

Barbara Asbrand

Dokumentarische Methode

Begründer der dokumentarischen Methode ist Karl Mannheim, der den Begriff in den 1920er Jahren im Rahmen seiner Wissenssoziologie geprägt und als Methode der „Weltanschauungsinterpretation“ erkenntnistheoretisch begründet hat (Mannheim 1964). U.a. weil Karl Mannheim in den 1930er Jahren aus Deutschland emigrieren musste, wurden seine Überlegungen im deutschsprachigen Raum allerdings zunächst nicht rezipiert und fortgeführt. In den 1950er Jahren wurden die Wissenssoziologie Karl Mannheims und seine Überlegungen zur dokumentarischen Methode in den USA von Harold Garfinkel aufgegriffen und fanden Eingang in die Ethnomethodologie (vgl. Bohnsack 2003, S. 57ff).

Erkenntnistheoretische Prämissen, die für die dokumentarische Methode im Anschluss an Mannheim bestimmend sind (s.u.), finden sich ebenfalls in der Ethnomethodologie Garfinkels: Äußerungen der Alltagskommunikation werden als Dokumente für dahinterliegende Muster angesehen, Intersubjektivität gilt als Basis für die Herstellung von Sozialität und Indexialität der Alltagskommunikation – d.h. die selbstverständliche Übereinstimmung innerhalb einer sozialen Gruppe oder Milieu, die nicht expliziert werden muss – und auch die Ethnomethodologie geht nicht von einer besseren oder höheren Rationalität der Wissenschaft im Vergleich zur Alltagskommunikation aus (ebd.). Allerdings bezeichnet Bohnsack die Ethnomethodologie aus der Sicht der dokumentarischen Methode als eine „halbierte Wissenssoziologie“, da sie keinen methodischen Zugang zur Indexialität milieuspezifischer Alltagskommunikation eröffne (Bohnsack 2003, S. 59).

Als Forschungsmethode wurde die dokumentarische Methode in den 1980er Jahren unter Bezugnahme auf Karl Mannheim von Werner Mangold und Ralf Bohnsack entwickelt (Bohnsack 1989) und etablierte sich in der Folgezeit in der qualitativ-empirischen Bildungs- und Sozialforschung als ein rekonstruktiver Forschungszugang. (Das einführende Lehrbuch von Ralf Bohnsack mit dem Titel „Rekonstruktive Sozialforschung“ erschien 2007 in siebter Auflage.) Das Potenzial der dokumentarischen Methode liegt in der Möglichkeit, implizites Wissen und jene milieu-, generations-, geschlechts- oder entwicklungsspezifische Orientierungen empirisch rekonstruieren zu können, die der Alltagskommunikation zugrunde liegen und das Alltagshandeln bestimmen, in der Regel aber nicht expliziert werden und in der Handlungs- oder Interaktionssituation nicht reflexiv zugänglich sind.

Bei der dokumentarischen Methode handelt es sich um eine Methode zur *Auswertung* qualitativer Daten, die vielfältig einsetzbar ist und sich zur Analyse unterschiedlicher qualitativer Daten eignet. Erfahrungen liegen vor mit der dokumentarischen Interpretation von *Gruppendiskussionen*, *Interviews*, *audioaufgezeichneter Alltagskommunikation* (z.B. Tischgespräche in Familien, Peerinteraktion von Schülern und Schülerinnen, Unterricht), *Videoaufzeichnungen*, *Dokumenten*, *Beobachtungsprotokollen* und im Bereich der *Bildinterpretation* (vgl. Bohnsack 2003, S. 31f). Entwickelt wurde die dokumentarische Methode im Rahmen eines Forschungsprojekts, in dem Gruppendiskussionen mit Jugendlichen analysiert wurden (Bohnsack 1989). Die dokumentarische Methode eignet sich in ganz

besonderer Weise zur Interpretation von *Gruppendiskussionen* (Loos/Schäffer 2001), da die Herstellung von Wissen – der Gegenstand der Rekonstruktion – im Anschluss an Mannheim als *kollektiver*, an die Sozialität von Milieus und Realgruppen gebundener Prozess verstanden wird. Die dokumentarische Methode ist stets an der Rekonstruktion kollektiver, milieuspezifischer Orientierungen interessiert.

Das Gruppendiskussionsverfahren im Sinne der dokumentarischen Methode geht davon aus, dass sich kollektiv geteilte Orientierungen in *Gesprächen* dokumentierten. Hieraus resultiert die Bedeutung der Analyse formaler Strukturen des Diskurses in der dokumentarischen Interpretation (s.u.). Wegen der zentralen Stellung der Diskursanalyse und entsprechender elaborierter Verfahren (s.u.) ist die dokumentarische Methode ebenfalls sehr gut geeignet für die Interpretation *aufgezeichneter Alltagskommunikation*. Denn auch in Alltagsgesprächen und -interaktionen dokumentiert sich kollektiv geteiltes implizites Wissen ebenso wie in Gruppendiskussionen, die nur zum Zweck der Datenerhebung durchgeführt werden. Arnd-Michael Nohl hat die dokumentarische Methode als Auswertungsmethode für *narrative Interviews* weiterentwickelt.

An die Stelle der Analyse der formalen Diskursorganisation tritt bei der dokumentarischen Interpretation von Interviews die Bestimmung von Textsorten (Nohl 2006). Zur Analyse *visueller Daten* (*Bild, Film, Videoaufzeichnung*) wurde die dokumentarische Methode in jüngster Zeit als *Methode der Bildinterpretation* weiterentwickelt (Bohnsack 2008). Dabei wird in methodologischer Hinsicht auf Panofskys Methode der Interpretation von Kunstwerken rekurriert, die ihrerseits auf Karl Mannheim Bezug nimmt und –vergleichbar der Unterscheidung von formaler Diskursorganisation und implizitem Wissen, das sich in Gesprächen dokumentiert – zwischen der formalen Bildgestaltung, der Ikonographie, und dahinterliegendem Sinngehalt eines Bildes, der Ikonologie, unterscheidet (Panofsky 1975; vgl. Bohnsack 2003, S. 158ff; Bohnsack 2008).

Im Folgenden werden zunächst die wesentlichen metatheoretischen Grundlagen der dokumentarischen Methode erläutert, da diese ohne Berücksichtigung ihrer theoretische Fundierung in der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1964; 1980) kaum zu verstehen ist. Anschließend werden die Schritte der dokumentarischen Interpretation anhand eines Fallbeispiels (Asbrand 2008a) erläutert. Abschließend werden Anwendungsmöglichkeiten der dokumentarischen Methode im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung aufgezeigt.

1. Metatheoretische Grundlagen

Konjunktives und kommunikatives Wissen

Die oben bereits erwähnte Unterscheidung zwischen implizitem, handlungspraktischem und theoretischem Wissen geht auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims (1964, 1980) zurück, die die wesentliche metatheoretische Grundlage der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2003) darstellt. Mannheim unterscheidet zwischen kommunikativ-generalisierendem und konjunktivem Wissen. Bei dem *kommunikativ-generalisierenden Wissen* handelt es sich um das theoretische, reflexiv verfügbare Wissen der Erforschten. Es wird begrifflich expliziert und beinhaltet theoretische, bewertende, normative Aussagen über die Handlungspraxis oder das Selbstbild und ist mit Intentionalität und Zweckrationalität verbunden. Das *konjunktive Wissen* dagegen ist atheoretisches, implizites Wissen. Es handelt sich um implizite Orientierungen, die das Denken und das praktische Handlungswissen bestimmen. Dieses handlungsleitende Wissen wird in der

Sozialisation auf der Grundlage geteilter Erfahrungen erworben und ist deshalb erfahrungsbasiertes, habitualisiertes Wissen (Mannheim 1980; Bohnsack 2003, S. 59ff). Nach Mannheim handelt es sich bei dem impliziten, habitualisierten Wissen um kollektiv geteilte Orientierungen, weil dieses Wissen in konjunktiven Erfahrungsräumen angeeignet wird und deshalb von all jenen geteilt wird, die über gemeinsame – Mannheim spricht von konjunktiven – Erfahrungen verfügen. Konjunktive Erfahrungen sind fundamentale, existentiell bedeutsame Zusammenhänge, die die Sozialisation von Individuen bestimmen und mit anderen geteilt werden. Dies können beispielsweise milieu-, generations-, geschlechts- oder organisationsspezifische Erfahrungen sein. Zum Beispiel ist die schulische Sozialisation ein konjunktiver Erfahrungsraum von Schülern und Schülerinnen. Konjunktive Erfahrungen können gemeinsame Erfahrungen einer Realgruppe sein, im Fall des anschließend dargestellten Beispiels etwa der Erfahrungsraum der konkreten Schule, die die Schülerinnen besuchen, und das gemeinsame Engagement in der Schülerfirma. Konjunktive Erfahrungen sind aber auch solche, die Individuen miteinander verbinden, ohne dass diese im Alltag tatsächlich zusammenleben oder sich kennen müssen, wie bspw. solche Erfahrungen mit Schule, die Schüler und Schülerinnen generell miteinander teilen unabhängig davon, welche konkrete Schule sie besuchen, oder der konjunktive Erfahrungsraum der Geschlechtszugehörigkeit der Schülerinnen, den sie mit anderen Mädchen und Frauen teilen.

Der Wechsel der AnalyseEinstellung vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘

Kern der wissenssoziologischen Theorie, die der dokumentarischen Methode zugrundeliegt, ist die Annahme, dass das Alltagshandeln, das Denken und die Vorstellungen des Commonsense sozial konstruiert sind (vgl. Bohnsack 2003, S. 20ff). Gegenstand der dokumentarischen Interpretation ist die Rekonstruktion der Konstruktionen des Alltags. Dies bezeichnet Bohnsack im Anschluss an Mannheim als *Wechsel der AnalyseEinstellung* (vgl. insgesamt Bohnsack 2003, S. 64ff., 173ff.; Mannheim 1980, S. 88ff). Unterschieden wird zwischen der wissenschaftlichen AnalyseEinstellung und der des Commonsense.

Während es sich bei letzterer um die Alltagstheorien der Erforschten und das in die alltägliche Handlungspraxis eingelassene atheoretische Wissen handelt, Wissen, das z.B. in Gesprächen unter Lehrern und Lehrerinnen über ihre Erfahrungen mit neuen Lernformen im Unterricht thematisiert wird, interessiert sich die wissenschaftliche AnalyseEinstellung für theoretisches, wissenschaftliches Wissen, in einem Forschungsprojekt zu Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung wären dies beispielsweise Aussagen über Zusammenhänge zwischen Lehrerprofessionalität und Unterrichtsentwicklung. Grundsätzlich handelt es sich sowohl bei der wissenschaftlichen Erkenntnis wie im Fall des Alltagswissens um Konstruktionen, die an den Standort des Beobachters gebunden Mannheim spricht von der „Seinsverbundenheit des Wissens“, da es immer in konjunktiven Erfahrungen basiert, auch die Wissenschaft hat ihre je eigene Standortgebundenheit (Mannheim 1995). Hieraus ergibt sich die grundlegende Einsicht, dass es kein „Besserwissen“ der Wissenschaft geben kann. Vielmehr hat das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse einen anderen Gegenstand als die Alltagstheorien der Beforschten. Um dem Rechnung zu tragen postuliert Mannheim den Grundsatz der *Einklammerung des Geltungscharakters* (Mannheim 1980; Bohnsack 2007, S. 173ff.). Das bedeutet, dass sich die dokumentarische Interpretation einer Bewertung dessen enthält, *was* in der Gruppendiskussion gesagt wird. Stattdessen beschäftigt sich die Interpretation mit der Frage, *wie* die Gruppe die Themen im Diskurs bearbeitet. Mit diesem Wechsel

der Analyseeinstellung vom Was zum Wie ist das Anliegen der dokumentarischen Methode bezeichnet, den *modus operandi* des Wissens der Erforschten zu beschreiben und nicht nach der Gültigkeit dieses Wissens zu fragen.

Das Interesse der dokumentarischen Interpretation an den impliziten Orientierungsrahmen, am *modus operandi* der Konstitution des Alltagswissens entspricht dem, was Luhmann Beobachtung zweiter Ordnung nennt (1998, S. 85ff; vgl. Bohnsack 2003, S. 64). Damit ist bezeichnet, dass es um unterschiedliche Ebenen geht: Während die Commonsense-Annahmen atheoretisches Wissen der Alltagspraxis darstellen, fragt die wissenschaftliche Analyseeinstellung nach der Herstellung dieser Normen unter Suspendierung ihres Geltungscharakters. Es geht in der dokumentarischen Interpretation also nicht um die Bewertung von Alltagskommunikation sondern um das Verstehen von Orientierungen, und Kommunikations- und Interaktionszusammenhängen, die der Forscherin bzw. dem Forscher nicht vertraut sind; entweder weil die Wissenschaftler/innen nicht dem Milieu der Erforschten angehören – was beispielsweise in der Kindheits- und Jugendforschung bzw. bei der empirischen Analyse der Perspektive von Schülern und Schülerinnen auf Schule und Unterricht der Fall ist – oder weil eine explorative Fragestellung untersucht wird, über die bisher wenig wissenschaftliche Erkenntnis existiert. Bohnsack (2003) bezeichnet die Forschungspraxis der dokumentarischen Methode deshalb auch als ein *methodisch kontrolliertes Fremdverstehen*.

2. Die Schritte der Interpretation in der Forschungspraxis

Die im vorherigen Abschnitt beschriebenen methodologischen Grundlagen der dokumentarischen Methode finden ihren Niederschlag in der konkreten Forschungspraxis:

(1) *Der Wechsel vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘* wird mit der Unterscheidung zwischen *formulierender und reflektierender Interpretation* vollzogen. Im Zuge der formulierenden Interpretation wird analysiert, *was* immanent in der Alltagskommunikation (z.B. videographierter Unterricht) bzw. in der Erhebungssituation (Interview, Gruppendiskussion o.ä.) von den Erforschten ausgedrückt wird, der *immanente Sinn* in den Worten Mannheims (1980). Die reflektierende Interpretation fragt im Gegensatz dazu danach, *wie* die Themen bearbeitet werden. Das bedeutet, dass sich die formulierende Interpretation mit dem kommunikativen Wissen der Erforschten beschäftigt, mit jenen Wissensbeständen, die den Befragten bzw. Beobachteten reflexiv zugänglich sind und die in der Kommunikation expliziert werden. Die reflektierende Interpretation nähert sich mit der Frage nach dem ‚Wie‘ dagegen dem impliziten, atheoretischen Wissen. Mit diesen beiden Interpretationsschritten wird im Forschungsprozess kommunikatives und konjunktives Wissen jeweils in seiner Spezifik sichtbar gemacht.

(2) Mannheim geht davon aus, *dass konjunktives Wissen in sozialen Zusammenhängen konstruiert wird, die als konjunktive Erfahrungsräume bezeichnet werden, weil sie durch geteilte fundamentale, existentielle Erfahrung konstituiert sind*. Daraus ergibt sich die grundlegende Annahme der dokumentarischen Methode, dass sich konjunktive Orientierungen in solchen Kommunikations- und Interaktionszusammenhängen bzw. Diskursen rekonstruieren lassen, die bestimmte konjunktive Erfahrungsräume repräsentieren. Die Annahme ist, dass die konjunktiven milieu-, generations-, geschlechts- oder entwicklungstypischen fundamentalen Erfahrungen in solchen Alltags- oder Erhebungssituationen aktualisiert werden, in

denen Personen miteinander kommunizieren, die einen konjunktiven Erfahrungsraum teilen. In dieser Kommunikation dokumentieren sich die impliziten Orientierungen der jeweiligen Gruppen. Deshalb spielt die formale *Diskursanalyse*, die sich damit beschäftigt, *wie* ein Thema bearbeitet wird, im Rahmen der reflektierenden Interpretation eine zentrale Rolle. Bohnsack geht davon aus, dass sozialer Kommunikation bzw. Gespräche als autopoietische, sich selbst steuernde Systeme ein gemeinsamer Rhythmus, eine habituelle Übereinstimmung der Beteiligten zugrundeliegt, der sich auch performativ – in der Art und Weise, wie miteinander kommuniziert wird – dokumentiert (2003, S. 121ff). Mit einer gewissen Nähe zu soziolinguistischen Verfahren der Gesprächsanalyse (vgl. ebd.) spielt die Analyse der Diskursorganisation von audio- oder videoaufgezeichneter Kommunikation in der dokumentarischen Methode deshalb eine wichtige Rolle. Ziel ist die Rekonstruktion tieferliegender Sinngehalte von Äußerungen, rekonstruiert werden das implizite Wissen der Erforschten bzw. die impliziten Strukturen der erforschten Alltagsinteraktion. Implizites Wissen dokumentiert sich in der Art und Weise, wie kommuniziert wird. Mannheim spricht deshalb auch vom *Dokumentsinn* (ebd.).

(3) Um zu verhindern, im Interpretationsprozess dennoch die an den Standort der Forscherin bzw. des Forschers gebundene Normativität zum Maßstab der Analyse qualitativ-empirischer Daten (narrative Interviews, Gruppendiskussionen, Beobachtungsprotokolle, Bilder, Audio- und Videoaufzeichnungen von Alltagskommunikation wie z.B. Unterricht) zu machen, spielen zwei methodische Schritte in der dokumentarischen Interpretation eine wesentliche Rolle, die ihre Bezeichnung als *methodisch kontrolliertes Fremdverstehen* legitimieren: Dies ist zum einen die große Bedeutung der *komparativen Analyse* und zum anderen *die Diskussion der Interpretationen in Forschungswerkstätten und Interpretationsgruppen*. Letztere dient dazu, die Standortgebundenheit der einzelnen Forscherin bzw. des einzelnen Forschers zu kontrollieren, indem die Nachvollziehbarkeit der Interpretation in einer größeren Gruppe zur Diskussion gestellt wird. Bei der komparativen Analyse, die im Forschungsprozess gleichzeitig mit der reflektierenden Interpretation stattfindet, werden empirische Vergleichshorizonte an das Material herangetragen. Sie ersetzen im Forschungsprozess Zug um Zug die standortgebundenen Vergleichshorizonte der Wissenschaftler/innen. Vielmehr wird im Vergleich mit anderen empirischen Fällen das je spezifische eines Falls rekonstruiert.

Im Folgenden werden die Schritte der Interpretation anhand eines Beispiels aus der Forschungspraxis erläutert.¹ Dieses Beispiel ist der Schülerforschung zuzuordnen. Beispielhaft interpretiert wird ein Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion mit Gymnasialschülerinnen aus einem 13. Jahrgang, die in einer Schülerfirma mitarbeiten und in der Gruppendiskussion von ihrer Mitarbeit in diesem Schulprojekt berichten. Dabei kommt das Charakteristikum der Schülerfirma zur Geltung, als pädagogisch intendiertes und von Lehrkräften begleitetes Lernarrangement formales schulisches Lernen mit informellen Lern- und Interaktionsprozessen in der Peergroup produktiv zu vereinen (vgl. Nentwig-Gesemann/Streblow/Bohnsack 2005; Asbrand 2008c). Rekonstruiert wird also die Perspektive der Schülerinnen auf eine spezifische schulische Lerngelegenheit.

¹ Der Fall ist vorgestellt in: Barbara Asbrand: Der konjunktive Erfahrungsraum Schule - Fall 1: Die Gruppe *Mango I*.

Zur Illustration und zum besseren Verständnis der Erläuterungen bzw. um die Schritte der Interpretation konkret nachvollziehbar zu machen, werden die Interpretationen zu dem folgenden Ausschnitt aus dem Transkript der Gruppendiskussion in den Text eingefügt.

34 Y: Ja vielleicht erzählt ihr mir einfach mal was ihr dann
 35 (.) als ihr im Weltladen gearbeitet habt, was ihr da
 36 so gemacht habt; (.) Wie das war,
 37 ?w: @()@
 38 Y: Ja und genau wart des ihr? Oder wer wie viele wart ihr
 39 insgesamt? Wer war da noch dabei, in der Gruppe;
 40 Cw: als mir richtig gearbeitet ham warn wir eigentlich zu
 41 vie- also das war unserer Vierer-Gruppe; (1) also
 42 Y | mhm
 43 Cw hauptsächlich (.) zusamme gearbeitet-es gab noch andre
 44 Leute (.) die ham andere Sache gemacht aber- (.) jetz
 45 wir- wir warn für den Einkauf (.) vorrangig zuständig
 46 und da warn das eigentlich wir vier oder?
 47 Me: | Mhm.
 48 Aw: Und dann Buchführung und das ham ja zum Teil auch d'
 49 Lehrer gemacht also der Herr Schmidt, der Schulleiter
 50 (.)und Frau Müller? doch hat die au mitgmacht? Ich
 51 ?w | mhm
 52 weiß gar nich mehr-
 53 ?w: | °(da war ja auch noch BS-)°
 54 Aw: | **Also eigentlich isch alles über uns**
 55 **(.)** °oder über paar Lehrer°
 56 ?w: | °Herr Baier°
 57 Y: Mmh mmh.
 58 Aw: die halt von de Schülerfirma also- der Herr Baier (.)
 59 °hat uns auch manchmal halt g'holfe°
 60 Cw: Mir hand dann halt ja geguckt, was passt,also Sortiments-
 61 auswahl gmacht; bei gepa bschtellt und Dritte-Welt
 62 Partner, das sind unsere (.) eh Partner, mit dene mir-
 63 Artikel obe ham (2) un da sind wir ja hingfahre, hand
 64 halt guckt was brauch mer, hauptsächlich Kunschthandwerk
 65 (.) dann was passt grad zur Saison;Oschtern, Weihnachte;
 66 was nehm mer mit und ham des halt dann (.) ja einkauft
 67 und dann in Lade gebracht.
 68 Aw: ja (2)
 69 Bw: °ja und dann (bezahlt auch halt)°
 70 Aw | °ja halt online genau°
 71 ?w: | °ja ()°
 72 Aw: Ja und wenn halt irgendwas war mit Kunde oder mit so- es
 73 gibt ja au so ehm Kommissionsverkauf an Gruppe die ()
 74 das hand eigentlich au mir-
 75 Cw: | Die Ware zusammengestellt und-
 76 Aw: | die Ware (1) raus- ja.
 77 Cw | ja.
 78 Y: Mmh mmh.

Formulierende Interpretation:

Die formulierende Interpretation paraphrasiert die Themen, die in der Kommunikation der Beforschten artikuliert werden, in der Sprache der Wissenschaft. In dem hier angeführten Beispiel äußert eine Schülerin in der Gruppendiskussion beispielsweise den Satz: „Und dann Buchführung und das ham ja zum Teil auch d' Lehrer gemacht also der Herr Schmidt, der Schulleiter und Frau Müller? doch hat die au mitgmacht?“. Diese Aussage der Probandin wird durch die Wissenschaftlerin im Rahmen der formulierenden Interpretation paraphrasiert als „Die Buchführung haben zum Teil Lehrer gemacht.“ (s.u.) Diese Paraphrase drückt zwar inhaltlich das aus, was in der Gruppendiskussion immanent geäußert wird, verwendet aber eine abstraktere, wissenschaftliche Sprache, um den Sachverhalt auszudrücken.

Die formulierende Interpretation bleibt inhaltlich so nah wie möglich bei dem, was die Beforschten ausdrücken. So werden prägnante Ausdrücke oder Wortschöpfungen der Probanden ggf. auch wörtlich zitiert, wenn eine Paraphrasierung den Inhalt nicht angemessen wiedergeben würde (in dem Beispiel etwa der Begriff „Vierergruppe“ oder der Ausdruck „Also eigentlich isch alles über uns“, s.u.).

Ziel der formulierenden Interpretation ist es, den immanenten Gehalt der Kommunikation einer Gruppendiskussion, einer beobachteten Unterrichtsinteraktion oder eines Interviews herauszuarbeiten. Formulierend und paraphrasierend werden der Inhalt der Erzählungen, Argumentationen und Beschreibungen sowie das theoretische Wissen der Probanden und Probandinnen wiedergegeben. Zusammenfassend wird die thematische Struktur der Gruppendiskussion vergegenwärtigt, indem für Passagen und Sequenzen Überschriften für Ober- und Unterthemen formuliert werden, die den immanenten Gehalt der transkribierten Kommunikation wiedergeben, die inhaltlichen Abschnitte darunter werden paraphrasiert (s.u.). Auf diese Weise erhält man einen guten Überblick über den Diskurs auf der Ebene dessen, was gesagt wird (Bohnsack 2003, S. 134f). Im Folgenden wird zur Verdeutlichung die formulierende Interpretation des oben dokumentierten Ausschnitts aus dem Transkript wiedergegeben:

1-120 Oberthema: Zusammenarbeit in der Schülerfirma

(...)

34-92 Unterthema: Aktivitäten der Vierergruppe

- 34-37 Was hat die Gruppe während ihrer Tätigkeit im Laden gemacht?
- 38-39 Wer gehörte zu dem Laden-Team?
- 40-43 Richtig gearbeitet, zusammengearbeitet hat „unsere Vierergruppe“,
- 43-44 es gab noch andere Leute. die andere Sachen gemacht haben,
- 45-47 für den Einkauf vorrangig zuständig war die Vierergruppe.
- 48-52 Die Buchführung haben zum Teil Lehrer gemacht.
- 53 Da waren auch noch BS- (Schüler).
- 54 „Also eigentlich isch alles über uns“ gelaufen.
- 55-59 Ein paar Lehrer haben manchmal geholfen.
- 60-68 Die Gruppe hat die Sortimentsauswahl gemacht, die Ware bei den Lieferanten (Partnern)
- bestellt bzw. geholt und in den Laden gebracht,
- 69-71 und bezahlt.
- 72-78 Die Gruppe war auch für Kunden und Kommissionen zuständig.
- 79 Die Gruppe war nicht im Verkauf.

(...)

Reflektierende Interpretation:

Während die formulierende Interpretation paraphrasierend wiederholt, was von den Beforschten gesagt wird, geht es in der reflektierenden Interpretation jetzt darum, wie über ein Thema kommuniziert wird. Gegenstand der reflektierenden Interpretation ist der *Dokumentsinn* (Mannheim), die impliziten Orientierungen der Probanden und Probandinnen bzw. die impliziten Strukturen der beobachteten Kommunikation. Dahinter steht die Annahme, dass sich in der Art und Weise, wie die Themen diskutiert werden, die habitualisierten, impliziten Orientierungen dokumentieren, die in konjunktiven Erfahrungen der Erforschten begründet sind (vgl. insgesamt Bohnsack 2003, S. 135ff). Hierzu wird das empirische Material einer detaillierten Diskursanalyse unterzogen. Im Fall von Gruppendiskussionen und Gesprächssituationen gibt die interaktive Dichte des Diskurses Aufschluss über die Relevanz des Themas für die Erforschten, dies gilt generell auch für metaphorische und narrative Passagen.

Bei Gruppendiskussionen ist das Ziel der Diskursanalyse die Entscheidung, ob ein Thema innerhalb einer geteilten Orientierung der Gruppe diskutiert wird. Hierzu werden Diskurseinheiten (Sequenzen bzw. Passagen des aufgezeichneten und transkribierten Gesprächs) analysiert, die drei Diskursbewegungen umfassen: Eine Diskurseinheit beginnt zunächst mit einer Proposition. Bei einer *Proposition* handelt es sich um eine argumentative, beschreibende oder narrative Äußerung, mit der ein neues Thema oder ein thematischer Aspekt in die Diskussion eingeführt wird und die den Orientierungsrahmen einer Gruppe zum Ausdruck bringt.

Im zweiten Schritt folgt eine Bearbeitung der Proposition, die sehr unterschiedlich ausfallen kann (s.u.), beendet wird eine Diskurseinheit durch die Diskursbewegung der *Synthese oder Konklusion*. (Bohnsack 2003, S. 124ff; vgl. insgesamt Loos/Schäffer 2001, S. 66ff; Przyborski 2004). Je mehr Gruppenmitglieder sich an der Elaboration eines Themas beteiligen, desto relevanter wird das Thema für die Gruppe eingeschätzt. Äußerungen von Gruppenmitgliedern werden in der dokumentarischen Interpretation nicht als Einzeläußerungen aufgefasst, sondern immer als Teil des Diskurses der Gruppe, die die Themen gemeinsam und arbeitsteilig bearbeitet. Insofern ist es nicht von Belang, ob bzw. wie oft sich einzelne Gruppenmitglieder am Diskurs beteiligen. Die Gruppe wird immer als Ganzes betrachtet, die Diskursorganisation als ein kollektiver Prozess der Gruppe interpretiert (Loos/Schäffer 2001, S. 64f; Bohnsack 2003, S. 138f). Gegenstand der reflektierenden Interpretation ist die Suche nach einer homologen Orientierung, nach einer Rahmenorientierung, die sich in der Bearbeitung unterschiedlicher Themen durch die Gruppe gleichermaßen dokumentiert (ebd.).

Die Bearbeitung eines Themas zwischen *Proposition* und *Konklusion* erfolgt unterschiedlich (vgl. ausführlich Przyborski 2004). Häufig folgen Beispiele und Erzählungen oder auch abstrakte Beschreibungen, die die propositionale Äußerung unterstützen oder ergänzen (*Elaborationen*); als *Anschlussproposition* wird eine Äußerung bezeichnet, die kein völlig neues Thema initiiert, aber dem in der Proposition bereits angesprochenen Thema einen neuen Aspekt mit propositionalem Gehalt hinzufügt. Unterschieden werden *inkludierende und exkludierende Modi der Diskursorganisation* (ebd.). Zu den *inkludierenden Modi* der Diskursorganisation zählen jene, die offensichtlich von einer geteilten Rahmenorientierung der Gruppe getragen sind und zu einer Konklusion des Themas führen, die die *gemeinsame*

Orientierung der Gruppe zum Ausdruck bringt und den Diskurs im Konsens abschließt. Deshalb werden sie von Przyborski (2004) als inkludierend bezeichnet: In diese Diskurse sind alle Teilnehmer/innen einer Gruppe oder einer Kommunikationssituation eingeschlossen, die Rahmenorientierungen, die sich im Diskurs dokumentieren werden von allen Beteiligten geteilt (im Fall von Diskursen, die dem exkludierenden Modus folgen, ist dies nicht der Fall, s.u.). Der einfachste Fall des inkludierenden Modus ist die *parallele oder konsensuale Diskursorganisation*: Die Gruppe ist sich offensichtlich einig. Aber auch wenn die Gruppe sich auf den ersten Blick uneinig ist, kann eine kollektiv geteilte Orientierung zugrunde liegen. In einem *antithetischen Diskurs* werden zwar unterschiedliche Meinungen vorgetragen und es kommt u. U. auch zu Streit, aber es verbirgt sich hinter dem Disput dennoch eine gemeinsame Rahmenorientierung der Gruppe. Diese kann in der Analyse der Diskursorganisation herausgearbeitet werden. Häufig wird auch ein ambivalentes Thema bzw. eine ambivalente Orientierung oder ein Problem, für das die Gruppe keine Lösung findet, in einem antithetischen Diskurs bearbeitet. Verschiedene Argumente werden dann arbeitsteilig von unterschiedlichen Gruppenmitgliedern vorgetragen. Antithetische Diskurse können auch dann auftreten, wenn in der Diskussion gruppenspezifische Prozesse bearbeitet werden, die mit der Sache nicht in Verbindung stehen. Da aber bezüglich der Sache, um die es geht, eine gemeinsame Rahmenorientierung vorhanden ist, ist dennoch von einem inkludierenden Modus der Diskursorganisation die Rede.

Zu den *exkludierenden Modi* der Diskursorganisation zählen die *divergente* und die *oppositionelle Diskursorganisation* (ebd.). Dort werden Themen nicht durch inhaltliche Konklusionen abgeschlossen, die Gruppe teilt in diesem Fall keine gemeinsame Rahmenorientierung. In *oppositionellen Diskursen* vertreten die Gruppenmitglieder offen unterschiedliche Positionen, Themen werden in diesen Diskursen durch Themenwechsel oder durch den Abbruch der Diskussion beendet. In *divergenten Diskursen* kommt es nur scheinbar zur Einigung der Gruppe, die in der Diskursanalyse aber als rituelle Konklusionen oder Falschrahmungen entlarvt werden können. Die Gruppen stellen also oberflächlich eine Einigkeit her und lassen es nicht zu einem offenen Streit kommen, dahinter verbirgt sich aber eine Rahmeninkongruenz bezüglich der impliziten Orientierungen (ebd.). Diese Form der Diskursorganisation findet sich häufig bei solchen Gruppen, die ihre Kommunikation wegen fehlender Übereinstimmung bei den grundlegenden Orientierungen nicht beenden können sondern in ihrem jeweiligen sozialen Zusammenhang aufeinander verwiesen sind und dauerhaft miteinander auskommen müssen. Dies ist beispielsweise in Familien, aber auch bei Schülern und Schülerinnen einer Lerngruppe, die ihre Mitschüler/innen ja nicht selbst aussuchen können, oder in Lehrerkollegien der Fall.

In dem Beispiel, das hier zur Illustration herangezogen wird, handelt es sich um eine inkludierende Diskursorganisation. Die Gruppe teilt eine gemeinsame Rahmenorientierung, die in der konjunktiven Erfahrung der gemeinsamen Handlungspraxis in der Schülerfirma begründet ist. Der Diskurs ist in weiten Teilen *univok*, d.h. die Mitglieder der Gruppe entfalten das Thema interaktiv durch gemeinsames Sprechen (vgl. Przyborski 2004, S. 196ff), und enthält nur punktuell einen antithetischen Einschub. Im Folgenden kann die reflektierende Interpretation des Transkriptausschnitts nachgelesen werden, der oben bereits beispielhaft formulierend interpretiert wurde:

34-39 Themeninitiierung durch Y

Die immanente Nachfrage der Forscherin impliziert eine Erzählaufforderung und initiiert eine selbstläufige Diskussion, in der die Jugendlichen in der folgenden Sequenz erfahrungsbasiert und anschaulich von ihrer Handlungspraxis in der Schülerfirma berichten.

40-47 Proposition durch Cw in Interaktion mit der Gruppe (Me):

Die vier Jugendlichen, die an der GD teilnehmen, werden als „Vierergruppe“ benannt, es dokumentiert sich ein „Wir-Gefühl“, eine hohe Identifikation mit der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe. Hierfür holt sich die Sprecherin Cw mit Hilfe einer rhetorischen Frage explizit die Bestätigung der anderen Gruppenmitglieder ein. Diese Gruppe war zuständig für eine verantwortungsvolle Aufgabe aus dem Kerngeschäft des Weltladens, den Einkauf. Daneben gab es zwar auch noch andere Leute, die andere Sachen gemacht haben, aber weder die anderen Personen noch die Sachen, die sie gemacht haben, sind wichtig. Sie werden nicht benannt und bilden als „Peripherie“ den Gegenhorizont zu den wichtigen Kernaufgaben, für die die Vierergruppe zuständig war. Dadurch wird der Vierergruppe Exklusivität zugeschrieben. Insgesamt dokumentiert sich hier Bedeutung der Zugehörigkeit zu der Gruppe für die Jugendlichen, mit der eine habitualisierte Handlungspraxis im Weltladen geteilt wird.

48-59 Anschlussproposition und Konklusion (Z. 54) durch Aw in Interaktion mit ?w, eingelangerte antithetische Differenzierung durch ?w (Z.53):

Aw bringt die Lehrer ins Spiel, die die Aufgabe der Buchführung, ebenfalls eine wichtige Kernaufgabe des Weltladenbetriebs, übernommen haben. Allerdings haben ein „paar Lehrer“ dies nur „zum Teil“ oder eben „manchmal“ gemacht, im Zentrum steht die Aussage, des unvollständigen Satzes in Z. 55: „eigentlich isch alles über uns [gelaufen]“. Z. 55 als Konklusion bestätigt den Orientierungsrahmen, dass die verantwortungsvolle Tätigkeit von Schülern im Allgemeinen und die exklusive Zuständigkeit und Verantwortung der Vierergruppe für alle wichtigen Aufgaben im Besonderen das zentrale Merkmal der Mitarbeit im Weltladen für die Gruppe darstellt. Hinzu kommt in dieser Sequenz ein weiterer Aspekt mit propositionalem Charakter: Eine Sprecherin versucht in Z. 53 neben der Vierergruppe und den Lehrern offensichtlich andere Schüler/innen als am Weltladenbetrieb beteiligte Personen ins Gespräch zu bringen. Damit kann sie sich aber nicht durchsetzen, es folgt unmittelbar in Z. 54 die Betonung der Zuständigkeit der Vierergruppe für „alles“. Andere Schüler/innen spielen neben der Vierergruppe keine Rolle im Weltladen. Lediglich die Lehrer werden als akzeptierte Mitarbeiter für bestimmte Aufgaben beschrieben. Erwachsene stehen dem konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe näher als andere Schüler/innen bzw. Jugendliche.

60-67 Elaboration im Modus einer Exemplifizierung durch Cw:

Cw setzt mit der narrativen, erfahrungsbasierten Beschreibung eines weiteren Beispiels das Thema fort: Sie berichtet, wie die Gruppe ihren Arbeitsbereich, den Einkauf, erledigt hat. Die Importeure, von denen der Weltladen die Ware bezieht, professionelle Großhandelsunternehmen, werden als Partner beschrieben, mit ihnen befindet sich die Gruppe auf gleicher Augenhöhe. Hier wie in Aws Erwähnung der Lehrer wird der Weltladen als ein Ort konstruiert, in dem die Gruppe mit Erwachsenen als gleichberechtigte Partner agieren; durch die Übernahme von verantwortungsvollen Aufgaben haben die Schülerinnen teil an der Welt der Erwachsenen – bzw. sie definieren für sich selbst denselben Status wie Erwachsene, die ein Geschäft betreiben.

68-77 interaktive Validierungen durch Aw, Bw, ?w und Cw, Konklusion:

Mit zwei weiteren, ebenfalls erfahrungsbasiert geschilderten Beispielen wird dieser Status der Gruppe untermauert: Sie sind auch für das Bezahlen der Ware zuständig, haben also Verfügungsgewalt über das Geld bzw. die Konten des Ladens – ein eindeutiges Bild für die eigene Machtfülle und Verantwortung. Ebenso die Feststellung, dass die Gruppe auch für den möglicherweise sensiblen Kontakt („wenn mal was war“) mit den (erwachsenen) Kunden zuständig ist. Das Thema wird mit expliziter Zustimmung innerhalb der Gruppe abgeschlossen.

Komparative Analyse und Typenbildung

Die komparative Analyse ist von zentraler Bedeutung für die dokumentarische Methode. Wesentlich ist, dass das Besondere eines Falls im Vergleich mit anderen empirischen Fällen herausgearbeitet wird und nicht auf der Grundlage der Vergleichshorizonte der Wissenschaftler/innen (Bohnsack 2003, S. 137). „Die dokumentarische Interpretation (...) wird umso mehr methodisch kontrollierbar je mehr die Vergleichshorizonte des Interpretieren empirisch fundiert und somit intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar sind. Hier liegt einer der Gründe dafür, dass die komparative Analyse für rekonstruktive Verfahren von zentraler Bedeutung ist. Die Erhöhung der Validität einer Fallanalyse ist also nicht nur an die zunehmende empirische Fundierung des jeweiligen Falls selbst, sondern auch an die zunehmende empirische Fundierung der Vergleichshorizonte gebunden, indem an die Stelle gedankenexperimenteller Vergleichshorizonte empirische, also andere empirische Fallanalysen treten.“ (ebd.)

Forschungspraktisch verläuft die komparative Analyse parallel zur reflektierenden Interpretation. Welche implizite Orientierung sich innerhalb eines Falls dokumentiert, kann rekonstruiert werden, indem gefragt wird, wie dasselbe Thema in unterschiedlichen Fällen bearbeitet wird (fallvergleichend), oder indem homologe Orientierungsmuster innerhalb eines Falles gesucht werden. Loos und Schäffer charakterisieren die reflektierende Interpretation zusammenfassend: „Wir verstehen unter Reflektierender Interpretation also eine Interpretationsweise, die den immanenten Sinngehalt einer Äußerung transzendiert – und um genau diesen Schritt explizit zu machen, wird zwischen Formulierender und Reflektierender Interpretation getrennt – und jede Äußerung als Dokument für ein ihr zugrunde liegendes Muster angesehen. Die Vergleichshorizonte der Interpretieren werden dabei in komparativer Analyse sukzessive durch in der Interpretation anderer Gruppen generierte ersetzt. Der Bezugspunkt der Interpretation sind dabei nicht etwa die Intentionen der Gruppe oder einzelner ihrer Mitglieder, sondern ihre kollektive Handlungspraxis und ihre milieuspezifische Eingebundenheit.“ (2001, S. 64)

Die komparative Analyse dient ferner der Entwicklung einer Typologie (vgl. Bohnsack 2003, S. 141ff; Bohnsack 2001). Die soziogenetische Typenbildung beschreibt Prozesse der Genese von Orientierungen oder Wissen bzw. Strukturen und Bedingungen, unter denen sich Orientierungen oder Wissen herausbilden. Dabei werden Zusammenhänge hergestellt zwischen einer Orientierung und den zugrunde liegenden konjunktiven Erfahrungen. Typiken – im Sinne der Weber'schen Idealtypen – beschreiben somit Dimensionen des konjunktiven Erfahrungshintergrundes, der einen Orientierungsrahmen konstituiert. Die Validität der Typologie hängt davon ab, ob möglichst viele bzw. alle Typiken in jedem Fall herausgearbeitet werden können, ob die Fälle innerhalb einer mehrdimensionalen Typologie verortet werden können (Nentwig-Gesemann 2001). Der Fokus der komparativen Analyse, die in die Entwicklung einer Typologie mündet, ist der Kontrast in der Gemeinsamkeit. Die verschiedenen Ausprägungen einer Typik in unterschiedlichen Fällen zeigen sich vor dem Hintergrund der Gemeinsamkeit der Fälle in anderen Typiken. Die Vergleichsgruppe macht das Besondere eines Falles sichtbar, Kontrast in der Gemeinsamkeit ist das Prinzip der Typenbildung (Bohnsack 2003, S. 143).

In dem Beispiel, das hier zur Illustration herangezogen wird, führte die komparative Analyse zu folgenden Ergebnissen:

(1) *fallinterner Vergleich*: Die konstruktive Orientierung der jungen Frauen zieht sich als homologes Muster durch die Gruppendiskussionen. Bei der Bearbeitung unterschiedlichster Themen sind die Mitarbeiterinnen der Schülerfirma optimistisch und konstruktiv, d.h. sie beschreiben sich selbst als handlungsfähig und sehen im Hinblick auf globale Problemlagen oder unsichere Zukunftsaussichten konstruktive Problemlösungen.

(2) *kontrastierender Fallvergleich*: Die komparative Analyse mit Gruppen von männlichen Gymnasiasten – insbesondere eine Gruppe von jungen Männern, die die gleiche Schule und die gleiche Jahrgangsstufe besuchen, in vielerlei Hinsicht also ansonsten vergleichbar sind mit der Gruppe *Mango I* – führte dazu, diese konstruktive Orientierung im Umgang mit Komplexität als geschlechtstypisch zu interpretieren, da sich hier – im Übrigen vergleichbare – Gruppen von weiblichen und männlichen Jugendlichen deutlich unterscheiden. Als bildungsmilieutypisch, d.h. spezifisch für das Bildungsmilieu des Gymnasiums, wird die Reflexionsfähigkeit und die Perspektivität der jungen Frauen interpretiert, da diese Besonderheit der Gruppe im Unterschied zu Jugendlichen mit nicht-akademischem Bildungshintergrund deutlich wird. Als organisationstypisch werden diejenigen Merkmale der Orientierung der Gruppe beschrieben, die auf den konjunktiven Erfahrungsraum des spezifischen Lernarrangements der Schülerfirma zurückgeführt werden können. Sie ergeben sich aus dem kontrastierenden Fallvergleich mit Schülern und Schülerinnen, die sich mit der Thematik Globalisierung/Entwicklung im (Fach-)Unterricht beschäftigt haben, und mit Jugendlichen, die sich in der außerschulischen Jugendarbeit mit globalen bzw. entwicklungspolitischen Fragen auseinandersetzen.

(3) *Suche nach Gemeinsamkeit zwischen verschiedenen Gruppen*: Die beschriebenen Typiken basieren neben dem kontrastierenden Fallvergleich auf dem Vergleich mit ähnlichen Gruppen. Die konstruktive Orientierung wird nicht nur im Kontrast zu den männlichen Jugendlichen deutlich sondern sie findet sich vergleichbar bei anderen weiblichen Gruppen.

Die Bildungsmilieutypik ergibt sich einerseits aus dem Vergleich der Gruppe *Mango I* mit anderen Gymnasiasten, die über eine vergleichbare Orientierung im Umgang mit Wissen und Perspektivität verfügen, und im kontrastierenden Fallvergleich mit Berufsschülern und -schülerinnen, deren Orientierungsrahmen im Umgang mit Wissen sich von dem der Gymnasiasten unterscheidet. Dass es sich hierbei um einen bildungsmilieutypisch zu erklärenden Unterschied handelt, wird deutlich, wenn mehrere Gruppen von Schülern männlichen Geschlechts, die sich mit der Thematik Entwicklung/Globalisierung auf gleiche Art und Weise im Unterricht befasst haben, Gruppen also, die sich hinsichtlich Geschlecht und Organisationsform (Unterricht) nicht unterscheiden, miteinander verglichen werden und sich der Vergleichshorizont des unterschiedlichen Bildungsmilieus (Gymnasium bzw. Berufsschule) als entscheidend für unterschiedliche Umgangsweisen mit der Perspektivität und Begrenztheit von Wissen herausstellt.

Im Ergebnis zeigt sich, dass bei der Typenbildung - im Gegensatz zu den beiden vorherigen Schritten der Interpretation –vom Einzelfall abstrahiert und nach allgemeinen Beschreibungen über den Gegenstand gesucht wird. Bohnsack sieht hier die Chance, auch im Rahmen qualitativ-empirischer Forschung zu verallgemeinerbaren Befunden zu kommen. Das Kriterium für die Generalisierbarkeit von Ergebnissen auf der Ebene gegenstandsbezogener Theorie ist dabei die

komparative Analyse unter Berücksichtigung empirischer Vergleichshorizonte (Bohnsack 2005).

3. Anwendungsbereiche in der Schul- und Unterrichtsforschung

In der Schul- und Unterrichtsforschung kommt die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2003) in unterschiedlichen Gegenstandsbereichen zum Einsatz:

1. *Schülerforschung*: Da die dokumentarische Methode ursprünglich im Bereich der Jugendforschung entwickelt wurde (vgl. Bohnsack 1989) ist sie als Auswertungsmethode qualitativer Daten naheliegend, wenn schulisches Lernen und Leben aus der Perspektive der Schüler und Schülerinnen oder der Zusammenhang von Peerkultur und Schule untersucht werden soll (vgl. z.B. Streblov 2005; Asbrand 2006, Asbrand 2008 a,b).

2. *Unterrichtsforschung*: Hier liegt das Potenzial der dokumentarischen Methode in der Möglichkeit, Interaktions- und Lernprozesse in komplexen Situationen rekonstruieren zu können. Da die dokumentarische Methode an den Konstruktionen und dem Wissen der Alltagspraxis interessiert ist, eignet sie sich nicht nur, um in Interviewsituationen erhobenes empirisches Material zu analysieren, sondern auch (audioaufgezeichnete oder videographierte und anschließend transkribierte) Alltagskommunikation wie beispielsweise Unterrichtsinteraktion kann zum Gegenstand der Analyse werden (vgl. Wagner-Willi 2005, 2007a,b; Tesch 2008).

3. *Schulentwicklungs- und Lehrerforschung*: Sowohl bei der Erforschung von Prozessen der Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule kommt es darauf an, implizites habitualisiertes Wissen (von Lehrkräften) bzw. implizite Strukturen (von Schule als Organisation) der empirischen Analyse zugänglich zu machen. Die dokumentarische Methode ermöglicht es kollektive Prozesse der Konstruktion von theoretischem und handlungspraktischem Wissen in Gruppen und Organisationen zu rekonstruieren. Damit kann die gemeinsame Handlungspraxis von Lehrern und Lehrerinnen daraufhin empirisch untersucht werden, inwiefern und unter welchen Bedingungen Schulentwicklungsprozesse im und mit dem Kollegium gestaltet werden, und wie handlungspraktisches Wissen, welches in der Schulpraxis angeeignet wird, einerseits und theoretisches Wissen andererseits – beispielsweise die Bezugnahme von Lehrkräften auf Konzepte der Schul- oder Unterrichtsentwicklung – im Lehrerhandeln zusammenwirken (vgl. Asbrand/Bergmüller 2008).

Literatur:

Asbrand, Barbara (2006): Orientierungen in der Weltgesellschaft Eine qualitativ rekonstruktive Studie zur Konstruktion von Wissen und Handlungsorientierung von Jugendlichen in schulischen Lernarrangements und in der außerschulischen Jugendarbeit. Habilitationsschrift Universität Erlangen-Nürnberg.

Asbrand, Barbara (2008a): Der konjunktive Erfahrungsraum Schule - Fall 1: Die Gruppe Mango I. In: http://www.uni-kassel.de/fb1/heinzel/fallarchiv/store_faelle/asbrand_mango.htm (Letzter Zugriff 23.03.09)

Asbrand, Barbara (2008b): Der konjunktive Erfahrungsraum Schule. Fall 2: Die

Gruppe Apfel. In: http://www.uni-kassel.de/fb1/heinzel/fallarchiv/store_faelle/asbrand_apfel.htm (Letzter Zugriff 23.03.09)

Asbrand, Barbara (2008c): The Meaning of Peer-Culture for the Learning at School The Example of a Student Company. In: International Journal on Development Education and Global Learning Vol. 1, No.2 (accepted).

Asbrand, Barbara/Bergmüller, Claudia (2008): Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalität. Dokumentarische Evaluationsforschung im Feld der Lehrerfortbildung. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Opladen & Farmington Hills (im Druck).

Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.

Bohnsack, Ralf (2001): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung. Opladen, S. 225 - 252.

Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl. Opladen. (7. Aufl. 2007)

Bohnsack, Ralf (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., 4. Beiheft (Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft), S. 63 - 81.

Bohnsack, Ralf (2008): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen & Farmington Hills.

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung. Opladen.

Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis.

Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen.

Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In:

Mannheim, Karl: Wissenssoziologie. Berlin/Neuwied, S. 91 - 154.

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main.

Nentwig-Gesemann, Iris (2001): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung. Opladen, S. 275 - 300.

Nentwig-Gesemann, Iris/Streblow, Claudia/ Bohnsack, Ralf (2005): Schlüsselerlebnisse und Lernprozesse Jugendlicher in zukunftsqualifizierender Projektarbeit. Eine programmübergreifende Analyse. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Ed.): Jung. Talentierte. Chancenreich? Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen fördern. Opladen, S. 47-90.

Nohl, Arnd-Michael (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis. Wiesbaden.

Panofsky, Erwin (1975): Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln.

Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden.

Streblow, Claudia (2005): Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung. Opladen.

Tesch, Bernd (2008): Klasse 10 b: „Umfrage in der Pausenhalle“. In: http://www.uni-kassel.de/fb1/heinzel/fallarchiv/store_faelle/tesch_pausenhalle.htm (Letzter Zugriff 23.03.09)

Wagner-Willi, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden.

Wagner-Willi, Monika (2007a): „Rituale Interaktionsmuster und Prozesse des Erfahrungslernens im Mathematikunterricht“. In: Wulf, C. u.a. (Hrsg.): Lernkulturen im Umbruch. Rituale Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden, S. 59-62.

Wagner-Willi, Monika (2007b): „Rituale Interaktionsmuster und Prozesse des Erfahrungslernens im Mathematikunterricht“. In: Wulf, C. u.a. (Hrsg.): Lernkulturen im Umbruch. Rituale Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden, S. 66-69.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Asbrand, Barbara: Dokumentarische Methode. In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf, 10.07.2011