

### Das Adressierungs- und Re- Adressierungsgeschehen der sozialen Interaktionspraxis Interview - Überlegungen zu einem blinden Fleck der Dokumentarischen Methode

Rauschenberg, Anna

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerksbeitrag / collection article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rauschenberg, A. (2019). Das Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen der sozialen Interaktionspraxis Interview - Überlegungen zu einem blinden Fleck der Dokumentarischen Methode. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stützel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 1/2019* (S. 137-153). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.65689>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

## Das Adressierungs- und Re-Adressierungs- geschehen der sozialen Interaktionspraxis Interview – Überlegungen zu einem blinden Fleck der Dokumentarischen Methode

Die Kombination der Erhebungsmethode narratives Interview mit der Forschungsmethode Dokumentarische Methode erfreut sich in der qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschung einer großen Beliebtheit (vgl. Nohl 2017, S. 3). Insbesondere die Arbeiten von Arnd-Michael Nohl begründen methodologisch, wieso und wie Interviews mit der Dokumentarischen Methode kombiniert werden können. In forschungspraktischer Hinsicht habe dies in der Folge zu beständigen Weiterentwicklungen geführt (vgl. ebd., S. 101). Gleichwohl verweist Nohl darauf, dass noch nicht alle Weiterentwicklungen konsolidiert seien und es noch weiterer Prüfungen ihrer Funktionsweisen bedürfe (vgl. ebd., S. 116).

An dieser Stelle stellt sich aus Sicht der Wissenschaftsforschung die Frage, auf welcher Basis diese Prüfung geschehen könnte. Diese Frage verweist auf ein grundsätzliches Forschungsinteresse wissenschaftstheoretischen Arbeitens, und zwar zu klären, ob und in welcher Weise die Bedingungen der Wissensproduktion im Rahmen des Forschungsprozesses reflektiert werden. So sehen sich rekonstruktiv arbeitende Studien mit der sozialwissenschaftlichen Aufgabe konfrontiert, sich über die sogenannten blinden Flecken ihrer Forschungspraxis zu vergewissern. Im Luhmannschen Sinne entstehen die blinden Flecken wiederum dadurch, dass bei der Beobachtung der Konstruktionen erster Ordnung die eigene Forschungspraxis nicht selbst beobachtet werden kann. Es existiert demnach eine Differenz zwischen der Performanz (als Praxis des Forschens) und der Möglichkeit, diese Performanz zu beobachten (vgl. Meseth 2011, S. 195).

Dieser Unterscheidung ist sich auch die Dokumentarische Methode bewusst und bezieht sie in ihr Forschungsvorgehen systematisch mit ein (vgl. Bohnsack 2014, Nohl 2017). Grundlegend sei zu berücksichtigen, dass zwischen der Sprache der Forschenden und der der beforschten Personen aufgrund ihrer verschiedenen Relevanzsysteme unterschieden werden müsse (vgl. Bohnsack

2014, S. 22f.). Aufgabe einer Forschung im Sinne des interpretativen Paradigmas sei wiederum, diese Differenz im Rahmen des Forschungsprozesses methodisch zu kontrollieren. Dies geschieht zum einen durch möglichst offene Erhebungsverfahren, die den untersuchten Personen die Gelegenheit geben, ihre eigene Relevanz zu setzen (vgl. Nohl 2017, S. 16-19). Darüber hinaus sieht das methodische Vorgehen der dokumentarischen Auswertung – im Gegensatz zu hermeneutischen Vorgehensweisen – einen komparativen Fallvergleich vor, der auf empirischen Vergleichsfällen beruht und eben nicht auf den Setzungen der Interpret\*innen. An die Stelle der auf dem Wissen der Forschenden basierenden Vergleichshorizonte treten diejenigen, die im impliziten Wissen der erforschten Personen fundiert seien (vgl. Bohnsack 2014, S. 220). Dennoch erlaube die Rekrutierung empirischer Vergleichshorizonte aus dem beforschten Gegenstandsbereich keinen prinzipiellen Ausstieg aus der Standortgebundenheit der Interpret\*innen. Durch die Kontrolle der Vergleichshorizonte werden diese lediglich „methodisierbar“ (ebd., S. 220). In der Tätigkeit des Forschens – gemeint ist hier im Rahmen des Auswertungsprozesses – kann also die eigene Standortgebundenheit und der damit verbundene aspekthafte Blick auf die als Untersuchungsgegenstand gewählten Wirklichkeitskonstruktionen nicht vollständig suspendiert werden (vgl. Nohl 2017, S. 9).

Wenn die Grenzen der Forschungsmethode im Verhaftet-Sein auf eine spezifische Forscher\*innen-Subjektivität liegen, scheint es geboten, deren Art und Weise der Verfertigung in einer empirischen Untersuchung zum Thema zu machen (vgl. Hameter 2013). Hierzu stellt der Beitrag einen Weg vor, wie ein Zugang zur Betrachtung der Forschungspraxis, die gleichsam an den eigenen Standort gebunden ist, möglich sein könnte. Die im Folgenden vorgestellten Überlegungen bauen auf der Studie zu *Subjektivierung bei »Lehrpersonen im Berufseinstieg«*<sup>1</sup> auf. Ziel der Studie ist zu untersuchen, *wie sich das Individuum, das als Forschungsobjekt »Lehrer\*in im Berufseinstieg« angerufen wird, als spezifisches Subjekt im Rahmen empirischer Forschung konstituiert*. Der Studie liegt eine – im Anschluss an Michel Foucault – subjektivierungstheoretische Bestimmung zugrunde, wonach das Subjekt als Erkenntnisobjekt »Lehrperson im Berufseinstieg« nicht als ein autonomes und handlungsfähiges Gegebenes *a priori* zu begreifen ist. Vielmehr bildet der transitorische Status, sprich das Werden und Gewordensein des Subjekts als Erkenntnisobjekt »Lehrpersonen im Berufseinstieg«, den zentralen Grundstein der Forschung (vgl. Rauschenberg i.E.).

Für die Empirie zugänglich werden diese Subjektivierungsprozesse über das Datenmaterial Interview, worin die Herstellungspraxis des Subjekts »Lehrperson im Berufseinstieg« *in situ*, das heißt im Zuge der sich vollziehenden Interaktionspraxis, als eine spezifische Objektivierungsweise (Foucault 2005) verhandelt wird. Grundlegend ist hierbei die poststrukturalistisch informierte Annahme, dass

---

1 Bei der Studie handelt es sich um mein Dissertationsprojekt. Zur Kennzeichnung meiner Studie wird im folgenden Fließtext von „eigener Studie“ gesprochen.

Interviews eine soziale Interaktionspraxis darstellen (vgl. Deppermann 2013; 2014), in deren Rahmen zwischen interviewender und interviewter Person in Form eines Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen Bedeutungen generiert werden (vgl. Ricken et al. 2017). Daraus folgt die Aufgabe zu untersuchen, *wie* die an der Interaktion beteiligten Personen im Zuge des Forschungsprozesses – welcher sich intersubjektiv nachvollziehbar im Interviewtranskript abbildet – subjektiviert werden.

Zusammenfassend regt der Beitrag im Folgenden an, über die Bedingungen (erziehungs-)wissenschaftlicher Wissensproduktion nachzudenken. Dies geschieht am Beispiel des Verhältnisses einer poststrukturalistisch informierten Interviewforschung zur Dokumentarischen Methode. Hierfür beschäftigt sich der zweite Abschnitt vertiefend mit den konkurrierenden Forschungspositionen, die auf das Interview entweder als Erhebungsinstrument oder als soziale Interaktionspraxis fokussieren. Daran anschließend konzentriert sich die Diskussion auf die Interviewforschung mit Lehrer\*innen und arbeitet zwei duale Positionen heraus. Durch Einblicke in die konkrete Forschungspraxis der eigenen Studie zu *Subjektivierung bei »Lehrpersonen im Berufseinstieg«* wird im dritten Abschnitt gezeigt, wie beide Positionen produktiv aufeinander bezogen werden können, um so Aussagen über die Herstellungsweise des Subjekts als Erkenntnisobjekt *»Lehrpersonen im Berufseinstieg«* ziehen zu können. In welcher Weise die Überlegungen auf die Reflexion der Produktionsbedingungen (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens bezogen werden können, ist Gegenstand der Darstellung des vierten Abschnitts. Zum Abschluss werden forschungspraktische Konsequenzen für die Arbeit mit der Dokumentarischen Methode diskutiert.

## **1. Betrachtungen des Diskurses zum qualitativen Interview**

### *1.1 Interview als soziale Praxis - eine Verhältnisbestimmung*

Dass qualitative Interviews zur Datengenerierung geschätzt werden, erscheint angesichts der Vielfalt an übergreifenden disziplinären Anwendungsformen und -bereichen nicht verwunderlich (u.a. Flick 2017, S. 194-247). So gestalte sich mithilfe von Interviews der Zugang zum Feld – im Vergleich beispielsweise zu einer teilnehmenden Beobachtung – einfacher. Darüber hinaus sei der geringere Aufwand bei der Samplebildung und eine potentielle Vergleichbarkeit der Daten zu berücksichtigen (vgl. Deppermann 2013, Abs. [3]). Vor allem für biographische Fragestellungen eigneten sich Interviews, weil darin Erfahrungen und Prozesse der Lebensgeschichte, welche sich einer beständigen Beobachtung entziehen, „in kondensierter Form“ (ebd.) vermittelt werden.

Wie bereits angeführt, wird das narrative Interview für eine Forschung mit der Dokumentarischen Methode genutzt, denn dieses verspricht, „einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ zu eröffnen (Bohnsack et al. 2013, S. 9). Wesentlich auf dem biographietheoretischen Ansatz nach Fritz Schütze aufbauend (vgl. Bohnsack 2014, S. 93-105; Nohl 2017, S. 19f.) gehe es in biographischen wie auch in durch Leitfaden gestützten themenbezogenen Interviews darum, nicht nur Einschätzungen, Meinungen, Alltagstheorien oder Stellungnahmen zu erfragen, sondern Erzählungen zu individuellen, in der Handlungspraxis fundierten Erfahrungen anzuregen (vgl. Nohl 2017, S. 16). Gemäß der kategorialen Differenz zwischen Erzählung und Argumentation nach Schütze gelten diese Interviews als *narrativ fundiert* (vgl. ebd., S. 16; 19). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Erzählungen auf die erlebte Handlungspraxis verweisen, da hier *implizites, habitualisiertes Wissen* und *konjunktive Erfahrungen* artikuliert werden. Eine narrative Fundierung könnten leitfadengestützte Interviews nach Nohl wiederum nur dann erfüllen, wenn die durch den Leitfaden thematisch festgelegten und eventuell vorab ausformulierten Fragen erzählgenerierend und offen angelegt sind, das heißt, wenn sie die befragten Personen dazu bewegen, über die für die Forschungsfrage inhaltlich relevanten Erfahrungen ausführlich zu berichten (vgl. ebd., S. 18). Demgegenüber bringen argumentative Textstellen primär Explikationen und Stellungnahmen der Befragten hervor (vgl. ebd., S. 19). Erst durch ein offenes Erhebungsverfahren, das heißt durch ein Verfahren, das möglichst wenig Vorgaben im Zuge der Erhebung mache, erhielten die befragten Personen die Gelegenheit, ihre eigenen Relevanzen kommunikativ zu setzen und zu entfalten (vgl. Bohnsack 2014, S. 23; 26).

Neben den Potentialen werden allerdings auch grundlegende Einwände gegenüber der Interviewforschung formuliert. Interviews führten zu „organisierte[n] Wiederbegegnungen der Soziologie“ (Hirschauer 2008, S. 177) mit sich selbst, weil sie eine an den soziologischen Diskurs leicht anschließbare „domestizierte Form der Empirie“ darstellten (ebd.). So lieferten Interviews vorzugsweise Daten, die „nicht allzu widerspenstig gegen theoretische Vorannahmen“ (ebd.) seien. Obgleich Stefan Hirschauers Betrachtungen der qualitativen Interviewforschung provokativ formuliert sind, fordern sie dazu auf, die ontologische Beschaffenheit von Interviews und den Geltungsanspruch der durch sie gewonnenen Daten zu hinterfragen. Bereits in den 1970ern macht Hartwig Berger (1974, S. 33) darauf aufmerksam, dass die Befragung eine soziale Situation darstelle, welche durch die Spezifik der Situation des durchgeführten Interviews geprägt sei und in der spezifischen Sozialbeziehung zum Ausdruck komme. Diese in der Interviewsituation strukturell angelegte Problematik würde allerdings innerhalb der qualitativen Forschung kaum diskutiert (vgl. bereits: Hopf 1978, S. 114), obgleich ein Bewusstsein darüber durchaus existiere (s. 2.2.). So betont Nohl, dass eine Offenheit der Kommunikation nicht bedeute, dass die Interviews keiner Strukturierung folgten. Vielmehr würden Interviews „immer“ (ebd., S. 15) durch die Interaktion zwischen der interviewenden Person und interviewten Person strukturiert werden.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lässt sich die konversationsanalytisch orientierte Systematisierung von Arnulf Deppermann (2013; 2014) verstehen. Dem Verständnis von Interview als Instrument der Datengenerierung und des Zugangs zu subjektiven Sichtweisen und/oder impliziten Sinnstrukturen, Wissen und Orientierungen stellt Deppermann ein Verständnis gegenüber, das Interviews als „Interaktionsereignisse“ begreift (ebd., Abs. [7]). Die Interviewsituation sei durch die verbalen und nonverbalen wechselseitig aufeinander folgenden Bezugnahmen der interviewenden und der interviewten Person bedingt. Im Rahmen ihrer Interaktion handelten sie gemeinsam Sinn und Bedeutung aus. Der produzierte Sinn sei demnach als ein situatives Ergebnis zu analysieren, „welches maßgeblich von Prozess und Zweck der Interaktion und den in ihr hergestellten pragmatischen Strukturen geprägt ist“ (ebd., Abs. [5]).

Der Anspruch, dem epistemologischen Status von Interviews als soziales Interaktionsereignis im Forschungsprozess Geltung zu verschaffen, schließt an Überlegungen einer sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschung an, die sich aus einer poststrukturalistischen Perspektive kritisch mit der Erhebungsform qualitativer Interviews auseinandersetzen. Den Kristallisationspunkt der Kritik bildet die Frage nach dem Subjekt und seiner Erzeugungspraxis, das heißt, seinen Herstellungsbedingungen im praktischen Vollzug des Interviews. Zentraler Aufhänger ist die Kritik, dass qualitative Interviewverfahren nicht berücksichtigten, mit welchem Subjektivitätsverständnis sie operierten (vgl. u.a. Schäfer und Völter 2009, Spies und Tuidar, 2017). So arbeitet Bender für den biographietheoretischen Forschungsansatz heraus, dass dem Zugang über die Erhebungsform narrative Interviews notwendigerweise ein »starker« Subjektbegriff inhärent sei. Mit dieser (oft nicht explizierten) Prämisse werde schließlich erst die Voraussetzung für eine Biographieforschung geschaffen. Unberücksichtigt bleibe aber die Foucaultsche Denkfigur, derzufolge Individuen durch historisch-soziale Prozesse als Subjekte immer erst hergestellt würden (vgl. Bender 2010, S. 229f.). Bereits mit der ersten Kontaktaufnahme, das heißt spätestens zu Beginn des Interviews, begännen somit die machtvollen Unterwerfungen des Subjekts unter den durch das Interview vorgegebenen Diskurs, die sich im weiteren Verlauf reziprok zwischen der interviewenden und der interviewten Person fortsetzten (vgl. ebd., S. 306). In ähnlicher Weise argumentiert auch Katharina Hameter, die darauf hinweist, dass in einer Interviewforschung mit der dokumentarischen Methode die Forschungsbeziehung im Interview durch eine Machtförmigkeit durchgedrungen sei. Angesichts dessen lasse sich fragen, „inwieweit es Forschungssubjekten möglich ist, sich tatsächlich offen hinsichtlich ihrer Relevanzsetzungen zu äußern“ (Hameter 2013, S. 141).

Auf Grundlage dieser Perspektivierung erscheint es notwendig, die Herstellungsbedingungen des Subjekts im praktischen Vollzug des Interviews empirisch zu analysieren und nicht als gegeben anzunehmen. Anschlussmöglichkeiten bieten hierbei u.a. die poststrukturalistisch informierten Überlegungen von Kerstin Jergus (2014), die die Performanz der Interviewsituation als „Prozesse der Bedeutungskonstitution“ (ebd., S. 59) in den Fokus der Betrachtung stellt.

So lege das Potential solch einer Interviewforschung darin, die Herstellung der sozialen Wirklichkeit im Interview *in situ* in den Fokus der Betrachtung zu stellen. Auf diese Weise wird die Praxis des Sprechens der interviewenden und der interviewten Personen in den Untersuchungsfokus gerückt.

Eine (kritische) Auseinandersetzung mit dem Interview als Erhebungsmethode findet sich auch in der Forschung zu Lehrer\*innen. Welche Positionen dort vertreten werden, skizziert der folgende Abschnitt.

## *1.2. Reflexionen über Interviewforschung mit Lehrpersonen*

Der bisherigen Darstellung könnte entgegnet werden: Rekonstruktive Forschungsmethoden denken wohl mit, dass das Interview eine soziale Praxis darstellt. So verweist beispielsweise Andreas Wernet in seinen forschungspraktischen Anweisungen darauf, dass die Objektive Hermeneutik das Interview als ein „Protokoll einer sozialen Praxis“ verstehe (Wernet 2009, S. 57). Allerdings interessiere sie sich in der Regel nicht für die soziale Praxis des Interviews. Dies sei nur dann von Interesse, wenn das Instrument Interview untersucht werde (vgl. ebd. 2009, S. 59). Vielmehr sei von Interesse, was das Protokoll über die Interviewpraxis hinausgehend protokolliere. Im Anschluss an habitus- und professionstheoretischen Überlegungen kommt Wernet zu dem Schluss, dass Interviews mit Lehrpersonen einen Zugang zum Berufshabitus von Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen. Nach diesem Ansatz sei der Berufshabitus als Gegenstand der Textrekonstruktion nicht nur im Kontext des unmittelbaren beruflichen Handelns, sondern auch über diesen direkten Kontext hinausgehend wirksam. Demzufolge vermittele ein Interview mit Lehrpersonen einen Zugang zu deren spezifischen Berufshabitus (vgl. ebd., S. 59).

Demgegenüber zeigt Sabine Rehs Interviewstudie mit ostdeutschen Lehrpersonen (2003) eindrucksvoll auf, welchen Einfluss die (erziehungs-)wissenschaftliche Forschung auf das Selbstverständnis von Lehrpersonen ausüben vermag. So arbeitet Reh (2003, S. 167; 349) heraus, dass und inwiefern der erziehungswissenschaftliche Diskurs über ostdeutsche Lehrpersonen einen Rechtfertigungszwang bei dieser gesellschaftlichen Gruppe produziert und verstärkt habe. Dieser schlage sich wiederum in den Interviews mit den ostdeutschen Lehrpersonen als Zwang nieder, sich zu ihrer beruflichen Vergangenheit in der DDR zu positionieren. Interviewpraktiken stellten demnach immer auch Subjektivierungspraktiken dar. Insbesondere die rekonstruktive Lehrer\*innenforschung habe in gewisser Weise zu den berufsbiographischen Erzählungen im Rahmen von Interviews aufgerufen und das „Muster eines selbstreflexiven und bekenntnishaften Umganges mit der Berufsgeschichte“ fortgesetzt (ebd., S. 184). Mit der reflexiven Haltung gegenüber der Gegenstandsproduktion von sogenannten ostdeutschen Lehrperson geht eine kritische Auseinandersetzung mit qualitativ-rekonstruktiven Forschungsmethoden berufsbiographisch orientierter Professionsforschung einher. In welcher Weise die konträren Positionen zur

Interviewforschung mit Lehrer\*innen produktiv aufeinander bezogen werden können, ist Gegenstand des nächsten Abschnitts.

## **2. Einblicke in die konkrete Forschungspraxis**

### *2.1 Problemaufriss: Darlegung des Forschungsrahmens*

Von der vielseitig und kontrovers diskutierten Prämisse, dass sich auf der Grundlage von Interviews begründete Aussagen über die Struktur der beruflichen Praxis treffen lassen (vgl. Maiwald 2003), geht auch das Forschungsprojekt „Kompetenzwicklung und Beanspruchung von Lehrpersonen im Berufseinstieg“ (KomBest) aus (vgl. Keller-Schneider et al. 2017, Hericks et al. 2018a). Das Projekt interessiert sich für die Art und Weise, wie Anforderungen des beruflichen Handlungsfelds Schule von den berufseinsteigenden Lehrpersonen individuell wahrgenommen und bearbeitet werden und welche Deutungsspielräume sich dabei zeigen (vgl. Rauschenberg und Hericks 2018, S. 110). Entsprechend lautet die Forschungsfrage, was berufseinsteigende Lehrpersonen der Primarstufe und des Gymnasiums (bzw. der Gesamtschule) des Kantons Zürichs und des Bundeslandes Hessens in ihrem beruflichen Handeln bewegt und wie sie mit dem, was sie bewegt, umgehen (vgl. Keller-Schneider et al. 2017, Hericks et al. 2018a). Zur Bearbeitung der Forschungsfrage verfolgt KomBest neben einem quantitativen einen rekonstruktiven Forschungszugang, der auf leitfadengestützten erzählgenerierenden Interviews basiert (vgl. Hericks et al. 2018a). Methodologisch-methodisch richtet sich die rekonstruktive Teilstudie an der praxeologischen Wissenssoziologie der Dokumentarischen Methode aus (vgl. Bohnsack 2017, Nohl 2017, Sotzek et al. 2018). Im Anschluss an Nohl (2017, S. 19f.) dokumentiert sich, so die Annahme, in den im Rahmen von KomBest geführten narrativen Interviews die berufsbezogene Struktur der Handlungspraxis der befragten Lehrpersonen. Dem liegt die Auffassung zugrunde, dass Erzählungen der Befragten auf die erlebte Handlungspraxis verweisen, da hier implizites, habitualisiertes Wissen und konjunktive Erfahrungen artikuliert werden (s.o.). Dieses Wissen sei allerdings der befragten Lehrpersonen in der Regel nicht reflexiv verfügbar, es könne lediglich zur Darstellung gebracht werden (vgl. Bohnsack 2017, S. 143).

Kontrastierend zu diesen Überlegungen lässt sich die subjektivierungstheoretisch relevante Perspektive stark machen, nach der das Interview eine soziale Praxis darstellt, wodurch die zentrale Prämisse der rekonstruktiven Forschung von KomBest offengelegt wird. So bildet die unhinterfragte Bedingung, dass die Interviews mit Lehrpersonen geführt werden, die Forschungsgrundlage für Kom-



Best. Dadurch erfolgt bereits eine Festlegung der zur Befragung ausgewählten Individuen auf eine soziale Identität, ehe überhaupt die Praxis protokolliert worden ist. Auf diese Weise werden im Falle von KomBest die befragten Personen von Beginn an hinsichtlich ihrer sozialen Identität *Lehrperson* angesprochen, die sich in der beruflichen Anfangsphase des *Berufseinstiegs* befindet. Dadurch werden bestimmte Erwartungen in Form von Normhorizonten, Positionen und Selbsttechniken an sie herangetragen (vgl. Rauschenberg i.E.), die sich aber möglicherweise grundlegend von denjenigen Erwartungen unterscheiden, welche für die untersuchten Personen in der alltäglichen Praxis fernab vom Interview handlungsrelevant seien (vgl. Deppermann 2013, Abs. [7]).

Die Analyse, wie sich die Bedeutung des »Berufseinstiegs von Lehrpersonen« in Texten der Lehrer\*innenbildung (vgl. u.a. Terhart 2000, Keuffer und Oelkers 2001) einerseits sowie in der berufsbiographischen Professionsforschung (vgl. u.a. Hericks 2006, Keller-Schneider 2010) andererseits verfertigt, offenbart, dass der Terminus Berufseinstieg den beruflichen Abschnitt, in dem sich die Lehrpersonen berufsbiographisch befinden, nicht ‚wertneutral‘ beschreibt. Vielmehr handelt es sich bei diesem um eine machtvolle Kategorisierung, wodurch die »Lehrperson im Berufseinstieg« zu etwas »Besonderem« gemacht (wird). So gelten Lehrpersonen als besonders unterstützungsbedürftig oder als besonders entwicklungsbereit und -fähig. Sie werden als Lehrer\*innen verhandelt, die nicht fertig für diesen Beruf, wohl aber fähig zu diesem sind. Weiter gelten sie als Sich-zu-Entwickelnde, deren Entwicklung jedoch mit Startschwierigkeiten und Problemen verbunden sein kann (vgl. genauer Rauschenberg i.E.).

Dass Lehrpersonen mit der Kategorie »Berufseinstieg« zu etwas Besonderem gemacht werden, liefert den Anlass für eine Untersuchung, die sich mit der Art und Weise, wie die »Lehrperson im Berufseinstieg« *in situ* erzeugt wird, auseinanderzusetzen. Dies wird dadurch möglich, dass das im Rahmen von KomBest gewonnene Interviewdatenmaterial einer Re-Analyse unterzogen wird.

## 2.2. Relevanz der Forschung – am empirischen Beispiel illustriert

Dass die bisher vorgestellten theoretischen Betrachtungen nicht losgelöst von der Empirie bestehen, sondern empirisch fundiert geschehen, soll an einem Beispiel aus der Forschungspraxis veranschaulicht werden. Illustrieren lässt sich dies unter anderem an dem im Leitfaden von KomBest entworfenen Erzählimpuls, wonach die (Lehr)Personen nach ihrer ersten Zeit als Lehrer\*in befragt werden. Für die im Rahmen der eigenen Studie ausgewählten und untersuchten Fälle lauten die protokollierten Fragen wie folgt:

### Fall *Lisa-Marie Jung*

86 I: Jetzt sagen Sie ja selber, jetzt sind Sie seit dem zweiten Staatsexamen hier  
87 so seit kurzer Zeit richtig als Lehrerin tätig //mhmm//<sup>2</sup> vielleicht können Sie  
88 noch mal ein bisschen mehr erzählen von dieser ersten Zeit als Lehrerin  
89 //mhmm//.  
(Jung, It1: 86-89)

### Fall *Karina Ising*

66 I: Und jetzt sind Sie ja die erste Zeit so richtig als Lehrerin //mhm// tätig.  
67 Vielleicht erzählen Sie mal von dieser ersten Zeit.  
(Ising, It1: 66-67)

Im Impuls werden die interviewten Personen explizit als Lehrerinnen angesprochen, die über ihre Tätigkeit als Lehrerin in der ersten Zeit sprechen sollen. Besonders ist hierbei die Formulierungsweise des Impulses, mit dem der »Berufseinstieg« impliziert wird. So lässt sich die Formulierungsweise „*richtig*“ (Jung) und „*so richtig*“ (Ising) als »Lehrerin tätig« auf eine spezifische professionstheoretische Figur beziehen, nach der das Referendariat und das dortige Handeln nicht als vollständiges Handeln von Lehrpersonen zu interpretieren sei (vgl. Terhart 2000). Die Nicht-Vollständigkeit wird durch „*richtig*“ bzw. „*so richtig*“ markiert, also durch Kategorien, die auf die Zeit des Berufseinstiegs bezogen sind. Erst mit dem »Berufseinstieg«, der „*seit kurzer Zeit*“ (Jung) begonnen hat, ist die Lehrperson in der eigentlichen beruflichen Tätigkeit angekommen, da sie fortan mit der vollen Komplexität der beruflichen Anforderungen konfrontiert ist (vgl. Keller-Schneider 2011). Die von der Forschung eingenommene Perspektive, die durch die Frage artikuliert wird, bringt auf diese Weise das Subjekt als ein befragenswertes Forschungsobjekt hervor, indem sie es zu einer berufseinstiegenden Lehrperson normiert. In welcher Weise die eigene Studie diese wechselseitige Verhältnissetzung im Rahmen der Interaktion Interview methodologisch-methodisch einholt, skizziert der nächste Abschnitt.

### 2.3. Methodologisch-methodische Prämissen und Vorgehensweise

Für die Analyse der Bedeutungsgenerierung ist neben der Art und Weise der Ansprache die Frage zentral, wie auf den Impuls geantwortet wird. Auf diese Weise kann ermittelt werden, wie sich das angesprochene Gegenüber zu der Ansprache als berufseinstiegende Lehrpersonen ins Verhältnis setzt.

Methodologisch-methodisch geschieht dieser Zugriff über die Anwendung der erziehungswissenschaftlichen Adressierungsanalyse (vgl. Ricken et al. 2017,

---

2 Die im doppelten Schrägstrich eingeklammerten Wörter geben an, dass es sich um ein Hörersignal der befragten Person handelt.

Rose und Ricken 2018), wobei forschungspraktisch das Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen zwischen interviewender und interviewter Person zum Gegenstand der Analyse gemacht wird (vgl. zur Methode: Rauschenberg i.E.). Entsprechend besteht das analytische Potential der Adressierungsanalyse, die Bedeutungsgenerierung in seinen Mikroprozessen sequentiell nachzuvollziehen (vgl. ebd.).<sup>3</sup>

Konkret ist für eine adressierungstheoretische Analyse der sozialen Interaktionspraxis Interview zu klären, *erstens* wie die interviewte Person von wem vor wem als wer adressiert wird, *zweitens* zu wem diese durch die Adressierung von wem und vor wem gemacht wird, *drittens* wie sie im Rahmen ihre Re-Adressierungen sich selbst hierzu macht und diesen Prozess ihrerseits mitbestimmt und *viertens* wie die interviewende Person durch das Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen ebenfalls gemacht wird und sich selbst macht (vgl. zuerst Rose und Ricken 2018, S. 168, Rauschenberg i.E.).

### 3. Vorschläge zur Relationierung

#### 3.1. Zusammenführung der Erkenntnisse – am empirischen Beispiel illustriert

Wie bereits erwähnt nutzt die Studie zu *Subjektivierung bei »Lehrpersonen im Berufseinstieg«* das Interviewdatenmaterial, welches im Rahmen der rekonstruktiven Teilstudie von KomBest entstanden ist (vgl. Rauschenberg i.E.). Dadurch wird ermöglicht, der Frage nach der situativen Herstellungspraxis des Subjekts »Lehrperson im Berufseinstieg«, das heißt, im Zuge der geführten Interviews, nachzugehen. Auf diese Weise kann untersucht werden, wie die befragten Personen – in Form eines intersubjektiv nachvollziehbaren Interviewtranskripts – subjektiviert werden. Aufgrund des dargelegten Analysefokus hat die eigene Studie einen entscheidenden Vorteil gegenüber KomBest, denn sie kann eine Beobachtungshaltung auf die rekonstruktive Teilstudie von KomBest und deren methodischem Vorgehen einnehmen. Diese bleibt KomBest selbst vorenthalten. Obgleich, wie oben ausgeführt, die rekonstruktive Teilstudie mit der Dokumentarischen Methode als Forschungsmethode arbeitet und somit einer methodischen Kontrolle über den komparativen Fallvergleich unterliegt, kann sie aus ihrer Standortgebundenheit nie vollständig ausbrechen (vgl. Bohnsack

---

3 Zugleich wird dadurch die Frage aufgeworfen, in welcher Weise die durch eine Adressierungsanalyse gewonnenen Ergebnisse verallgemeinerbar sind bzw. sein könnten (vgl. zur Diskussion Rauschenberg i.E.). Im Gegensatz zur Dokumentarischen Methode sieht die Adressierungsanalyse keine Typenbildung vor.

2014, Nohl 2017). Dadurch, dass die eigene Studie nicht Teil des praktischen Forschungsprozesses von KomBest ist, vermag sie die Performanz der Interviewsituation zu beobachten. Diese Beobachtung der Art und Weise des performativen Vollzugs zeigt interessanterweise Überschneidungen mit zentralen Ergebnissen von KomBest. Diese sollen beispielhaft anhand der Analyse der (Re-)Adressierung Lisa-Marie Jungs auf die Frage nach *der ersten Zeit als Lehrerin* skizziert werden. Die Lehrerin antwortet auf den Impuls wie folgt:

90 B3: Ja, also ich hab dann äh:m im Sommer gesagt bekommen, welche Klassen ich  
91 hab, also ich sollte dann hier mal anrufen und sollt berichten ähm (1), ähm ja- also  
92 durfte auch Wü:nsche abgeben ähm da gibt es ja so bestimmte Formulare, wo man  
93 eintragen darf und ähm (1) ja dann hieß es dann auch, dass ich eben eine siebte  
94 Klasse Gymnasium bekomme, was ich äh sehr nett fand, also auch die anderen  
95 Kollegen, die hier angefangen haben, haben Gymnasialklassen bekommen, weil  
96 das war so eine kleine Befürchtung von mir, dass ich dann hier ähm vielleicht auch  
97 eine Real- oder Hauptschulklassen unterrichten muss, weil: ähm ich ja eigentlich  
98 schon, also ich hab absichtlich @sag ich jetzt mal@ Gymnasiallehrer studiert und  
99 würde das dann auch eigentlich gerne ähm, hauptsächlich zumindest,  
100 schwerpunktmäßig unterrichten. Ja:: mhh, was kann man noch zu sagen? Dann hab  
101 ich mich in den Sommerferien eben schon so ein bisschen darauf vorbereitet @hab  
102 @hab versucht, so dieses Klassenlehrer- äh konzept schon mal so ein bisschen zu  
103 machen@, weil das hab ich ja im Referendariat nie gemacht, also ähm wir hatten  
104 das zwar immer mal so ein bisschen angeschnitten, wie man das vielleicht machen  
105 könnte, wenn man mal Klassenlehrer @wird@ aber man hat es ja @nie praktisch@  
106 umgesetzt, also hab ich mir da viele Gedanken gemacht, über dieses ganze  
107 Classroom Management, all diese Dinge (1) und ähm hat sich auch herausgestellt,  
108 dass das ganz gut war, dass ich das schon in den Ferien gemacht hab  
(Jung, It1: 90-108)

Lisa-Marie Jung beginnt ihre Darstellung mit der Erläuterung, wie die Zuweisung ihrer Klassen vor Schulbeginn erfolgt sei („*im Sommer*“). Die Schilderung zeichnet sich durch eine detaillierte Beschreibung der schulorganisatorischen Abläufe aus, die in einem persönlichen Statement enden. Demzufolge verlief die Zuweisung der Klassen dem Empfinden von Lisa-Marie Jung nach als zufriedenstellend („*was ich äh sehr nett fand*“). An dieser Stelle könnte die (Re-)Adressierung von Lisa-Marie Jung bereits enden, da sie auf den Erzählimpuls eingegangen ist. Das im Interviewimpuls vorgegebenen Maß ein „*bisschen mehr*“ erscheint jedoch noch nicht für Lisa-Marie Jung erreicht zu sein. So setzt die Lehrerin ihre Antwort fort. Dabei konzentriert sie sich auf die Schilderung der Umgangsweisen mit den für sie neuen Tätigkeitsbereichen (wie der Klassenleitung). Dies verweist darauf, dass sie den Impuls nicht nur so versteht, zu erzählen, welche Aufgaben ihre Arbeit als Lehrerin für Tätigkeiten umfasst, sondern auch, wie sie mit diesen umgeht. Darüber hinaus übernimmt sie während ihrer Ausführungen die Aufgabe der interviewenden Person, da sie sich selbst

Fragen stellt („Ja.: mhh, was kann man noch zu sagen“)<sup>4</sup>. Dadurch entsteht der Eindruck, dass die Lehrerin nicht nur weiß, was und wie viel sie zu dem gesetzten Thema zu sagen hat, sondern sich daraufhin selbst am besten zu befragen vermag. Auf diese Weise verweist sie die interviewende Person auf den Platz der ZuhörerIn, der vorgeführt wird, was es bedeutet, *seit kurzer Zeit richtig* als Lehrerin tätig zu sein. Indem die Lehrerin sich der Aufgabe der interviewenden Person bemächtigt, gestaltet sie die Regeln der Kommunikationsform Interview, die in der Eingangssequenz von der interviewenden Person artikuliert werden, für sich um. So weist die interviewende Person zu Beginn des Interviews Lisa-Marie Jung die Aufgabe zu, *frei zu sprechen* und *eigene Schwerpunkte zu setzen*, während *sie selbst die Fragen stellt* (vgl. Rauschenberg i.E.).

Das Ergebnis der Adressierungsanalyse lässt sich mit einem wesentlichen Ergebnis von KomBest engführen. So bildet die mittels der *Dokumentarischen Methode* mit ihrem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang rekonstruierte mehrdimensionale Typologie einen zentralen Befund der rekonstruktiven Teilstudie von KomBest (vgl. Hericks et al. 2018b, Sotzek et al. 2018). Die Typologie zeigt, was berufseinsteigende Lehrpersonen der Primarstufe und des Gymnasiums (bzw. der Gesamtschule) des Kantons Zürichs und des Bundeslandes Hessen in ihrem beruflichen Handeln *bewegt* und wie sie mit dem, was sie bewegt, *umgehen*. Hierzu verknüpft sie Befunde zum berufsbezogenen Habitus von »Lehrpersonen im Berufseinstieg« auf Basis des Zusammenspiels mit wahrgenommenen Normen des Erfahrungsraums Schule. Für den Erfahrungsraum der Schule lässt sich die typisierte Spannbreite habitueller Bearbeitungsweisen von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen zwischen zwei Polen: einem *modifizierenden* und einem *konsolidierenden Modus Operandi* beschreiben. Der modifizierende *Modus operandi* zeichnet sich basierend auf der Rekonstruktionsarbeit definitorisch dadurch aus, dass sich die wahrgenommenen Normen des beruflichen Handlungsfeldes eher zu eigen gemacht werden (vgl. Hericks et al. 2018b, S. 58). Verglichen mit den Ergebnissen der eigenen Studie ließe sich nun überlegen, ob sich die Art und Weise, wie sich die Interaktion zwischen interviewender Person und Lisa-Marie Jung ausgestaltet, in der rekonstruierten Typologie wiederfindet. So zeigt sich, dass Lisa-Marie Jung das Interview als Instrument sieht, welches sie aktiv zu steuern und mitzugestalten vermag (s.o.), worin sich – um die sprachliche Logik von KomBest zu verwenden – Anknüpfungsmöglichkeiten zu dem typisierten *Modus Operandi* modifizierend zeigen. Welche Konsequenzen aus dem Vergleich der Ergebnisse zu ziehen sind, diskutiert der nächste Abschnitt.

---

4 Die wiederholten Fragen an sich strukturieren die gesamte Antwort von Lisa-Marie Jung. Aufgrund des Umfangs ihrer Antwort kann diese nicht insgesamt abgebildet werden.

### 3.2. *Diskussion*

Die adressierungsanalytische Betrachtung der situativen Verfertigung der Interaktion Interview mit »Lehrpersonen im Berufseinstieg« auf der einen Seite und die Rekonstruktion von handlungsleitenden, impliziten Wissensbeständen von »Lehrpersonen im Berufseinstieg« auf der anderen Seite konfrontiert die Forschung mit ihrem methodologischen Ausgangspunkt, ob mit Lehrpersonen geführte Interviews nur ihre eigene Praxis und/oder auch die berufliche Praxis protokollieren. Eine Antwort auf die Frage könnte die Hinzuziehung weiterer forschungsmethodische Zugänge geben, die die berufliche Praxis der untersuchten Lehrpersonen im pädagogischen Feld protokollieren. Solch eine Vorgehensweise würde allerdings bedeuten, dass das Interview in seinem Stellenwert als Erhebungsmethode herabgesetzt würde. Dies schließt an Stimmen innerhalb rekonstruktiver Forschung an, die das Interview gegenüber anderen Erhebungsmethoden abwerten. Beispielsweise könne im Sinne eines ethnographischen Zugangs Andreas Reckwitz (2008, S. 196f.) zufolge das Interview eine teilnehmende Beobachtung sinnvoll ergänzen. Die teilnehmende Beobachtung als vorrangig durchzuführende Erhebungsform erlaube hingegen eine Erfassung des Gegenstands über die visuelle Wahrnehmung der Praktiken (vgl. ebd., S. 196). Interviews könnten wiederum den Forschenden einen Zugang zu jenen impliziten Wissensbeständen bieten, die wiederum die Praktiken konstituieren (vgl. ebd., S. 197). Folgt man dieser Argumentation, würde allerdings unbeachtet bleiben, dass das Interview selbst eine soziale Praxis darstellt.

Vielmehr fordert ein Vergleich der Ergebnisse dazu auf, die Bedeutung des Interviews als soziale Praxis und als Zugang zu impliziten Wissensbeständen theoretisch-konzeptionell zu relationieren. Demzufolge wäre zu klären, wie zwischen dem praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatz von KomBest und dem subjektivierungstheoretischen Ansatz der Studie *Subjektivierung bei »Lehrpersonen im Berufseinstieg«* zu vermitteln sei. Bisher vermittelt die eigene Studie nicht zwischen den Konzepten Subjektivierung und/oder Habitus, vielmehr grenzt sie diese voneinander ab. Gleichwohl ließe sich überlegen, inwieweit vorliegende Studie an die dokumentarische Subjektivierungsforschung anschlussfähig ist, die genau an dieser Schnittstelle zwischen einem praxeologisch-wissenssoziologischen und einem subjektivierungstheoretischen Zugang operiert (vgl. Amling und Geimer 2016, Geimer 2019).

Entsprechend lässt sich vermuten, dass sich in der Interaktion Interview Subjektivierung vollzieht, deren Subjektivierungsgeschichte durch den berufsbezogenen Habitus von KomBest wiederum empirisch zugänglich wird (vgl. Kuhlmann und Sotzek 2019). Davon ausgehend ließe sich überlegen, ob die praxeologisch-wissenssoziologische Unterscheidung von proponierter und performativer Performanz (vgl. Bohnsack 2017) zur Beschreibung der sozialen Interaktionspraxis Interview weiterführend ist. Demzufolge könnte die Art und Weise, wie sich die Interaktion vollzieht, als performative Performanz bezeichnet werden, die auf die Interaktionspraxis Interview selbst verweist, wohingegen

das handlungspraktische Wissen der Lehrpersonen in Bezug auf ihre berufliche Tätigkeit in der proponierten Performanz (also gewissermaßen der erzählten und berichteten Performanz) sich dokumentiert. Im Umkehrschluss würde dies aber bedeuten, dass die geführten Interviews mit ihren wechselseitigen Adressierungen und (Re-)Adressierungen ein Setting für die »Lehrpersonen im Berufseinstieg« reproduzieren und aufrufen, welches ihnen bereits aus ihrer bisherigen Praxis wohl bekannt ist. Davon ausgehend ließe sich vermuten, dass die Interviews nicht nur Teil einer wissenschaftlichen Praxis sind, die die pädagogische Praxis aus einer Beobachtungsperspektive beobachtet und beschreibt, sondern sie sind damit auch Teil der pädagogischen Praxis, die auf die berufsbiographischen Verläufe der befragten Lehrpersonen Einfluss nehmen könnte.<sup>5</sup>

#### 4. Forschungspraktische Konsequenzen

Abschließend bleibt klärungsbedürftig, wie die theoretischen Überlegungen und analytischen Betrachtungen auf Studien, die „nur“ mit der Dokumentarischen Methode arbeiten, verallgemeinerbar und anwendbar sind. Das Potential der Übertragbarkeit auf andere Forschungsprojekte mag darin liegen, dass die hier vorgestellte Studie die Frage nach der Subjektivierung als Ansatzpunkt nimmt, die impliziten Annahmen des Forschungsprozesses explizit zu machen. Sie sensibilisiert für die Frage, wie das ausgewählte Subjekt als Forschungsobjekt hervorgebracht wird.

Dieser Zugriff lässt sich auf die Untersuchung beliebiger Objektivierungsweisen von Wissenschaft, so die Idee, erweitern. In diesem Sinne würde der subjektivierungstheoretische Zugang einer operativen Fremdbeschreibung gerecht, indem dieser die Art und Weise der wissenschaftliche Ordnungsbildung zum Forschungsgegenstand macht (vgl. Kieserling 2004). Vor diesem Hintergrund wird in Rechnung gestellt, dass das Interview, dessen Bedeutung sich interaktiv herstellt, eine soziale Praxis darstellt, die aber in einem diskursiven Zusammenhang zu denken ist und somit einen empirischen Zugang zu diesem vermittelt. Auf diese Weise kann die Standortgebundenheit, die sich im Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen als Formen der Positionierungen, Normhorizonte und Selbsttechniken abbildet, in den Blick genommen werden und durch die Adressierungsanalyse methodologisch-methodisch *in situ* erschlossen werden (vgl. ausführlicher Rauschenberg i.E.). Auf welche diskursiven Ordnungsbildungen über die wissenschaftliche Praxis hinaus die Ergebnisse der Analyse verweisen, bleibt allerdings im Anschluss an die vorherige Diskussion eine weiterführende Frage.

---

5 In den Analysen der Studie *Subjektivierung bei »Lehrpersonen im Berufseinstieg«* finden sich empirische Hinweise darauf (vgl. Rauschenberg i.E.).

Resümierend lässt sich im Anschluss an die Studie zu *Subjektivierung bei »Lehrpersonen im Berufseinstieg«* trotz dieser offenen Frage eine zentrale Aufgabe für rekonstruktive Forschungen mit der Dokumentarischen Methode formulieren: sich nämlich nicht hinter der Forschungsmethode zu verstecken, da diese ihre eigenen blinden Flecken der Standortgebundenheit nur bedingt sehen kann. Konkret könnte dies so aussehen, sensibel für Fragen der Adressierung zu werden und (auf die eigenen Erhebungsformen bezogene) Adressierungsanalysen (am Beginn) einer Falldarstellung und Typenbildung vorzunehmen.

## Literatur

- Amling, S. & Geimer, A. (2016). Techniken des Selbst in der Politik – Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse [48 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 17(3), Art. 18, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603181> (28.10.2018).
- Bender, D. (2010). Die machtvolle Subjektconstitution in biographischen Interviews. Methodische Reflexionen und eine kritische Auseinandersetzung mit theoretischen Voraussetzungen der Methodologie des narrativ-biographischen Interviews nach Fritz Schütze. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 10(2), S. 293-318.
- Berger, H. (1974). Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit. Eine Kritik an Interview und Einstellungsmessung in der Sozialforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (S. 9-32). 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Deppermann, A. (2013). Interview als Text vs. Interview als Interaktion. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 14(3), Art. 13, URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1303131> (04.11.2018).
- Deppermann, A. (2014). Das Forschungsinterview als soziale Interaktionspraxis. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen (S. 133-149). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2017). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (vollständig überarbeitete Neuauf., 8., Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Foucault, M. (2005). Subjekt und Macht. Übersetzt v. M. Bischoff. In M. Foucault, Analytik und Macht (S. 240-263). Hrsg. v. D. Defert & F. Ewald. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geimer, A. (2019). Subjektnormen in Orientierungsrahmen: Zur (Ir)Relevanz von Authentizitätsnormen für die künstlerische Praxis. Zeitschrift für qualitative Forschung, 20(1), S. 157-174.



- Hameter, K. (2013). Wie kritisch ist die rekonstruktive Sozialforschung? Zum Umgang mit Machtverhältnissen und Subjektpositionen in der dokumentarischen Methode. In P. C. Langer, A. Kühner & P. Schweder (Hrsg.), *Reflexive Wissensproduktion* (S. 135-147). Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschauer, S. (2008). Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 165-187). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2018a). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 65-80.
- Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2018b). Was Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg bewegt – eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen aus dokumentarischer Perspektive. In R. Bohnsack, N. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und Methodologie* (S. 51-67). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 7(2), 97-115.
- Jergus, K. (2014). Die Analyse diskursiver Artikulationen. Perspektiven einer post-strukturalistischen (Interview-)Forschung. In C. Thompson, C., K. Jergus, K. & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen – Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 51-70). Weilerswist: Velbrück.
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen (1. Auflage). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2011). Berufsbiografische und fachspezifische Anforderungen von Grundschullehrpersonen in der Berufseingangsphase. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4(2), 124-136.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., Maas, J. & Hericks, U. (2017). Die Wahrnehmung von Anforderungen zur Planung von Unterricht und ihre Bezüge zu den beruflichen Entwicklungsaufgaben. Ein Vergleich deutscher und schweizerischer Lehrpersonen am Ende ihrer Ausbildung und in der Berufseinstiegsphase. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 7, 138-158.
- Keuffer, J. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Kieserling, A. (2004): *Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens*. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Kuhlmann, N. & Sotzek, J. (2019). Situiertere (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. Ein Gespräch zwischen adressierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung – Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 113-142). Wiesbaden: Springer VS.

- Maiwald, K.-O. (2003). Stellen Interviews eine geeignete Datenbasis für die Analyse beruflicher Praxis dar? *Methodenwerkstatt – Sozialer Sinn*, 4, 151-180.
- Meseth, Wolfgang (2011). *Erziehungswissenschaft - Systemtheorie - Empirische Forschung: methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen*. Zeitschrift für qualitative Forschung, 12(2), 177-197.
- Nohl, A.M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 5., akt. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Rauschenberg, A. (i.E.). *Subjektivierung bei »Lehrpersonen im Berufseinstieg«*. Verlag? Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2018). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 109-122). Wiesbaden: Springer VS.
- Reckwitz, A. (2008). Praktiken und Diskurse: Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188-209). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reh, S. (2003). *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekanntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von »Anerkennung«. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(2), 193-233.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 159-175). Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, T. & Völter, B. (2009). Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung. In B. Völter, B. Dausien, H. Lutz & G. Rosenthal (Hrsg.), *Biographieforschung im Diskurs* (S. 161-188). 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2018). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2-2017, S. 315-333.
- Spies, T. & Tuider, E. (2017). Biographie und Diskurs – eine Einleitung. In T. Spies & E. Tuider (Hrsg.), *Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen* (S. 1-20). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

