslogik (FuE) zugrunde.

gen wie die genannten Gründe für die Auswahl von Lehrgegenständen) entspringt vermutlich auch den Interessen meiner veränderten Arbeitsrolle. So wäre es für meine Arbeitsrolle hilfreich, wenn die Forschungsergebnisse mit Blick auf Reflexionsanlässe positiv gedeutet werden könnten, um die Implementation von Materialwerkstätten auf Grundlage empirischer Ergebnisse weiter legitimieren zu können. Die mehrfache rollenbedingte Involviertheit stellt mich vor die Herausforderung, in meiner Forscherinnenrolle eine ergebnisoffene Haltung zu wahren. Denn im Sinne der Subjektivität als Parteilichkeit besteht hier die Gefahr einer Perspektivverengung. „[U]nd wäre Wissenschaft eine monologische Angelegenheit, dann wäre dies von Übel. Aber zum Glück ist Wissenschaft nicht monologisch, sondern immer auch Kommunikation und Austausch“ (Reichertz, 2015, § 50). Insofern scheint es hier besonders geboten, die interpretative Lücke zwischen den Daten und den abgeleiteten Erkenntnissen mit anderen Blickwinkeln abzugleichen. Dafür nehme ich z.B. regelmäßig an der uniinternen „Forschungswerkstatt Qualitative Inhaltsanalyse“ teil und stelle dort meine Zwischenergebnisse und Interpretationen immer wieder zur Diskussion.⁹ Besonders spannend ist hier, dass die Teilnehmenden der Forschungswerkstatt sowohl völlig Unvertraute mit dem Format der Materialwerkstätten als auch selbst Teilnehmende an Materialwerkstätten sind und so ihren spezifischen Blickwinkel auf meine Interpretationen einbringen können (vgl. Strategien zur Validierung von Forschungsdaten durch Kommunikation z.B. in Flick, 2019b). Darüber hinaus habe ich Zwischenergebnisse auch öffentlich präsentiert (z.B. im Rahmen einer Poster-Vorstellung auf der DGfE-Sektionstagung Schulpädagogik: Schweitzer, 2021) und wertvolle, perspektiverweiternde Diskussionen geführt.

3 Fazit: Intra- und Inter-Rollen-Involviertheit

Im vorliegenden Beitrag habe ich mein Dissertationsprojekt mit dem Fokus auf die besonderen Bedingungen von Hochschulforschung hinsichtlich Forscher*innensubjektivität (Schweitzer, 2022) beleuchtet. Dabei wurde deutlich, dass ein typisches Charakteristikum eigenethnografischer (Hochschul-)Forschung zu Beginn meiner Forscherinnen-tätigkeit noch nicht vorhanden war. Denn die Beforschung des eigenen Feldes sei durch eine große Vertrautheit mit ebendiesem gekennzeichnet (vgl. Alvesson, 2003, S. 176), was bei mir durch die erst kurze Zugehörigkeit zum Wissenschaftssystem und damit eher etische Position nicht der Fall war. Vielmehr führten Fremdheitserfahrungen zu meinem Forschungsinteresse. Mit der Herausforderung des „breaking out“ (Alvesson, 2003, S. 176) hinsichtlich der Vertrautheit mit dem Feld und dem damit einhergehenden epistemologischen Risiko (vgl. Hamann, 2022, S. 46) war ich zu Beginn also nicht konfrontiert.

Mit dem weiteren Verlauf des Forschungsprojektes nahm ich eine immer emischere Position ein, was auch an der zunehmenden Intra-Rollen-Involviertheit lag. Auffällig ist hier, dass ich versuchte, die eigens beobachtete emotionale Nähe in einer anderen denn meiner Forscherinnenrolle zu verorten, und sehr darauf bedacht war, in meiner Forscherinnenrolle eine Distanz aufrechtzuerhalten. Dies spiegelte sich z.B. in der „Wahl“ meines Forschungsinteresses wider. Durch diese Fokussierung wurde es schwierig, meine Subjektivität als zusätzliches Erkenntnisfenster aktiv zu nutzen. Aus heutiger Sicht habe ich die Potenziale eines ethnografischen Zugangs diesbezüglich eher weniger ausgeschöpft. Diese Tendenz und den Wunsch nach Rollentrennung würde ich als Ausdruck der „Neutralitätsfiktion“ (Heinrich, 2016) von Wissenschaft deuten.¹⁰ Erst mit weiterem Verlauf

⁹ An dieser Stelle möchte ich den Organisatorinnen der Forschungswerkstatt Nicole Valdorf und Nadia Wahbe und der gesamten Gruppe danken! Ich schätze den stets konstruktiven Austausch, die kritischen Blicke und das gemeinsame Hinterfragen sehr.

¹⁰ An dieser Stelle danke ich Lynn Keyser, dass sie diesen Aspekt im Rahmen der gemeinsamen Reflexion in der Forschungswerkstatt Qualitative Inhaltsanalyse so treffend markiert hat.

meines Forschungsprojektes, der näheren Beschäftigung mit Forscher*innensubjektivität und der fortschreitenden Einsozialisation ins Wissenschaftssystem – u.a. auch durch die multiparadigmatischen Diskussionen im Kontext der (Bielefelder) Lehrer*innenbildung (Heinrich et al., 2019) – kann ich mich mittlerweile selbstbewusst gegen ein positivistisches Objektivitätsgebot positionieren.

Meine letztlich emische Position wurde auch durch die Inter-Rollen-Involviertheit beeinflusst. Diese verweist auf das zweite Charakteristikum von eigenethnografischer (Hochschul-)Forschung. Denn die durch die Organisationszugehörigkeit multiplen Rollen (Alvesson, 2003, S. 187) könnten zu einem Interessenkonflikt führen (vgl. Wilkesmann, 2019, S. 39). War ich zu Beginn in meiner Lehrendenrolle Teil der Materialwerkstätten, partizipierte ich dann in meiner Forscherinnenrolle. Nach Abschluss der Datenerhebung hatte ich dann auch im Rahmen meiner Arbeitsrolle ein Interesse an der Entwicklung und Implementierung der Materialwerkstätten. Diese Konstellation verweist auf den Konflikt, die Interpretation der Forschungsergebnisse hinsichtlich des Formats zu wohlwollend auszulegen. Dieser spezifische Konflikt lässt sich jedoch nicht nur auf die Bedingungen der Hochschulforschung zurückführen, sondern ist stets präsent, wenn Forschungsprojekte im Sinne von Forschung und Entwicklung im *eigenen Bereich* bzw. entlang *eigener Konzepte* durchgeführt werden (vgl. z.B. viele Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ oder der „Stiftung Innovation in der Hochschullehre“). Die praktischen Konsequenzen der Ergebnisse sind hier andere und unmittelbarere (z.B. Verstetigung der entwickelten Konzepte) als bei Projekten der Hochschulforschung, die zwar in der eigenen Lebenswelt (mit ebenfalls entsprechenden Verstrickungen) angesiedelt sind, durch die aber fremde Praxis in den Blick genommen wird (z.B. Meyer et al., 2022).¹¹

Nach Abschluss meiner Dissertation möchte ich versuchen, stärker zwischen meinen Rollen zu vermitteln und einen ethnografischen, forschenden Zugang zu Materialwerkstätten stärker mit der in meiner Arbeitsrolle geforderten praxisorientierten Entwicklungsarbeit in Verbindung zu bringen. Dabei möchte ich vermehrt mitbedenken, inwiefern meine subjektiven Erfahrungen eine Ressource für die weitere forschungsbasierte Entwicklung darstellen können (z.B. zu Fragen nach den Motiven für die Partizipation als Teilnehmer*in von Materialwerkstätten).

Neben der Reflexion meines Dissertationsprojektes war auch ein Ziel des vorliegenden Beitrags, den Umgang mit den in Schweitzer (2022) entwickelten „Fragen zur Reflexion der eigenen rollbedingten Involviertheit im Rahmen von Hochschulforschung“ (siehe Online-Supplement) zu illustrieren. Die Ausführungen verweisen auf die Individualität von Forschungsprojekten hinsichtlich der rollenbedingten Konstellationen und damit einhergehenden Forscher*innensubjektivität. Das Nachdenken und der mündliche Austausch mit Kolleg*innen über meine Involviertheit fielen mir dank der Reflexionsfragen relativ leicht. Hier setzte ich spezifische Schwerpunkte hinsichtlich der Relevanz für mein Forschungsprojekt. Das Verschriftlichen und Ordnen der verschiedenen Einflüsse als eine Balance zwischen reflexivem und analytischem Schreiben für diesen Beitrag stellte eine größere Herausforderung dar.

¹¹ Mit Blick auf die Involviertheit ließe sich in der Hochschulforschung also zwischen folgenden Konstellationen unterscheiden: Auftragsforschung im engeren Sinne, also unter Einbezug von direkten Interessen der Auftraggebenden z.B. hinsichtlich hochschulpolitischer Prozesse; Drittmittelforschung, in der die inhaltliche Ausrichtung der Forschung von den Antragsteller*innen vorgenommen und fremde Praxis untersucht wird; und (Drittmittel-)Forschung, in der eigene Konzepte beforscht werden, die zwar keinen Interessen von Auftraggebenden, aber möglicherweise eigenen Interessen unterliegen.

Literatur und Internetquellen

- Alvesson, M. (2003). Methodology for Close up Studies – Struggling with Closeness and Closure. *Higher Education*, 46 (2), 167–193. <https://doi.org/10.1023/A:1024716513774>
- Bekemeier, K., Goerigk, P., Schweitzer, J., Schwier, V. & Wolf, E. (Hrsg.). (2021). *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (5: Selbstdeutung, Positionierung & Rollenfindung: Zum Selbst in der universitären Lehrer*innenbildung). <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/issue/view/365>
- Brannick, T. & Coghlan, D. (2007). In Defense of Being „Native“: The Case for Insider Academic Research. *Organizational Research Methods*, 10 (1), 59–74. <https://doi.org/10.1177/1094428106289253>
- Breuer, F. (2003). Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4 (2), Art. 2. <https://doi.org/10.17169/fqs-4.2.698>
- Daly, S. (2022). An Asian American Woman’s Reflexive Account of Direct Research with Incels. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 23 (3), Art. 3. <https://doi.org/10.17169/fqs-23.3.3932>
- Flick, U. (2019a). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (9., völlig überarb. Neuaufl.). Rowohlt.
- Flick, U. (2019b). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 473–488). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_33
- Frackmann, E. (1997). Research on Higher Education in Western Europe. From Policy Advise to Self-Reflection. In J. Sadlak & P.G. Altbach (Hrsg.), *Higher Education at the Turn of the New Century. Structures, Issues, and Trends* (S. 107–136). UNESCO Publishing.
- Halilovich, H. (2022). The Ethnographer Unbared: Academic Kinship, Elective Affinities and (Re)Negotiating Researcher Positionality. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 23 (1), Art. 10. <https://doi.org/10.17169/fqs-23.1.3831>
- Hamann, J. (2022). Zum Fremdeln zwischen Ethnografie und Hochschulforschung. In D. Meyer, J. Reuter & O. Berli (Hrsg.), *Ethnografie der Hochschule* (S. 39–58). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839457764-002>
- Heinrich, M. (2016). Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 69 (4), 431–447. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0405>
- Heinrich, M. & Streblov, L. (2018). *Diskurspraktische und hochschuldidaktische Überlegungen zur Konzeption der Materialwerkstätten für PortaBLE. Eine Handreichung*. Internes Dokument.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 243–258. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lohmeier, C. (2018). Zwischen „gone native“ und „eine von uns“: Reflexionen zu etnischer und emischer Positionierung zum Forschungsfeld. In A.M. Scheu (Hrsg.),

- Auswertung qualitativer Daten: Strategien, Verfahren und Methoden der Interpretation nicht-standardisierter Daten in der Kommunikationswissenschaft* (S. 29–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18405-6_3
- Meyer, D., Reuter, J. & Berli, O. (Hrsg.). (2022). *Ethnografie der Hochschule. Zur Erforschung universitärer Praxis*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839457764>
- Reichertz, J. (2015). Die Bedeutung der Subjektivität in der Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16 (3), Art. 3. <https://doi.org/10.17169/fqs-16.3.2461>
- Schweitzer, J. (2021). *Die Reflexion von hochschulischen Lehrmaterialien im Format „Materialwerkstatt“: Eine inhaltsanalytische Auswertung der Reflexionsgegenstände universitärer Lehrender*. Posterpräsentation auf der Jahrestagung der DGFE-Sektion Schulpädagogik: Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung, Osnabrück.
- Schweitzer, J. (2022). Zwischen Forschung und Organisation. Zur Reflexion von Subjektivität und rollenbedingter Involviertheit in der (ethnografischen) Hochschulforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 23 (3), Art. 6. <https://doi.org/10.17169/fqs-23.3.3929>
- Schweitzer, J., Heinrich, M. & Streblov, L. (2019). Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung. Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 1–29. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1538>
- Smyth, A. & Holian, R. (2008). Credibility Issues in Research from within Organisations. In P. Sikes & A. Potts (Hrsg.), *Researching Education from the Inside* (S. 33–48). Routledge.
- Van Maanen, J. (2011). *Tales of the Field. On Writing Ethnography* (2. Aufl.). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226849638.001.0001>
- Wilkesmann, U. (2019). *Methoden der Hochschulforschung. Eine methodische, erkenntnis- und organisationstheoretische Einführung*. Beltz Juventa.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

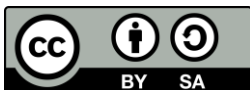
Schweitzer, J. (2023). Zwischen Ethnografie und praxisorientierter Entwicklungsarbeit. Perspektiven auf die rollenbedingte Involviertheit und Subjektivität in einem Forschungsprojekt der Hochschulforschung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (1), 162–174. <https://doi.org/10.11576/pflb-6592>

Online-Supplement:

Fragen zur Reflexion der eigenen rollenbedingten Involviertheit im Rahmen von Hochschulforschung

Online verfügbar: 17.07.2023

ISSN: 2629-5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>