

An abstract painting featuring several faces rendered in a dark, textured style. The faces are composed of dark, vertical strokes and are set against a lighter, textured background. The overall effect is one of depth and complexity, with the faces appearing to emerge from the dark background.

Ralf Bohnsack
Nora Friederike Hoffmann
Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.)

Typenbildung und Dokumentarische Methode

Forschungspraxis und
methodologische Grundlagen

Verlag Barbara Budrich



Typenbildung und Dokumentarische Methode

Ralf Bohnsack
Nora Friederike Hoffmann
Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.)

Typenbildung und Dokumentarische Methode

Forschungspraxis und methodologische
Grundlagen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2018 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2158-0 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1179-6 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: www.lehfeldtmalerei.de

Satz: R + S, Redaktion + Satz Beate Glaubitz, Leverkusen

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

Inhalt

Einleitung

<i>Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann und Iris Nentwig-Gesemann</i> Typenbildung und Dokumentarische Methode	9
--	---

Berufliche Sozialisation und berufliche Praxis

<i>Uwe Hericks, Anna Rauschenberg, Julia Sotzek, Doris Wittek und Manuela Keller-Schneider</i> Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen	51
--	----

<i>Jan-Hendrik Hinze</i> Typen krisenhafter Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Methodische Reflexionen zu einer Studie über Lehrerkrisen im Berufsalltag	68
---	----

<i>Meggi Khan-Zvorničanin</i> Professionelle Milieus und ihre Soziogenese. Zur Praxis gesundheitlicher Pflege im Alter	83
--	----

Pädagogische Interaktion und pädagogisches Milieu

<i>Felix Heizmann</i> Praxeologische Unterrichtsforschung in der Deutschdidaktik. Eine Typologie von Orientierungsdynamiken auf der Grundlage der Dokumentarischen Methode	98
---	----

Kevin Stützel

Theorie und Theoriebildung in der praxeologischen Typenbildung.
Grundbegriffe als Denkraum 117

Iris Nentwig-Gesemann und Frauke Gerstenberg

Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings 131

Schulische Bildungswege und -prozesse

Anja Gibson und Werner Helsper

Passungstypologie von individuellen und institutionellen
Schülerhabitus.
Eine mehrebenenanalytische relationale Typenbildung 151

Patrick Leinhos, Catharina I. Keßler und Heinz-Hermann Krüger

Relationale Typenbildung im Längsschnitt.
Methodologische und forschungspraktische Überlegungen aus einer
Studie zu dualen Bildungswegen 170

Biografische Übergänge im gesellschaftlichen Kontext

Karin Schittenhelm

Typenbildung und Methodenkombination in der Analyse
mehrdimensionaler Statusübergänge 191

Adeline Hurmaci

Typenbildung auf der Grundlage mehrdimensionaler Triangulation
und Kategorienbildung.
Neue Wege im Kontext der Posttransformationsforschung 204

Soziale Ungleichheit, Mobilität und Milieubindung

Aladin El-Mafaalani

Migrationsspezifische Ausprägungen einer Typik sozialen Aufstiegs 219

Nora Friederike Hoffmann

Über die Korrespondenzanalyse hinaus.

Zur rekonstruktiven Erforschung sozialer Ungleichheiten 231

Nils C. Kumkar

Vermessungshilfen in unwegsamem Terrain.

Quantitative Daten als Stütze bei der rekonstruktiven Typenbildung 246

Gesellschaftliche Milieus, Identitäten und Szenen

Gabriele Wopfner

Imaginative soziale Identitäten von Mädchen und Jungen am Übergang vom Kindes- zum Jugendalter.

Eine Milieu-, Geschlechter- und Entwicklungstypik 260

Tim Böder und Nicolle Pfaff

Dokumentarische Forschung mit intermedialen Daten.

Zum Verhältnis von Bild- und Textinterpretation in der sinngenetischen Typenbildung und sozialhistorischen Kontextualisierung 280

Alexander Geimer und Steffen Amling

Identitätsnormen und Subjektivierung.

Eine Analyse des Ethos der Entgrenzung der Kunst auf Grundlage der Dokumentarischen Methode 298

Ralf Bohnsack

Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung 312

Fremdverstehen als alltägliche und wissenschaftliche Herausforderung

Maike Wäckerle

Auf der Suche nach dem Tertium Comparationis.

Eine praxeologische Typisierung habituellder Praktiken des Fremdverstehens 329

Julia Franz

Typenbildung als Analyse und Kritik postulierter Zugehörigkeit 345

Systemtheoretische Perspektiven

Werner Vogd

Funktionale Methode und Typenbildung 359

Martin Feißt

Managementarrangements im Krankenhaus.

Rekonstruktion und funktionale Typenbildung 374

Dank 388

Abbildungsverzeichnis 389

Autor*innenverzeichnis 392

Einleitung

*Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann,
Iris Nentwig-Gesemann*

Typenbildung und Dokumentarische Methode

Wenn von Typenbildung als einem sozialwissenschaftlichen Verfahren die Rede ist, so wird ganz allgemein, insbesondere aber in der qualitativen Forschung, vorzugsweise an Max Weber und dessen „idealtypisches Verstehen“ angeknüpft, welches als ein „erklärendes Verstehen“ zur Bildung von Idealtypen führt (Weber 1964: 6f. [1922]). Was die Rezeption des Idealtypus in der sozialwissenschaftlichen methodologischen und methodischen Diskussion anbetrifft, lassen sich zwei unterschiedliche Linien identifizieren: Eine von beiden ist seit längerem systematisch ausgearbeitet und wurde durch Alfred Schütz begründet, der daran anknüpft, dass Weber „auf das Problem des Idealtypus als Zentralproblem aller Sozialwissenschaften“ hingewiesen habe (Schütz 1974: 320 [1932]). Schütz stützt sich dabei vor allem auf Webers methodologische oder erkenntnistheoretische (Weber 1988b: 190f. [1904]) sowie seine handlungstheoretischen Schriften (Weber 1964 [1922]).

Eine andere Linie der Rezeption des Weber'schen Idealtypus ist diejenige der Wissens- und Kultursoziologie, vor allem von Karl Mannheim (u.a. 1980) und Pierre Bourdieu (u.a. 1974). Diese gehen dort, wo sie unter diesem Aspekt (eher am Rande) auf Weber Bezug nehmen, ebenso wie Schütz und die meisten Weber-Interpret*innen weniger von Webers methodologischen und handlungstheoretischen Schriften aus. Vielmehr beziehen sie sich primär auf seine eher forschungspraktischen, hier vor allem seine historischen, Arbeiten und insbesondere jene zur „Protestantischen Ethik“ (1988a: 30 [1920]). Eine derartige Suche nach methodologisch-theoretischen Grundlagen, welche diese aus der Forschungspraxis zu *rekonstruieren* sucht, ent-

spricht der praxeologischen Grundhaltung und den von Niklas Luhmann favorisierten erkenntnistheoretischen Prinzipien eines „methodologischen Pragmatismus“ (1992: 509) bzw. einer „naturalistischen Epistemologie“ (1987: 10), dem „naturalism in epistemology“ (Laudan et al. 1986: 174) der sogenannten Historischen Schule, den man auch als praxeologische Epistemologie bezeichnen könnte (siehe dazu u.a. Bohnsack 2017: Kap. 10).¹

1. Die Konstruktion von Idealtypen im Kontext einer praxeologischen Epistemologie

Die oben skizzierte Diskrepanz zwischen zwei unterschiedlichen Verständnissen des Idealtypus zeichnet sich auch innerhalb der Schriften Max Webers selbst ab, denn in seinen programmatischen Schriften zur „Wissenschaftslehre“ (Weber 1988b [1920]) und zur Handlungstheorie (Weber 1964 [1922]) zeigen sich nicht in allen zentralen Punkten Übereinstimmungen mit dem Modus Operandi der Generierung des Idealtypus, wie er diesen in seiner forschungspraktischen Arbeit zur „Protestantischen Ethik“ (1988a [1904]) praktiziert und – partiell – auch formuliert: „Ein solcher historischer Begriff aber kann, da er inhaltlich sich auf eine in ihrer individuellen *Eigenart* bedeutungsvolle Erscheinung bezieht, nicht nach dem Schema: ‚genus proximum. differentia specifica‘ definiert (zu deutsch: ‚abgegrenzt‘), sondern er muß aus seinen einzelnen der geschichtlichen Wirklichkeit zu entnehmenden Bestandteilen allmählich komponiert werden“ (Weber 1988a: 30). In einer gewissen Übereinstimmung heißt es dazu bei Karl Mannheim (1980: 224): „Wird also ein Begriff der unhistorisch generalisierenden Begriffsbildung nur erfasst, wenn man das *genus proximum* und die *differentia specifica* fixiert, so ist die Erfassung eines konjunktiven, an einen besonderen Erfahrungsraum gebundenen Begriffes nur gewährleistet, wenn man in den besonderen Erfahrungsraum einzudringen vermag. Die Totalität jener Welt und nicht die Totalität einer abstrakten Begriffsebene muß man beherrschen, wenn man historisch interpretativ einen konjunktiv bedingten Begriff verstehen will“.

Mannheim (1964: 151; Anm. 39) spricht auch explizit die bei Weber zu beobachtende Diskrepanz von theoretischer Programmatik und Forschungs-

1 Im Übrigen zeigen sich hier Parallelen zu jenem Weg methodologischer Reflexion, den Harold Garfinkel (1961) im Zuge der Begründung der Ethnomethodologie in seinen Re-Analysen wissenschaftlicher Projekte beschritten hat. Er konnte zeigen, dass – gemessen an ihren eigenen Rationalitätsstandards der sozialwissenschaftlichen Analyse – die von ihm beobachtete Logik ihrer Praxis (die er wesentlich im Sinne der dokumentarischen Interpretation versteht) allogisch und irrational erscheinen muss (siehe dazu: Bohnsack 2017: 31).

praxis an.² Es „muß hervorgehoben werden, daß Max Webers theoretische Reflexionen keineswegs mit seinem historischen Verfahren immer zusammenfallen. Will er sich in den ersteren von Kausalerklärungen nicht lossagen, so verfährt er sehr oft bei seiner historischen Arbeit dokumentativ“.³ Indem Mannheim an anderer Stelle (1980: 104) die „imponierende Exaktheit der Max Weberschen Untersuchungen, insbesondere ‚Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus‘“ betont, wird deutlich, wo er die „dokumentative“ Verfahrensweise Webers realisiert sieht. In dieser für die Sozialwissenschaften bahnbrechenden Arbeit (1988a) praktiziert Weber dezidiert eine theoriegenerierende Verfahrensweise und plädiert einleitend auch explizit für diese, wenn er betont, dass er die genaue Bestimmung desjenigen Begriffs, der im Zentrum dieser Studie steht, nämlich des Begriffs „Geist des Kapitalismus“, zu Beginn der Studie noch nicht leisten könne: „Die endgültige begriffliche Fassung kann [...] nicht am Anfang, sondern muß am Schluß der Untersuchung stehen“. Am Anfang kann es sich „also nicht um eine begriffliche Definition, sondern vorerst wenigstens nur um eine provisorische *Veranschaulichung* dessen handeln, was hier mit dem ‚Geist‘ des Kapitalismus gemeint ist. Eine solche ist in der Tat unentbehrlich und wir halten uns zu diesem Behufe an ein Dokument jenes ‚Geistes‘“ (Weber 1988a: 30 u.31). Wobei Weber mit „Dokument“ hier vor allem Texte aus den Veröffentlichungen Benjamin Franklins meint.

Wenn Weber (1988a: 30) betont, dass der Idealtypus „aus seinen einzelnen der geschichtlichen Wirklichkeit zu entnehmenden Bestandteilen allmählich komponiert werden“ müsse und somit dezidiert auf dessen theoriegenerierenden Charakter verweist, so können wir mit dem Begriff von Charles Sanders Peirce (1967) diesen auch als „*abduktiven*“ Charakter bezeichnen. Der von Weber und mit ihm auch von Mannheim entworfene epistemologische (negative) Gegenhorizont zum idealtypischen Verstehen ist derjenige, welcher dem „Schema: ‚genus proximum. differentia specifica‘“, (Weber 1988a: 30) folgt im Sinne einer „unhistorisch generalisierenden Begriffsbildung“ (Mannheim 1980: 224). Diese entspricht weitgehend der (hypothetisch-) *deduktiven* Verfahrensweise, der „Deduktion“ im Sinne von Peirce (ebd.; vgl. auch Reichertz 2013: 18). Weber (1988b: 30) hat hierauf mit einem Begriff von Wilhelm Windelband (1911) auch als die „nomothetische“ Verfahrensweise Bezug genommen. Wenn er als drittes epistemologisches

2 Im Mainstream der Weber-Rezeption wurde diese Diskrepanz bewältigt durch „die weitgehend unbezweifelbare Meinung, dass Idealtypen zwar ein methodologisches Prinzip verkörpern, aber nicht eine Methode zur Datenanalyse in der empirischen Sozialforschung“, wie Uta Gerhard (1986b: 34) kritisch resümiert, die letzteren Weg als eine der ersten im Rahmen qualitativer Forschung beschritten hat (vgl. auch Gerhardt 1986a).

3 Wobei Mannheim, wie unschwer zu erkennen ist, mit letzterem Begriff Bezug nimmt auf die von ihm in demselben Aufsatz entworfene „dokumentarische Methode“.

Prinzip an das anknüpft, was Windelband (1911: 145) als das „idiographische“ wissenschaftliche Denken bezeichnet hat, eine Denkweise, welche auf das „Einzelne in der geschichtlichen bestimmten Gestalt“ zielt (ebd.), so lassen sich hier durchaus Analogien zu dem erkennen, was Peirce (1967) auch als „qualitative Induktion“ bezeichnet. Insgesamt zeigen sich hier also gewisse Analogien zur Trias der logischen Schlussformen im Sinne von Peirce (siehe dazu auch weiter unten).

Im Sinne des methodologischen Pragmatismus, den Luhmann (1992: 509) als die „Erkenntnistheorie dieses Jahrhunderts“, also des 20. Jahrhunderts, identifiziert, kann sich die sozialwissenschaftliche Methodik und deren Rekonstruktion zwar durch derartige *philosophisch*-erkenntnislogische Prinzipien inspirieren lassen, ohne sich aber durch sie legitimieren oder sich gar deduktiv an ihnen orientieren zu müssen, wie wir dies bei Karl Popper (1989) finden, dem „wirklichkeitsblinden Philosophen“, wie Norbert Elias (1985) ihn in diesem Kontext bezeichnet hat. Sein Lehrer Karl Mannheim hatte sich bereits in den 1930er Jahren gegen die Vorstellung gewandt, „daß die Erkenntnistheorie gegenüber den ‚Einzelwissenschaften‘ autochthon sein müsse“ (Mannheim 1952b: 246 [1931]).⁴ In gewisser Weise lässt auch Weber somit bereits Züge eines „methodologischen Pragmatismus“ erkennen. Denn ganz offensichtlich hat er nicht nur die Typenbildungen (u.a. „Geist des Kapitalismus“), sondern auch deren erkenntnislogisches Prinzip des Idealtypus primordial aus der Forschungspraxis heraus entwickelt und dabei zwar auf die zu seiner Zeit einflussreichen erkenntnistheoretischen Argumentationen (hier vor allem auf Windelband 1911) Bezug genommen, ohne sich aber in seiner Methodik letztlich dadurch entscheidend beeinflussen zu lassen.⁵

4 Auch Abraham Kaplan hatte sich schon relativ früh (1964: 03) dagegen gewandt, die Einzelwissenschaften als „Kolonien unter der Herrschaft von Logik, Methodologie, Wissenschaftsphilosophie“ zu verstehen, eine Ortsbestimmung, die u.a. gegen Karl Popper gerichtet war.

5 Aufschlussreich (und angesichts seiner Bewunderung für Max Weber auch erstaunlich) sind hier die Bemerkungen von Alfred Schütz (1974: 15): „Nur notgedrungen und anfänglich mit sichtbarem Widerstreben hat Max Weber sich um die theoretischen Grundlagen seiner Wissenschaft bemüht, da er dieser Betätigung die Arbeit an konkreten Problemen seines fachlichen Forschungsgebietes bei weitem vorgezogen hat“. Dies hat Schütz jedoch nicht dazu bewegt, sich nicht nur den methodologischen Schriften Webers, sondern auch den in dessen *Forschungspraxis implizierten* methodischen Prinzipien zuzuwenden.

2. Typenbildungen des Common Sense und praxeologische Typenbildungen

Die Beziehungen „der idealtypischen Begriffe zu den Kollektivvorstellungen eingehender zu erörtern“, musste sich Max Weber „versagen“, wie er (1988b: 205) schreibt. Gleichwohl hat er einen nicht sehr schmeichelhaften Blick auf diese „Kollektivvorstellungen“ – gemeint sind die Begriffs- und Typenbildungen *im Alltag*, im Common Sense – geworfen: „Der Gebrauch der undifferenzierten Kollektivbegriffe, mit denen die Sprache des Alltags arbeitet, ist stets Deckmantel von Unklarheiten des Denkens und Wollens, oft genug Werkzeug bedenklicher Erschleichungen, immer aber ein Mittel, die Entwicklung der richtigen Problemstellung zu hemmen“.

Es ist das Verdienst von Alfred Schütz, entscheidend zur Klärung der Beziehung zwischen den „Kollektivvorstellungen“ (im Weber’schen Sinne) und der Konstruktion von Idealtypen beigetragen und vor diesem Hintergrund auf die wesentliche erkenntnistheoretische Differenz der Sozial- gegenüber den Naturwissenschaften aufmerksam gemacht zu haben: Nicht nur der *wissenschaftliche* Interpret konstruiert Typen von Akten und Akteur*innen, sondern wir alle erbringen auch bereits im Common Sense, in der *Alltagsinterpretation*, genauer: in den *Theoriekonstruktionen* des Common Sense, derartige Typenbildungen. Die sozialwissenschaftlichen Konstruktionen sind somit solche „zweiten Grades: es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden“ (Schütz 1971: 07). Und ebendieser *re-konstruktive* Charakter unterscheidet sie von den Konstruktionen im Bereich der Naturwissenschaften. Für Schütz besteht die zentrale Aufgabe der sozialwissenschaftlichen Interpret*innen also in der *Rekonstruktion* der Typenkonstruktionen ersten Grades.

Er hat auf diese Weise die Logik der in den *Theoriebildungen des Common Sense* implizierten Prinzipien der Konstruktion (wie etwa die Prinzipien der Motivkonstruktionen) präzise herausgearbeitet. Allerdings bleibt ungeklärt, wie sich die *sozialwissenschaftlichen* Theorie-Konstruktionen in ihrer Logik von denen des *Common Sense* – jenseits der Rekonstruktion der letzteren – unterscheiden. Es fehlt das, was Pierre Bourdieu (1996: 278) als den „Bruch mit den Vorannahmen des *common sense*“ bezeichnet hat. Gemeint ist hier insbesondere ein Bruch mit den Rationalitätsvorstellungen des Common Sense, denen gegenüber die sozialwissenschaftliche Analyse eine kritische Distanz zu wahren, sie also nicht in ihr eigenes sozialwissenschaftliches Analysemodell zu übernehmen hat. Denn letzteres würde bedeuten, das „als Erkenntnisinstrument zu behandeln, was ein Erkenntnisobjekt sein sollte“ (Bourdieu 1996: 278). Genauer bedeutet dies, dass die in den Common Sense-Typen- und Theoriekonstruktionen implizierten Rationalitätsvorstellungen (insbesondere deren zweckrationale Modellkonstruktionen) und deren Logik

und Methodik (u.a. das Postulat einer Interpretation des subjektiv gemeinten Sinns) in die sozialwissenschaftlichen Typenkonstruktionen und deren Methodik übernommen werden.

Zusammengefasst lässt sich die den Typenbildungen des Common Sense zugrundeliegende Logik als eine *propositionale* Logik charakterisieren (vgl. dazu umfassend: Bohnsack 2017: insbes. Kap. 3.3 u. 5). Diese wendet sich in ihren Rekonstruktionen lediglich den *Produkten* und *Gegenständen* des Denkens zu, also, dem, *was* gedacht und getan wird, und vernachlässigt in ihrer AnalyseEinstellung die Frage danach, *wie* es gedacht und, mehr noch und vor allem, wie es handlungspraktisch *hergestellt* wird: „Nicht das ‚Was‘ eines objektiven Sinnes, sondern das ‚Daß‘ und das ‚Wie‘ wird von dominierender Wichtigkeit“ (Mannheim 1964: 134). Damit verbunden ist ein Wechsel der AnalyseEinstellung von der Primordialität der *propositionalen* zur Primordialität der *performativen* Logik als Grundlage einer praxeologischen Theorie- und Typenbildung.

Diesen beiden – bei Max Weber bereits angelegten und in den paradigmatischen Unterschieden zwischen den Rezeptionen durch Alfred Schütz einerseits und Pierre Bourdieu und Karl Mannheim andererseits fortgeführten – unterschiedlichen Wege der Typenbildung liegen zwei kontrastierende, gleichwohl aber aufeinander beziehbare Konzepte der Begriffs- und Typenbildung zugrunde. Ralf Bohnsack (2001, 2010a u. b sowie 2017: Kap. 3.2.4) hat diese als *Typenbildungen des Common Sense* einerseits und als *praxeologische Typenbildungen* andererseits bezeichnet. Die beiden unterschiedlichen Zugänge sind ein Beispiel für die Aspekthaftigkeit oder „Aspektstruktur“ (Mannheim 1952b: 234 [1931]) der Erkenntnis und Typenbildung, genauer für deren *Paradigmenabhängigkeit* (im Sinne von Thomas Kuhn 1976). Damit ist gemeint, dass bereits die Wahl der Grundbegrifflichkeiten und der methodologischen Grundlagen den Blick selektiv auf bestimmte Bereiche sozialen Handelns lenkt. Diese Art der Aspekthaftigkeit liegt, da sie paradigmatisch bedingt ist, noch vor jeglicher Empirie und vermag durch diese kaum kontrolliert zu werden.

Paradigmatisch differente Zugänge schließen einander in der Regel aus. Im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie und der empirischen Forschung der Dokumentarischen Methode verstehen wir diese beiden Wege jedoch nicht als einander ausschließende, sondern als einander ergänzende. Dies ist deshalb möglich, weil sie auch paradigmatische Gemeinsamkeiten aufweisen, so dass sie in ein übergreifendes Modell integriert werden können. Denn den beiden Wegen der Typenbildung gemeinsam ist ihr *rekonstruktiver* Charakter. Insofern können wir dem methodologisch-erkenntnistheoretischen Prinzip der „Konstruktionen zweiten Grades“ bei Alfred Schütz (1971: 7) zunächst folgen, auch wenn wir dann über den von ihm gemeinten Begriff der Konstruktion hinausgehen, um ihn in ein weiter greifendes praxeologisches Modell zu integrieren.

Typenbildungen, denen dieser rekonstruktive Charakter fehlt, finden sich insbesondere innerhalb solcher Verfahrensweisen, die jenem Prinzip folgen, von dem Max Weber (1988a: 30) sich dezidiert abgegrenzt hatte: „Die endgültige begriffliche Fassung kann [...] nicht am Anfang, sondern muß am Schluß der Untersuchung stehen“. Bereits zu Beginn der Untersuchung definierte Typenkonstruktionen in Form von Oberkategorien („genus proximum“) werden dann im Zuge der Forschung ‚operationalisiert‘, also in Form von Untertypen oder Unterkategorien ausdifferenziert („differentia specifica“). Wir finden dies beispielsweise im Rahmen des elaborierten „Stufenmodells empirisch begründeter Typenbildung“ von Kelle und Kluge (1999: 67), bei dem diese empfehlen, „die Analyse qualitativen Datenmaterials mit empirisch nur wenig gehaltvollen, allgemeinen und abstrakten Konzepten [zu] beginnen, die im Laufe der Auswertung gewissermaßen ‚empirisch aufgefüllt‘ werden“.⁶

6 Dies lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen, an dem Kelle und Kluge (1999: 86 ff.) selbst ihren Weg der Typenbildung demonstrieren. „Ausgangspunkt bildeten also die zwei Kategorien ‚beruflicher Verlauf‘ und ‚Delinquenzverhalten‘“ heißt es dort. Diese „beiden zentralen Untersuchungskategorien“ werden dann „dimensionalisiert“, um zu „einer vier Typen umfassenden [...] Typologie“ zu gelangen (u.a. zum Typus: „durchgängige Delinquenz“ (a.a.O.: 89). Aus der Sicht einer rekonstruktiven Methodologie besteht hier das Problem darin, dass – um es an der Kategorie „Delinquenzverhalten“ zu erläutern – nicht die (begrifflichen) Typenbildungen oder Konstruktionen der Erforschten als „Konstruktionen ersten Grades“ zur grundlegenden Kategorisierung herangezogen werden (so reden, um ein Beispiel aus eigenen Untersuchungen anzuführen, Hooligans mit Bezug auf ihre Aktivitäten nicht von „Delinquenz“, sondern vom „fairen fight“; siehe Bohnsack et al. 1995), sondern Kategorien der Forscher*innen selbst, die nicht systematisch auf der Grundlage der Erfahrungen der Proband*innen gewonnen, aus ihnen rekonstruiert worden sind. Die konsequente Bindung an die Konstruktionen und Erfahrungen der Erforschten steht bereits am Anfang der Untersuchungen in der Tradition der Chicagoer Schule (vgl. Bohnsack 2017: Kap. 9.4) und bildet auch die Grundlage für die u.a. in dieser Tradition zu verortende Devianzforschung, den „labeling approach“, sowie die Arbeiten von Erving Goffman. So hätte beispielsweise die Untersuchung von Goffman (1961) zur „moralischen Karriere des Geisteskranken“ einen anderen Verlauf genommen, hätte er deren psychiatrische Definition als „geisteskrank“ übernommen, statt auf der Grundlage der Erfahrungen der Erforschten zu rekonstruieren, wie sie als solche *definiert*, etikettiert und in eine entsprechende institutionalisierte Rolle gedrängt werden. Gleichwohl nähert sich auch ein rekonstruktiver Zugang seinem Gegenstand selbstverständlich nicht ‚theorielos‘. Voraussetzung rekonstruktiver Forschung sind *Grundbegriffe*, die wir im Rahmen der Dokumentarischen Methode auch als metatheoretische Kategorien bezeichnen und denen der Charakter eines hochabstrakten „Tertium Comparationis“ zukommt (vgl. den Beitrag von Kevin Stützel i.d. Band sowie Bohnsack 2005; Dörner/Schäffer 2012; Nohl 2016). Vorab der empirischen Analyse ist (je nach Theorietradition) zu klären, was beispielsweise unter „Verhalten“ oder „Handeln“ oder auch „Orientierungsrahmen“, „Erfahrungsraum“ etc. zu verstehen ist.

3. Die Integration der Typenbildungen des Common Sense in ein übergreifendes Modell praxeologischer Typenbildung: Habitus, Norm und Erfahrungsraum

Das von Alfred Schütz entworfene Typenmodell des (rationalen) Handelns stellt, wie sich in den empirischen Analysen im Kontext der Praxeologischen Wissenssoziologie resp. Dokumentarischen Methode immer wieder empirisch rekonstruieren lässt, ein adäquates Modell für einen rekonstruktiven Zugang zu jener Ebene des Wissens und Handelns dar, welche Mannheim (1980: 296) als *kommunikative* Ebene und Bohnsack genereller als diejenige der *propositionalen Logik* bezeichnet hat. Zur Ebene des kommunikativen Wissens und Handelns mit ihrer propositionalen Logik gehören neben (1) den Theoriekonstruktionen des Common Sense zum anderen (2) die auf das institutionalisierte und rollenförmige, also das *normorientierte*, Handeln bezogenen Typenkonstruktionen sowie (3) die Konstruktionen (virtueller) *sozialer Identitäten*, das Identifiziert-Werden gemäß gesellschaftlicher „Identitätsnormen“ im Sinne von Erving Goffman (1963; vgl. auch Bohnsack 2017: Kap. 5.5 und 5.6 sowie 9.3). Diese drei Bereiche oder Dimensionen des kommunikativen Wissens und Handelns werden in der Dokumentarischen Methode und Praxeologischen Wissenssoziologie auch als *Orientierungsschemata* bezeichnet. Alle drei Bereiche zeichnen sich (auch im Sinne von Schütz 1971: 77) durch einen *Entwurfs*-Charakter oder *imaginativen* Charakter aus. In der empirischen Analyse werden sie in ihrem Spannungsverhältnis zur performativen Ebene des *habitualisierten* oder *inkorporierten* Handelns rekonstruiert, also im Spannungsverhältnis zum *Orientierungsrahmen* (im engeren Sinne) oder *Habitus*.

Dieses Spannungsverhältnis, welches Ralf Bohnsack schlagwortartig auch als dasjenige von *Habitus und Norm* bezeichnet hat (zuerst: Bohnsack 2014b)⁷, konstituiert einen *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* (siehe dazu auch die Beiträge von Franz, Hurmaci, Geimer/Amling, Hericks et al. sowie Hinke i.d. Band). Auf dieser Ebene des übergreifenden handlungsleitenden (Erfahrungs-) Wissens ist auch der Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums angesiedelt (vgl. Bohnsack 2017: Kap. 4 und Nentwig-Gesemann 2018), welcher im Zentrum der Praxeologischen Wissenssoziologie steht. Ralf Bohnsack hat konjunktive Erfahrungsräume auf der *interaktiven* (incl. der

7 Die 1999 veröffentlichte und weiter unten genauer diskutierte Studie „Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel“ beruhte bereits auf einer „handlungstheoretischen und dann auch empirischen Differenzierung zwischen normativen Erwartungen und handlungspraktischer Realisierung, zwischen Norm und Habitus sozusagen“, die ermöglichte, „die Analyse der verordneten Konzepte und Programme der DDR-Pädagogik von einer Rekonstruktion pädagogischer Alltagspraxis, auch in ihren kritischen und non-konformen Facetten, zu trennen“ (Nentwig-Gesemann 2003: 174).

gruppenspezifischen), der *organisationalen* und der *gesellschaftlichen* Ebene unterschieden. Was die Erfahrungsräume auf gesellschaftlicher Ebene anbetrifft, so bietet uns die Analyse des Spannungsverhältnisses von (gesellschaftlichen) Normen – insbesondere von Identitätsnormen im Sinne virtueller sozialer Identitäten – und der Handlungspraxis Anschlussmöglichkeiten von Dokumentarischer Methode und Diskursanalyse, wie sie in diesem Band durch die Analyse von *Subjektfiguren* im Beitrag von Alexander Geimer und Steffen Amling sowie durch die Analyse des Verhältnisses der programmatischen Rede über die Versorgung alter Menschen mit Migrationshintergrund in ihrem Spannungsverhältnis zur Logik der Praxis in den Einrichtungen der Altenhilfe im Beitrag von Meggi Khan-Zvorničanin repräsentiert sind.

Die *propositionale* Logik, wie sie sich in den Common Sense-Theorien sowie im normorientierten und rollenförmigen Handeln findet, zeichnet sich ganz allgemein durch ihren *zweckrationalen* Charakter aus. Die Stoßrichtung des gegenwärtigen Diskurses der Praxistheorie mit ihrem prominenten Vertreter Andreas Reckwitz ist ganz wesentlich „gegen die rationalistischen Voraussetzungen eines Homo oeconomicus und eines Homo sociologicus gleichermaßen und damit gegen das klassische Konzept einer Handlungstheorie, die vom zweckrationalen oder regelorientierten Handeln ausgeht“, gerichtet (Reckwitz 2010: 185f.). Eine derartige Kritik an den Engführungen der rationalistischen Handlungstheorien und auch die Entwürfe einer praxeologischen Grundlagentheorie allein eröffnen uns allerdings noch keinen Zugang zur *Vielfalt* und *Komplexität* der Handlungspraxen und auch nicht zum *Spannungsverhältnis* dieser Praxen zu den *Theorien* des Common Sense und den normativen Vorstellungen der Akteur*innen. Dazu ist eine konsequente empirische Vergewisserung notwendig.

Die innovativen theoretischen Reflexionen im Bereich der Praxeologie resp. der Praxistheorie sind zwar in ihrer theoriegeschichtlichen Genese zu einem großen Teil in einer unmittelbaren Verbindung mit der *empirischen Forschungspraxis* entstanden. Dies gilt für die Beiträge der Ethnomethodologie ebenso wie für diejenigen von Erving Goffman (u.a. 1961 u. 1963) und Erwin Panofsky (u.a. 1975 [1939]) sowie die frühen Arbeiten Pierre Bourdieu (u.a. 1976). Im gegenwärtigen Diskurs der Praxistheorie finden sich jedoch nur vereinzelt komplexere empirische Vergewisserungen. Im Vordergrund steht derzeit eine theoriegeschichtliche Forschung, welche eine hohe Komplexität erreicht, ohne dass aber eine empirische Fundierung dem zu entsprechen vermag. Damit fehlt es dann auch an methodologischen Reflexionen, welche – dem Geist der Praxeologie entsprechend, also im Sinne eines „methodologischen Pragmatismus“ (Luhmann 1992: 509) – in substantieller Weise vor allem aus der Praxis der Forschung resp. in Auseinandersetzung mit dieser geschöpft werden können. Das heißt, es mangelt aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie an empirisch fundierten, insbe-

sondere in der qualitativen Forschung erprobten und in wesentlichen Teilen auch *empirisch generierten* Beiträgen zur praxeologischen Theorie- und Typenbildung resp. zur Praxistheorie und ihrer Methodologie. In dieser Hinsicht vermag insbesondere die Typenbildung der Dokumentarischen Methode Pionierarbeit zu leisten.

In einer ihrer wesentlichen Ursprünge war die *praxeologische* Analyseinstellung ebenso wie die damit verbundene Rationalismuskritik noch unmittelbar mit der empirischen Forschung verbunden. Gemeint sind die in den 1960er Jahren in der Ethnomethodologie und insbesondere in den Arbeiten ihrer Begründer Harold Garfinkel (u.a. 1967a: Kap. 4,5 u. 6) und Aaron V. Cicourel (1968) entstandenen wegweisenden *empirischen* Analysen. Allerdings mangelte es diesen noch an eindeutigen handlungstheoretischen Kategorisierungen und Begründungen (genauer dazu: Bohnsack 2017: Kap. 2). Während Garfinkel zum einen an die „dokumentarische Methode der Interpretation“ von Mannheim (1964) anknüpfte, bezog er sich mit dem Begriff des „common sense knowledge“ (Garfinkel: 1967a: 76) zum anderen auf Schütz (1971 [1961]).

Diese Verbindung von Mannheims Wissenssoziologie mit der Konzeption von Schütz, welche bei der Rezeption der Texte Garfinkels zu einigen Komplikationen führt, erweist sich, wie oben bereits angesprochen, zwar auch für die Dokumentarische Methode im heutigen Verständnis als bedeutsam – allerdings unter völlig anderen Vorzeichen und mit klaren Grenzziehungen. Sie findet ihre Anwendung unter anderem im Bereich der genaueren Rekonstruktion dessen, was den konjunktiven Erfahrungsraum und das für ihn konstitutive notorische Spannungsverhältnis ausmacht. Der von Émile Durkheim (1961) in klassischer Weise herausgearbeitete Charakter der Norm als einer, welcher sich durch die Komponenten der *Exteriorität* und des *Zwanges* auszeichnet, erhält aus *rekonstruktiver* Perspektive die Wendung, dass diese Komponenten als solche *erfahren* werden, dass sie also in der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie – ebenso wie das inkorporierte (Erfahrungs-) Wissen des Habitus – zum konjunktiven Erfahrungsraum gehören. Hier zeigen sich – jenseits vieler Gemeinsamkeiten (dazu u.a. Bohnsack 2013) – Unterschiede zu Bourdieu, für den zwar der Habitus sich als ein „Körperwissen“ (Meuser 2018), also ein elementares Erfahrungswissen der Akteur*innen, konstituiert, dessen Verhältnis zur Norm oder „Regel“ (Bourdieu 1976: 203) aber nicht systematisch auf der Grundlage des Erfahrungswissens der Erforschten erschlossen, sondern – unter dem Oberbegriff des „Feldes“⁸ –

8 Der Begriff des Feldes stellt für Bourdieu (1996: 262) eine „Eselsbrücke“ dar: „Er fungiert als Eselsbrücke: Ich muß mich vergewissern, ob nicht das Objekt, das ich mir vorgenommen habe, in ein Netz von Relationen eingebunden ist, und ob es seine Eigenschaften nicht zu wesentlichen Teilen diesem Relationennetz verdankt“. Indem er den Begriff des Feldes so-

aus gesellschaftstheoretisch deduzierten Kontextinformationen unterschiedlicher Art in die Analyse einbezogen wird (vgl. dazu kritisch: Bohnsack 2017: Kap. 9.2 u. 2013). Das heißt, für einen Zugang zur Eigenart jener Kontextbedingungen, in denen und durch welche der Modus Operandi der Praxis der Akteur*innen, also ihr Habitus, sich jeweils wandelt oder modifiziert, steht bei Bourdieu der Begriff des Feldes, welcher nicht rekonstruktiv-empirisch erschlossen wird.⁹ Eine Variante dieses tendenziell objektivistischen Zugangs findet sich in dem komplexen Beitrag von Anja Gibson und Werner Helsper in diesem Band, in dem der Zugang zur Norm von der Rekonstruktion des Erfahrungsraums der im Zentrum stehenden Schüler*innen abgekoppelt und auf der empirischen Basis von Interviews mit Expert*innen und institutionell resp. organisatorisch Verantwortlichen rekonstruiert wird.

Was – jenseits solcher Differenzen – die *Übereinstimmungen* mit der Kulturanalyse von Bourdieu anbetrifft, so besteht über die oben bereits angesprochenen *methodologisch-erkenntnistheoretischen* Gemeinsamkeiten hinaus (wie sie u.a. den „Bruch“ mit dem Common Sense betreffen) eine der *grundlagentheoretischen* Gemeinsamkeiten darin, dass die elementare, die für die Analyse primordiale, Ebene der Praxis, welche den Gegenstand der Typenbildung darstellt, eine *kollektive* ist. So heißt es bei Bourdieu und Wacquant (1996: 159): „Wenn man vom Habitus redet, dann geht man davon aus, daß das Individuelle und selbst das Persönliche, Subjektive, etwas Gesellschaftliches ist, etwas Kollektives“. Hinsichtlich der Primordialität des Kollektiven stimmen auch andere praxeologische Theorien überein, wie etwa (in der Tradition von Wittgenstein) diejenigen von David Bloor, Barry Barnes und Joachim Renn und auch die Exponenten einer Theorie des impliziten Wissens (Michael Polanyi und Harry Collins). Während Heidegger seitens der Vertreter einer praxeologischen Analytik kritisch entgegengehalten wird, dass „das pragmatische Verstehen [...] nicht auf die Instanz einer kollektiven Lebensform als einer Sprachgemeinschaft bezogen“ sei (Renn 2004: 236; vgl. auch: Loenhoff 2012: 7), ist bei Mannheim die Praxis untrennbar mit der – im gemeinsam erlebten Praxisvollzug fundierten – elementaren Sozialität der konjunktiven Erfahrung verbunden. Die Primordialität des Kollektiven,

mit als eine Art Provisorium versteht, trägt er offensichtlich nicht zuletzt dessen unzureichender empirischer Vergewisserung Rechnung.

- 9 In einer jüngeren vieldiskutierten empirischen Studie hat Bourdieu (1997: 801) für eine „Demokratisierung der hermeneutischen Haltung“ plädiert, welche in Richtung eines rekonstruktiven Zugangs zum konjunktiven Erfahrungsraum zu verstehen ist: „Den standhaften und entgegenkommenden Blick [...] kann man im Zuge einer Art Demokratisierung der hermeneutischen Haltung auch den alltäglichen Erzählungen von alltäglichen Abenteuern entgegenbringen [...] also beispielsweise zu lernen, der Heirat einer Gymnasiallehrerin mit einem Postangestellten dasselbe Interesse entgegenzubringen wie der literarischen Erzählung“. Allerdings sind diese Studien nicht bis hin zu einer Typengenerierung geführt worden.

des Gesellschaftlichen, korrespondiert auch mit der Primordialität von „Kommunikationssystemen“ oder „sozialen Systemen“ in Relation zu „psychischen Systemen“ in der Luhmann’schen Systemtheorie (vgl. u.a. Luhmann 1987: Kap.7). Und auch in der Diskursanalyse in der Tradition von Foucault gehört die Primordialität des Kollektiven zu den „radikalen“ Grundannahmen, wie Stuart Hall (1997: 55) betont. „Indeed, this is one of Foucault’s most radical propositions: the ‘subject’ is produced within discourse. This subject of discourse cannot be outside discourse, because it must be subjected to discourse“.

Die empirische Analyse macht auch in dieser Hinsicht einen Bruch mit dem Common Sense erforderlich – hier mit dessen „naiver“ Fixierung auf das Individuum: „Das eigentliche Objekt der Sozialwissenschaften ist nicht das Individuum, dieses von allen ›methodologischen Individualisten‹ naïv als Realität schlechthin gefeierte *ens realissimum*, und auch nicht die soziale Gruppe als konkrete Bündelung von Individuen“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 160). Das bedeutet, dass wir dort, wo wir uns im empirischen Forschungsprozess durch das Individualinterview oder auch die Gruppendiskussion die Grunddaten unserer Analyse zu verschaffen suchen, dem Rechnung zu tragen haben, dass nicht das Individuum – sei dies nun die Person der Interviewten oder die konkrete Diskussionsgruppe – den elementaren Gegenstand der Analyse bildet, sondern jene Kollektive oder konjunktiven Erfahrungsräume, welche durch das Individuum *repräsentiert* werden. Auch der in einer Gruppendiskussion rekonstruierte konjunktive Erfahrungsraum der *konkreten* Gruppe resp. des konkreten Interaktionssystems stellt sich bei genauerer Betrachtung als Träger unterschiedlicher gruppenhafter oder gesellschaftlicher Erfahrungsräume dar (vgl. dazu: Bohnsack 2017: Kap. 4.4.2).

Von vornherein, also bereits in den ersten Studien auf der Grundlage der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 1989; Bohnsack et al. 1995; Schäffer 1996; Meuser 1998; Loos 1999; Nentwig-Gesemann 1999; Bohnsack/Nohl 2001 Nohl 2001; Schäffer 2003; Vogd 2004), waren Erfahrungsräume resp. kollektive Habitus, nicht aber Individuen, das heißt Personen oder konkrete Gruppen, eigentlicher Gegenstand der Analyse. Auch dort, wo die Erhebung auf der Basis von Individualinterviews stattfindet, sind zum Beispiel bildungsmilieu-, professionsspezifische oder ethnische Erfahrungsräume der eigentliche Gegenstand (u.a. Nohl 2006 sowie El Mafaalani 2012 und i.d. Band; siehe auch die Beiträge von Franz, Hurmaci, Hericks et al. sowie Hinzke i.d. Band). Anders ist dies im Falle der „relationalen Typenbildung“ (Nohl 2013), die keine Erfahrungsräume ausdifferenziert und insofern letztlich auf das (interviewte) Individuum bezogen bleibt (siehe dazu auch weiter unten).

Trotz der analytischen Differenzierung von Individuum und (kollektivem) Habitus in den Analysen von Bourdieu stellen diese uns vor jenes Problem,

welches auch Andreas Reckwitz (2006: 345) Bourdieu gegenüber kritisch geltend macht: „Jeder Akteur partizipiert in der Regel an nur einem Habitus- und Sinnsystem“, so dass eine „Überlagerung verschiedenartiger, nicht kompatibler Wissensordnungen in der mentalen Struktur derselben Akteure“ bereits auf „grundbegrifflicher Ebene marginalisiert“ sei. Notwendig ist hier also ein systematischer Zugang zur Mehrdimensionalität von „Wissensformen“ resp. Erfahrungsräumen oder Habitusformen bzw. zu deren Überlagerung im Individuum. Zwar hat Bourdieu (2001 sowie 2005) tiefer gehende Analysen zu den Gender- und Generationenklassen vorgelegt, seine empirischen Analysen bleiben im Wesentlichen allerdings auf jeweils eine dieser Dimensionen beschränkt (vgl. dazu genauer: Bohnsack 2014a: Kap. 8.3) – und in diesem Sinne eindimensional. Notwendig erscheint hier ein komplexer rekonstruktiver empirischer Zugang.

Die erste dahingehende empirische Analyse nahm ihren Anfang in einem von Werner Mangold und Ralf Bohnsack geleiteten Projekt zu Lebensorientierungen von Jugendlichen in einer fränkischen Kleinstadt und umliegenden Dörfern, dessen Ergebnisse in einer Habilitationsschrift mündeten (siehe Bohnsack 1989). Hier wurde mit der Überlagerung der Dimensionen des Bildungsmilieus (Gymnasiast*innen und weibliche wie männliche Lehrlinge), des sozialräumlichen Milieus (Arbeiternachbarschaft, Notwohngebiet, Dorf), des Geschlechts, der Generation (Vergleich der Jugendlichen mit Vertreter*innen der Elterngeneration) und vor allem der Adoleszenzentwicklung mit ihrer Phasen- oder Entwicklungstypik, welche als Basistypik und somit als zentrales Tertium Comparationis den Rahmen der gesamten Typologie bildete, eine komplexe mehrdimensionale Typologie erarbeitet.

Die Methodik einer praxeologischen Interpretation und Typenbildung folgt nicht, wie die Typenbildung des Common Sense, dem Prinzip der Zuschreibung von Intentionen und Motiven. Die Bedeutung einer Handlung bestimmt sich hier vielmehr in ihrer Relation zu jenem Kontext, wie er von den Akteur*innen selbst hergestellt wird. Dies ist im Falle der Text-Interpretation die sequentielle Relation der jeweils zu interpretierenden Äußerung oder Geste zu den ihr nachfolgenden. Auf diese Weise verleihen die Äußerungen oder Gesten – durchaus im Sinne von George Herbert Mead (1934) – einander wechselseitig ihre Signifikanz.¹⁰

Während Typenbildungen des Common Sense sich nach Art von *Hierarchien* – also im Sinne von Ober- und Untertypen bzw. von Typus und Dimensionen des Typus – konstituieren und somit in einer deduktiven Beziehung zueinander stehen (und die empirische Methodologie in ihrer hypothe-

10 Im Falle der *Bild*-Interpretation ist die Relation von Einzelgeste und Kontext nicht eine *sequentielle*, sondern eine *simultane* (siehe genauer Bohnsack 2009: Kap. 3). Die Relation von Kontext und Einzeläußerung resp. Einzelelement ist in jedem Fall eine *reflexive*, wie die Ethnomethodologen dies bezeichnet haben (vgl. Garfinkel 1961 u. 1967a: 7f.).

tisch-deduktiven Logik ihnen hierin folgt), konstituieren sich praxeologische Typen nach einer Logik der *Reflexivität*. Der Typus und seine Elemente stehen in einem Verhältnis von *Teil und Ganzem* zueinander: Die einzelnen Elemente, also beispielsweise Handlungen, formieren sich zu Kontexten und erhalten erst durch diese Kontextuierungen, deren Teile sie darstellen, wiederum ihre besondere Bedeutung. Das zirkelhafte Oszillieren zwischen den Einzelementen und der Sinnstruktur des Gesamtkontextes stellt eine der Ausprägungen des klassischen hermeneutischen Zirkels dar (siehe dazu genauer den Beitrag von Ralf Bohnsack i.d. Band).

Dabei begegnen uns diese zirkelhaft sich entfaltenden Kontextuierungen grundsätzlich auf zwei Ebenen: zum einen auf der *performativen* (der „formalen“) Ebene, in der sich – beispielsweise in der Gesprächsanalyse – die Kontextuierung durch den wechselseitigen Reaktionszusammenhang der einzelnen Beiträge formiert, die dadurch einander ihre je spezifische Signifikanz verleihen. Auf diese Weise konstituiert sich der Interaktionszusammenhang, also das Gespräch, selbst als konjunktiver Erfahrungsraum. Zum anderen begegnet uns die Kontextuierung auf der *propositionalen* (der ‚inhaltlichen‘) Ebene, in dem, *worüber* geredet bzw. *was dargestellt* oder erzählt wird. Auch hier werden einzelne Handlungen oder Gesten durch Erzählungen oder Darstellungen entsprechend kontextuiert und Erfahrungsräume (re)konstruiert.

Beispielsweise ist damit gemeint, dass in einer Gruppendiskussion einer Familie auf der *performativen* Ebene – genauer: der Ebene der *performativen Performanz*, also in der (situativ vollzogenen) Praxis des Diskutierens selbst, eine *Interaktions- und Diskursorganisation* (siehe zu den Typen der Interaktionsorganisation den Beitrag von Nentwig-Gesemann und Gerstenberg i.d. Band) zu beobachten ist, in denen eine Dominanz der Großmutter sichtbar wird. Zugleich werden in der Gruppendiskussion aber auch gemeinsame Erzählungen erbracht, in denen auf der *propositionalen* Ebene – genauer: derjenigen der *proponierten Performanz* – die dominante Position der Großmutter selbst Gegenstand der *Darstellungen* ist. Die dritte Ebene ist diejenige der *theoretisierenden Propositionen*: Die Beteiligten beginnen (etwa in Form von Motivunterstellungen etc.) über das Handeln der Großmutter zu theoretisieren (siehe zu den drei Ebenen: Bohnsack 2017: Kap. 3.3). Alle drei Ebenen konstituieren den *aktuellen* Erfahrungsraum der Familie (mit darin eingelagerten beispielsweise gender- und generationsspezifischen Erfahrungsräumen), den wir auch als Orientierungsrahmen *im weiteren Sinne* bezeichnen.

4. Zur Methodik und Forschungspraxis Praxeologischer Typenbildung

Eine *Typenbildung* beginnt dort, wo der in reflektierender Interpretation rekonstruierte Orientierungsrahmen (im Folgenden kann sowohl derjenige im weiteren wie auch der im engeren Sinne, also der Habitus, gemeint sein) als homologes Muster an *unterschiedlichen* Fällen identifizierbar ist, sich also von der fallspezifischen Besonderheit gelöst hat. Entsprechend der Differenzierung in die Ebenen der performativen und der proponierten Performanz alltäglichen Handelns konstituieren sich auch praxeologische Typen auf diesen beiden Ebenen. Die Ebene der performativen Performanz betrifft die Formalstruktur von Gesprächen, Darstellungen und Bildern. Dies sind im Falle von Gesprächs- und Videoanalysen die Modi der Diskurs- und Interaktionsorganisation im Sinne der Dokumentarischen Methode (siehe dazu den Beitrag von Nentwig-Gesemann und Gerstenberg i.d. Band) sowie – in Anlehnung an die Textsortenanalyse im Sinne von Fritz Schütze (1987) – die Modi der Textorganisation (vgl. Bohnsack 2017: Kap. 2.3.3). Im Falle von Bildern betrifft die performative Performanz die Formalstruktur des Bildes (vgl. dazu u.a. Bohnsack 2017: Kap. 6).

Um eine genaue Identifikation jener spezifischen Konstellation von Relationierungen und Kontextuierungen leisten zu können, in denen der Orientierungsrahmen bzw. der Typus sich dokumentiert, müssen sie von anderen derartigen Konstellationen unterscheidbar sein. Vorausgesetzt werden also kontrastierende Vergleichshorizonte solcher Kontextuierungen. Diese bleiben im Alltag in der Regel „unbeobachtet“, bilden den „blinden Fleck“ des Beobachters, wie es bei Luhmann (1992: 91) heißt (vgl. dazu auch Bohnsack 2014a: Kap. 11). Im Sinne von Mannheim (1952b: 229f.) ist hierin die Standortgebundenheit oder Seinsverbundenheit der Interpretation begründet.

4.1 Zur logischen Schlussform der dokumentarischen Interpretation und Typenbildung

Wenn wir die in Form des hermeneutischen Zirkels und nach Art der Rekonstruktion von Homologien (siehe dazu auch den Beitrag von Bohnsack i.d. Band) sich vollziehende dokumentarische Interpretation einer logischen Schlussform im Sinne philosophischer Logik zuordnen wollen, so zeigen sich Analogien zur Schlussform der *Abduktion*. Diese beginnt bereits mit der reflektierenden Interpretation, in deren Zuge der Interpret nach – möglichst empirisch fundierten – funktionalen Äquivalenten sucht (siehe dazu den Beitrag von Werner Vogd i.d. Band) zu der Art und Weise, *wie*, das heißt in welchem Rahmen, das mit der ersten (empirisch gegebenen) Äußerung gesetzte Thema oder Orientierungsproblem durch die (empirisch gegebenen)

Reaktion bearbeitet wird. So identifiziert der Interpret eine ‚Klasse‘ von Reaktionen, die *homolog*, also derselben ‚Regel‘ zuzuordnen sind, um diese Regel dann zur Explikation zu bringen. Es wird also eine dem Interpreten bisher unbekannt, im impliziten Wissen der Erforschten jedoch enthaltene, Regelmäßigkeit, ein Modus Operandi, zur Explikation gebracht. Dieser Weg der Erkenntnis- bzw. ‚Regel‘- oder Typengenerierung entspricht der logischen Schlussfolgerung der *Abduktion* im Sinne von Charles S. Peirce (1967), indem ausgehend von der Beobachtung eines überraschenden Phänomens („Resultat“) nach einer ‚Regel‘ gefahndet wird, welche dieses zu pausibilisieren, das heißt, den Fall zu interpretieren vermag (vgl. dazu Reichertz 2013).

Die – neben der deduktiven Schlussform – dritte Alternative zur Abduktion stellt die *qualitative Induktion* dar. Sie lässt sich anhand der Sequenzanalyse der Objektiven Hermeneutik veranschaulichen. Dort entwirft der Interpret – ausgehend von einer empirisch beobachtbaren (ersten) Äußerung, aber unter systematischer Nichtbeachtung und idealerweise auch in Unkenntnis der empirisch gegebenen nachfolgenden Äußerungen oder Reaktionen – gedankenexperimentell potentielle, von ihm selbst für sinnvoll gehaltene, Äußerungen oder Reaktionen (vgl. Oevermann et al. 1979). Dabei muss der Interpret also bereits von einer ihm (intuitiv) bekannten und verallgemeinerbaren Regelmäßigkeit ausgehen. Vor dieser gedankenexperimentell entworfenen „Kontrastrfolie der ‚objektiven Möglichkeiten‘“ (Oevermann 1988: 248) erscheint dann die Fallstruktur in ihrer Besonderheit. „Diese Form der objektiven Hermeneutik schließt von dem *Wissen* um Regel *und* Resultat auf den Fall. Die grundlegende logische Operation dieses Vorgehens entspricht nicht der Abduktion, sondern der qualitativen Induktion“ (Reichertz 1994: 147).

Lediglich im Fall der Abduktion kann von Theorie- oder Typengenerierung gesprochen werden. Denn die einzelne Äußerung wird hier nicht primär vor der Kontrastrfolie des typenhaften *Vorwissens* interpretiert, sondern vor dem Gegenhorizont von *empirischen* Fallvergleichen, wie dies auch in der ursprünglichen Fassung der „Grounded Theory“ im Sinne von Glaser und Strauss (1967) von zentraler Bedeutung ist.¹¹ Je mehr dies gelingt, desto besser können die zunächst impliziten Vergleichshorizonte zunehmend einer methodischen Kontrolle zugeführt werden.

11 Hinsichtlich der komparativen Analyse (siehe auch: Glaser 1965) haben wir (nicht nur im Bereich der Typenbildung) der Grounded Theory in ihrer ursprünglichen Fassung viel zu verdanken. Allerdings eröffnet das Modell der Theorie- oder Typengenerierung im Sinne von Glaser/Strauss keine Möglichkeit zu einer *mehrdimensionalen* Typenbildung (siehe dazu: Nentwig-Gesemann 2001 sowie Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2018).

4.2 Zu den Arbeitsschritten der dokumentarischen Typenbildung

Die komparative Analyse beginnt bereits unterhalb der Stufe der Typenbildung auf der Ebene der reflektierenden Interpretation und zieht sich im Sinne einer „constant comparative analysis“ (Glaser 1965) durch den gesamten Forschungsprozess hindurch (vgl. auch Nohl 2013a). Auf der Stufe der reflektierenden Interpretation erhält zunächst das – im Zuge der formulierenden Interpretation rekonstruierte – jeweilige *Thema* einer Passage die Funktion des Tertium Comparationis, also die Funktion des den Vergleich strukturierenden Dritten. Im Vergleich unterschiedlicher – aber thematisch ähnlicher – Kontexte, also etwa thematisch ähnlicher Passagen von Gesprächen, wird in der fallinternen und fallübergreifenden komparativen Analyse ein gemeinsamer Orientierungsrahmen herausgearbeitet.

4.2.1 Sinngenetische Typenbildung

Sobald der rekonstruierte Orientierungsrahmen nicht mehr nur auf einer *fall-internen* komparativen Analyse basiert, sondern auch eine *fallübergreifende* umfasst, sich also von der fallspezifischen Besonderheit löst, reden wir von Typus. Wir leisten auf diese Weise eine *sinngenetische Typenbildung* auf einer allerersten Stufe. Auf der nächsten Stufe einer sinngenetischen Typenbildung wird der derart abstrahierte Orientierungsrahmen oder Typus selbst zum Tertium Comparationis.

So haben wir Jugendliche, deren Eltern oder Großeltern aus der Türkei nach Deutschland migriert sind, am Ende der Adoleszenzphase dahingehend untersucht, ob ihnen ein Orientierungsrahmen oder Erfahrungsraum gemeinsam ist (Bohnsack 2001; Nohl 2001; Bohnsack/Nohl 2001; Bohnsack 2003). Das Erkenntnisinteresse zielte also auf die Rekonstruktion eines möglichen migrationsspezifischen Erfahrungsraums, einer möglichen Migrationstypik. Eine derartige Typik, die im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht, nennen wir auch *Basistypik*. In einer komparativen Analyse auf der Grundlage von mehr als 30 Gruppendiskussionen und 20 biografischen Interviews konnte der Orientierungsrahmen der sogenannten *Sphärendifferenz* herausgearbeitet werden (vgl. dazu auch den Beitrag von El Mafaalani i.d. Band). Dieser zeichnet sich aus durch die Erfahrung einer mehr oder weniger tiefgreifenden *Differenz* zwischen der Sphäre der Familie und türkischen Community, die wir als *innere* Sphäre bezeichnet haben, einerseits, und der Sphäre der Schule, Ausbildung und gesellschaftlichen Öffentlichkeit, die wir als *äußere* Sphäre bezeichnet haben, andererseits.

Während die Studie zu Adoleszenz und Migration auf die Rekonstruktion *gesellschaftlicher* Milieus zielte, kann die ebenfalls am Anfang der dokumen-

tarischen Typenbildung stehende Studie von Nentwig-Gesemann (1999; 2001) zu den Erfahrungen und Orientierungen von Krippenerzieherinnen in der DDR in der Vor- und Nachwendezeit als erste – wenn auch unter diesem Aspekt nicht weiter ausgearbeitete – Studie zu *organisationalen* Milieus gelten. Als *Basistypik* konnte hier eine „Orientierungsdiskrepanz“ rekonstruiert werden: „Als homologes Muster ließ sich [...] herausarbeiten, dass die Erzieherinnen deutliche Diskrepanzen zwischen normativen, programmatischen Vorgaben und dem pädagogischen Alltagshandeln, zwischen der externen *Norm* und dem eigenen *Habitus*, wahrnahmen“ (Nentwig-Gesemann 2001: 294).

Die Konstruktion des Typus ist auch in dieser Hinsicht das Produkt eines reflexiven Wechselspiels, eines komplexen hermeneutischen Zirkels: *Zum einen* vermag die Analyse in einander aufbauenden Stufen der Abstraktion auf der Grundlage der fallinternen und fallübergreifenden komparativen Analyse – nach Art der Rekonstruktion von *Gemeinsamkeiten im Kontrast* und von *Kontrasten in der Gemeinsamkeit* (ursprünglich: Bohnsack 1989) – schrittweise jenes Orientierungsproblem in abstrakter Weise zu definieren, welches den von uns untersuchten unterschiedlichen Fällen als Basistypik gemeinsam ist: also das Problem der Sphärendifferenz im Falle der Studie zu Adoleszenz und Migration, dasjenige der Orientierungsdiskrepanz zwischen Norm und Habitus in der Studie zur Krippenerziehung in der DDR.

Je mehr dieser Orientierungsrahmen in der *Abstraktion* sich präzisiert, desto mehr kann – sozusagen in einer gegenläufigen, aber synchronen Bewegung, derjenigen der *Spezifizierung* – rekonstruiert werden, in welcher Weise diese Gemeinsamkeit der Sphärendifferenz in unterschiedlichen Gruppen wiederum unterschiedlich bearbeitet und bewältigt wird: Innerhalb des übergreifenden Erfahrungsraums der Sphärendifferenz und eingelagert in diesen konnten somit in der Studie zu Adoleszenz und Migration unterschiedliche spezifische Erfahrungsräume oder Milieus der Migrant*innen identifiziert werden.

In der Studie von Nentwig-Gesemann (1999) ließen sich auf dem Niveau der *sinngenetischen Typenbildung* drei unterschiedliche Modi des Umgangs mit den staatlich verordneten Arbeitsgrundlagen der Krippenpädagogik der DDR rekonstruieren. Die sich hier dokumentierende Diskrepanz zwischen diesen normativen Anforderungen der Erziehungsprogrammatik¹² einerseits und der Handlungspraxis der Erzieherinnen andererseits, welche auch als Diskrepanz zwischen Norm und Habitus verstanden werden kann (vgl. Nentwig-Gesemann 2003: 180f.), stellte die Basistypik der Untersuchung

12 Diese programmatisch-verbindlichen und ideologisch-politisch aufgeladenen Arbeitsgrundlagen der Krippenpädagogik der DDR, welche als konstituierende (Fremd-) Rahmung gelten können, denen gegenüber sich alle Erzieherinnen zu verorten hatten, wurden einer umfangreichen Dokumentenanalyse unterzogen (siehe dazu Nentwig-Gesemann 1999: Kap. 2)

Beitrag von Gabriele Wopfner

Abb. 1: Marienberg – Chaos (Lara) 263
 Quelle: Gabriele Wopfner 2012: Geschlechterorientierungen zwischen Kindheit und Jugend. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen und Gruppendiskussionen. Opladen/Berlin/Toronto

Abb. 2: Marienberg – Norf (Leon) 263
 Quelle: Gabriele Wopfner 2012

Abb. 3: Forschungspraxis 266
 Quelle: Gabriele Wopfner 2012: 94

Abb. 4: Marienberg – Drogenlager (Paul) (DIN A4 – Bleistift) 268
 Quelle: Gabriele Wopfner 2012

Abb. 5: Drogenlager (Paul) – Perspektivische Projektion 268
 Quelle: Gabriele Wopfner 2012

Abb. 6: Drogenlager (Paul) – Szenische Choreografie 270
 Quelle: Gabriele Wopfner 2012

Abb. 7: Drogenlager (Paul) – Planimetrie 271
 Quelle: Gabriele Wopfner 2012

Abb. 8: Entwicklungstypik – das Gefühl der Zwischenlagerung 274
 Quelle: Gabriele Wopfner 2012: 362

Beitrag von Tim Böder und Nicolle Pfaff

Abb. 1: Bildreihe Segmentanalyse 288
 Quelle: Antifaschistisches Info Nr. 10 ,1993; Montagen: Böder/Pfaff

Abb. 2: Bildreihe mit Parallelprojektion 289
 Quelle: Antifaschistisches Info Nr. 27, 1994; Montagen: Böder/Pfaff

Abb. 3: Bildreihe mit Covern von Antifa-Zines sowie dem printmedialen Genre der politischen Nachrichtenmagazine 292
 Quelle: Antifaschistisches Info Nr. 10 ,1993; Antifaschistisches Info Nr. 27, 1994; Der Spiegel Juni 1993; Stern 1995; Der rechte Rand, Heft 73, 2001; Montagen: Böder/Pfaff

Beitrag von Alexander Geimer und Steffen Ameling

Abb. 1: Sampling der Gruppendiskussionen in der Kunst 302

Beitrag von Maike Wäckerle

Abb. 1: Übersicht über die sinngenetische Typenbildung 335

Autor*innen

Dr. *Steffen Amling*, Jg. 1977, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Bedingungen und Konstellationen des Lernens und der Bildung im Erwachsenenalter; Professions- und Professionalisierungsforschung; Pädagogische Organisationsforschung; Theorie und Methodologie qualitativer Sozialforschung

Tim Böder, Jg. 1986, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Jugendforschung; Jugendkulturforschung; Schulforschung; Diskriminierungs- und Rassismuskritik; bild- und textrekonstruktive Methoden und Methodologien

Dr. *Ralf Bohnsack*, Jg. 1948, Professor a.D. für Qualitative Methoden in den Sozialwissenschaften an der Freien Universität Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Wissenssoziologie; Rekonstruktiv-praxeologische Sozialforschung; Dokumentarische Methode; Gesprächs-, Interaktions-, Bild- und Videoanalyse; Milieu-, Organisations-, Evaluations- und Professionsforschung

Dr. *Aladin El-Mafaalani*, Jg. 1978, Professor für Politikwissenschaft und politische Soziologie an der Fachhochschule Münster. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs-, Migrations-, Stadt- und Regionalforschung

Martin Feißt (M.A.), Jg. 1987, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Soziologie der Universität Witten/Herdecke. Arbeitsschwerpunkte: Organisationsforschung (insb. Krankenhäuser), Psychiatriesoziologie (insb. Maßregelvollzug) und Qualitative Sozialforschung (insb. dokumentarische Methode)

Dr. *Julia Franz*, Jg. 1980, Professorin für Erziehung und Bildung im Kontext Sozialer Arbeit an der Hochschule Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktiv-praxeologische Sozialarbeitsforschung; Dokumentarische Methode; Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft

Dr. *Alexander Geimer*, Jg. 1977, Lehrbeauftragter an den Universitäten Hamburg und Klagenfurt, Arbeitsschwerpunkte im Bereich der qualitativen Sozialforschung, Kultur-, Wissens- und Mediensoziologie sowie Subjektivierungs-/Sozialisations- und Bildungsforschung

Frauke Gerstenberg (M.A.), Jg. 1983, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hildesheim, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Kindheits- und Bildungsforschung; Methoden rekonstruktiver Sozialforschung; Dokumentarische Methode; Gesprächs- und Interaktionsanalyse; Organisationsforschung; Kommunikation und Interaktion in Arbeitsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit

Dr. *Anja Gibson*, Jg. 1982, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Bildungsforschung (u.a. Elitebildung, Internats- und Schulkulturforschung); Biographie- und Längsschnittforschung; ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung; qualitative Forschungsmethoden

Dr. *Felix Heizmann*, Jg. 1983, Postdoc und Nachwuchsgruppenleiter im Cluster ‚Text und Sprache‘ des Verbundprojekts heiEDUCATION der Universität und Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Arbeitsschwerpunkte: Literarisches Lernen; Theorie, Didaktik und Praxis literaturdidaktischer Verfahren; Lese- und literarische Sozialisationsforschung; Lesedidaktik; Dokumentarische Unterrichtsforschung

Dr. *Werner Helsper*, Professor für Schulforschung und Allgemeine Didaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Jugendforschung; Theorie der Schule und Schulkultur; Professionstheorie; Bildungsungleichheit; qualitative Methoden

Dr. *Uwe Hericks*, Jg. 1961, Professor für Allgemeine Didaktik, Schul- und Bildungstheorie am Institut für Schulpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg. Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung; Bildungsgangforschung; rekonstruktive Forschungsmethoden

Dr. *Jan-Hendrik Hinzke*, Jg. 1986, wissenschaftlicher Mitarbeiter (Post-Doc) in der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: Lehrerprofessionalität und Lehrerprofessionalisierung; Schul- und Unterrichtsentwicklung; Dokumentarische Methode

Dr. *Nora Friederike Hoffmann*, Jg. 1982, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaft der FernUniversität in Hagen. Arbeitsschwerpunkte: Kindheits- und Jugendforschung; rekonstruktiv-praxeologische Sozialforschung; soziale Ungleichheit

Dr. *Adeline Hurmaci*, Jg. 1988, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration. Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktiv-praxeologische Sozialforschung; Dokumentarische Methode (narrative Interviews, Gruppendiskussion, Bildanalyse, Triangulation)

Dr. *Manuela Keller-Schneider*, Jg. 1959, Professorin für Professionsforschung und Lehrer*innenbildung und Leiterin des Fachbereichs Lehrprofession an der Pädagogi-

schen Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung mit Schwerpunkt Berufseinstieg; selbstreguliertes Lernen im Rahmen der Lehrer*innenbildung; Team- und Schulentwicklung

Dr. *Catharina I. Keßler*, Jg. 1981, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktiv-praxeologische Sozialforschung; Jugend und Peers; transnationale Bildungsräume und Biografien; Schule als kulturelles Phänomen; Bildungsgleichheit, Ethnografie pädagogischer Settings; Dokumentarische Methode

Dr. *Meggi Khan-Zvorničanin*, Jg. 1967, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Camino Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH. Arbeitsschwerpunkte: Verfahren qualitativer Sozialforschung; Migration und Gesundheit; soziale Teilhabe im Bildungs-, Erziehungs- und Gesundheitsbereich

Dr. *Heinz-Hermann Krüger*, Jg. 1947, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft; Kindheits- und Jugendforschung; Schul- und Hochschulforschung

Dr. *Nils C. Kumkar*, Jg. 1985, wissenschaftlicher Mitarbeiter am SOCIUM an der Universität Bremen. Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Sozialforschung und praxeologische Wissenssoziologie; Soziologie sozialer Ungleichheiten; politische Soziologie und Soziologie sozialer Bewegungen; soziologische Theorie

Patrick Leinhos (M.A.), Jg. 1990, Hans-Böckler-Promotionsstipendiat an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Assoziierter am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung in Halle (Saale). Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Forschungsmethoden; Biographie- und Jugendforschung; Engagementforschung

Dr. *Iris Nentwig-Gesemann*, Jg. 1964, Professorin für Bildung im Kindesalter an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Forschungsmethoden, insbes. Dokumentarische Methode, Gruppendiskussionen und narrative Interviews (mit Kindern); Interaktionsqualität in (früh-) pädagogischen Settings und Videobasierte Interaktionsanalyse; Evaluationsforschung; Forschung zur Leitung von Kindertageseinrichtungen; Kita-Qualität aus Kindersicht; Professions- und Kompetenzentwicklung im Bereich der Frühpädagogik; Sprachbildung und Gesprächsführung mit Kindern

Dr. *Nicolle Pfaff*, Jg. 1976, Professorin für Migrations- und Ungleichheitsforschung an der bildungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Jugendforschung; bildungsbezogene Ungleichheitsforschung; Bildung und Transnationalität; rekonstruktive Erziehungswissenschaft

Anna Rauschenberg, Jg. 1988, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Schulpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-