

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Anja Ballis, Michael Penzold, Daniel Scherf & Ralf Schieferdecker

DIE DOKUMENTARISCHE METHODE UND IHR POTENZIAL FÜR FORSCHUNGEN (NICHT NUR) IN DER FACHDIDAKTIK DEUTSCH

Die dokumentarische Methode hat sich in den letzten drei Jahrzehnten in der empirischen Sozialforschung und in unterschiedlichen Bereichen der empirischen Bildungsforschung als eine ertragreiche Methode etabliert (vgl. Bohnsack 2008, S. 31f.). Entstanden ist sie in Folge von Forschungen zur Jugendkultur (Bohnsack 1989). Sie gilt mittlerweile als elaborierte Methode qualitativ-rekonstruktiver Forschung. In diesem Zusammenhang entstehen bis heute Arbeiten, die durchaus für fachdidaktische Fragestellungen von Interesse sind (vgl. Baltruschat 2009; Geimer 2010; Klein 2012). Auch einige Fachdidaktiker(innen) bedienen sich seit geraumer Zeit der dokumentarischen Methode und es stellt sich die Frage, welche Perspektiven und welches Potenzial die Methode für eine empirisch fundierte Fachdidaktik Deutsch bietet. Einige wenige diesbezügliche Arbeiten liegen bereits vor (Wieser 2008; Lindow 2013; Scherf 2013), einige Projekte befinden sich in Bearbeitung oder stehen vor dem Abschluss (z. B.: Heizmann 2011; Kamzela i. Ersch.; Schmidt i. Ersch.). Aus diesem Grund erscheint es zum jetzigen Zeitpunkt sinnvoll, über die theoretische und praktische Reichweite der dokumentarischen Methode für fachdidaktische Forschungen nachzudenken. In einem ersten Schritt werden die Grundlagen der Methode kurz erläutert, ehe im Folgenden die vorhandenen Arbeiten der Fachdidaktik Deutsch beleuchtet und um Arbeiten verwandter Disziplinen ergänzt werden.¹ Abschließend werden Bedeutungszusammenhänge der dokumentarischen Methode für die Forschung (nicht nur) in der Fachdidaktik Deutsch beschrieben.

1 Die Methode und ihre Zielsetzungen

Die dokumentarische Methode dient als Instrument der Datenauswertung und kann für Gruppendiskussionen (Loos/Schäffer 2001), narrative Interviews (Nohl 2006) sowie Bild- und Videointerpretationen herangezogen werden (Bohnsack 2009).

Ihr Ziel ist die Ermittlung von impliziten und konjunktiv geteilten Wissensbeständen, welche konkreten Handlungen zugrunde liegen. Diese impliziten Strukturen werden rekonstruiert, sodass eine Akzentverschiebung vom „Was“ hin zum „Wie“

¹ Den Fokus richten wir hierbei auf fachdidaktische, insbesondere fremdsprachendidaktische Studien. Andere Arbeiten im Bereich der Schulforschung, z. B. aus der Erziehungswissenschaft, finden nur wenig Berücksichtigung. Dies erklärt sich aus der Perspektive des Beitrags (vgl. zu allen weiteren Arbeiten die Auflistung unter: www.dokumentarischemethode.de).

möglich wird: Der Inhalt („Was“) tritt in den Hintergrund, wodurch sogenannte Orientierungsmuster („Wie“) in den Blick genommen werden können. Diese Muster sind der Rahmen für Handlungen und lassen sich methodisch kontrolliert zu Typen verdichten. So können mit der Methode durch mehrdimensionale, komparative Vergleiche innerhalb der betrachteten Fälle und zwischen den einzelnen Fällen Typen herausgearbeitet werden.

Mittlerweile haben sich drei Formen der Typenbildung innerhalb der dokumentarischen Methode etabliert. Die sinngenetische Typenbildung beschreibt die konjunkativen Orientierungsmuster im Material (Bohnsack 2007, S. 233ff.; ders. 2008, S. 152f.; Nentwig-Gesemann 2007, S. 279). Mit der soziogenetischen Typenbildung werden zugrunde liegende kollektive Erfahrungsräume mit Hilfe gesellschaftlicher Dimensionen rekonstruiert (vgl. Bohnsack 2007, S. 246-251; Nentwig-Gesemann 2007, S. 279). Schließlich wird durch die von Nohl entwickelte relationale Typenbildung deutlich, in welchem „systematischen Zusammenhang“ (Nohl 2013, S. 61) konjunktive Erfahrungsräume und Orientierungen stehen.

Um zu diesen Typen zu gelangen und konjunktives (milieuspezifisches) von kommunikativem Wissen zu trennen (Bohnsack et al. 2007, S. 14), werden in der dokumentarischen Methode drei Interpretationsschritte – formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation und komparative Analyse – angewendet: Eingangs wird in der formulierenden Interpretation der wörtliche oder „immanente(n) Sinngehalt“ (Bohnsack 2008, S. 134) reformuliert. Im zweiten Interpretationsschritt – der reflektierenden Interpretation – wird nun der immanente vom so genannten „dokumentarischen Sinngehalt“ abgegrenzt (Bohnsack/Nohl 2007). Die formulierende Interpretation legt einerseits das Textverständnis des Forschers offen; darüber hinaus bildet sie den Ausgangspunkt für die reflektierende Interpretation. Mit dieser Interpretation wird der Perspektivenwechsel vom kommunikativen Wissen zum konjunktiven Wissen (Mannheim 1980, S. 201ff.) vollzogen. Die reflektierende Interpretation verfolgt zwei Ziele: Zum einen wird durch eine Diskursanalyse der propositionale Gehalt identifiziert; zum anderen zielt sie auf eine sinngenetische Typenbildung. Mit der reflektierenden Interpretation werden Orientierungsrahmen rekonstruiert. Diese Rahmen sind die Grundlage der sinngenetischen Typenbildung und werden durch die Identifikation von Vergleichshorizonten beschrieben. Die Suche nach „Regelmäßigkeit“ richtet sich dabei nach „homologen, funktional äquivalenten [...] Reaktionen“ (Bohnsack/Nohl 2007, S. 304) innerhalb der erhobenen Fälle. Bei der komparativen Analyse begibt sich der Interpret auf die Suche nach „Vergleichsfällen“ (Nohl 2007, S. 257): „Alle methodischen Arbeitsschritte der Typenbildung [...] sind an die komparative Analyse gebunden“ (Bohnsack 2007, S. 253). Die unterschiedlichen Formen der Typenbildung – für sich oder in Kombination miteinander – sind der „Ankerpunkt“ der dokumentarischen Methode. Der Vergleich ist dabei das primäre methodische Instrument: „Der Kontrast in der Gemeinsamkeit ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält“ (Bohnsack 2008, S. 143). Dieser Vergleich sichert methodisch kontrolliert die Rekonstruktion von Orientierungsmustern und eröffnet einen genauen Blick auf konjunktive Erfahrungsräume (Bohnsack et al. 2010,

S. 12), sodass habitualisierte Praxis theoretisch beschreibbar wird (Nohl 2013, S. 38; Bohnsack 2007, S. 228-232). Diese praxeologische Eigenheit der dokumentarischen Methode ermöglicht es, jenseits etablierter Theorien handlungspraktische Muster zu rekonstruieren.

2 Fachdidaktik Deutsch und dokumentarische Methode

Bisher beziehen sich nur wenige Arbeiten der Fachdidaktik Deutsch auf die dokumentarische Methode. Der Grad der methodischen Verbindlichkeit ist dabei in den einzelnen Arbeiten recht unterschiedlich. Im Folgenden werden drei Arbeiten ausführlicher vorgestellt, die sich explizit der Methodologie der dokumentarischen Methode verpflichten.

Wieser betrachtet in ihrer Arbeit *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden* die „Vorstellungen und Orientierungen“ (Wieser 2008, S. 15) von Lehramtsanwärter(inne)n zum Literaturunterricht im Fach Deutsch. Hinter diesem Forschungsinteresse verbirgt sich die Annahme, dass sich Lehrer(innen) im Vorbereitungsdienst an einer Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis befinden, die für die fachbezogene Lehrerforschung von besonderer Bedeutung ist. Wieser sieht hier ein Forschungsdefizit, welchem sie mit ihrem Beitrag begegnen möchte. Sie erhebt hierzu 24 Leitfadeninterviews, von denen 15 für eine fallvergleichende Interpretation herangezogen werden. Ihren Vergleich bündelt Wieser in drei „Kernkategorien“ (ebd., S. 110), die sich während des Analyseprozesses herauskristallisieren (vgl. ebd.): Ziele des Literaturunterrichts, Möglichkeiten, Schüler(innen) einen Zugang zu Literatur zu verschaffen und die Einschätzung der Ausbildung im Studium und im Referendariat (vgl. ebd., S. 110ff.). Für den empirischen Teil ihrer Studie nimmt Wieser Bezug auf die dokumentarische Methode, wobei sie sich bei der Auswertung ihrer Daten nicht allein auf diese Methodologie beruft (z. B. führt sie neben der [dokumentarischen] Sequenzanalyse eine Kodierung im Sinne der *Grounded Theory* durch und orientiert sich zusätzlich an der topischen Analyse nach Toulmin [vgl.: Wieser 2008, S. 85ff. u. 99ff.]). Entsprechend ihrem Interesse sowohl an implizit vorliegenden, unhinterfragten „individuellen Deutungsmustern“ (ebd., S. 91) als auch reflexiv verfügbaren, somit explizierbaren „Vorstellungen“ (ebd., S. 60) der Interviewten zu Literaturunterricht schenkt sie in ihrem Ergebnisbericht den kommunikativen Wissensbeständen mehr Aufmerksamkeit, als dies die ‚eigentliche‘ Analysehaltung der dokumentarischen Methode vermuten ließe (s. o.).² Ein besonderes Augenmerk legt Wieser zudem darauf, sog. pädagogische Konventionen (vgl. Radtke 1996) aufzuspüren, also unhinterfragt gültige und von Individuen insofern in gewisser Weise ‚über-

2 Inwiefern inkorporierte Wissensbestände tatsächlich aus Antworten auf Fragen eines Leitfrageninterviews gewonnen und im Blick auf argumentative Schlussregeln rekonstruiert werden können (vgl. ebd., S. 100), wäre im Blick auf neuere methodologische Erkenntnisse zum Umgang mit Interviewdaten in dokumentarischer Forschungshaltung zu diskutieren (vgl. Nohl 2006, S. 48ff.). Nicht auszumachen ist für uns zudem, zu welchen ihrer Erkenntnisse Wieser mit Hilfe dokumentarischer Forschungshandlungen gelangt.

nommene‘ Haltungen bzgl. spezifischer Handlungen im Literaturunterricht (vgl. z. B. Wieser 2008, S. 128f.).

Wiesers Arbeit bietet interessante Einblicke in subjektive Wissens- und Wertekonzepte von Lehrer(inne)n; der besondere Verdienst ihrer Arbeit liegt u. E. darin, kommunikatives Wissen zum Literaturunterricht und dessen (Nicht-)Veränderbarkeit in der Berufseingangsphase zunächst aufzuzeigen sowie aus fachdidaktischer Perspektive zu kategorisieren.

Lindow verfolgt im Rahmen ihrer Studie *Literaturunterricht als Fall* (2013) das Ziel, den Literaturunterricht betreffendes kasuistisches Lehrerwissen bezüglich problematischer Unterrichtserlebnisse zu rekonstruieren. Sie geht hierbei davon aus, dass solcherart „episodisches Wissen“ (Lindow 2013, S. 51) in Momenten des Problemlösens Bedeutung aufweist: „[A]n Problemlösungen orientiertes Lehrerhandeln [ist] als wissensbasiertes Vorgehen zu verstehen, bei dem Wissen über frühere Probleme und die zu deren Lösung eingesetzten Strategien zur Lösung eines aktuellen Problems herangezogen werden“ (ebd.).

Lindow begründet ihr Forschungsanliegen aus zwei Perspektiven: So erklärt sie einerseits, dass im Zuge des stetigen Versuchs der Fachdidaktiken, fachliche Lehr-Lern-Prozesse zu optimieren, nicht übergangen werden könne, „wie sich Lehrer/innen Probleme erklären und worin sie Ansatzpunkte sehen, ihr Unterrichtshandeln ggf. zu verändern“ (ebd., S. 12). Deshalb sei neben dem Blick auf Unterrichtsgegenstände, Lehrkonzepte und Lernprozesse die Lehrerperspektive auf Unterricht in den Fokus der Forschung zu rücken. Andererseits sieht Lindow in den von ihr rekonstruierten Wissensbeständen ein besonderes Potenzial für die universitäre Lehrerbildung. Die Beschäftigung mit Lehrerwissen zu „spannungsgeladenen Situationen“ (ebd.) in fallorientierten Seminaren lade dazu ein, „Entscheidungsfindungsprozesse der betreffenden Lehrpersonen zu hinterfragen sowie alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und zu diskutieren“ (ebd.). Fallbasiertes Arbeiten könne somit internalisierte Deutungs- und Handlungsmuster aufbrechen, wodurch die professionelle Reflexions- und Entscheidungsfähigkeit erweitert würden. Ferner könne es die prinzipielle Nichttechnisierbarkeit professionellen Lehrerhandelns aufzeigen sowie den Erwerb einer „praxisnahe[n] und zugleich theoriegebundene[n]“ elaborierten Betrachtungsweise von Unterricht (ebd., S. 60) anstoßen.

Gegenstand der Studie sind 38 narrative Interviews zu einer Situation, die der/die Interviewte als problematischen Fall seines/ihres Literaturunterrichts ansieht. Im Zuge theoretischen Samplings wurden 14 Interviews einer dokumentarischen Auswertung unterzogen. Während sich Lindow für die Erhebung an der von Schütze (1977) entwickelten narrativen Interviewform orientiert, greift sie zur Auswertung statt auf die – eigens zur Auswertung narrativer Interviews entworfene – Narrationsanalyse auf die dokumentarische Methode zurück. Sie begründet diese Entscheidung mit dem Umstand, dass in der dokumentarischen Auswertungspraxis der komparativen Analyse eine größere Bedeutung zukomme und sie eine mehrdimensionale Typenbildungen ermögliche – was ihrem Erkenntnisinteresse entspreche (Lindow 2013, S. 133ff.). Zudem verweist sie darauf, dass die Beschränkung dokumentarischer Analyse auf „abgespeichertes und erinnertes Wissen“ (ebd., S. 137) –

dessen Beziehung zur „Tatsächlichkeit der dargebotenen Erzählung“ (ebd., S. 136) eingeklammert wird –, mit ihrem Forschungsgegenstand harmoniere. Lindow geht es darum, subjektives (kasuistisches) Wissen zu erheben, sie verwendet somit die dokumentarische Methode, um sich einerseits dem kommunikativ verfügbaren Wissen, andererseits impliziten Anteilen eines „persönlichen Habitus“ (Przyborski/Wohlrab-Sahar 2009, S. 272) ihrer Interviewpartner im Umgang mit Problemstellen des Unterrichts zu nähern.

Lindow kommt innerhalb einer sinngenetischen Typenbildung zu dem Schluss, dass die als problematisch erlebten Fälle sich in vier sogenannten „Problemfelder[n]“ (Lindow 2013, S. 142) des Literaturunterrichts beschreiben lassen. So nehmen – aus Sicht der Lehrer – die Schüler(innen) entweder eine ablehnende Haltung gegenüber Texten ein, haben Schwierigkeiten, einen Zugang zu Texten zu finden sowie deren sprachliche Mittel zu deuten oder vertreten eine von der Lehrperson abweichende Lesart (vgl. ebd.).

Einen Gewinn stellen Lindows Erkenntnisse für die fachdidaktische Ausbildung dar. So führt sie selbst in einem abschließenden Teil ihrer Arbeit aus, inwiefern eine Beschäftigung mit kasuistischem Wissen zu einer Professionalisierung beitragen kann (vgl. ebd., S. 247ff.).

Auch in der dritten hier besprochenen Arbeit der Fachdidaktik Deutsch stehen Lehrkräfte im Fokus der Untersuchung. In seiner Dissertation mit dem Titel *Leseförderung aus Lehrersicht* untersucht Scherf (2013),³ ob und wie „fachdidaktische Wissensangebote“ (Scherf 2013, S. 11) in Schulen der „nichtgymnasialen Sekundarstufe I“ (ebd., S. 60) rezipiert werden und „was Lehrende zu Leseförderung wissen“ (ebd., S. 12). An seine empirischen Untersuchungen schließen sich „Folgerungen“ für eine verbesserte Professionalisierung der Leseförderung an Schulen an, aber auch Hinweise, die sich auf die Weiterbildung und Schulentwicklung beziehen. Um das Ziel seiner Untersuchung zu erreichen, beschäftigt sich Scherf mit Aussagen von Lehrer(inne)n, die teils auf der Grundlage von leitfragengestützten und durch Vignetten angeregten Interviews, teils durch Gruppengespräche ermittelt werden (ebd., S. 466f.). Insgesamt werden von Scherf 24 Interviews und fünf Gruppendiskussionen geführt (ebd., S. 69ff.). Bei der Auswertung des Materials steht dann zunächst das kommunikative Wissen der Befragten im Mittelpunkt. Im Verlauf der Arbeit wird deutlich, dass der Autor ein Interesse daran hat, die Frage nach dem Wissen zu Leseförderung berufsbiographisch rückzukoppeln, weshalb in den Interviews immer wieder die Werdegänge und die individuellen Motivationen der Befragten eine Rolle spielen (Scherf 2013, S. 168ff., 198ff., 217ff. u. a.).

Scherf geht in seiner Arbeit seriell vor. Auf diese Weise kommt den einzelnen Habitus der Lehrenden gebührende Aufmerksamkeit zu. Dies führt allerdings auch zu Redundanzen, was bereits in einer Sammelrezension von Steinmetz zum Ausdruck

3 Die Autor(innen) dieses Beitrages haben berücksichtigt, dass Überschneidungspunkte von Daniel Scherf in seiner Doppelrolle als Mitautor und besprochener Forscher vermieden werden.

gebracht wurde (Steinmetz 2014, S. 121). Problematisch ist dies aus Sicht der dokumentarischen Methode dort, wo die ausführliche Beschäftigung mit kommunikativem Wissen der Interviewten die schlüssige Ermittlung von „konjunktiven“ Wissensbeständen einschränkt und so „Orientierungen“ im Sinne Bohnsacks nicht fokussiert werden.

Diese methodische „Verschiebung“ in Rekonstruktions- und Darstellungsweise erklärt sich aus dem Anspruch, kommunikative Passungsverhältnisse herzustellen, die die „schulische Implementation von Leseförderverfahren“ (Scherf 2013, S. 379) ermöglichen. In der Darstellung seiner Zwischenergebnisse und seiner Gesamtergebnisse geht Scherf verschiedene Wege: Zum einen hebt er im Stil von Lehrsätzen zentrale Erkenntnisse über Einzelfälle hervor (z. B. ebd., S. 379), präsentiert aufgrund schulspezifisch ermittelter Schemata die Einzelpositionen ausgewählter Befragter (ebd., S. 137, S. 315 u. a.) und hebt zugleich in Listenform die von ihm festgestellten „Ausprägungen“ einzelner Aspekte von Haltungen zu Leseförderung hervor (ebd., S. 342, S. 379 u. a.).

Ein Verdienst der Arbeit Scherfs ist ohne Zweifel, die hohe Kontextabhängigkeit der Haltungen von Lehrer(inne)n zum Thema Leseförderung nachgewiesen zu haben. Im Horizont der von Scherf selbst zum Anlass der Untersuchung gemachten „Schulleistungsstudie PISA 2000“ (ebd., S. 9) ist dies eine wichtige Information, weil so die Professionsforschung deutlicher als erwartet in den Fokus von Reformbemühungen geraten kann. Eine verordnete und verordnende Maßnahmendidaktik im Sinne einer Installation einer bestimmten Methode wäre demnach nur dann aussichtsreich, wenn sie an „schulische Relevanzsetzungen anknüpfen“ könnte (ebd., S. 430).

Wenn fachdidaktische Forschung mit Hilfe der dokumentarischen Methode Anschluss an die Professionsforschung finden will, hilft der Blick über die Grenzen der Fachdidaktik. Ähnlich wie Scherf untersucht z. B. Lischke-Eisinger (2012) im Fachbereich *Elementarbildung* einen Implementierungsvorgang. Wie Scherf letztlich auf amtlich erwünschte und angebaute Lesefördermaßnahmen verweist, so beschäftigt sie sich mit den Folgen des so genannten Orientierungsplans für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten (vgl. ebd., S. 61-93 u. S. 420). Als ein professionswissenschaftlich interessantes Ergebnis ihrer Arbeit kann die Erkenntnis gelten, dass der Orientierungsplan eine inhaltliche und methodische Debatte unter den Erzieherinnen hervorgerufen hat, die zu einem für das jeweilige Erzieherinnenkollegium individuellen Aushandeln und zur Thematisierung vorhandener professioneller Wissensbestände geführt hat (ebd., S. 174).

Was ist zu diesem Zeitpunkt bezüglich deutschdidaktischer Arbeiten im Rahmen dokumentarischer Methodologie festzuhalten? Zunächst einmal erscheint deren Anwendung überwiegend auf den Bereich der Professionsforschung begrenzt; es sind Lehrerwissen bzw. -sichtweisen, die mit Hilfe der dokumentarischen Methode re-

konstruiert werden.⁴ Allen hier aufgeführten Arbeiten ist das Ziel gemeinsam, unterrichtspraktisches Wissen von Professionellen zu rekonstruieren, um auf deren (zukünftige) Unterrichtspraxis zurückzuwirken. Darüber hinaus findet die dokumentarische Methode insofern eine aus methodologischer Sicht zunächst ungewöhnliche Anwendung, als dem kommunikativ verfügbaren Wissen in allen genannten Arbeiten große Aufmerksamkeit zuteilwird. Begründet wird dies damit, dass *auch* dem kommunikativ verfügbaren Wissen für professionelles Handeln Relevanz zugesprochen wird (vgl. z. B. Scherf 20013, S. 65).

Der Analyse unterrichtlicher Interaktionen im Fach Deutsch geht u. W. bisher lediglich Heizmann (2011) nach, dessen Studie im Entstehen begriffen ist: Er wertet mit der dokumentarischen Methode literarische Unterrichtsgespräche aus, die in dritten und vierten Grundschulklassen nach dem „Heidelberger Modell“ partizipierend geleitet wurden. Heizmanns Ziel besteht darin, „eine ‚Typologie literarischen Lernens in der Grundschule‘ zu entwerfen, die sich aus dem Zusammenspiel der handlungsleitenden Orientierungen und Deutungsmuster der Kinder einerseits als Reaktion auf das Alteritätspotential der ausgewählten Texte andererseits speist“.⁵

3 Fremdsprachendidaktiken und dokumentarische Methode

Anknüpfend an Heizmanns Überlegungen, legt ein Blick in die Fachdidaktiken des Englischen und des Französischen weitere Anwendungsfelder offen. Die Methode und ihr Potenzial werden bereits in Nachschlagewerke aufgenommen und dort näher ausgeführt (Bonnet 2012; Aguado i. Ersch.). In mehreren Veröffentlichungen fächert Bonnet für die Fachdidaktik Englisch die Begründungszusammenhänge und Anwendungsmöglichkeiten der dokumentarischen Methode auf: Aufgrund ihrer praxeologischen Methodologie eigne sie sich für Datenerhebung und -aufbereitung sowie für Datenauswertung und -analyse immer dann, wenn fremdsprachliche Lern- und Bildungsprozesse in institutionellen und nicht-institutionellen Zusammenhängen beschrieben würden. Auch wird eine spezifische Fachnähe darin gesehen, dass die Methode mit ihren Interpretationsschritten ein kontrolliertes Fremdverstehen gewährleistet (Bonnet 2012, S. 287). Neben der bereits in der Fachdidaktik Deutsch intensiv diskutierten Professions- und Akteursforschung leuchtet Bonnet den Wert der Methode für Analysen unterrichtlicher Prozesse und die Modellierung domänenspezifischer Kompetenzen aus. Mit seinen Überlegungen zur Unterrichtsforschung tritt er für eine Erweiterung der Methode ein. Bereits in seiner Dissertationsschrift (Bonnet 2004) hat er die theoretischen Grundlagen ausführlich

4 In jenem Kontext ist auch die Arbeit von Schmelz (2009) zu sehen, der die Rezeption von schreibdidaktischen Neuerungen in der Hauptschule untersucht. Seine Arbeit nimmt diesbezügliche kollektive Orientierungen eines Hauptschulkollegiums in den Blick und weist somit eine Art „dokumentarische Perspektive“ auf. Die Interpretation seiner Daten erfolgt allerdings nicht im expliziten Verweis auf dokumentarisches Inventar.

5 Siehe: www.phhd-forschung.de/druck_projekt.php?id=406&resumen=n&len_inhalt=350&len_ergebnis=200, aufgerufen am 01.07.2014.

dargestellt und eine Weiterentwicklung seitdem systematisch vorangetrieben (Bonnet 2009): Bonnet geht der Frage nach, inwiefern die dokumentarische Methode auf die Interaktion ganzer Klassen übertragen werden kann. Dabei legt er großen Wert auf den Erfahrungsraum, der die Scharnierstelle zwischen Fachlichkeit und Orientierungsmustern bildet. Bonnet untersucht, „in welche tatsächlichen Erfahrungsräume der Anwesenheitsraum Unterricht zerfällt“ (ebd., S. 225). Eine solche Akzentuierung hat zur Folge, dass in der Diskursanalyse auch einer etwaigen Nicht-Konjunktivität des Erfahrungsraumes Rechnung getragen wird, der für die Struktur des beforschten Unterrichts zentral sein könnte (ebd.). Damit geht einher, dass die dokumentarische Methode einer Erweiterung unterzogen werden muss: Bei der Beobachtung von Unterrichtsprozessen gilt es sowohl die Aufgaben- als auch die Partizipationsstruktur zu berücksichtigen, die im fremdsprachlichen Unterricht als Ausdruck von Fachlichkeit nicht unerheblich ist (vgl. dazu ausführlich Bonnet 2012, S. 300f.). Ebenfalls liefert Bonnet für die Auseinandersetzung mit der dokumentarischen Methode im Hinblick auf Kompetenzdebatten Anhaltspunkte: Bezogen auf den Fachunterricht hält er die Unterscheidung von Dokumentsinn und objektivem Sinn für zentral, da Unterricht von Bedeutungsaushandlungen geprägt ist. Für den in der Fachdidaktik Englisch üblichen Kompetenzbegriff werden sowohl funktional-pragmatische als auch emanzipativ-reflexive Anteile relevant: „In diesem Verständnis beschreiben sowohl ein reflexiv-emanzipatorischer Begriff von Kompetenz als auch der Orientierungsrahmen komplexe Tiefenstrukturen mit kognitiven und emotionalen Anteilen, die aus dem Erleben konjunktiver Erfahrungsräume gespeist werden“ (ebd., S. 303).

Anknüpfend an solche Überlegungen führt Bracker in ihrem *Anwendungsbeitrag: Die dokumentarische Methode als Instrument zur Analyse von literarischer Anschlusskommunikation* (2012) in ihr Forschungsprojekt ein. Der Objektbereich ihrer Studie sind unterrichtliche Aushandlungsprozessen im Literaturunterricht des Faches Englisch. Damit ist ihre Studie im Bereich der Unterrichtsforschung verortet und schließt an die Kompetenzdiskussion des Faches an. Sie lässt Schüler(innen) der Sekundarstufe die Kurzgeschichte „Girl“ (1978) der Autorin Jamaica Kincaid in Gruppen diskutieren, wobei die Daten im Rahmen des schulischen Unterrichts erhoben werden. Der Text wurde aufgrund seiner Deutungsoffenheit ausgewählt (Bracker 2012, S. 307f.).

Inzwischen liegt eine Fassung ihrer Dissertationsschrift *Anschlusskommunikation über einen literarischen Text im Englischunterricht* vor, sodass ihre fachdidaktische Adaption der dokumentarischen Methode detaillierter beschrieben werden kann. Ihre zentrale Fragstellung lautet: „Was geschieht, wenn sich Englischlernende der Sekundarstufe II über Jamaica Kincaids *Girl* in Kleingruppen austauschen?“ (Bracker 2014, S. 72). Antwort auf diese Forschungsfrage sucht sie mit Hilfe von sechs Gruppendiskussionen, die sie mit Oberstufenschüler(inne)n an verschiedenen Hamburger Schulen durchgeführt hat. Bracker spricht sich für einen „Transfer“ der Methode auf ihre Forschungsfrage aus, die sie mit der Offenheit der Methode rechtfertigt; sie sieht eine Verbindung zwischen dem Orientierungsrahmen der dokumentarischen Methode und den Orientierungen zum fachlichen Gegenstand im schulischen

Kontext (ebd., S. 10f.). Damit vollzieht sie eine „gegenstandstheoretische Wendung, bei der grundlegend davon ausgegangen werden muss, dass die gestellte Aufgabe bzw. der fachliche Input – also der literarische Text – die Struktur der Diskussion initiiert und maßgeblich steuert“ (ebd., S. 98). Der Text konfrontiert die alltäglich-lebensweltlichen Sinnstrukturen der Lernenden mit einer objektiven Sinnkonstruktion des jeweiligen Faches. Von Interesse sind nun diese Konfrontationen und die sich daran anschließenden Aushandlungsprozesse, die auf der Ebene des Inhalts, der Interaktion und der Fremdsprache analysiert werden (ebd.). Mit dieser Festlegung der Analyseperspektive geht auch eine grundlegende methodische Wendung einher: Bracker wertet die formulierende Interpretation gegenüber der reflektierenden Interpretation auf, arbeitet kontrastiv und verzichtet auf eine Typenbildung; zusätzlich bedient sie sich der linguistisch akzentuierten Argumentationsanalyse, um Inhalts- und Diskursstruktur voneinander zu trennen und gleichzeitig in ihrem komplexen Wechselspiel zu beschreiben (ebd., S. 98-100). Als ein zentrales Ergebnis ihrer Studie ist die Produktivität von (fremd-)sprachlichen Unsicherheiten zu nennen, die die Lernenden zu zentralen inhaltlichen Aushandlungsprozessen führen können. Des Weiteren legt Bracker die enge Verbindung von inhaltlichen Bedeutungsaushandlungen und kulturellen Fragen offen (ebd., S. 223-225).

Zeigen die Überlegungen Brackers Ansätze für eine Integration der dokumentarischen Methode in die Unterrichtsforschung, so zeigt Tesch in seiner Dissertationsschrift *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht* (2010) für das Fach Französisch, welche Lehr- und Lernkonzepte der Verwendung von kompetenzorientierten Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht zu- bzw. abträglich sind. Im Rahmen einer explorativ-interpretatorischen Fallstudie der Unterrichtssequenz „pir@ts du net“ des IQB wurden mündliche Interaktionen von drei Sekundarstufenklassen (9./10. Jahrgangsstufe) untersucht. Tesch verortet sich klar in der Kompetenzdiskussion, wenn er der Frage der Förderung von Kompetenzen durch Aufgaben nachgeht (Tesch 2010, S. 16). Die dokumentarische Methode wählt er als Datenerhebungs- und Datenauswertungsinstrument, um einen offenen Zugang zu den sozialen Bedeutungsebenen unterrichtlichen Verhaltens auf Lehrer(innen)- und Schüler(innen)seite zu erlangen (ebd., S. 152). Insgesamt wurden 29 audio- und videographierte sowie transkribierte Unterrichtsstunden erfasst und auf implizite Konzepte von Lehrenden und Lernenden befragt. Tesch filtert sechs verschiedene Typen von Lehr- und Lernkonzepten heraus; konzise legt er offen, wie der Einsatz von kompetenzorientierten Lernaufgaben das Verhalten der Lehr- und Lerngemeinschaft steuert. Hervorzuheben ist, dass er die Reichweite der dokumentarischen Methode kritisch reflektiert, indem er auf die Lehr- und Lerngemeinschaft von Lehrenden und Lernenden unter besonderer Berücksichtigung von Aufgaben rekurriert. Die Methode ermöglicht ihm, „über die Ebene von Einzelphänomenen hinauszugehen und die soziale Interaktion in den Mittelpunkt zu stellen“ (ebd., S. 348).

Fasst man die Überlegungen zu Studien der Fachdidaktik Englisch und Französisch zusammen, dann ist die Produktivität der Methode aufgrund ihrer praxistheoretischen Perspektive für fachdidaktische Fragestellungen offenkundig. Es wird die Fachlichkeit mit Fokus auf Kompetenzorientierung und die Interaktion mit Fokus

auf unterrichtliche Prozesse in den Blick genommen und Anschluss an zentrale Debatten des jeweiligen Faches gefunden (vgl. dazu auch Martens 2010 für die Fachdidaktik Geschichte; Nentwig-Gesemann 2014 für die Fachdidaktik Mathematik).

4 Resümee

Mit der Vermessung des Anwendungsbereiches geht eine Weiterentwicklung der Methode einher, die Lehr- und Lernprozesse als institutionell gerahmte und routinierte soziale Praktiken auffasst; flankierend dazu findet eine Erweiterung der Analyse unterrichtlicher Interaktion – exemplarisch bei Bonnet und Bracker – als zirkulierender Prozess des Abstrahierens und Konkretisierens statt. Solche Überlegungen sind wiederum anschlussfähig an erziehungswissenschaftliche Projekte; dort wird aktuell die dokumentarische Methode für die Analyse unterrichtlicher Interaktion im Hinblick auf nonverbales Verhalten und im Hinblick auf die Nutzung von „Dingen“, i. e. im weiteren Sinne Gegenstände des Lernens, fruchtbar gemacht (vgl. Asbrand/Martens/Petersen 2013). Es gewinnt auch hier das Zusammenspiel von Fachlichkeit und Interaktion an Bedeutung, um die Komplexität unterrichtlichen Lehrens und Lernens zu rekonstruieren.

Für die Fachdidaktik Deutsch ergeben sich durch das Instrumentarium der dokumentarischen Methode neue empirische Perspektiven. Als spezifische Herausforderung kristallisieren sich folgende Punkte heraus:

- Der Perspektivenwechsel vom Inhalt zu konjunktiven Orientierungsmustern ermöglicht eine präzise Beschreibung habitualisierter Praxis. Gleichzeitig entziehen sich diese empirischen Ergebnisse einer unmittelbaren unterrichtlichen Verwendbarkeit. Dieses Spannungsverhältnis gilt es womöglich ‚länger‘ auszuhalten bzw. es wären Möglichkeiten auszuloten, wie derartige empirische Ergebnisse didaktisch aufbereitet werden können.
- Mit Hilfe eines Blicks über den ‚deutschdidaktischen Tellerrand‘ in Richtung Fremdsprachendidaktik wurde gezeigt, dass sich die Verwendung der dokumentarischen Methode jenseits der Professionsforschung auch innerhalb der fachdidaktischen Unterrichtsforschung als relevant erweist.
- Die Möglichkeit einer spezifischen Standortgebundenheit fachdidaktischer Forscher, wie dies bei Baltruschat (2014) nachvollziehbar an der Auffassung vom Begriff der Interaktion im Unterricht herausgearbeitet wird, sollte weiterhin kritisch im Blick behalten werden. Für die fachdidaktische Nutzung der dokumentarischen Methode liegt insofern die besondere Herausforderung darin, sowohl die forschungsmethodisch konsequente Anwendung der Interpretationsschritte wie auch die spezifische Fachbezogenheit des Untersuchungsgegenstands angemessen zu berücksichtigen.
- Um die methodologischen Grundlagen dokumentarischen Arbeitens auch in fachdidaktischen Zusammenhängen nicht aus dem Blick zu verlieren und um die Anwendung der Auswertungsschritte intersubjektiv überprüfbar zu gestalten

ten, ist es für Forscher(innen) hilfreich, sich an Arbeitsgruppen (bzw. Forschungswerkstätten) anbinden zu können.

Literatur

- Aguado, K. (i. Ersch.): Grounded Theory und Dokumentarische Methode. In: Caspari, D./Klippel, F./Legutke, M. I. K./Schramm, K. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen.
- Asbrand, B./Martens, M./Petersen, D. (2013): Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2013), 16, S. 171-188.
- Baltruschat, A. (2009): Die Dekoration der Institution Schule. Filminterpretationen nach der dokumentarischen Methode. Wiesbaden.
- Baltruschat, A. (2014): Variationen eines Falls. Drei Interpretationen vergleichend betrachtet. In: Pieper, I./Frei, P./Hauenschild, K./Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden, S. 151-167.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.
- Bohnsack, R. (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 225-253.
- Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. Aufl. Opladen.
- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen.
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M. (2007): Exemplarische Textinterpretation. Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 303-307.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.) (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Aufl. Opladen.
- Bonnet, A. (2012): Von der Rekonstruktion zur Integration. Wissenssoziologie und dokumentarische Methode in der Fremdsprachenforschung. In: Doff, S. (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung. Tübingen, S. 286-305.
- Bonnet, A. (2004): Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion. Opladen.
- Bonnet, A. (2009): Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalysen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 10 (2009) 2, S. 219-240.
- Bracker, E. (2012): Anwendungsbeitrag: Die dokumentarische Methode als Instrument zur Analyse von literarischer Anschlusskommunikation. In: Doff, S. (Hrsg.): Fremd-

- sprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung. Tübingen, S. 306-315.
- Bracker, E. (2014): Anschlusskommunikation über einen literarischen Text im Englischunterricht. – eine rekonstruktive Fallstudie von Schülergesprächen in der Sekundarstufe II. Masch. Diss. Hamburg.
- Geimer, A. (2010): Filmrezeption und Filmaneignung. Eine qualitativ rekonstruktive Studie über Praktiken der Rezeption bei Jugendlichen. Wiesbaden.
- Heizmann, F. (2011): Ästhetische Erfahrungen in Literarischen Gesprächen mit Grundschulkindern. Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Kirschenmann, J./Richter, C./Spinner, K. (Hrsg.): Reden über Kunst. München, S. 93-119.
- Kamzela, K. (i. Ersch.): Die Perspektive von Lehrenden auf basale Lesefähigkeiten zu Beginn der Sekundarstufe I. In: Bräuer, C./Wieser, D. (Hrsg.): Die Lehrkraft im Blick – empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden.
- Klein, M. (2012): Schülerinnen und Schüler am Denkmal für die ermordeten Juden Europas. Eine empirisch-rekonstruktive Studie. Wiesbaden.
- Lindow, I. (2013): Literaturunterricht als Fall: Kasuistisches Wissen von Deutschlehrenden. Wiesbaden.
- Lischke-Eisinger, L. (2012): Sinn, Werte und Religion in der Elementarpädagogik. Religion, Interreligiosität und Religionsfreiheit im Kontext der Bildungs- und Orientierungspläne. Wiesbaden.
- Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren – theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. (hrsg. v. Kettler, D./Meja, M./Stehr, N.). Frankfurt a. M.
- Martens, M. (2010): Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. Göttingen.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 277-307.
- Nentwig-Gesemann, I. (2014): Die Unterrichtssequenz Parallelogramm II. Fallrekonstruktion mit der Dokumentarischen Methode. In: Pieper, I./Frei, P./Hauenschild, K./Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Berlin, S. 123-138.
- Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2007): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 255-276.
- Nohl, A.-M. (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München.
- Radtke, F.-O. (1996): Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen.

- Scherf, D. (2013): Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden.
- Schmelz, M. (2009): Texte überarbeiten im Deutschunterricht der Hauptschule. Eine empirische Untersuchung zur Rezeption schreibdidaktischer Neuerungen. Baltmannsweiler.
- Schmidt, F. (i. Ersch.): Den diagnostischen Blick schärfen – Vorstellungen und Orientierungen von Deutschlehrern zur Diagnose von Lesekompetenz. In: Bräuer, C./Wieser, D. (Hrsg.): Die Lehrkraft im Blick – empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden.
- Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Arbeitsberichte und Materialien Nr. 1. Bielefeld.
- Steinmetz, M. (2014): Lesedidaktik heute – drei Neuerscheinungen. In: Didaktik Deutsch 36/2014, S. 116-121.
- Tesch, B. (2010): Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch). Frankfurt a. M. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 38).
- Wieser, D. (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden.

Anschriften der Verfasserin und der Verfasser:

*Prof. Dr. Anja Ballis, Department I – Germanistik, Komparatistik, Nordistik, Deutsch als Fremdsprache, LMU München, Schellingstr. 3/RG, D-80799 München
anja.ballis@germanistik.uni-muenchen.de*

*Dr. Michael Penzold, Department I – Germanistik, Komparatistik, Nordistik, Deutsch als Fremdsprache, LMU München, Ludwigstr. 25, D-80539 München
michael.penzold@germanistik.uni-muenchen.de*

*Dr. Daniel Scherf, Institut für deutsche Literatur und ihre Didaktik, Goethe-Universität Frankfurt, Grüneburgplatz 1, D-60629 Frankfurt
scherf@em.uni-frankfurt.de*

*Ralf Schieferdecker, M. A., Department I – Germanistik, Komparatistik, Nordistik, Deutsch als Fremdsprache, LMU München, Schellingstr. 3/RG, D-80799 München
ralf.schieferdecker@germanistik.uni-muenchen.de*