

Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode

Nohl, Arnd-Michael

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Nohl, A.-M. (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stützel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 1/2019* (S. 51-64). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.65692>

Nutzungsbedingungen:

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

Terms of use:

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

Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode

In vielen empirischen Untersuchungen, die mit der Dokumentarischen Methode arbeiten, ist die relationale Typenbildung in den vergangenen Jahren genutzt und z.T. auch kreativ weiterentwickelt worden (vgl. exemplarisch Košinár et al. 2016; Loy 2018; Buse 2017; Leinhos et al. 2018; Krüger et al. 2019; Asbrand/Martens 2018; Hunold 2019; Thomsen 2019). Im scharfen Kontrast hierzu schließen die Herausgeber*innen eines Sammelbandes zur Typenbildung der Dokumentarischen Methode, Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann und Iris Nentwig-Gesemann, die relationale Typenbildung aus der Dokumentarischen Methode aus (vgl. Bohnsack et al. 2018, S. 33ff).

Für die Entwicklung der Dokumentarischen Methode ist es keineswegs ungewöhnlich, dass das eigene Verfahren konturiert wird, indem man es gegenüber anderen Auswertungsverfahren abgrenzt. Schon die „Rekonstruktive Sozialforschung“ von Bohnsack (1991) ist in diesem Stil aufgebaut, wobei hier immer zugleich deutlich (gemacht) wird, welche Gemeinsamkeiten über die Differenz der Auswertungsverfahren hinweg existieren. Die Auseinandersetzung mit anderen methodischen Zugängen wie auch grundlagentheoretischen Ansätzen ist dann auch eine fruchtbare Quelle für die grundlagentheoretische Erweiterung der Dokumentarischen Methode (in Bezug auf Begriffe wie etwa „Habitus“) und ihre Ausdifferenzierung auf unterschiedliche Datenquellen (etwa die Auseinandersetzung mit Panofsky bei der Bildinterpretation) gewesen. Dass Abgrenzungen dazu genützt werden, *innerhalb* der Dokumentarischen Methode entstandene Auswertungsschritte auszugrenzen, ist jedoch neu.

In meinem Beitrag möchte ich mich daher, nachdem ich einige Konturen der relationalen Typenbildung skizziert habe (Abschnitt 1), mit den Argumenten beschäftigen, mit denen Bohnsack et al. (2018) in der Einleitung zu ihrem Sam-

melband wie auch in ihrem Beitrag zum vorliegenden Jahrbuch (einem Wiederabdruck jener Einleitung) die relationale Typenbildung auszugrenzen versucht haben (Abschnitt 2), um schließlich Überlegungen dazu anzustellen, welche Revisionen dieser Form der Typenbildung nötig und möglich sind (Abschnitt 3).¹

1. Konturen

Die relationale Typenbildung ist aus den Problemen der praktischen Forschung heraus entstanden und wurde – von Radvan (2010), Schondelmayer (2010) und Nohl et al. (2010) – praktiziert, bevor sie systematisiert und als solche benannt wurde. Ausgangspunkt war das Problem, dass sich trotz einer „theorie- bzw. erfahrungsgeleiteten Suchstrategie, die sich an gesellschaftlich etablierten Dimensionen von Heterogenität orientiert“ (Nohl 2013, S. 55), keine soziogenetische Typologie entwickeln ließ.² Denn – wie Bohnsack (2018, S. 326) schreibt – die soziogenetische Typenbildung beginnt, „sofern sie nicht durch soziogenetische Interpretationen angeleitet wird, immer zunächst mit einer Suchstrategie, welche sich auf Common-Sense-Theorien und Stereotype“, etwa solche der „Unterscheidung des Dörflichen vom Nicht-Dörflichen“ oder „auf formal-kommunikativ-generalisierte Indikatoren wie etwa die Einwohnerzahl oder das Ausbildungsniveau stützt, um dann zu *überprüfen*, ob diese Unterschiede auch in differenten Orientierungsrahmen ihren Ausdruck finden“ (Hervorhebung im Original). Damit ist zugleich impliziert, dass diese Überprüfung auch negativ ausfallen kann, weil sich die Stereotypen und generalisierten Indikatoren nicht in entsprechend unterscheidbaren Orientierungsrahmen und konjunkativen Erfahrungsräumen niederschlagen.

Wenn das ursprüngliche Sampling keine soziogenetische Typenbildung ermöglicht und man nicht bereits eine Vollerhebung gemacht hat,³ dann kann man, in der Hoffnung auf neue Perspektiven für eine soziogenetische Typenbildung, selbstverständlich die Samplingstrategien umstellen und andere theorie- oder

1 Mein Beitrag beansprucht nur in Teilen Originalität; wie so oft im Bereich der Methodenliteratur, die zwischen wissenschaftlichen Neuerungen und Lehrbuchcharakter schwankt, müssen Dinge wiederholt (oder bestenfalls in neue Worte eingekleidet) werden, die schon andernorts (vgl. Nohl 2013, 2017a, 2019a) gesagt wurden. Die Auseinandersetzung mit den Argumenten von Bohnsack et al. (2018) ist jedoch neu. Für wichtige Hinweise zu früheren Fassungen dieses Aufsatzes danke ich Sarah Thomsen, Florian von Rosenberg, Burkhard Schäffer und Steffen Amling.

2 Schondelmayer (2010) hatte vornehmlich den Vergleich von Auslandskorrespondent*innen und Entwicklungshelfer*innen sowie die Genderdimension im Blick, Radvan (2010) verglich große mit kleinen Jugendeinrichtungen sowie solche im Westteil Berlins mit Ostberliner Jugendzentren. Nohl et al. (2010) waren ursprünglich von Gender- und Berufsunterschieden ausgegangen.

3 Schondelmayer (2010) etwa hatte alle ihr irgendwie zugänglichen Auslandskorrespondent*innen und Entwicklungshelfer*innen in zwei afrikanischen Ländern interviewt.

erfahrungsgeleitete Differenzkategorien nutzen (durchaus im Sinne des Theoretical Sampling bei Glaser/Strauss 1969). Es kann aber sein, dass auch keine dieser weiteren Differenzkategorien sich in entsprechend unterscheidbaren Orientierungsrahmen niederschlägt – oder in der Begriffssprache der Mannheimschen Wissenssoziologie ausgedrückt: Hier liegen möglicherweise konjunktive Erfahrungsräume und in sie eingebettete Orientierungen vor, die (noch) nicht in gesellschaftlich etablierten Differenzkategorien thematisiert werden, mittels derer das Sampling angeleitet werden könnte.

Bei einer derart negativ endenden ‚Überprüfung‘ verlieren die komparative Analyse und Typenbildung der Dokumentarischen Methode jedoch nicht ihren Sinn. Erstens ist es fast immer möglich, eine *sinngenetische* Typik zu entwickeln, mit der die Vielfalt möglicher Orientierungsrahmen, die sich fallübergreifend rekonstruieren lassen, aufgezeigt wird. Zweitens kann die komparative Analyse dazu genutzt werden, nicht nur die Orientierungsrahmen in Bezug auf *eine* Thematik bzw. *eine* Problemstellung herauszuarbeiten (und dann davon auszugehen oder auch empirisch zu zeigen, dass auch andere Themen und Problemstellungen homolog bearbeitet werden), sondern das empirische Material daraufhin zu interpretieren, ob sich eventuell nicht nur in Bezug auf eine Thematik verschiedene Orientierungen sinngenetisch typisieren lassen, sondern auch in Bezug auf eine zweite (und dritte) Thematik weitere Orientierungen typisierbar sind.

So verglich etwa Christine Loy (2018), die in Beirut und Amman junge Menschen interviewt hatte, welche ein Auslandsstudium oder eine Famulatur in Deutschland anstrebten, ihre Fälle zunächst entlang etablierter Differenzkategorien (Gender, Studierende vs. Ärzte, Libanon vs. Jordanien); als sich hier aber keine auf diese Differenzkategorien beziehbaren Orientierungsrahmen rekonstruieren ließen, hat sie die Fälle erneut – und nunmehr auf feinere Unterschiede hin – interpretiert. Hierbei differenzierte sie zwischen den Orientierungen gegenüber gesellschaftlichen Problemen (A), den Orientierungen bzgl. des eigenen Nahfeldes, etwa der Familie und des Freundeskreises (B), der Hoffnungen und Erwartungen an Deutschland (C) sowie der Funktionen der Bildungsmigration (D). Zu jedem dieser Bezugspunkte fanden sich jeweils eigene Orientierungen, die sich fallübergreifend rekonstruieren und in (insgesamt 4) sinngenetische Typiken überführen ließen. Dann zeigte sich in der weiteren Analyse jedoch, dass die jeweiligen in sinngenetischen Typiken aufgliederten Orientierungen zu A, B, C und D nicht nur in je einem Fall kombiniert waren (das wäre selbstverständlich gewesen), sondern in mindestens zwei Fällen. Mithin ließ sich eine erste (spezifische) Relation von typischen Orientierungen zu A, B, C und D in zwei Fällen zeigen und von einer zweiten (spezifischen) Relation ganz anderer typisierter Orientierungen zu A, B, C und D, die sich in zwei anderen Fällen dokumentierten, unterscheiden. Loy (2018) konnte so insgesamt fünf relationale Typen herausarbeiten, die sich untereinander nach der „Logik der Negation“ (Bohnsack 2018, S. 326) unterscheiden lassen: Die Relation von typisierbaren Orientierungen, die sich im relationalen Typ 1 findet, ist dadurch bestimmt, dass sie bei den Relationen von typisierbaren Orientierungen, die jeweils den relatio-

nen Typen 2, 3, 4 und 5 unterliegen, nicht zu beobachten ist – und vice versa. Die als fallübergreifend typisierte Relation von typisierten Orientierungen wird also erst dann plausibel, wenn sie von anderen typisierten Relationen typisierter Orientierungen empirisch abgrenzbar ist (vgl. Nohl 2013, S. 58f).

Die typisierten Relationen typisierter Orientierungen beschränken sich allerdings nicht auf die Koinzidenz von Orientierungen. Es gilt vielmehr, die Sinnhaftigkeit der typisierten Relation zu rekonstruieren, indem etwa – im Beispiel der Arbeit von Loy (2018) – danach gefragt wird, welche Funktionalität bestimmte Orientierungen bzgl. der Gesellschaft und der eigenen Nahwelt für die Bildungsmigration und den Deutschlandbezug haben und umgekehrt. Hierdurch wird die „Logik der Negation“ durch die „Logik des zirkelhaften Erkennens und des Denkens in Homologien“ (Bohnsack 2018, S. 326) ergänzt, wobei der fallübergreifende Charakter einer jeden Relation eine besondere, epistemologische Bedeutung hat: Die Funktionalität und Sinnhaftigkeit der Relation ist nämlich keine einzelfallbezogene, sondern wird als überindividuelles Muster herausgearbeitet.

Auch wenn ich in ersten Veröffentlichungen noch von einer „typisierten Relation typisierter Orientierungsrahmen“ (Nohl 2013, S. 58f) als Ziel der relationalen Typenbildung gesprochen habe, so wurde es später – aufgrund von eigenen theoretischen Überlegungen wie auch allgemeinen Entwicklungen der Dokumentarischen Methode – möglich und nötig, diesen Begriff zu revidieren. Erstens hatte es sich eingebürgert, den Begriff des Orientierungsrahmens mit demjenigen des Habitus weitgehend gleichzusetzen (vgl. Bohnsack 2014). Hierbei gibt es zwei, durchaus miteinander kombinierbare Möglichkeiten: Einerseits lässt sich der kollektive Orientierungsrahmen und das Milieu, das auf ihm gründet, als mehrdimensional verstehen, insofern sie in der Überlagerung unterschiedlicher konjunktiver Erfahrungsräume (und hinter ihnen stehender „sozialer Lagerungen“; Mannheim 1964, S. 528) entstanden sind (so etwa in Bohnsack/Nohl 1998). Andererseits – und dies scheint die in späteren Schriften Bohnsacks und anderer sich durchsetzende Sichtweise zu sein – können die Begriffe des Orientierungsrahmens und Habitus ausschließlich auf spezifische Erfahrungsräume und soziale Lagerungen bezogen werden, sodass dann nicht mehr von einem übergreifenden (das Handeln der jeweiligen Akteure prägenden) Orientierungsrahmen die Rede ist, sondern nur noch von unterschiedlichen, migrations-, adoleszenz- oder etwa bildungsspezifischen Orientierungsrahmen und Habitus (so in Bohnsack 2018, S. 327, und Bohnsack et al. 2018). Gleich welche Variante vorliegt, sie unterscheiden sich beide von der relationalen Typenbildung. Denn mit letzterer werden nicht derartig breit geschnittene Orientierungsrahmen herausgearbeitet, sondern (kleinschnittigere) Orientierungen, die sich als modus operandi der Bearbeitung einzelner Problemkonstellationen und Themen rekonstruieren ließen (etwa der modus operandi des Beobachtens von Jugendlichen durch Pädagog*innen im Jugendzentrum, im Unterschied zu deren Interventionsformen, siehe Radvan 2010).⁴

4 Die Unterscheidung von breitgeschnittenen Orientierungsrahmen und kleinschnittigeren

Zweitens haben wir grundlagentheoretisch den von Asbrand (2008) gebrauchten Begriff der „Handlungsorientierung“ ausgearbeitet und von demjenigen des „Orientierungsrahmens“ bzw. des Habitus unterschieden (vgl. dazu Nohl et al. 2015): Handlungsorientierungen beziehen sich auf spezifische Probleme und Themen; diese verschiedenen Modi Operandi gehen aber in jedem Fall miteinander einher (etwa die Art und Weise der Beobachtung von Jugendlichen mit pädagogischen Interventionsformen; vgl. Radvan 2010). Der Habitus lässt sich in einer solchen, durch den Pragmatismus (Dewey, Mead) inspirierten Perspektive nicht mehr ausschließlich als homogenes Muster des Wahrnehmens, Denkens und Handelns vorstellen, sondern auch als Zusammenspiel von durchaus widerstreitenden Handlungsorientierungen (vgl. Nohl et al. 2015, S. 218).

In relationalen Typologien wird dieses Zusammenspiel von Handlungsorientierungen rekonstruiert, etwa wenn die Modi der Wahrnehmung fremder Menschen und die Interaktionsformen mit ihnen (Schondelmayer 2010) in ihrer Relation herausgearbeitet werden, die Beobachtungsgewohnheiten von JugendpädagogInnen und ihre Interventionsformen (Radvan 2010) oder die Art und Weise, wie MigrantInnen ihre universitären Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt verwerten, mit den Orientierungen, die ihre Migration veranlassten, ins Verhältnis gesetzt werden (Nohl et al. 2010). Keine dieser Handlungsorientierungen ist so breit angelegt wie ein wofür auch immer spezifischer Orientierungsrahmen bzw. Habitus.⁵ Mit der Entwicklung relationaler Typiken, d.h. mit der Identifizierung von fallübergreifenden Relationen unterschiedlicher (typisierter) Handlungsorientierungen, wird aber ein Beitrag zur fallübergreifenden Rekonstruktion der jeweiligen Habitus geleistet, die in Wechselwirkung zu den Handlungsorientierungen stehen, von diesen also geformt werden ebenso wie sie diese formen.

Ähnlich kleinschnittig wie Handlungsorientierungen sind die Habits angelegt. Während Handlungsorientierungen jedoch im Wesentlichen durch die (individuellen oder kollektiven) Akteure inkorporiert und insofern von der Welt abgelöst (zugleich aber auf sie bezogen) sind, vermitteln Habits zwischen Mensch und Welt. Wo sich „Praktiken zwischen Mensch und Weltausschnitt stabilisiert haben, wo sie also eine dauerhafte Verbindung eingegangen sind“, sprechen wir – in Anknüpfung an den philosophischen Pragmatismus (Peirce, Dewey, Mead) – von Habits, die dann auch die „situativ wahrzunehmenden Aspekte des Weltausschnitts und die Wahrnehmungsperspektive des Menschen“ präfigurieren (Nohl et al. 2015, S. 217). Mit relationalen Typologien lassen sich auch diese Habits – und ihr Zusammenspiel mit Handlungsorientierungen (als Beispiele siehe ebd., S. 233-255) – erfassen.

Orientierungen ist sicherlich eine graduelle. Im Folgenden werde ich versuchen, letztere näher zu bestimmen, ohne dass dies zu einer mehr als analytischen Unterscheidung von Orientierungsrahmen führen würde.

5 Dies gilt auch für die von Košinár et al. (2016), Thomsen (2019), Hunold (2019) und Buse (2017) vorgelegten relationalen Typologien.

2. Ausgrenzungen

In der Einleitung zu ihrem Sammelband „Typenbildung und Dokumentarische Methode“ behaupten Bohnsack, Hoffmann und Nentwig-Gesemann nun, dass die relationale Typenbildung „auf das (interviewte) Individuum bezogen“ (2018, S. 20) bleibe und „keinen Zugang zum konjunktiven Erfahrungsraum“ eröffne (ebd., S. 33). Indem sie unterstreichen, dass die relationale Typenbildung von „ihm [d.h. mir; AMN] als eine Variante der dokumentarischen Typenbildung verstanden wird“ (ebd., S. 33), suggerieren sie – ohne dies explizit zu sagen –, dass sie selbst die relationale Typenbildung außerhalb der Dokumentarischen Methode verorten.

Bevor ich mich mit den von Bohnsack et al. (2018) vorgetragene Argumenten immanent auseinandersetze, ist vorab anzumerken, dass man die Dokumentarische Methode zwar auf die Rekonstruktion von konjunktiven Erfahrungsräumen (und den mit ihnen verknüpften Orientierungsrahmen und Habitus) verengen kann, dann aber auch die Konsequenzen einer entsprechend geringen sozialwissenschaftlichen Durchdringungskraft dieses Auswertungsverfahrens in Kauf nehmen muss. Denn damit wird ausgeschlossen, dass man mit der Dokumentarischen Methode soziale Entitäten jenseits konjunktiver Erfahrungsräume rekonstruieren könne, so z.B. Biographien (vgl. etwa von Rosenberg 2011), Interaktionen (vgl. Bohnsack 1983; Nohl 2019b), Organisationen (vgl. Amling/Vogd 2017) oder öffentliche Diskurse (vgl. Nohl 2016 u. 2017). Diese sozialen Entitäten verschwinden dann hinter der „Primordialität des Kollektiven“, des konjunktiven Erfahrungsraums (Bohnsack et al. 2018, S. 19), genauer: Sie werden nur noch insoweit rekonstruiert, wie sie durch den Filter der jeweils untersuchten konjunktiven Erfahrungsräume erkennbar sind. Auf diese Weise werden dann auch jene Formen der Mehrebenenanalyse unmöglich, denen es um die „Eigenlogik“ (Helsper et al. 2010, S. 130) verschiedener Ebenen bzw. sozialen Entitäten geht.⁶ Wenn somit die ubiquitäre Primordialität des kon-

6 Nicht von ungefähr zeihen Bohnsack et al. (2018, S. 19) den von ihnen herausgegebenen Beitrag von Gibson und Helsper (2018) eines „tendenziell objektivistischen Zugangs“, 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“. Mit dieser Kritik an ihren Autor*innen implizieren Bohnsack et al. (2018), dass jeglicher Versuch, ein soziales Phänomen (in diesem Fall Normen) jenseits der (konjunktiven) Erfahrung der von ihm Betroffenen zu untersuchen, als objektivistisch und damit außerhalb der Dokumentarischen Methode stehend zu betrachten sei. Demgegenüber zielte früher die Kritik am Objektivismus lediglich auf jene methodologische Haltung, in der „Annahmen über eine gesellschaftliche Realität vorab der empirischen Analyse den Zugang des Forschers zu dieser Realität“ strukturieren und „den Erforschten ... somit vorgegeben [wird; AMN], was, d.h. welche *objektive* Realität für sie überhaupt *subjektiv* erfahrbar sein kann“ (Bohnsack/Nohl 1998, S. 264; Hervorhebung im Original). Diese hier zuletzt zitierte Kritik am Objektivismus würde aber auf Gibson/Helsper (2018) nicht zutreffen, geht es diesen doch dezidiert darum, zunächst die „eigene Logik“

junktiven Erfahrungsraums theoretisch begründet und methodologisch gesetzt wird, gerät das In- und Gegeneinander unterschiedlicher sozialer Entitäten und Ebenen, das die Komplexität moderner Gesellschaften ausmacht und mit einer nicht verengten Fassung der Dokumentarischen Methode präzise rekonstruiert werden kann (vgl. etwa Krüger et al. 2019; Nohl/Somel 2016; Somel 2019; Helsen et al. 2018), tendenziell aus dem Blick.

In ihrer Argumentation gegen die relationale Typenbildung stellen Bohnsack et al. (2018, S. 33) dann zunächst zwar in Rechnung, dass der von mir gebrauchte Begriff der Dimension sich nicht auf konjunktive Erfahrungsräume bezieht und grundlagentheoretisch noch nicht verankert sei. Dann verweisen sie jedoch auf eine von Nohl, von Rosenberg und Thomsen (2015) erstellte Untersuchung, in der die relationale Typenbildung nur am Rande vorkommt, in der Bohnsack et al. jedoch fündig zu werden meinen, um ihre Ausgrenzung der relationalen Typenbildung aus der Dokumentarischen Methode argumentativ zu unterfüttern: Zurecht legen sie dar, dass es Nohl et al. (2015, Kap. 4) um die „Überlagerung unterschiedlicher ‚Habit- und Orientierungsstrukturen‘ innerhalb des einen Habitus“ (Bohnsack et al. 2018, S. 34) gehe, unterstellen uns dann aber, wir würden damit den „Gesamthabitus des *Individuums*“ (ebd.; Hervorhebung von mir) in den Fokus rücken. Ist die Argumentation einmal so konstruiert, steht der Weg für Bohnsack et al. (2018, S. 34) frei, uns vorzuwerfen, wir hätten den „Habitusbegriff an das Individuum gebunden“ und uns damit des „analytischen Zugangs zum kollektiven Habitus oder konjunktiven Erfahrungsraum“ entledigt. Ja noch mehr, insofern wir die Aspekthaftigkeit unserer Analyse des Individuums „nicht reflektiert“ hätten, würden wir den „(impliziten) Anspruch einer umfassenden, sozusagen totalen Erfassung des Individuums“ (Bohnsack et al. 2018, S. 34) erheben und damit in die Untiefen „machtstrukturierter Interaktion“ (ebd.) geraten.

Dem ist nun zu entgegen, dass in dem inkriminierten Text überhaupt nicht vom Individuum die Rede ist; vielmehr wird unter Bezug auf Bourdieu mehrfach auf die Kollektivität des Habitus verwiesen (vgl. Nohl et al. 2015, S. 214, 216, 223, 227, 229). Um eine bildungs- und lerntheoretische Diskussion, die hier nicht weiter ausgeführt werden kann, zu führen, haben wir versucht, die Handlungstheorie des Pragmatismus mit der Kultursoziologie Bourdieu zu verknüpfen und dafür eine grundlagentheoretische Verbindung vor allem der Begriffe Habitus, Habit und Handlungsorientierung zu finden.⁷ Mit dieser theoretischen Verknüpfung wollten wir herausarbeiten, wie es dazu kommt, dass sich ein Habitus transformiert. Dass dabei neue Einbindungen in konjunktive Erfahrungsräume (wie auch die Herauslösung aus alten Erfahrungsräumen) eine wichtige Rolle spielen können, haben wir empirisch gezeigt und theoretisch

(ebd., S. 154) der jeweiligen Ebene *empirisch* zu rekonstruieren und die Ebenen erst dann aufeinander zu beziehen.

7 Zum Beispiel verwiesen wir darauf, dass sich mit dem Begriff des Habit „Binnendifferenzen eines übergreifenden kollektiven Habitus“ ausarbeiten lassen (Nohl et al. 2015, S. 214).

reflektiert. In diesem Zusammenhang steht der folgende, von Bohnsack et al. (2018, S. 34) zitierte und kritisierte Satz:

„Unterschiedliche Theorie- und Forschungstraditionen wie die dokumentarische Methode, die Postcolonial Studies, die Intersektionalitätsforschung und einige andere mehr haben darauf hingewiesen, dass die soziale Einbindung von Akteuren und Akteursgruppen mehrdimensional gestaltet ist. In diesem Sinne kann auch der Habitus als ein Überlagerungsverhältnis von unterschiedlichen Logiken der Praxis, die wir als Habit- und Orientierungsstrukturen gekennzeichnet haben, verstanden werden.“ (Nohl et al. 2015, S. 227f)

Ohne dass wir dies an jener Stelle weiter ausgearbeitet hätten (dies hätte in der dortigen bildungs- und lerntheoretischen Diskussion zu weit vom Thema weg geführt), haben wir mit diesen Zeilen durchaus zweierlei suggeriert: 1. Es gibt einen an einzelne Akteure oder Akteursgruppen gebundenen Habitus, der sich jedoch aus der Überlagerung unterschiedlicher konjunktiver Erfahrungsräume konstituiert.⁸ 2. Diese Überlagerung unterschiedlicher Erfahrungsräume in der Lebenspraxis von Akteuren impliziert, dass hier verschiedene Logiken der Praxis amalgamieren, die wir als Handlungsorientierungen und Habits herausarbeiten. Wie genau die Genese der Handlungsorientierungen und Habits, die einen Habitus mitkonstituieren, mit konjunktiven Erfahrungsräumen zusammenhängt, haben wir allerdings nicht geklärt.

3. Revisionen

Seit Erscheinen des Büchleins zur relationalen Typenbildung (Nohl 2013) sind, wie schon in Abschnitt 1 dargelegt, einige Neuerungen und Veränderungen nötig geworden, insbesondere jene, die sich um die Frage ranken, was denn eigentlich typisiert wird, nämlich nicht Orientierungsrahmen, sondern Handlungsorientierungen und Habits. Derlei Handlungsorientierungen und Habits zu typisieren impliziert eo ipso, diese nicht dem Individuum zuzuschreiben, denn Typisierung meint stets, fallübergreifende Muster herauszuarbeiten. Selbst wenn der Fall also ein individueller Akteur ist,⁹ dient die Typisierung der Aufdeckung überin-

8 Dass die Rekonstruktion nicht nur des kollektiven, sondern auch eines persönlichen Habitus der Dokumentarischen Methode nicht völlig fremd ist, ergibt sich aus folgendem Zitat, in dem Bohnsack sich auf die genetische Interpretation (im Sinne einer sinn-genetischen Interpretation) bezieht: „In dem in genetischer Interpretation rekonstruierten (für eine Persönlichkeit oder ein Kollektiv typischen) ‚modus operandi‘ der Herstellung [etwa eines Knotens; AMN] dokumentiert sich der individuelle oder kollektive ‚Habitus‘ (Mannheim 1964a, S. 109). Hierauf zielt die dokumentarische Interpretation“ (Bohnsack 2014, S. 61; i.O.k.). Wie die Individuation eines (persönlichen oder kollektiven) Habitus theoretisch gedacht werden *kann*, zeigen Helsper et al. (2013).

9 Die relationale Typenbildung bezieht sich aber nicht notwendiger Weise auf die Analyse von Einzelinterviews, sondern kann auch auf Gruppendiskussionen angewendet werden (siehe Hunold 2019).

dividueller Muster. Dass diese Muster in einem konjunktiven Erfahrungsraum begründet sind (und diesen mitbegründen), ist eine naheliegende, wenn auch nicht zwingende¹⁰ Möglichkeit.

Indem die relationale Typenbildung nicht nur einzelne Habits und Handlungsorientierungen typisiert (dies wäre dann eine sinngenetische Typisierung), sondern typische, d.h. fallübergreifende Relationen typisierter Handlungsorientierungen und Habits herausarbeitet, werden nicht nur einzelne Aspekte von konjunktiven Erfahrungsräumen, sondern für die Bewältigung bestimmter Probleme und Themen (diejenigen nämlich, die im Vordergrund der jeweiligen Studie stehen) zentrale Orientierungen und ihre Kombination evident. Diejenigen Menschen, die eine Kombination bestimmter Handlungsorientierungen oder Habits miteinander teilen – ohne dies voneinander wissen oder sich überhaupt kennen zu müssen –, konstituieren (mindestens) in Bezug auf die Bearbeitung der fokussierten Thematik einen „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980, S. 220).

Zum Beispiel ist davon auszugehen, dass diejenigen Personen, die über Migrationsmotive verfügen, die in ähnlicher Weise in einen Aufenthaltsstatus überführbar sind (etwa die Eheschließung mit Deutschen oder die Asylberechtigung) und auf dieselbe Weise ihre universitären Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt verwerten (etwa als ÄrztInnen in Praxen, die vor allem von MigrantInnen besucht werden; siehe Nohl et al. 2010), in dieser Hinsicht auf strukturdientliche, konjunktive Erfahrungen zurückgreifen können; sie werden – wie dies auch ansonsten für konjunktive Erfahrungsräume charakteristisch ist – einander verstehen können, ohne ihre mit der jeweiligen typisierten Relation zusammenhängenden Erfahrungen im Sinne „kommunikativen Wissens“ (Mannheim 1980, S. 289) erklären zu müssen.

Die relationale Typenbildung trägt insofern der Kollektivität von Handlungsorientierungen, und Habits Rechnung. Bei den mit ihrer Hilfe rekonstruierten konjunktiven Erfahrungsräumen kann es sich um solche im status nascendi handeln (vgl. Nohl 2013, S. 60). Sie mögen aber auch schon längere Zeit etabliert, jedoch einfach nur kleiner geschnitten sein als solche, die innerhalb gesellschaftlich etablierter „sozialer Lagerungen“ (Mannheim 1964, S. 524), etwa des Geschlechts oder der Generation, angesiedelt sind, und aus diesem Grund einer theorie- bzw. erfahrungsgeleiteten Suchstrategie entgehen.

Die Frage, in welcher Hinsicht diejenigen, die eine typisierbare Relation typisierter Handlungsorientierungen und Habits teilen, einen konjunktiven Erfahrungsraum konstituieren, die Frage nach der Soziogenese einer solchen Relation also, ist allerdings noch nicht beantwortet. Hierzu kann man erstens die Verankerung einer Relation in *einem* konjunktiven Erfahrungsraum herausarbeiten, wie dies Loy (2018) mittels einer soziogenetischen Interpretation für

10 Habituierte Handlungsmuster können m.E. auch jenseits konjunktiver Erfahrungsräume ‚aufgehängt‘ sein, etwa in der Art und Weise, wie in der Gesellschaft über soziale Probleme öffentlich kommuniziert wird. Auch die Relationen dieser habituierten Diskurse lassen sich typisieren (vgl. Nohl 2016).

einige der von ihr typisierten Relationen getan hat. Damit würde man davon ausgehen, dass die typisierte Relation typisierter Handlungsorientierungen auf einen eigenständigen konjunktiven Erfahrungsraum verweist, der jenseits etablierter sozialer Lagerungen angesiedelt ist und zu diesen hinzutritt.¹¹ Dieser konjunktive Erfahrungsraum, in dem die typisierte Relation verankert ist, wäre dann zu rekonstruieren. Empirische Erforschungserfahrung liegt hierzu bislang nur bei Loy (2018) vor.

Zweitens – und u.U. zusätzlich – kann man auch die Eingebundenheit der jeweiligen Relation in *mehrere* konjunktive Erfahrungsräume zu rekonstruieren versuchen. Dann geht es um die Frage, inwiefern und wie eine typisierte Relation typisierter Handlungsorientierungen auf eine Überlagerung unterschiedlicher konjunktiver Erfahrungsräume verweist, die bereits als soziale Lagerungen etabliert sind. So fällt z.B. auf, dass ein relationaler Typus, der hinsichtlich der Arbeitsmarktintegration von hochqualifizierten Bildungsausländer(inne)n rekonstruiert wurde, nur bei Frauen zu finden ist, während sich alle anderen relationalen Typen bei Menschen beiderlei Geschlechts dokumentierten (vgl. Nohl et al. 2010). Um die mehrdimensionale Einbindung einer typisierten Relation in unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume herauszuarbeiten, wären nicht nur die Homologien dieser Relation aufzudecken, sondern im Sinne der „Logik der Negation“ (Bohnsack 2018, S. 326) die voneinander empirisch unterschiedenen typisierten Relationen typisierter Handlungsorientierungen erneut miteinander zu vergleichen. Dies würde letztlich zu einer an die relationale Typenbildung anknüpfenden Entwicklung einer soziogenetischen Typologie führen. Empirische Forschungserfahrung liegt hierzu bislang allerdings nicht vor.

Von der Einbindung eines relationalen Typus in die Mehrdimensionalität konjunktiver, etwa geschlechts-, generations- oder bildungsspezifischer Erfahrungsräume muss die Mehrdimensionalität unterschieden werden, die auf dem Weg zur relationalen Typenbildung Berücksichtigung findet, wenn man zunächst in verschiedenen Dimensionen sinngenetische Typiken (etwa zum Beobachten oder zum Intervenieren) entwickelt. Wie oben erwähnt, beziehen sich diese sinngenetischen Typiken auf einzelne Themen und Probleme im erforschten Gegenstandsbereich; die so entwickelten Typen repräsentieren denn auch nicht Orientierungsrahmen, sondern Handlungsorientierungen und Habits, innerhalb derer diese Themen und Probleme behandelt werden.

Die Dimensionen, um die es bei so – als Vorstufe zur relationalen Typologie – entwickelten mehrdimensionalen sinngenetischen Typologie geht, lassen sich daher als *Problemdimensionen* bezeichnen. Während die Rede von Erfahrungsdimensionen und der Mehrdimensionalität der soziogenetischen Typenbildung stets auf konjunktive Erfahrungsräume abhebt (so auch bei Bohnsack et al. 2018, S.

11 Naheliegender wäre diese Argumentation etwa dort, wo relationale Typologien zu Gegenstandsbereichen entwickelt wurden, die außerhalb des Alltäglichen liegen, etwa in Bezug auf eine geplante Bildungsmigration (Loy 2018), die Erziehung von Erwachsenen in Organisationen des Wohnens und Lebens, z.B. Klöstern (vgl. Hunold 2019) oder die Migration und Arbeitsmarktintegration von Hochqualifizierten (vgl. Nohl et al. 2010).

33), sind Problemdimensionen durch das ihnen zugrundeliegende Bezugsproblem definiert, das von den Akteuren innerhalb differierender Handlungsorientierungen und Habits bearbeitet wird. Wie Problem- und Erfahrungsdimensionen zusammenhängen, muss jedoch noch herausgearbeitet werden.

4. Ausblick

Die relationale Typenbildung der Dokumentarischen Methode ist weiterhin in der Entwicklung begriffen (wie dies insgesamt für ein derart dynamisches Auswertungsverfahren wie die Dokumentarische Methode gilt).¹² Dabei bieten Kritik und selbst Ausgrenzungsversuche, wie gezeigt, durchaus die Möglichkeit, einige method(olog)ische Überlegungen weiterzutreiben und zu präzisieren. Wichtiger wird es jedoch sein, mit der (relationalen) Typenbildung gemachte und zukünftige Forschungserfahrung weiter zu reflektieren.

12 Wichtig finde ich in diesem Zusammenhang allerdings, dass Weiterentwicklungen, die deutlich über das Anliegen der relationalen Typenbildung hinausgehen, so sehr sie durch diese inspiriert sein mögen, ihren Kern auch begrifflich abbilden. So gebrauchen Gibson und Helsper (2018) und Leinhos et al. (2019) zwar ebenfalls den Begriff der relationalen Typenbildung, die Form der Typenbildung, die sie dann aber – unter dem Begriff der „mehrebenenanalytischen relationalen Typenbildung“ (Gibson und Helsper 2018) bzw. der „mehrebenen-relationierenden Typenbildung“ (Leinhos et al. 2019, S. 36) – in empirisch gesättigter und theoretisch überzeugender Weise vorstellen, bezieht sich nicht auf den Sinnzusammenhang zweier oder mehrerer Handlungsorientierungen bzw. Habits, die auf einer Ebene des Sozialen liegen, sondern auf typische Passungen zwischen Schülerhabitus und den institutionellen Erwartungen seitens des Gymnasiums an diesen (vgl. Gibson und Helsper 2018) bzw. zwischen individuellen Orientierungen und denjenigen jener Peergroups, denen die Individuen angehören (vgl. Leinhos et al. 2019). Eine solche Typisierung von Passungen von modi operandi unterschiedlicher Ebenen und sozialer Entitäten verdient m.E. eine eigenständige Bezeichnung, mit der die ihr zugrundeliegende Vorgehensweise dann – ähnlich wie die „prozessanalytische Typenbildung“ (Rosenberg 2012) – ihren eigenen Platz innerhalb der unterschiedlichen Formen der Typenbildung in der Dokumentarischen Methode einnehmen würde. Auch die „längsschnittlich relationale Typenbildung“ (Leinhos et al. 2019, S. 47), mit der die zeitbedingte Veränderung solcher Passungsverhältnisse wie auch der Relationen von Handlungsorientierungen auf einer Ebene fallübergreifend typisiert werden, sollte einen eigenen Namen erhalten. Dies würde es erleichtern, die Spezifika der jeweiligen Form der Typenbildung – auf der Basis von Forschungspraxis und methodologischen Überlegungen – trennscharf weiterzuentwickeln. Die hier genannten Arbeiten aus dem Hallenser Forschungszusammenhang treiben, gerade wo sie den Längsschnitt einbeziehen (dies ist auch in der Forschung von Helsper geplant), im Übrigen forschungspraktisch und methodologisch das voran, was ich als „relational-praxeologisches Denken in der Erziehungswissenschaft“ bezeichnen würde.

Literatur

- Amling, Steffen/Vogd, Werner (2017) (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen: Budrich.
- Asbrand, Barbara (2008): Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung: Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierungen in der Weltgesellschaft? Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 31. Jg., Heft 1, 4-8.
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: VS-Springer.
- Bohnsack, Ralf (1991): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske u. Budrich (1. Auflage)
- Bohnsack, Ralf (2018): Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung. In: Ders./Hoffmann, N.F./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Opladen: Budrich, 312-328.
- Bohnsack, Ralf (1983): Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: UTB. (9. Auflage)
- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Städler, Klaus/Wild, Bodo (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe – Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora Friederike/Nentwig-Gesemann, Iris (2018): Typenbildung und Dokumentarische Methode. In: Dies. (Hg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Opladen: Budrich, 9-50.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (1998): Adoleszenz und Migration. Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse – Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske u. Budrich, 260-282.
- Buse, Miriam (2017): Eltern zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Gibson, Anja/Helsper, Werner (2018): Passungstypologie von individuellen und institutionellen Schülerhabitus. Eine mehrebenenanalytische relationale Typenbildung. In: Bohnsack, R./Hoffmann, N.F./Nentwig-Gesemann, U. (Hg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Opladen: Budrich, 151-169.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory. Chicago: CUP.
- Helsper, Werner/Dreier, Lena/Gibson, Anja/Kotzyba, Katrin/Niemann, Mareke (2018): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Thorsten/Thiersch, Sven (2013): Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität - ontogenetische und transformationsbezogene Anfragen an die dokumentarische Methode. In: Loos, P./A.-M. Nohl/A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen - Entwicklungen - Anwendungen. Opladen: Budrich, 111-140.
- Helsper, Werner/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Thorsten (2010): Qualitative Mehrebenenanalyse, in: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative

- Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Beltz, 119-135.
- Hunold, Martin (2019): *Organisationserziehung und Macht. Eine rekonstruktive Erziehungsstudie zu Erwachsenen in quasi-totalen Wohnorganisationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Košinár, Julia/Schmid, Emanuel/Diebold, Nicole (2016): *Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung in den berufspraktischen Studien. Rekonstruktion typisierter Relationen von Orientierungen Studierender*. In: Košinár, J./Leineweber, S./Schmid, E. (Hrsg.): *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Münster, New York: Waxmann, 139-154.
- Krüger, Heinz-Hermann/Hüfner, Kilian/Keßler, Catharina/Kreuz, Stephanie/Leinhos, Patrick/Winter, Daniela (2019) (Hrsg.): *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leinhos, Patrick/Keßler, Catharina I./Krüger, Heinz-Hermann (2018): *Relationale Typenbildung im Längsschnitt. Methodologische und forschungspraktische Überlegungen aus einer Studie zu dualen Bildungswegen*. In: Bohnsack, R./Hoffmann, N.F./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode*. Opladen: Budrich, 170-190.
- Leinhos, Patrick/Krüger, Heinz-Hermann/Keßler, Catharina I. (2019): *Der Stellenwert von Peers für eine duale Karriere im sportlichen und kulturellen Bereich. Methodologische Überlegungen und Resultate einer qualitativen Längsschnittpologie*. In: Krüger, H.-H./Hüfner, K./Keßler, C./Kreuz, S./Leinhos, P./Winter, D. (Hrsg.): *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf*. Wiesbaden: Springer VS, 29-78.
- Loy, Christine (2018): *Motivationsstypen in der Bildungsmigration – Biografische Hintergründe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, Karl (1964): *Das Problem der Generationen*. In: Ders.: *Wissenssoziologie*. Neuwied, 509-565.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): *Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse*. *Zeitschrift für Diskursforschung* 4 (2), 116-136.
- Nohl, Arnd-Michael (2017a): *Innovationen in der dokumentarischen Interpretation narrativer Interviews*. *Sozialer Sinn* 17(2), 329–354.
- Nohl, Arnd-Michael (2017b): *Politische Erziehung durch Medienberichterstattung? Diskurse zu Flucht und Asyl 2015 in der Mitte-Rechts- und linksalternativen Presse*. *Zeitschrift für Flüchtlingsforschung* 1 (2), 218-243.
- Nohl, Arnd-Michael (2019a): *Prozessanalytische und relationale Typenbildung in der rekonstruktiven Bildungs- und Lernforschung*, erscheint in: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen: Budrich. (2. Auflage)
- Nohl, Arnd-Michael (2019b): *Erziehung zur Interaktion – eine produktive Herausforderung für Analysen mittels der Dokumentarischen Methode*, erscheint in: Ders. (Hrsg.): *Rekonstruktive Erziehungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael/Ofner, Ulrike/Thomsen, Sarah (2010): *Hochqualifizierte BildungsausländerInnen in Deutschland: Arbeitsmarkterfahrungen unter den Bedingungen formaler Gleichberechtigung*. In: Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (Hrsg.): *Kulturelles Kapital in der Migration*. Wiesbaden: Springer VS, 67-82.

- Nohl, Arnd-Michael/Rosenberg, Florian von/Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael/R. Nazlı Somel (2016): Education and Social Dynamics: A Multilevel Analysis of Curriculum Change in Turkey. [Studies in Curriculum Theory Series]. London/New York: Routledge.
- Radvan, Heike (2010): Beobachtung und Intervention im Horizont pädagogischen Handelns. Eine empirische Studie zum Umgang mit Antisemitismus in Einrichtungen der offenen Jugendarbeit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: Transcript.
- Rosenberg, Florian von (2012): Rekonstruktion biographischer (Bildung-)Prozesse. Überlegungen zu einer prozessanalytischen Typenbildung. In: Mieth, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich, 193-208.
- Schondelmayer, A.-C. (2010): Interkulturelle Handlungskompetenz: Entwicklungshelfer und Auslandskorrespondenten in Afrika. Eine biographisch-narrative Studie. Bielefeld: transcript.
- Somel, Rahşan Nazlı (2019): A Relational Approach to Educational Inequality: Theoretical Reflections and Empirical Analysis of a Primary Education School in Istanbul. Wiesbaden: Springer VS.
- Thomsen, Sarah (2019): Bildung in Protestbewegungen - Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.