

# Dokumentarische Interpretation einer teilnehmenden Beobachtung

## Rekonstruktion introspektiver Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen als Reflexionsbasis der Standortgebundenheit in der qualitativen Sozialforschung

Anne Reh, André Brandhorst, Franziska Proskawetz

### 1. Horizonte dokumentarischer Interpretation teilnehmender Beobachtungen

Analyseverfahren der Dokumentarischen Methode „eröffnen einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ (Bohnsack 2017, S. 9) selbst. Mittels der Methode kann damit erschlossen werden, wie Praxis handlungspraktisch hergestellt wird (Bohnsack/ Hoffmann/ Nentwig-Gesemann 2018). Diese Eigenschaft der Dokumentarischen Methode wird sich in der Analyse des vorliegenden *Datums #4* zunutze gemacht. In der Literatur zur Dokumentarischen Methode wird die Analyse von teilnehmenden Beobachtungen als Mittel verhandelt, „näher an die gelebte Praxis der untersuchten Akteure heranzukommen“ (Vogd 2020, S. 343).

Die Perspektive, die die Analyse teilnehmender Beobachtungen bietet, wird im folgenden Beitrag dazu genutzt, die Praxis des Schreibens von Protokollen teilnehmender Beobachtungen und das hiermit einhergehende implizite Wissen über das untersuchte Feld selbst zum Gegenstand einer Analyse zu machen. Dazu erfolgt eine Darstellung der methodologischen Grundlagen mit Fokus auf die bisherige erarbeitete Perspektive Vogds (2020) zur dokumentarischen Analyse teilnehmender Beobachtungen. Daran anschließend wird die Rekonstruktion introspektiver Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen<sup>1</sup> als ein Gütekriterium (qualitativer) empirischer Forschung diskutiert und die in diesem Beitrag angewendete Perspektive der dokumentarischen Analyse des vorliegenden Datenmaterials erläutert. Dem schließt sich die exemplarische reflektierende Interpretation des *Datums #4* und eine abschließende Diskussion der erarbeiteten Ergebnisse an, vor dem Hintergrund von Gütekriterien empirischer Sozialforschung. Damit wird auf die notwendige Ausbildung eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus [, der einen] selbstreferenziellen Bezug ,in Form der Auseinan-

---

<sup>1</sup> Zu den auf Bourdieus Arbeiten beruhenden Begriffen der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen vgl. Bohnsack 2014a. Das Adjektiv „introspektiv“ wird in der hier gewählten Verwendung den Arbeiten Vogds (2020) entlehnt und an späterer Stelle ausgeführt.

dersetzung mit eigenen Selbst- und Weltverhältnissen' aufweist" (Bonnet/ Hericks 2019, S. 103) referiert, welcher nicht nur im Kontext von Forschung, sondern ebenso mit Blick auf die Lehramtsausbildung eine relevante Rolle spielt (u.a. Helsper 2021).

## 2. Methodologische Grundlagen der dokumentarischen Analyse teilnehmender Beobachtungen

Teilnehmende Beobachtungen, als eine der am häufigsten eingesetzten empirische Methoden, liefern wichtige Einblicke in Handlungs- und Interaktionsdynamiken, die für die Herstellung sozialer Praxis maßgeblich sind (Bohnsack/ Nentwig-Gesemann/ Nohl 2013; Diegmann 2013), also über die bloße Rekonstruktion dessen hinausgehen, wie Wirklichkeit durch die Akteur\*innen performativ konstruiert wird (Vogd 2020). In Unterscheidung zu Verfahren/ Methoden wie Gruppendiskussionen oder Interviews als Gespräche über Handlungspraxis (z. B. in Form von Erzählungen), könne die teilnehmende Beobachtung also einen unmittelbaren Zugang zur Handlungspraxis leisten. In der dokumentarischen Evaluationsforschung wird die teilnehmende Beobachtung durch Vogd (2020) im Rahmen der Organisationsforschung eingesetzt, unter der Prämisse, dass „die Logik der gelebten Praxis“ eine andere darstellen kann als „die der (Akteurs-) Theorien über die Praxis“ (ebd., S. 343). Ziel ist es, neben der Erschließung des Modus Operandi „die vielfältigen Kontexte und Differenzierungen dieser Praxis zu rekonstruieren“ (Vogd 2020, S. 344; Wagner-Willi 2013). Im Fokus der dokumentarischen Analyse stehen also die beobachteten Akteur\*innen in ihrer konkreten Handlungspraxis. Voraussetzung für eine solche dokumentarische Analyse sind nach Vogd (2020) (I.) die Klärung metatheoretischer Voraussetzungen der Untersuchung selbst, also eine Auseinandersetzung mit dem Feld und dem Untersuchungsgegenstand für eine zielgerichtete Beobachtung; sowie (II.) die konkrete Umsetzung der Beobachtungsprotokolle entlang gewisser Vorgaben (ebd.), die im Weiteren erläutert werden.

In dieser Konzeption Vogds ist die Dokumentation der Gefühle, Befindlichkeiten und auch Gedanken des\*der Verfassers\*in für die Analyse der Beobachtungen bzgl. der vorliegenden Orientierungsstrukturen der beobachteten Akteur\*innen nicht vorgesehen. Vielmehr soll im Kontext der Beobachtung und Dokumentation die Sequenzialität des Geschehens erhalten bleiben.<sup>2</sup> Das Protokollieren der beobachteten Situationen wird als höchst anspruchsvoll gerahmt und es wird eine entsprechende „hohe metatheoretische Sensibilität des Forschers“ vorausgesetzt (ebd., S. 345). Dabei ist festzuhalten, dass die dokumentarische Interpretation grundsätzlich von einem „hochstandardisierten Grundformat“ (Schäffer 2019, S. 80) abhängt. Dies bedeutet, dass das vorliegende Transkript oder Protokoll bestimmten formalen Anforderungen entsprechen muss, um für die dokumentarischen Interpretationsschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation zugänglich zu

---

<sup>2</sup> Die von Vogd (2020) favorisierte Umsetzung der teilnehmenden Beobachtung orientiert sich dabei an qualitativen Beobachtungsverfahren, wie sie auch häufig in der Schulforschung eingesetzt werden. Diese fordert „insbesondere die genaue Abfolge der Handlungen“ zu dokumentieren, da sich nur so Rückschlüsse darüber „ziehen lassen, wie die soziale Situation strukturiert“ ist und wie diese „funktioniert“ (Diegmann 2013, S. 207).

sein (ebd.).

Diese beschriebene Form der Umsetzung und Anwendung, sowie auch die von Vogd (2020) angewendete Triangulation der teilnehmenden Beobachtung mit weiterem Datenmaterial, stellt jedoch aus Sicht der Autor\*innen nur eine mögliche Nutzung von Beobachtungsprotokollen dar. Wie bereits aus der vorangegangenen Darstellung hervorgeht muss das vorliegende Protokoll zu einer entsprechenden Interpretation, mittels derer Rückschlüsse auf die beobachteten Akteur\*innen gezogen werden können, eine spezifische Form aufweisen. Mit Blick auf das vorliegende *Datum #4* fällt jedoch auf, dass insbesondere im Kontext der Anforderungen an die Art und Weise des Beobachtungsprotokolls Diskrepanzen zu dem von Vogd formulierten Vorschlag zu identifizieren sind. Das Protokoll beinhaltet beispielsweise häufig Unterstellungen von Kausalzusammenhängen im Sinne von *um-zu-* oder auch *weil-Motiven* (Schütz 2004) z. B. „*Um den Druck herauszunehmen, sagt Frau Demmrich außerdem [...]*“ (Z. 23f.), die insbesondere Aussagen über den\*die Verfasser\*in des Protokolls selbst ermöglichen und nicht ausschließlich Interpretationen und Aussagen über die beobachteten Akteur\*innen im Feld zulassen. Weitere Interpretationen der beobachteten Situation durch den\*die Verfasser\*in schließen sich an; ebenso werden beobachtete Ereignisse oder Sachverhalte häufig kommentiert, so beispielsweise in Zeile 32: „*Mir erscheint die Dynamik an dieser Stelle...*“. Damit ist dem Material durch seinen Aufbau eine starke Introspektive zu attestieren. Nach Vogd (2020) gibt jedoch diese Form der Darstellung wenig über die beobachteten Akteur\*innen als solche preis, sondern viel mehr gibt das Material Auskunft über die Perspektive des Forschenden im Feld. Daher ist das vorliegende *Datum #4* im Sinne einer Analyse mittels der Dokumentarischen Methode mit Ziel der Erschließung von Orientierungsmustern der beobachteten Personen nur teilweise geeignet. Vielmehr ergibt sich aus dem Material heraus die Möglichkeit zur Identifikation vorliegender Common-Sense-Theorien<sup>3</sup> des\*der Verfassers\*Verfasserin des Protokolls und dessen\*deren einhergehender Orientierungsmuster. Dies ist insofern gewinnbringend weiter zu verfolgen, als dass sich somit „Fremdbeobachtungen [... mit] der Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle der Forscher\*innen beim Beobachten [...] verschränken“ (Neumann 2019, S. 54) lassen. Unter dieser Prämisse wird für die folgende Analyse das Material nicht als Protokoll einer teilnehmenden Beobachtung nach Vogd, sondern viel mehr im Sinne eines Dokumentes oder einer Akte betrachtet.<sup>4</sup> Diese Interpretation mit der dokumentarischen Methode wird im folgenden Kapitel erörtert. Ziel der Analyse ist es zu zeigen, welchen Beitrag eine dokumentarische Analyse zur Reflexion der eigenen Standortgebundenheit (Stübing et al. 2018; Bohnsack 2014b) in der empirischen Forschung leisten

---

<sup>3</sup> Zur Bedeutung und zur Herleitung des Begriffs „Common Sense“ in der Sozialtheorie der Dokumentarischen Methode vgl. Bohnsack 2017.

<sup>4</sup> Die gewählte Begrifflichkeit der „Akte“ orientiert sich an dem von Erne (2016) entwickelten Verfahren zur Analyse von Krankenhausakten. Diese stellt für uns eine spezifische Form eines Schriftdokuments dar, welches etwaige Parallelen zu dem hier vorliegenden Beobachtungsprotokoll aufweist: So wie im Rahmen der Akten Krankenpfleger Beobachtungen und Interpretationen über und zu den behandelten Patienten dokumentieren wird auch im Beobachtungsprotokoll von dem\*der Verfasser\*in eine entsprechende Beobachtung und Interpretation der beobachteten Personen im Feld vorgenommen. Die beiden Dokumentenarten unterscheiden sich zwar qua Feld, Intention und formaler Vorgaben, weisen jedoch der Meinung der Autor\*innen nach ausreichend Parallelen auf, um eine Übertragung der methodischen Zugangsweise argumentieren zu können.

kann. Orientiert wird sich dazu im Folgenden an der Analyse von Akten mittels der Dokumentarischen Methode (vgl. Erne 2016; Erne 2017; Erne/Bohnsack 2018).

### 3. Gütekriterien qualitativer Forschung und Möglichkeiten der dokumentarischen Analyse

Empirische Forschung unterliegt grundsätzlich verschiedenen Gütekriterien, die je nach Methode und Material verschieden ausgeprägt sein können. Eine allgemeine Formulierung übergreifender Gütekriterien gestaltet sich in der qualitativen Sozialforschung jedoch kontrovers, da diese jeweils an spezifische „Zielorientierungen, Leitlinien, Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäbe“ (Stübing et al. 2018, S. 85) rückgekoppelt werden müssen.<sup>5</sup> Bohnsack (2005) propagiert bzgl. der Bearbeitung von Daten mittels rekonstruktiver Verfahren einen „Wechsel der Analyseeinstellung“ (ebd., S. 63). Dementsprechend ist es Teil einer qualitativ hochwertigen Interpretation einen methodisch-kontrollierten Zugang zu den eigenen Erfahrungsräumen, und nicht lediglich den fremden Erfahrungsräumen, zu schaffen. In der Dokumentarischen Methode gilt die Bearbeitung der Standortgebundenheit des\*der Forschenden daher als zentrales Gütekriterium. Dabei ist es das Ziel, eine theoretische Sensibilität im Umgang mit den Daten zu schaffen. Dies bezieht sich auf das, was Stübing et al. (2018) im Kontext einer „theoretischen Durchdringung“ bearbeiten, nämlich die Auseinandersetzung mit dem unmöglich zu erfüllendem Paradigma einer vortheorietischen Empirie.<sup>6</sup> Ziel ist, einen „sensible[n] Umgang mit Theorieperspektiven“ zu schaffen (ebd., S. 91). Im Sinne einer dokumentarischen Interpretation sehen die Autor\*innen hier aber nicht nur die Notwendigkeit, sich mit bestehender Theorie auseinander zu setzen und diese zu reflektieren, sondern ebenso im Sinne der Reflexion der eigenen Standortgebundenheit die Auseinandersetzung mit den eigenen Common-Sense-Konstruktionen anzustreben. Traditionell erfolgt dies in der dokumentarischen Forschung über den möglichst frühen komparativen Vergleich (fallintern, fallübergreifend und fallimmanent) (Nohl 2013) und der damit einhergehenden Integration anderer Sichtweisen auf das empirische Material (Mannheim 1952; Bohnsack 2013). Dabei wird die eigene Standortgebundenheit durch die empirischen Vergleichshorizonte erweitert. So kann der\*die Forscher\*in aus verschiedenen Realitäten die Interpretation vollziehen. Ziel des frühen Vergleichs ist es, die Erwartungshori-

---

<sup>5</sup> Stübing et al. (2018) beziehen sich auf weitere Gütekriterien qualitativer Forschung, die jedoch in diesem Kontext nicht weiter ausgeführt werden. Ebenso wird im Weiteren die teils als „dramatisierte Sonderstellung von interpretativen oder rekonstruktiven Verfahren“ (ebd., S. 84) umschriebene Positionierung im kontrovers geführten Diskurs zu den Gütekriterien qualitativer Sozialforschung nicht weiter ausgeführt.

<sup>6</sup> Mit dem Begriff der *vortheorietischen Empirie* wird sich auf ein Spannungsfeld bezogen, das qualitative Sozialforschung per se mit sich zu bringen scheint. Einerseits wird eine Offenheit gegenüber den Daten und den fremden Erfahrungsräumen gefordert, andererseits sind Ausdeutungen grundsätzlich geprägt durch die eigene Erfahrungsaufschichtung und nie unabhängig von den eigenen Prägungen und dem eigenen theoretischen Wissen des\*der Forscher\*Forscherin. Diese Problematik greifen Stübing et al. (2018) ebenso auf und merken dazu an, dass eine dichotome Betrachtung der Begriffe Theorie/Empirie oder auch Theorie/Methode weder „wissenschaftstheoretisch noch soziologisch haltbar“ sei (ebd., S. 90).

zonte des\*der Forschenden, die Einfluss auf dessen\*deren Interpretation nehmen, sichtbar zu machen, um so die Möglichkeit zu eröffnen, die eigene Standortgebundenheit im Forschungsprozess reflektieren zu können (Fritzsche 2013). Somit wird „die Standortgebundenheit des Forschenden [...] durch die [...] komparative Analyse gefundener Ergebnisse mit empirisch überprüfbaren Vergleichshorizonten kontrollierbar“ (ebd., S. 49). Eine Interpretation ist in der Folge als weniger subjektiv anzunehmen (Bohnsack 2013).

In Anlehnung an Bourdieu ist der „Bruch mit den Vorannahmen des Common Sense“ (Bohnsack 2017, S. 302) für die Interpretation mittels der Dokumentarischen Methode wesentlich, welche von einer Seins- und Standortgebundenheit des Denkens innerhalb eines Milieus abzuleiten sind (Meuser 2013) und auf den individuellen gruppen- und milieuspezifischen konjunktiven Erfahrungen des Einzelnen fußen (Mannheim 1980). Entsprechend beinhaltet der vorliegende Artikel eine Rekonstruktion der Orientierungen der Verfasser\*in(nen) des vorliegenden Protokolls mit dem Ziel, die eigene Standortgebundenheit nicht nur im Kontext eines komparativen Fallvergleichs zu bearbeiten<sup>7</sup>, sondern sich selbst aktiv zum Fall der eigenen Forschung zu machen, um sich seiner theoretischen und auch impliziten Vorannahmen bewusst zu werden und diese im weiteren Forschungsprozess reflexiv und gewinnbringend zu integrieren. Damit ist dieser Beitrag als Möglichkeit für die Erarbeitung einer selbstreflexiven Haltung zu verstehen, die auch im allgemeinen Diskurs zu teilnehmenden Beobachtungen als relevantes Gütekriterium aufgeführt wird (Diegmann 2013) und damit auch über die Anwendung rekonstruktiver Verfahren hinaus in der qualitativen Auseinandersetzung mit dem empirischen Material anwendbar ist, bzw. eine Möglichkeit darstellt, einen reflexiven Zugang zum Material zu erhalten und eine analytische Distanzierung zu diesem herzustellen.

Insbesondere bei hochgradig flüchtigen Daten, die im Zuge einer teilnehmenden Beobachtung entstehen (u. a. Birkholz/ Bochmann/ Schank 2020; Wagner-Willi 2013), ist die Bearbeitung der eigenen Standortgebundenheit ein relevanter Grundgedanke, da eine Kontrolle des Materials nur schwer möglich ist. So kann gefolgert werden, dass die von Vogd (2020) postulierte metatheoretische Analyse des Feldes im Kontext der eigenen Standortgebundenheit erschwert ist und einer besonderen Auseinandersetzung im Forschungsprozess bedarf. Grundsätzlich ist es in diesem Kontext daher denkbar, eine Bearbeitung der eigenen Standortgebundenheit nicht nur über den frühestmöglichen komparativen Fallvergleich zu realisieren, sondern ebenso eine Analyse der eigenen Common-Sense-Theorien durchzuführen. Diese Vorgehensweise hat zum Ziel, sich dem Einfluss der eigenen Orientierung auf die Struktur und den Fokus der Beobachtungen bewusst zu werden und entsprechend standortsensible Beobachtungsprotokolle zu erstellen. Dies begünstigt die Entwicklung der geforderten metatheoretischen Sensibilität des\*der Forschenden. Für die Analyse und Reflexion der Standortgebundenheit des\*der Forschenden eignet sich das vorliegende Datum #4 im

---

<sup>7</sup> Es ist festzustellen, dass ein Vergleich unterschiedlicher Protokolle unterschiedlicher Autor\*innen als fallübergreifender Vergleich nicht möglich ist, da nur ein Fall vorliegt. Würde man das Thema dieses Beitrags weiterverfolgen, ist es empfehlenswert, zusätzliche Protokolle teilnehmender Beobachtungen zu dem Sample hinzuzufügen und die Potentiale des früh im Analyseprozess verorteten Fallvergleichs, der für die Dokumentarische Methode zentral ist, abzurufen. In dem vorliegenden Beitrag muss sich auf einen fallinternen Vergleich beschränkt werden.

Besonderen, da entsprechende eigene Gedanken, *um-zu-* und *weil-Motive* durch die\*den Forschende\*n im Datenmaterial fixiert wurden. Daher erfolgt die Entscheidung das Datenmaterial nicht im Sinne einer teilnehmenden Beobachtung zu behandeln, wie Vogd dies expliziert, eher findet eine Betrachtung des empirischen Materials als Akte/Dokument statt. Dementsprechend orientiert sich die Auswertung an der Systematik nach Erne (2016; 2017) sowie Erne und Bohnsack (2018), da hier die Orientierungsmuster der Personen, welche das Schriftmaterial angefertigt haben, im Fokus stehen.

Im Fokus der Auswertung des Datums #4 stehen somit die Common-Sense-Theorien und die Identifikation von Orientierungsmustern der\*des Forschenden, die aus der introspektiven Darstellung der beobachteten Szenen möglich wird. Ähnlich wie auch für die Handhabung der Akten festgehalten wird, unterscheidet sich die formale Textorganisation im vorliegenden Datum #4 zu Datensätzen, die beispielsweise im Rahmen einer Interviewstudie gewonnen werden (Erne 2017). So liegt die Rekonstruktion der formalen Textorganisation und nicht die reine Diskursorganisation im Fokus der Auswertung. Im Sinne dieses Auswertungsfokus erarbeitet Erne (2016; 2017) verschiedene Textmodi, mittels derer Aktenmaterial oder, wie im vorliegenden Falle, das Datum #4 erschlossen werden können:

- (I) **Atheoretische Modi:** Erzählungen über das Handeln oder die Beschreibung des Handelns (Dritter).
- (II) **Theoretisierende Modi A:** „Darstellung der Theorie über die kodifizierten Zwecke und Ziele der Organisation“ (Erne 2017, S. 47).
- (III) **Theoretisierende Modi B:** „Orientierungstheorien der Professionellen über das eigene Handeln im Sinne einer Darstellung ihrer eigenen *um-zu-*Motive oder Intentionen, sowie die Erklärungstheorien über das eigene Handeln und evaluative Stellungnahmen dazu“ (ebd.).
- (IV) **Theoretisierende Modi C:** „Orientierungstheorien über das Handeln der Adressat/-innen“ (ebd.). Diese beinhalten Erklärungstheorien, theoretisierende Aussagen sowie evaluative Stellungnahmen über das Handeln der beobachteten Akteure (ebd.).

#### 4. Interpretation des Datums #4

Ziel des folgenden Kapitels ist es, die habituellen Strukturierungen der\*des Forschenden aus dem Material heraus zu erschließen und diese im Anschluss mit Blick auf die Qualitätssicherung empirischer Forschung zu interpretieren und zu diskutieren. Strukturiert ist die analytische Darstellung in drei Teilabschnitte. Zuerst erfolgt eine Einordnung der im Datum #4 zu identifizierenden Textmodi, auf Basis derer die exemplarische Passagenwahl für die folgende Rekonstruktion der habituellen Strukturen geleistet wird. Anschließend werden die Orientierungen anhand der zu rekonstruierenden Diskrepanzen zwischen normativen Vorstellungen von Leistungsbezügen beschrieben. Dem folgt im Kapitel 5 eine diskursive Einordnung der Befunde und ein abschließendes Fazit.

#### 4.1 Textmodi und Passagenwahl

Im Kontext der Dokumentarischen Methode existieren verschiedene methodische Ausrichtungen, die sich auf unterschiedliche Weise mit den verschiedenen Textmodi innerhalb der Transkripte auseinandersetzen. Nohl (2017) unterscheidet eine Trennung zwischen den Textsorten der Beschreibung, Erzählung, Argumentation und Bewertung und verortet die individuelle Erfahrungsaufschichtung und damit habituelle Strukturierungen und Orientierungen innerhalb der Textsorten des Beschreibens und Erzählens.<sup>8</sup> Für das vorliegende Datum #4 jedoch manifestiert sich die notorische Spannung zwischen Habitus und Norm (Bohnsack 2014b; Bohnsack 2017, S. 103), beispielsweise das „Zusammenspiel impliziten und expliziten Wissens“ (Hericks et al. 2018, S. 67), vor allem in stark bewertenden Passagen, welche auch im folgenden Kapitel für die exemplarische Passageninterpretation ausgewählt wurden. Dabei ist davon auszugehen, dass aufgrund der organisationalen Rahmung und der Irritationen des\*der Verfassers\*Verfasserin vermehrt eine „Um-Zu-Architektur“ (Vogd/ Jansen 2017, S. 261) der Beobachtung zu rekonstruieren ist (vgl. Vogd/ Amling 2017), sich demnach die Erfahrungsaufschichtung nicht ausschließlich auf beschreibende oder erzählende Passagen bezieht und die hier vornehmlich argumentativen und bewertenden Passagen nicht auf eine verschiedene Ebene der Erfahrungsaufschichtung verweisen (Bohnsack 2014a; Bude 1985; Bohnsack 2017), sondern vielmehr in genau diesen Textmodi Common-Sense-Theorien und Erklärungsmuster des\*der Verfassers\*Verfasserin zu rekonstruieren sind. Zur Textsortentrennung wird sich am Vorgehen nach Bohnsack (2017; 2014a) orientiert.

Es wechseln sich eher beschreibende Passagen mit Passagen ab, die stark von den normativen Common-Sense-Theorien, wie Unterricht und Schule aus Perspektive des\*der Verfassers\*Verfasserin zu gestalten sei, durchzogen sind. Hier werden insbesondere Irritationsmomente sichtbar, die eine Rekonstruktion des Spannungsfeldes zwischen der beobachteten Praxis und den habituellen Orientierungen des\*der Verfassers\*Verfasserin ermöglichen. Des Weiteren orientiert sich die Darstellung an der Vorgehensweise der Dokumentarischen Methode, eine formulierende und reflektierende Interpretation des Materials anzufertigen. Entsprechend enthalten die folgenden Interpretationen auch stark paraphrasierende Passagen, die sich der formulierenden Interpretation des Materials zuordnen lassen.

#### 4.2 Exemplarische Darstellung Passage A

Passage A stammt aus der Präambel, die in das Material einleitet. Da auch diese Kontextinformationen sozial bedingt sind – vor allem mit Blick auf die Zusammenstellung einer Akte als offizielles Arbeitsdokument – wird auch diese im Folgenden in den Blick genommen. Die grundsätzliche Verfügbarkeit dieser wurde durch die Autor\*innen den formalen Anforderungen zugeschrieben, die an das Beobachtungsprotokoll gestellt wurden. Daher liegt der Fokus der Interpretation ausschließlich auf der inhaltlichen Auseinandersetzung.

*Seit einiger Zeit arbeitet die Klasse projektorientiert am Thema „Sagen und Mythologien“. Der Unterricht ist an der Schule in drei Blöcke (zwei am Vormittag und einer am Nachmittag)*

---

<sup>8</sup> Rekuriert wird im Zuge der Argumentation Nohls auf Schütze 1984 und 1987.

*von je 90 Minuten eingeteilt. (Zeilen 7-9)*

Die Schüler\*innen haben sich auch schon vor dem folgend beobachteten Unterricht („*seit einiger Zeit*“, Z. 7) mit dem Thema „*Sagen und Mythologien*“ auseinandergesetzt, wobei diese Art der Auseinandersetzung als „*arbeiten*“ (Z. 7) tituiert wird. Die Form dieser Arbeit wird als „*projektorientiert*“ (Z. 7) bezeichnet. Damit gibt der\*die Verfasser\*in Hinweise auf die konkrete Unterrichtspraxis der nachfolgenden Szenerie. Die Darstellung ist in diesem Kontext als theoretisierender Modus zu identifizieren. Überdies äußert sich hier bereits eine erste Verortung der Verfasserin, welche insbesondere die Unterrichtspraktiken und die konkrete Umsetzung des Unterrichts in der Rahmung fokussiert. Diese Kontextinformationen lassen so auf einen Feldzugang schließen, der sich an einem spezifischen Zugang über das Professionsfeld der Unterrichtsforschung zu ergeben scheint.

Im nächsten Satz wird die Organisation des Unterrichts an der Schule in einer zeitlichen Dimension beschrieben: der Unterricht an der Schule sei in drei Blöcke á 90 Minuten eingeteilt, von denen zwei am Vormittag und einer am Nachmittag stattfinden würden. Die augenscheinliche Notwendigkeit der kodifizierenden Erläuterung verweist indes auf eine noch nicht näher zu beschreibende Differenzlinie zur üblichen Praktik der Stundenorganisation an Schulen (ohne speziellen Förderschwerpunkt), bzw. könnte hier auf eine gewisse Irritation seitens des\*der Verfassers\*Verfasserin hindeuten, der\*die diese Kontextinformation als notwendig zum Verstehen der folgenden Beschreibung erachtet. In Anlehnung an diesen Befund kann die Hypothese aufgestellt werden, dass die Erfahrungsaufschichtung des\*der Verfassers\*Verfasserin nicht mit der dokumentierten Praxis übereinzustimmen scheint.

Innerhalb dieses kurzen Abschnitts ergeben sich damit erste Anhaltspunkte für? auf die standortgebundene Perspektive des\*der Verfassers\*Verfasserin. So können erste Hinweise auf einen regelschulkonformen Blick auf den inklusiven Unterricht rekonstruiert werden, der insbesondere in einer Differenzierung des Neuen zu bereits bekannten tradierten Formen von Unterricht steht. Eine Validierung dieser Interpretation ist jedoch fallintern zu leisten.

### **4.3 Exemplarische Darstellung Passage B**

Passage B findet sich in der Mitte des Protokolls. Diese Passage wurde ausgewählt, da hier die Gedanken des\*der Verfassers\*Verfasserin besonders prominent zum Tragen kommen. Es handelt sich dabei jedoch nicht um die einzige solcher Passagen. Beispielsweise wird bereits zu Beginn des eigentlichen Protokolls eine interpretative Darstellungsform gewählt, die dort schon entsprechende Bewertungs- und Argumentationsstrukturen beinhaltet, die auf die Orientierungen und Normalitätsvorstellungen des\*der Verfassers\*Verfasserin rückschließen lassen und weniger die Orientierungsmuster der Schüler\*innen beinhalten. In der zu diskutierenden Passage B heißt es:

*Nico fragt, welche Konsequenzen ihn erwarten würden, wenn er doch in seine Mappe schauen würde. Frau Demmrich sagt dazu: „Dann muss ich den Test nehmen und ihr könnt kein Zertifikat kriegen.“ Gleiches droht für Abschreiben oder jemanden nach einer Antwort fragen. Nico und auch die anderen Kinder, die mitgehört haben, akzeptieren diese Logik. Mir erscheint die Dynamik an dieser Stelle aber durchaus brüchig. An sich gibt es für die Schüler\*innen keinen Druck, den Test zu bestehen, geschweige denn ihn überhaupt schreiben zu*

*müssen. Das Nicht-Erhalten des Zertifikats erscheint als kaum wirkungsvolles Druckmittel, anders als an einer Regelschule Noten. Und trotzdem scheint es für die Schüler\*innen, auch für diejenigen, die eher unwillig oder nervös sind, eine gewisse (intrinsische) Motivation zu geben, den Test zu schreiben. (Zeilen 29-37)*

Ein Schüler mit den Namen Nico fragt die Lehrkraft, welche „Konsequenzen“ (Z. 29) ihn erwarten würden, wenn er entgegen der Anweisungen der Lehrkraft doch „in seine Mappe schauen“ (Z. 29) würde. Die Lehrkraft antwortet, dass sie dann gezwungen sei („muss“, Z. 30) diejenigen Schüler\*innen, die sich so verhielten – obwohl Nico in der Ich-Form fragt, wird der gesamten Klasse geantwortet und diese in ihrer Gesamtheit adressiert – den Test vorzeitig abzunehmen. Diese Schüler\*innen könnten dann kein Zertifikat (mehr) erlangen. Hiermit wird indirekt darauf verwiesen, dass der Erwerb eines Zertifikats etwas Erstrebenswertes sei. Dies wird als direkte Rede wiedergegeben, der nächste Satz, der diese Antwort weiter ausführt, aber als indirekte Rede. Dieselben Reaktionen der Lehrkraft in Form des Wegnehmens des Testes und des Vorenthaltes des Zertifikats würden auch dann erfolgen, wenn ein\*e Schüler\*in abschreiben würde oder nach einer Antwortfrage, wobei letzteres mutmaßlich insbesondere das Fragen eine\*s Mitschüler\*in adressiert. Dies wird durch den\*die Verfasser\*in des Datums als „drohen“ (Z. 31) interpretiert. Nico und die anderen Schüler\*innen, die das Gespräch zwischen ihm und der Lehrkraft verfolgt haben, – wieder nicht rollenförmig als Kinder bezeichnet – würden diese „Logik“ (Z. 32), die durch die Lehrkraft angeführt wird, „akzeptieren“ (Z. 32) und somit nicht infrage stellen.

Der\*die Verfasser\*in bemerkt an dieser Stelle, dass aus der persönlichen Perspektive diese Situation im Gegensatz zu den Schüler\*innen als „brüchig“ erlebt würde („die Dynamik ... aber durchaus brüchig“, Z. 32f.). Dies wird dahingehend erläutert, dass es für die Schüler\*innen eigentlich – also entgegen der persönlichen Annahme der Lehrkraft – keinen „Druck“ (Z. 33) gebe, den Test zu bestehen oder diesen überhaupt ablegen zu müssen. Die Drohung (Z. 31) der Lehrkraft wäre somit nicht logisch und/oder folgerichtig. Wie der\*die Verfasser\*in zu dieser Einschätzung kommt, wird ausgeführt: An einer „Regelschule“ (Z. 35) seien Noten ein wirkungsvolles „Druckmittel“ (Z. 35), um Schüler\*innen zu einem regelgerechten Test zu veranlassen. So würde das „Nicht-Erhalten“ (Z. 34) des Zertifikats als Form der Leistungsrückmeldung kein wirkungsvolles Druckmittel sein bzw. als solches erscheinen. Da ein Druckmittel zu haben aber ein möglicher wichtiger Grund zur Kooperation der Schüler\*innen, im Rahmen der vorliegenden Common-Sense-Theorie des\*der Verfassers\*Verfasserin ist und die Schüler\*innen trotzdem kooperieren würden, muss folgerichtig eine andere Erklärung greifen. Selbst diejenigen Schüler\*innen, die „unwillig“ (Z. 36) oder nervös wirkten, rebellierten nicht gegen die Aussagen der Lehrkraft. Daraus folgert der\*die Verfasser\*in, dass es eine „gewisse (intrinsische) Motivation“ (Z. 36) unter den Schüler\*innen geben müsse, den Test zu schreiben. Diese Passage ist insbesondere durchzogen von evaluativen Stellungnahmen und Erklärungstheorien seitens des\*der Verfassers\*Verfasserin, die explizite Irritation mit den beobachteten Handlungsstrukturen im Feld eröffnen. Dabei wird deutlich, dass dem\*der Verfasser\*in als Noviz\*in oder fremde Person in diesem Organisationskontext der inklusiven Beschulung (noch) eine gewisse Kenntnis der typischen Handlungsmotive und -Strukturen der Schüler\*innen und Lehrkräfte im Feld fehlen. Diese Diskrepanz zu den eigenen subjektiven Erfahrungswerten, Normalitätsvorstellungen

und Motivationsqualitäten – wahrscheinlich aus dem eigenen Schüler\*innenhabitus (Helsper 2018), aber auch möglicherweise auf den eigenen Erfahrungen als Lehrkraft oder pädagogische Kraft im Regelsystem, evtl. auch die Position einer Person, die in eben jenem Feld tätig ist in der Forschung oder in einem solchen ausgebildet wird (biographisch erworbener Habitus) – sowie auf den familiär erworbenen Herkunftshabitus beruhend (Bonnet/ Hericks 2019) eröffnen für die Beobachtungsposition eine entsprechende Interpretation, die von den eigenen individuellen Erfahrungen geprägt sind. Es folgen dabei Bewertungen und Erklärungstheorien, die das Ziel haben die individuell wahrgenommenen Diskrepanzen bzgl. der Druck erzeugenden Leistungsabfrage in die vorhandenen Orientierungsmuster des Beobachtenden einzubetten. Dabei stellt sich deutlich heraus, dass ein Test keine Wertigkeit besitzt, sollte die Möglichkeit bestehen, die Leistung in einer anderen Form, trotz Versagen in der Leistungsabfrage, zu erbringen. Diese Sicht auf Leistungsbeurteilung folgt dem normativen und häufig regulären Einsatz dieses Bewertungsinstruments an Regelschulen und propoziert diese als einzig logische Handhabung. Ein Zugang zu den individuellen Orientierungsmustern, denen diese, zum eigenen Erfahrungsraum differierende Praxis, aufweist, wird weder vollzogen noch ist diese aus dem vorliegenden Material zu rekonstruieren. Denn in der Darstellung überwiegen theoretisierende Textmodi, die vor allem Aufschluss über die Orientierungsmuster des\*der Verfassers\*Verfasserin geben. Die Passage ist vorwiegend durch die Irritation des\*der Verfassers\*Verfasserin gekennzeichnet, der\*die somit als Noviz\*in in diesem spezifisch konzipierten Praxisfeld ausgemacht werden kann.

Die Darstellung der beiden Passagen samt der dort identifizierten Textmodi erlaubt nur einen kurzen Einblick in die Potenziale einer Analyse mit dem Instrumentarium der Dokumentarischen Methode. Es lässt sich eine Perspektive auf inklusive Unterrichtspraxis herausarbeiten, in der ein Wissen über Unterricht an Regelschulen die Normen setzt, an denen die eigenen Beobachtungen gemessen werden. Dies tritt zum Teil an die Stelle der Offenheit, welche die vermeintliche Fremdheit mit dem Feld ermöglichen könnte. Insbesondere die zweite Passage ist durch die Vehemenz, in der die Irritation des Autors/ der Autorin geschildert wird, wertvoll, um die Standortgebundenheit des Protokolls herausarbeiten zu können. Dies ermöglicht aus Sicht der Autor\*innen dieses Beitrags eine kritische Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Material und sensibilisiert für zukünftig Beobachtungen an (inklusive) Schulen. Würde man die dokumentarische Analyse von Protokollen teilnehmender Beobachtung über diesen Beitrag hinaus weiterverfolgen wollen, so böte sich eine Erweiterung des Samples an<sup>9</sup>.

## 5. Diskussion

Das Material bietet einen Zugang zu den introspektiven Wahrnehmungsmustern der\*des Verfasserin\*Verfassers. Dabei ist jedoch grundlegend, dass die vorliegende teilnehmende Beobachtung nicht

---

<sup>9</sup> Die Erweiterung des Samples meint den fallimmanenten, fallinternen und fallübergreifenden komparativen Fallvergleich. So wird innerhalb einzelner Passagen, zwischen verschiedenen Passagen des gleichen Materials und zwischen Passagen verschiedener Materialien nach homologen und analogen Handlungsmustern gefahndet (Nohl 2005; Nohl 2013; Bohnsack 2013).

als solche, wie von Vogd (2020) vorgeschlagen, interpretiert wurde, sondern unter der Prämisse der introspektiven Architektur einiger Passagen des Datums #4 eine veränderte Vorgehensweise in der dokumentarischen Interpretation gewählt wurde. Die gezeigte Vorgehensweise erweist sich als aussagekräftig in Bezug auf verschiedene Themenkomplexe, die in der Berücksichtigung von Gütekriterien in der qualitativen Sozialforschung Anwendung finden sollten. Des Weiteren sehen die Autor\*innen auch über die reine Verhandlung der Standortgebundenheit im Forschungskontext ein Anwendungspotential mit Blick auf Transformationsprozesse habitueller Strukturen, hier in Bezug auf die Ausbildung von Lehramtsstudierenden. Diese Perspektiven, die der hier vorgestellte Zugang zum Datum #4 bietet, werden im Weiteren einzeln vorgestellt und genauer erläutert.

### 5.1 Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm

„Den beiden unterschiedlichen Prinzipien der sozialen Wirklichkeit – die Orientierung an der Norm und an der sozialen Identität versus die Einbindung in die Handlungspraxis und deren Habitualisierungen – entsprechen je unterschiedliche Modi der Verständigung und Sozialität“ (Bohnsack 2014b, S. 46). So ist Voraussetzung für „unmittelbares Verstehen“ (ebd., S. 47) ein kollektiv geteilter Erfahrungsraum. Die zu rekonstruierende Fremdidentifizierung der beobachteten inklusiven schulischen Praxis im Datum #4 verweist entsprechend auf eine Diskrepanz zwischen den Erfahrungsräumen des\*der Verfassers\*Verfasserin und den beobachteten Akteur\*innen. So wird eine Inkongruenz in der Auseinandersetzung mit den veränderten Prüfungsmodalitäten deutlich, die es erlauben, Leistungen erstens auf verschiedenen Wegen zu erbringen, und zweitens bei einem Versagen die Leistung auf anderem Wege prüfungsrelevant zu erbringen. Die Idee mittels der Überprüfung einen Lerndruck zu erzeugen und im Sinne einer veränderten Machtposition als Lehrkraft zu nutzen, werden in der beobachteten Situation vergebens durch den\*die Verfasser\*in gesucht. Dabei wird einerseits deutlich, dass die beobachtete Praxis dem\*der Beobachter\*Beobachterin fremd zu sein scheint. Gleichsam ist aber auch festzuhalten, dass die Fremdheit von Habitus und Norm hier einen besonderen Zugang zu den introspektiven Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern des\*der Verfassers\*Verfasserin bieten, die konzeptuell in der dokumentarischen Interpretation von teilnehmenden Beobachtungen nach Vogd (2020) nicht per se angelegt ist.

### 5.2 Introspektion als Gütekriterium – nicht nur in der Forschung

Die dokumentarische Reflexion ermöglicht die Untersuchung der Standortgebundenheit der\*des Verfassers\*Verfasserin des Datums #4. Sie eröffnet neue Perspektiven auf die eigenen habituellen Strukturen und die eigenen Prägungen bezüglich des primären Herkunftshabitus, Schülerhabitus und auch der bisherigen berufsbiographischen Sozialisation. Kritisch diskutiert werden muss aber, dass zu einer solchen Untersuchung von Seiten des\*der Forschers\*Forscherin eine gewisse Offenheit erbracht werden muss. Auch ist eine Interpretation im Rahmen einer Interpretationsgruppe bei der Untersuchung eigener habitueller Strukturen besonders wichtig, da eine rein subjektive Betrachtung der eigenen Strukturierungen eventuell schwierig umzusetzen ist. Prinzipiell ist davon auszugehen, dass insbesondere bei teilnehmenden Beobachtungen, welche durch Personen durchgeführt wird, die der spezifischen Praxis fremd sind oder als Noviz\*innen gelten, eine entsprechende

Untersuchung im besonderen Umfang möglich ist. Dies liegt begründet in den Anforderungen an die Form der teilnehmenden Beobachtungen, welche sehr herausfordernd sind, einer gewissen Reflexion und auch Übung unterliegen, sowie Irritationen und Spannungen bzgl. der eigenen Normvorstellungen und der beobachteten Praxis hier besonders sichtbar werden.

Dabei eröffnet die Reflexion der eigenen Normalitätstheorien und Common-Sense-Theorien, sowie habituell geprägter Orientierungen nicht nur im Kontext einer gehaltvollen und qualitativ hochwertigen Forschung wichtige Zugangspunkte, sondern kann ebenso im Kontext der universitären Ausbildung von Lehrer\*innen diskutiert werden. Denn durch das Bewusstwerden eigener habitueller Strukturen und Prägungen kann ein reflexiver Zugang zu Unterrichts- und Forschungspraxis eröffnet werden, der vielfach als besondere Voraussetzung der Professionalisierung von Lehrkräften gehandelt wird (u.a. Häcker 2019; Helsper 2021).

### 5.3 Habitusgenese und Habitustransformation

Der Lehrerhabitus wird in der Literatur als „Amalgam von Milieu und beruflich spezifizierten Feldanforderungen“ (Kramer 2015, S. 355) beschrieben. Hierin manifestiert sich die Verbundenheit des eigenen Lehrerhandelns mit dem familiären Herkunftshabitus einerseits und den im weiteren Verlauf biographisch erworbenen, individuellen habituellen Strukturen sowie den Schülerhabitus andererseits (Helsper 2019; Bonnet/ Hericks 2019) und kann entsprechend als Konglomerat all dieser Bezüge beschrieben werden. Der Transformationsprozess zur professionell handelnden Lehrkraft ist dabei gekennzeichnet von einer Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen Herkunft und den eigenen Erwartungen an die (künftige) Schülerschaft. Des Weiteren ist zu konstatieren, dass im Kontext der biographisch erworbenen Strukturen für alle Forschenden in der Beforschung von Unterricht und Lehramtsanwärter\*innen, unabhängig der sozialen Herkunft, eine Gemeinsamkeit festgehalten werden kann: Der durch die vorangegangene Schulzeit erworbene Schülerhabitus, der in der Transformation zur Lehrkraft reflektiert und grundlegend umgewandelt werden muss (Helsper 2016; 2018; 2019). Denn eine unreflektierte Übernahme der eigenen bereits ansozialisierten Strukturen führt zu einer Übernahme der eigenen Schülerhaltung als „Blaupause“ für die gewünschte Schülerhaltung, die sie als Lehrkräfte später favorisieren“ (Helsper 2019, S. 63). Diese Diskrepanzen zwischen Habitus und Norm lässt sich auch im vorliegenden Material rekonstruieren. So zeigen sich Irritationen über von der eigenen Norm abweichenden bzw. bekannten Strukturen, die sich hier im Kontext der Bearbeitung von Leistungsabfragen äußern. Damit wird zweierlei deutlich: Der\*Die Verfasser\*in verwendet die eigenen Erfahrungsräume als Interpretationsgrundlage und eröffnet dem\*der Leser\*in damit einen Blick auf die eigenen Normalitätstheorien. Gleichzeitig zeigt sich auch, dass diese eher zu einer irritierenden und kritisch-ablehnenden Betrachtung der beobachteten Praxis führen. Die Reflexion der eigenen Normalitätstheorien und Common-Sense-Theorien – und damit auch die Reflexion der eigenen Standortgebundenheit – kann ein Baustein für die Formulierung einer weniger subjektiv geprägten Beobachtung sein. Eine reflexive Betrachtung dieser ist dabei nicht nur im Kontext der Professionalisierung und professionellen Weiterentwicklung notwendig (Helsper 2021), sondern auch im Kontext der Forschung und der Annäherung des\*der Forschers\*Forscherin an die beobachtete Unterrichtspraxis.

## 6. Fazit

Die dokumentarische Interpretation des vorliegenden Datums #4 zeigt multiple Bezugspunkte für die Forschung, aber auch im Kontext der Professionalisierung von Lehrkräften auf, die an dieser Stelle nochmals gebündelt dargestellt werden:

Prinzipiell ist eine Rekonstruktion introspektiver Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen anhand des vorliegenden Datums #4 möglich. Dieses gibt Aufschluss über bestehende Normalitätsvorstellungen des\*der Verfassers\*Verfasserin. Dazu kann resümiert werden, dass dieser Person die beobachtete Unterrichtspraxis in verschiedensten Handlungsstrukturen fremd zu sein scheint und eine Reflexion der eigenen Standortgebundenheit sich nicht systematisch in dem Datum #4 ausdrückt. Die Reflexion des Beobachteten erfolgt im Kontext der eigenen Normalitätsvorstellungen und Common-Sense-Theorien. Zur weiteren Auseinandersetzung und der Reflexion der eigenen Standortgebundenheit gehört es, sich dieser Inkongruenzen bewusst zu werden und diese nicht nur vor der eigenen normativen Perspektive zu betrachten, sondern eine Rekontextualisierung dieser Perspektive (Bohnsack 2017; Reh/ Kottmann/ Miller 2021) vorzunehmen.

Diese rekontextualisierte Betrachtung des Beobachteten ist nicht nur Teil einer ausreichenden Reflexion der eigenen Standortgebundenheit, sondern geht mit der professionellen Entwicklung von (angehenden) Lehrkräften einher. So kann durch eine Erarbeitung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus nicht nur ein positiver Effekt für die Forschung erzielt werden, sondern ebenso die professionelle Weiterentwicklung von (angehenden) Lehrkräften, mit Blick auf eine angestrebte Habitustransformation, positiv gefördert werden.

In Anbetracht der Schwierigkeit der Erstellung von Beobachtungsprotokollen, die der geforderten Formatierung der Dokumentarischen Methode nach Vogd (2020) entsprechen, kann die Integration einer wie hier vorgeschlagenen Überprüfung der eigenen Standortgebundenheit einerseits ein Mittel sein, diese zu hinterfragen und zu reflektieren, andererseits kann aber auch so ein positiver Einfluss auf die Fähigkeiten zur Erstellung eines entsprechenden Protokolls genommen werden. Des Weiteren sind so auch Protokolle, die nicht im vollen Umfang den formalen Anforderungen nach Vogd (2020) entsprechen, als Instrument der Qualitätskontrolle in der Forschung nutzbar.

Im vorliegenden Beitrag konnte gezeigt werden, dass es möglich ist, über das vorliegende Datum #4 einen Zugang zu den introspektiven Wahrnehmungsweisen des\*der Forschenden zu erlangen, mit dem Ziel, die Reflexion der eigenen Standortgebundenheit über den Bruch mit den eigenen Common-Sense-Theorien anzuregen. Als Desiderat muss formuliert werden, dass der konkrete Einfluss, den ein solches Vorgehen auf habituelle Transformationsprozesse hat, noch nicht konkret untersucht wurde. Des Weiteren ist als Arbeitsauftrag zu formulieren, dass ein Verfahren zur gemeinsamen Auseinandersetzung über die protokollierten Inhalte in den einzelnen Interpretationsgruppen auszuarbeiten ist. Dieses bedarf einer besonderen Sensibilität der Gruppe sowie eine besondere Offenheit der untersuchten Person, welche analysiert wird.

## 7. Literatur

- Birkholz, Sina/ Bochmann, Annett/ Schank, Jan (2020): Ethnographie und Teilnehmende Beobachtung, in: Claudius Wagemann, Achim Goerres, Markus Siewert (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Politikwissenschaft*, Wiesbaden: Springer, S. 325-350.
- Bohnsack, Ralf (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, in: Ingrid Gogolin, Annette Scheunpflug, Josef Schrader, Elmar Souvignier (Hrsg.): *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, Heidelberg: Springer, S. 63-81.
- Bohnsack, Ralf (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der Dokumentarischen Methode, in: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer, S. 241-270.
- Bohnsack, Ralf (2014a): *Rekonstruktive Sozialforschung Einführung in qualitative Methoden*, Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014b): Habitus, Norm und Identität, in: Werner Helsper, Rolf-Thorsten Kramer, Sven Thiersch (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*, Wiesbaden: Springer, S. 33-35.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*, Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, in: Ralf Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann, Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer, S. 9-32.
- Bohnsack, Ralf/ Hoffmann, Nora/ Nentwig-Gesemann, Iris (2018): Typenbildung und Dokumentarische Methode, in: Ralf Bohnsack, Nora Hoffmann, Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode*, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 9-50.
- Bonnet, Andreas/ Hericks, Uwe (2019): Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus, in: Rolf-Thorsten Kramer, Hilke Pallesen (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerhabitus*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 73-100.
- Bude, Heinz (1985): Die Sozialforschung als Narrationsanimateur. Kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37, S. 327-336.
- Diegmann, Daniel (2013): Die Beobachtung, in: Barbara Drinck (Hrsg.): *Forschen in der Schule*, Opladen, Toronto: Barbara Budrich, S. 182-226.
- Erne, Jakob (2016): *Psychoanalytische Sozialarbeit – Eine rekonstruktive Aktenanalyse*, Opladen: Barbara Budrich.
- Erne, Jakob (2017): Der Status der Akte als organisationaler Aktant, in: Steffen Amling, Werner Vogd (Hrsg.): *Dokumentarische Organisationsforschung*, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 43-58.
- Erne, Jakob/ Bohnsack, Ralf (2018): Die Psychoanalytische Sozialarbeit im Blick auf ihre Akten. Eine dokumentarische Analyse, in: Ralf Bohnsack, Sonja Kubisch, Claudia Streblov-Poser (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode*, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 237-257.
- Fritzsche, Bettina (2013): Mediennutzung im Kontext kultureller Praktiken als Herausforderung an die qualitative Forschung, in: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer, S. 33-50.
- Häcker, Thomas (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern, in: Maria Degeling, Nadine Franken, Stefan Freund, Silvia Greiten, Daniela Neuhaus, Judith Schnellbach-Zell (Hrsg.): *Praxisphasen der universitären Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 81-96.
- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz, in: Martin Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch*, Münster, New York: Waxmann, S. 103-125.
- Helsper, Werner (2018): Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität, in: Tobias Leonhard, Julia Košinár, Christian Reintjes (Hrsg.): *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17-40.
- Helsper, Werner (2019): Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade, in: Rolf-Thorsten Kramer, Hilke Pallesen (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerhabitus*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-72.
- Helsper, Werner (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*, Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Hericks, Uwe/ Sotzek, Julia/ Rauschenberg, Anna/ Wittek, Doris/ Keller-Schneider, Manuela (2018): Habitus und Normen

- im Berufseinstieg von Lehrer\*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode, in: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU), 7, 65-80.
- Kramer, Rolf-Thorsten (2015): „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 35, S. 344-359.
- Mannheim, Karl (1952): *The Problem of Generations*, in: Paul Kecskemeti (Hrsg.): *Essays on the Sociology of Knowledge*, London: Routledge and Kegan Paul, S. 276-320.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meuser, Michael (2013): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion, in: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer, S. 223-239.
- Neumann, Sascha (2019): Ethnographie und Dokumentarische Methode, in: Olaf Dörner, Peter Loos, Burkhard Schäffer, Anne Schondelmayer (Hrsg.): *Beträge des Centrums für qualitative Evaluations- und Sozialforschung (ces) zur dokumentarischen Methode*, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 52-67.
- Nohl, Arndt-Michael (2005): Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews, in: *Bildungsforschung*, 2(2), S. 19-38.
- Nohl, Arndt-Michael (2013): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation, in: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer, S. 271-293.
- Nohl, Arndt-Michael (2017): *Interview und Dokumentarische Methode*. Wiesbaden: Springer.
- Reh, Anne/ Kottmann, Brigitte/ Miller, Susanne (2021): Berufsspezifische Reflexionsprozesse durch Einzelfallarbeit im Projekt „Schule für alle“: Analyse von zwei Praxisberichten mittels der Dokumentarischen Methode, in: *Qualifizierung für Inklusion (Qfi)*, 3, Nr1, DOI: <https://doi.org/10.21248/qfi.56>.
- Schäffer, Burkhard (2019): Zählen und messen als blinder Fleck der Dokumentarischen Methode. Anmerkungen zum triangulierenden Umgang mit dem Gemessenen, in: Olaf Dörner, Peter Loos, Burkhard Schäffer, Anne Schondelmayer (Hrsg.): *Beträge des Centrums für qualitative Evaluations- und Sozialforschung (ces) zur dokumentarischen Methode*, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 68-87.
- Schütz, Alfred/ Endreß, Martin/ Renn, Joachim (2004): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie (Alfred Schütz Werkausgabe Bd. II)*, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens [1], in: Martin Kohli, Robert Günther (Hrsg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit*, Stuttgart: Metzler, S. 78-117.
- Schütze, Fritz (1987): *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. 1. Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen koennen*, Studienbrief der Universität Hagen, Teil 1, Hagen.
- Strübing, Jörg/ Hirschauer, Stefan/ Ayaß, Ruth/ Krähnke, Uwe/ Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 47, Nr.2, S. 83-100.
- Vogd, Werner (2020): Krankenhausmodernisierung: höhere Effizienz ärztlicher Arbeit? Dokumentarische Evaluationsforschung und teilnehmende Beobachtung, in: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung*, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 330-356.
- Vogd, Werner/ Amling, Steffen (2017): Einleitung Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung, in: Steffen Amling, Werner Vogd (Hrsg.): *Dokumentarische Organisationsforschung*, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 9-40.
- Vogd, Werner/ Jansen, Till (2017): Reflexivität in der Dokumentarischen Methode – metatheoretische Herausforderungen durch die Organisationsforschung, in: Steffen Amling, Werner Vogd (Hrsg.): *Dokumentarische Organisationsforschung*, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 260-278.
- Wagner-Willi, Monika (2013): Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale, in: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer, S. 133-156.

### **Autor\*innen**

Anne Reh, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Bielefeld, AG3 Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung; Sachunterrichtsdidaktik; Forschendes Lernen

[anne.reh@uni-bielefeld.de](mailto:anne.reh@uni-bielefeld.de)

André Brandhorst, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education

Arbeitsschwerpunkte: Qualitätssicherung und Evaluation

[andre.brandhorst@uni-bielefeld.de](mailto:andre.brandhorst@uni-bielefeld.de)

Franziska Proskawetz, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Duisburg-Essen, AG Bildungsforschung

Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungleichheiten im Schulsystem, Auswahlmechanismen für Stipendienprogramme und Begabtenförderungswerke

[franziska.proskawetz@uni-due.de](mailto:franziska.proskawetz@uni-due.de)