

Dokumentarische Methode lehren?! Eine thesengeleitete Reflexion

Franz, Julia; Welser, Stephanie

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Franz, J., & Welser, S. (2021). Dokumentarische Methode lehren?! Eine thesengeleitete Reflexion. In A. Geimer, D. Klinge, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 4/2021* (S. 17-42). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.78285>

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>

Dokumentarische Methode lehren?! Eine thesengeleitete Reflexion

Die Frage nach der Vermittlung qualitativer Forschungsmethoden im Allgemeinen und der Dokumentarischen Methode im Besonderen lässt sich für unterschiedliche Diskurs- und Handlungszusammenhänge als divergent wahrnehmen. Blickt man auf die (hochschulische) Praxislandschaft der Vermittlung von qualitativer und dokumentarischer Forschung, so zeigt sich eine Angebotsvielfalt an Workshops, Forschungswerkstätten oder Summer Schools, die darauf abzielen, (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern qualitative Forschung oder konkret dokumentarische Auswertungspraxen näherzubringen. Der Erwerb von Kompetenzen im Bereich qualitativer Forschungsmethoden gehört zudem zum Anforderungsprofil vieler sozial- und humanwissenschaftlicher Studiengänge. Im Vergleich zu der wahrnehmbaren Fülle an differierten Lehr-Lernsettings fällt die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit mikrodidaktischen Praktiken, unterschiedlichen Vermittlungsformaten oder Lehrkonzepten qualitativer und dokumentarischer Forschungsmethoden eher dürftig aus.

Dies führt zur Annahme, dass der praktischen Vermittlung qualitativer Forschung und auch der Dokumentarischen Methode eine eher implizit bleibende Mikrodidaktik zugrunde liegt, die nur selten explizit im entsprechenden Fachdiskurs thematisiert wird. Aufbauend auf dieser Beobachtung verfolgen wir mit vorliegendem Beitrag die Frage, welche expliziten wie implizit bleibenden Annahmen und Erkenntnisse sich zum Lehren der dokumentarischen Forschungsmethodik im entsprechenden Fachdiskurs beobachten lassen. Anhand von sechs Thesen wird der Versuch unternommen, die für diese Frage relevanten Inhalte zu systematisieren, um so an einigen Stellen zu einer Explikation beizutragen.

Die folgenden sechs Thesen sind strukturell so angelegt, dass in der Entfaltung der ersten Überlegungen zunächst eine breite Perspektive eingenommen

wird, bei der das explizite, diskursive Nachdenken über die Vermittlung qualitativer Forschungsmethoden im Allgemeinen und der Dokumentarischen Methode im Besonderen beobachtet wird. Im Verlauf des Beitrags erfolgt dann eine zunehmende Fokussierung auf Aspekte, die für die Auseinandersetzung mit der Vermittlung der Dokumentarischen Methode interessant erscheinen, allerdings kaum explizit diskursiv verhandelt werden. So reflektieren wir hier insbesondere im Fachdiskurs vorliegende method(olog)ische Normen, die aus unserer Sicht auch als Lerninhalte interpretiert werden können und verschiedene Implikationen für entsprechende Lehrformen mit sich führen. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Weiterentwicklung didaktischer Perspektiven.

These 1: Im Forschungsstand zeigt sich, dass zum Lehren qualitativer Forschung im Allgemeinen und zur Vermittlung der Dokumentarischen Methode im Besonderen nur wenige empirische Untersuchungen (sowie theoriegeleitete Analysen) vorliegen.

Für qualitative Forschungsmethoden ist seit etwa der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts innerhalb der Sozial- und Humanwissenschaften ein Bedeutungszuwachs zu beobachten. Die Frage nach dem Lehren qualitativer Forschung wird aus hochschuldidaktischer Perspektive wiederum vermehrt in den letzten zwanzig Jahren diskutiert. In jüngster Zeit wurden dazu einige Systematisierungen des (inter-)nationalen Fachdiskurses zum Lehren qualitativer Forschung publiziert, die an frühere Diskursbeiträge anknüpfen und sich durch weiterführende Impulse auszeichnen (vgl. Schreier & Ruppel 2021; Kalkstein & Mey 2021; Schreier & Breuer 2020). In der Gesamtschau der Beiträge lassen sich einige zentrale Beobachtungen bündeln:

- *Erstens* lässt sich beobachten, dass nach wie vor die bislang *mangelnde systematische Verankerung der qualitativen Methodenlehre* in hochschulischen Ausbildungsstrukturen rege diskutiert und kritisiert wird (vgl. z. B. Schreier & Ruppel 2021). Die wachsende Anzahl an Methodenzentren sowie die weiteren zahlreich vorhandenen Vermittlungsangebote (Methodentreffen, Summer Schools, Forschungswerkstätten etc.) lassen sich in diesem Zusammenhang als Ausdruck der mangelnden curricularen Abdeckung qualitativer Methoden in der Breite deuten. Empirische Forschungen zu curricularen Bestandsaufnahmen oder Mappings der hochschulischen qualitativen Methodenlehre sind rar (für soziologische Studiengänge siehe z. B. Bögelein & Serrano-Velarde 2012; für eine inhaltsanalytische Bestandsaufnahme zu Methodenzentren vgl. Kalkstein & Mey 2021).

- *Zweitens* lässt sich beobachten, dass mittlerweile eine Vielzahl an *konzeptionellen, erfahrungsbasierten und evaluativen Beiträgen* zum Lehren qualitativer Methoden vorliegen, in denen konkrete didaktisch-methodische Arrangements, mikrodidaktische Vorgehensweisen und Fragestellungen, Lehrmaterialien oder spezifische Lernherausforderungen (z. B. Entwicklung von Reflexivität, Aufweichen positivistischer Forschungsannahmen) wie zu erreichende Lernziele und förderliche Lernbedingungen (z. B. Fähigkeit zur Selbstreflexion, Lerngruppen, Einführung durch Lehrende) aus Vermittlungssicht reflektiert werden (vgl. die Überblicke bei Schreier & Ruppel 2021; Breuer & Schreier 2010, 2007; Herzog 2008). Die damit verbundene interessante Frage nach der Notwendigkeit einer Fachdidaktik der qualitativen Methodenlehre wird erst seit einiger Zeit gestellt (vgl. Schreier & Ruppel 2021, S. 328). Umfassende empirische Untersuchungen zur Vermittlung und konkreten mikrodidaktischen Gestaltung des Lehrens qualitativer Methoden fehlen allerdings nach wie vor.
- *Drittens* lässt sich beobachten, dass zu *lernbezogenen Perspektiven der subjektiven Aneignung* von qualitativen Forschungsmethoden oder zur Wahrnehmung von Vermittlungsangeboten aus der Perspektive der Lernenden bislang nur einzelne Erfahrungsberichte (vgl. z. B. zu studentischen Lernerfahrungen Ivanova 2013; Dieris 2007) oder kleinere empirische Untersuchungen vorliegen, wie beispielsweise zur Wahrnehmung von Leitungspersonen in Forschungswerkstätten (vgl. Hoffmann & Pohladek 2010). Eine etwas umfassendere Studie zur Aneignungsperspektive wurde neuerdings von Schrader et al. (2020) vorgelegt, in der sich andeutet, dass Lehramtsstudierende im Erlernen von Forschungsmethoden differenziert vorzugehen scheinen und hier exemplarisch zwischen intuitiven, instrumentellen und reflexiven Zugängen unterschieden werden kann (vgl. ebd., S. 203). Insgesamt wurde die Aneignungsperspektive im Kontext der qualitativen Methodenlehre noch nicht ausreichend empirisch ausgeleuchtet. Zudem fehlen theoretisch-analytische wie empirische Annäherungen, in denen Vermittlungs- und Aneignungsperspektiven relational verknüpft werden.
- *Viertens* lässt sich beobachten, dass in der Auseinandersetzung mit *spezifischen Lehrformen und -settings* Forschungswerkstätten besonders intensiv diskutiert werden (vgl. im Überblick z. B. Franz 2019; siehe ferner z. B. Ruppel 2020; Allert et al. 2014; Reichertz 2013; Schütze 2005; Nittel 1999; Reim & Riemann 1997). Andere Lehrformen wie z. B. Lehrbücher (vgl. Weil et al. 2008; Roth 2006), Vorlesungen und Vorträge, Erklärvideos, Seminare und Workshops, Kolloquien, individuelle Beratung innerhalb und außerhalb von Betreuungsverhältnissen oder Peer-Formate wie Online-Arbeitsgruppen (vgl. Pohl-Mayerhöfer et al. 2020) werden hingegen weitaus seltener zum Gegenstand diskursiver Betrachtung. Nur am Rande themati-

siert werden informelle und autodidaktisch strukturierte Aneignungsformate (vgl. z. B. bei Knoblauch 2007). Empirische Untersuchungen zu verschiedenen Lehrformaten oder zu deren performativer Verknüpfung sind kaum vorhanden.

- *Fünftens* lässt sich beobachten, dass in der diskursiven Auseinandersetzung zum Lehren qualitativer Methoden *die Rolle von Lehrpersonen* kaum reflektiert wird (vgl. Loos 2019). Zwar wird im Kontext der Diskussion von einsozialisierenden, handlungspraktisch ausgerichteten Lehrformaten (wie z. B. Forschungswerkstätten) regelmäßig auf die Beziehung zwischen Novizinnen und Novizen und Erfahrenen oder zwischen Meister*in und Schüler*in verwiesen (vgl. hierzu kritisch Schreier & Ruppel 2021) und die didaktische Vorbildfunktion von Lehrenden in Interpretationsgruppenleitungen thematisiert (vgl. Franz 2019). Eine tiefgehende empirische Ausdifferenzierung der Funktion und Rolle von Lehrenden – beispielsweise in unterschiedlichen didaktischen Arrangements – sowie deren Wahrnehmung durch die Lernenden bleibt bislang weitgehend aus.
- *Sechstens* lässt sich beobachten, dass im Fachdiskurs über *konkrete Lehrinhalte* im Kontext der qualitativen Methodenvermittlung kaum explizit gesprochen wird. Das Inhaltliche scheint so selbstverständlich zu sein, dass Beiträge darüber überflüssig erscheinen. Die Lehrinhalte werden im Fachdiskurs letztlich durch unterschiedliche method(olog)isch begründete Handlungsnormen implizit transportiert, jedoch nur selten im Kontext von Vermittlungsfragen und didaktischen Reflexionen als konkrete Lehrinhalte expliziert. Nur an wenigen Stellen finden theoretisch-konzeptionelle Reflexionen statt, wie beispielsweise bei Schreier und Ruppel (2021, S. 327), welche die Frage nach dem „Was“ der Lehre stellen und hier die Position vertreten, dass das Inhaltliche in der Methodenvermittlung eng mit dem jeweiligen Selbstverständnis qualitativer Forschung und damit verbundenen zugrunde liegenden Erkenntnismodellen zusammenhänge (vgl. hierzu auch These 2). Zudem wird in diesem Beitrag die Forschungsethik als bislang vernachlässigter Lerninhalt insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung visueller und internetbasierter Daten betrachtet (vgl. ebd., S. 331 ff.).
- *Siebtens* lässt sich beobachten, dass seit einiger Zeit genau diese *Einflüsse der Digitalisierung* auf didaktische Arrangements, digitale Lernmöglichkeiten sowie Interpretationstools vermehrt diskutiert werden (vgl. im Überblick Pfaff & Teervooren 2020; Schreier & Ruppel 2021). Dabei wird unter anderem reflektiert, inwiefern über eine Technisierung und Digitalisierung von Interpretationsprozessen durch spezifische Programme/Software das Erlernen von rekonstruktiven Auswertungsmethoden begünstigt wird. Erste exemplarische Studien – vornehmlich im Feld kasuistischer Lehrformaten in Lehramtsstudiengängen – zeigen, dass entsprechende Tools, z. B.

für das Erlernen der Objektiven Hermeneutik, eine Unterstützung akademischer Lehre darstellen können, da sie methodisches Wissen und Interpretationsschritte explizieren und strukturieren (vgl. Kminek et al. 2020).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für unterschiedliche Teilaspekte des Lehrens qualitativer Forschungsmethoden überwiegend konzeptionelle Beiträge und demgegenüber erst vereinzelte empirische Forschungsergebnisse vorliegen. Von einer umfassenden Erforschung kann also bislang noch nicht gesprochen werden. Auffällig ist, dass neben den bereits benannten Desideraten vor allem didaktische Kernfragen kaum untersucht sind, wie z. B. Relationierungen zwischen Lehrformaten und Lehrinhalten, zwischen der Rolle und Funktion von Lehrenden und spezifischen Lehrformaten sowie zwischen dem Wissen/den Kompetenzen von Lehrpersonen und inhaltlichen Lehranforderungen.

Diese Beobachtungen zum Stand der Forschung des Lehrens qualitativer Forschung können genutzt werden, um den aktuellen Forschungsstand zum Lehren der Dokumentarischen Methode einzuordnen. In der Sichtung der vorhandenen Diskursbeiträge zur Vermittlung der Dokumentarischen Methode lassen sich insbesondere für zwei Bereiche empirische Befunde identifizieren. Erstens sind dies Untersuchungen zur Interpretationsarbeit in Forschungswerkstätten, die mit der Dokumentarischen Methode arbeiten und in denen die gemeinschaftliche Generierung von Wissen rekonstruiert und der Fokus auf interaktions- und inhaltsbezogene Modi in der Zusammenarbeit gelegt wurde (vgl. Graalman 2021; Schippling & Álvares 2019). Zweitens wird auch im Kontext der Dokumentarischen Methode der Einsatz technischer Programme reflektiert (vgl. Schäffer et al. 2020). In der Entwicklung der Software „Doku-Met QDA“ wird konkret danach gefragt, ob durch die technische Unterstützung neue Formen des Interpretierens ermöglicht werden, da im Programm pädagogische Implikationen eingeschrieben seien (vgl. Schäffer et al. 2020, S. 166), die vor allem in der Operationalisierung und Explikation kleinteiliger Verfahrensschritte der Dokumentarischen Methode sichtbar werden. Die hier angedeutete Bedeutung der Explikation wird auch in den Überlegungen zu einer rekonstruktiven Didaktik (vgl. Schäffer 2006) hervorgehoben, indem davon ausgegangen wird, dass die Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode implizite didaktische Prinzipien beinhalten (ebd., S. 287), die auf die Ermöglichung des Erwerbs von „Interpretationskompetenzen“ (ebd., S. 289) abzielen.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass im Fachdiskurs zur Dokumentarischen Methode einzelne empirische Befunde zu Fragen der Vermittlung vorliegen und dass dabei vor allem an implizite forschungsmethodische Handlungspraxen angeknüpft wird, die es im Rahmen von Lehrprozessen zu expli-

zieren gelte. Anschließend an die bislang aufgezeigten Forschungslücken werden wir in der nächsten These zunächst mögliche Erklärungen für die zurückhaltende empirische Forschung reflektieren.

These 2: In der diskursiven Auseinandersetzung zur Vermittlung qualitativ-rekonstruktiver Forschungsmethoden im Allgemeinen und zur Dokumentarischen Methode im Besonderen lässt sich eine Noch-Nicht-Standardisierung der Vermittlung nicht standardisierter Forschung beobachten.

Der lückenhafte Forschungsstand zur Vermittlung qualitativer Forschung im Allgemeinen und zur Dokumentarischen Methode im Besonderen lässt sich auch vor dem Hintergrund der Frage nach dem Grad der Standardisierung von Forschungsmethoden und deren Vermittlungspraxen deuten. Der Grad an Standardisierung hinsichtlich quantitativer Forschungsmethoden erscheint hoch, da hier ein weitgehend objektivierter Einsatz von Forschungsmethoden im Mittelpunkt steht, der in hochschulischen Curricula relativ systematisch abgedeckt werden kann. Bei qualitativen Forschungsmethoden und insbesondere bei rekonstruktiven Forschungszugängen handelt es sich nach Bohnsack (2005) allerdings um „nicht standardisierte Forschung“ (ebd., S. 63), für die eigene Qualitätsstandards formuliert werden und die je nach methodologischer Begründung unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsschritte beinhalten. Die konkreten Vorgehensweisen sind nicht objektivierbar, vielmehr wird z. B. der Standard der individuellen Kontextualisierung und Anpassung einzelner Forschungsschritte sowie der reflektierte Umgang mit Subjektivität im Forschungsprozess betont. Vor dem Hintergrund der Ausdifferenzierung einzelner Forschungspraxen und Methodologien qualitativer Forschung kann auch im hochschulischen Lehrbetrieb deren Breite kaum abgedeckt werden, wenngleich hier seit Längerem eine zunehmende Institutionalisierung zu beobachten ist. „In aller Konsequenz aber bedeutet das, dass sei es aufgrund von Vorlieben/Schulenbindungen, von lokaler Tradition/Sozialisation oder aus anderen Gründen (Zeitbudgets, Rahmenrichtlinien etc.) oftmals nur spezifische Verfahren vor Ort vertreten werden, sodass auch hier die Breite qualitativer Methodologien und Methodik in der Regel nicht einmal ansatzweise abgedeckt

wird/werden kann“ (Mey 2008, S. 3).¹ An diesem 2008 beschriebenen Sachverhalt habe sich bis heute wenig geändert (vgl. Kalkstein & Mey 2021, Absatz 3). Die argumentierte Schulbildung ist zudem mit einer im Diskurs um qualitative Forschungsmethoden beobachtbaren Differenzierung verknüpft, die über formale Aspekte hinausgeht und stärker auf spezifische Selbstverständnisse bzw. Positionen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden verweist. So wird in verschiedenen Beiträgen zwischen qualitativer Forschungspraxis als „Kunst versus Technik“ (Knoblauch 2007, Absatz 12 f.) bzw. als „paradigmatische Auffassung versus pragmatische Auffassung“ (Schreier & Ruppel 2021; Breuer & Schreier 2007, Absatz 9 f.) differenziert bzw. als Fusion von Kunst und Handwerk und in Abgrenzung zur Technik hin zu einer „Kunstlehre“ (Reichert 2016, S. 70) argumentiert und die damit verbundenen Implikationen für das Lehren und Lernen herausgearbeitet. „Fasst man qualitatives Forschen als Kunst auf, die entsprechendes Talent voraussetzt und von individueller Intuition geleitet wird, so sind der Lehr- und Lernbarkeit Grenzen gesetzt (vgl. Rist 1983). Eine Sichtweise qualitativen Forschens als Handwerk geht demgegenüber von einer stärkeren Regelgeleitetheit aus, ohne dass intuitive Komponenten gänzlich verbannt wären.“ (Breuer & Schreier 2010, S. 410) Für rekonstruktive Forschungsmethoden lässt sich tendenziell die diskursive Positionierung hin zu einer Haltung der Kunstlehre/eines Kunsthandwerks beobachten. Das Methodenlernen wird dabei als Sozialisationsprozess im Modus einer gemeinsamen Praxis der Forschung und Interpretation verstanden, welches mit einer Präferenz des Lehrformates „Forschungswerkstatt“ einhergeht (vgl. hierzu auch These 5). Die marginale empirische und theoretische Auseinandersetzung mit anderen Vermittlungsformen und konkreten Lerninhalten qualitativer und dokumentarischer Forschungsmethoden könnte daher auch vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass Sozialisationsprozesse sich ja gerade dadurch auszeichnen, dass Formen wie Inhalte häufig implizit bleiben und als Einübung in eine gemeinsame Praxis entsprechend auch als beiläufiger Lernprozess konzipiert werden.

Nun ist die Beobachtung von bislang wenig vorhandenen empirischen Annäherungen insbesondere an das Lehren der Dokumentarischen Methode die eine Sache. Dies heißt ja nun nicht, dass es keine Inhalte gäbe, die das konkrete Lehrhandeln strukturieren. Dementsprechend denken wir in der nächsten

1 Als übergreifende Reaktion auf diese bis heute mangelnde hochschulische curriculare Abdeckung qualitativer Methoden in der Breite kann auch das sogenannte „Memorandum für eine fundierte Methodenausbildung in den Human- und Sozialwissenschaften“ (einschbar unter: <https://berliner-methodentreffen.de/weiteres-memorandum/>) gedeutet werden, welches im Jahr 2008 von über zwanzig Fachgesellschaften und -vertretungen unterzeichnet wurde.

These darüber nach, ob es nicht einen Mehrwert darstellen könnte, die im qualitativen Forschungsdiskurs etablierten method(olog)ischen Standards stärker als bisher als Lerninhalte zu interpretieren, um dadurch eine explizite Auseinandersetzung über das Inhaltliche im Lehren qualitativ-rekonstruktiver Forschung und vor allem der Dokumentarischen Methode anzuregen.

These 3: Im Diskurs zur qualitativen Forschung werden zentrale method(olog)ische Standards und Postulate kommuniziert, die inhaltliche Konkretisierungen und Operationalisierungen sowohl für die Aneignungs- als auch Vermittlungsperspektive ermöglichen.

Wenn das Erlernen qualitativ-rekonstruktiver Forschung als Kunstlehre/als Kunsthandwerk im Modus der Sozialisation verstanden wird, kann davon ausgegangen werden, dass in diesem Prozess implizite Handlungsnormen und „explizite Imperative“ (Reichertz 2016, S. 71) zum Tragen kommen, die im Rahmen einer gemeinsamen forschenden Lehr- und Lernpraxis eingeübt und tradiert werden. Handlungsnormen qualitativer Forschung werden somit zum inhaltlichen Lerngegenstand. Diese stammen in der Regel aus Auseinandersetzungen um Grundlagen und Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014; Steinke 2007; Bohnsack 2005). Sie können aus unserer Perspektive wichtige Implikationen für das didaktische Handeln von Lehrenden in entsprechenden Sozialisationskontexten bereitstellen. Dies werden wir exemplarisch am Beispiel von drei grundlegenden Postulaten qualitativer Forschung verdeutlichen. Hierfür skizzieren wir zunächst die Inhalte dieser Normen und denken dann über sich daran anschließende inhaltliche und didaktische Implikationen nach.

- Einen durchgängig kommunizierten Standard qualitativer Forschung stellt das *Offenheitspostulat* dar: „Das ‚Offenheitspostulat‘ ist für die qualitative Forschung zentral (...) ‚Offenheit‘ bedeutet (...) offen für das möglicherweise Neue zu sein und zu bleiben.“ (Reichertz 2016, S. 89) Daraus geht als konkreter Lerninhalt hervor, dass Forschende lernen, (implizite) spezifische Annahmen über den Forschungsgegenstand zu hinterfragen sowie mit der dadurch möglicherweise entstehenden Komplexität umzugehen. Inhaltlich geht es um das Erlernen des bewussten Zulassens von kontingenten Denkmöglichkeiten und um die Entwicklung einer entsprechenden „offenen“ Forschungshaltung.
- Ein weiterer zentraler Standard wird mit dem *Postulat der Selbstreflexivität* transportiert. Hier geht es darum, dass der „Forscher bzw. die Forscherin (...) selbst als Subjekt und Person im Kontext der sozialwissenschaftlichen Erkenntnisarbeit vor[kommt]“ und eine „selbstreflexive Herangehensweise

an die Forschungsarbeit“ entwickelt (Breuer 2009, S. 115). Inhaltlich kann hier als konkreter Lerngegenstand für die Forschenden die Auseinandersetzung mit der Perspektivität und Standortgebundenheit des eigenen Wahrnehmens und Deutens sowie mit weiteren personalen Einflüssen auf den Forschungsprozess benannt werden. Damit wird auch normativ ein Prozess der Persönlichkeitsentwicklung als Lerninhalt fokussiert (vgl. Reichertz 2016, S. 78 ff.; Dausien 2007, Absatz 14 f.).

- Mit dem *Postulat der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* (vgl. z. B. Steinke 2007, S. 324f.) wird ein weiterer wichtiger Standard qualitativer Forschung benannt. Zum einen wird damit eine nachvollziehbare Dokumentation unterschiedlicher Aspekte im Forschungsprozess (z. B. Vorverständnis, Erhebungs- und Auswertungsmethoden, Transkriptionsregeln etc.) fokussiert. Zum anderen geht es hier auch um die Dateninterpretation in Gruppen zur Absicherung und Diskussion von individuellen Deutungsleistungen. Durch diesen Standard wird die inhaltliche Lernanforderung deutlich, strukturelles Wissen über die Prozessschritte der jeweiligen Erhebungs- und Auswertungsverfahren zu generieren, dieses für den eigenen Forschungsgegenstand und -prozess zu kontextualisieren sowie reflektiert anwenden zu können. Darüber hinaus impliziert die damit oftmals verknüpfte Norm einer kommunikativen Validierung den Erwerb bzw. die Weiterentwicklung sozialer und kommunikativer Forschungs Kompetenzen.

Diese und weitere Postulate qualitativer Forschung führen konkrete Lerninhalte mit sich, deren Nutzung den Lernenden im Rahmen eigener Forschungsprozesse normativ explizit nahegelegt und implizit vorgemacht wird. Nutzt man in diesem Zusammenhang die von Schäffer et al. (2020, S. 165) vorgeschlagene und in der Sprache der Dokumentarischen Methode ausgedrückte Differenzierung zwischen kommunikativem und konjunktivem Methodenwissen², so können daraus resultierende didaktische Anforderungen für Lehrende hinsichtlich dieser Lerninhalte sowie damit verbundene Annahmen über geeignete Lehrformate reflektiert werden.

2 Schreier und Ruppel (2021) schlagen für die qualitative Methodenlehre allgemein die Differenzierung in deklaratives, konzeptuelles und prozedurales Wissen vor und verknüpfen diese unterschiedlichen Wissensbestände mit jeweils geeignet erscheinenden Lehrformaten, die sie vor dem Hintergrund der drei „didaktischen Basisstrategien“ (ebd., S. 328) einordnen: *traditionelle, aktivierende und forschungsbasierte* Strategien (vgl. ebd.). Vergleicht man diese Systematisierung mit der von Schäffer et al. (2020) vorgelegten Unterscheidung, so werden hier durchaus ähnliche Inhalte verhandelt. So lässt sich tendenziell das deklarative und konzeptionelle Wissen auch als kommunikatives Wissen beschreiben und das prozedurale Wissen als konjunktives Methodenwissen einordnen.

So würde aus dieser Perspektive eine didaktische Anforderung für Lehrende darin bestehen, kommunikatives Methodenwissen zu vermitteln und hierfür geeignete didaktische Szenarien zu entwickeln. Inhaltlich ginge es hier z. B. konkret um die Ermöglichung eines Zugangs zu erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch wie begriffstheoretisch relevanten Wissensgrundlagen für qualitative Forschung sowie spezifischen methodologischen Wissensbeständen. Weiterhin wäre es relevant, in Prozessschritte und forschungspraktische Ablaufstrukturen der jeweiligen Forschungszugänge einzuführen und Orientierung und Überblickswissen innerhalb der heterogenen Landschaft der qualitativen Forschungszugänge sowie deren jeweilige Gegenstandsangemessenheiten zu ermöglichen bei gleichzeitiger Zurückhaltung für eigene methodische Präferenzen.

Darüber hinaus ginge es aber auch um die Ermöglichung des Erwerbs von konjunktivem Methodenwissen. Dies würde bedeuten, dass Lehrende die Entwicklung einer spezifischen Forschungshaltung durch entsprechende Lernangebote ermöglichen, in denen persönlichkeitsbildende Prozesse begleitet und forschungspraktische Kompetenzen vertieft werden können. Diese differenten Lerninhalte führen wiederum didaktisch-methodische Implikationen für die Gestaltung entsprechender Lehr-Lernarrangements mit sich. Hierfür liegen im erwachsenenpädagogischen didaktischen Fachdiskurs zahlreiche Vorschläge vor, beispielsweise zu handlungsleitenden didaktischen Prinzipien (vgl. Siebert 2019). Ohne hier weiter auf die durchaus interessante Frage und die ersten dazu vorliegenden Überlegungen zu „fachdidaktischen“ Eigenheiten des Lehrens von Forschungsmethoden einzugehen (vgl. Schreier & Ruppel 2021), wäre es alleine schon lohnend, die didaktischen Prinzipien der Teilnehmendenorientierung, der Biografieorientierung oder verschiedene ermöglichungs-didaktische Prinzipien stärker als bisher für die Vermittlung qualitativ-rekonstruktiver Forschungsmethoden auszubuchstabieren.

Differenziert man hinsichtlich der Lerninhalte in beschriebener Form, so können hierdurch nicht nur damit verbundene didaktische Implikationen entfaltet, sondern in einem weiteren Schritt auch Verknüpfungen zwischen *Lerninhalten* und *Lernformaten* systematischer reflektiert werden. Vorschläge zu einer entsprechenden Verknüpfung liegen hier im Fachdiskurs bereits vor, die naheliegend erscheinen. So könnte z. B. das kommunikative Methodenwissen mit Formaten wie Lehrbüchern, Vorträgen, Erklärvideos oder klassischen Methodenseminaren vermittelt werden (vgl. hierzu Schreier & Ruppel 2021; Schäffer et al. 2020; Reichertz 2016). Für die Ermöglichung des Erwerbs eines konjunktiven Methodenwissens wären wiederum andere Formate und Settings nötig, in denen intensivere Interaktionsmöglichkeiten gegeben sind und das gruppenbezogene gemeinsame forschungspraktische Tun im Mittelpunkt steht, durch welches ein soziales Lernen des Abschauens, Nachmachens und Mitmachens ermöglicht werden könnte.

Ausgehend von diesen Gedanken werden wir im Folgenden noch etwas zugespitzter spezifische Handlungsnormen aus den Diskursen zur Dokumentarischen Methode betrachten und auch hier die Frage nach möglichen Implikationen für die konkrete didaktisch-methodische Ausgestaltung der Vermittlung stellen.

These 4: Im Fachdiskurs zu den Grundlagen der Dokumentarischen Methode lassen sich weitere spezifische method(olog)ische Normen identifizieren, die weitreichende Implikationen für das Lehren der Dokumentarischen Methode bereitstellen.

Einige der im Fachdiskurs kommunizierten zentralen method(olog)ischen Normen der Dokumentarischen Methode werden wir im Folgenden als „normative Sollensätze“ in den Blick nehmen. Aus unserer Sicht können auch hier erneut konkrete Lerninhalte abgeleitet und didaktisch-methodische Implikationen reflektiert werden.

- *Du sollst das Implizite explizieren:* Das grundlegende Postulat der Dokumentarischen Methode besteht in der Anforderung der Explikation des Impliziten. Vor dem Hintergrund der wissenssoziologischen Differenzierung von Sinnebenen und theoretischen und atheoretischen Wissensformen (vgl. Mannheim 1980) geht es darum, implizite, atheoretische, konjunktive Wissensformen zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 12). Diese Grundlage wird in den folgenden Normen noch weiter ausdifferenziert, aber bereits hier wird ein wichtiger – und wenig überraschender – inhaltlicher Lerngegenstand deutlich. Für Lehr- und Lernsettings zur Vermittlung der Dokumentarischen Methode erscheint es unabdingbar, die methodologischen Grundlagen der Mannheim'schen Wissenssoziologie zu vermitteln und dabei insbesondere die Differenzierung unterschiedlicher Sinnebenen und Wissensformen zu fokussieren, um Anschlussmöglichkeiten zu einer regelgeleiteten Interpretationspraxis bereitzustellen.
- *Du sollst den Bruch mit dem Common-Sense durch den Wechsel von Analyseinstellungen vollziehen:* Eine weitere zentrale Norm der Dokumentarischen Methode besteht darin, von der im empirischen Material beschriebenen gesellschaftlichen Realität zu abstrahieren und zu hinterfragen, wie diese Realitätskonstruktionen hervorgebracht werden. „Dabei zeichnen sich rekonstruktive Verfahren als wissenschaftliche Verfahren durch einen ‚Bruch mit dem Common Sense‘ aus. Im Sinne eines Wechsels der Analyseinstellung von der Frage danach, was die (gesellschaftliche) Wirklichkeit ist, zur Frage danach, wie diese hergestellt wird“ (Bohnsack 2005, S.

61). Dieser Wechsel ist strukturell in den Verfahrensschritten der Dokumentarischen Methode von der formulierenden (Was?) zur reflektierenden Interpretation (Wie?) angelegt. Inhaltlich ist damit die Anforderung verbunden, das eigene Denken in der Interpretationsarbeit regelgeleitet zu kontrollieren und nach dem ersten Schritt der Strukturierung und Paraphrasierung expliziter Wissensbestände im empirischen Material andere Leitfragen in der Interpretationsarbeit zu stellen, welche die Rekonstruktion von nicht in den Daten expliziertem handlungsleitendem Wissen und damit eine konstruktivistische Analyseeinstellung ermöglichen. Weiterhin ist damit z. B. für verbale Daten die Anforderung verbunden, Kompetenzen zur Analyse von Elementen der Diskursorganisation (vgl. Bohnsack & Schäffer 2013) oder zu erzähltheoretischen Grundlagen (vgl. Nohl 2017) zu erwerben und anzuwenden.

- *Du sollst nicht hinter dem Rücken der Beforschten forschen:* In der Methodologie der Dokumentarischen Methode wird – in Abgrenzung zu objektivistischen Zugängen, „die nach Handlungsstrukturen ‚hinter dem Rücken‘ der Akteurinnen und Akteure suchen“ (Bohnsack & Geimer 2019, S. 779) – davon ausgegangen, dass das zu rekonstruierende implizite Wissen den Befragten „selbst wissensmäßig repräsentiert“ sei (Bohnsack et al. 2013, S. 12). Mit dieser Norm wird ein Verhältnis zu den Befragten impliziert, bei dem Forschende nicht per se mehr wissen als die Befragten. Schließlich ist das zu rekonstruierende atheoretische Wissen dasjenige der Befragten, über welches nur sie selbst verfügen und welches je nach Habitualisierungsgrad eben oftmals nicht bzw. nicht mehr vollständig verbalisiert werden kann. In Lehrarrangements zur Dokumentarischen Methode ginge es inhaltlich entsprechend darum, das Verhältnis von Forschenden und Beforschten zu reflektieren, um die Entwicklung einer aus dieser Norm folgenden Forschungshaltung zu ermöglichen.
- *Du sollst deine Standortverbundenheit reflektieren bzw. deine eigene Standortverbundenheit durch den konsequenten Fallvergleich relativieren:* Dieses Postulat schließt an die methodologische Annahme Mannheims an, nach der Wissen und Erfahrungen in Erlebniszusammenhänge eingebettet sind. Das bedeutet, dass nicht nur die Befragten ihre Wirklichkeit von einem eigenen biografischen Standort aus konstruieren, sondern dass auch die Forschenden vor dem Hintergrund ihrer eigenen Beobachtungsstandorte interpretieren. In diesem Zusammenhang kommt der komparativen Analyse in der reflektierenden Interpretation eine zentrale Bedeutung zu, da durch den kontinuierlichen Vergleich verschiedener empirischer Fälle eigene Vergleichshorizonte systematisch ersetzt werden (vgl. Loos & Schäffer 2001, S. 71). Mit diesem Postulat werden für die Vermittlung der Dokumentarischen Methode inhaltlich zwei Aspekte relevant. So geht es erstens darum, in Lehr-Lernarrangements die Reflexion eigener Perspekti-

vitäten zu ermöglichen, und zweitens um die grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit der Praxis des Vergleichens und z. B. mit der damit verbundenen Bestimmung von Vergleichshorizonten (vgl. z. B. Nohl 2013b).

- *Du sollst den Geltungsbereich einklammern. Du entscheidest nicht, was „wahr“ ist:* Eng mit den oberen beiden Normen verbunden ist auch die Haltung, Aussagen im empirischen Material nicht zu bewerten. „Die wissenssoziologische AnalyseEinstellung bewahrt in beiden Interpretationsschritten bzw. auf beiden Ebenen der Interpretation Distanz gegenüber der Frage, ob die zu interpretierenden Darstellungen (...) den Geltungskriterien der *Wahrheit* oder der *normativen Richtigkeit* entsprechen. D. h. es interessiert nicht, ob die Darstellungen (faktisch) wahr oder richtig sind, sondern es interessiert, was sich in ihnen über die Darstellenden und deren Orientierungen dokumentiert“ (Bohnsack 2010, S. 64). Mit der Ausklammerung des Geltungscharakters wird für die Vermittlung der Dokumentarischen Methode inhaltlich erneut die Reflexion von Forschenden und Beforschten zum Lerngegenstand. Darüber hinaus wird hier aber auch die theoretische Auseinandersetzung mit Konstruktion von Wirklichkeit (vgl. z. B. Berger & Luckmann 1972) für das Lehren der Dokumentarischen Methode inhaltlich relevant.
- *Du sollst die drei „Ks“ beachten: Konjunktiver Erfahrungsraum, Kollektiv und komparative Analyse.* Bei der Dokumentarischen Methode geht es darum „einen Zugang zum handlungspraktischen, zum impliziten und konjunktiven Erfahrungswissen zu erschließen. Das konjunktive (Orientierungs-)Wissen als ein in die Handlungspraxis eingelassenes und diese Praxis orientierendes und somit vorreflexives Erfahrungswissen ist dem Interpretieren nur zugänglich, wenn er sich den je individuellen oder kollektiven Erfahrungsraum erschließt“ (Bohnsack et al. 2013, S. 16). Aufbauend auf der wissenssoziologischen Fundierung wird davon ausgegangen, dass Orientierungswissen in konjunktiv geteilte Erfahrungsräume eingebettet ist. Mitglieder dieses Erfahrungsraums *verstehen* sich, da sie auf Basis eines geteilten konjunktiven Wissens miteinander interagieren und in eine gemeinsame Kollektivstruktur eingebunden sind (z. B. Geschlecht, Milieu, Alter, Organisation). Außenstehende können Handlungen und Aussagen nicht verstehen, sondern *interpretieren* sie. In diesem Zusammenhang erscheint erneut die komparative Analyse von besonderer Bedeutung, da dadurch Vergleichs- und Gegenhorizonte für die Interpretation geschaffen werden, die es erst ermöglichen, spezifische implizite und konjunktiv geteilte Orientierungen zu rekonstruieren. Für die Vermittlung der Dokumentarischen Methode werden in diesem Zusammenhang auch an die wissenssoziologischen Grundlagen anschließende und darüber hinausgehende gesellschaftstheoretische Überlegungen inhaltlich relevant.

- *Du sollst deine Interpretationen verdichten und Typen bilden:* In der Dokumentarischen Methode kommt der Typenbildung ein zentraler Stellenwert zu: „Typenbildung ist ein zentraler, wenn nicht der wichtigste, unique selling point der Dokumentarischen Methode innerhalb qualitativ-rekonstruktiver Verfahren der Sozialforschung“ (Schäffer 2020, S. 23). Die Wege zur praxeologischen Typenbildung, die in der komparativen Analyse angelegt sind, werden im Diskurs um die Dokumentarische Methode kontinuierlich methodologisch reflektiert (z. B. Bohnsack & Geimer 2019; Bohnsack et al. 2019; Bohnsack 2013; Nentwig-Gesemann 2013). Inzwischen werden neben einer sinn- und soziogenetischen Form der Typenbildung auch Formen einer relationalen Typenbildung (Nohl 2013a, 2019) weiterentwickelt. In beiden Formen der Verdichtung geht es darum, durch überwiegend abduktive Formen des logischen Schließens generalisierende Erkenntnisse über das zu interpretierende Material hinweg zu generieren. Mit diesem Postulat werden mehrere inhaltliche Lerngegenstände relevant. Dabei steht die erkenntnistheoretische Auseinandersetzung mit Formen des Schließens ebenso im Vordergrund (vgl. hier die Abduktionsdidaktik bei Schäffer 2006) wie die Einübung der forschungspraktischen Schritte einer Typenbildung.

Die method(olog)ischen Normen, die für die Dokumentarische Methode bisher entfaltet und weiterentwickelt wurden, beinhalten aus einer didaktischen Perspektive konkrete Lerninhalte und damit verbundene Lehranforderungen. Die in These 3 gezeigte Beobachtungsmöglichkeit, die aus Postulaten qualitativer Forschung entlehnten Lerngegenstände in Anlehnung an Schäffer et al. (2020) in zwei differente Wissensbereiche und damit verbundene Lehranforderungen und -formate zu unterscheiden, gelingt auch für die spezifischen forschungsbezogenen Handlungsnormen der Dokumentarischen Methode. So lassen sich auch hier Lerngegenstände im Bereich des kommunikativen Methodenwissens identifizieren (z. B. grundlagentheoretische, wissenssoziologische, gesprächsanalytische oder erzähltheoretische Grundlagen) und von Lerngegenständen im Bereich des konjunktiven Methodenwissens (z. B. rekonstruktive Forschungshaltung, Selbstreflexion, Verhältnis zu Beforschten) unterscheiden. Werden diese Handlungsnormen konsequent auch als Lerngegenstände expliziert und entlang der beiden Wissensformen differenziert, so eröffnen sich aus einem didaktischen Interesse heraus Potenziale für eine genauere Systematisierung von curricularen, formatbezogenen und methodischen Überlegungen. Ob hierbei die Dokumentarische Methode im Vergleich mit anderen qualitativ-rekonstruktiven Forschungsmethoden eine eigene didaktische Perspektive bräuchte, kann aus unserer Sicht theoretisch-analytisch nicht beantwortet werden. Nimmt man von methodenpolitischen und grenzziehenden Überlegungen Abstand und betrachtet das bislang vorliegende Strukturwissen, so liegt es

nahe, diese durchaus legitime Frage vielmehr aus einer empirisch-vergleichenden Perspektive zu betrachten. Dies wäre wiederum aus der Denklogik der Dokumentarischen Methode charmant, da hier über den konsequenten empirischen Vergleich Kenntnisse über die jeweiligen Eigenheiten eines Untersuchungsgegenstandes und nicht über den eigenen gedanklichen Horizont und Standort beantwortet werden würden.

Bevor wir unsere bisherigen Überlegungen bündeln, möchten wir im Folgenden in Ergänzung zur Betrachtung der Frage nach konkreten Lehrinhalten noch etwas genauer den Blick auf Diskursbeiträge zu konkreten Lehrformaten richten.

These 5: Im Diskurs lässt sich beobachten, dass hinsichtlich der Formen des Lehrens rekonstruktiver und dokumentarischer Forschung das Format der Forschungswerkstatt präferiert wird und damit auch Hierarchisierungen zwischen unterschiedlichen Lehrformaten einhergehen.

Wir haben etwas weiter oben bereits einige Male darauf verwiesen, dass im diskursiven Nachdenken über die Lehr- und Lernbarkeit von qualitativen Forschungsmethoden erstens kontrastierende Positionen bzw. Selbstverständnisse qualitativer Forschung reflektiert werden. Die Auffassung von qualitativer Forschung als Kunstlehre/als Handwerk wird zweitens für rekonstruktive und dokumentarische Forschung explizit wie implizit häufiger in Anspruch genommen als eine Auffassung, die das qualitative Forschen als „pragmatische Anwendung von Techniken“ (Breuer & Schreier 2007, Abs. 9) versteht oder als Kunst an sich, die nicht zu erlernen sei und das „genialische Tun eines Einzelnen“ (Reichertz 2016, S. 70) anstelle des „Genius der Gruppe“ (Kurt 2011, S. 77) in den Vordergrund rücke. In der Entfaltung des Verständnisses Kunstlehre/Handwerk wird drittens durchgängig darauf verwiesen, dass dieses mit konstruktivistischen lerntheoretischen Auffassungen (z. B. zum Cognitive Apprenticeship oder zu Communities of Practice) verbunden sei und sich die Aneignung der Methode(n) vor allem in einer gemeinsamen Forschungspraxis und im einsozialisierenden Mit-Tun vollziehe. Entsprechend werden Forschungswerkstätten seit längerer Zeit als ein solches Lehrformat diskutiert, in welchem die methodische Einsozialisation in rekonstruktive Forschungsmethoden in besonderer Weise ermöglicht werde. In der Sichtung dieser Beiträge fällt auf, dass die Thematisierung von Forschungswerkstätten zumeist als „Lobrede“ (Reichertz 2016, S. 75) und im Modus der Besonderung ausgestaltet ist. Sie seien „in der Massenuniversität Inseln“ (Friebertshäuser 1999, S. 65) oder würden von manchen als „so etwas wie eine ‚Orchidee‘ in der ansonsten durch Grautöne geprägten hochschuldidaktischen Landschaft“ (Nittel

1999, S. 101) angesehen werden. Auch werden Forschungswerkstätten mit zahlreichen Hoffnungen, Erwartungshaltungen oder Funktionszuschreibungen verknüpft, wie beispielsweise die Funktion der Qualitätsverbesserung/-sicherung der Forschungsleistungen, der Vervielfältigung von Interpretationsperspektiven oder der Möglichkeit, zusätzlich zum Methodenlernen auch professionelle Handlungskompetenzen (wie Reflexivität, Perspektivenwechsel oder Umgang mit Komplexität) für außerwissenschaftliche Praxisfelder einüben zu können. Insgesamt überwiegt in den Beiträgen die Einordnung von Forschungswerkstätten als unverzichtbarer „Königsweg“ (Nittel 1999)³.

Dies ist tendenziell auch in der Literatur zur Dokumentarischen Methode beobachtbar (vgl. u. a. Bohnsack 2005, 2014; Schäffer 2010). Hier wird zudem auf methodologische Begründungsaspekte verwiesen (wie beispielsweise die praxeologische Fundierung und damit eben auch das Verständnis von Forschung als gemeinsame Praxis) und die Forschungswerkstatt damit nicht nur als Ort des Erlernens, sondern auch als möglicher Ort der methodologischen und methodischen Weiterentwicklung beschrieben: „Aus eigener Erfahrung lassen sich Forschungswerkstätten, die mit der Dokumentarischen Methode arbeiten, als Erfahrungsräume wissenschaftlichen Denkens und Handelns bezeichnen, die sowohl auf Tradierungen des (habituellen) Wissens beruhen als auch einen forschenden Habitus herausbilden und fortwährend im Werden begriffen sind, als ein die Forschenden ‚verbindender dynamischer Nexus‘ (Mannheim 1980, S. 214). Die methodologische Dynamik solcher Forschungswerkstätten speist sich aus den je neu zu erschließenden Gegenstandsbereichen und Erkenntnisinteressen sowie den auf methodischen Rekonstruktionen beruhenden Weiterentwicklungen der Interpretations- und Analysepraxis“ (Wagner-Willi et al. 2019, S. 5).

Die Diskussion der Forschungswerkstatt als „prädestiniertes Setting“ (Dausien 2007, Absatz 2) geht in vielen Beiträgen – so eine weitere Beobachtung – mit einer Verhältnissetzung zu anderen möglichen Lehrformen einher, die durchaus als Hierarchisierung von Vermittlungsformen im Kontext einer Haltung ‚qualitativ-rekonstruktive Forschung als Kunstlehre/Handwerk‘ betrachtet werden kann. Exemplarisch sei hier auf Reichertz (2016) verwiesen, der hinsichtlich der für die rekonstruktive Forschung relevanten Kompetenz des Interpretierens ausführt: „Will man allein durch die Lektüre entsprechender Methodenbücher eine bestimmte Praktik des Interpretieren (sic!) erlernen, so hat man schnell ein massives Problem: Da Methoden nie vollständig (also

3 Manchmal werden im Diskurs aber auch der hohe zeitliche und personelle Ressourcenaufwand und damit verbundene Angebots- wie Zugangsproblematiken (vgl. Schäffer et al. 2020; Knoblauch 2007), die Problematik von „milieuspezifischen Schließungsprozessen derjenigen, die in Forschungswerkstätten sozialisiert wurden“ (Schäffer 2019, S. 83) sowie weitere Ambivalenzen und Einschränkungen zum Thema (vgl. im Überblick Franz 2019).

restlos) beschrieben werden können, ist das Erlernen von Interpretationspraktiken zu vergleichen mit dem Erlernen von bestimmten Tänzen. Auch Tänze kann man nicht vom Blatt lernen“ (ebd., S. 70).

Die Forschungswerkstatt als Setting bildet in diesen Ausführungen häufig den ‚positiven Gegenhorizont‘. Diese Verhältnissetzungen zwischen Forschungswerkstätten und anderen Vermittlungsformaten wie Lehrbüchern, Vorlesungen oder klassischen Seminaren bis hin zu „Autodidaktisierungen“ (Knoblauch 2007, Absatz 18), die eben auch manchmal in Form von Hierarchisierungen beobachtbar sind, werden erst in jüngerer Zeit in der Fachdebatte um das Lehren qualitativ-rekonstruktiver Forschung und auch der Dokumentarischen Methode von Diskursbeiträgen abgelöst, die etwas systematischer als bisher die Möglichkeit der Nutzung unterschiedlicher Vermittlungsformate und deren gegenseitiger Ergänzung im Modus des „sowohl als auch“ betrachten (vgl. Schreier & Ruppel 2021; Schäffer et al. 2020).

Im Folgenden werden wir unsere bisherigen Überlegungen noch etwas stärker bündeln und mit einigen weiterführenden, abschließenden Gedanken zur zukünftigen didaktischen Fundierung des Lehrens der dokumentarischen Forschungsmethode anreichern.

These 6: Der Diskurs zum Lehren der Dokumentarischen Methode kann durch weiterführende mikro- und makrodidaktische Überlegungen profiliert werden.

Durch die Reflexion der in den Handlungsnormen der Dokumentarischen Methode angelegten Lerngegenstände wurde deutlich, dass bei der Vermittlung sowohl kommunikative als auch konjunktive Formen des Methodenwissens relevant werden. Gleichwohl lässt sich im Diskurs über das Lehren der rekonstruktiven Forschung allgemein und der Dokumentarischen Methode im Besonderen durchaus eine nach wie vor dominierende Fokussierung von Forschungswerkstätten als „Königsweg“ beobachten, obwohl inzwischen auch Positionen vorliegen, bei denen die Bedeutung der Vielfalt unterschiedlicher Lehrformen für den Erwerb eines „multimodalen Methodenwissens“ (Schäffer et al. 2020, S. 165 f.) thematisiert wird.

Im Anschluss an diese Überlegung möchten wir abschließend über eine strukturelle Verankerung didaktischer Perspektiven für das Lehren der Dokumentarischen Methode nachdenken. Dabei werden wir zunächst auf mikrodidaktische Überlegungen eingehen, die sich in der Zusammenschau unserer Thesen ergeben. Im Anschluss daran werden wir einige weiterführende Gedanken zu einer im Diskurs bislang noch viel zu wenig beachteten makrodidaktischen Perspektive vorstellen.

Aus unserer Sicht erscheint für die Intensivierung und Weiterentwicklung des Diskurses zum Lehren dokumentarischer Forschungsmethoden eine mikrodidaktische Ausdifferenzierung in folgenden Punkten besonders gewinnbringend:

- Aus einer mikrodidaktischen Perspektive geht es aus unserer Sicht darum, in künftigen theoretisch-analytischen Überlegungen zum Lehren der Dokumentarischen Methode die jeweiligen Potenziale der unterschiedlichen Lehrformen wie Vorlesungen und Seminare, individuelle Beratung, weitere spezifische Online-(Selbst-)Lernformate und Forschungswerkstätten didaktisch stärker ausdifferenzieren, dabei vor dem Hintergrund des Bedeutungszuwachses digitaler Lernformate mediendidaktische Überlegungen noch stärker einzubeziehen und dies konsequent mit den jeweiligen spezifischen Lerninhalten der Dokumentarischen Methode zu verknüpfen. Neben der inhaltlichen Differenzierung zwischen konjunktiven und kommunikativen Wissensbeständen geht es auch darum, die damit verbundene Rollenausgestaltung der Lehrpersonen genauer zu reflektieren. In den Diskursen taucht die Lehrperson bislang entweder gar nicht auf (vgl. hierzu Loos 2019) oder sie wird als „erfahrenes Vorbild“ im Kontext einer pädagogischen Meister*in-Schüler*in-Beziehung betrachtet. Die Notwendigkeit einer Reflexion löst sich aus unserer Perspektive auch nicht auf, wenn als Variante Peer-to-Peer-Formate zur Annäherung an eine „Auflösung gängiger Hierarchien“ (Schreier & Ruppel 2021, S. 330) diskutiert werden, da diese nur für einige spezifische Zielgruppen geeignet scheinen. Anregend wäre es hier, über das Wechseln verschiedener Lehrrollen entlang der unterschiedlichen Lehrformate und -settings (Vermittlung von kommunikativem Methodenwissen in Vorträgen oder Erklärvideos, Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen in der individuellen Beratung sowie Anleitung und Vormachen von forschungspraktischen Handlungen in Forschungswerkstätten) theoretisch nachzudenken und diese weiterhin empirisch zu fundieren.
- In der reflexiven Verknüpfung von Lehrinhalten und Lehrformaten und der damit verbundenen Ausdifferenzierung der Rolle von Lehrenden erscheinen uns allgemeindidaktische Überlegungen anschlussfähig, die bislang im Diskurs um das Lehren dokumentarischer Forschungsmethoden weitgehend unberücksichtigt bleiben. Zum Ersten könnte durch den Einbezug entsprechender Theorieangebote das jeweilige Verhältnis von Lehrenden, Lernenden, Inhalten und sozialräumlichen Gegebenheiten systematisch reflektiert werden. Spannend könnte hier für das Lehren der Dokumentarischen Methode in Anlehnung an Schaffter (2018) eine system- und sozialtheoretische Kontextualisierung sein: „*Die Sozialität institutionalisierter Praktiken*“ bezieht sich auf die bereits dargestellte systemtheoretische Sicht,

der zufolge ‚Lehren‘ keine individuelle Tätigkeit allein, sondern eine *relationale Kategorie* ist, die sich als ein voraussetzungsvolles Zusammenspiel zwischen Lehrhandeln, der Aneignungstätigkeit der Lernenden und den sozial-ökologischen Bedingungen des Lernarrangements als systemische Konfiguration ausarbeiten lässt“ (ebd., S. 15; H. i. O.). Zum Zweiten könnte das Lehren der Dokumentarischen Methode auch durch eine theoriegeleitete Reflexion aus der Perspektive der Strukturmerkmale des Lehrens (vgl. z. B. Treml 2000) profitieren, mit der differente Bedingungen des Lehrens – z. B. die thematische Segregation von Lerninhalten, die asymmetrische Beziehung in Lehr- und Lernprozessen oder die absichtsvolle Organisation von Lehrarrangements – genauer in den Blick genommen werden können. Zum Dritten erscheint es aus unserer Sicht fruchtbar, mikrodidaktische Prinzipien der Erwachsenenbildung wie z. B. Teilnehmendenorientierung, Biografieorientierung, Reflexionsorientierung etc. in die theoretisch-konzeptionelle Weiterentwicklung des Lehrens der Dokumentarischen Methode zu integrieren, da diese in hohem Maße anschlussfähig an die Vermittlung kommunikativer und konjunktiver Wissensbestände der Dokumentarischen Methode erscheinen.

Um das Nachdenken über didaktische Aspekte des Lehrens der Dokumentarischen Methode systematisch weiter anzuregen, erscheint es uns auch von Bedeutung, makrodidaktische und damit strukturelle Aspekte der Planung von Lehrarrangements zu qualitativen und dokumentarischen Forschungsmethoden zu reflektieren.

- Aus einer makrodidaktischen Perspektive erscheint zunächst die in These 2 skizzierte mangelnde curriculare Verankerung qualitativer Forschung in der (universitären) Methodenausbildung und der daraus resultierenden heterogenen außeruniversitären Angebote durch Methodenworkshops und Summer Schools als Herausforderung. Wichtig wäre hier eine Intensivierung der Durchführung von Bestandsaufnahmen und Mappings curricularer Strukturen zu qualitativen Forschungsmethoden allgemein und zu bundesweiten Lehrangeboten für die Dokumentarische Methode im Besonderen. Im Rahmen solcher Systematisierungen wäre auch das praxisbezogene Potenzial gegeben, mit Blick auf das Lehren der Dokumentarischen Methode noch stärker als bisher voneinander zu lernen und den Erfahrungsaustausch über innovative Lehrformate sowie eine Diskussion über weiterführende theoretische Fundierungen voranzutreiben.
- Darüber hinaus wäre für ein makrodidaktisches Nachdenken über das Lehren der Dokumentarischen Methode eine noch stärkere Zielgruppenorientierung und -differenzierung relevant. Schließlich macht es für die Planung entsprechender Lehrangebote einen erheblichen Unterschied, ob es sich um

Bachelor- oder Masterstudierende, um Promovierende, Studierende wissenschaftlicher Weiterbildung oder Praktiker*innen handelt. Dazu wären auch Forschungen hilfreich, die beispielsweise die Sichtweisen verschiedener Zielgruppen auf spezifische Vermittlungsangebote kontrastierend und systematisch in den Blick nehmen.

- Schließlich wäre es im Kontext einer makrodidaktischen Planungsperspektive auch fruchtbar, auch die *Zugänge* zu entsprechenden Angeboten und die damit verbundene Inklusivität und Exklusivität von Lehrangeboten empirisch in den Blick zu nehmen.

Auf Basis der bisherigen Überlegungen regen wir also an, beim zukünftigen theoretischen Nachdenken über das Lehren der Dokumentarischen Methode mikro- und makrodidaktische Theorieangebote systematischer als bislang zu berücksichtigen und durch entsprechende empirische Forschungen zu fundieren.

Die Ausgangsfrage nach expliziten und implizit bleibenden Annahmen zum Lehren der Dokumentarischen Methode im entsprechenden Fachdiskurs führte uns in diesem Beitrag zu verschiedenen Beobachtungen, thesenhaften Einordnungen und Bündelungen des aktuellen Standes der Diskussion. Festgehalten werden kann zunächst, dass zur Vermittlung rekonstruktiver und dokumentarischer Forschungsmethodik keine umfassenden empirischen Erkenntnisse vorliegen, was aus unserer Sicht auch mit der geringen curricularen Standardisierung nicht-standardisierter Forschungsmethodik verbunden sein könnte. Umfassend diskutiert werden weiterhin zahlreiche methodologische Normen in der Literatur zur Dokumentarischen Methode. Diese Normen markieren aus unserer Sicht die zentralen inhaltlichen Lerngegenstände, von denen ausgehend wichtige Implikationen für die Explikation entsprechender didaktischer Überlegungen abgeleitet werden können. Neben der bislang nur wenig explizit geführten Diskussion um die konkreten Lerninhalte lässt sich im Diskurs eine rege Beschäftigung mit Lehrformen beobachten. Dabei wird für die Vermittlung rekonstruktiver Forschung und auch für die Dokumentarische Methode die Präferenz für das Setting der Forschungswerkstatt deutlich, während die Auseinandersetzung mit anderen Lehrformaten sowie deren Zusammenspiel bislang nur am Rande betrachtet wird. Aufbauend auf diesen Beobachtungen regen wir abschließend an, in zukünftigen empirischen Annäherungen die Vielfalt unterschiedlicher Lehrformate sowie deren Zusammenspiel stärker als bisher in den Blick zu nehmen, die Erkenntnisse in empirisch basierte Lehrkonzepte zu überführen und theoretisch-analytische Überlegungen zum Lehren rekonstruktiver Forschungsmethoden weiter auszudifferenzieren, indem speziell für die Dokumentarische Methode interessante mikro- und makrodidaktische Theorieangebote ausgelotet werden.

Literatur

- Allert, T., Dausien, B., Mey, G., Reichertz, J., & Riemann, G. (2014). Forschungswerkstätten – Programme, Potenziale, Probleme, Perspektiven. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen* (S. 291-316.). Wiesbaden: Springer VS.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1972). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (3. Aufl.). Frankfurt/Main: Fischer.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen, & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft* (4. Beiheft, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, S. 63-81). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl., S. 241-270). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R., & Geimer, A. (2019). Dokumentarische Medienanalyse und das Verhältnis von Produkt und Rezeption. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode* (S. 775-819). München: kopaed.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N.F., & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stützel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 1/2019* (S. 17-50). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In (dies., Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl., S. 9-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R., & Schäffer, B. (2013). Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl., S. 331-346). Wiesbaden: Springer VS.
- Bögelein, N., & Serrano-Velarde, K. E. (2012). Qualitative Methodenlehre in Zeiten der Modularisierung. Einführung eines anwendungsorientierten Lehrkonzeptes für die Sozialwissenschaften. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13(2). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1773>. Zugegriffen: 03.08.2021.
- Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

- Breuer, F., & Schreier, M. (2007). Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik [46 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701307>. Zugegriffen: 29.07.2021.
- Breuer F., & Schreier M. (2010). Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 408-420). Wiesbaden: Springer VS.
- Dausien, B. (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 8(1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3>. Zugegriffen: 26.07.2021.
- Dieris, B. (2007). Was ist qualitative Forschung? – Eine studentische Lernerfahrung. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte "Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung". *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Di2>. Zugegriffen: 26.07.2021.
- Franz, J. (2019). Zur Bedeutung von Interpretationsgruppen für rekonstruktive Forschungsprozesse: Eine systematisierende Analyse. In O. Dörner, D. Klinge, F. Krämer, & F. Endreß (Hrsg.), *Metapher, Medium, Methode: Theoretische und empirische Zugänge zur Bildung Erwachsener* (S. 263–278). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Friebertshäuser, B. (1999). Ethnographische Feldforschung in einer Forschungswerkstatt. In H. G. Homfeldt, J. Schulze-Krüdener, & M.-S. Honig (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Impulse zur Entwicklung der Trierer Werkstatt für professionsbezogene Forschung* (S. 65-96). Trier: Verlag Michael Weyand.
- Graalmann, K. (2021). So arbeiten wir – ein Blick auf die AG-eigene Rekonstruktionspraxis. In K. Graalmann, S. Jäde, N. Katenbrink, & D. Schiller (Hrsg.), *Dokumentarisches Interpretieren als reflexive Forschungspraxis. Erträge einer dokumentarischen Arbeitsgruppe* (S. 53-71). Wiesbaden: Springer VS.
- Herzog, B. (2008). Lehren und Lernen Qualitativer Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften. Vorläufige Überlegungen. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 9(3). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1011>. Zugegriffen 03.08.2021.
- Hoffmann, B., & Pokladek, G. (2010). Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten: Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung* 11(2). <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/35509>. Zugegriffen: 26.07.2021.
- Ivanova, A. (2013). Kritische Methodologie an der Universität. Überlegungen aus studentischer Perspektive. In P. Langer, A. Kühner, & P. Schweder (Hrsg.), *Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung* (S. 193-200). Wiesbaden: Springer VS.

- Kalkstein, F., & Mey, G. (2021). Methoden im Zentrum! Methoden ins Zentrum? Potenziale und Grenzen universitärer Methodenzentren für die Erweiterung der qualitativen Methodenausbildung [39 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 22(2), Art. 26. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3736>. Zugegriffen: 03.08.2021.
- Kminek, H., Meier, M., Schindler, C., Hocker, J., & Veja, C. (2020). Interpretieren im Kontext virtueller Forschungsumgebungen – zu den Potentialen und Grenzen einer virtuellen Forschungsumgebung und ihres Einsatzes in der akademischen Lehre. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2-2020, 185-196.
- Knoblauch, H. (2007). Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte "Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung". *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4K9>. Zugegriffen: 26.07.2021.
- Kurt, R. (2011). Improvisation als Methode der empirischen Sozialforschung. In N. Schröer, & O. Bidlo (Hrsg.), *Die Entdeckung des Neuen* (S. 69-83). Wiesbaden: VS Verlag.
- Loos, P. (2019). Wer lehrt? Zum Lehrpersonal im Rahmen der rekonstruktiven Sozialforschung In O. Dörner, D. Klinge, F. Krämer, & F. Endreß (Hrsg.), *Metapher, Medium, Methode: Theoretische und empirische Zugänge zur Bildung Erwachsener* (S. 279-300). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Loos, P., & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mey, G. (2008). Lehre (in) der qualitativen Forschung – eine Leerstelle? *Journal für Psychologie*, 16(1). Zugegriffen: 03.08.2021.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl., S. 295-324). Wiesbaden: Springer VS.
- Nittel, D. (1999). „Umwege – Schleichwege – Königswege?“ Forschungsdidaktische Anmerkungen über die Arbeitsweise von Forschungswerkstätten. In H. G. Homfeldt, J. Schulze-Krüdener, & M.-S. Honig (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Impulse zur Entwicklung der Trierer Werkstatt für professionsbezogene Forschung* (S. 97-133). Trier: Verlag Michael Weyand.
- Nohl, A.-M. (2013a). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2013b). *Komparative Analyse*. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 271-293). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

- Nohl, A.-M. (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode In S. Amling, A. Geimer, A.-C Schondelmayer, K. Stützel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. (Heft 1/2019, S. 51–66). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Pfaff, N., & Tervooren, A. (2020). Qualitatives Methodenlernen im Kontext digitaler Medien. *Editorial ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2-2020, 157–161.
- Pohl-Mayerhöfer, R., Beck, A., Grinke, S., Haase, J., Hantsch, R., Haupt, S., Reinke, H., Scheumann, I., & Weigt, J. (2020). Die Online-Netzwerkstatt AQUA e.V. für Promovierende: Weggefährt*innen zwischen Technik, E-Science und Gruppenprozessen, *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2-2020, 233-244.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Reichertz, J. (2013). *Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess*. Wiesbaden: Springer VS.Reichertz, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung*. Wiesbaden: Springer.
- Reim, T., & Riemann, G. (1997). Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und der Supervision. In G. Jakob, & H.-J. von Wensierski (Hrsg.), *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*. (S. 223-238). Weinheim u. München: Juventa.
- Roth, W.-M. (2006). Lehrbücher über qualitative Forschungsmethoden und Methodenlehre: In Richtung von Praxis als Methode. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 7(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/79>. Zugegriffen: 03.08.2021.
- Ruppel, P. S. (2020). Die Forschungswerkstatt als kooperatives Lehr-Lern-Arrangement: Potenziale und Herausforderungen einer hybriden Form der On- und Offline-Zusammenarbeit. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2-2020, 217-231.
- Ruppel, P. S., & Mey, G. (2012). Arbeiten nach dem Peer-to-Peer-Prinzip in einer online-basierten Forschungsumgebung: Die NetzWerkstatt – Integrierte Methodenbegleitung für qualitative Qualifizierungsarbeiten. In F. Günauer, A. K. Krüger, J. Moes, T. Steidten, & C. Koepernik (Hrsg.), *GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive. Ein Ratgeber von und für DoktorandInnen*. Reihe: GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, 119 (2. akt. u. überarb. Aufl., S. 293-298). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv).
- Schäffer, B. (2006). Gruppendiskussionen lehren und lernen. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 285-299). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Schäffer, B. (2019). Zählen und Messen als blinder Fleck der Dokumentarischen Methode. Anmerkungen zum triangulierenden Umgang mit dem Gemessenen. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer, & A.C. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 68-87). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2020). Typologien als Endprodukt von Prozessen Typenbildender Interpretation. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. (Heft 2-3/2020, S. 23-48). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Schäffer, B., Klinge, D., & Krämer, F. (2020). Softwarevermitteltes Forschen, Lehren und Lernen mit der Dokumentarischen Methode, *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2-2020, 163-183.
- Schäffter, O. (2018). Soziale Praktiken des Lehrens und Lernens. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/downloads/soziale%20praktiken>. Zugegriffen: 08.08.2021.
- Schippling, A., & Álvares, M. (2019). Zur Generierung von Wissen in Interpretationsgruppen. Methodologische Reflexionen im Kontext reflexiver Elitebildungsforschung. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 1 2019, 43-57.
- Schrader, T. B., Brenneke, B., Pfaff, N., & Tervooren, A. (2020). „Das ist jetzt eine gute Situation und das kannst du gut beobachten...“. Rekonstruktionen studentischer Erfahrungen des qualitativen Methodenlernens als Ausgangspunkte der Entwicklung von forschungsmethodischen Online-Kursen, *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2-2020, 199-215.
- Schreier M., & Breuer F. (2020). Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Band 2: Designs und Verfahren (2., akt. u. erw. Aufl., S. 265-289). Wiesbaden: Springer VS.
- Schreier, M., & Ruppel, P. S. (2021). Entwicklungspotenziale im Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften. In M. Dietrich, I. Leser, K. Mruck, P. S. Ruppel, A. Schwentesius, & R. Vock (Hrsg.), *Begegnen, Bewegen und Synergien stiften*. Transdisziplinäre Beiträge zu Kulturen, Performanzen und Methoden (S. 325-342). Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, F. (2005). Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*. 6(2), 211-248.
- Siebert, H. (2019). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (8. Aufl.). Augsburg: Ziel Verlag.
- Steinke, I. (2007). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl., S. 319-331). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Treml, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Wagner-Willi, M., Bischoff-Pabst, S., & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Editorial: Die Dokumentarische Methode in der kindheitspädagogischen Forschung. In S. Bischoff-Pabst, S. Bollig, P. Cloos, I. Nentwig-Gesemann, & M. Schulz (Hrsg.), *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung* 2/1 (Schwerpunkt: Dokumentarische Methode), 3-9. https://hildok.bsz-bw.de/files/997/FalKi_2_1_1.pdf. Zugegriffen: 03.08.2021.
- Weil, S., Eberle, T. S., & Flick, U. (2008). Book Review Symposium: Zwischen Reflexivität und Konsolidierung – Qualitative Forschung im Spiegel von Handbüchern. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 9(3). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1012>. Zugegriffen: 03.08.2021.