

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 4

Elena Bakels

Wege vom Fall zum Typus in der qualitativen Forschung – im Labyrinth der Möglichkeiten

Abstract (deutsch)

In diesem Beitrag geht es um eine Einführung in die Grundlagen der Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. Es soll gezeigt werden, wie der Forschungsprozess vom Fall zum Typus führen kann. Als erster Bezugspunkt für die Betrachtung sozialwissenschaftlicher Typenbildung wird Max Webers Konzept des Idealtypus herangezogen. Im Anschluss werden verschiedene methodologische Perspektiven auf das sozialwissenschaftliche Verfahren der Typenbildung skizziert, welche zu einer eindimensionalen Typenbildung führen – bspw. die Objektive Hermeneutik. Schließlich soll der Fokus auf der (mehrdimensionalen) Typenbildung im Rahmen des Forschens mit der Dokumentarischen Methode gelegt werden, wobei abschließend Bezug auf eigene empirische Beispiele genommen wird. Leitend wird hier die Frage, wie im Sinne einer Abduktion vom Fall zum Typus abstrahiert wird und ob bzw. wie dabei ein „Bruch mit dem Common Sense“ (Bourdieu 1996: 269, zitiert nach Bohnsack 2013: 244) eingehalten werden kann.

Abstract (englisch)

This article is an introduction to the basics of type formation in qualitative social research. It will be shown how the research process can lead from the case to the type. Max Weber's concept of the ideal type is used as a first point of reference for the consideration of social science type formation. Subsequently, various methodological perspectives on the social science process of type formation will be outlined, which lead to one-dimensional type formation - for example, objective hermeneutics. Finally, the focus will be placed on (multidimensional) typing in the context of research with the documentary method, with a final reference to own empirical examples. The guiding question here is how to abstract from the case to the type in the sense of an abduction and whether or how a “break with common sense” (Bourdieu 1996: 269, zitiert nach Bohnsack 2013: 244) can be adhered to.

Keywords

Typenbildung, Idealtypus, Dokumentarische Methode, Kliniklehrpersonen

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-4/Bakels

1. Einleitung

In meinem Beitrag soll es um die Frage gehen, wie Forscher*innen im Rahmen einer qualitativen Studie vom Fall zum Typus bzw. von Fällen zu einer Typenbildung kommen. Dafür werde ich in einem ersten Teil auf die Generalisierbarkeit von qualitativen Forschungsergebnissen mittels Typen und das Konzept des Idealtypus von Max Weber (1922a) eingehen. In einem zweiten Teil fokussiere ich zentral auf zwei Richtungen der Typenbildung, welche beide an das Konzept des Idealtypus nach Weber anknüpfen, dies jedoch unterschiedlich tun. So steht in einem Verfahren, der Objektiven Hermeneutik, die Fallstruktur im Zentrum, die Typenbildung kann als eindimensional charakterisiert werden (vgl. Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2011). Im anderen Fall, der Dokumentarischen Methode, wird eine mehrdimensionale Typenbildung angestrebt. Beide Richtungen der Typenbildung sollen skizziert werden, wobei der Schwerpunkt aufgrund meiner eigenen Forschungserfahrungen auf der Dokumentarischen Methode liegen wird. Zusätzlich streife ich weitere Verfahren der Typenbildung. Im abschließenden dritten Teil des Beitrages nehme ich Bezug auf eigenes empirisches Material zum berufsbezogenen Habitus von Kliniklehrpersonen, um den Weg der Abduktion vom Fall zum Typus nachzuzeichnen und die Frage zu diskutieren, ob das Versprechen vom „Bruch mit dem Common Sense“ (Bourdieu 1996: 269, zitiert nach Bohnsack 2013: 244) eingehalten werden kann.

Grundsätzlich geht es in diesem Beitrag zunächst um die Frage, wie wir Ergebnisse aus qualitativen bzw. qualitativ-rekonstruktiven Studien verallgemeinern können. Wie kann von einzelnen Fällen auf andere Fälle bzw. auf „umfassendere Zusammenhänge oder Strukturen geschlossen werden“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021: 447)? Die dahinterstehende Frage ist: Ist das, was ich an einem Fall oder mehreren Fällen festgestellt habe, etwas, das nur für diesen Fall oder diese Fälle zutrifft, oder kann ich darin eine Gesetzmäßigkeit bzw. eine allgemeine Regel erkennen, die über diesen Fall bzw. diese Fälle hinausgeht?

1.1 Zur Generalisierbarkeit von qualitativen Forschungsergebnissen mittels Typen

Doch was bedeutet es überhaupt, mittels Typen zu generalisieren? Das Generalisieren bzw. das Bilden von Typen hat auch in unserem Alltag einen festen Platz, läuft dabei jedoch meist unbewusst ab, bspw. wenn wir Verhalten beobachten und davon auf eine Regel schließen oder wenn wir unser Gegenüber als Mann oder Frau typisieren. Es fängt aber auch schon dort an, wo wir etwas als Baum oder Tier bezeichnen. Alfred Schütz, einem Vertreter der Sozialphänomenologie, nach ist „das Alltagswissen des einzelnen von der Welt ein System von Konstruktionen ihrer typischen Aspekte“ (Schütz 1972: 8, zitiert nach Kuckartz 2006: 4049). Wir schaffen uns damit Strukturen für unser Handeln. So beobachten wir an unserem ersten Arbeitstag in einer neuen Schule, wie sich das Kollegium zueinander verhält, entdecken vielleicht bestimmte Abläufe sowie verschiedene ‚Lehrer*innentypen‘ und finden unsere Position in diesem sozialen Gefüge. Wir nutzen dabei auch unser Erfahrungswissen aus der Vergangenheit, bspw. aus dem Referendariat. Doch wie entstehen diese Konstruktionen und inwiefern können sie im sozialen Miteinander problematisch werden? Als ein Beispiel für eine problematische Alltagstypenbildung kann die Typisierung von Schüler*innen aufgrund von der Norm abweichenden Verhaltens genannt werden. Der Schüler oder die Schülerin wird dann evtl. nur noch unter dem Aspekt der Verhaltensabweichung betrachtet, andere Merkmale geraten aus dem Blick der Lehrperson. Die Typenbildung als wissenschaftliches Verfahren „gegenüber der Alltagstechnik“ unterscheidet sich nun insofern, als dass sie methodisch kontrolliert und nachvollziehbar geschehen muss (Kuckartz 2006: 4048). Doch auch wenn wir diese Anforderungen an Wissenschaft

einhalten: Können wir die soziale Realität in Form von Typen erfassen, ohne den Einzelfall zu verraten?¹ Und können wir verhindern, dass die Typen durch unsere Vorannahmen, d.h. unsere Standortgebundenheit und unser Common-Sense-Wissen (Bohnsack 2003), verzerrt werden? Diesen Fragen möchte ich – im Anschluss an eine Einführung in mögliche Wege vom Fall zum Typus – in meinem Beitrag auf den Grund gehen.

1.2 Max Webers Konzept des Idealtypus

Wilhelm Windelband führte um 1900 die Unterscheidung von idiographischen und nomothetischen Verfahren ein, um sich der Erklärung historischer Ereignisse zu nähern, und Heinrich Rickert unterschied anschließend, in eine ähnliche Richtung weisend, eine generalisierende von einer individualisierenden Methode (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021: 464). Bei der generalisierenden Methode gehe es um die Unterordnung von Phänomenen unter Gattungsbegriffe, die individualisierende Methode zielt dagegen auf das Erklären einer historischen Begebenheit im Kontext ihrer Entstehung und auf Basis des jeweiligen Entwicklungsverlaufs ab. Max Weber wiederum knüpfte an diese methodologischen Annahmen von Windelband und Rickert an (vgl. ebd.). Während bei nomothetischen Verfahren die Deduktion (von Gesetzen wird auf den Einzelfall geschlossen) und somit Klassifikation angestrebt werde, fokussierten ideographische Verfahren auf das „individuelle Fallverstehen“ (Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2011: 162).

Weber unterschied im Anschluss zwei Arten von Wissenschaft, die „Gesetzes- und Wirklichkeitswissenschaften“ (Weber 1922a: 3; vgl. auch Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021: 464). Während es ersterer darum gehe, „durch ein System möglichst unbedingt allgemeingültiger Begriffe und Gesetze die extensiv und intensiv unendliche Mannigfaltigkeit zu ordnen“ (Weber 1922a: 4), gehe es letzterer um die Erkenntnis der Wirklichkeit in ihrer ausnahmslos und überall vorhandenen qualitativ-charakteristischen Besonderung und Einmaligkeit“ (Weber 1922a: 5). Im Anschluss deutet Weber auf eine wichtige Problematik hin: Wirklichkeit kann nicht in ihrer „unendlichen Differenziertheit“ erfasst werden, sondern nur Aspekte derselben bzw. das „Wesentliche“ (ebd.).

Die entscheidende Frage, welche sich dann in Bezug auf die ‚Wirklichkeitswissenschaften‘ stellt, ist: Wie soll bei einem wirklichkeitswissenschaftlichen Vorgehen das ‚Wesentliche‘ eines Phänomens erfasst werden? Max Weber diente das Konzept des Idealtypus als Methode der Verallgemeinerung. Webers Idealtypen stellen einen Mittelweg zwischen „einer in ihren eigenen Vorannahmen erstarrenden hypothetisch-deduktiven Verfahrensweise bzw. Typenbildung einerseits und einer in den Details der fallspezifischen Besonderheit ertrinkenden Interpretation andererseits“ (Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2011: 162f.) dar. Die (Ideal-)Typenbildung dient der Generalisierung, jedoch soll das Individuelle dabei nicht einem Gattungsbegriff untergeordnet werden, sondern es soll in seinem inneren (Entstehungs-)Zusammenhang rekonstruiert werden. Diese Kausalität kann dann in anderen Erscheinungen wiederentdeckt werden: „Der Idealtypus zielt entsprechend darauf, diese Kausalität so zu verdichten, dass das Ergebnis auf mehrere Erscheinungen und den Prozess ihrer Herausbildung anwendbar ist.“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021:

1 Helsper (2021) weist in seinem Beitrag zur Bedeutung „des Einzelfalles in der Erkenntnisbildung“ (ebd.: 155) ebenfalls auf die Problematik hin, dass in der Verallgemeinerung nicht alle Aspekte eines Einzelfalles berücksichtigt werden können und sich dadurch die Frage ergibt, „inwieweit diese Abstraktion vom Einzelfall diesem noch gerecht wird“ (ebd.: 165). Darüber hinaus beleuchtet Helsper in seinem Beitrag in einer aufschlussreichen Übersicht, welche Bedeutung dem Einzelfall in einzelnen qualitativen Zugängen zukommt.

469) Wichtig dabei: Der Idealtypus ist kein Abbild der empirischen Realität, sondern eine Konstruktion, ein Resultat der Abstraktion, die so nicht in der Realität existiert. Der Idealtypus

wird gewonnen durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluß einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht vorhandenen Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbilde. In seiner begrifflichen Reinheit ist dieses Gedankenbild nirgends in der Wirklichkeit empirisch vorfindbar, es ist eine Utopie [...]. (Weber 1922b: 191)

Es handelt sich bei Idealtypen also zum einen um theoretisierende Verdichtungen der Empirie. Zum anderen dienen Idealtypen der Konstruktion von Hypothesen, welche dann am Material weiter geprüft werden: Der Idealtypus „ist keine ‚Hypothese‘, aber er will der Hypothesenbildung die Richtung weisen“ (Weber 1922: 190b). Bei der Entwicklung eines Idealtypus werden objektiv mögliche Pfade bzw. Resultate an den Untersuchungsgegenstand herangetragen, um diesen umso schärfer zu erfassen, d.h. es geht um die Erschaffung von „Möglichkeiten“ im Sinne von „Phantasiebildern“ (Weber 1922c: 275; vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021: 470). Es findet also ein ständiger Vergleich des empirisch Vorfindlichen mit anderen Möglichkeiten statt, was sehr an das Vorgehen qualitativ-rekonstruktiver Verfahren erinnert (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021: 470). Dabei macht der oder die Forschende auch von nomologischem Wissen gebrauch. Damit stellt sich die Frage, ob wir als qualitative Forscher*innen nicht doch wieder unseren eigenen Common-Sense-Konstruktionen aufsitzen.

2. Verfahren der Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung

Zur Klärung dieser Frage möchte ich im Folgenden auf das Vorgehen bei der Typenbildung im Rahmen von unterschiedlichen Verfahren der qualitativen Sozialforschung eingehen.² Dabei orientieren sich insbesondere das (eindimensionale) Verfahren der Objektiven Hermeneutik und das (mehrdimensionale) Verfahren der Dokumentarischen Methode an dem Konzept des Idealtypus nach Weber (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021). Da meine eigene Forschungserfahrung vor allem mit der Dokumentarischen Methode verknüpft ist, soll schließlich auf dieser Methode der Schwerpunkt liegen.

2.1 Objektive Hermeneutik

Zunächst kann vorangestellt werden, dass es gar nicht so einfach ist, die Typenbildung im Rahmen der Objektiven Hermeneutik zu skizzieren, da Oevermann selbst in seinen methodologischen Aufsätzen nur wenig dazu geschrieben hat (vgl. Kramer 2020: 89). Ich möchte an dieser Stelle nicht auf die Grundlagen der Objektiven Hermeneutik eingehen, aber vielleicht so viel voranstellen: Bei der Objektiven Hermeneutik geht es um die Rekonstruktion von sogenannten „Fallstrukturgesetzmäßigkeiten“ (Oevermann 2000: 119). Diese *Fallstrukturgesetzmäßigkeiten* werden im Rahmen der Sequenzanalyse herausgearbeitet, welche auf die

² Siehe auch das Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung nach Kelle & Kluge (2010), das an dieser Stelle leider nicht berücksichtigt werden kann. Kritisch zu diesem Ansatz ist anzumerken, dass die in der Typenbildung relevanten Kategorien an die Fälle herangetragen werden und „dieses Vorgehen der Zuordnung konkreter empirischer Daten zu theoretisch, vorformulierten Kategorien und damit auch deren Dimensionalisierung“ (Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2011: 164) nur bedingt der Theoriegenerierung und dem *Bruch mit dem Common Sense* dienen kann.

Auswahl aus Handlungsoptionen im Anschluss an eine Krise fokussiert (vgl. Kramer 2020: 92). Die Krise wird im Rahmen der Objektiven Hermeneutik dabei als Normalfall betrachtet. Wir sind immer wieder gezwungen, vor dem Hintergrund von Kontingenz Auswahlentscheidungen zu treffen, wobei diese Auswahl nicht zweckrational geschieht, sondern eben der Fallstruktur entspricht.

Wichtig in Bezug auf die Frage der Verallgemeinerung ist nun das Prinzip der „Strukturgeneralisierung“ (Oevermann 2000: 118), welche das Ergebnis der Rekonstruktion darstellt. Gemeint ist damit, dass sich in einem Fall in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themen immer wieder eine ähnliche Sinnstruktur abzeichnet, so dass diese für den Fall generalisiert werden kann (Nohl 2013: 24). Einige Autor*innen argumentieren nun, dass bei Oevermann Fall und Typus zusammenfallen würden, d.h. die Strukturgeneralisierung werde zum bzw. ist der Typus (vgl. Kramer 2020, Nohl 2013, Helsper 2021). So heißt es bei Nohl (2013): „Auch wenn Oevermann dies hier nicht explizit schreibt, implizieren seine Formulierungen, dass die Typenbildung unmittelbar bei den Fällen ansetzt, dass es also Fälle zu typisieren gilt.“ (ebd.: 25) Wenn ich es richtig verstehe, reicht der Objektiven Hermeneutik also erstmal die Beantwortung der Frage: Was ist typisch für den Einzelfall? Und bei Helsper (2021) folgt der Schluss: „Indem aber jede individuierte oder kollektive Lebenspraxis immer einen Ausdruck des Sozialen darstellt, lässt sich durch die Rekonstruktion des Singulären auch auf das sozial Allgemeine zugreifen.“ (ebd.: 157) Das Typische, d.h. die *Strukturgeneralisierung*, sei also immer Teil des ‚allgemeinen‘ sozialen Raums und seiner Regeln und enthalte somit auch einen Bezug auf diese – dadurch werde in der Logik der Objektiven Hermeneutik jeder Fall zum Typus (vgl. dazu auch Wohlrab-Sahr 2011). Diese Gleichsetzung von Fallstruktur und Typus überzeugt mich jedoch in keinem Fall ganz: Denn handelt es sich um eine „individuierte Auseinandersetzung“ (Wohlrab-Sahr 2011: 127) mit einer Krise bzw. mit sozialen Regeln, d.h. um eine singuläre Strukturvariante eines Einzelfalles, so würde es sich in meinen Augen dennoch nicht um einen Typus handeln. Dafür müsste sich die Strukturvariante erst auch in anderen Fällen zeigen. Andernfalls wäre die Strukturvariante eben nicht typisch für ein Feld, sondern sie würde ein Einzelphänomen darstellen.

Es sei noch erwähnt: Auch in der Objektiven Hermeneutik sind Komparationen mit anderen Fällen vorgesehen (Oevermann 2000: 99), jedoch erst wenn die *Fallgesetzlichkeit* eines Falles herausgearbeitet wurde. Die Komparation dient also nicht der Rekonstruktion des Falles, sondern – dem Prinzip des maximalen Kontrastes folgend – der Erfassung weiterer Typen (in einem Feld) (vgl. dazu auch Nohl 2013: 24). Hier liegt ein bedeutender Unterschied zur Dokumentarischen Methode, welche den Fallvergleich für die „Erkenntnisgenerierung oder gar -kontrolle“ (ebd.) im Zuge der Fallanalyse selbst nutzt.

2.2 Narrationsanalyse

Bei der Narrationsanalyse (auch Biografieanalyse genannt) geht es um das Erfassen und Verallgemeinern von biografischen „Prozessstrukturen“ (Schütze 1983) bei spezifischen Personengruppen und ebenso wie in der Objektiven Hermeneutik erfolgt eine sequenzanalytische Rekonstruktion des Einzelfalles. Jedoch spielt der systematische Vergleich von Fällen, die Suche nach minimalen und maximalen Kontrasten im biografischen Verlauf, eine zentrale Rolle. Es geht also um biografische Verläufe von bspw. Psychiatrieerfahrenen, wie in Gerhard Riemanns Studie (1987). Riemann konnte anhand seiner Analyse von biografischen Einzelfällen zeigen, wie ehemalige Patient*innen in „Verlaufskurven“ – durch Psychiatrieaufenthalte, durch Prozesse in der Familie oder im Beruf – geraten (Riemann 1987: 380ff.). Bei „Verlaufskurven“ handelt es sich um „das Prinzip des Getriebenwerdens durch sozialstrukturelle und äußerlich-schicksalshafte Bedingungen der Existenz.“ (Schütze 1983: 288) So kann eine Lebensgeschichte

durch eine *Verlaufskurve* der Fremdbestimmtheit in der Psychiatrie geprägt werden. Riemann konnte fallübergreifend zeigen, wie es durch die Psychiatisierung zu einem „Sich-selbst-gegenüber-fremd-Werden“ (Riemann 1987: 402) kommt – sei es durch Medikamente oder durch das Fremdwerden von Interaktionspartner*innen. Auch wenn wir es hier nicht mit einer Typenbildung zu tun haben, wird deutlich, dass auch bei der Narrationsanalyse dem Fallvergleich auf dem Weg zur Generalisierung (von *biografischen Prozessstrukturen*) eine zentrale Rolle zukommt.

2.3 Grounded Theory

Bei der Grounded Theory (Glaser & Strauss 2008) handelt es sich um ein abduktives Verfahren (vgl. Reichertz 2011) (siehe zur Erläuterung der Logik der Abduktion 2.4). Ein Kennzeichen der Grounded Theory ist, dass ein ständiger Wechsel von Datenerhebung und -auswertung stattfindet (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021): Zunächst erfolgt eine erste Datenerhebung und aus den ersten Fallanalysen werden Hypothesen gebildet und daran schließt sich eine neue theoriegeleitete Datenerhebung im Rahmen des *Theoretical Sampling* an, dann folgt wieder eine Analyse und so weiter. In diesem Prozess werden, unter Bezugnahme auf Grundlagen- und Gegenstandstheorien, theoretische Annahmen generiert. Der Weg zur Theorie läuft über die Bildung von Konzepten aus den Rohdaten, welche wiederum in abstraktere Kategorien überführt werden. Im Rahmen des ständigen Vergleichs werden Konzepte überprüft. Durch den permanenten Vergleich, dem Ausloten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden mit anderen Fällen, kann vom Fall abstrahiert werden und Schritt für Schritt eine theoretische Sättigung bzw. Typenbildung entstehen, bis das Feld erfasst ist. Während bei der Objektiven Hermeneutik einer „sequenziellen Interpretationslogik“ (Helsper 2021: 161) gefolgt wird und der Erschließung des Einzelfalls daher eine hohe Bedeutung zukommt, wird hier im Zuge der Kodierungen zügig vom Fall und im Fallvergleich auf allgemeine (soziale) Muster geschlossen, sodass dem einzelnen Fall in seiner Struktur kaum Bedeutung zukommt.

2.4 Dokumentarische Methode

Die Dokumentarische Methode folgt ebenfalls der Logik der Abduktion: „Ausgehend von der Überzeugung, dass nicht nur deduktive, sondern auch induktive Schlussfolgerungen keine wirklich substanziell neuen Hypothesen hervorbringen können, entwickelte Peirce das Konzept der ‚Abduktion‘ (1991, 395ff.), das insbesondere von Hanson aufgegriffen wurde. Eine abduktive Vermutung stellt eine zunächst ‚extrem fehlbare Einsicht‘ (Peirce 1991, 404) dar, einen Schluss von einem überraschenden, unerwarteten Wahrnehmungsereignis („percept“), das der Forscher auf der Grundlage seines bisherigen Wissens und der damit verbundenen typisierten Wahrnehmungen („percipuum“) nicht befriedigend einordnen und damit deuten kann, auf eine neue erklärende Regel.“ (Nentwig-Gesemann 2013: 307) Auf die Dokumentarische Methode bezogen heißt dies, dass untersucht wird, wie ein bestimmtes Thema bearbeitet wird und welches Muster sich darin zeigt. Es wird dann nach weiteren Stellen im Transkript gesucht, die ein homologes Muster aufweisen, also einer ähnlichen Regel folgen, welche der Interpret oder die Interpretin dann expliziert (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Hoffmann 2019: 30). Der Forscher oder die Forscherin rekonstruiert das Muster also aus dem Material. Das wesentliche Merkmal, welches die Grundlage für die Typenbildung bildet, wird also nicht an den Gegenstand herangetragen, sondern aus dem Material herausgearbeitet.

Bohnsack unterscheidet „*Typenbildungen des Common Sense*“ in der Tradition der Sozialphänomenologie nach Alfred Schütz auf der einen Seite und „*praxeologische Typenbildungen*“ in der Wissens- und Kulturosoziologie auf der anderen Seite (Bohnsack 2013: 241). Beide Ansätze wurzeln in Webers Konzept des Idealtypus (ebd.). Bei ersterem geht es in Bezug auf das Handeln von Akteuren darum, „den zweckrationalen Entwurf idealtypisch nachzuvollziehen.“ (ebd.: 243) Es wird also einer primär zweckrationalen und deduktiven Logik gefolgt. Es geht hier zentral um das Herausarbeiten der „Alltagstheorien, den Theorien des Common Sense, den Eigentheorien oder Selbstbeschreibungen der Erforschten“ (Bohnsack 2020: 23). Gegenstand ist der subjektiv gemeinte Sinn bzw. der „das Handeln orientierende Entwurf“ im Sinne von „Um-zu-Motiven“, wie es uns in „*institutionalisierten und rollenförmigen Verhaltensweisen*“ begegnet (ebd.: 24). Das Problem ist hier u.a., dass wir die Motive des Handelns – zumindest wenn es nicht um stark institutionalisierte und rollenförmige Verhaltensweisen wie die eines Postboten geht – empirisch nur schwer fassen können. In diesem Fall können wir entweder spekulieren oder wir folgen (naiv) den Theorien der Beforschten über ihr Handeln (Bohnsack 2013: 243). Weitere Gründe für Skepsis gegenüber einer auf Motiven und Intentionen basierenden Interpretation ist deren Abhängigkeit von „legitimatorischen Erfordernissen der Konstrukteure“ und die „Bindung an die deduktive Logik“, das Handeln wird also deduktiv aus seinem Entwurf abgeleitet (Bohnsack 2020: 25). Ein zentrales Problem kann darin gesehen werden, dass sich die Alltagstheorien der Beforschten methodisch kaum von den Rekonstruktionen der Forschenden unterscheiden lassen: „Unterschiede zwischen einer wissenschaftlichen Beobachtung und dem Common-Sense“ (ebd.: 26) verschwimmen. Im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie und im Anschluss an die Ethnomethodologie sowie die empirische Forschung der Chicagoer Schule findet ein Wechsel der AnalyseEinstellung statt und es wird untersucht, wie diese Motive zustande kommen, also welche Orientierungen dahinter liegen: „Während der Common Sense-Beobachter Motivunterstellungen vornimmt, beginnt die sozialwissenschaftlich anspruchsvollere Analyse erst auf dem Niveau von Beobachtungen des Beobachters, indem sie die Prozesse und die Prozessstrukturen der Herstellung von Motivzuschreibungen selbst thematisiert.“ (Bohnsack 2013: 244)

Wir sehen hier, dass der sogenannte „Bruch mit dem Common Sense“ (Bourdieu 1996: 269, zitiert nach Bohnsack 2013: 244) eine entscheidende Grundlage der Dokumentarischen Methode bildet. Wie wird dieser Bruch vollzogen? Bekannterweise unterscheidet die Dokumentarischen Methode zwischen den der Logik des Common Sense folgenden Orientierungsschemata und den – und hier vollzieht sich dann in der Analyse der angestrebte *Bruch mit dem Common Sense* – die Praxis strukturierenden, auf impliziten Wissensstrukturen basierenden, Orientierungsrahmen. Eine auf die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens fokussierende Typenbildung wird als *sinngenetische* Typenbildung bezeichnet (vgl. ebd.: 248). Im Anschluss wird nach der „*sozialen Genese*“ der Typen gefragt, also danach, in welchem konjunktiven Erfahrungsraum (Milieu-, Geschlechts-, Bildungs- oder Generationstypik) der Orientierungsrahmen zu verorten ist, also nach der Genese bzw. Entstehung des Orientierungsrahmens oder Habitus in einem bestimmten Erfahrungsraum (vgl. ebd.). Dies wird als *soziogenetische* Typenbildung bezeichnet.

Ich möchte kurz erläutern, wie bei der *sinngenetischen* Typenbildung vorgegangen werden kann. Grundlage der Typenbildung mit der Dokumentarischen Methode ist der permanente fallinterne und fallexterne Vergleich, um die eigene Standortgebundenheit zumindest abzumildern. Bereits im Zuge der reflektierenden Interpretation des ersten Falls gelingt die Generierung des Orientierungsrahmens und somit eine erste Abstraktion über die fallübergreifende komparative Analyse, wobei das *Tertium Comparationis* zunächst ein ähnliches Thema bildet (welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich in der Bearbeitung eines Themas zwischen den Fällen?). Im besten Fall stößt man hier auf geteilte „Orientierungskomponenten“, die zu einer „Orientierungsfigur“ abstrahiert werden können (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021: 381). Ein

Bespiel wäre die *Orientierungsfigur* der „Sphärendifferenz“ bei türkischen Jugendlichen, d.h. eine Trennung von familiärem und gesellschaftlich-öffentlichem Raum (Bohnsack 2013: 251).³ Im Anschluss wird die *Orientierungsfigur* als *Tertium Comparationis* verwendet und es wird versucht, den fallübergreifenden Orientierungsrahmen bzw. die *Orientierungsfigur* in seinen je fallspezifischen Ausprägungen zu erkennen – es wird also nach dem „Kontrast in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack 2003: 143) geforscht. Im Zuge dieses Vergleichs kann eine *Basistypik* gebildet werden (vgl. Bohnsack 2013). Zugleich sollte der identifizierte Orientierungsrahmen eines Falles fallintern validiert werden, also als wiederkehrendes Muster im Fall rekonstruiert werden. Diese Schritte können der *sinngenetischen* Typenbildung zugeordnet werden.

Daran kann sich dann eine *soziogenetische* Typenbildung anschließen: Hier geht es um den „Erlebnishintergrund oder existentiellen Hintergrund, in dem die Genese der Orientierung zu suchen ist.“ (Bohnsack 2007: 141) Wird bspw. eine Migrationstypik bei Jugendlichen vermutet, so müssten erst die Orientierungen von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund einbezogen werden, um dies zu bestätigen. Eine Suchstrategie kann hier das Prinzip des maximalen Kontrasts sein:

Die soziogenetische Typenbildung beginnt [...] zunächst mit einer Suchstrategie, welche sich auf Common-Sense-Theorien und Stereotype hinsichtlich der Unterscheidung des Dörflichen vom Nicht-Dörflichen oder – im Sinne einer Korrespondenzanalyse (siehe dazu Hoffmann 2018) oder etwa von Ergebnissen der Survey-Forschung (siehe dazu Kumkar 2018) – auf formale kommunikativ-generalisierte Indikatoren stützt, um dann zu überprüfen, ob diese Unterschiede auch in differenten Orientierungsrahmen ihren Ausdruck finden. (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Hoffmann 2019: 36)

Das Besondere an der Dokumentarischen Methode ist die Mehrdimensionalität der Typenbildung. Was heißt Mehrdimensionalität? Wir alle haben Teil an verschiedenen Erfahrungsräumen, also einem geschlechts-, bildungs-, milieutypischen Erfahrungsraum usw. Mit jedem dieser Erfahrungsräume sind spezifische Orientierungen verbunden, die jedoch nicht einfach getrennt nebeneinanderstehen, sondern sich gegenseitig beeinflussen. So ist beispielsweise das Ablegen des Abiturs je nach Bildungsmilieu eine andere Erfahrung, und sie kann zugleich von verschiedenen Typiken (z.B. einer Migrationstypik oder Geschlechtstypik) geprägt werden: Eine Typik steht dabei für eine Erfahrungsdimension, sodass ein Fall an verschiedenen Typiken teilhat. Das bedeutet auch: Die rekonstruierten Typiken werden aus einzelnen Dimensionen der Fälle gebildet. Dies verweist auf die „Aspekthaftigkeit“ (Bohnsack 2020) im Sinne der „Dimensionengebundenheit“ (Bohnsack 2013) der Typenbildung im Rahmen der Dokumentarischen Methode. Wir erfassen einen Fall immer nur in spezifischen Dimensionen, in Bezug auf einen spezifischen Erfahrungsraum, und somit können wir keine Schlussfolgerungen in Bezug auf oder gar Urteile über den Fall als Ganzes fällen, sondern nur in Bezug auf seine Anteile, bspw. wie in meinem folgenden empirischen Beispiel Aspekte des berufsbezogenen Habitus. Durch die mehrdimensionale Typenbildung wird die Generalisierungsfähigkeit der Ergebnisse gesteigert: Die *Basistypik* wird immer valider und generalisierbarer, wenn sie sich als Struktur auch in weiteren Typiken bestätigt. Zugleich wird die Typik „in der Überlagerung

³ Ralf Bohnsack verwendet den Begriff „Orientierungsfigur“ synonym zum Begriff des „Orientierungsproblems“ (Bohnsack 2013: 250). Der Begriff wird meines Wissens nicht definiert, implizit wird aber deutlich, dass es sich dabei um eine fallübergreifende Struktur der Handlungspraxis, also einen geteilten Orientierungsrahmen, handelt. Dieses *Orientierungsproblem* stellt dann den Ausgangspunkt zur Rekonstruktion der *Basistypik* dar.

durch eine andere Typik“ (Bohnsack 2013: 266) modifiziert und spezifiziert. So kann bspw. eine Migrationstypik bildungstypisch spezifiziert und dadurch ausdifferenziert werden (ebd.: 264).

Diese zentrale Bedeutung der Verortung von Handlungsorientierungen in konjunktiven (kollektiven) Erfahrungsräumen bedeutet auch, dass wir eigentlich keine Habitus von Individuen rekonstruieren, sondern streng genommen rekonstruieren wir „kollektive oder konjunktive Erfahrungsräume, welche durch das Individuum repräsentiert werden“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Hoffmann 2019: 27). Dieser Aspekt muss meines Erachtens im Hinterkopf bleiben, wenn wir uns die folgenden empirischen Beispiele anschauen: So geht es im Folgenden nicht darum, die Praxis einzelner Lehrerinnen und Lehrer zu bewerten, sondern die in einem kollektiven Erfahrungsraum zu verortende Handlungspraxis von Kliniklehrkräften zu verstehen.

3. Empirische Beispiele – Kliniklehrpersonen an Kinder- und Jugendpsychiatrien

Als ein erstes Beispiel dafür, wie schwer der *Bruch mit dem Common Sense* ist, und dafür, wie Fälle durch die Abstraktion an Facettenreichtum verlieren und trivialer werden, möchte ich auf meine eigene Typenbildung in meiner abgeschlossenen Dissertation (Bakels 2020) eingehen. In dieser Studie habe ich mich aus professionstheoretischer Sicht mit der Handlungspraxis von Kliniklehrpersonen an Kinder- und Jugendpsychiatrien beschäftigt. Die zentrale Forschungsfrage war: Welche handlungsleitenden Orientierungen von Kliniklehrpersonen lassen sich im Umgang mit psychisch erkrankten Schüler*innen identifizieren und welche Aussagen über ihre Professionalisierung lassen sich daraus ableiten? Als Erhebungsmethode diente das offene leitfadengestützte Interview, die Dokumentarische Methode wurde als Auswertungsmethode genutzt.

Hinsichtlich der Typenbildung habe ich mich auf die *sinn genetische* Typenbildung konzentriert, d.h. es wurde die Entwicklung einer *Basistypik* angestrebt: Im Sinne einer *sinn genetischen* Typenbildung wurde im Zuge einer vertieften komparativen Analyse, die auch schon während der reflektierenden Interpretation begann, versucht, den im ersten Fall identifizierten Orientierungsrahmen auch in anderen Fällen zu finden, um zu prüfen, ob nicht nur eine fallspezifische Besonderheit herausgearbeitet wurde, sondern ein generalisierbarer Orientierungsrahmen. Im Zuge dieses Vergleichs konnten drei Typen herausgearbeitet und somit eine Basistypik gebildet werden: (1) primäre pädagogisch-fachliche Rahmung, (2) primäre pädagogisch-therapeutische Rahmung und (3) primäre Rahmung kompensatorischer Fürsorglichkeit.⁴

3.1 Typ 1: Primäre pädagogisch-fachliche Rahmung

3.1.1 Frau Rubin

Frau Rubin ist zum Zeitpunkt der Erhebung 65 Jahre alt. Sie ist Sekundarschullehrerin für die Fächer Mathematik und Physik und verfügt über ein Zusatzdiplom als Sonderpädagogin.

⁴ Da ein Einblick in die reflektierenden Interpretationen den Rahmen des Beitrages sprengen würde und in diesem Beitrag vor allem die Typenbildung diskutiert werden soll, werden die Fälle im Folgenden anhand von kurzen illustrierenden Datenauszügen und Fallbeschreibungen vorgestellt. Zudem werden nur Typ 1 und Typ 2 für die Darstellung herangezogen.

Datenauszug 1: Frau Rubin

die Herausforderung sind dann natürlich auch auf die Krankheitsbilder einzugehen auf den Einzelnen. also wenn ich an den letzten Montag denke, ich kann Ihnen das sehr empfehlen ans Herz legen; eine Doppelstunde Mathematik in der Klasse Zehn und Elf //mhm// und keiner spricht mit Ihnen fünfundvier- also zwei Stunden lang. (.) das erste Mal dass ich einen Unterricht früher abgebrochen hab. weil ich hab es nicht mehr ausgehalten. //mhm// also diese depressiven Phasen. //mhm/ nich der einen geht=s schlecht und hach geht gar nich, ich hab nich geschlafen und der andere mit den Gedanken ich muss überlegen wo ist meine Wohngemeinschaft was mach ich denn jetzt, der gar nich bereit war zu arbeiten also das ist schon das ist ne Herausforderung. //mhm// ne, also vor allem gerade in den Oberstufen die depressiven Mädchen. //mhm// also die sind schon ne? ich sach immer habt ihr schon mal erlebt dass ich @schlechte Laune hab@? (.) @nein@

Und:

Datenauszug 2: Frau Rubin

und wenn=s dann halt (.) also wie eine zum Beispiel ich hab ne Zwangsstörung hier die also nich mal die Decke zum Schlafen nimmt, die steht nachts dann im Zimmer irgendwie, ich weiß nich wie, äh die ignorier ich völlig ne? der hab ich vorige Woche ein Weihnachtspaket hier wir haben doch Weihnachten im Schuhkarton mitgemacht, ein Weihnachtspaket in die Hand gedrückt und dann die war so erschrocken, die hat das genommen und hat das schön mit rüber getragen wo wir das hin haben wollten. also so solche Blitzreaktionen ne dann? oh. //mhm// also das is schon interessant. //mhm// also muss man dann einfach machen und und kann genauso gut daneben gehen ne? und wenn die dann eben steht, ja dann muss se die ganze Stunde stehen. oder sie arbeitet nicht mit dann hab ich gesagt na dann @atme mal die ganze Stunde@. meistens haben die nach zehn Minuten so die Nase voll dann arbeiten die freiwillig mit weil das Leben macht ja keinen Spaß wenn ich nich beachtet werde

Fallbeschreibung Frau Rubin

Frau Rubin setzt sich mit der Wahrnehmung und Berücksichtigung der Erkrankungen (pädagogisch-therapeutische Rahmung) und ihrer Aufgabe der pädagogisch-fachlichen Vermittlung auseinander – dieses stellt ein zentrales *Orientierungsproblem* für sie dar. Frau Rubin geht mit dem *Orientierungsproblem* um, indem sie die pädagogisch-therapeutische Funktion vehement abwehrt und ihr Handeln deutlich auf die pädagogisch-fachliche Funktion ausrichtet. Wo ihre Normalitätsvorstellungen von Unterricht aufgrund der Erkrankungen an Grenzen stoßen, reagiert sie mit einer partikularen Entlastungs-Pathologisierung, d.h. sie pathologisiert die Jugendlichen und schreibt somit den schulischen Misserfolg implizit der Erkrankung zu – sie entlastet also die Schülerin oder den Schüler von der Leistungserwartung und zugleich sich von ihren hohen Ansprüchen. Die Pathologisierungen schaffen zugleich Distanz zu den Schüler*innen.

3.1.3 Frau Smaragd

Frau Smaragd war zum Zeitpunkt der Erhebung Anfang Vierzig. Sie hat eine sonderpädagogische Ausbildung und unterrichtet primär die Fächer Geschichte und Erdkunde in der Sekundarstufe.

Datenauszug 3: Frau Smaragd

also die Schüler oder die Schülerinnen die mit Essstörungen kommen die sind immer sehr diszipliniert und sehr daran auch interessiert alles zu bewältigen; //mhm// ja, da is immer so eher das Problem die können nich loslassen; also besprechen wa das in Ruhe mit ihnen (.) geben ihnen ein Angebot was stellst du dir auch vor, wie würdest du das machen, so dass sie das Gefühl haben sie können ihre Aufgaben erledigen, lernen aber auch ich muss auch mal von einer Aufgabe loslassen können ja? das is dann immer das Ziel bei den Schülerinnen auch Schüler neuerdings aber größtenteils Schülerinnen die mit Essstörungen sozusagen kommen. [...] aber wenn die Schüler in dieser Phase der Reintegration sind dann versuchen wir sie miteinzubeziehen und sagen du suchst den Weg zu den Lehrern, wir telefonieren wir sagen du kommst, das is unser Schritt, und du gehst den nächsten Schritt und suchst selber den Kontakt und äh übergibst sozusagen deine Materialien. also für Schüler die so soziale Phobien haben is das n=unheimlicher Schritt und wenn sie das geschafft haben sind se aber auch sehr sehr stolz darauf ja? diesen diesen direkten Kontakt eingegangen zu sein

Fallbeschreibung Frau Smaragd

Hinsichtlich ihres beruflichen Habitus' kann festgehalten werden, dass sie die Spannung zwischen pädagogisch-therapeutischer und pädagogisch-fachlicher Vermittlung weitestgehend löst, indem sie die pädagogisch-therapeutische Funktion in die pädagogisch-fachliche bzw. schulische Funktion integriert bzw. diese mitrealisiert, ohne den pädagogischen Rahmen zu verlassen (bspw. lässt sie die Schüler*innen im Sinne einer Konfrontation mit Ängsten ihre Aufgaben selbst besorgen). Weiterhin ist für sie die schulische Reintegration der Schüler*innen äußerst relevant, so dass ihre Handlungsplanung stets vor diesem Hintergrund stattzufinden scheint.

3.1.4 Frau Obsidian

Frau Obsidian ist Sekundarlehrerin und war zum Zeitpunkt der Erhebung Ende Vierzig. Sie unterrichtet die Fächer Deutsch und Geschichte.

Datenauszug 4: Frau Obsidian

in der depressiven Phase ham die Schüler zum Beispiel den Eindruck sie können gar nichts mehr, //mhm// also ähm und sie nehmen auch wenn sie was können nehmen sie des nich als das hab ich geschafft wahr ähm da kommen auf einmal also von nem Gymnasiasten ähm Kinderzeichnungen; und ähm Geschichten wie von einem dreijährigen Kind //nmhm// [...] und ich bin ganz behutsam immer den Prozess zu sehen und ähm dann auch immer wieder zu sagen guck mal doch kannst du des wahrnehmen hast du gesehen dass du das geschafft hast die Aufgabe, aber ich kann nichts dagegen tun selber ne? auch wenn der Schüler das alles schafft da da is die Wahrnehmung gestört und dagegen kann ich nichts tun ich kann das immer nur sagen.

Und:

Datenauszug 5: Frau Obsidian

ich ähm ich habe eine große Stoffsammlung zur Verfügung und kann auf die also quasi von einer Minute auf die andere auch (2) dem was der Schüler da gerade von der Heimatschule bekommt oder selber machen möchte oder aus der Situation heraus ich weiß oben gibt=s n=großen Lächerfall auf der Station da wird grade über irgendjemanden hergezogen das is Thema in der Gruppe und dann hab ich da in in meiner Kiste ne Kurzgeschichte die genau das thematisiert und wir können also also über die Behandlung im Unterricht über Stoff auf n=Problem (.) eingehen ohne des von oben benennen zu müssen also mit oben mein ich jetzt die Station also ohne das von der Station benennen zu müssen (.) sie haben dadurch in meiner Hoffnung nochmal n=andren Zugang also ich denke dass so dieser Multiprofessionalität die wir hier anstreben auf diese Art und Weise erreicht werden kann [...] es gibt kein gutes Buch in denen es keine Konflikte gibt. es gibt keinen Film in dem es keine Konflikte keine Traurigkeit keinen Tod oder naja Tod vielleicht nich in jedem Film aber

Fallbeschreibung Frau Obsidian

Hinsichtlich ihres beruflichen Habitus dokumentiert sich das gemeinsame *Orientierungsproblem* zwischen pädagogisch-fachlicher und pädagogisch-therapeutischer Funktion, wobei Frau Obsidian eine primäre pädagogisch-fachliche Rahmung aufweist. Wird Typ 1 als ein Kontinuum betrachtet, so bewegt sie sich an der Grenze zur pädagogisch-therapeutischen Rahmung, da sie den Unterrichtsstoff, noch intensiver als Frau Smaragd, im Sinne einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit einer Problematik auch als therapeutisches Medium nutzt. Wie bei anderen Kliniklehrkräften dieses Typs kommt es zu partikularen Entlastungs-Pathologisierungen, wenn die eigenen pädagogischen Bemühungen an Grenzen stoßen (was leider in diesem Datenausschnitt nicht deutlich wird).

Gemeinsamkeiten und Unterschiede Typ 1

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen hinsichtlich der beruflichen Habitus? Typ 1 teilt als gemeinsames *Orientierungsproblem* die Spannung zwischen pädagogisch-fachlicher und pädagogisch-therapeutischer Funktion. Gemeinsam ist den Kliniklehrkräften dieses Typs weiterhin eine primäre Orientierung an der pädagogisch-fachlichen Vermittlung, jedoch bestehen Unterschiede darin, wie diese ausgestaltet wird. Frau Rubin realisiert die pädagogisch-fachliche Vermittlung unter Ausklammerung der psychischen Erkrankungen der Schüler*innen. Frau Smaragd integriert die pädagogisch-therapeutische Funktion in die pädagogisch-fachliche Funktion, wobei der Gegenstand ein schulischer bleibt. Frau Obsidian nutzt den Unterrichtsstoff als therapeutisches Medium, betont dabei aber stärker die therapeutische Wirkung als Frau Smaragd und verwendet Termini aus dem therapeutischen Bereich. Daher bewegt sie sich auch an der Grenze zu einer pädagogisch-therapeutischen Orientierung. Mit Ausnahme von Frau Smaragd kommt es bei allen Lehrkräften dieses Typs zu partikularen Entlastungs-Pathologisierungen, d.h. die Schüler*innen werden in Situationen pathologisiert, in welchen das eigene pädagogische Handeln bzw. die Wissensvermittlung an Grenzen stößt.

3.2 Typ 2: Primäre pädagogisch-therapeutische Rahmung

3.2.1 Frau Gold

Frau Gold, Ende Vierzig, ist gelernte Grundschullehrerin und unterrichtet auch in dieser Altersklasse. Sie unterrichtet primär die Fächer Deutsch, Mathematik und Sachkunde.

Datenauszug 6: Frau Gold

also in der Anfangszeit ähm (2) äh als wir hier angefangen haben noch relativ wenig Erfahrung mit den Krankheitsbildern hatten und wir unser Lehrerdasein Eins zu Eins anwenden wollten wie wir das gelernt haben sag ich jetzt mal kam es zu ganz ganz (.) wir hatten einen Schüler der war Autist gewesen und wir wollten dass er so und so und so arbeitet er @wollte aber nich so und so und so@ und es kam immer wieder zu solchen totalen Konfrontationen mit diesem Schüler ja? er konnte det einfach nich er war einfach auch komplett und wir wussten=s nich besser so. und es kam hier zu Wutausbrüchen (.) Machtkämpfen es war unglaublich der Schüler wurde hier schleifend von den Betreuern abgeholt und musste rüber gebracht werden und so (.) äh da erinnre ich mich noch sehr gut dran weil mir det so total leid tat weil man gesehen hat dieser Junge is o:ch so verzweifelt dass er jarnich anders kann ne? //mhm// und so im Nachgang betrachtet nachdem man jetzt länger hier arbeitet sieht man welche Fehler man als Lehrer jemacht hat und dass man sich als Lehrer auch janz viel zurücknehmen muss und auch mal horchen muss wat will denn det Kind ne? //mhm// und dieser Junge is mir in Erinnerung weil ich ihm diesen Schulalltag einfach auch erschwert habe durch solche Aktionen musste machen und so ja? also det hätte ich mir sparen können @sozusagen@ ähm da hat det Kind mich @erzogen@ @(.)@ [...] meine Kleine hab ich sogar ein Heft hier hab ich gerade rausgeholt weil ich ihre Mutti hier hatte ((holt Hefter und zeigt If)) dieses is ein Kind mit ADHS vor der Medikation ((zeigt Zeichnung)) //mhm// et sind immer brutale blutige schießende ja? //mhm// det Kind bekam die Medikation und kam freudestrahlend mit seinem Bild bei mir an ((zeigt Bild)) //oh// Frau Gold mein erstes richtig selbstgemaltes Bild; Klasse Vier. //mhm// Fünf war der. und diese Wesensveränderung dieses Kindes ja mit Blümchen mit Schmetterlingen und hier mit Feuer und mit Toten und mit abgehackten Köpfen und so //mhm// also einmal vor und einmal nach Medikation von und dieses ich hab das geschafft. @ich hab ein ganzes Bild@ richtig für mich alleine ausgemalt also solche Sachen oder ja hier J. ((zeigt Arbeitsblatt 1)) ein völlig verzweifertes Mädchen wo nichts ging null Struktur es äh ja also et war nich in der Lage Sie sehen det hier mit den einfachen Aufgaben zu rechnen ((holt Luft)) mit Medikation also hier is die Multiplikation dreistellige mit einstelligen Zahlen war janz schwierig ((zeigt Arbeitsblatt 2)) und hier ham wa dreistellige mit zweistelligen Zahlen und es ja? die Anzahl ((zeigt Arbeitsblatt 1)) hier hat se vier Aufgaben mit meiner Hi- ick saß hier daneben ja? //mhm// also da is det Blatt völlig zerkrakelt will nich mehr ich kann nich @geht alles nich mehr@ und dann mit Medikation wuff //mhm// und die war so stolz und det sind eigentlich so diese Kinder die mir am (.) am meisten so in Erinnerung geblieben sind weil ich denke man kann ihnen helfen

Fallbeschreibung Frau Gold

Hinsichtlich ihres beruflichen Habitus dokumentiert sich wie bei den anderen Kliniklehrkräften eine Spannung zwischen der pädagogisch-fachlichen und pädagogisch-therapeutischen Funktion. Frau Gold zeigt eine primäre pädagogisch-therapeutische Rahmung im Sinne einer Fokussierung auf die psychischen Erkrankungen und einer Rücksichtnahme. Lernentwicklungen werden v.a. im therapeutischen Kontext verortet. Die pädagogisch-fachliche Vermittlung rückt in der Relevanzsetzung in den Hintergrund. Frau Gold tendiert zu generalisierten Entlastungs-Pathologisierungen, d.h. die grundsätzlich ‚kranken‘ Kinder können (ohne Medikation) nicht kompetent am Unterricht teilnehmen.

3.2.2 Herr Turmalin

Herr Turmalin ist Anfang Fünfzig zum Zeitpunkt der Erhebung und ist Sekundarschullehrer für die Fächer Mathematik und Physik.

Datenauszug 7: Herr Turmalin

(.) ich finde das is Rücksichtnahme dass ich ihnen ne Aufgabe aussuche wo sie (.) ich glaube dass sie äh ((Husten)) bereit sind sie zu machen Aufgaben wo sie äh vielleicht auch ihr Problem n=bisschen verdrängen können //mhm// (2) diese Rücksichtnahme besteht bei mir eigentlich mehr darin dass ich akzeptiere dass sie krank sind und nich die Bedingungen so erfüllen können wie man sie in ner normalen Schule erwartet. ich war früher (.) als in den ((Husten)) in den ersten Dienstjahren äh sehr korrekt sehr sehr streng und das musste gemacht werden und wenn das nich gemacht wurde bin bin ich eben (.) entsprechend von der Sicht des Schülers aus äh (.) ja wie formulier ich das ordentlich äh @(.)@ äh sehr vorlaut geworden also hab ich Druck gemacht. dass sie die Aufgaben erfüllen. wenn die Schüler jetzt hier nich weiterkommen dann weiß ich genau Druck bringt gar nichts im Gegenteil dann kann es zu ner Eskalation kommen und das is genau das was ich auf keinen Fall hier will.

Und:

Datenauszug 8: Herr Turmalin

und äh wenn die Schüler dann auch noch äh (.) sympathisch sind und Vertrauen zu einem haben dann kann man nich nein sagen dann muss man Zuhören. //mhm// und versuchen was man machen kann. naja (.) oder na jetzt hier die T. die eher gegangen is //mhm// anorektisch da fehlen anderthalb Kilo noch und ich krieg die einfach nich dazu dass die @irgendwann@ mal n=Stück Zucker oder sowas nimmt das is (.) die is sehr fleißig sehr umsichtig //mhm// ich krieg se schon dazu dass se schon lächelt hier dass se aufmerksam is dass se nich nur arbeitet //mhm// das bewegt schon was //mhm// man hat ja mit ihnen zu tun man kann se ja nich als als Maschine behandeln. //mhm// nö doch ich häng an meinen Schülern //mhm// und sind se noch so gemein.

Fallbeschreibung Herr Turmalin

Die Spannung zwischen pädagogisch-fachlicher und pädagogisch-therapeutischer Funktion scheint Herr Turmalin durch eine Abwehr der fachlichen Funktion und durch die Schaffung eines Schonraumes für sich und seine Schüler*innen aufzulösen. Dies betrifft Herrn Turmalins beruflichen Habitus. Die primäre pädagogisch-therapeutische Rahmung bedeutet in Herrn Turmalins Fall eine emotionale Involvierung in die

Schicksale der „Kinder“ und eine Fokussierung auf deren psychiatrische Erkrankung bzw. Lebensproblematik. Diese führt bis in den Versuch einer psychotherapeutischen Intervention – bspw. das Ziel ein Mädchen zum Essen zu bringen. Die pädagogisch-fachliche Dimension seiner Unterrichtstätigkeit wird im Interview nicht relevant.

3.2.3 Frau Jade

Frau Jade ist ausgebildete Sonderpädagogin und zum Zeitpunkt der Erhebung Ende Vierzig. Sie unterrichtet primär die Fächer Deutsch und Mathematik für Grundschüler*innen.

Datenauszug 9: Frau Jade

Also es sind jetzt grade ne eigentlich sind alle drei Jungs also es sind jetzt im Moment drei Jungs und ein Mädchen und alle drei Jungs haben so ein dickes Päckchen so ein dickes Päckchen (2) also ein Kind we- welches jetzt neu kam is so=n bisschen eher so=n Verweigerer ne? is jetzt zu Hause so=n bisschen so der Partnerersatz auch (.) is auf der is aber auch was jetzt erst rauskam ähm ein total missbrauchtes Kind. der wurde drei Jahre aktiv missbraucht das am jetzt erst raus dieser Missbraucher is im Knast das is natürlich schrecklich gruselig (.) so. dann der andre Junge das is einer das is so=n (.) so gucken die häufig aus das is so=n spirreliger dürrer Hungerhaken so gucken die häufig aus in dem Alter dann vordergründig sieht man das HDA- ADHS ohne Ende: dahinter steckt aber ne meiner Meinung nach sag ich jetzt mal ne deutliche Störung des Sozialverhaltens (.) ähm wenn der mal n=bisschen zur Ruhe kommt der kommt zur Ruhe wenn ich ihm sag ich seh dich (.) ehrlich ich seh dich ich hab dich auf=m Schirm ich vergess dich nich ehrlich dann kommt er mal zwei Minuten zur Ruhe und dann wieder todtraurig dann sitzt er wieder nur so da starrt vor sich hin manchmal muss er auch weinen und ich denk das macht er häufig um zu überdecken um nicht zu spüren so pch:::::::::: (3) (...) genau. das seh ich alles, aber trotzdem sollen se eigentlich n=bisschen was lernen hier @(.).@.

Fallbeschreibung Frau Jade

Die Spannung zwischen pädagogisch-fachlicher und pädagogisch-therapeutischer Funktion ist bei Frau Jade nahezu aufgelöst, da sie sich stark in den therapeutischen Kontext involviert. So finden Grenzüberschreitungen durch eine Mitsprache bei psychiatrischen Themen und Verfahrensweisen statt (bspw. werden psychiatrische Diagnosen gestellt). Dies betrifft ihren beruflichen Habitus. Hinsichtlich ihrer Schüler*innen fokussiert Frau Jade auf deren Lebensproblematiken statt auf das Unterrichtsgeschehen. Das Interview weist nur wenige Sequenzen zur Unterrichtsgestaltung auf.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede Typ 2

Was ihren beruflichen Habitus betrifft, so teilen die Lehrkräfte dieses Typs eine primäre pädagogisch-therapeutische Rahmung im Sinne eines Fokus' auf die psychische Erkrankung der Schüler*innen und eines Zurücktretens der pädagogisch-fachlichen Vermittlung. Hier lassen sich jedoch unterschiedliche Modi herausarbeiten: Bei Frau Gold dokumentiert sich dies im Sinne einer Fokussierung auf die psychischen Erkrankungen und einer Rücksichtnahme. Lernentwicklungen werden v.a. im therapeutischen Kontext verortet. Bei Frau Jade konnte zusätzlich zur Rücksichtnahme auf die Erkrankungen ein Habitus der

Grenzüberschreitung im Sinne eines Mitsprechens in Bezug auf psychiatrische Verfahrensweisen herausgearbeitet werden. Herr Turmalin zeigt eine äußerst starke Involvierung in die Lebensproblematik und die psychische Erkrankung seiner Schüler*innen und dies bis hin zum Versuch der therapeutischen Intervention.

3.3 Zusammenfassende Überlegungen zu den empirischen Beispielen

Anhand meiner eigenen Typenbildung möchte ich gerne auf zwei Aspekte aufmerksam machen. Der erste Aspekt ist derjenige, dass die Typenbildung mit jedem Abstraktionsgrad auch trivialer werden kann. Daher war es mir in meiner Arbeit wichtig, die Gemeinsamkeiten, aber vor allem auch die Unterschiede der Fälle eines Typs herauszustellen. Es sollte deutlich geworden sein, dass die Fälle eines Typs sich ähneln, jedoch nicht ineinander aufgehen. Man könnte an dieser Stelle auch fragen, ob es überhaupt nötig war, Typen zu bilden? Wären meine Analysen genauso ertragreich und theoretisch anschlussfähig gewesen, wenn ich es bei den Fallbeschreibungen belassen hätte? Im Falle meiner Dissertation würde ich dies trotz meiner Bedenken verneinen, da die Rekonstruktion der Orientierungen eben genau durch den systematischen fallinternen und fallexternen Vergleich und somit im Rahmen der *sinn genetischen* Typenbildung möglich wurde. Hätte ich den Forschungsprozess fortgesetzt, hätten sich die Differenzen innerhalb eines Typs evtl. durch weitere Typiken als Differenzkategorien erklären lassen. Ein in meinen Augen (noch) unlösbares Problem bleibt, dass bei dem (auch methodisch kontrollierten) Herausarbeiten des ‚Wesentlichen‘ eines Falles andere Aspekte eines Falles aus dem Blick geraten. Helsper (2021) spricht ebenfalls von der Problematik, dass unklar bleibt, was vom Einzelfall auf dem Weg zur Verallgemeinerung „verdampft“. Die Dokumentarische Methode adressiert dieses Problem zumindest, indem auf die *Aspekthaftigkeit* der Erfassung von Fällen bzw. der Typenbildung hingewiesen wird (vgl. Bohnsack 2020).

Der zweite Aspekt ist, ob wir in der Benennung der Typen nicht eben jenen *Bruch mit dem Common Sense*, welchen wir so mühsam mit unseren Rekonstruktionen erzeugt haben, wieder rückgängig machen. So bin ich es, welche die Rücksichtnahme auf die psychischen Erkrankungen der Schüler*innen als *pädagogisch-therapeutische* Rahmung (Typ 2) bezeichnet, um die Ergebnisse der Typenbildung schlagwortartig nachvollziehbar und anschlussfähig an die wissenschaftliche und in der Praxis stattfindende Diskussion um Klinikschulen und deren Funktion sowie Praxis zu machen. Bin ich am Ende damit nicht doch auch in die Falle meiner eigenen Common-Sense-Vorstellungen der Kategorien Pädagogik und Therapie getappt? Eine mögliche alternative Bezeichnung für Typ 2 könnte jene der primären pädagogisch-psychozialen Rahmung sein. Dann würde aber der starke Bezug dieses Typs auf den therapeutischen Kontext der Klinik verloren gehen, sodass ich die in meiner Dissertation verwendete Bezeichnung favorisiere. Ich möchte damit keinesfalls ausdrücken, dass meine Typenbildung empirisch nicht valide ist, aber auf den (sprachlichen) Spielraum im Rahmen der Abstraktion hinweisen, der nicht immer transparent gemacht wird.⁵ Ich möchte darauf aufmerksam machen, dass Forscher*innen achtsam hinsichtlich der Gefahr bleiben sollten, dass wir unsere Ergebnisse nicht im Wunsch nach Abstraktion und Generalisierung in den Bezeichnungen dann doch wieder dem Common-Sense und evtl. der Trivialität annähern.

⁵ Eine ähnliche Problematik sehe ich auch im Rahmen der Analyse mit der Grounded Theory, wenn die Daten im Zuge der Kodierung abstrahiert werden.

4 Fazit und Diskussion

Typologien nehmen eine Art Mittelposition zwischen einem ideographischen Ansatz und einem nomothetischen Ansatz ein (Kreitz 2020: 113). Typenbildungen können dabei helfen, das einen manchmal erschlagende Datenmaterial zu ordnen (ebd.) bzw. den „Phänomenbereich“ (Tippelt 2020: 207) abzustecken. Sie haben eine heuristische, erkenntnisgenerierende Funktion (ebd.). Nohl (2013) spricht auch von einer erkenntniskontrollierenden Funktion (ebd.: 24), das heißt durch empirische Vergleichshorizonte kontrollieren wir auch unsere Standortgebundenheit im Interpretationsprozess. Alle Verfahren der Typenbildung teilen ein Vorgehen des systematischen Vergleichs, wobei Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen in den Blick geraten (Kreitz 2020: 113). Dabei interessiert nicht, welche Merkmale Fälle oberflächlich teilen, sondern der Vergleich ist auf der Ebene von Tiefenstrukturen zu verorten (siehe biografische *Prozessstrukturen* im Fall der Narrationsanalyse und *latente Sinnstrukturen* im Rahmen der Objektiven Hermeneutik). Das Ziel ist eine möglichst trennscharfe Typologie: „Eine Typologie umfasst immer mehrere konkrete Typen, wobei der einzelne Typus für eine Gruppe von Fällen steht, die möglichst über einen großen Anteil homogener und gemeinsamer Merkmale verfügt (interne Homogenität). Zwischen den einzelnen Typen einer Typologie sollen wiederum die Unterschiede möglichst prägnant sein, so dass diese trennscharf sind (externe Heterogenität).“ (Tippelt 2020: 207)

Während die Komparationen bei einigen Verfahren in eine eindimensionale Typenbildung münden, ich denke hier an Verfahren wie die Objektive Hermeneutik, stellt das Alleinstellungsmerkmal der Dokumentarischen Methode die mehrdimensionale Typenbildung dar. Die Dokumentarische Methode verweist damit darauf, und dies empfinde ich forschungsethisch als nicht zu unterschätzende Besonderheit, dass wir einen Fall immer nur *aspekthaft* erfassen und keinen Zugang zum Individuum in seiner Totalität erhalten (vgl. Bohnsack 2020). Es geht um die Erfassung von Anteilen eines Falls und die Verortung dieser Anteile in einem konjunktiven Erfahrungsraum. Letzteres wiederum verweist auf die kollektive Verankerung von Orientierungen – letztendlich erfassen wir keine Individuen, sondern handlungsleitende Orientierungen, welche in konjunktiven, kollektiven Erfahrungsräumen wurzeln und diese zugleich strukturieren (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Hoffmann 2019).

Anhand von empirischen Beispielen habe ich zu demonstrieren versucht, wie mittels Dokumentarischer Methode, dem Prinzip der Abduktion folgend, Typen aus Fällen gebildet werden. Dabei interessierte mich die Frage, ob der *Bruch mit dem Common Sense* tatsächlich eingehalten werden kann. Dies kann zum Teil bestätigt werden, denn durch den Wechsel der Analyseeinstellung vom Was zum Wie, folgen wir nicht naiv den theoretischen Konstruktionen der Beforschten über ihre Praxis, sondern wir rekonstruieren, wie diese Praxis hergestellt wird bzw. warum die Akteure handeln wie sie handeln. Das *Orientierungsproblem* wurde dabei aus dem Material herausgearbeitet und eben nicht vorab als Kategorie an das Material herangetragen. Ich konnte jedoch, so hoffe ich, auch zeigen, dass ein *Bruch mit dem Common Sense* nur dann gelingen kann, wenn wir im Zuge der Abstraktion unserer identifizierten Orientierungsrahmen zu einer Typenbildung nicht der Versuchung erliegen, unsere Ergebnisse unbedingt an unsere Common-Sense-Vorstellungen bzw. den wissenschaftlichen Diskurs anschlussfähig machen zu wollen. Die begriffliche Fassung der Abstraktion stellt einen sensiblen Punkt in der qualitativen Forschung dar, auf welchen in meinen Augen nicht ausdrücklich genug hingewiesen wird. Solange wir in den Daten bleiben – so meine Erfahrung – kann dies durch den konsequenten Fallvergleich und durch den Verzicht auf theoretische Bezüge vermieden werden. Die größte Hürde entsteht dann, wenn wir den Schritt weiterer Generalisierung gehen. Hier gilt es weiterhin dem

Prinzip der Abduktion treu zu bleiben und eben nicht in die qualitative Induktion zu verfallen.⁶ Nur so kann der (neue Erkenntnisse generierende) Schritt eines *Bruches mit dem Common Sense* gelingen.

Literaturverzeichnis

- Bakels, Elena (2020). *Klinikschulen der Kinder- und Jugendpsychiatrien. Eine rekonstruktive Studie zum professionellen Habitus von Kliniklehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (5. Aufl.). Opladen u.a.: Leske und Budrich.
- Bohnsack, Ralf & Nentwig-Gesemann, Iris (2011). Typenbildung. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.) (S. 162-166). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.) (2013), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 241-270). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf; Hoffmann; Nora F. & Nentwig-Gesemann, Iris (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In: Steffen Amling, Alexander Geimer, Anne-Christin Schondelmayer, Kevin Stützel, & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 1, 17-50. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). Online: <https://doi.org/10.21241/ssoar.65691> (zuletzt geprüft am 08.07.2022).
- Bohnsack, Ralf (2020). Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Jutta Ecarius & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (2. Aufl.) (S. 21-48). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2008). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Helsper, Werner (2021). Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung: Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung. In: Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasnistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 151-168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelle, Udo & Kluge, Susann (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

⁶ Bei der qualitativen Induktion wird der Fall auf Grundlage der Beobachtungen und des Regelwissens (also des Common-Sense-Wissens) einer bekannten Erklärung bzw. einem bekannten Typ zugeordnet (Reichertz 2013: 18). Reichertz (2013) erklärt den Unterschied zwischen qualitativer Induktion und Abduktion m.E. sehr pointiert: „Die qualitative Induktion schließt also, und das ist entscheidend, von zwei bekannten Größen, nämlich dem Resultat und der bereits bekannten Regel auf den Fall. Der beobachtete Fall (*token*) ist ein Exemplar einer bekannten Ordnung (*type*). Die Abduktion ist gefordert, wenn man mit dem Wissen, das man hat, nicht weiterkommt, weil man für etwas Problematisches keine entsprechende Erklärung oder Regel findet. Deshalb muss man etwas Neues erfinden, welches das Unverständliche verständlich macht. Mit Hilfe eines geistigen Aktes wird eine neue Regel (*type*) konstruiert, die zugleich klar macht, was der Fall (*token*) ist.“ (ebd.)

- Kramer, Rolf-Thorsten (2020). Typenbildung in der Objektiven Hermeneutik – Über Theoretisierungspotenziale einer Rekonstruktionsmethodologie. In: Jutta Ecarius & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (2. Aufl.) (S. 89-104). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Kreitz, Robert (2020). Zur Beziehung von Fall und Typus. In: Jutta Ecarius & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (2. Aufl.) (S. 105-126). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Kuckartz, Udo (2006). Zwischen Singularität und Allgemeingültigkeit: Typenbildung als qualitative Strategie der Verallgemeinerung. In: Karl-Siegbert Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München*. Teilbd. 1 und 2 (S. 4047-4056). Frankfurt am Main: Campus Verlag. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-142318> (zuletzt geprüft am 08.07.2022).
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 295-324). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der Dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Klaus Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion* (S. 58-156). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2021). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Reichertz, Jo (2011). Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In: Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. Aufl.) (S. 279-300). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichertz, Jo (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Riemann, Gerhart (1987). *Das Fremdwerden der eigenen Biographie: Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten*. München: Wilhelm Fink.
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 3, S. 283-293.
- Tippelt, Rudolf (2020). Idealtypen konstruieren und Realtypen verstehen – Merkmale der Typenbildung. In Jutta Ecarius & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (2. Aufl.) (S. 207-222). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Weber, Max (1922a). Roscher und Knies und die logischen Probleme der historischen Nationalökonomie. In: Max Weber (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (S. 1-145). Tübingen: J. C. B Mohr (Paul Siebeck).
- Weber, Max (1922b). Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Max Weber (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (S. 146-214). Tübingen: J. C. B Mohr (Paul Siebeck).

Weber, Max (1922c). Kritische Studien auf dem Gebiet der kulturwissenschaftlichen Logik. In: Max Weber (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (S. 215-290). Tübingen: J. C. B Mohr (Paul Siebeck).

Wohlrab-Sahr, Monika (2011). Objektive Hermeneutik. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.) (S. 123-128). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

Autorenangaben

Elena Bakels, Dr., Philipps-Universität Marburg

Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung, Lehrerhabitus und Professionalisierung, Unterricht mit psychisch erkrankten Schüler*innen