

In: Schäffer, Burkhard/ Dörner, Olaf (Hrsg.) (2012):
Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung.
Opladen: Barbara Budrich, S.196-211.

Dokumentarische Methode. Einordnung, Prinzipien und Arbeitsschritte einer praxeologischen Methodologie

Burkhard Schäffer

Der Beitrag gliedert sich in vier Teile. Zunächst wird rudimentär eine historische, systematische und auf die Disziplin der Erwachsenenbildung bezogene Einordnung der Methodologie angeboten (1). Im Kapitel über die Prinzipien der dokumentarischen Methode (2) werden zentrale grundlagentheoretische Annahmen und methodologische Folgerungen beschrieben. Dem folgt eine Synopse der aus diesen Prinzipien abgeleiteten wichtigsten Arbeitsschritte der Methodologie (3). Ein kurzer Ausblick (4) schließt den Beitrag ab.

1. Historische, systematische und disziplinbezogene Einordnung der Methodologie

1.1 Zur Geschichte der dokumentarischen Methode

Der Begriff „dokumentarische Methode“ stammt von dem Wissenssoziologen Karl Mannheim, der sich in den 1920er Jahren, im Rahmen einer umfassenderen epistemologischen Argumentation mit der Frage nach einer Theorie (soziologischer) Interpretation von sozialen und geistigen „Gebilden“ beschäftigt hat (Mannheim 1964, S. 91-154 u. S. 388-407 sowie postum Ders. 1980). Harold Garfinkel (1972) bezog sich in den 1960er Jahren auf Mannheim und beschrieb die „dokumentarische Methode der Interpretation“ als die Art und Weise, wie von Gesellschaftsmitgliedern Alltagshandlungen Sinn zugeschrieben wird, und entwickelte zusammen mit anderen die sogenannte „Ethnomethodologie“. Mit ihr lassen sich die „Ethnomethoden“, also die Methoden der Sinnzuschreibung im Alltag untersuchen. Hieraus leitet sich ein großes Kritikpotenzial an herkömmlicher Sozialwissenschaft ab, da sich – so Garfinkel – auch Forschende in den Sozialwissenschaften, aber auch in machtbefugten Kontexten wie Polizei und Justiz, bei der Produktion und Rezeption von wissenschaftlichem Wissen dieser Methode der nachträglichen Sinnzuschreibung bedienen. Die Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode von Ralf Bohnsack (1989; 2007a) setzt hier an, akzentuiert jedoch zentral eine seitens der Ethnomethodologie nicht oder nur wenig beachtete Perspektive der Mannheimschen Wissenssoziologie: Es geht jetzt nicht nur um die Standortge- und -verbundenheit der Erforschten, sondern auch der Forschenden. Die dokumentarische Methode ist insofern nicht nur „methodisch kontrolliertes Fremdverstehen“, sondern immer zugleich auch auf eine methodische Kontrolle der eigenen

Standortgebundenheit als Forschende/r ausgerichtet. Darüber hinaus wurden von Bohnsack u.a. Bezüge auf die Chicagoer Schule und die grounded theory (vgl. Mittel im Band) sowie die Phänomenologie von Alfred Schütz verarbeitet.

1.2 Die dokumentarische Methode im Kontext qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung

Die dokumentarische Methode der Interpretation hat sich innerhalb des Kanons *qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung*¹ im Laufe der 1990er und 2000er Jahre als ein spezifischer *methodologischer* Zugang in den Sozial- und Erziehungswissenschaften etabliert, der sich in der Forschungspraxis zunächst im Bereich von Jugendforschung – und dort im Zusammenhang mit dem Gruppendiskussionsverfahren (vgl. Schäffer im Band) – entwickelt hat. Der Begriff „Methode“ ist zunächst etwas irreführend, denn es können mit der Methodologie der dokumentarischen Methode Datenmaterialien, die mit unterschiedlichsten Erhebungsmethoden erhoben wurden, „dokumentarisch“ interpretiert werden. Sie wird inzwischen in den verschiedensten Forschungsbereichen eingesetzt (vgl. Bohnsack 2007a, S. 31f.) und ist nicht nur auf das Gruppendiskussionsverfahren beschränkt: Feldforschungsprotokolle (Bohnsack/Loos/Schäffer 1995), biografische und narrative Interviews (Nohl 2006a; v. Felden im Band), Bild-, Video- und Filminterpretationen (Michel 2006; Bohnsack 2009; Schäffer 2010a) sind nur einige der Erhebungsmethoden, die mit der dokumentarischen Methode arbeiten (inkl. der Triangulation (vgl. Barz/Kosubek/Tippelt im Band) dieser Verfahren in unterschiedlichsten Kombinationen).

Die dokumentarische Methode ist eine zwischen objektivistischen und subjektivistischen Positionen vermittelnde „praxeologische Methodologie“ (Bohnsack 2007a, S. 187ff.), d.h. sie stellt ein Verfahren dar, mit dem man einerseits den „subjektiv gemeinten Sinn“ der Akteure berücksichtigt, aber nicht bei dessen Kategorisierung stehenbleibt – und damit Common Sense Einstellungen nur verdoppelt. Mit der dokumentarischen Methode nimmt man systematisch eine Beobachterperspektive zweiten Grades ein, ohne das Wissen der Akteure als empirische Basis zu verlassen – was üblicherweise objektivistischen Herangehensweisen vorgeworfen wird (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007, S. 11). Die Methodologie zielt im Kern auf die interpretative Rekonstruktion von Wissensformen, die in Handlungspraxis eingelagert sind und auf die mit den Begriffen a-theoretisches bzw. konjunktives Wissen (Mannheim 1980), habituell-inkorporiertes Wissen (Bourdieu 1987) oder auch implizites Wissen (Polanyi 1985) Bezug genommen wird. Dies sind Wissensformen, die den Wissenden in ihrer Handlungspraxis habituell verfügbar sind, über die sie aber nicht ohne Weiteres theoretisch explizit – wie über den subjektiv gemeinten Sinn – Auskunft geben können. Damit ist jedoch nicht eine Latenz dieser Wissensformen unterstellt, die nur von einem/r kundigen Interpreten/in gedeutet werden kann, weil sich die Subjekte ihres Wissens gänzlich unbewusst sind (wie bei der objektiven Hermeneutik oder der Habitusherme-

1 Den Terminus „rekonstruktive Sozialforschung“ hat Ralf Bohnsack als Kürzel in die Debatte um qualitative Sozialforschung eingebracht (Bohnsack 2007 a, S. 13ff.). In einer Kritik am kritischen Rationalismus grenzt er rekonstruktive Verfahren von hypothesenprüfenden Verfahren u.a. mit dem zentralen Argument ab, dass bei hypothesenprüfenden Verfahren die Validität, also die Gültigkeit der Ergebnisse durch die Standardisierungsprozeduren in Frage gestellt werden. Rekonstruktive Verfahren – z.B. grounded-Theory, Narrationsanalyse, objektive Hermeneutik und dokumentarische Methode – dagegen erzeugen ein Datenmaterial, das weitaus valider einzuschätzen ist (vgl. auch Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 183ff.)

neutik vgl. hierzu die Beiträge von Koring und Bremer/Teiwes-Kügler in diesem Band). Vielmehr entzieht sich dieses *handlungspraktische Wissen* zwar tendenziell der theoretischen Explizierbarkeit, es ist den Wissenden jedoch prinzipiell möglich, auf dieses Wissen zu rekurrieren, was beim Gegensatz manifest – latent nicht der Fall ist. Aus der Perspektive der dokumentarischen Methode wissen die Erforschten insofern oft gar nicht, wie viel sie handlungspraktisch wissen.

1.3 Die dokumentarische Methode in der Erwachsenenbildung

Im Rahmen qualitativer Erwachsenen- und Weiterbildungsforschungsprojekte lassen sich primäre und sekundäre Bezugnahmen auf die Methodologie unterscheiden. Während primäre Formen der Bezugnahme sich eindeutig an der Methodologie ausrichten (vgl. expl. Nohl 2006b; Giese/Wittpoth 2009; Schäffer 2003; 2010 a, b; Franz 2009; Dörner/Schäffer 2010; Dörner/Schäffer/Endreß 2010; Dörner/Loos/Schäffer 2011; Naumann 2010), folgen sekundäre Bezugnahmen den Argumentationen bis zu einem gewissen Punkt und weichen dann in unterschiedlicher Weise ab, indem sie bspw. die dokumentarische Methode mit der objektiven Hermeneutik kombinieren (Kade/Seitter 2007; Hof/Kade 2009) oder um im Rahmen von typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalysen Parallelen und Divergenzen der dokumentarischen Methode zur Praxeologie Pierre Bourdieus auszuloten (Bremer 2004; 2007). Durch ihre Orientierung an Typenbildung ist die dokumentarische Methode auch interessant für Ansätze, die triangulierend quantitative und qualitative Methoden verbinden (vgl. Barz/Tippelt im Band). So kombiniert die Arbeitsgruppe um Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha in ihrer Studie zum Weiterbildungsverhalten Älterer Umfragedaten mit einer dokumentarischen Interpretation von Tiefeninterviews (Tippelt/Schmidt/Schnurr 2009). Schließlich wird die an der dokumentarischen Methode orientierte Evaluationsforschung (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2010) in Erwachsenen- und Weiterbildungskontexten zunehmend genutzt.

2. Prinzipien der dokumentarischen Methode

Mannheim unterscheidet in seiner Interpretationslehre grundsätzlich zwischen „immanenten“ und „nichtimmanenten“ Betrachtungen von „Gebilden“ (Mannheim 1980, S. 68f.). Bei einer immanenten Betrachtung verbleibt der Interpretierende vollständig innerhalb der *Geltungsansprüche*, die vom zu Interpretierenden vorgegeben werden. Eine Weltanschauung, eine theoretische Perspektive oder auch ein Kunstwerk werden also *nicht* auf eine wie auch immer geartete Genese hinterfragt, sondern als Faktizität für sich selbst stehend anerkannt. „Ich habe meine Gründe vergessen“ scheint uns ein jedes Gebilde zu sagen, sofern es uns in originärer Einstellung (d.h. immanent, BS) entgegentritt“ (Mannheim 1980, S.79). Eine nichtimmanente Betrachtung dagegen geht zu den Geltungsansprüchen des zu Interpretierenden einerseits auf Distanz und richtet andererseits ihren Blick auf, die Genese, d.h. den *Prozess der Entstehung* des zur Interpretation anstehenden Artefakts. Dieses wird dann ein „Resultat von etwas“ mit einer Vorgeschichte. Bei einer solchen Form der Betrachtung geht es um eine von den immanenten Geltungsansprüchen des jeweiligen Gegenstands distanzierte Form der Interpretation. Im weiteren Verlauf seiner Argumentation unterscheidet Mannheim dann folgerichtig zwischen *immanenten und genetischen Interpretationen*. Interpretationen

im engeren Sinne sind auf die eine oder andere Weise immer auf eine Art von Genese eingestellt, rein immanente Betrachtungen sind aus der Perspektive der dokumentarischen Methode insofern keine Interpretationen.

2.1 Worauf richtet sich eine Interpretation? Oder: Zur Differenzierung von immanemem Sinn, Ausdruckssinn und Dokumentsinn

Bei der Interpretation eines konkreten sozialen, kulturellen oder auch historischen Artefakts lassen sich mit Mannheim drei Ebenen unterscheiden: 1. die Ebene des sog. „immanenten“ oder „objektiven“ Sinns, 2. die des „intentionalen Ausdruckssinns“ und schließlich 3. die des „Dokumentsinns“ (Mannheim 1964, S. 103f.). An folgendem, „absichtlich trivial gewählten“ Beispiel macht er die drei Sinnebenen deutlich (a.a.O., S. 105f.):

Wenn jemand einem Bettler in der Öffentlichkeit ein Geldstück in den Hut wirft, lasse sich der immanente oder objektive Sinn als „Hilfe“ interpretieren. Man benötige für eine derartige Sinninterpretation weder Kenntnis über die Intentionen der an dieser Situation Beteiligten, noch Informationen über die jeweiligen Kontextbedingungen. So bliebe der *immanente* Sinngehalt des Bettelns auch dann bestehen, wenn der Bettler ein verkappter Millionär und der Gebende ein „armer Schlucker“ wäre.

Hiervon ist die Schicht des „Ausdruckssinnes“ abzugrenzen: Sie ist auf die Kenntnis des „subjektiv gemeinten Sinns“ (durchaus im Sinne Max Webers) der Beteiligten angewiesen und diesen erfährt man nur vermittelt, etwa, indem man den Helfenden fragt, warum er dem Bettler etwas gegeben habe. Antwortet dieser, dass ihm der Bettler leidgetan und er seine Not etwas hätte lindern wollen, kann man das, was der Schenkende *meinte*, z.B. mit „Barmherzigkeit, Güte oder Mitleid“ bezeichnen. Über die „schenkende Geste“, die sich auf den objektiven Sinn „Hilfe“ bezieht, lagert sich jetzt, so Mannheim, „eine zweite Sinnschicht: die des Ausdruckssinns“. Beim Ausdruckssinn sind wir vor die Aufgabe gestellt, ihn so zu erfassen, wie er „von dem ihn ausdrückenden Subjekt *gemeint* (Hervorhebung i.O., BS), im bewußtseinsmäßigen Daraufgerichtetsein intendiert war“ (Mannheim 1964, S. 107).

Die der Methodologie den Namen gebende, entscheidende dokumentarische Sinnschicht hebt sich nun sowohl vom immanenten/objektiven als auch vom Ausdruckssinn ab. Sie transzendiert den immanenten („Hilfe“) und den Ausdruckssinn („Barmherzigkeit“) und interpretiert die ganze Situation als *Dokument von bzw. für etwas*, in diesem Falle als Dokument eines „Akts der ‚Heuchelei‘“ (a.a.O., S. 108) des Gebenden: „In diesem Moment kommt es mir gar nicht darauf an, was der Freund objektiv getan, geleistet hatte, auch nicht darauf, was er durch seine Tat ausdrücken ‚wollte‘, sondern was durch seine Tat, auch von ihm unbeabsichtigt, sich für mich über ihn darin *dokumentiert* (a.a.O., S. 108; Hervorhebung i.O., BS). Diese *dokumentarische Interpretation* einer einzigen Geste kann mir, behalte ich diese interpretative Einstellung bei, den „Freund“ und alle seine Handlungen und Haltungen von nun an in einem völlig anderen Lichte erscheinen lassen: „Nichts wird im eigentlich vermeinten Sinn (d.h. mittels intentionaler Interpretation) oder in seinem objektiven Leistungscharakter belassen, sondern alles dient als Beleg für eine von mir vorgenommene Synopsis, die, wenn sie den engeren Kreis des ethisch Relevanten verlässt, nicht seinen ethischen Charakter, sondern seinen gesamtgeistigen ‚Habitus‘ ins Auge zu fassen imstande ist“ (a.a.O., S. 108/109). Mannheim artikuliert hier das Homologieargument, das auch in der Praxeologie von Pierre Bourdieu eine große Rolle spielt (vgl. expl. Bourdieu 1987). Demnach zeigt sich der *modus operandi* eines Habitus auf den verschiedensten Ebenen von Praxis in homologer Art und Weise (vgl. auch die Beiträge v. Wittpoth und Bremer in diesem Band).

Das hier an einem einfachen hypothetischen Interaktionsbeispiel gezeigte Vorgehen wird von Mannheim übertragen auf die Deutung unterschiedlichster kultureller und sozialer Artefakte und bildet den Kern jeglicher Interpretationsarbeit mit der dokumentarischen Methode: Immer muss eine *Totalität identifiziert* werden, die auf der Grundlage einer auch nur in Teilen vorfindbaren „Objektivierung“ interpretiert wird. Dabei kann es sich um „Dokumente“ handeln, die nicht eigens in einem empirischen Erhebungsprozess erzeugt wurden (eine Geste, eine Äußerung, ein Text, ein Video, eine Internetseite oder auch ein Kunstwerk u.v.m.) oder um „Daten“, die mittels empirischer Erhebungsmethoden extra zu diesem Zweck erzeugt wurden (biografische Interviews, Gruppendiskussionen, ethnografische Feldaufzeichnungen bzw. Videoerhebungen u.ä.). Die Identifikation einer Totalität gelingt nur über einen Vergleich (vgl. 3.2.2) mit anderen Totalitäten – der gesamtgeistige Habitus des „Heuchlers“ kann z.B. nur vor dem „Gegenhorizont“ eines nicht heuchelnden Spenders näher herausgearbeitet werden – und bezieht sich auf verschiedenste Abstraktionsebenen, die unterschiedlichste Reichweiten und Zieldimensionen ihrer jeweiligen Aussagenhorizonte beinhalten.² Je nachdem, welches gegenstandsbezogene Interesse man mit seinen Interpretationen verfolgt, kommen andere Totalitäten bei der dokumentarischen Analyse in den Blick. Der Grundmodus dokumentarischen Interpretierens ist jedoch immer die Frage danach, was sich am jeweiligen Gegenstand des Interesses vor dem Hintergrund empirisch generierter Vergleichshorizonte *jenseits des immanenten Sinns und des („gemeinten“) Ausdruckssinns dokumentiert*.

2.2. Welche Interpretationsformen lassen sich unterscheiden? Oder: kausal-, sinn- und soziogenetische Interpretationen

Neben der Unterscheidung zwischen den drei Sinnebenen differenziert Mannheim zwischen drei verschiedenen Modi der Interpretation: „Kausalgenetische“ Interpretationen werden von „sinngenetischen“ und „soziogenetischen“ Formen der Interpretation abgegrenzt:

Kausalgenetische Interpretationen versuchen, „rein kausal mit den naturwissenschaftlichen Methoden die seelischen Prozesse zu erklären, als deren Produkt ein Kulturgebilde vor uns liegt“ (Mannheim 1980, S. 87). Sie setzen gewissermaßen axiomatisch ihre eigenen gegenstandstheoretischen Maßstäbe *ex ante* und suchen im zu Interpretierenden nach Hinweisen zur Bestätigung der jeweiligen Theorie – hierunter fiel z.B. die Deutung eines Interviews mittels gegenstandsbezogener theoretischer Annahmen (etwa neurobiologischer Provenienz o.ä.). Derartige Verfahren sind, so die Kritik von Mannheim, *a-historisch*, da sie nicht auf die Genese eingestellt sind. Im Grunde läge hier keine Interpretation im eigentlichen Sinne vor, sondern eine *exmanente Zuschreibung von vorhandenen fremden Sinnressourcen*, die zudem keine Möglichkeiten bieten, Neues zu entdecken. Hiervon grenzt Mannheim strikt die sinngenetischen und soziogenetischen Modi der Interpretation ab, die von Bohnsack als „hypothesengenerierende“ Verfahren gefasst werden.

Sinngenetische Interpretationen liegen auf der „Scheidegrenze von genetischer und immanenter Interpretation“ (Mannheim 1980, S. 86). Bei der sinngenetischen Interpre-

2 So bezieht sich der persönliche Habitus des „heuchelnden Freundes“ aus dem Beispiel Mannheims auf eine andere Totalität als etwas der kollektive Habitus einer bestimmten Berufsgruppe – bspw. von Ärzten, Fußballspielern oder Journalisten oder Angehörigen einer Organisation, etwa einer Bildungseinrichtung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

tation ist sich der Interpretierende des Umstandes bewusst, dass er Sinn nur innerhalb eines bereits bestehenden Sinnzusammenhangs deuten kann, der zudem aus der gleichen bzw. einer ähnlichen Sphäre stammen muss. Das ist der entscheidende Unterschied zum kausalgenetischen Vorgehen, bei der auch völlig sinnfremde Theorien an das Material angelegt werden können (etwa solche naturwissenschaftlicher Herkunft an mit sozial- oder kulturwissenschaftlichen Methoden erzeugte Daten). Die sinngenetische Interpretation widmet sich im Kern dem Vergleich von kontrastierenden Sinnzusammenhängen und hier „dem Ursprung der einem System enthaltenen Motive durch eine rein typologische Nebeneinanderstellung der (in der betreffenden Sphäre) überhaupt möglichen Motive“ (Mannheim 1980, S. 86). D.h. die sinngenetische Analyse eines Gebildes lässt sich nur auf vorgängige Sinnressourcen und deren Genese zurückführen. Sinn wird also durch Sinn erklärt. Um z.B. den Sinn einer „Generation“ sinngenetisch zu erfassen, müssen vorhergehende Arten und Weisen der Generationenbildung typologisierend dageengehalten werden, ohne deren soziale Genese zu hinterfragen und damit den vorgegebenen Sinn zu transzendieren (vgl. hierzu Schäffer 2003 und in diesem Band).³

Die *soziogenetische Interpretation* schließlich fragt vor dem Hintergrund einer Theorie der „Seinsverbundenheit“ des Denkens, Handelns und Erkennens danach, wie die herausgearbeiteten Sinnzusammenhänge mit der Eingebundenheit der Sinnträger in historische, soziale und kulturelle Zusammenhänge korrespondieren bzw. – radikaler gefasst – wie die in einem „Resultat“ sich dem Beobachter anbietenden Sinnzusammenhänge mit entsprechenden Erlebniskonstellationen zusammenhängen. Das heißt, sie untersucht die *soziale Genese* der sinngenetischen Orientierungen und überschreitet deren immanenten Bezug auf das jeweilige Sinnsystem. Im angeführten Generationenbeispiel ist dann zu fragen: Welche *Erlebniszusammenhänge und Erfahrungen* waren bzw. sind dafür verantwortlich, dass sich der generationsspezifische Orientierungszusammenhang genau *auf diese Art und Weise* herausgebildet hat?

2.3 Wie vergegenwärtigt man sich den auf die soziale Genese verweisenden Sinnüberschuss? Oder: Zur soziogenetischen Einstellung auf Funktionalität

Für die soziogenetische Analyse muss der dokumentarisch Interpretierende eine „Einstellung auf Funktionalität“ (Mannheim 1980, S. 71ff.) einnehmen, worunter Mannheim eine Interpretationseinstellung versteht, die darauf abzielt, den individuellen oder kollektiven Erlebniszusammenhang zu erfassen, „als deren Funktion die Objektivationen uns entgegentreten“ (Mannheim 1980, 72). Nimmt man diese Einstellung ein, kann man bei jedem wahrnehmbaren Akt bzw. jedem Artefakt neben dem immanenten Gehalt einen darüber hinausweisenden Sinnüberschuss herausarbeiten, der auf die soziale Genese dieses Aktes oder Artefakts verweist. Mannheim macht dies anhand folgenden Beispiels deutlich (vgl. Mannheim 1980, S. 73ff.): Ein vor uns liegender Knoten ist ein immanentes „Resultat“ eines komplexen Handlungsablaufs, dem des Knotenmachens. Jemand, der keinen Knoten binden kann, kann sich die Genese des Knotens nicht vergegenwärtigen, er hat keinen Bezug zur in den Knoten eingeschriebenen Funktionalität – für ihn liegt der Knoten gewissermaßen nur als fertiges Gebilde ohne Geschichte vor ihm, er muss sich, wenn über-

3 Oder, wie Mannheim schreibt: „Sosehr diese Interpretation aber eine genetische ist, weil sie den in sich geschlossenen Kreis des besonderen Systems verlässt, so ist sie doch ebenfalls eine immanente (...), weil sie die Sphäre des Sinnes überhaupt nicht transzendiert“ (Mannheim 1980, S. 86).

haupt, den Prozess des Knotenmachens mühsam vergegenwärtigen, d.h. ihn „interpretieren“; dagegen kann jemand, der selbst zum Knotenbinden in der Lage ist, die Genese des Knotenmachens „verstehen“, d.h. die Genese in diesem Falle haptisch nachvollziehen. (Zum Unterschied verstehen – interpretieren siehe 2.4).

Jedem Gebilde, seien es Knoten oder auch komplexere sozial-kulturelle Zusammenhänge, an denen die Erziehungswissenschaft interessiert ist, ist dieser doppelte Bezug – auf die Immanenz und auf die Funktionalität in Bezug auf Erlebnis- und Erfahrungsräume – von vornherein eingeschrieben. So tritt uns bspw. ein Computerkurs für Senioren an der Volkshochschule zunächst einmal als immanente Faktizität entgegen: Er ist nichts weiter, als er ist. Ein Interpret, der auf Funktionalität eingestellt ist – und damit diesen Kurs dokumentarisch auf seine Soziogenese hin interpretiert – ist nicht primär an der bloßen Faktizität des Kurses (= immanenter Sinn) und auch nicht daran interessiert, was die den Kurs Organisierenden, Teilnehmenden und in diesem Kurs Dozierenden *meinen*, warum der Kurs notwendig ist (= Ausdruckssinn). Ein/e auf Funktionalität eingestellte/r Interpretierende/r sucht nach Hinweisen auf die Soziogenese von Orientierungsrahmen, die ältere Menschen dazu veranlasst, einen solchen Kurs zu besuchen. D.h. er oder sie interpretiert einen „Kurs“ als Dokument für eine Aufschichtung bzw. Sedimentierung von „typischen“, d.h. über den Einzelfall hinausgehenden, den Akteuren so nicht unmittelbar präsenten Erlebnis- und Erfahrungszusammenhängen. Beim Seniorencomputerkurs ginge es dann etwa um typische Erfahrungszusammenhänge Älterer, die von gemeinsamen Erfahrungen berichten, dass sie Vieles von dem, was ihre Kinder und Enkel im Bereich neuer Medien als selbstverständlich erachten, sich selbst mühsam erarbeiten mussten. Dies kann ein Hinweis auf einen generationsspezifischen konjunktiven Erfahrungsraum sein (vgl. den Generationenartikel von Schäffer im Band).

2.4 Implizites explizit machen oder: Zum Unterscheid zwischen Verstehen und Interpretieren

Am Knotenbeispiel wird aber auch noch etwas anderes deutlich gemacht: Der funktionale Bezug auf einen Erlebnis- und Erfahrungszusammenhang ist einer Theoretisierung schwer zugänglich, denn er schreibt sich in einem „atheoretischen“ Modus ein: Knotenmachen oder Schleifen binden kann man schwer theoretisch erklären, man muss es vormachen, damit es verstanden wird. Was beim Knoten unmittelbar plausibel erscheint, ist in Bezug auf den angeführten Seniorencomputerkurs aber ebenso zutreffend und nicht weniger relevant. Auch dort sind eine Vielzahl handlungsleitender Orientierungen einer Explizierung und Theoretisierung nicht unmittelbar zugänglich und deshalb atheoretischer Natur. Sie sind *implizit*, entfalten jedoch – und das haben uns auch die Arbeiten von Pierre Bourdieu gezeigt – auf dieser praxeologischen Ebene eine große handlungsleitende Qualität. So sind viele Senioren bspw. kognitiv durchaus in der Lage, einen Computer zu bedienen, sie haben vielmehr aufgrund ihrer in ihrer Jugend habitualisierten „generationsspezifischen Medienpraxiskultur“ (Schäffer 2003) eine schwer explizierbare, und damit atheoretisch fundierte, „Scheu“, sich auf die Technik einzulassen. Bei der soziogenetischen Analyse der dokumentarischen Methode geht es darum, solche üblicherweise im *Impliziten eines spezifischen Erfahrungsraumes verbleibenden Dimensionen explizit zu machen*. Und hier liegt auch der Unterschied zwischen *Verstehen* und *Interpretieren* (vgl. Bohnsack 2007a, S. 59f.; Mannheim 1980, S. 272). Das Implizite wird innerhalb eines Milieus, einer Generation oder einer Geschlechterlagerung von den Angehörigen dieser Kollektivformationen *verstanden* und zwar im Modus der „Kontagion“

(Mannheim 1980, S. 207; Schäffer 2007), also einer vor jeder Verbegrifflichung und Symbolisierung stehenden „Berührung“ bzw. „Ansteckung“. Hierzu bedarf es keiner interpretativen Explikation des Sinns. Erst für einen Außenstehenden ist es notwendig, zu interpretieren, um sich den Sinn einer Handlung, einer Äußerung oder auch eines Gegenstands zu erschließen, da er in die ähnlichen oder strukturidentischen Sinnzusammenhänge des jeweiligen Erfahrungsraumes nicht bereits eingebunden ist.

2.5 Konjunktive Erfahrungsräume, konjunktives Wissen und die Unterscheidung von Orientierungsrahmen, -schemata und -zusammenhängen

Formen des habitualisierten, impliziten oder atheoretischen Wissens bilden für das Erkenntnisinteresse der dokumentarischen Methode den zentralen Gegenstand, da sie in der Praxis – so die empirisch erhärtete These – primär handlungsleitend sind. Es handelt sich um die mit der *sozialen Lagerung der Wissenden* zusammenhängenden Formen des handlungspraktischen, habituellen bzw. „konjunktiven“ Wissens, das nur Personen zugänglich ist, die sich in einer gleichen oder ähnlichen Lagerung befinden. Diesem konjunktiven Wissenstypus wird bei der dokumentarischen Methode idealtypisch eine Form des Wissens gegenübergestellt, das im Prinzip für alle Gesellschaftsmitglieder zugänglich ist: das *kommunikativ-generalisierte Wissen*. Für die Beschreibung dieses Zusammenhangs von Wissensformen und sozialer Lagerung ist bei der dokumentarischen Methode das Konzept *konjunktiver Erfahrungsräume* (Mannheim 1980, S. 211ff.) zentral.

Konjunktive Erfahrungsräume fußen auf verbindenden, den Mitgliedern dieser Erfahrungsräume selbstverständlichen und in diesem Sinne vorreflexiven Praktiken und daran anschließenden Beständen *konjunktiven Wissens*, die auf unterschiedlichen Ebenen gesellschaftlicher und gemeinschaftlicher Aggregation emergieren können („Mikro“-, „Meso“-, und „Makroebene“). Konjunktive Erfahrungsräume „bedienen“ sich hierbei verschiedenster kollektiver Entitäten als Medium: Sie entstehen in Systemen der face to face Interaktion wie Familien, Gruppen oder Nachbarschaften, entwickeln sich in organisationalen Kontexten wie einem Betrieb und natürlich in Bildungs- und Weiterbildungsorganisationen, schließen aber auch an Formen informeller sozialer Strukturierung an, wie Milieus, Geschlechter, Generationen u.v.m. In solchen konjunktiven Erfahrungsräumen bilden sich kollektive Erfahrungsaufschichtungen, die sich zu Herkunfts- und Bildungsmilieus, zu Geschlechts- und Generationszusammenhängen und zu auf Ethnizität oder organisationaler Mitgliedschaft fußenden Milieus verdichten. Konjunktive Erfahrungen Einzelner und konjunktive Erfahrungsräume als Kollektiv sind nur in ihrer unaufhebbaren Interdependenz rekonstruierbar, die einzelnen Dimensionen nur in analytischer Perspektive voneinander zu trennen. Sie treten in vielfältigsten Verflechtungsverhältnissen auf, weshalb jedes Individuum in sich eine je spezifische, biografisch aufgeschichtete Mischung dieser Dimensionen vereinigt und allein deshalb schon für sich und andere unverwechselbar ist bzw. erscheint – dennoch aber auch jeweils Typisches in sich verkörpert.

2.5.1 Konjunktive und kommunikativ-generalisierte Begrifflichkeiten

Begrifflichkeiten, die sich innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraumes ausbilden, sind für Außenstehende oft unverständlich. Sie sind ihnen nur in einer kommunikativ-generalisierten Form zugänglich, die nicht mit den typischen Erlebnissen und darauf basierenden Erfahrungen „imprägniert“ ist, wie sie nur in einem konjunktiven Erfah-

rungsraum gemacht werden können. Z.B. ist uns der Begriff der Familie einmal kommunikativ-generalisiert gegeben und einmal als spezifische Form der je eigenen Familie. Diese duale Eigenschaft von Begriffen – einmal die von Erfahrungen gewissermaßen „gereinigte“, abstrahierte kommunikativ-generalisierte Form und die erfahrungs- und erlebnisgesättigte konjunktive Form – lässt sich im Alltag bei so gut wie allen Begriffen finden. Um ein erwachsenenpädagogisches Beispiel heranzuziehen: Der Begriff „Arbeitsgemeinschaft“ bedeutet für Personen, die sich bestimmten gewachsenen wissenschaftlichen Milieus (= wissenschaftsmilieuspezifischen konjunktiven Erfahrungsräumen) innerhalb der Erwachsenenbildung zugehörig fühlen, etwas völlig anderes als bspw. für jüngere Personenkreise, die das Konzept auf einer abstrahierend verallgemeinernden Form in ihrem Studium – also als kommunikativ-generalisiertes Wissen – kennen gelernt haben. Im Bereich medialer Kommunikation zeigt sich die Diskrepanz zwischen kommunikativ-generalisierten Begriffen und konjunktiv gebundenen Begriffen besonders deutlich: Werden konjunktive Wissensbestände medial kommuniziert, werden sie in kommunikativ-generalisiertes Wissen transformiert (vgl. zu dieser Transformationsthese: Schäffer 2010b).

2.5.2 Orientierungsmuster als Synthese von Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata

Bei der dokumentarischen Methode wird im Anschluss an die Differenzierung in die beiden genannten Wissensarten zwischen *Orientierungsschemata* und *Orientierungsrahmen* unterschieden. Sie bilden im Bezug aufeinander je spezifische *Orientierungsmuster* aus, die letztendlich handlungsleitend sind. Orientierungsschemata repräsentieren die Ebene theoretisch explizierbaren kommunikativ-generalisierten Wissens, also Meinungen, explizite Bewertungen und zum Ausdruck gebrachte Überzeugungen und Erwartungen im Sinne von Um-zu-Motiven bei Alfred Schütz. Diese Ebene tritt dem Interpretierenden als immanente Ebene, als common-sense-Orientierung (Bohnsack 2010, S. 48f.) entgegen. Demgegenüber verweist der Begriff des *Orientierungsrahmens* auf die Ebene des atheoretischen, konjunktiven Erfahrungswissens, das indexikal und inkorporiert ist und in das implizite *Werthaltungen* einfließen, so dass es weitaus schwerer zugänglich ist. Orientierungsrahmen entfalten sich auf einer impliziten Ebene, Orientierungsschemata dagegen bieten sich dem Interpretierenden auf einer expliziten Ebene dar. Letztgenannte sind entsprechend leichter zu identifizieren. Ein Orientierungsrahmen spannt sich implizit zwischen „positiven“ und „negativen Gegenhorizonten“ (Bohnsack 1989, S. 29) auf und bildet einen Möglichkeitsraum für die Interpretation geäußerter Orientierungsschemata im Hinblick auf deren „Enaktierungspotenzial“ (ebd.), also die Frage danach, ob diese Meinungen und Einstellungen auch handlungsleitend sind.

3. Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode

Auf der Grundlage der dargelegten methodologischen Überlegungen sind Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode entstanden, die auf das Arbeiten mit einer Vielzahl empirischer Materialien angewendet werden können. Im Folgenden wird auf diese Arbeitsschritte kursorisch eingegangen, da sie im Kontext von Methodendarstellungen, besser noch in mit empirischen Beispielen versehenen Darstellungen ihren ei-

gentlichen Raum finden (vgl. exemplarisch für Interviews: Nohl 2006; für das Gruppendiskussionsverfahren: Schäffer im Band; für die Bildanalyse: Dörner im Band).

Jede Analyse der dokumentarischen Methode bedient sich auf die eine oder andere Art und Weise einer sog. „formulierenden Interpretation“ (3.1), einer daran anschließenden „reflektierenden Interpretation“ (3.2), einer „Fallbeschreibung“ (3.3) und zielt letztendlich auf eine „Typenbildung“ (3.4).

3.1 Formulierende Interpretation: „Was wird gesagt, gezeigt oder gemacht?“

Die formulierende Interpretation richtet sich auf den immanenten Sinn (vgl. Kap. 2.1), d.h. auf eine Reformulierung und Identifizierung des kommunikativ-generalisierbaren Sinngehalts in Form von Ober- und Unterthemen, die bei einer Erhebung von den Akteuren artikuliert werden bzw. darauf, was sich einem Beobachter einer Szene oder eines Artefakts auf einer Ebene des common sense darbietet. Die zentrale Frage bei der formulierenden Interpretation bezieht sich ausschließlich auf das „Was“, also darauf, *was gesagt wird, was gezeigt wird oder was gemacht wird*. Bei der formulierenden Interpretation sollten insofern Motiv- und Intensionsunterstellungen vermieden und auch die Geltungsansprüche des Textes oder Werks, bspw. auf Wahrheit oder moralische Richtigkeit, nicht bewertet werden. Um dem immanenten Sinn gerecht zu werden, darf auch das Begriffs- und Relevanzsystem der oder des Erforschten nicht verlassen werden und es sollte keine gegenstandstheoretisch gebundene Sprache zur Beschreibung benutzt werden. Die formulierende Interpretation ist ein äußerst wichtiger Schritt der Interpretation, da hier vom jeweiligen Primärtext der oder des Erforschten (also einer Transkription, einer Videografie, eines Fotos etc.) eine „Übersetzung“ in einen anderen Kontext vorgenommen wird. Außerdem dient eine genaue, formulierende Interpretation einer ersten Kontrolle der Standortgebundenheit der Interpretin oder des Interpreten. Denn erst, wenn ich gezwungen bin, genau hinzuschauen, werde ich mir eventuell eigener standortgebundener Ausblendungen und „Nostrifizierungen“ (Matthes 1992) bewusst (vgl. zu diesem Erkenntnisprozess in didaktischer Hinsicht: Schäffer 2010c).

3.2 Reflektierende Interpretation: „wie und vor welchem Vergleichshorizont“?

Bei der reflektierenden Interpretation richtet sich die Analyseeinstellung auf das, was sich über den immanenten Sinn hinausgehend dokumentiert; einmal in der Art und Weise, „wie“ ein Thema behandelt, dargestellt oder in einem Kontext gehandelt wird. Zum anderen „vor welchem Vergleichshorizont“ sich dieses „Wie“ konturiert.

3.2.1 Wie? – Sinn- und soziogenetische Rekonstruktion von Performanz und Performativität

Die reflektierende Interpretation ist zunächst auf den prozesshaften *modus operandi* gerichtet: die Art und Weise, *wie etwas gesagt wird, wie es gezeigt wird oder wie es gemacht wird*. Bei unterschiedlichen Erhebungsmethoden sind hier folgende Fragen leitend: *Wie* wird sich in einer Gruppendiskussion aufeinander bezogen? *Wie* wird eine Biografie erzählt? *Wie* ist ein Foto oder ein Video im Hinblick auf seine formale Komposition gestaltet? *Wie* stellt sich eine beobachtete Handlungspraxis dar? Dieses „Wie“ ist also zunächst auf die sich dem/der Interpretierenden anbietende *Performanz* gerichtet. An der Performanz – z.B. an der Art und Weise wie sich die Redebeiträge in einer

Gruppendiskussion verteilen und wie die Teilnehmenden sich aufeinander beziehen – dokumentieren sich bereits zentrale Gehalte kollektiver Orientierungsrahmen, die z.T. im Gegensatz zu den geäußerten Orientierungsschemata stehen können (vgl. 2.5.2). Wenn z.B. in einer Gruppendiskussion von den Teilnehmenden demokratische Prinzipien betont werden, sich jedoch gleichzeitig an der Performanz der Diskussion eine autoritär strukturierte Kommunikation dokumentiert, ist hier ein Ansatzpunkt, Diskrepanzen zwischen den handlungsleitenden, grundlegenden Orientierungsrahmen und geäußerten Orientierungsschemata aufzuzeigen.

Von der Performanz zu unterscheiden ist die *Performativität*: Sie dokumentiert sich in Erzählungen und Beschreibungen über die prozesshafte Entfaltung von Handlungspraxen oder – bei Fotos oder Filmen – um dargestellte Handlungspraxen. Es geht hier also nicht um das „Wie“ der Darstellung oder Erzählung/Diskussion (= Performanz), sondern um das „Wie“ des *Dargestellten* oder *Erzählten* in seiner prozesshaften Abfolge und den darin implizierten Strukturhaftigkeiten bzw. Regelmäßigkeiten (vgl. Bohnsack 2007b).

An diesem „Wie“ der dargestellten oder erzählten Handlungspraxis und den darin implizit eingelagerten Orientierungen lassen sich *sinngenetisch* typische Orientierungsmuster herausarbeiten. Wenn das Material es zulässt, können auch typische konjunktive Erlebnis- und Erfahrungszusammenhänge *soziogenetisch* rekonstruiert werden, die diesen Orientierungsmustern zugrunde liegen. Ein wichtiges Prinzip stellt hierbei die Identifikation von *Fokussierungsmetaphoriken* dar (Bohnsack 2007a, S. 137f.). Diese sind nicht als Metaphern im herkömmlichen Sinne zu verstehen, sondern als Dokumente (z.B. Passagen im Interview/der Gruppendiskussion oder Szenen in einem Spielfilm), in denen sich in besonders prägnanter Weise Zentren des (gemeinsamen) Erlebens, d.h. Zentren des jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraumes dokumentieren.

Das Verhältnis zwischen Performanz und Performativität, also zwischen Darstellung und Dargestelltem bzw. Erzählung und Erzähltem erweist sich oft als homolog, weshalb Erkenntnisse auf der Ebene der Performanz Anregungen für die Ebene der Performativität und umgekehrt beinhalten. Im weitesten Sinne geht es bei der reflektierenden Interpretation um die Beschäftigung mit dem „Wie“ auf den Ebenen Performanz und Performativität. Auf diese Weise werden einerseits kollektive Orientierungsrahmen, d.h. handlungsleitende Wissensbestände sinngenetisch und andererseits die Genese dieser Wissensbestände innerhalb konjunktiver Erfahrungsräume soziogenetisch rekonstruiert.

3.2.3 Komparative Analyse: „Vor welchem Vergleichs- bzw. Gegenhorizont?“

Sowohl das auf die Performanz als auch auf die Performativität gerichtete „Wie“ wird erst über den Vergleich der unterschiedlichen Behandlung eines Themas bei verschiedenen Fällen deutlich, weshalb der *komparativen Analyse* von Anfang an eine wichtige Rolle zukommt. Die komparative Analyse (vgl. Nohl 2007) ist insofern ein durchgehendes Prinzip der dokumentarischen Methode, denn nur auf der Basis von *Vergleichs- bzw. wechselseitigen Gegenhorizonten* lässt sich Typisches bzw. Verallgemeinerbares herausarbeiten. Empirisch werden Vergleichshorizonte aus fallinternen und fallexternen Vergleichen generiert. Beim internen Vergleich geht es um die Frage, ob unterschiedliche Themen innerhalb eines Falles (einer Gruppendiskussion, einem narrativen Interview o.ä.) auf eine ähnliche Art und Weise behandelt werden. Beim fallexternen Vergleich wird untersucht, wie ähnliche Themen in verschiedenen Fällen (Gruppen, Personen) unterschiedlich behandelt werden? Das Ziel der komparativen Analyse ist, anfängliche vom Interpretierenden an den Fall angelegte, zumeist gegenstandstheore-

tisch induzierte Vergleichshorizonte durch eine größere Breite empirisch generierter Gegenhorizonte zu ersetzen, die durch minimal und maximal kontrastierende Fälle repräsentiert werden. Insofern ist durch die Anwendung der komparativen Analyse auch eine Kontrolle der theorie- und erfahrungsbezogenen Standortgebundenheit der Interpretierenden impliziert, da sie sich bei der Interpretationsarbeit ihrer Standortverbundenheit noch stärker als bereits bei der formulierenden Interpretation bewusst werden. Verglichen werden explizite Orientierungsschemata und vor allem implizite Orientierungsrahmen im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Kontraste. Wichtig ist die Unterscheidung zwischen a) themenspezifischen Vergleichen, b) dem sinngenetisch angelegten Vergleich handlungsleitender Orientierungsrahmen, c) dem Vergleich im Hinblick auf konjunktive Erfahrungsdimensionen (Geschlecht, Familie, Alter, Milieu, Bildung, Generation etc.) und in diesem Zusammenhang d) dem Vergleich im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Soziogenese von Orientierungsrahmen. Während a) noch auf der Ebene der formulierenden Interpretation angesiedelt ist, sind b) bis d) bei der reflektierenden Interpretation zu verorten.

3.3 Fallbeschreibung: Verdichtung zentraler Rahmenkomponenten

Auf der Basis der reflektierenden Interpretationen wird die „Gesamtgestalt“ eines Falls zusammengefasst und verdichtet. Im Fokus stehen die zentralen Rahmenkomponenten des Einzelfalls, d.h. handlungsleitende Orientierungsmuster und diesen zugrunde liegende Erfahrungsdimensionen. Je nach Form des interpretierten Materials kommen andere Informationen hinzu. Bei einer Gruppendiskussion z.B. Hinweise auf die Diskursorganisation und die Gesamtdramaturgie des Diskurses. In die Fallbeschreibung können auch Ansätze der komparativen Analyse einbezogen werden – etwa indem Hinweise auf die Einbindung in unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume gegeben werden.

3.4 Typenbildung: kausalgenetisch, sinngenetisch, soziogenetisch und relational

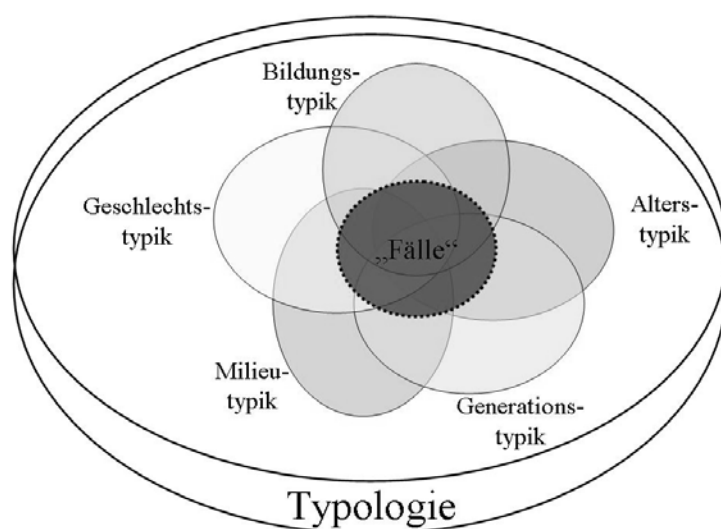
Mit Bezug auf die kausal-, sozio- und sinngenetischen Dimensionen der Interpretation (2.2) lassen sich dementsprechend drei Modi der Typenbildung voneinander unterscheiden (vgl. Bohnsack 2007a, S. 150ff.; zur Typenbildung allgemein: Ecarius/Schäffer 2009). Jüngst hat Nohl (2011) den Vorschlag unterbreitet, hiervon als vierten Modus, eine „relationale“ Typenbildung zu unterscheiden. Kurz zu den vier Formen:

Kausalgenetische Typologien werden abgeleitet aus der kausalgenetischen Interpretation, d.h. einer Interpretation, die sinnfremde gegenstandstheoretische Kategorien an das zu interpretierende Artefakt anlegt und diese dann subsumtionslogisch typisiert. Diese Form der Typenbildung wird bei der dokumentarischen Methode vermieden, da es sich hierbei um nicht empirisch-rekonstruktiv erzeugte Typologien handelt.

Bei der *sinngenetischen Typenbildung* geht es um die komparative Herausarbeitung typischer Orientierungsmuster und eine Zuordnung von Fällen zu maximal kontrastierenden Typen. Sinngenetische Typologien erschließen das zu Interpretierende auf eine tendenziell deskriptive Art und Weise. Es werden typische Orientierungsmuster von ähnlichen Fällen verdichtet und in ihrer Gegensätzlichkeit zu anders gelagerten Orientierungsmustern dargestellt.

Soziogenetische Typologien dagegen erfassen die Funktionalität hinter diesen sinngenetischen Dimensionen, d.h. die Grundierung der herausgearbeiteten sinngenetischen Zusammenhänge in „dahinterliegende“ konjunktive Erfahrungsräume. Es wird typologisch verdichtet, vom Einzelfall abstrahierend die Abhängigkeit kollektiver Handlungsorientierungen von konjunktiven Erfahrungsdimensionen (z.B. geschlechts-, milieu-, generations- oder migrationstbezogener Provenienz) aufgezeigt. Da diese verschiedenen Dimensionen konjunktiver Erfahrungs- und Erlebniszusammenhänge niemals allein auftreten, sondern bei der individuellen und kollektiven Erfahrungskonstitution einander gegenseitig überlagern, müssen soziogenetische Typologien notwendigerweise mehrdimensional angelegt sein (vgl. Bohnsack 2010) – so ist man z.B. Angehöriger einer Generationslagerung, mit einem Geschlecht und einer bestimmten formalen Bildung. Diese Mehrdimensionalität wird über eine systematische *komparative Analyse* (3.2.3) bei der Interpretationsarbeit erfasst. Hierdurch werden die Fälle transzendiert. Insofern kann *jeder Fall zum Dokument für mehrere Typiken* werden. In der Bezugnahme aufeinander bilden die verschiedenen Typiken eine Typologie (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Beispieltypologie



Der von Nohl (2011) vorgeschlagene vierte Modus der „relationalen Typenbildung“ kommt dann ins Spiel, wenn es nicht gelingt, die auf der Basis des empirischen Materials herausgearbeiteten sinngenetischen Orientierungsmuster durch ihre Soziogenese verstehend zu erklären. Wenn die „herkömmlichen“ konjunktiven Erfahrungsräume von Milieu, Geschlecht, Generation, Ethnizität, Organisation etc. nicht greifen, ist die relationale Typenbildung ein Instrument, *neue Erfahrungskonstellationen in status nascendi* zu erkunden. Diese in einer Studie zur Arbeitsmarktintegration von hochqualifizierten Migrant(inn)en (Nohl/ Schittenhelm/ Schmidtke 2010) empirisch entwickelte Form der Typenbildung vergleicht empirisch herausgearbeitete (sinngenetische) Orientierungsmuster systematisch miteinander und kommt so zu relationalen Typologien, die nicht auf soziogenetische Dimensionen zurückgeführt werden. Relationale Typenbildung sei „insbesondere dort von Nutzen“ (...), wo sich gesellschaftliche Strukturen wandeln, wo also neue Relationen sozialer Orientierungen und Erfahrungen emergieren“ (Nohl 2011, S. 17).

4. Fazit und Ausblick

Die Methodologie der dokumentarischen Methode ist ein machtvoll Instrument zur empirisch validen Analyse individueller und kollektiver Orientierungsmuster, deren typologischer Verortung und daran anschließender Generierung gegenstandsbezogener Theorien. Sie ermöglicht eine mehrperspektivische Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen und Werthaltungen, bei der verschiedene Dimensionen konjunktiver Erfahrungsräume auf unterschiedlichen Aggregationsniveaus in ihrer je wechselseitigen Verflechtung berücksichtigt werden können: Familien, Gruppen oder Nachbarschaften etc., genauso wie organisationale Kontexte, Milieus, Geschlechter, Generationen, Ethnizitäten u.v.m. Die dokumentarische Methode wird damit einer Forderung im Kontext der neueren sozialkonstruktivistisch orientierten Intersektionalitätsforschung gerecht, gender, class, generation, race etc. nur im Aufeinanderbezogenheit zu analysieren (Walgenbach 2011). Insofern sind in der Wissenschaft der EB/WB von der dokumentarischen Methode zunächst einmal Forschungskontexte angesprochen, die sich mit den genannten Kollektivdimensionen beschäftigen. Aber auch für andere erwachsenen- und weiterbildungsbereichsrelevante Forschungsbereiche (etwa Biografie, Lehr-Lern-Forschung, Organisationsforschung) wird die Methodologie zunehmend ‚entdeckt‘.

Literatur

- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen
- Bohnsack, R. (2007a): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2007b): Performativität, Performanz und dokumentarische Methode. In: Wulf, Ch./Zirfas, J.: Pädagogik des Performativen. Theorien – Methoden – Perspektiven. Weinheim, S. 200-212.
- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen.
- Bohnsack, R. (2010): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Farmington Hills, S. S. 47-72.
- Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städtler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe: Hooligans, Musikgruppen und andere Jugenddelinquenten. Opladen.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Dies.: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. erw. u akt. Aufl. Opladen, S. 9-27.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen.
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.
- Bremer, H. (2004): Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse. Münster/Hamburg.
- Bremer, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim.
- Dörner, O./Schäffer, B. (2010): Phantom Professionalität? Zur Inszenierung von Professionalität in Kontexten der Erwachsenenbildung am Beispiel Bildungsreisen. In: Hof, Ch./Ludwig, J./Schäffer, B.: Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Dokumentation der Jahrestagung 2008 der Sektion Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 126-141.

- Dörner, O./Schäffer, B./Endreß, F. (2010): Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Baby-boomer („WAB“) Zu Alters-, Alterns- und Altenbildern als Regulative der Weiterbildungsbeteiligung. Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: Hof, Ch./Ludwig, J./Schäffer, B.: Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel. Dokumentation der Jahrestagung 2009 der Sektion Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 155-170.
- Dörner, O./Loos, P./Schäffer, B. (2011): Altersbilder und Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. Eine Perspektive zur Erforschung von (Nicht-) Teilnahme an beruflich betrieblicher Weiterbildung von Beschäftigten. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Trends und Zukunftsperspektiven beruflicher Aus- und Weiterbildung. Linz.
- Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.) (2009): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen.
- Franz, J. (2009): Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Garfinkel, H. (1972): Common Sense Knowledge of Social Structures: The Documentary Method of Interpretation. In: Manis, J./Meltzer, B. (Hrsg.): Symbolic Interaction: A Reader in Social Psychology. 2. Aufl. Boston, S. 356-378 (zuerst erschienen 1962).
- Giese, J./Wittpoth, J. (2009): Das Unmögliche möglich machen. Zur Repräsentation des Schulalltags an Berufskollegs zwischen expliziten Steuerungsimpulsen und impliziten Erwartungen. In: Lange, U./Rahn, S./Seitter, W./Körzel, R. (Hrsg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney. Wiesbaden, S. 288-302.
- Hof, Ch./Kade, J. (2009): Prekäre Kontinuitäten. Das lebenslange Lernen aus biographietheoretischer Perspektive im Rahmen einer Follow-up-Studie. In: Hof, Ch./Ludwig, J./Zeuner, Ch.: Strukturen lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom 27.-29.9.2007 an der Universität Bremen, Baltmannsweiler, S. 150-160.
- Kade, J./Seitter, W. (2007): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 1+2. Opladen/Farmington Hills.
- Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Wolff, K. H.: Karl Mannheim Wissenssoziologie Auswahl aus dem Werk, Neuwied, S. 91-154 (Original in: Jahrbuch für Kunstgeschichte, 1 (XV) (1921-22),4, 236-274).
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens/Karl Mannheim. Frankfurt a. M.
- Matthes, J. (1992): The Operation Called „Vergleichen“. In: Ders. (Hrsg.): Zwischen den Kulturen? (Sonderband 8 der Sozialen Welt). Göttingen, S. 75-99.
- Michel, B. (2006): Bild und Habitus – Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden.
- Naumann, S. (2010): Bildungsprozesse in bürgerschaftlichen Initiativen. Reihe Theorie und Empirie lebenslangen Lernens (www.TELL.de) Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2006a): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2006b): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen. Opladen/Farmington Hills.
- Nohl, A.-M. (2007): Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M.: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl.. Wiesbaden, S. 255-276.
- Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A (2010) (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2011): Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsforschung: Von der soziogenetischen zur relationalen Typenbildung. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Wiesbaden (i.E.).
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt a. M.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München.
- Schäffer, B. (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen.

- Schäffer, B. (2007): ‚Kontagion‘ mit dem Technischen. Zur dokumentarischen Interpretation der generationsspezifischen Einbindung in die Welt medientechnischer Dinge. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M.: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung., Wiesbaden, S. 45-67.
- Schäffer, B. (2010a): Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern. In: Ecarius, J./Schäffer, B.: Typenbildung und Theoriegenerierung. Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung, Opladen/Farmington Hills, S. 207-232.
- Schäffer, B. (2010b): Die Konstruktion der Generation PR(ecaire/aktikum). Zur medialen Transformation essayistischer Generationenkonzepte und ihrer Rezeption im Horizont konjunktiver Erfahrungen. In: Busch, M./Jeskow, J./Stutz, R. (Hrsg.) (2009): Zwischen Prekarisierung und Protest. Die Lebenslagen und Generationsbilder von Jugendlichen in Ost und West, Bielefeld, Reihe Sozialtheorie, S. 221-241.
- Schäffer, B. (2010c): Gruppendiskussionen lehren und lernen. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B.: Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen/FarmingtonHills, S. 285-299.
- Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (2009): Bildung Älterer – Herausforderungen des demografischen Wandels. Bielefeld.
- Walgenbach, K. (2011): Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten. In: Bilstein, J./Ecarius, J./Keiner, E. (Hrsg.) (2011): Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung. Wiesbaden.