Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode[*]

Burkhard Schäffer

„… die Raupe kann nicht ahnen, dass sie ein Schmetterling wird, genau wie der Schmetterling sich nicht erinnert, dass er eine Raupe war“ (Enrique Lihn)[1]

Einleitung **2**

1. Essentials der Typenbildung der Dokumentarischen Methode **2**
1.1 Typenbildung als ein schwer bis gar nicht zu methodisierender Prozess 2
1.2 Typen – Typiken – Typologien 3
1.3 Korrespondenzanalytik und Relationale Typenbildung 5

2. Typenbildende Interpretation **6**
2.1 Zur Rolle von Abduktionen, „pragmatischen Induktionen“ und „Als-ob-Deduktionen“ in der dokumentarischen Typenbildung 6
Hermeneutischer Zirkel oder Dilemma? 8
Methodische Schlussfolgerung: Sinn- und soziogenetische Aspekte für die Typenbildende Interpretation herausarbeiten 9
2.2 Konstruktion oder Rekonstruktion des Typenbildungsprozesses? 12
Methodische Schlussfolgerung: Typologien-Timelines 13
2.3 Zur Selektivität der Vergleichshorizonte 14
Methodische Schlussfolgerung: Sampling-Timelines 15

3. Zusammenfassende Bemerkungen **16**

Literatur **17**

[*] Erscheint in: Ecarius, Jutta/ Schäffer, Burkhard (Hrsg.)(2020): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2te mit zusätzlichen Beiträgen ergänzte Auflage (im Erscheinen). Für hilfreiche Ratschläge und Kritik im Verlauf des Entstehungsprozesses dieses Artikels bin ich (in alphabetischer Reihenfolge) Franziska Endreß, Denise Klinge, Franz Krämer, Anja Mensching und Arnd-Michael Nohl sehr zu Dank verpflichtet.

[1] Zitiert nach Galaz 2014

Einleitung

Typenbildung ist eines der, wenn nicht das Alleinstellungsmerkmale der Dokumentarischen Methode. Dementsprechend liegen zur Typenbildung der Dokumentarischen Methode bereits einschlägige Beiträge vor[2]. In Weiterführung dieser Diskussion werden im vorliegenden Artikel methodisch-methodologische Überlegungen angestellt, die das Produkt einer intensiven Reflexion über diesen wichtigsten Arbeitsschritt der Dokumentarischen Methode sind. Die Reflexion wurde u.a. angestoßen durch die Entwicklung einer Software für das Arbeiten mit der Dokumentarischen Methode namens *DokuMet QDA*[3]. Hierbei wurden im Zuge der informatischen Übersetzung der Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode alle bisher selbstverständlichen Interpretationsschritte und -praktiken einer intensiven Rekonstruktion unterzogen. Durch das Aufeinandertreffen algorithmischer mit hermeneutischen Logiken traten z.T. Verfremdungseffekte auf, die einen hohen heuristischen Wert entwickelten und zu weiterer methodologischer und grundlagentheoretischer Reflexion Anlass gaben (hierzu auch Klinge/Schäffer/Krämer 2020 sowie Schäffer/Klinge/Krämer 2020). Bei der Rekonstruktion geriet insbesondere der Prozess der Typenbildung in den Blick, da hier die größten Potenziale für eine softwareseitige Unterstützung der Dokumentarischen Methode liegen. Im Zuge dessen erschien es mehr und mehr sinnvoll, ein eigenes methodisches Format für die Typenbildung von der Formulierenden und Reflektierenden Interpretation abzugrenzen: das der *Typenbildenden Interpretation*. Die dokumentarische Typenbildung wird hier zwar nicht ‚neu erfunden', aber mit dem Schritt der Typenbildenden Interpretation wird eine bessere intersubjektive Vergleichbarkeit, eine validere Rekonstruktion des eigenen Vorgehens und vor allem eine bessere Erinnerung, Aufbereitung und Verwertung von „abduktiven Blitzen" (Reichertz 1993, S. 179) während des Prozesses der Interpretation gewährleistet.

Der Artikel hat folgenden Aufbau: Zunächst werde ich kurz einige Grundzüge der Typenbildung der Dokumentarischen Methode beschreiben (1). Im zweiten Kapitel werde ich auf Aspekte eingehen, die mir bei der Dokumentarischen Methode ‚fragwürdig' im wörtlichen Sinne erschienen, also m.E. würdig, nochmals auf ihre Stimmigkeit hin überprüft und ggf. revidiert zu werden (2). Hierzu gehört die Rolle der Abduktion bei der Typenbildung und die Konzeption des sog. hermeneutischen Zirkels (2.1), die Frage, ob und wie Typenbildungsprozesse valide „rekonstruiert" werden können (2.2) und das Problem der (notwendigen) sampleinduzierten Selektivität von Vergleichshorizonten bei der komparativen Analyse (2.3). Bei jedem Unterkapitel des zweiten Kapitels ist der jeweiligen Problembeschreibung ein methodischer Lösungsvorschlag angefügt. Das abschließende Kapitel (3) ist einem Resümee gewidmet.

1. Essentials der Typenbildung der Dokumentarischen Methode

1.1 Typenbildung als ein schwer bis gar nicht zu methodisierender Prozess

Auf Basis einer Rekonstruktion von methodologisch gehaltenen Texten zur Typenbildung von Iris Nentwig-Gesemann (2013), Ralf Bohnsack (2007; 2010; 2013; et al. 2018 und im Band) und Arnd-Michael Nohl (2013 a+b und im Band), die hier aus Platzgründen nur genannt, aber nicht

[2] Z.B. Bohnsack 2013 und im Band; Nentwig-Gesemann 2013; Nohl 2013a +b, 2017. auch die Angaben im entsprechenden Unterkapitel zu Typenbildung und komparativen Analyse: LitDokMeth 2018 sowie jüngst: Bohnsack/ Hoffmann/ Nentwig-Gesemann 2018.

[3] www.dokumet.de

im Einzelnen nachgezeichnet werden können, lässt sich die Typenbildung der Dokumentarischen Methode in ihrer Selbstbeschreibung folgendermaßen auf den Punkt bringen: Sie vereint eine Skepsis gegenüber Formen der Realtypenbildung, die es nur auf die Gruppierung von Fällen und einen ‚durchschnittlichen Sinn' abgesehen haben. Zudem wird die *Gleichsetzung von Fall und Typus,* wie es bspw. bei Kelle und Kluges Ansatz der Fall sei (dies. 2010) kritisiert (Nentwig-Gesemann 2013, S. 302f.). Dem wird eine Orientierung an „Mehrdimensionalität" (Bohnsack im Band) entgegengestellt, die es ermöglicht, je nach Vergleichshorizont, *verschiedene typische Dimensionen* an *einem* Fall herauszuarbeiten. Dieses Vorgehen geht einher mit einer Präferenz für „Idealtypen" im Sinne der Forschungspraxis von Max Weber (ders. 1968, S. 191; Nentwig-Gesemann 2013, S. 298). Sie vereint weiterhin eine praxeologische Sichtweise auf das, was typisiert werden soll (habitualisierte Handlungspraxen und darauf fußende handlungsleitende Orientierungsrahmen, vgl. Bohnsack 2013, S. 246) sowie eine Übereinkunft darüber, dass Typenbildung als ein Prozess aufzufassen ist, der auf Abduktion im Sinne von Peirce beruhe, und deshalb schwer bis gar nicht zu methodisieren sei. Es sei eher ein auf der komparativen Analyse im Sinne der Grounded Theory aufbauender „Forschungsstil", bei dem Abduktionen vielleicht „begünstigt" würden (Bohnsack 2007, S. 198f.).
Jenseits dieser abduktiven, gewissermaßen nicht planbaren Komponenten, lässt sich dennoch eine gewisse Formalisierung beim Prozess der Typenbildung mit der Dokumentarischen Methode herausarbeiten (vgl. Bohnsack 2013, S. 248ff., ders. et al. 2018, S.25f.; Nohl 2013a S. 276ff.). Dem jeweiligen Forschungsinteresse ist als Ausgangspunkt die sog. „Basistypik" vorangestellt: bei Interesse an migrationsspezifischen Dimensionen also z.B. eine „Migrationstypik" (Bohnsack et al. 2018, S. 25). Der Forschungsprozess beginnt mit der Identifizierung von ersten Orientierungsrahmen im Hinblick auf diese Basistypik mittels frühzeitiger Vergleiche von Fällen. Dann werden diese Orientierungsrahmen, wenn sie denn in mehreren Fällen identifiziert werden können, von den konkreten Fällen gelöst („abstrahiert") und sinngenetisch typisiert (bezogen auf die Genese des ‚Sinns', an dem man im Forschungsprojekt interessiert ist, also dem gegenstandstheoretischen Interesse, zur Differenz von sinn- und soziogenetischer Interpretation: Mannheim 1980, S. 85ff.). Diese typisierende Abstraktion erfolgt über minimale und maximale Vergleiche der herausgearbeiteten Orientierungsrahmen; man sucht also nach ähnlichen und maximal differierenden Fällen und „spezifiziert" auf diesem Wege *sinngenetische Typen innerhalb einer sinngenetischen Typik*. Eine soziogenetische Typisierung bezieht sich dann auf die Rekonstruktion dieser sinngenetisch typisierten Orientierungsrahmen in Dimensionen konjunktiver Erfahrungsräume, z.B. innerhalb einer Geschlechter-, einer Generations- oder einer Milieudimension. Hierzu werden die herausgearbeiteten sinngenetisch typisierten Orientierungsrahmen in ihrer Bedeutung für soziogenetische Dimensionen rekonstruiert.

1.2 Typen – Typiken – Typologien

Hier ein Beispiel aus meiner eigenen Forschungspraxis, einem Projekt zu „Weiterbildungsorientierungen und Altersbildern der Babyboomer" (Dörner/Schäffer 2014; Schäffer/Dörner/Krämer 2015). In diesem wurde der Typenbildungsprozess in leicht veränderter Form akzentuiert. Eine „Basistypik" in dem Projekt und damit zugleich eine seiner zentralen Fragestellungen, bezog sich auf handlungsleitende Orientierungen zur Weiterbildung (WB). Die unterschiedlichen Orientierungsrahmen wurden abstrahiert, sinngenetisch typisiert und nicht in eine, sondern in *vier WB-Typiken* gebündelt, die jeweils von mehreren Gruppendiskussionen ‚gespeist' wurden: „WB als Selbstverständlichkeit", „WB als Schicksal", „WB als Marginalie" und „WB als Utopie". Diese *vier* Weiterbildungs*typiken zusammen* bilden im Be-

zug aufeinander die Weiterbildungs*typologie* des Projekts, bei der „WB als Selbstverständlichkeit“ und „WB als Schicksal“ zwei Extremausprägungen darstellen (Schäffer/Dörner/Krämer 2015, S. 275):

- Unter der abstrahierten sinngenetischen Typik „WB als Selbstverständlichkeit“ finden sich die rekonstruierten sinngenetischen Orientierungsrahmen von Gruppen, für die es obligatorisch ist, berufliche WB-Veranstaltungen zu besuchen.
- Demgegenüber sind in der Typik „WB als Schicksal“ Orientierungen vertreten, in denen zum Ausdruck gebracht wird, dass es sinnlos ist, sich weiter um WB zu bemühen oder gar solche, die die eigene Person oder Peergruppe als ausgeschlossen von WB-Angeboten erfahren.

Ein sinngenetisch zu *einer* Typik abstrahierter übergreifender Orientierungsrahmen kann also für mehrere leicht differierende sinngenetische *Einzeltypen* gelten, die im Zusammenspiel eine *Typik* bilden. Mit der Abstraktion von sinngenetischen Einzeltypen zu einer Typik ist immer eine Komplexitätsreduktion verbunden. Im Beispiel werden die verschiedenen und leicht differierenden weiterbildungsbezogenen Orientierungsrahmen gefasst als sinngenetische *Einzeltypen,* die in einem ersten Verdichtungsschritt zu vier Weiterbildungs*typiken* verarbeitet werden. Aufeinander bezogen bilden sie dann die Weiterbildungs*typologie* des Projekts.

Um ggf. Missverständnisse zur bisherigen Verwendung der Begrifflichkeit zu vermeiden, sei die verwendete Typenterminologie noch etwas näher erläutert: Die hier präferierte – methodisch motivierte und im Sinne einer besseren intersubjektiven Nachvollziehbarkeit vollzogene – *klare Dreiteilung in Typen, Typiken und Typologien* ist nach einer intensiven *Reflexion des handlungspraktischen Typenbildungsprozesses* entstanden, der für viele Forschende, gerade zu Beginn ihrer Arbeit, die größte Hürde darstellt. Dessen Ergebnis war, dass Typisches zwar in *erkenntnistheoretischer Hinsicht* nur vor dem Hintergrund von (impliziten oder expliziten) Vergleichshorizonten identifiziert werden kann, *in interpretationspraktischer Hinsicht* zumeist jedoch zunächst an einem Fall auffällt, dann über den Vergleich mit anderen Fällen gesichert wird und dann zu einer ersten übergreifenden Gestalt, der Typik weiterentwickelt wird. Diese wird dann im Sinne einer Idealtypik von dem Einzelfall auf einem mittleren Niveau abstrahiert. Hierzu im Kontrast lassen sich dann differierende Orientierungsrahmen oder Handlungsorientierungen auffinden, die ihrerseits zunächst als Einzeltypus aufscheinen, bevor auch sie zu einer Typik abstrahiert werden können. Vor dem Hintergrund eines sich solchermaßen langsam entfaltenden Tableaus sinngenetischer Typiken schält sich dann sukzessive eine sinngenetische Typologie heraus. In der bisherigen Fassung (exemplarisch: Bohnsack et al. 2018, S. 25f.) wird der Zwischenschritt sinngenetische Typik zu sinngenetischer Typologie so nicht akzentuiert. Vielmehr entspricht dort auf sinngenetischer Ebene die „Typik“ einer Typologie im eben erklärten Sinn. So speist sich z.B. die „Migrationstypik“ aus unterschiedlichen „Typen“ des Umgangs mit der „Sphärendifferenz“ (Nohl 2001), die Typik ist hier auf sinngenetischer Ebene die höchste Stufe der Abstraktion und die dortigen Typen ließen sich als Typiken im eben explizierten Sinne fassen. Der Begriff „Typologie“ ist bei diesem Vorgehen dann ausschließlich für die soziogenetische Rekonstruktion vorbehalten: bei der Überlagerung verschiedener Typiken (Migration, Geschlecht, Milieu etc.), also der Mehrdimensionalität, die hier gar nicht Abrede gestellt werden soll.

Komplexer wird es, wenn man weitere sinngenetische Dimensionen rekonstruiert. Im genannten Projekt waren dies u.a. Alters-, Alterns- und Altenbilder (hierzu Dörner/ Schäffer 2014). Die sich daraus ergebende, aus verschiedenen Altersbildtypiken gespeiste Altersbildertypologie liegt in Teilen quer zu den Weiterbildungsorientierungen bzw. überlappt sich

mit diesen, d.h. dass Gruppen hier z.T. Gemeinsamkeiten bei den WB-Orientierungen bei abweichenden Altersbildern aufweisen und umgekehrt. In der Altersbildtypologie bilden die Fälle jetzt also für andere Dimensionen Vergleichshorizonte und zwar nicht in der gleichen Zusammensetzung wie bei der Weiterbildungstypologie.
Im Unterschied zur gerade beschriebenen sinngenetischen Typenbildung, bei der inhalts- bzw. gegenstandsbezogene Dimensionen im Mittelpunkt stehen, geht es bei der soziogenetischen Typenbildung um die Rekonstruktion solcher Orientierungen, die auf Dimensionen kollektiver Verortung verweisen wie z.B. Milieu, Generation oder Geschlecht. Die soziogenetische Perspektive verfolgt letztendlich das Ziel, die herausgearbeiteten sinngenetischen Typologien verstehend zu erklären, indem sie nach den Entstehungsbedingungen für die jeweils herausgearbeiteten sinngenetischen Typiken fragt. Es lassen sich dann Fragen beantworten wie z.B. die, wie die typisierten Weiterbildungsorientierungen mit der Generations-, der Milieu- oder Geschlechterzugehörigkeit zusammenhängen. Es geht darüber hinaus auch darum herauszufinden, ob und inwieweit die sinngenetischen Orientierungen selbst wiederum ein Dokument für soziogenetische Dimensionen sind. Im Projektbeispiel zu den WB-Orientierungen der Babyboomer sind die in der sinngenetischen Typik „WB als Schicksal“ versammelten Orientierungen im Hinblick auf WB durchaus als homolog zu ihren teilweise als sehr prekär erfahrenen (bildungs-)milieuspezifischen Lebenslagen zu sehen. Allerdings unterscheiden sie sich innerhalb dieser Dimension nochmals im Hinblick auf Geschlechterzugehörigkeit: Männer gehen anders mit der Exklusion aus dem WB-System und der damit verbundenen Einschränkung ihrer Teilhabemöglichkeiten um als Frauen. Für die zuletzt genannten ist die Exklusion nicht so folgenreich wie für die Männer, weil sie über einen familiär-verwandtschaftlichen Rahmen als Rückzugsort verfügen, der primär von Frauen und deren Kindern getragen ist. Dies ist bei den Männern nicht gegeben und es gibt auch kein funktionales Äquivalent zur familiären Einbindung der Frauen. Die Typologie der Weiterbildungsorientierungen wird hier im Hinblick auf eine Bildungsmilieu- und eine Geschlechtstypik weiter ausdifferenziert.
Die sinngenetisch typisierten Orientierungsrahmen werden also dekonstruiert in dem Sinne, dass sie auf soziogenetische Dimensionen kollektiver Erfahrungen verweisen. Sie können gleichzeitig als Dokument dieser Dimensionen in einem sich gegenseitig bedingenden Orientierungssystem gesehen werden. Letztendlich geht es darum aufzuzeigen, dass die herausgearbeiteten sinngenetischen Dimensionen auch Ausdruck ‚tiefer liegender‘ kollektiver Erfahrungen sein können. Insgesamt sollte deutlich geworden sein, dass bei der Dokumentarischen Methode *nicht über Fälle, sondern über Orientierungsrahmen typisiert* wird (zur Kritik hierzu Kreitz im Band) und dass in der hier präferierten Form zwischen sinngenetischen Typen, Typiken und Typologien unterschieden werden kann, die ihrerseits ‚typisch‘ zusammenhängen mit soziogenetischen Dimensionen wie z.B. Alter, Generation, Milieu, Geschlecht oder Migration.

1.3 Korrespondenzanalytik und Relationale Typenbildung

Die Suchbewegung nach soziogenetischen Dimensionen wird flankiert von korrespondenzanalytischen Bemühungen (Amling/Hoffmann 2013). Hierbei werden die herausgearbeiteten soziogenetisch typisierten Orientierungen mit den entsprechenden soziodemografischen Befunden abgeglichen. Es zeigt sich z.B., dass in der Typik „WB als Schicksal“ Gruppen mit niedrigem formalem Bildungsstand, niedrigem Einkommen und beruflich prekären Positionen versammelt sind, während bei der Haltung „WB als Selbstverständlichkeit“ Gruppen mit höherem Bildungsmilieu und Einkommen sowie beruflich etablierten Positionen überrepräsentiert sind.
In jüngster Zeit gibt es einige Weiterentwicklungen, von denen hier die „relationale Typenbildung“ (Nohl 2013b und im Band) genannt sei. Diese Form der Typenbildung kommt in For-

schungsfeldern zum Einsatz, bei denen an die zu untersuchenden Fälle keine „etablierten Dimensionen von Heterogenität“ (Nohl 2013b, S. 55) angelegt werden können, d.h. wenn man die Suche nicht nach bestimmten „Milieus“, „Generationen“, „Geschlechtern“ oder anderen Dimensionen kollektiver Verortung strukturieren kann. Es geht dann um die Relationierung von typischerweise zusammen auftretenden sinngenetischen Orientierungsrahmen bzw. um kleinschrittigere „Handlungsorientierungen“ und „habits“ (Nohl 2017, S. 103 und im Band). Im oben dargestellten Altersbildprojekt wurden solche relationalen Typisierungen in Form von „Kombinationen von bestimmten Altersbildtypen mit Typen von Weiterbildungsorientierungen“ (Dörner/Schäffer 2014, S. 137) vorgenommen. So konnte ein typischer Zusammenhang aufgezeigt werden zwischen WB-Orientierungen, die die absolute Notwendigkeit von Weiterbildung in jedem Alter betonen („ohne wenn und aber“) und gleichzeitig das eigene chronologische Alter ausblenden (sich „jünger fühlen als man ist“, ebd.).

2. Typenbildende Interpretation

Soweit eine sehr geraffte Darstellung der Grundprinzipien der Typenbildung der Dokumentarischen Methode sowie ihre Weiterentwicklung, wie sie auf der Basis von eigenen Forschungsprojekten sinnhaft erschien. In Anlehnung an die bisherige Terminologie der Dokumentarischen Methode (Formulierende und Reflektierende Interpretation) und im Hinblick auf die skizzierten Weiterungen des Typenbildungsprozesses schlage ich vor, explizit einen dritten Schritt auszuweisen, den der T*ypenbildenden Interpretation*. Dies mag auf den ersten Blick überflüssig erscheinen, da vor allem in der Reflektierenden Interpretation bislang auch typenbildend gedacht und gearbeitet wurde und wird. Dennoch halte ich die explizite Herausstellung eines dritten Modus für sinnvoll, da hiermit dieser zentrale Schritt des Verfahrens einer stärkeren Sichtbarkeit im Sinne eines Grundprinzips qualitativ-rekonstruktiver Forschung, dem des „methodisch kontrollierten Fremdverstehen[s]“ (Schütze et al. 1973) ausgesetzt wird. Unter Typenbildender Interpretation sind demnach alle Forschungs*handlungen* zu subsummieren, die mit dem *abduktiven Prozess der Typenentdeckung*, dem *deduktiven Prozess der Typenbildung* und dem *induktiven Prozess der empirischen Absicherung* sowie mit der *theoretischen Verortung von Typen, Typiken und Typologien* zu tun haben. Im Folgenden werde ich verschiedene für das Typenbildungskonzept der Dokumentarischen Methode relevanten Aspekte darstellen und in einem zweiten Schritt für die aufgeworfenen Probleme in jedem Unterkapitel methodische Lösungen erarbeiten.

2.1 Zur Rolle von Abduktionen, „pragmatischen Induktionen“ und „Als-ob-Deduktionen“ in der dokumentarischen Typenbildung

„Abduktion“ wurde von Peirce m.E. im Wesentlichen als eine erste Ahnung gefasst, eine riskante, vielleicht plausible Hypothese, die, wenn sie denn zuträfe, ein unverständliches empirisches Ereignis erklären würde. Oder, in den Worten von Peirce: „The surprising fact, C is observed. But if A were true, C would be a matter of course. Hence there is a reason to suspect A is true“ (Peirce 1979, § 5.189). Peirce betont zudem die Plötzlichkeit und das blitzartige solcher Einsichten: „The abductive suggestion comes to us like a flash. It is an act of insight, although of extremely fallible insight.“ (ebd.). Und er hebt hervor, dass bestimmte Bruchstücke der auftauchenden Hypothese bereits bewusstseinsmäßig repräsentiert sind: „It is true that the different elements of the hypothesis were in our minds before; but it is the idea of putting together what we had never before dreamed of putting together which flashes the new suggestion before our contemplation“ (Peirce 1979, § 5.181). Für das Auftreten von Abduktionen

entscheidend ist, dass empirische Wahrnehmungsereignisse und sensibilisierende theoretische Konstrukte in einer überraschenden Form zusammengesetzt werden, von denen man sich nicht hätte träumen lassen, dass sie jemals *auf diese Art und Weise* zusammengesetzt werden könnten. Bei Abduktionen geht es also darum, überraschende, generell: *neue Hypothesen* zu generieren.

Selbstverständlich muss eine solchermaßen gefasste Abduktion im Forschungsprozess ergänzt werden durch die anderen, ‚klassischen' Formen des Schließens. Der dokumentarische Typenbildungsprozess lässt sich vor diesem Hintergrund in drei Schritten beschreiben, in dem *Abduktion, Deduktion und Induktion zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Interpretationsprozesses* zum Zuge kommen:

1. Im Zuge der komparativen Analyse wird aus einem ersten überraschenden und risikoreichen abduktiven Schluss im An-Schluss eine Hypothese über einen „Orientierungsrahmen" gebildet, also eine in einem Satz formulierte Explikation des Rahmens. Diese empirisch rekonstruierte Hypothese führt die entsprechend interpretierten Textstellen gewissermaßen als Randbedingung mit sich. Mit der Formulierung eines solchen hypothetischen Satzes passiert genau das, was Reichertz als analytischen Schritt nach der Abduktion bezeichnet: „Die Hypothese schließt (…) die vorprädikative Abduktion an ein bestimmtes Sprachsystem an, an eine bestimmte Gliederung von Vernünftigkeit und Ordnung, kurz: an die Pragmatik einer Interaktionsgemeinschaft" (Reichertz 2013: 128).
2. Die Pragmatik der ‚dokumentarischen Interaktionsgemeinschaft' gebietet dann, diese erste abduktiv gebildete, noch relativ unsichere Hypothese durch weitere komparative Schritte innerhalb eines Falles und über den weiteren Vergleich mit anderen Fällen weiter zu abstrahieren („Abstraktion des Orientierungsrahmens", siehe Bohnsack und Nohl oben). Diesen Vorgang des weiteren *Schließens nach der Abduktion* möchte ich als *„Als-ob-Deduktion"* bezeichnen, da hier ja nicht, wie bei einer klassischen Deduktion, von einer allgemeinen Theorie ausgegangen wird, von der aus dann auf den Einzelfall geschlossen wird, sondern ‚nur' von einer aus der Auseinandersetzung mit dem Material und unter Einbezug neu orchestrierter, vorgängiger Theoriefragmente erzeugten Aussage. Allerdings wird im Typenbildungsprozess dieser Abstraktion vom typenbildenden Akteur tentativ eine höhere Geltung zugesprochen als einer Aussage, die sich nur auf den einen konkreten Fall bezieht. Eine Als-ob-Deduktion auf einen Typ, eine Typik oder eine Typologie ist also das Treffen einer in der komparativen empirischen Analyse fundierten Aussage über eine rekonstruierte Regelmäßigkeit, die als Randbedingung die interpretierten empirischen Objektivationen mit sich führt. Ein Als-Ob (und auch eine Als-Ob-Deduktion) ist mit Günther Ortmann gesprochen ein „Vorgriff, der von seiner nachträglichen Einlösung zehrt, die er selbst bewirkt (…) (Ortmann 2004, S. 12). Sie ist weit davon entfernt, nur das „Gegenteil von Echtheit, Wahrheit und Wahrhaftigkeit" (a.a.O., S. 11) zu sein, sondern konstitutiv für den Forschungsprozess rekonstruktiver Sozialforschung. Sie kann als der Kern einer „normischen Generalisierung" (Schurz 2006, S. 90) verstanden werden: „Normische Generalisierungen" unterscheiden sich nach Schurz (ebd.) sowohl von „strikten Generalisierungen", wie sie bei All-Sätzen vorliegen als auch von „statistischen Generalisierungen", wie sie in der Statistik mit bedingten Wahrscheinlichkeiten gefasst werden. Die normische Form der Generalisierung fußt auf einem nichtstatistischen Wahrscheinlichkeitsbegriff: Normisch, also *normaler*weise wird sich jemand oder Angehörige einer Gruppe, eines Milieus oder einer Generation mit diesem Orientierungsrahmen so und so verhalten.

3. Die Als-ob-Deduktion wird dann durch weitere Vergleichshorizontbildung im Rahmen der „Spezifizierung“ (Bohnsack) des Orientierungsrahmens weiter überprüft. Hierbei wird, und das ist der dritte Schritt, induktiv vorgegangen im Sinne eine „pragmatischen Induktion“ (Schurz 2002: S. 133): Man rekonstruiert an anderen Fällen, ob und wie hier eine ähnliche Form des Umgangs mit dem abstrahierten Orientierungsrahmen vorliegt (minimale Spezifizierung), ob sich also die als-ob-deduktive Hypothese bewährt. Ist dies nicht der Fall und etwas Neues, Unerklärliches tritt einem entgegen (maximale Spezifizierung), kommt eine neue Abduktion ins Spiel, die dann wiederum als Hypothese in Form einer „Als-ob-Deduktion“ formuliert und rekonstruiert bzw. induktiv überprüft wird.

Die/der Forschende schreitet mithin von der Abduktion, also einem bei der komparativen Analyse im Rahmen einer Reflektierenden Interpretation aufscheinenden „abduktiven Blitz“ (Reichertz 1993, S. 179), in dessen Folge eine Abstraktion eines Orientierungsrahmens ermöglicht wird, hin zur ‚Als-ob-Deduktion‘, die es fallintern und extern zu überprüfen gilt. Das Motto in der als-ob-deduktiven Phase lautet: ‚Gehen wir mal davon aus, dass es sich bei dieser, in ersten Fallvergleichen herausgearbeiteten fallübergreifende Regelmäßigkeit um einen kollektiven Orientierungsrahmen oder eine Handlungsorientierung handelt, die wir hypothetisch als >typisch< deklarieren‘. Von dort aus wird induktiv weitergegangen und gefragt: ‚Schauen wir mal, ob sich ähnliche oder abweichende Regelmäßigkeiten in anderen Fällen rekonstruieren lassen‘. Wird die Abstraktion eines Orientierungsrahmens, die aus der abduktiv erzeugten Hypothese zusammen mit den Randbedingungen deduziert wurde, auf diese Weise auch im mehrdimensionalen Vergleich (siehe Bohnsack im Band) induktiv bestätigt, ‚bewährt‘ sie sich also, hat man Sicherheit gewonnen, dass es sich um eine angemessenere Umschreibung eines >typischen< empirischen Phänomens handelt; wird die aus der Als-ob-Deduktion abgeleitete Hypothese dagegen nicht bestätigt, beginnt das Spiel mit der Abduktion von Neuem (Reichertz 2013, S. 131).

2.2 Hermeneutischer Zirkel oder Dilemma?

Dieser von einer Abduktion ausgehende Prozess wird üblicherweise in der Metapher des hermeneutischen Zirkels (Gadamer; Heidegger) gefasst. Bohnsack et al. betonen nun, dass die Typenbildung der Dokumentarischen Methode nicht „hierarchisch“ sei, weil sich praxeologische Typen nach einer „Logik der Reflexivität“ konstituierten. „Der Typus und seine Elemente stehen in einem Verhältnis von Teil und Ganzem: 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 Einzelelementen und der Sinnstruktur des Gesamtkontextes stellt eine der Ausprägungen des klassischen Hermeneutischen Zirkels dar (…)“ (Bohnsack et al. 2018, S. 22).
Das ist, bezogen auf das *Resultat* eines Typenbildungsprozesses, sicher richtig: Jedes Element ist relationiert mit allen anderen Elementen und bildet so eine rekursive Verweisstruktur kybernetischer Qualität. Allerdings ist es fraglich, ob in dieser kybernetisch-systemischen Fassung des Typenbildungs*prozesses* die Metapher des Zirkels zielführend ist und zwar insbesondere im Hinblick auf die Plötzlichkeit und Unverfügbarkeit abduktiver Einsichten. Hier sind Hinweise von Wolfgang Stegmüller weiterführend, der darauf aufmerksam macht, dass der hermeneutische Zirkel eine äußerst ungenaue Beschreibung eines Interpretationsprozesses sei. Wenn damit gemeint sei, dass man, um einen „Sachverhalt A zu verstehen“ zunächst den übergeordneten „Sachverhalt B wissen“ müsse, aber „um ein Wissen über B zu erwerben, müsste man erst A verstehen“ (Stegmüller 1971, S.70), dann sei das „kein Zirkel, sondern ein

Dilemma“ (a.a.O., S. 71).[4] Hiermit wird eine interessante Denkmöglichkeit eröffnet: Abduktion lässt sich dann nämlich als die *überraschende Entfaltung und Explikation von Dilemmata* fassen. Nach meinem Dafürhalten liegt hierin[5] ein wichtiger Grund für die Beschäftigung mit Abduktionen in der qualitativen Sozialforschung: Nur sie haben das Potenzial, genau dieses nicht zirkelhafte, sondern dilemmatische Oszillieren zwischen Allgemeinem und Besonderen, zwischen Deduktion und Induktion, in das jede/r Forschende beinahe zwangsläufig gerät, aufzubrechen und neue Erkenntnisse zu generieren, die sich nicht herkömmlich logisch (weder induktiv noch deduktiv) schlussfolgern lassen. Insofern ist es eben auch fraglich, ob die Metapher des *Zirkels* bei der Beschreibung von Interpretationen hier wirklich den Sachverhalt trifft, da mit ‚Abduktion‘ die unvermittelte Plötzlichkeit einer zuvor nicht denkbaren überraschenden Einsicht beschrieben wird.[6] Der Zirkel- oder auch der Spiralenmetapher wohnt eine zum Abduktionsprozess nicht recht passende Idee der Planbarkeit bzw. Systematisierung von Erkenntnisprozessen inne – ganz so, als ob man sich nur in den Zirkel zu begeben habe und dann ‚käme schon etwas raus‘.[7] Vielmehr hat man sich als Forschende/r der dilemmatischen Situation zu stellen, dass Abduktionen methodisch weder plan- noch erzwingbar, gleichwohl aber für wirklich neue Erkenntnisse unabdingbar sind. Abduktionen scheint das Potenzial inne zu wohnen, neue Einsichten und damit neuartige Schlüsse dadurch zu generieren, dass zwangsläufig auftretende Dilemmata – mit Bezug auf das Verhältnis vom Allgemeinem zum Besonderem und umgekehrt – anders entfaltet und expliziert und damit neue Erkenntnismöglichkeiten generiert werden. Um jedoch dort hinzugelangen, muss man sich bei der interpretativen Beschäftigung mit empirischem Material gezielt und vor allem methodisch diszipliniert in solche dilemmatischen Grenzbereiche begeben, in der Hoffnung, dass sich Abduktionen ereignen, die eine neue, überraschende Sichtweise auf das Material emergieren lassen.

2.3 Methodische Schlussfolgerung: Sinn- und soziogenetische Aspekte für die Typenbildende Interpretation herausarbeiten

Methodisch ist hierauf mit einer verstärkten *Explikation der abduktiven Phase der Typenentdeckung* bei der Reflektierenden Interpretation zu reagieren (und der diesem Prozess direkt vorausgehenden und nachfolgenden Phasen). Die forschungspraktische Erfahrung zeigt, dass in der sequenziellen Abarbeitung im Rahmen der Reflektierenden Interpretation an empirischem Material die Perspektive auf abduktive Typenentdeckung oft zugunsten einer ‚kleinteiligen‘ Perspektive auf fallrekonstruktive Aspekte aus dem Blick gerät. Um hier nicht im Material zu ‚versinken‘ und vor allen Dingen keine „abduktiven Blitze“ wieder zu vergessen, sollte schon während der Reflektierenden Interpretation das Augenmerk auf der Rekonstruktion

[4] Falls „Hermeneutiker“ mit der These der „Unauflösbarkeit des hermeneutischen Zirkels“ die „Unüberwindbarkeit dieses Dilemmas“ meinen, dann könnten alle Disziplinen, die davon betroffen seien, „ihre Pforten schließen“ (ebd.). Stegmüller führt weiter aus, dass man das Dilemma entweder überwinden muss oder, wenn man keine Lösung findet, darauf hoffen, dass man „einmal in der Zukunft aufgrund von neuem Erfahrungsmaterial, oder durch Glück, Zufall und neue Einfälle einen Weg aus der Sackgasse herausfinden wird“ (Stegmüller 1971, S. 71).

[5] Neben der Hoffnung einen dritten logischen Schlussmodus zu finden, der Reichertz jedoch schon 1993 eine gut begründete Absage erteilt, ders. 1993

[6] Vielleicht ist hier eine Lichtmetapher zielführender im Sinne von: ‚Dann traf mich der Blitz der Erkenntnis‘ oder eine Handlungsmetapher, wie die der ‚Zerschlagung des Gordischen Knotens‘.

[7] Ähnliches hat auch der Bildungsphilosoph Theodor Ballauf betont, der in seiner Bildungstheorie die Verfügung des Menschen über sein eigenes Denken anzweifelt und anmerkt: „Wenn wir sagen, daß uns etwas einleuchtete, daß uns ein Licht aufgeht, daß uns ein erhellender Gedanke wie ein Blitz trifft, so wird hier von diesem ursprünglichen Ereignis des Denkens gesprochen. Dieses Denken steht uns nicht zur Verfügung. Die Einsicht in das ‚Ergo’ eines Schlusses kann nicht erzwungen werden“ (Ballauff 1979, S. 15).

von *sinn- und soziogenetischen Aspekten* („*SiAs*“ und „*SoAs*“) gelegt werden. Hierunter sind erste kleine Verdichtungen mit direktem Bezug auf Stellen im empirischen Material zu verstehen, von denen der/die Interpretierende annimmt, dass sie Typisches zum Ausdruck bringen. Solche *Aspekte* sollten gesondert von der Reflektierenden Interpretation ausgewiesen werden. Schematisch lässt sich das folgendermaßen darstellen:

Passage	Reflektierende Interpretation (RI)	Sinngenetischer Aspekt (*SiAs*)	Soziogenetischer Aspekt (*SoAs*)
Zn ….. -….	Vorherige Interpretationen	-----	----
Zn 370-387: Proposition Am in Interaktion mit Bw und Cm….	Am greift hier mit Bezug auf seine Erfahrungen beim Bewerbungstraining das Thema der verlorenen Zeit in der Weiterbildung wieder auf. Bw und Cm pflichten ihm bei. In der gemeinsamen, sich steigernden Bezugnahme auf die Sinnlosigkeit vieler Veranstaltungen dokumentiert sich eine generell skeptische Haltung gegenüber beruflicher Weiterbildung. Leute in ihrem Alter und mit ihrer „Abschlüssen“ hätten davon „nicht profitieren“ können.	**WB-Skeptiker**: Die skeptische Haltung gegenüber WB scheint sich bei der Gruppe durchzuziehen.	**Generation**: Die WB-Skepsis scheint eine generationsspezifische Haltung zu sein **Bildungsmilieu**: WB-Skepsis hängt auch mit Erfahrungen in Berufen mit niedrigem Qualifikationsniveau zusammen.
Zn …-…	Nachfolgende Interpretationen	----	-----

Abb. 1 Sinn- und Soziogenetische Aspekte

Die *SiAs* und *SoAs* Aspekte bilden die Grundlage für die spätere Konstruktion von Typen, Typiken und Typologien im Rahmen der *Typenbildenden Interpretation*, in der sie systematisch, methodisch kontrolliert und jederzeit rückverfolgbar auf ihre Ursprungsinterpretation aufeinander bezogen werden können. Bei diesem Arbeitsschritt stellte sich eine Softwareunterstützung durch *DokuMet QDA* als sehr hilfreich heraus. Im Folgenden ist das grafisch vereinfacht dargestellt (Abb. 2):

<table>
<tr><td>Aus „abduktiven Blitzen“ an einem Fall generierte sinngenetische Aspekte; (SiAs)</td><td>Sinngenetische Einzel-Typen (SiET) anhand eines Falles</td><td>Über mehrere Fälle abstrahierte sinngenetische Typiken (SiTk)</td><td>Aus Typiken generierte sinngenetische Typologien (SiTlg)</td><td>Soziogenetische Rekonstruktion von Typen, Typiken und Typologien auf Basis soziogenetischer Aspekte (SoAs)</td></tr>
<tr><td>Konkretion</td><td colspan="3">Abstraktion</td><td>Konkretion</td></tr>
<tr><td>SiAs 1a</td><td rowspan="2">SiET 1a+b: WB bringt nix</td><td rowspan="2">SiTk 1A (skeptische WB-Orientierungen)</td><td rowspan="4">SiTlg 1 (Weiterbildungsorientierungen zwischen Skeptizismus und Optimismus)</td><td rowspan="12">SoAs 1a,b,c, d, e etc. u. 2a, b, c, d, e etc.
zu
Generation
Milieu
Geschlecht
ethnischer, religiöser oder organisationaler Herkunft
etc.</td></tr>
<tr><td>SiAs 1b</td></tr>
<tr><td>SiAs 1c</td><td rowspan="2">SiET 1 c+d: WB hat keine Zukunft</td></tr>
<tr><td>SiAs 1 d …etc.</td></tr>
<tr><td>SiAs 1e</td><td rowspan="2">SiET 1e+f: WB als Wachstum</td><td rowspan="4">SiTk 1B (optimistische WB-Orientierungen)</td></tr>
<tr><td>SiAs 1f</td></tr>
<tr><td>SiAs 1g</td><td rowspan="2">SiET 1g+h: WB als Befreiung</td></tr>
<tr><td>SiAs 1h etc.</td></tr>
<tr><td>SiAs 2i</td><td rowspan="2">SiET 2i+j: Sich jünger fühlen</td><td rowspan="4">SiTk 2A (Ausblenden des chronologischen Alters)</td><td rowspan="8">SiTlg 2 (Altersbilder chronologischen Alters: zwischen Ausblendung und Klage)</td></tr>
<tr><td>SiAs 2j</td></tr>
<tr><td>SiAs 2k</td><td rowspan="2">SiET 2k+l: Leugnen, dass man älter wird</td></tr>
<tr><td>SiAs 2l etc.</td></tr>
<tr><td>SiAs 2m</td><td rowspan="2">SiET 2m+n: Reden über Krankheiten</td><td rowspan="4">SiTk 2B (Beklagen des chronologischen Alters)</td></tr>
<tr><td>SiAs 2n</td></tr>
<tr><td>SiAs 2o</td><td rowspan="2">SiET 2o+p: Verlust eigener Jugend</td></tr>
<tr><td>SiAs 2p etc.</td></tr>
</table>

Abb. 2 Zur sinn- und soziogenetischen Rekonstruktion von Einzeltypen, Typiken und Typologien

Links (*SiAs*) und rechts (*SoAs*) sind die Aspekte, die noch am nächsten zum empirischen Material zu verorten sind, deshalb sind beide mit „Konkretion“ gekennzeichnet. Die Schritte der Bildung von Typen, Typiken und Typologien stellen Verdichtungs- und damit Abstraktionsschritte dar.

Gleichzeitig sind die sinn- und soziogenetischen Aspekte auch eine zentrale Komponente für einen Arbeitsschritt, der von vielen Forschenden in seiner Tragweite unterschätzt wird, der Erstellung einer verdichteten Zusammenfassung (ZfRI) der geleisteten Interpretationen einer Passage und auch die Zusammenfassung des gesamten Falles (ZfFall) unter Hinzuziehung aller bisherigen Passagenzusammenfassungen (Abb.3).

<table>
<tr><th>Sinn- und soziogenetische Aspekte des Falles (SiAs und SoAs)</th><th>Zusammenfassung der Reflektierenden Interpretation (ZfRI) einer Fallpassage</th><th>Zusammenfassung des Falls (ZfFall)</th></tr>
<tr><td>SiAs 1a</td><td rowspan="3">ZfRI-Eingangspassage Fall A</td><td rowspan="9">ZfFall A</td></tr>
<tr><td>SiAs 1b</td></tr>
<tr><td>SoAs 1c....etc.</td></tr>
<tr><td>SiAs 1d</td><td rowspan="3">ZfRI-Fokussierungspassage Fall A</td></tr>
<tr><td>SiET 1e</td></tr>
<tr><td>SoAs 1f….etc.</td></tr>
<tr><td>SiAs 1g</td><td rowspan="3">ZfRI-gegenstandstheoretisch_relevante_Passage Fall A etc.</td></tr>
<tr><td>SiAs 1b</td></tr>
<tr><td>SoAs 1c</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>SiAs 1a</td><td rowspan="3">ZfRI-Eingangspassage Fall B</td><td rowspan="9">ZfFall B
usw.</td></tr>
<tr><td>SiAs 1b</td></tr>
<tr><td>SoAs 1c....etc.</td></tr>
<tr><td>SiAs 1d</td><td rowspan="3">ZfRI-Fokussierungspassage Fall B</td></tr>
<tr><td>SiAs 1e</td></tr>
<tr><td>SoAs 1f….etc.</td></tr>
<tr><td>SiAs 1g</td><td rowspan="3">ZfRI-gegenstandstheoretisch_relevante_Passage Fall B etc.</td></tr>
<tr><td>SiAs 1b</td></tr>
<tr><td>SoAs 1c…etc.</td></tr>
</table>

Abb. 3 Zusammenfassungen Reflektierende Interpretation (ZfRI) und Fallzusammenfassungen (ZfFall)

Bei diesen Arbeitsschritten, die mit der Notwendigkeit der Reduktion, Selektion und Kondensierung von Interpretamenten einhergehen, bieten die Aspekte eine gute Basis. Gleichzeitig ist, so meine Erfahrung, nochmals mit einem Auftreten abduktiver Einsichten im Hinblick auf Typisches zu rechnen, da hier der Blick auf den Fall in seiner Totalität im Vergleich zu anderen Fällen gerichtet wird.

Fazit: Bei der Typenbildenden Interpretation gilt es also, die der Abduktion folgenden Als-Ob-Deduktionen in Form von sinn- und soziogenetischen Aspekten klar zu explizieren und die daran anschließenden pragmatisch-induktiven Durchgänge der Bildung von Typen, Typiken und Typologien und der Zusammenfassung von Interpretationen und Fällen zu dokumentieren.

2.4 Konstruktion oder Rekonstruktion des Typenbildungsprozesses?

In so gut wie allen Veröffentlichungen zur Dokumentarischen Methode werden (zumeist in einem Kapitel zu „Methoden und Methodologien“) für Rekonstruktionszwecke Beispiele aus der Interpretationspraxis angeführt, die jedoch ein Manko aufweisen: Die Typenbildung ist bereits durchgeführt worden, die Typen, Typiken und Typologien, seien sie sinn- oder soziogenetisch oder relational, stehen zum Zeitpunkt der „Rekonstruktion“ der Vorgehensweise bereits fest. Bei den beispielhaften Interpretationen kann insofern nur ex post bzw. retrospektiv der Typenbildungsprozess (re)konstruiert werden. Schärfer formuliert: Was der/die Leser/in erfährt, sind die *nachträglichen Konstruktionen oder Eigentheorien* der Autor/Innen über bereits durchgeführte Typenbildungsprozesse, ihre Theorien über die eigene Typenbildung aus einer Retrospektive. Insofern trifft hier zunächst ein ähnliches Argument wie bei Passagen in narrativen Interviews zu, in denen „Theorien über das eigene Selbst“ (Schütze) formuliert werden: Argumentationen über den Typenbildungsprozess können hier auch nur als *Dokument für* die Haltung der Typenbildenden herangezogen werden, nicht aber als valide

Information darüber, was sich während des Typenbildungsprozesses ‚tatsächlich' abgespielt hat.
Üblicherweise wird das Argument der Rekonstruktion der eigenen Forschungspraxis jedoch mit Mannheim positiv gewendet, indem darauf verwiesen wird, dass hierdurch auch die eigene „Standortge- bzw. -verbundenheit" kontrolliert werde (Nentwig-Gesemann 2013, S. 310). Dies ist sicher richtig, allerdings entkommt man mit dieser Verschiebung der Argumentation nicht dem grundlegenden Problem, das darin besteht, dass die ‚Rekonstruktion' eines Typenbildungsprozesses vor dem Hintergrund eines ‚Wissens-wie-es-mit-der-Typenbildung-weitergegangen-ist' stattgefunden hat. Der „riskante" und „zeitaufwendige" Prozess bei der Typenbildung, von dem Arnd-Michael Nohl (2013: S. 278) spricht, verbleibt oft im Dunkeln bzw. es wird an verschiedenen Stellen der Begriff einer „abduktiven Logik" (Bohnsack 2013, S. 246; Nentwig-Gesemann 2013, S. 307/308, s.o.) ins Spiel gebracht, aber nicht systematisch ausbuchstabiert, wiederum mit dem Hinweis, dass Abduktion keiner Methodisierung zugänglich sei. Das Argument einer rekonstruktiven Methodologie gerade bei der Typenbildung ist von daher angreifbar, da die ‚Rekonstruktion' in erster Linie wohl doch eher eine ‚Konstruktion' ist, eben die Vorstellung, die man sich vom eigenen Typenbildungsprozess nachträglich gebildet hat.

2.5 Methodische Schlussfolgerung: Typologien-Timelines

Natürlich ist das ein Argument, das viele qualitative Methoden trifft. Man kann ihm ein wenig seiner Wucht nehmen, wenn man die komplexen Arbeitsschritte des gesamten Typenbildungsprozesses methodisch stärker formalisiert bzw. ‚einhegt'. Hierbei ist es wichtig, Zwischenstadien oder auch Sackgassen in ‚Typologien- und Theoriememos', die sich auf Typenbildungsprozesse in dem jeweiligen Projekt beziehen, in einer ‚Typologien- und Theorien-Timeline' festzuhalten. Die Basis dieser Memos bilden die eben dargestellten sinn- und soziogenetischen Aspekte und die darauf aufbauenden Typiken und Typologien. Diese können angereichert werden mit Theoriememos, in denen theoretische Perspektiven dargelegt werden, die zu der jeweiligen Zeit gerade im Vordergrund des Erkenntnisinteresses der Forschenden standen. In den Typisierungsmemos, die einen wichtigen Teil der Typenbildenden Interpretation darstellen, werden also anfängliche, mittlere und schließlich finale Stadien des Typenbildungsprozesses dokumentiert, in denen man in unterschiedlichem Ausmaß noch nicht wusste, wohin er schlussendlich führt. Dies ermöglicht es bei der „Rekonstruktion" des Forschungsprozesses, verschiedene in den Typisierungs- und Theorie-Timelines geronnene ‚vergangene Gegenwarten' valider zu rekonstruieren, während es aus einer Perspektive, die schon wusste, wie es weitergegangen ist, nur möglich ist, ‚gegenwärtige Vergangenheiten' zu rekonstruieren, Vergangenheiten, die immer schon mit Gegenwart durchtränkt sind[8]. Selbstverständlich weisen die ‚vergangenen Gegenwarten', werden sie aus einer Gegenwart heraus rekonstruiert, immer auch Spuren des ‚Wissens-wie-der-Typenbildungsprozess-weitergegan-

[8] Niklas Luhmann fasst das dem Aspekt der „Historisierung der Zeit" als Reflexivwerden der Zeitbestimmungen und unterscheidet eine „gegenwärtige Zukunft" von „künftigen Gegenwarten", so dass man entsprechend „künftige Gegenwarten, gegenwärtige Gegenwarten und vergangene Gegenwarten" differenzieren müsse und dementsprechend die „Gegenwart der Vergangenheit, nämlich die Geschichte, etwas anderes ist als die vergangenen Gegenwarten; daß man bei der historischen Erforschung vergangener Gegenwarten die damals gegenwärtige Zukunft und die damals gegenwärtige Vergangenheit mit berücksichtigen, also Dreifachmodalisierungen vornehmen muss (...)" (Luhmann, 2009, S. 140). Eine solche Mehrfachmodalisierung ist bei den üblichen Rekonstruktionsschritten der Dokumentarischen Methode nicht systematisch mitgeführt.

gen-ist' auf, aber indem man auf das Primärmaterial der ‚vergangenen Gegenwarten' zurückgreifen kann, ist das „erinnernde Selbst"[9] des/der Forschenden einer stärkeren methodischen Kontrolle zugänglich. Das finale Ergebnis der Typologie wird dann, ähnlich wie ein Text bei der reflektierenden Interpretation, in seiner *sequenziellen Entstehung rekonstruierbar*. Hier eine exemplarische Darstellung:

Zeit	**Typen- und Theoriebildungs-Timeline**	
	Typen	**Theorien**
Oktober 2019	Herausarbeitung **sinngenetischer Aspekte**: der skeptische versus der optimistische Einzeltypus. **Soziogenetische Aspekte**: Generations- und Bildungsmilieuthesen: WB-Skeptiker gehören zu Babyboomern und verfügen über wenig Bildungserfahrungen	Beschäftigung mit Theorien zur Weiterbildungsteilnahme und hierbei Bezug auf skeptische versus optimistische Haltungen. Lektüre eines zentralen Werks über die Babyboomer mit dem Ziel, herauszufinden, ob diese als „skeptisch grundiert" zu betrachten sind.
Januar 2020	Stabilisierung der zwei **sinngenetischen Typiken** Skeptiker und Optimisten durch Kontrastfälle; Identifikation erster **sinngenetischer Altersbildtypen**. **Soziogenetische Rekonstruktion** Geschlechterunterschiede bei der skeptischen Typik	Theoretische Beschäftigung mit Genderperspektiven in der Erwachsenenbildung. Usw.
Usw.	Usw.	Usf.

Abb. 4 Typen- und Theoriebildungs-Timeline

Nohl kommt einer solchen rekonstruktiven Perspektive bei der Rekonstruktion eines Typenbildungsprozesses im „Mehrebenenvergleich" (2013b, S. 122ff.) schon sehr nahe, ohne jedoch dem Datentyp, auf dem die Rekonstruktion beruht, eine gesonderte Beachtung zu schenken. Er rekonstruiert auf Basis seiner Aufzeichnungen (Interpretationen auf verschiedenen Ebenen) während des Typenbildungsprozesses und gewährt dadurch wertvolle Einblicke in die Genese der verschiedenen Typiken auf verschiedenen Ebenen. Allerdings erlangen diese ‚Aufzeichnungen' nicht den systematischen Status, wie er in der Typologien-Timeline konzipiert ist.

2.6 Zur Selektivität der Vergleichshorizonte

In seinem Aufsatz zur komparativen Analyse, in dem er den sukzessiven Prozess der Abstraktion des Tertiums durch die Integration von immer mehr empirischen Vergleichshorizonten beschreibt, kommt Arnd-Michael Nohl (2013a) an einen Punkt, an dem er an Fallbeispielen erläutert, wie die Typenbildung vonstattengegangen ist, um es nicht zu „abstrakt" werden zu lassen (a.a.O., S. 288). Allerdings macht dies die Nachvollziehbarkeit des Prozesses nicht unbedingt leichter. Dies ist m.E. dem Vergleichsverfahren immanent: Allein bei drei Fällen sind die prinzipiell möglichen Kombinationen von Perspektiven schon nicht mehr bearbeitbar. Insofern ist beim Forschungsprozess auch die *Auswahl von empirischen Gegenhorizonten notwendig selektiv*: Wenn bei zwei Fällen gleiche und ungleiche Orientierungsrahmen identifiziert und diese dann mit einem nächsten Fall kontrastiert werden, der seinerseits Gleichartigkeiten und Ungleichartigkeiten mit den beiden ersten Fällen innehat und diese zur Kontrolle mit einem vierten oder fünften Fall kontrastiere, die dann ihrerseits ebenfalls kontrolliert werden müssen - und wenn es nicht nur zwei Orientierungsrahmen sind, die gleich oder ungleich sind, sondern drei oder vier oder fünf, dann kommt man, wenn man Vollständigkeit anstrebt, sehr

[9] Zum Unterschied von „erinnerndem" und „erlebendem Selbst" Kahnemann 2012, S. 465ff.

schnell durch die simplen Regeln der Kombinatorik auf eine nicht mehr handhabbare Zahl von notwendigen Operationen. Von daher ist die *Auswahl der Vergleichshorizonte notwendig selektiv* und diese Selektivität entzieht sich bei dem bisherigen Vorgehen m.E. tendenziell einer methodischen Kontrolle, räumt man dieser *Selektion nicht einen wichtigen methodischen Stellenwert* ein. Es reicht m.E. nicht, nur die Sorgfalt der Fallauswahl zu betonen (Nohl 2013a, S. 278), sondern der Prozess des Samplings selbst inklusive der Passagenauswahl muss methodisch abgesichert werden, auch um „Pfadabhängigkeiten" (Beyer 2005) vorzubeugen und intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten.

2.7 Methodische Schlussfolgerung: Sampling-Timelines

Bislang setzte eine starke methodische Kontrolle bei der Dokumentarischen Methode erst mit der Formulierenden und Reflektierenden Interpretation einer *bereits ausgewählten Passage* an, eben *zeitlich der Auswahl der Passage nachgeordnet.* Durch die hier vorgeschlagene Sampling-Timeline wird die intersubjektive Überprüfbarkeit dieser frühen Stadien methodisch ermöglicht. Diese Absicherung wird durch eine *Sampling-Timeline* erreicht, die parallel zur Typen- und Theoriebildungs-Timeline festhält, *wie* sich ein Sample entwickelt hat und *welche Annahmen* das weitere Sampling gesteuert haben.

	Sampling-Timeline
Zeitmarke	Sample
Oktober 2019	Begründung und Auswahl des ersten Falles und eines Kontrastfalles
Januar 2020	Begründung für 2-3 weitere deutlich differierende Fälle und 2-3 Fälle, die die erste Typik bestätigen.
Usw.	Usw.

Abb. 5 Sampling-Timeline

Auch hier ist wieder das Prinzip der chronologischen Orientierung an ‚vergangenen Gegenwarten' wichtig, es geht um die Sampleüberlegungen zu dem Zeitpunkt, als man noch nicht wusste, wie sich das Sample entwickeln wird. Hierdurch wird der/die Interpretierende gegenüber teleologischen Konstruktionen immunisiert, insbesondere dagegen, die Samplebildung später als einen Prozess darzustellen, der zielstrebig zum präsentierten Endergebnis, der Typologie führt.

Gerade bei den frühen Stufen der Datenselektion sowie bei frühen Stadien der Typen- und auch der Theoriebildung können die vorgeschlagenen methodische Kontrollen helfen, für Außenstehende nachvollziehbar aufzuzeigen, welche anderen Möglichkeiten des Vergleichs, der Typen- und der Theoriebildung es gegeben hätte und wie diese Entscheidungen im Forschungsprozess letztendlich zu welchem Ergebnis geführt haben. Die Abbildung 6 fasst den Prozess idealtypisch nochmals zusammen.

	Timeline des Forschungsprozesses insgesamt		
Zeitmarke	Sample	Typenbildung	Theoriebildung
Datum	Begründung der Auswahl von Fällen und Passagen zu einem gegebenen Zeitpunkt	Entwicklung sinn- und soziogenetischer Typen, Typiken und Typologien	Leitende grundlagen- und gegenstandstheoretische Reflektionen
Usw.	Usw.	Usw.	Usw.

Abb. 6 Timeline des Forschungsprozesses

Hierdurch wird es möglich, „Pfadabhängigkeiten" (Beyer 2005) von frühen Forschungsentscheidungen zu rekonstruieren und gleichzeitig aufzuzeigen, wie bzw. an welcher Stelle die

„abduktiven Blitze“ (Reichertz 1993, S. 179) vermeintliche Pfadabhängigkeiten (und verbunden damit vermeintliche epistemologische Sicherheiten) irritiert und letztendlich zu neuen Perspektiven auf den Gegenstand geführt haben.

3. Zusammenfassende Bemerkungen

Bisher hat die Dokumentarische Methode in methodischer Hinsicht vor allem bei der Reihenfolge der Arbeitsschritte *Thematischer Verlauf*, *Transkription*, *Formulierende und Reflektierende Interpretation* ihre Stärken. Eine genauere Formalisierung – und damit auch eine bessere intersubjektive Überprüfbarkeit von Prozessen der Typenbildung stand bislang aus. Der in diesem Beitrag entwickelte Vorschlag, neben der Formulierenden und Reflektierenden Interpretation eine Kategorie der T*ypenbildenden Interpretation* einzuführen, schließt diese Lücke. Zusammengefasst geht es bei der Typenbildenden Interpretation um

- Die Neukalibrierung des bei der Dokumentarischen Methode zum Einsatz kommenden Verhältnisses von Abduktion, Deduktion und Induktion: Der Typenbildungsprozess wird unterschieden in den abduktiven Prozess der Typenentdeckung, den ‚als-ob-deduktiven‘ Prozess der Typenbildung und den, dem Konzept der „pragmatischen Induktion“ (Schurz 2002, S. 133) folgenden, Prozess der empirischen Absicherung und theoretischen Verortung der Typologie.
- Die Erstellung sinn- und soziogenetischer Typen, Typiken und Typologien auf Basis eines während des gesamten Projekts von Anfang an mitlaufenden Prozesses der Verdichtung sinn- und soziogenetischer Aspekte auf Grundlage der Reflektierenden Interpretationen.
- Die Möglichkeit der validen Rekonstruktion eines Projekts vor dem Hintergrund der in ‚Timelines‘ festgehaltenen ‚vergangenen Gegenwarten‘ eines Projekts, in denen sowohl die Entwicklung des Samplings, als auch diejenige der Typologien- und Theoriebildung festgehalten sind.

Zum Schluss noch ein Gedanke, der nicht genug betont werden kann: Typenbildende Interpretation basiert im Wesentlichen auch auf der *Kunst des Zusammenfassens*, einem Thema, das in der Dokumentarischen Methode bislang eher im Hinblick auf die Darstellungsprobleme qualitativer Methoden generell behandelt wurde. Alle in dem Beitrag vorgeschlagenen Schritte, insbesondere die Explikation sinn- und soziogenetischer Aspekte, haben im Endeffekt mit der Fähigkeit zu tun, abduktiv appräsentiertes, manchmal noch vages Wissen zu explizieren, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen und das Wesentliche kurz und prägnant auf den Punkt zu bringen. In Forschungswerkstätten wird hierauf zu wenig geachtet, denn hier geht es meistens (und oft zu Recht!) um das Gegenteil: Zunächst einmal muss die Reichhaltigkeit empirischen Materials erschlossen werden. Dieser notwendige Vorgang ist einer der Expansion, der in der Reflektierenden Interpretation geleistet wird, indem dort verschiedene Lesarten/Hypothesen erprobt und expliziert werden. Demgegenüber ist die behutsame Reduktion der expandierten Texte der Reflektierenden Interpretation eine der zentralen Aufgaben der Typenbildenden Interpretation. Hierbei ist m.E. die Zuhilfenahme von digitalen Unterstützungsprogrammen sinnvoll, die es durch verschiedene Einstellungen ermöglichen, *expandierte von reduzierten Texttypen* zu unterscheiden. Die eingangs erwähnte Software *DokuMet QDA*[10] (Schäffer/Klinge/Krämer 2020) unterstützt diesen Prozess. Hierdurch wird die intersubjektive Überprüfbarkeit des wichtigsten Schrittes der Dokumentarischen Methode,

[10] www.dokumet.de

der Typenbildung mittels komparativer Analyse, nach meinem Dafürhalten besser als bisher gewährleistet.

Literatur

Amling, Steffen/Hoffmann, Nora (2013): Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion -- zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 2013, Heft 2, S.179-198.

Ballauff, Theodor (1979): Pädagogik der selbstlosen Verantwortung der Wahrheit oder: Bildung als Revolution der Denkungsart. In: Klaus Schaller (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum: Verlag Ferdinand Kamp, S. 8-27.

Beyer, Jürgen (2005): Pfadabhängigkeit ist nicht gleich Pfadabhängigkeit. Wider den impliziten Konservatismus eines gängigen Konzepts. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg.34, Heft1, S. 5-21.

Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 6. durchges. und aktualisierte Aufl. Opladen: Budrich

Bohnsack, Ralf (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsaock, R./ Nentwig-Gesemann, I./ Nohl, A.-M. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 241-270.

Bohnsack, Ralf (2019): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Ecarius, Jutta/ Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Beratungsforschung. Verlag Barbare Budrich, 2te Auflage (i.E.).

Bohnsack, Ralf/ Hoffman, Nora Friederike/ Nentwig-Gesemann (Hrsg.)(2018): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Dörner, Olaf/ Schäffer, Burkhard (2012): Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Schäffer, Burkhard/ Olaf Dörner (Hrsg.): Handbuch qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 11-22.

Dörner, Olaf/ Schäffer, Burkhard (2014): Babyboomer auf der Plateauphase – ihre Altersbilder und Weiterbildungsorientierungen. In: Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2014): Sozialisation im Babyboom. Schwerpunktausgabe der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. ZSE, 34, Jg. 2014, H. 2., S. 133-148.

Galaz Lladser, Gaspar (2014): Die vergangene Gegenwart und die gegenwärtige Zukunft. https://www.goethe.de/ins/cl/de/kul/fok/zei/13211163.html, abgerufen: 07.12.2017.

Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag, 2., überarbeitete Auflage.

Klinge, Denise/ Schäffer, Burkhard/ Krämer, Franz (2020): Imparting Methodological Knowledge Digitally? On the Development of QDA Software for Methodological Training in the Context of Scientific Training. Eingereicht bei: Gegenfurtner, A., Schmidt-Hertha, B., & Lewis, P. (2020). Digital technologies in training and adult education. International Journal of Training and Development, 24 (1).

Kahnemann, Daniel (2012): Schnelles Denken, langsames Denken. München: Siedler Verlag.

LitDokMeth (2017): Literaturliste dokumentarische Methode. LitdokMeth15-03-18.pdf zuletzt geändert am 14.03.18 abgerufen am 14.03.19 von: www.dokumentarischeMethode.de

Luhmann, Niklas (2009): Weltzeit und Systemgeschichte. In: Soziologische Aufklärung 2, Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft, S. 128-166.
Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt: Suhrkamp.
Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./ Nentwig-Gesemann, I./ Nohl, A.-M. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 295-323.
Nohl, Arnd-Michael (2001): Migrationslagerung und Differenzerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im Milieuvergleich. Opladen: Barbara Budrich.
Nohl, Arnd-Michael (2013a): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, S. 271-293
Nohl, Arnd-Michael (2013b): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: VS-Verlag.
Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Springer VS Verlag, 5te Auflage.
Nohl, Arnd-Michael/ Schäffer, Burkhard/ Loos, Peter/ Przyborski, Aglaja (2013): Einleitung: Zur Entwicklung der dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack. In: Nohl, Arnd-Michael/ Loos, Peter/ Przyborski, Aglaja/ Schäffer, Burkhard (2013): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen: Budrich Verlag. S. 9-40.
Ortmann, Günther (2004): Als Ob. Fiktionen und Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag.
Peirce, Charles S. (1979): Collected papers of Charles Sanders Peirce. 3. print. 8 Bände. Hartshorne, Charles; Weiss, Paul (Hrsg.). Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard Univ. Press.
Schäffer, Burkhard (2003): Generationen, Medien, Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen: Leske und Budrich.
Schäffer, Burkhard (2010): Gruppendiskussionen lehren und lernen. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung. In: Bohnsack, Ralf/ Aglaja Przyborski/ Burkhard Schäffer: Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Verlag Barbara Budrich, 2te Auflage, S. 285-299.
Schäffer, Burkhard/ Dörner, Olaf/ Krämer, Franz (2015): Lernen in Lebensphasen – eine Alternative zum Lebenslangen Lernen? In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, ZfW (2015) 38:267–286, DOI 10.1007/s40955-015-0036-7
Schäffer, Burkhard/ Klinge, Denise/ Krämer, Franz (2020): DokuMet QDA: Softwarevermitteltes Forschen, Lehren und Lernen mit der Dokumentarischen Methode. In: Schwerpunktheft der ZQF 2019/2020, Qualitatives Methodenlernen im Kontext digitaler Medien Nicolle Pfaff/ Anja Tervooren (Hrsg.) (eingereicht).
Schütze, Fritz/ Meinefeld, Werner/ Springer, Werner/ Weymann, Ansgar (1973): Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 2, S.433-495. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Schurz, Gerhard (2006): Einführung in die Wissenschaftstheorie. Darmstadt: Wiss. Buchges
Schurz, Gerhard (2002): Karl Popper, Deduktion, Induktion und Abduktion. In: Böhm, Jan M./ Holweg, Heiko/ Hoock, Claudia (Hrsg.) Karl Poppers kritischer Rationalismus heute. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 126-143.
Stegmüller, Wolfgang (1975): Das Problem der Induktion: Humes Herausforderung. und moderne Antworten. Der sogenannte Zirkel des Verstehens. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Weber, Max; Winckelmann, Johannes (1922/1988): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: Mohr.