

Welche Methoden braucht die qualitative Bildungsforschung?

Robert Kreitz

Jede Antwort auf die in der Überschrift gestellte Frage kann, selbst wenn sie in Gestalt deskriptiver Aussagen daherkommt, nur als milde Form der Aufforderung verstanden werden: Was „gebraucht“ wird, ist nicht bloß „zu gebrauchen“, sondern wird zugleich „zum Gebrauch“ empfohlen. Wer sich auf die Beantwortung der Frage einlässt, übernimmt außerdem ihre Präsupposition, von einer radikalen „anarchistischen“ Position „*against method*“ abzusehen: Nicht, ob Methoden gebraucht werden, ist die Frage, sondern welche. Allerdings sind die qualitativen Methoden selbst Resultat einer Befreiung von den methodischen Zwängen des „normativen Paradigmas“. Im „interpretativen Paradigma“ ist die Ablehnung der Methodenzwänge quantifizierender Sozialwissenschaften bereits aufgehoben in eben jenem dialektischen Doppelsinn, der das Negierte zugleich erhält. Neue methodische Verpflichtungen werden eingegangen, wie die nach einer methodischen Kontrolle des Fremdverstehens, nach Objektivität und Nachvollziehbarkeit der Interpretation und die Autorisierung der eigenen Forschungspraxis durch eine schon existierende Forschungstradition.

In aller Regel orientieren sich diejenigen, die im Rahmen eigener Qualifikationsarbeiten Methoden qualitativer Bildungsforschung erlernen und anwenden, an einer der anerkannten methodischen Schulen, wie z. B. der Qualitativen Inhaltsanalyse, der Dokumentarischen Methode, der Soziolinguistischen Prozessanalyse oder der Objektiven Hermeneutik, oder behaupten, der „GTM“ zu folgen, also den methodologischen Grundsätzen der Grounded Theory. Die identitätsstiftenden Namen der Schulen können – zur genaueren Bestimmung der jeweiligen „Confession“ – um den Namen ihrer zentralen Stifter- und Gründerfigur ergänzt werden: „nach Bohnsack“, „nach Mayring“, „nach Rosenthal“, „nach Schütze“. Die Frage, welches methodische Wissen sich der wissenschaftliche Nachwuchs aneignen soll, lässt sich daher leicht beantworten, wenn man die Antwort auf eine dieser Schulen bezieht. Für jede dieser Schulen gibt es ein charakteristisches Methodenrepertoire, das mit grundlagentheoretischen und methodologischen Überzeugungen sowie mit Vorstellungen hinsichtlich der „Theoriegestalt“ verknüpft ist, welche die Forschungsergebnisse typischerweise annehmen sollen. Jede dieser Schulen verfügt zudem über einen spezifischen „Code“, in dem diese Vorstellungen und Überzeugungen ausgedrückt werden. Während die einen den Unterschied zwischen „formulierender“ und „reflektierender“ Interpretation sowie zwischen „positiven“ und „negativen Gegenhorizonten“ oder „konjunktiver“ und „kommunikativer“ Erfahrung kennen, wissen andere, was es mit dem Prinzip der „Sequenzialität“ und mit „latenten Sinnstruk-

turen“ oder „pragmatischen Gelingensbedingungen“ auf sich hat. Wieder andere können mit dem Prinzip der „pragmatischen Brechung“ oder dem Formulieren „biographischer Gesamtformungen“ etwas anfangen. Wer zu einer dieser Schulen gehören möchte, sollte nicht nur ihren Code und ihre einschlägigen Interpretationsverfahren beherrschen, sondern auch die „heiligen Texte“ kennen: die zentralen Schriften der Gründerfiguren, manchmal noch unter Einbezug der Texte unmittelbarer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Schülerinnen und Schüler, in denen die methodologischen Grundlagen formuliert, das methodische Inventar vorgestellt und das noch neue Verfahren „am Material“ erstmals durchgeführt wurde. Diese Texte bilden den Kern des Lehr- und Forschungsbetriebs einer methodischen Schule, zu dem Lehrbücher, kollaborative Forschungsprojekte, die Anleitung von Qualifikationsarbeiten im Rahmen von Meister-Schüler-Verhältnissen, die gemeinsame Interpretationsarbeit in Forschungswerkstätten und natürlich die öffentliche Präsentation der Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Vorträgen auf wissenschaftlichen Tagungen gehören. Nicht zuletzt berufen sich die methodischen Schulen qualitativer Bildungsforschung auf ihnen selbst transzendente Sinnhorizonte der Sozial- und Bildungstheorie sowie der Philosophie, wie dem Symbolischen Interaktionismus, dem Pragmatismus, der Phänomenologie und der Wissenssoziologie. Sich in eine Forschungstradition wie die der „Chicago School of Sociology“ oder der „Grounded Theory“ zu stellen, hat die gleiche Funktion der Autorisierung der jeweiligen Forschungspraxis.

Die methodischen Schulen sind jedoch nicht nur Sukzessionsgemeinschaften, sondern begründen auch Verwandtschaftsverhältnisse, nicht zuletzt aufgrund der „konjunktiven Erfahrung“, die das soziale Leben einer methodischen Schule ermöglicht. Auch zwischen den Schulen gibt es Beziehungen der gemeinsamen Herkunft und des fortlaufenden Austauschs. Die Dokumentarische Methode beansprucht nicht nur Karl Mannheim für sich, sondern auch das Verfahren des „konstanten Vergleichs“ der Grounded Theory. Doch auch die Analyse narrativer Interviews „nach Schütze“ kennt die „Wissensanalyse“ und folgt der komparativen Methode der Grounded Theory. Die methodischen Schulen sind keineswegs voneinander abgeschottete Sekten oder Geheimgesellschaften. So ist es nur konsequent, von den Promovenden zu erwarten, dass ihnen bewusst ist, dass sie sich in vieler Hinsicht ein gemeinsames Erbe teilen, dass ihnen Spezifika der anderen Schulen bekannt sind und sie fähig sind, mit Vertretern dieser Richtungen in einen anregenden Dialog zu treten, also „diskursfähig“ zu sein. Nicht verschwiegen werden darf, dass es im Ensemble der methodischen Schulen auch „Outsider“ gibt. So ist die Zugehörigkeit der Qualitativen Inhaltsanalyse zu den genannten Sukzessionsgemeinschaften zweifelhaft. Ihre „Familienähnlichkeit“ mit den anderen Schulen gründet nicht auf gemeinsamen methodologischen und grundlagentheoretischen Überzeugungen und Traditionen, sondern vielmehr auf einem Ausschlusskriterium: Auch die Qualitative Inhaltsanalyse kodiert die Daten auf der Basis inhaltlicher Interpretation, also „nicht-numerisch“. Doch die diskursive Verständigung zwi-

schen ihr und den anderen Schulen ist aufgrund der fehlenden Gemeinsamkeiten in den theoretischen Bezugspunkten schwierig.

Die Analyse der sozialen Welt der qualitativen Bildungsforschung kann natürlich auch durch andere „sensibilisierende Konzepte“ angeregt werden, als die hier nur andeutungsweise verwendeten der religiösen Gemeinschaft oder der Verwandtschaft zwischen Clangesellschaften. Genauso gut können die methodischen Schulen als Assoziationen zum Erwerb symbolischen und sozialen Kapitals verstanden werden, die unterschiedliche Positionen im akademischen Feld besetzen und dort um Prestige und Reputation kämpfen. So (oder anders) voreingestellt, ließen sich diese soziale Welt und die ihr eigenen Reproduktionsmechanismen (zu denen die Weitergabe der kanonisierten Methodenkenntnisse an die jeweils jüngere Generation zweifellos gehört) mit dem methodischen Repertoire qualitativer Forschung analysieren. Aufstieg und Fall einer Schule ließe sich als kollektive Verlaufskurve verstehen, die Ausdifferenzierung von Schulen in methodische Varianten als Ausprägungen im Rahmen einer multidimensionalen Typologie (bzw. als Besetzung von „Diskurspositionen“), die Protokolle der familiären Symposien auf großen Fachkongressen können zu Fallstrukturhypothesen genutzt werden und hinter Reformulierungen der jeweiligen Paradigmen verbergen sich möglicherweise kollektive Bildungsprozesse in Form von Transformationen wissenschaftlicher Habitus. – Gewiss wären solche Analysen eine Spielart von „Reflexivität“, allerdings einer selbstreferentiellen, und könnten daher weder die methodischen Schulen noch ihren Nachwuchs zum Bewusstsein ihres methodischen Selbst führen. Denn sie wären nichts anderes als Interpretationen zweiter Ordnung, welche die Alltagspraktiken in der sozialen Welt qualitativer Forschung als Sinngebilde erster Ordnung betrachten würden.

Ziel der postgradualen Ausbildung in qualitativen Methoden sollte jedoch sein, über die Einübung in die jeweiligen Schul-Praktiken hinauszugehen und zur Reflexion auf einer weiteren, nunmehr dritten, Stufe der Interpretation zu befähigen, welche die Common-Sense-Überzeugungen der methodischen Schulen transzendiert. Gelänge dies nicht, wären auf längere Sicht nicht nur der Verständigung zwischen den bestehenden methodischen Schulen Grenzen gesetzt, sondern auch der konstruktiven Entwicklung neuer Methoden (denn so wie Erklärungen Prognosen möglich machen, dient das Verstehen der Verständigung und die Rekonstruktion der Konstruktion von Handlungsentwürfen). Nach dem Abgang der charismatischen Gründerfiguren drohte der Übergang in einen bürokratischen Lehr- und Forschungsbetrieb. Genau dies würde dem inhärenten Sinn qualitativer Methoden widersprechen. Sie sind keine schematisch anzuwendenden Verfahren, die sofern man nur regelkonformen Gebrauch von ihnen macht, zu gesicherter Erkenntnis führen. Vielmehr ist im Fortgang jedes Forschungsvorhabens erneut zu prüfen, ob sie geeignet sind, das Datenmaterial aufzubrechen und aufzuschließen. Es sind „*sensitizing methods*“.

Naheliegende Gegenstände von Interpretationen dritter Ordnung sind *erstens* die interpretativen Verfahren der Erkenntnisgewinnung selbst, *zweitens* die wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Implikationen der Methodologie qualitativer Forschung, *drittens* die wissenschaftshistorische Einbettung der Verfahren in eine kontingente Forschungstradition, *viertens* die formalwissenschaftlichen Voraussetzungen interpretatorischer Urteile und *fünftens* die grundlagentheoretischen (ontologischen) Vorannahmen qualitativer Forschung.

1. *Rekonstruktion der Interpretationsverfahren*

Es ist eine, keineswegs abschließend geklärte Frage, wie sich das Ergebnis interpretatorischer Leistungen zu den interpretierten Daten verhält. Zwar gibt es lehrbuchmäßige Beispiele für Arbeitsschritte wie die der „formulierenden“, der „reflektierenden Interpretation“ oder der „strukturellen Beschreibung“ und zumindest formelhafte Hinweise auf die mit diesen Arbeitsschritten verknüpften Erkenntnisziele, doch die Art des Interpretationsvorgangs und was er zu leisten vermag, ist damit noch nicht hinreichend bestimmt. Handelt es sich bei den Ergebnissen der beispielhaft genannten Arbeitsschritte um „Paraphrasen“ oder um „Übersetzungen“, um „Abstraktionen“ (falls ja: Von was wird abstrahiert, von was nicht?) oder um „Zusammenfassungen“? So kann man fragen, welche gedanklichen (nicht psychischen) Operationen, welches Wissen über semantische Prozesse und welche pragmatischen Typisierungen seitens der Interpreten in Anspruch genommen werden, um einem alltagsweltlichen „Datum“ in eine wissenschaftliche Deutung zu überführen. Welche Inferenzen liegen den basalen Schritten einer Interpretation zugrunde?

2. *Wissenschaftstheoretische Reflexion der jeweiligen Methodologien*

Es ist ein zentrales Defizit der qualitativen Bildungsforschung, dass ihre wissenschaftstheoretischen Grundlagen nicht ausreichend geklärt sind.¹ Zumeist wird in Abgrenzung zur analytischen Wissenschaftstheorie und zum kritischen Rationalismus eine „naturalistische Methodologie“ bzw. eine „abduktive Forschungslogik“ in Anspruch genommen. Behauptet wird, das eigene Vorgehen zielen auf (hermeneutisches) „Verstehen“ und keineswegs auf (kausalistisches) Erklären ab, wobei man sich an „Prinzipien“ wie dem der „Sequenzialität“, der „pragmatischen Brechung“ oder der „Offenheit“ orientiere. Jedoch stellt sich durchweg die Frage, ob diese Gegensätze überhaupt bestehen und die Selbstzuschreibungen geeignet sind, der eigenen Position Kontur zu verleihen. Abduktives Schließen ist kein Alleinstellungsmerkmal qualitativer Forschungsmethoden (weder bei Peirce (1878/1992, 1901/1998, S. 106ff.) noch in der heutigen wissenschafts-

1 Das liegt natürlich auch daran, dass sich die moderne Wissenschaftstheorie vor allem mit wissenschaftstheoretischen Grundfragen der Naturwissenschaften befasst und weniger mit denen der Sozial- und Geisteswissenschaften – was bereits Paul F. Lazarsfeld (1966) gegenüber Carl. G. Hempel beklagte – und erst recht nicht mit den methodologischen Grundlagen der vergleichsweise exotischen qualitativen (Bildungs-)Forschung.

theoretischen Diskussion (Schurz 2008) wird die Abduktion als Spezifikum der Kulturwissenschaften behandelt) und ist nur im Zusammenspiel mit Deduktion und Induktion erkenntnisgenerierend. Ein Verstehen, das keine Erklärungen liefert, ist genauso wenig vorstellbar wie Erklärungen, die nicht bereits ein Verständnis des Kontextes, in dem sie funktionieren, voraussetzen. Es gibt sehr unterschiedliche Ansätze, den Begriff der „Kausalität“ zu bestimmen (Überblick in: Schaffer 2016). Gegen welche dieser Ansätze wenden sich diejenigen, die vage und tendenziell verschleiern von „Wirkungszusammenhängen“ sprechen? Die Rede von „Prinzipien“ legt zwar offen, dass Wissenschaftstheorie auch eine normative Seite hat. Aber handelt es sich bei den genannten Prinzipien tatsächlich um Normen, die für die qualitative Forschung denselben Status haben wie Rawls' Prinzip der Gerechtigkeit oder Kants kategorischer Imperativ für die Moralphilosophie? Und ist „Offenheit“ überhaupt eine wissenschaftstheoretische Kategorie und nicht vielmehr eine psychologische, die einen beglückenden mentalen Zustand bezeichnet, in den man nach Durchführung geeigneter geistiger Lockerungsübungen gerät?

3. Wissenschaftshistorische Einbettung einer kontingenten Tradition

Wie oben bereits bemerkt, berufen sich die unterschiedlichen methodischen Schulen qualitativer Bildungsforschung auf sozial- und bildungstheoretische sowie philosophische Ansätze, die ihnen selbst vorgelagert sind. So dienen beispielsweise die Arbeiten von George H. Mead, Charles S. Peirce, Karl Mannheim, Alfred Schütz, Edmund Husserl oder Kurt Lewin (eine Liste, die leicht um weitere Autoren ergänzt werden kann) dazu, die eigene grundlagentheoretische Position deutlich zu machen und das jeweilige forschungsmethodische Vorgehen methodologisch und erkenntnistheoretisch abzusichern. In dieser Verwendung wird jedoch tendenziell von dem zeit- und geistesgeschichtlichen Kontext abstrahiert, in dem diese Autoren stehen, in dem sie geschrieben haben und in dem sie rezipiert wurden. Ist diese Abstraktion einmal vollzogen, gerät die Heterogenität (und möglicherweise sogar die Inkommensurabilität) ihrer Ansichten aus dem Blick. Zumindest das Wissen darum wachzuhalten, wäre eine wesentliche Aufgabe im Rahmen der Vermittlung qualitativer Methoden. Gleiches gilt für den Umgang mit Forschungstraditionen. Am Anfang der methodologischen Notiz, mit der das epochale Werk von Thomas und Znaniecki über die polnischen Landarbeiter in Europa und Nordamerika eingeleitet wurde, steht: „The marvelous results attained by a rational technique in the sphere of material reality invite us to apply some analogous procedure to social reality“ (1918, S. 1). Vom Gegensatz zwischen Natur- und Kulturwissenschaften ist in diesen Zeilen wenig zu spüren. Der autobiographische Bericht von Stanley, dem kleinkriminellen „Jack-Roller“ in dem gleichnamigen Buch von Clifford R. Shaw (1966) ist ein theoretisch unpräntentöser, überaus anregender klassischer Text. Stehen heutige Dissertationen, die sich der „GTM“ oder der „Chicago School of Sociology“ verpflichtet fühlen, tat-

sächlich in dieser Forschungstradition? Die von der Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen vorgestellten „Instrumentarien der wissenssoziologischen Feldforschung“ (Schütze et al. 1973, S. 473ff.) sind hochgradig abstrakt und mindestens so weit entfernt von der Forschungspraxis der frühen Chicago-School wie von der aktuellen Praxis qualitativer Bildungsforschung. In der Erziehungswissenschaft wurden qualitative Forschungsmethoden rasch aufgenommen, jedoch erst nach dem Scheitern der Aktionsforschung Mitte der 1970er Jahre. Wer sich in die Forschungstradition einer methodischen Schule einordnet, sollte wissen, dass sie keineswegs eine geradlinige oder bruchlose Geschichte hat.

4. Formalwissenschaftliche Analyse interpretatorischer Urteile

Die quantitative Forschungspraxis kann sich, insbesondere wenn es um die inferenzstatistische Absicherung von Forschungsergebnissen geht, auf die mathematische Statistik und Wahrscheinlichkeitsrechnung verlassen. Aufgrund ihres formalen Charakters führen mathematische Modellierungen zu richtigen Schlussfolgerungen, vorausgesetzt, die Modelle selbst sind dem Gegenstand angemessen und das methodische Instrumentarium wird regelkonform eingesetzt. Die Frage ist, ob es für die interpretatorische Forschungspraxis ein formalwissenschaftliches Gegenstück zur Statistik gibt. Immerhin scheint man sich, wenn man eine „abduktive Forschungslogik“ in Anspruch nimmt, weder der Logik noch logischen Schlussverfahren gänzlich zu verschließen. Das Bilden von Kontexthypothesen oder das Deuten sprachlicher Zeichen als „Ausdrucksgestalten“ zugrunde liegender Strukturen hat zumindest prima facie Ähnlichkeiten mit logischen Schlussverfahren. Auch die Bildungstheorie in der Variante von Winfried Marotzki (1990) hat eine formale Grundlage: die Auflösung der Paradoxien, welche sich bei der Gegenüberstellung der Menge aller Stühle und der Menge aller Nicht-Stühle ergeben. Möglicherweise ist die Semiotik in Verbindung mit verschiedenen Gebieten der formalen Logik für die interpretative (Bildungs-)Forschung das formalwissenschaftliche Pendant zur Wahrscheinlichkeitstheorie und Statistik, das zur Rekonstruktion interpretativer Inferenzen (s. o.) und bei der Interpretation selbst verwendet werden kann. Einen differenzierten Einblick in die Logik bieten die beiden Bände des Collegium Logicum von Godehard Link (2009-2014).

5. Grundlagentheoretische (ontologische) Voraussetzungen qualitativer Forschung

Zur Begründung ihrer Methoden ist die qualitative Forschung darauf angewiesen, die Besonderheiten ihres Gegenstandsbereichs gegenüber den reinen Naturtatsachen zu behaupten. Was von außen als Ausweichen vor der Aufgabe wissenschaftstheoretischer Klärungen erscheint (Albert 1967, S. 39f.), ist tatsächlich nicht zu umgehen: Wenn man es mit „Sinngestalten“ aller Art, (sprachlichen) Zeichen und ihrer Verwendung zu tun hat, deren situative Bedeutung noch zu erschließenden Regeln unterliegt, führen statistische Methoden in die Irre, da man nicht sicher sein kann, was es ist, was ausgezählt und

miteinander verglichen wird. Genau diese elementare Voraussetzung quantitativer Verfahren ist suspendiert, wenn man qualitativ forscht. Das Deutungsverhalten der Individuen gilt als nicht prognostizierbar, ist aber für die zu untersuchende interpretative Wirklichkeit konstitutiv. Was berechtigt zu dieser Auffassung? Diese Frage zu beantworten, ist die Aufgabe einer kultur- bzw. geistes- und sozialwissenschaftlichen Ontologie. Sollen die in sie fallenden Grundannahmen nicht zu ritualisiert wiedergegebenen Glaubensbekenntnissen werden, die aus älteren Texten immer wieder neu zusammengestellt werden, so ist zu fragen, was eigentlich mit Ausdrücken wie „Sinn“, „Wissen“, „Handeln“, „Interaktion“, „Zeichen“, „Verstehen“, „Interpretieren“ usw. gemeint ist.

Die genannten Gegenstände einer Interpretation dritter Ordnung betreffen fundamentale Fragen der interpretativen Verfahren qualitativer (Bildungs-)Forschung. Das Plädoyer, sie in der Methodenausbildung zu berücksichtigen, zielt nicht darauf ab, zuerst diese Fragen befriedigend zu beantworten, bevor man ins Feld gehen und mit der eigentlichen Forschung beginnen darf. Vielmehr besteht ein Wechselverhältnis zwischen den theoretischen Klärungsversuchen und der empirischen Forschungspraxis. In dieser Praxis selbst tauchen die Fragen auf, welche sie transzendieren. Und ohne diese Forschungspraxis blieben die Antworten auf die meta-interpretativen Fragestellungen leere Formeln. Für die Forschungspraxis qualitativer Forschung gibt es keine „Letztbegründung“ und die methodischen Schulen ruhen nicht auf einem unerschütterlichen Fundament. Otto Neurath schrieb in Auseinandersetzung mit Rudolf Carnap über den Status von Protokollsätzen:

„Wie Schiffer sind wir, die ihr Schiff auf offener See umbauen müssen, ohne es jemals in einem Dock zerlegen und aus besten Bestandteilen neu errichten zu können.“ (1932, S. 206)

Man könnte ergänzen: Immer dann, wenn wir glauben, festen Grund erreicht zu haben, ist unser Schiff bloß auf eine Sandbank gelaufen und wir haben einige Mühe, es wieder flott zu machen.

Robert Kreitz, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Methoden der Bildungsforschung an der Technischen Universität Chemnitz.

Literatur

Albert, Hans (1967): Probleme der Wissenschaftslehre in der Sozialforschung. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der Empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Stuttgart: Enke, S. 38-63.

- Lazarsfeld, Paul F. (1966): Wissenschaftslogik und empirische Sozialforschung. In: Topitsch, E. (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften (= Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Band 69). 3. Auflage. Köln, Berlin: Kiepenheuer & Witsch, S. 37-56.
- Link, Godehard (2009-2014): Collegium Logicum. Logische Grundlagen der Philosophie und der Wissenschaften. Paderborn: Mentis.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Neurath, Otto (1932): Protokollsätze. In: Erkenntnis 3, 1, S. 204-214. <https://doi.org/10.1007/BF01886420>.
- Peirce, Charles Sanders (1992): Deduction, Induction, and Hypothesis (1878). In: Houser, N./Kloesel, C. (Hrsg.): The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings. Volume 1 (1867-1893). Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press, S. 186-199.
- Peirce, Charles Sanders (1998): On the Logic of Drawing History from Ancient Documents, Especially from Testimonies (1901). In: Peirce Edition Project (Hrsg.): The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings. Volume 2 (1893-1913). Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press, S. 75-114.
- Schaffer, Jonathan (2016): The Metaphysics of Causation. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/causation-metaphysics/> [Zugriff: 17. Februar 2019].
- Schurz, Gerhard (2008): Patterns of Abduction. In: Synthese 164, 2, S. 201-234. <https://doi.org/10.1007/s11229-007-9223-4>.
- Schütze, Fritz/Meinefeld, Werner/Springer, Werner/Weymann, Ansgar (1973): Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 433-495. https://doi.org/10.1007/978-3-663-14511-0_11.
- Shaw, Clifford R. (1966): The Jack-Roller. A delinquent boy's own history. Chicago: The University of Chicago Press.
- Thomas, William I./Znaniiecki, Florian (1918): The Polish Peasant in Europe and America. Monograph of an Immigrant Group. Volume I. Primary-Group Organization. Boston: Badger, The Gorham Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226074962.001.0001>.