

## Typologien als Endprodukt von Prozessen Typenbildender Interpretation

Schäffer, Burkhard

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerksbeitrag / collection article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schäffer, B. (2020). Typologien als Endprodukt von Prozessen Typenbildender Interpretation. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (S. 23-48). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70892>

### Nutzungsbedingungen:

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

### Terms of use:

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

## Typologien als Endprodukt von Prozessen Typenbildender Interpretation

Typenbildung ist ein zentraler, wenn nicht der wichtigste „unique selling point“ der Dokumentarischen Methode innerhalb qualitativ-rekonstruktiver Verfahren der Sozialforschung<sup>1</sup>. Seit der Arbeit von Ralf Bohnsack (1989) wurde die Rekonstruktion von Typologien in vielerlei Hinsicht methodologisch und grundlagentheoretisch reflektiert<sup>2</sup> und in immer neuen Arbeiten die Fruchtbarkeit des Ansatzes belegt. Nicht zuletzt habe ich selbst in vier empirischen Projekten Typologien auf unterschiedlichen Dimensionen (mit) erzeugt (Bohnsack et al. 1995; Schäffer 1996, 2003; Dörner und Schäffer 2014; Schäffer et al. 2015). Anlass meines Beitrags ist ein Desiderat, das ich dennoch sehe: Die intersubjektiv überprüf- und vergleichbare methodische Umsetzung des Typenbildungsprozesses.

In dem Beitrag werde ich (1) vor dem Hintergrund eines jüngst erschienenen Konzepts zur „Typenbildenden Interpretation“ (Schäffer 2020) eine Rekonstruktion des Typenbildungsprozesses von drei eigenen Arbeiten vornehmen (2). Hierbei ist es mein Ziel, exemplarisch aufzuzeigen, dass bei der Typenbildung mit der Dokumentarischen Methode unterschiedliche Komplexitätsgrade zu bewältigen sind. Abschließend werde ich (3) argumentieren, dass Arbeiten mit einer oder zwei Typologien noch einigermaßen bearbeitbar sind, obwohl auch hier bereits Grenzen des Komplexitätsmanagements auftreten,

- 1 Gleichwohl gibt es auch viele (Bachelor- und Master, aber durchaus auch Forschungs-)Arbeiten mit der Dokumentarischen Methode, die nicht das Niveau der Typenbildung erreichen, gleichwohl aber wertvolle Erkenntnisse liefern, etwa in Form von Falldarstellungen oder ersten Ansätzen für eine Typik.
- 2 vgl. Bohnsack 2010, 2013, 2014, 2020; Bohnsack et al. 2018; Nohl 2013a+b; Nentwig-Gesemann 2013; vgl. zur Entwicklung der Dokumentarischen Methode auch Nohl et al. 2013.

bei mehr als zwei Typologien jedoch eine weitergehende methodische Kontrolle von Sample- und Typenbildungsaktivitäten notwendig wird, die m.E. nur mit entsprechenden (Software-) Tools handhabbar ist.

## 1. Typenbildende Interpretation

Der Terminus Technicus „Typenbildende Interpretation“ (vgl. für das Folgende Schäffer 2020, S. 71ff) folgt der Logik der Dokumentarischen Methode und ist der Schritt, der nach bzw. z. T. auch schon während der „Formulierenden“ und „Reflektierenden Interpretation“ stattfindet: derjenige der Abstraktion von herausgearbeiteten Orientierungsrahmen bzw. von Handlungsorientierungen (zu dieser Unterscheidung siehe Nohl 2019).

„Unter Typenbildender Interpretation sind demnach alle Forschungshandlungen zu subsumieren, 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.“ (Schäffer 2020, S. 71).

Vor dem Hintergrund der Rekonstruktion eines Peirceschen Abduktionsbegriffs (Peirce 1979; Reichertz 2013) habe ich den Typenbildungsprozess in drei Schritten wie folgt beschrieben (Schäffer 2020, S. 72-74):

- „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 2013 und Nohl 2013a). 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 Ortman gesprochen ein ‚Vorgriff, der von seiner nachträglichen Einlösung zehrt, die er selbst bewirkt (...)‘ (Ortman 2004: 12). Sie ist weit davon entfernt, nur das „Gegenteil von Echtheit, Wahrheit und Wahrhaftigkeit“ (a. a. O.: 11) zu sein, sondern konstitutiv für den Forschungsprozess rekonstruktiver Sozialforschung. Sie kann als der Kern einer ‚normischen Generalisierung‘ (Schurz 2006: 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 normalerweise 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: 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 also von der Abduktion, also einem bei der komparativen Analyse im Rahmen einer Reflektierenden Interpretation aufscheinenden ‚abduktiven Blitz‘ (Reichertz 1993: 273ff.), 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 fallübergreifenden 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 (Bohnsack 2020) 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: 131).“

Typenbildende Interpretation lässt sich also als Zusammenspiel von „abduktiven Blitzen“ (Reichertz 1993, S. 273ff.), Als-ob-Deduktion und pragmatischer Induktion beschreiben, wie im Schaubild schematisch dargestellt (vgl. Abb. 1).

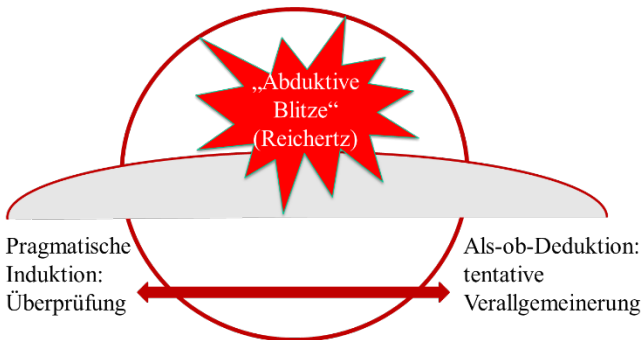


Abbildung 1: Typenbildende Interpretation (eigene Darstellung)

Obwohl der Abduktion als Legitimationsfolie qualitativer Forschung viel Aufmerksamkeit zuteilwird und sie für die Initialzündung des Typenbildungsprozesses m. E. auch relevant ist, verläuft nach meiner Erfahrung in einem Forschungsprojekt der größere Teil der Arbeit im unteren Bereich, dem der Anreicherung und Absicherung der in der Abduktion erzeugten Hypothesen über typenhafte Zusammenhänge im Material. Ob der Gesamtprozess sich als hermeneutischer Zirkel beschreiben lässt, bin ich mir nicht sicher. Den „abduktiven Blitzen“ (ebd.) wohnt m. E. eine Eigenschaft inne, die man nicht mit der Metapher des Zirkels oder der Spirale beschreiben kann. Zirkel und Spirale verweisen auf einen eher kontinuierlichen Prozess der Erkenntniserweiterung, der allenfalls im unteren Bereich der Abbildung 1 seinen Platz hat. Die Vorstellung des hermeneutischen Zirkels verträgt sich m. E. nicht mit der plötzli-

chen Qualität abduktiver Einsichten. Dies trifft auch und gerade beim Erkennen dokumentarischer Sinnschichten zu, die in manchen Fällen an einem kleinen Detail die gesamte ‚Lesart‘ eines Falles verändern können, eben ohne eine langsam-kontinuierliche, zirkelhafte, Erarbeitung, sondern plötzlich, disruptiv. Mannheim (1964, S. 105ff.) bringt das in seinem „Bettlerbeispiel“ zur Unterscheidung von Dokumentsinn, objektivem Sinn und Ausdruckssinn sehr gut auf den Punkt: Nach der *plötzlichen* Einsicht, dass sich in der Handlung, einem Bettler ein Geldstück zuzuwerfen nicht nur der objektive Sinn „Hilfe“ und vielleicht der Ausdruckssinn „Barmherzigkeit, Güte oder Mitleid“ zeigt, sondern auch der Dokumentsinn „Heuchelei“, „bekommt *jede* seiner Regungen eine neue >Deutung<“ (a. a. O., S. 108, Hervorhebung B. S.), werden auch alle anderen Handlungen und Äußerungen dieses Mannes fortan unter diesem neuen Aspekt gesehen und das Bild des Mannes wandelt sich für seine Mitmenschen schlagartig. Abduktionen führen also offensichtlich zu einem Umschlagen der Wahrnehmung, ähnlich wie bei den berühmten Kippbildern, die zu einer plötzlichen Einsicht mit einer z. T. völlig konträren Beurteilung bzw. Sichtweise führen (vgl. Abb. 2<sup>3</sup>).



Abbildung 2: „My wife and my mother in law“, W. E.Hill (1915)

Als methodische Konsequenz habe ich eine verstärkte Explikation der abduktiven Phase der Typenentdeckung bei der Reflektierenden Interpretation vorgeschlagen (Schäffer 2020, S. 76ff.). Die forschungspraktische Erfahrung zeigt nämlich,

3 [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4b/My\\_Wife\\_and\\_My\\_Mother-in-Law.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4b/My_Wife_and_My_Mother-in-Law.jpg).

„dass in der sequenziellen Abarbeitung im Rahmen der Reflektierenden Interpretation an empirischem Material die Perspektive auf abduktive Typenentdeckung im Zuge eines permanenten Vergleichs mit anderen Fällen, oft zugunsten einer ‚kleinteiligen‘ Perspektive auf fallrekonstruktive Aspekte des einen Falls aus dem Blick gerät. Um hier nicht im Material zu ‚versinken‘ und vor allen Dingen keinen der ‚abduktiven Blitze‘ zu vergessen, sollte schon während der Reflektierenden Interpretation das Augenmerk auf der Rekonstruktion von sinn- und soziogenetischen Aspekten („SiAs“ und „SoAs“) gelegt werden“ (Schäffer 2020, S. 76).

Hierunter sind erste kleinere, als-ob-deduktive Verdichtungen mit direktem Bezug auf Stellen im empirischen Material zu verstehen, von denen der/die Interpretierende annimmt, dass in ihnen sinn- bzw. soziogenetisch Typisches zum Ausdruck kommt. Es handelt sich um Hypothesen über sinngenetische Einzeltypen bzw. um die Rekonstruktion soziogenetischer Hypothesen über kollektive Zugehörigkeiten (vgl. Abb. 3).

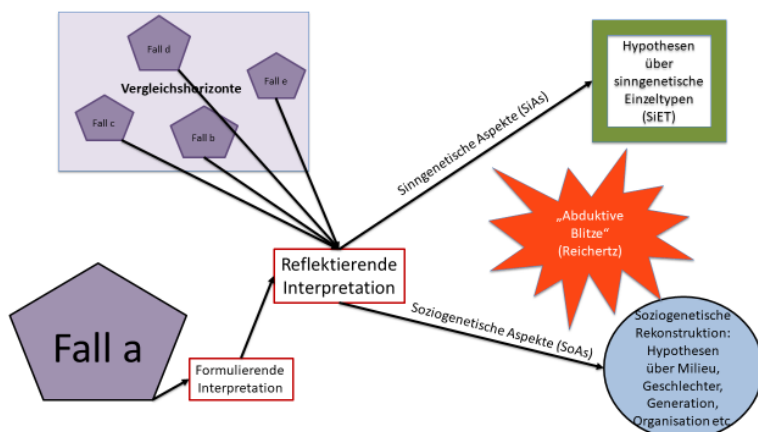


Abbildung 3: Vergabe sinn- und soziogenetischer Aspekte

Die vergebenen als-ob-deduktiven sinn- und soziogenetischen Aspekte bilden dann die Basis für einen intersubjektiv besser überprüfbareren Modus der Typenbildung. Verschiedene Verdichtungen auf der sinngenetischen Ebene, in die komparative Aspekte über die empirischen Vergleichshorizonte eingeflossen sind, führen zu einem Tableau von *ähnlichen* sinngenetischen Typenhypothesen, die zu einer *sinngenetischen Typik* verdichtet werden können (vgl. Abb. 4).

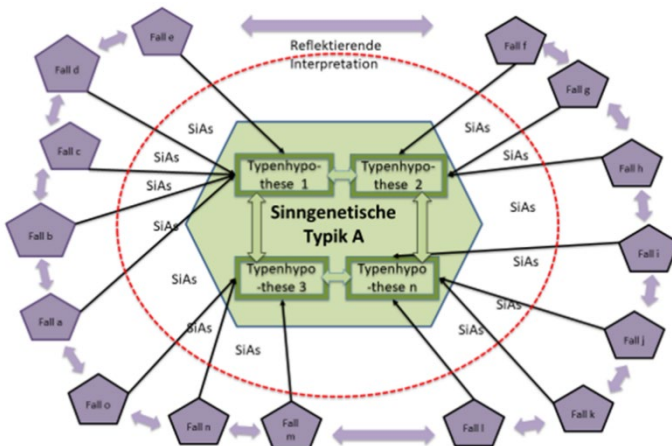


Abbildung 4: Verdichtung ähnlicher sinngenetischer Typenhypothesen zu einer Typik

Eine Typik vereint in sich also ähnlich Typisches im Hinblick auf einen interessierenden Sachverhalt, sei es ein Orientierungsrahmen, eine Handlungsorientierung oder eine typische Dimension innerhalb eines interessierenden Gegenstandes. Verschiedene Typiken bilden im Verhältnis zueinander eine Typologie; in der Abb. 5 ist exemplarisch eine Altersbildtypologie abgebildet. Wenn in einem Projekt verschiedene gegenstandstheoretische Fragestellungen kombiniert werden, können mehrere sinngenetische Typologien erzeugt werden, die ggf. miteinander relationiert werden (Abb. 6).

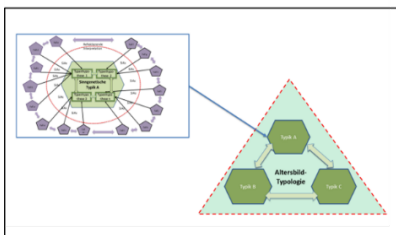


Abbildung 5: Typiken als Basis für eine Typologie



Abbildung 6: mehrere Typologien in einem Projekt



Parallel zur Arbeit an sinngenetischen Typologien werden im Rahmen der Reflektierenden Interpretation soziogenetischer Aspekte (SoAs) vergeben (Abb. 7). Diese werden dann zur *soziogenetischen Rekonstruktion* der erstellten sinngenetischen Typologien verwendet (Abb. 8).

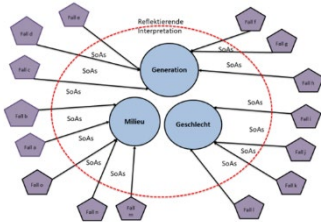


Abbildung 7: Vergabe soziogenetischer Aspekte (SoAs)

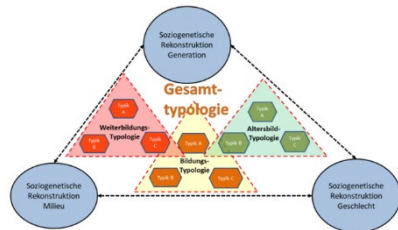


Abbildung 8: Soziogenetische Rekonstruktion sinngenetischer Typologien

In den meisten Fällen werden nicht alle soziogenetischen Dimensionen herausgearbeitet werden können, so dass es zu Schwerpunktsetzungen in einzelnen Dimensionen kommt (z. B. generationale Dimensionen beim w.u. dargestellten WAB-Projekt, vgl. unten, Kap 2.3).

Eine weitere Möglichkeit der Typenbildung ist die von Nohl (2013b) eingeführte relationale Typenbildung, die immer dann zum Einsatz kommt, wenn herkömmliche Modi soziogenetischer Rekonstruktion (Generation, Milieu, Geschlecht etc.) nicht möglich sind. Im hier vorgestellten Modell bedeutet das, einzelne Typiken aus Typologien miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Abb. 9):

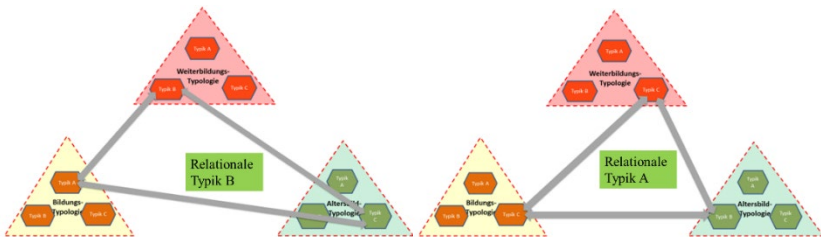


Abbildung 9: verschiedene relationale Typiken

Es kommt dann zu typischen Zusammenhängen im dem Sinne, dass bestimmte Typiken aus einer Typologie zusammen mit bestimmten Typiken aus einer an-

deren Typologie auftreten. Im Zusammenspiel stellen sie dann *relationale Typiken* dar, die in Bezug aufeinander eine relationale Typologie ausbilden können.

## **2. Exemplarische Rekonstruktion von Typenbildungsprozessen anhand von Arbeiten mit einer, zwei und mehr Typologien (singuläre, dichotome und polytome Typologien)**

Vor dem Hintergrund der eben dargestellten Konzeption der Typenbildenden Interpretation geht es in diesem Kapitel darum, exemplarisch anhand von drei Studien Prozesse der Typenbildenden Interpretation zu rekonstruieren und vor allem drei verschiedene Komplexitätsmodi bei der Erstellung von Typologien zu unterscheiden: Arbeiten mit einer, zwei und mit mehreren Typologien.

### *2.1 Eine Arbeit mit einer Typologie: stilistische Einfindungsprozesse*

Die erste Arbeit entstand im Rahmen eines größeren Forschungsprojekts (Bohnsack et al. 1995) und behandelte „Stilfindungsprozesse in jugendlichen Musikgruppen“ (Schäffer 1996), also die Frage, wie und ob Jugendliche dazu kommen, einen ‚eigenen‘ Stil zu finden und was diese Stilfindungsprozesse mit ihrer Adoleszenzentwicklung zu tun haben. In der Arbeit entwickelte ich ein Ablaufschema für die Beschreibung des Prozesses der „stilistischen Einfindung“ und unterschied die Schritte der „Affizierung, Validierung und Affirmation“ („AVA-Prozess“):

- *Affizierung*: sich dem Fluss des eigenen (vor)musikalischen Tuns hingeben, völlig im Vorreflexiven verbleibend (z. B. stundenlange Sound- und Geräuschorgien im Übungsraum veranstalten).
- *Validierung*: die kommunikative Versicherung über das, was man da gemacht hat, und die mehr oder weniger selbstreflexive Beurteilung, ob man das ‚gut findet‘, ob es also zu der je eigenen Konstellation konjunktiver Erfahrungen passt.
- *Affirmation*: die Anerkennung des Gemachten als ‚eigenes‘ Stilelement. Dies geht mit einer „habituellen Konsolidierung“ des Stils einher, eine „Einfindung“ in einen Stil, von dem die Jugendlichen nicht wussten, dass sie auf der Suche nach ihm waren (Schäffer 1999, S. 299; Schäffer 1996, S. 231f.)

Die Idee zu diesem Ablaufschema entstand im Rahmen einer Diskussion mit einem Kollegen. Ich war zu dem Zeitpunkt auf der Suche nach verallgemeinerbaren ‚typischen‘ Dimensionen, in denen sich das Musikmachen der Jugendlichen beschreiben ließ. Mir fehlte ein *Tertium Comparationis*, eine Dimension, in der alle Gruppen miteinander verglichen werden konnten, ohne dass auf der Basis *einer* Gruppe *alle* anderen Gruppen subsumiert oder auf der Basis meiner eigenen Erfahrungen als aktiver Musiker mit einer professionellen Schlagzeugausbildung in den USA „nostrifiziert“ (Matthes 1992) werden. Wie sollte ich also Punk mit Heavy Metal oder HipHop Gruppen bloß vergleichen? In meiner Erinnerung entstand dieses Tertium Comparationis des AVA-Prozesses in dem Gespräch mit besagtem Kollegen. Vor meinem geistigen Auge begann sich eine Prozesstypenhypothese herauszuschälen, mit der die für mich lange Zeit unerklärliche Weigerung vieler Gruppen, sich in einem gängigen Stil zu verorten, plötzlich nachvollziehbar wurde: Der Sinn ihres *Musikmachens* lag im *Machen* selbst, in der gemeinsamen Aktivität, gewissermaßen in der ‚Bruthöhle‘ des Übungsraums und gerade zu Beginn ihrer Praxis eben nicht darin, sich öffentlich stilistisch zu verorten.

Was im Nachhinein logisch klingt, war zu diesem Zeitpunkt ein plötzliches Umschlagen der Perspektive im Sinne eines „abduktiven Blitzes“ (Reichertz 1993), ähnlich zu der, die Mannheim (1964a, S. 103 ff) in seiner Unterscheidung der „drei Arten des Sinnes“ („objektiver Sinn, intendierter Ausdruckssinn, Dokumentsinn“, am Bettlerbeispiel (s. o.) herausarbeitet. Als entscheidend bei der Interpretation des *Dokumentsinns* stellt er heraus, dass „nichts (...) im eigentlich vermeinten Sinn (...) oder in seinem objektiven Leistungscharakter belassen (wird), sondern (...) als Beleg für eine von mir vorgenommene Synopsis (dient)“ (a. a. O., S. 108). Und dies war jetzt beim erneuten Blick auf mein Material der Fall: Alles Sprechen der Jugendlichen über ihre Erfahrungen beim Musikmachen machte vor dem Hintergrund der ‚AVA Synopsis‘ plötzlich Sinn und änderte meine Sichtweise auf musikalische Praxis im Jugendalter radikal. Jugendkulturelle Stile sind demnach nur als ‚Beifang‘ dieser vorgängigen Praxen anzusehen und sollten nicht mit der medialen (Selbst)darstellung musikalischer Praxen im Jugendalter verwechselt werden.

Entlang der AVA-Matrix (Affizierung/Validierung/Affirmation) als Tertium Comparationis wurde es möglich, von den Fällen zu abstrahieren und zwei *Typiken* zu rekonstruieren, in denen Unterschiede im Gemeinsamen herausgearbeitet werden konnten. So führte bei der Typik *stilistische Integration* der AVA-Prozess zu einer Integration unter einen Stilbegriff (Schäffer 1996, S. 236) und bei der Typik *stilistische Desintegration* verblieben die Jugendlichen im Ungefähren bzw. beim bloßen ‚Rumdaddeln‘ im Übungsraum. Im Gegensatz zur stilistischen Integration ließ sich hier kein Gestaltungswille bzw. -vermögen erkennen, der oder das für eine erfolgreiche Stilfindung ab einem bestimmten Punkt unerlässlich ist. Aufbauend auf dieser grundlegenden Unterscheidung ließen sich andere Faktoren herausarbeiten, die auf den AVA-

Prozess Einfluss nahmen, z. B. die Frage, ob die Gruppe zu einer zweckrationalen *Organisation* zum Zwecke des Musikmachens mutierte (zumeist Gruppen des Typus stilistische Integration) oder, ob sie von den Bandmitgliedern in ihrer ursprünglichen Funktion als *Peergroup* genutzt wurde, nämlich der Bearbeitung adoleszenzspezifischer Krisen (zumeist bei Gruppen des Typus stilistische Desintegration; vgl. Schäffer 1999b).

Neben dieser sinngenetischen *Typologie* mit ihrer Hauptunterscheidung in die zwei *Typiken* stilistische Integration und Desintegration konnte ich schließlich auch *soziogenetische Hintergründe* dieser Prozesse herausarbeiten. So spielten damals noch die Erfahrung, in Ost- oder in Westberlin aufgewachsen zu sein, eine Rolle. Vor allem aber konstituierte sich der AVA-Prozess in Abhängigkeit von bildungsmilieuspezifischen Voraussetzungen: Zur Typik stilistische Desintegration gehörten eher bildungsfernere Gruppen. Sie kamen oft über die erste Affizierungsphase, also der Suche nach immer neuen Erfahrungen der „Effervescenz“ (Durkheim 1984, S. 285ff.), nach Erlebnissen des Aufgehens in einem wabernden Klang- und Soundgewitter nicht hinaus und trennten sich recht häufig. Beim Typus stilistische Integration dagegen versammelten sich eher bildungsnähere Gruppen. Sie begannen ebenfalls mit Phasen der Affizierung, stiegen aber ab einem bestimmten Punkt ihrer Entwicklung stärker in Validierungs- und Affirmationsprozesse ein, blieben (deshalb) auch zusammen und begannen aufzutreten. Durch den Zwang, sich in der Öffentlichkeit als einem Stil zugehörig zu präsentieren sowie durch die Rückmeldungen des Publikums wurden sie in ihrem Stil bestärkt, was zu einem positiven zirkulären Aufschaukelungsprozess führte.

In folgender Darstellung ist der Typenbildungsprozess nochmals schematisch dargestellt (Tab. 1).

*Tabelle 1: Typologie stilistischer Einfindungsprozesse*

Tertium comparationis	Typologie stilistischer Einfindungsprozesse	
AVA-Prozess: Affizierung Validierung Affirmation	<p style="text-align: center;"><b>Typik</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Stilistische Integration</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vollständiger AVA-Prozess</li> <li>• Rückkoppelung über Stil mit Publikum bei Auftritten</li> <li>• Die Band als Organisation</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Typik</b></p> <p style="text-align: center;"><b>stilistische Desintegration</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unvollständiger AVA-Prozess</li> <li>• Keine Rückkoppelung über Stil, da keine Auftritte vor Publikum</li> <li>• Die Band als Peer-group</li> </ul>

	<b>Soziogenetische Rekonstruktion:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eher bildungsnah.</li> <li>• Sicherheit und Stabilität des Bandkonstrukts (homolog zu Erfahrungen in Familie und Schule)</li> </ul>	<b>Soziogenetische Rekonstruktion:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eher bildungsfern.</li> <li>• Unsicherheit und Labilität des Bandkonstrukts (homolog zu Erfahrungen in Familie und Schule)</li> </ul>
--	---	---

## 2.2 *Eine Arbeit mit zwei Typologien: generationsspezifische Medienpraxiskulturen und intergenerationelle Bildungsprozesse*

Als Beispiel für eine Arbeit mit zwei aufeinander bezogenen Typologien möchte ich meine Habilitationsschrift zum Zusammenhang von generationsspezifischen Medienpraxiskulturen und intergenerationellen Bildungsprozessen vorstellen. Das Sample der Arbeit wurde um die Jahrtausendwende erhoben und setzte sich zusammen aus Jugendlichen, Erwachsenen in der mittleren Lebensphase (um die 50 Jahre) und „Senioren“, d.h. Erwachsenen im Alter von 65 aufwärts. Die „Basistypik“ (Bohnsack 2013, S. 253f.) war zunächst also klar altersgruppenspezifisch ausgelegt und mit der Hoffnung verbunden, auf diesem Wege an generationsspezifische Dimensionen heranzukommen: Ließen sich, so lautete meine, von damals gängiger Umfrageforschung inspirierte Ausgangsheuristik, generationsspezifische Formen der ‚Computernutzung‘ in unterschiedlichen Altersgruppen herausarbeiten und wie sahen diese aus? Dementsprechend führte ich Gruppendiskussionen und biografische Interviews rund um das Thema ‚Computernutzung‘ durch. Aber was genau (außer dem Alter) das Tertium Comparationis werden sollte, das die drei Altersgruppen miteinander vergleichbar machen sollte, war mir lange unklar.

### 2.2.1 *Zur Typologie generationsspezifischer Medienpraxiskulturen*

Hier war als ausschlaggebender Punkt nicht das Gespräch mit einem Kollegen (wie bei meiner Dissertation, s. o.), sondern die ‚Entdeckung‘ einer anregenden theoretischen Perspektive, hier der von Bruno Latours Technikphilosophie (Latour 1998), die mich dazu brachte, mein Augenmerk weg von der ‚Computernutzung‘ hin auf das ‚gemeinsame Handeln‘ von Menschen und Computern zu richten. Besonders interessierten mich habituelle Aspekte dieses „gemeinsamen“ Handelns, die ich dann als „Kontagion mit dem Technischen“ (Schäffer 2013) fasste und hierfür den Begriff der „Medienpraxiskultur/en“ (Schäffer 2003) prägte. In einer „Medienpraxiskultur“ sind habituelle Weisen des Handelns mit Medien gewissermaßen eingeschrieben.

Rückblickend entscheidend für die Typenbildung war m.E. der für mich abduktive Shift weg von der anthropomorphen Idee, dass Menschen Technik beliebig ‚nutzen‘ können, hin zur Idee, dass Techniken zumindest in Teilen auch eine Akteursfunktion einnehmen können, sie also auch zu ‚handeln‘ vermögen und man deshalb von einem ‚gemeinsamen Handeln‘ von „Hybridakteuren“ (Latour 1998) mit dem Computer auszugehen und eben nicht die naive Nutzungsperspektive zu replizieren hat. Fortan ließen sich die herausgearbeiteten Orientierungen in den Gruppendiskussionen und Interviews anhand dieser vorgenommenen Synopsis im Mannheimschen Sinne (s. o.) ordnen und daran anschließend eine Typenbildung vor dem Hintergrund der Perspektive auf ‚habituelles Handeln zusammen mit dem Computer‘ als Tertium Comparationis vornehmen: Je nach Kontext (Schule, Familie, Peergroup) ließen sich zunächst bei den Jugendlichen des Samples spezifische sinngenetische *Typiken* herausarbeiten, also unterschiedliche Dimensionen ihres ‚habituellen Handelns zusammen mit dem Computer‘. Die Typiken konnten anhand von drei dichotom organisierten Gegensatzpaaren unterschieden werden, anhand derer sich Prozesse der Kontagion dokumentierten:

- *Fremdheit versus Vertrautheit* mit dem Computer. Unterschiedliche Grade der Eingebundenheit in die medientechnische „Zeugumwelt“ (Gurwitsch). Beinahe intim zu nennende, Ichgrenzen verschmelzende Beziehung zur Technik (Duzen des Prozessors etc.) versus einer reservierten Haltung der Technik gegenüber, die den Computer als etwas Fremdes, der eigenen Lebenswelt maximal Gegenüberstehendes, rahmt.
- *Nähe versus Distanz*. Der Computer wird als Medium der Relationierung von Nähe und Distanz genutzt: Mit Chatprogrammen können heterosexuelle Beziehungen aus einer sicheren Distanz erprobt werden; über die Praxis mit dem Computer können andere Anforderungen aus Schule, Familie, Beruf abgeschirmt werden; mit Computerkommunikation kann aber auch zu viel Distanz zulasten von Face-to-face-Kommunikation hergestellt werden
- *Spiel versus Arbeit*. Das Spielen von Computerspielen ist ein mögliches Initiantum in das habituelle Handeln mit der Technologie, das in „Basteln“ übergehen kann, wodurch handlungspraktisches habituelles Computerwissen erzeugt und in semiprofessionelle Kontexte transferiert werden kann. Dagegen ist die Arbeitsdimension von zweckrationalen Erwägungen geprägt und es kommt bei einer nicht spielegeleiteten Initiation in den Computer nicht zu solch tiefgreifenden Habitualisierungen des Handelns mit der Technologie.

Bei der soziogenetischen Rekonstruktion der drei Typiken konnten bei den Jugendlichen klare geschlechter- und bildungsmilieuspezifische Differenzierungen herausgearbeitet werden: Das Spielen mit dem Computer wurde von den

bildungsnaheren Gruppen der Jugendlichen für Transferprozesse in erste arbeitsbezogene Kontexte genutzt (Ferienjob als Webadministrator o. ä.), während die bildungsferneren Gruppen völlig von den Spielen absorbiert wurden, ohne nennenswerte Transfers in andere Bereiche aufzuweisen. Eine Differenz zeigte sich auch beim geschlechterspezifischen Handeln mit der Technik: Mädchen nutzten den Computer weitaus stärker in seinen sozialen Funktionen (damals: chatten) und weniger in dieser spielerischen Form. Auch in den beiden anderen Dimensionen (Fremdheit/Vertrautheit und Nähe/Distanz) ließen sich deutliche Bildungsmilieus und Geschlechterunterschiede aufzeigen.

Vor den empirischen Gegenhorizonten der Jugendlichen habe ich dann das habituelle Handeln „zusammen mit dem Computer“ seitens der mittelalten und alten Gruppen rekonstruiert. Die mittelalten Erwachsenen zwischen 40 und 50 Jahre hatten in ihrer Jugendzeit in den 60er und 70er Jahren (Erhebung war um die Jahrtausendwende) keinerlei Erfahrungen mit Spielprogrammen, sondern waren völlig eingebunden in zweckrationale Herangehensweisen an den Computer, die sie sich vergleichsweise mühsam in den 90er Jahren aneigneten (exemplarisch: das Programm für die Steuererklärung). Für den Bereich des handlungspraktisch erworbenen, habitualisierten medientechnischen Wissens bestätigten und differenzieren die Befunde m. E. eindrucksvoll die Grundannahme Mannheims (1964b), dass die Zeit des Jugend- und frühen Erwachsenenalters als entscheidend für fundamentale Lern- und Aneignungsprozesse anzusehen ist. Grundlegend hängt dies vor allem mit einem Faktor zusammen: der Konstitution entsprechender „konjunktiver Erfahrungsräume“ (Mannheim 1980, S. 211ff), innerhalb derer solch fundamentale kollektive Lern- und Aneignungsprozesse stattfinden können. Bei den jugendlichen Gruppen konstituiert sich die entsprechende konjunktive Erfahrung innerhalb ihrer Peergroups. Diese lebenszyklisch begrenzte Ressource war den berufstätigen Erwachsenen meines Samples tendenziell verschlossen. Durch ihre Eingebundenheit in zweckrational strukturierte Kontexte konnten (und wollten) sie keinen spielerischen Praxen nachgehen, die für die fundamentalen Lern- und Aneignungsprozesse beim Erwerb habituellen handlungspraktischen Wissens erforderlich sind. Nur in Situationen, die eine funktionale Äquivalenz zur jugendspezifischen Institution der Peergroup aufweisen oder wenn bereits entsprechende, in der Jugend- oder frühen Erwachsenenzeit erworbene biographische Ressourcen vorhanden sind, gelang es den Erwachsenen, eine der Praxis der Jugendlichen ähnliche Struktur handlungspraktischen habituellen Computerwissens zu etablieren. Anderenfalls waren bei den mittelalten Erwachsenen meines Samples unterschiedliche Ausprägungen eines eher auf einem Modus kognitiv-rational strukturierter Vergewöhnung basierenden Lern- und Aneignungsprozesses zu verzeichnen, dem ein weitaus geringeres Potenzial innewohnt, die Praxis mit der Medientechnologie auf spielerischem Wege zu habitualisieren.

Die Alten des Samples dagegen waren in keine zweckrationalen beruflichen Bezüge mehr eingebunden und konnten den Computer für sich als „Spiel-

Zeug“ gewissermaßen neu entdecken und standen in dieser Dimension den viel spielenden Gruppen männlichen Geschlechts näher als den mittelalten erwachsenen Gruppen. Sie kamen mit dem Computer erst in einer Lebensphase in Berührung, in der es nicht mehr vorrangig um zweckrationale Nutzung des Computers, sondern um ein eher spielerisches Entdecken einer neuen Technik im Rahmen der Erschließung neuer Sinnhorizonte beim Übergang in die Nacherwerbsphase ging.

### *2.2.2 Eine Typologie intergenerationeller Bildungsprozesse*

Der hier nur oberflächlich skizzierten Typologie generationenspezifischer Medienpraxiskulturen stellte ich dann eine zweite Typologie an die Seite, die der „intergenerationellen Bildungsprozesse“. Mir ging es hierbei um die Frage, ob sich *im Medium der Kommunikation über Erfahrungen der Wissensdifferenz beim Handeln mit neuen Medientechnologien* nicht auch Perspektiven auf die je anderen Altersgruppen (also Kinder auf Eltern und Großeltern usw.) einfangen ließen, denen ein Reflexionspotenzial auf die eigene Generationenposition innewohnt. Auf eine erste Antwort bei den jugendlichen Gruppen stieß ich, als ich solche Passagen näher untersuchte, in denen sie sich oftmals in fokussierter Form auf unterschiedliche Art und Weise über ältere Nutzer lustig machten („DAU= dümmster anzunehmender User“ etc.). Die sich darin dokumentierenden Haltungen beim Umgang mit den offenkundigen Wissensdifferenzen zu Älteren wurde dann zu einem neuen Tertium Comparationis: Wie wird mit habituellen Wissensdefiziten der älteren Kohorten umgegangen? Es ließen sich unterschiedliche Modi unterscheiden. So berichteten die Jugendlichen einerseits beinahe hämisch über öffentliche Situationen, bei denen Lehrer in der Schule, ratlos vor dem Beamer standen und die PP-Projektion nicht gestartet bekamen, aber andererseits auch über familienbezogene Situationen, bei denen sie gerade Familienangehörigen aus der Großelterngeneration, aber auch den eigenen Eltern verständnisvoll dabei halfen, Medientechnik zu verstehen bzw. sie überhaupt erst in Gang zu setzen (exemplarisch: die Installation des Videorecorders). Dieses gebrochene Verhältnis zu Älteren generell – im Außenverhältnis zu institutionalisierten Autoritätspersonen die Häme und im familiären oder verwandtschaftlichen Binnenverhältnis die unterschiedlichen Formen von Unterstützung – ließ sich dann gut kontrastieren mit dem kommunikativen Umgang der Erwachsenen mit der gleichen Thematik.

Bei den Alten, als den am längsten ‚gedienten‘ DDR-Bürgern des Samples, ist der Umgang mit der handlungspraktischen Wissensdifferenz auf medientechnischem Gebiet nicht ablösbar von deren Eingebundenheit in die auf medientechnischem Gebiet rückständige DDR-Gesellschaft. Die handlungspraktische Wissensdifferenz bekommt hier also eine politisch-kulturelle Dimension




auf der Achse DDR – BRD, an der sich die Senioren auch diskursiv abarbeiten. Sie registrierten sehr genau, wie anders gerade die Enkel an die Medientechnologien herangingen. Sie betonten zwar auch ihren ‚Erfahrungsvorsprung‘, der es ihnen ermöglichte, sich genauer und systematischer mit der Technologie auseinanderzusetzen, gleichwohl war ihnen bewusst, dass sie sich in der Nacherwerbsphase befanden und das Hantieren mit der Technik auch dazu diene, Kontakt zu Kindern und Enkeln, aber auch zu Gleichaltrigen (im Computerkurs) zu halten.

Die Mittelalten dagegen schwankten zwischen einem lebenszyklisch begründeten Fatalismus (die Jungen „wachsen da rein“ (Schäffer 2003, S. 244) und sie können nicht „mithalten“ (ebd.)) und einer generationalen Relativierung, bei der ihr Aufwachsen in der DDR als Grund dafür herhalten musste, dass sie sich nicht so gut mit Computern auskennen konnten. Im weiteren Verlauf kam dann eine Elternperspektive zum Zuge, die vorrangig eine angemessene Qualifikation ihrer ‚Kinder‘ im Blick hatte (wobei die Grenzen zwischen ihren leiblichen Kindern und ‚Kindern allgemein‘ oft verschwammen). Sie fragten sich, ob das ‚Spielen‘ der ‚Kinder‘ auch wirklich ihren Vorstellungen einer optimalen Vorbereitung auf die von ihnen vorrangig als konkurrenzorientiert wahrgenommene Westgesellschaft entspreche und ob ihre Kinder noch das als besser erachtete ostdeutsche Bildungsniveau erreichen könnten. Beim Letztgenannten kam ein substanzialistisch und normativ geprägter Wissensbegriff zum Tragen: Die ‚Kinder‘ sollen das ‚Richtige‘ und ‚nix Unnützes‘ lernen. Hierin dokumentierte sich eine tiefe Verunsicherung dieser Jahrgänge der um 1960 Geborenen, die zumeist in ihren ersten Berufsjahren von der Wende überrascht wurden und massive Entwertungsprozesse berufsbiografischen Wissens hinnehmen mussten. Erst vor diesem Hintergrund wird es nachvollziehbar, dass sie das seitens ihrer Kinder in der Handlungspraxis erworbene medientechnische konjunktive Wissen nicht als Bedrohung ihres Wissensvorsprungs o. Ä. erleben, wie dies bei den Senioren der Fall ist. Vielmehr verhält es sich gerade umgekehrt: Umso mehr es ihnen gewahr wird, dass die Kinder mehr wissen als sie selbst, desto zuversichtlicher waren sie, dass ihre Kinder in der ‚unfreundlichen Gesellschaft‘ westlicher Provenienz werden bestehen können.

Insgesamt konnten *Intergenerationelle Bildungsprozesse* als ein Reflexivwerden der beschriebenen Wissensdifferenzen beschrieben und im Anschluss bei allen drei Altersgruppen des Samples herausgearbeitet werden. Alte und junge Gruppen merkten gewissermaßen ein ‚generationales Anderssein‘ bei sich und den jeweiligen Vergleichsgruppen, vermittelt über das Medium des unterschiedlichen Handelns ‚zusammen mit‘ der neuen Technologie.

In folgender Grafik werden die beiden Typologien nochmals verdichtet gegenübergestellt (Tab. 2):

Tabelle 2: Zusammenspiel von Typologien generationsspezifischer Medienpraxiskulturen und intergenerationeller Bildungsprozesse

Tertium Comparationis	<b>Typologie Generationspezifischer Medienpraxiskulturen</b>		
Habituelles Handeln zusammen mit dem Computer	<b>Typik</b> <i>Fremdheit vs. Vertrautheit</i> Unterschiedliche Modi der Eingebundenheit in medientechnische Zeugumwelt	<b>Typik</b> <i>Nähe vs. Distanz</i> Unterschiedliche Modi der Regulation sozialer Kontakte mittels der Technologie	<b>Typik</b> <i>Spiel vs. Arbeit</i> Unterschiedliche Modi der Habitualisierung der Technologie: spielerisch oder zweckrational
	<b>Soziogenetische Rekonstruktion:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kollektive Lern- und Aneignungsprozesse bei Jugendlichen vorrangig im Modus peergroupbasierter Aneignung. Hierbei starke bildungs- und geschlechterspezifische Unterschiede</li> <li>• Große generationale Unterschiede zu mittelalten Erwachsenen, deren Lern- und Aneignungsprozesse auf Modus kognitiv-rational strukturierter Vergewärtigung basieren</li> <li>• Lern- und Aneignungsprozesse bei den Alten im spielerischen Modus, mit gewissen Parallelen zu denen der Jugendlichen</li> </ul>		
			
Modi der Kommunikation über Erfahrungen der Wissensdifferenz zwischen Altersgruppen beim Handeln mit neuen Medientechnologien	<b>Soziogenetische Rekonstruktion</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bei den Jugendlichen: Sphärentrennung als Modus der Bearbeitung von Adoleszenzkriseproblematiken;</li> <li>• Bei den Mittelalten: Sorge um angemessene Qualifikation der „Kinder“ vor dem Hintergrund der Erfahrung der kollektiven Entwertung DDR-bezogener Berufsabschlüsse</li> <li>• Bei den Alten: Computeraktivität als Modus der Bearbeitung des Übergangs vom Erwerbsleben in den Ruhestand und des Verlusts von Partnern; große biografische Verwobenheit der Computerpraxis mit medientechnischer Mangelsituation in der DDR</li> </ul>		
	<b>Typik</b> <i>gespaltener Junger</i> Ambivalentes Verhältnis zu Älteren: Hilfestellung in familialen, Häme in öffentlichen Kontexten; ( <i>Vergleichshorizonte Eltern und Großeltern</i> )	<b>Typik</b> <i>Qualifikations-besorgter Mittelalter</i> „Kindern“ bessere Startchancen in der als konkurrenz-orientiert wahrgenommenen Westgesellschaft geben; ( <i>Vergleichshorizonte Kinder und eigene Eltern</i> )	<b>Typik</b> <i>spielender Alter</i> Der Computer als Medium der Kommunikation mit den Enkeln, aber auch mit fremden Gleichaltrigen (als gemeinsames Drittes) Sich der Wissensdifferenz in angemessener, nicht überfordernder Form stellen; Eigenen „Erfahrungsschatz“ betonen; ( <i>Vergleichshorizonte Kinder und Enkelkinder</i> )
Tertium Comparationis	<b>Typologie II Intergenerationelle Bildungsprozesse</b>		

### 2.3 *Eine Arbeit mit einem Typologiengeflecht: Weiterbildungsorientierungen von Babyboomern vor dem Hintergrund von Alters-, Alters- und Altenbildern sowie Bildungs- und Berufsorientierungen*

Als drittes Beispiel möchte ich den Typenbildungsprozess in einem größeren Forschungsprojekt skizzieren, in dem im Verhältnis zu den beiden ersten Projekten eine größere Anzahl von Typologien in größerer Variationsbreite vor dem Hintergrund von mehreren Tertii Comparisoniae erstellt und mit- und zueinander relationiert wurden. In dem Projekt „Weiterbildungsorientierungen und Altersbilder der Babyboomer“<sup>4</sup> ging es um die Frage, inwiefern erfahrungsgebundene innere und äußere Alters-, Alters- und Altenbilder mit handlungsleitenden Orientierungen im Hinblick auf Bildung- und Weiterbildung vor dem Hintergrund bisheriger beruflicher Erfahrungen zusammenhängen. Konkret: Welche handlungsleitenden Vorstellungen und Bilder über lebensphasenspezifische Lern- und Bildungsaktivitäten führen bei ‚Babyboomern‘ eher dazu, dass sie eine Weiterbildung besuchen und welche Vorstellungen und Bilder lebensphasenspezifischer Lern- und -Bildungsaktivitäten sprechen dagegen? Das um die Jahre 2011 bis 2012 herum erhobene Sample setzte sich zusammen aus den hauptsächlich interessierenden Gruppen im Babyboomeralter (1954–1964 Geborene) sowie aus ‚um die 30 Jahre‘ alten Gruppen und ‚um die 65 Jahre‘ alten Gruppen als Vergleichshorizonten (vgl. Schäffer et al. 2015, S. 274). Wir stellten allen Gruppen die Eingangsfrage, nach der Bedeutung des Alters, in dem sie sich gerade befinden, verbunden mit der Aufforderung, sich mit jüngeren und älteren Menschen zu vergleichen.<sup>5</sup> Mit 46 Gruppendiskussionen überstieg allein die Zahl der erhobenen Gruppen meine bisherigen Sampleerfahrungen<sup>6</sup>. Es musste also auch eine Lösung für das Problem der großen Fallzahl gefunden werden.<sup>7</sup>

- 4 Das Projekt wurde von der VW-Stiftung unter dem Aktenzeichen 83191 zwischen den Jahren 2010 und 2013 gefördert.
- 5 „Was bedeutet Ihr jetziges Alter für Sie? Das heißt das Alter, in dem Sie sich gerade befinden (.) was fällt Ihnen dazu ein? Und wenn Sie an Leute in Ihrem Alter denken (.) vielleicht im Unterschied zu jüngeren oder älteren Menschen (.) erzählen Sie doch einfach mal“ (Dörner und Schäffer 2014, S. 134).
- 6 Wenn man einmal das erste Forschungsprojekt in der Forschungsgruppe von Ralf Bohnsack ausklammert (Bohnsack et al. 1995), in dem ich jedoch noch keine Gesamtverantwortung trug.
- 7 In dem Projekt arbeitete ich zudem nicht, wie in der Habilitationszeit, im Wesentlichen allein, sondern zusammen in einem Team mit Olaf Dörner, Franz Krämer, Peter Loos und in der Anfangszeit auch mit Franziska Endreß.

Auf der Suche nach einem Tertium Comparationis stießen wir bald darauf, dass alle Babyboomergruppen auf ihr Lebensalter, wie in klassischen Lebensstappendarstellungen (Ehmer 2007; Schäffer 2011), als einer Art ‚Plateauphase‘ blickten (vgl. hierzu: Dörner und Schäffer 2014): Man schaut auf sein bisheriges Leben als ‚Aufstieg‘ zurück und macht sich Gedanken darüber, was jetzt noch kommen mag bzw., wie der ‚Abstieg‘ sich gestalten wird. Die Gruppen der um die 30-Jährigen dagegen arbeiteten sich an der 30-Jahreschwelle ab, die in dem Sprichwort ‚Trau keinem über 30‘ zum Ausdruck kommt und die um die 65 Jahre alten Gruppen waren mit der Sorge um ihre Gesundheit in naher Zukunft bzw. mit dem Kampf gegen das ‚Vergrauen‘ beschäftigt: ‚Vergrauen‘ als Ausdruck für den einheitlichen beige-grau-unauffälligen Kleidungsstil vieler älterer Menschen, der gleichzeitig eine Metapher für ein generelles Sich-Zurückziehen auf ein wie auch immer geartetes ‚Altenteil‘ darstellt.

Damit hatten wir als ein übergreifendes Tertium Comparationis die Auseinandersetzung mit kollektiven Altersphasenfremd- und Selbstzuschreibungen. Auf die eine oder andere Art und Weise ging es immer um gegenwartsbezogene Orientierungen im Hinblick auf die Zukunft vor dem Hintergrund der Beurteilung vergangener Erfahrungen im Vergleich zu Altersgleichen und Altersdifferenten. Die unterschiedlichen Orientierungsrahmen bei der ‚Aufstiegsphase‘ der Um-30-Jährigen, der ‚Plateauphase‘ der Um-50-Jährigen und der ‚Abstiegsphase‘ der Um-65-Jährigen konnten jeweils zu mehreren z. T. maximal kontrastierenden Typiken zusammenfasst werden, die aufeinander bezogen zu Typologien verdichtet werden konnten. So gab es z. B. bei den Um-30-Jährigen auch Orientierungsrahmen, die die 30-Jahresschwelle gar nicht thematisierten und bei den um-65-Jährigen waren ebenfalls deutliche Unterschiede auszumachen, z. B. hatten nicht alle etwas gegen das ‚Vergrauen‘ einzuwenden, sondern arrangierten sich positiv mit den neuen Rollenmöglichkeiten (Großvater- und -mutterchaft z. B.). Das Erkenntnisinteresse des Projekts bezog sich jedoch zentral auf die Babyboomer, weshalb die beiden anderen Typiken und ansatzweise erstellten Typologien nur als Vergleichshorizonte, aber nicht als eigenständige Erkenntnisobjekte fungierten (beides wäre m. E. sehr lohnend weiter zu verfolgen).

In den ‚Plateauphasenblick‘ der Babyboomer waren handlungspraktische Perspektiven im Hinblick auf Weiterbildung eingelassen: ‚Lohnt es sich jetzt noch eine Weiterbildung zu machen oder ist man schon zu alt dafür?‘ könnte als übergeordnete Frage formuliert werden. Die Antwort auf diese Fragen und gleichzeitig die Möglichkeit der internen Differenzierung der Babyboomerkohorten gestaltete sich in Abhängigkeit von den bisherigen Lebenszusammenhängen und -erfahrungen und den daraus resultierenden Alters-, Alterns- und Altenbildern in äußerst unterschiedlicher Weise. Ganz offensichtlich hatten diese Bilanzierungen in Verbindung mit den *Alternsbildern* der Gruppen einen großen Einfluss auf zukünftige Weiterbildungsentscheidungen. Zudem

kamen berufs- und branchenspezifische Dimensionen sowie allgemeine Haltungen zur Bedeutung von Bildung im Lebenslauf zum Tragen, für die jeweils eigene Typiken generiert und zu Typologien zusammengefasst wurden. Schließlich konnten vier Typologien unterschieden werden: solche zu Bildungs-, Weiterbildungs-, Berufsorientierungen sowie die Alters-, Alterns- und Altenbildtypologien.

Letztendlich umfasste die sinngenetische Typologie insgesamt sieben unterschiedliche Typiken von Orientierungsmustern der Babyboomer im Hinblick auf Bildung, Weiterbildung und Beruf und sieben verschiedene Alter(n)sbildtypiken, die auszuführen hier den Rahmen sprengen würde (vgl. Dörner und Schäffer 2014, S. 138f). Die Bildungs- und Weiterbildungsorientierungen und die Alter(n)sbilder konnten im Sinne Nohls (2013b) „relativiert“ werden, d.h. bestimmte Bildungs- und Weiterbildungsorientierungen traten mit spezifischen Alter(n)sbildern zusammen auf (Dörner und Schäffer 2014, S. 137f.). Z. B. korrespondiert ein Alternsbild der „Ausblendung des eigenen Alters“ mit einer Weiterbildungsorientierung, die Bildung im Sinne von Interesse, Offenheit und Neugierde auffasst und damit wiederum als Ausweis für Jung-Sein und Vitalität (Dörner und Schäffer 2014, S. 139).

Vor diesem allgemeinen Tableau konnten auch spezifische projektbezogene soziogenetische Hintergründe beleuchtet werden und zwar einerseits über den Vergleich von Babyboomergruppen untereinander, insbesondere im Hinblick auf formale Bildungsniveaus und das Geschlecht, aber auch über den Vergleich mit den jüngeren und älteren Gruppen des Samples. Über diese Vergleiche ließen sich soziogenetische Dimensionen rekonstruieren, die Entwicklungsphasen-, Generations-, Geschlechter- und Milieutypiken miteinander verbanden (Dörner und Schäffer 2014, S. 143ff.).

In untenstehender Abbildung (s. nächste Seite) ist das Ganze wiederum schematisch vereinfacht dargestellt (Abb. 10). Wie hier nur angedeutet, aber nicht in der notwendigen Tiefenschärfe ausgeführt werden kann, ist die Multidimensionalität eines solchen Vorgehens: Verschiedene Untertypiken werden zunächst für sich auf sinngenetischer Ebene herausgearbeitet und zu Typologien verdichtet, dann wird geschaut, inwiefern sie sich soziogenetisch rekonstruieren lassen bzw. sie werden im Sinne der relationalen Typenbildung von Nohl zueinander in Beziehung gesetzt.

<b>Tertium comparationis</b> Kollektive Altersphasenzu- u. -beschreibungen: Aufstiegs-, Plateau- und Abstiegsphase	<b>Soziogenetische Rekonstruktion</b> Entwicklungsphasen	<b>Soziogenetische Rekonstruktion</b> <b>Generation</b>			<b>Soziogenetische Rekonstruktion</b> Milieu	
		<b>Typologie</b> Weiterbildungsorientierungen				
		<b>Typologie</b> Berufsorientierungen	<b>7 Typi-</b> <b>ken zu:</b> Bildung, Weiter- bildung und Be- ruf	<b>7 Typi-</b> <b>ken zu</b> Alters-, Alterns- und Alt- enbil- dern		<b>Typologie</b> Alters-, Alterns-, und Altenbilder
		<b>Typologie</b> Bildungsorientierungen				
		<b>Soziogenetische Rekonstruktion</b> <b>Geschlecht</b>				

Abbildung 10: Beispiel für eine multidimensionale Typologienverknüpfung

### 3. Fazit: Typenbildende Interpretation in unterschiedlichen Komplexitätsstufen

Wie aufgezeigt, lassen sich Arbeiten mit einer, zwei oder mehr als zwei Typologien unterscheiden. Hier nochmals eine zusammenfassende Darstellung der eben dargestellten drei Beispiele (Tab. 3):

Tabelle 3: Zusammenfassende Darstellung

	<b>Arbeiten mit einer Typologie</b>	<b>Arbeiten mit zwei Typologien</b>	<b>Arbeiten mit mehr als zwei Typologien</b>
<b>Projekt</b>	Die Band. Stilistische Einfindungsprozesse im Jugendalter (1995)	Generation – Medien – Bildung. Generationsspezifische Medienpraxiskulturen und intergenerationelle Bildungsprozesse (2003)	Weiterbildungsorientierungen und Altersbilder der Babyboomer (WAB, 2015)
<b>Tertium comparationis</b>	AVA-Modell stilistischer Einfindungsprozesse	Habituelles Handeln zusammen mit dem Computer; Modi der Kommunikation über Erfahrungen der Wissensdifferenz zwischen Altersgruppen	Kollektive Altersphasen- u.-beschreibungen: Aufstiegs-, Plateau- und Abstiegsphase
<b>Typiken</b>	Zwei Typiken: stilistische Integration und stilistische Desintegration	Sechs Typiken: Drei zu generationsspezifischen Medienpraxiskulturen: Arbeit versus Spiel, Fremdheit versus Vertrautheit, Nähe versus Distanz Drei zu intergenerationellen Bildungsprozessen: gespaltene Junge; qualifikationsbesorgte Mittelalte; spielende Alte	Sieben Typiken zu Bildung, Weiterbildung und Beruf und sieben Typiken zu Alters-, Alterns- und Altenbildern
<b>Typologien</b>	Typologie stilistischer Einfindungsprozesse	Typologien generationsspezifischer Medienpraxiskulturen u. intergenerationaler Bildungsprozesse	Typologien von Alterns-, Alterns- und Altersbildern und von Bildungs-, Weiterbildungs- und Berufsorientierungen.
<b>Komplexitätsgrad</b>	<b>Niedrig:</b> Eine sinn genetische Typologie, die soziogenetisch rekonstruiert wird	<b>Mittel:</b> Zwei sinn genetische Typologien, die soziogenetisch rekonstruiert und zueinander relationiert werden	<b>Hoch:</b> Mehrere sinn genetische Typologien, die untereinander relational typisiert und in einigen Bereich soziogenetisch rekonstruiert werden

Typologien können mithin eindimensional angelegt sein oder eben komplexere Dimensionierungen aufweisen, wobei dann der Abstraktionsgrad der Typologie(n) steigt und diese untereinander in vielfältiger Weise miteinander verschränkt sind. Bei Typenbildungsprozessen ist eine der großen Schwierigkeiten zum einen, angemessene Tertii Comparationis zu finden, also Vergleichsdimensionen, die die Differenzierung erster Typenhypothesen und dann von Typiken und Typologien strukturieren. Die andere Schwierigkeit betrifft die Handhabung von Komplexität: Je multidimensionaler die Typenbildung ausfällt, desto schwieriger wird es, bei dem Prozess den Überblick zu behalten. Beim zuletzt dargestellten WAB-Projekt sind wir z. B. klar an Grenzen gestoßen, da die Möglichkeiten der Kombination der Typiken, aber auch der Typologien schon bald Dimensionen annahmen, die kaum noch zu kontrollieren waren.

Im Forschungsprozess werden deshalb laufend Selektionsentscheidungen über den weiteren Fortgang der Typenbildung getroffen, die selten in intersubjektiv überprüfbarer Manier vonstattengehen. Dies liegt schlichtweg in der Natur der Sache: Die möglichen Kombinationen von Typiken und Typologien sind nicht kontrollierbar. Insofern ist es m. E. problematisch, davon zu sprechen, dass man den Forschungsprozess ‚rekonstruieren‘ könne, ohne über entsprechende methodische Werkzeuge für die Rekonstruktion zu verfügen. Im Beitrag zur Typenbildung habe ich die Problematik der Darstellung von Ergebnissen vor dem Hintergrund, dass man weiß, in welche Richtung der Typenbildungsprozess letztlich gegangen ist, detaillierter dargestellt (vgl. Schäffer 2020, S. 80f.). Auch habe ich die „Selektivität der Vergleichshorizonte“ kritisiert, die angelegt werden (a. a. O., S. 82). Beides, die problematische „Rekonstruktion“ von Typenbildungsprozessen, wie auch die fehlende methodische Kontrolle bei der Samplebildung, lässt sich m. E. nur mit entsprechender Software lösen, die automatisch entsprechende „Typologien“- und „Sampling-Timelines“ (a. a. O., S. 81 u. 83) anlegt. Mit ihrer Hilfe lässt sich dann methodisch kontrolliert nachvollziehen, wann entsprechende Samplingentscheidungen im Rahmen von Theoretical Sampling getroffen und wann Typenhypothesen entworfen, verworfen oder abgewandelt, zu Typiken verdichtet und in Typologien aufeinander bezogen wurden. In DokuMet QDA<sup>8</sup>, der Software für das Interpretieren mit der Dokumentarischen Methode sind entsprechende Tools implementiert, die genau dies ermöglichen: die *methodisch kontrollierte* Rekonstruktion des gesamten empirischen Forschungsprozesses (vgl. Schäffer et al. 2020). Nach meinem Dafürhalten sind Narrationen von Forschenden darüber, wie sie aus gegenwärtiger Perspektive die Forschungsvorgang rekonstruieren, zwar in ihrer Intention durchaus begrüßenswert, aber aus prinzipiell erkenntnistheoretischen Gründen nicht valide möglich.

8 Siehe [www.Dokument.de](http://www.Dokument.de).



## Literatur

- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske und Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). Dokumentarische Methode und Typenbildung – Bezüge zur Systemtheorie. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems* (S. 121–291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 241–270). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. durchges. und aktualisierte Aufl. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaf-tigkeit. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*, 2te überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 21–48). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Hoffman, N. F., & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.) (2018). *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Loos, P., Schäffer, B., Städler, K., & Wild, B. (1995). *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen im Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Dörner, O., & Schäffer, B. (2014). Babyboomer auf der Plateauphase – ihre Altersbilder und Weiterbildungsorientierungen. *Sozialisation im Babyboom*. Schwerpunkt-ausgabe der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 34, 2, (S. 133–148).
- Durkheim, E., (1984). *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*. Suhrkamp: Frankfurt.
- Ehmer, J. (2007). Die Lebenstreppe. In F. Jaeger (Hrsg. im Auftrag des Kulturwissenschaftlichen Instituts (Essen) und in Verbindung mit den Fachherausgebern *Enzyklopädie der Neuzeit*), Band 7 (S. 882–885). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Latour, B. (1998). Über technische Vermittlung. Philosophie, Soziologie, Genealogie. In W. Rammert (Hrsg.), *Technik und Sozialtheorie*. Frankfurt am Main: Campus.
- Nohl, A.-M., Schäffer, B., Loos, P., Przyborski, A. (2013). Einleitung: Zur Entwicklung der Dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack. In: Loos, P., Nohl, A.-M., Przyborski, A., Schäffer, B. (2013). *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen: Budrich, S. 9-40.
- Mannheim, K. (1964a). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-interpretation. In ders., *Wissenssoziologie* (S. 91–154). Neuwied.
- Mannheim, K. (1964b). Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahresshefte für Soziologie*, 7. Jg., Heft 2, 1928; wieder abgedruckt in: Karl Mannheim, *Wissenssoziologie, Soziologische Texte* 28, Berlin und Neuwied, (S. 509–565).

- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Matthes, J. (1992). The operation called „Vergleichen“. In: Ders. (Hrsg.): *Zwischen den Kulturen?* Göttingen, S. 75–99
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (S. 295–323). Wiesbaden: Springer.
- Nohl, A.-M. (2013a). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 271–293). Wiesbaden: Springer.
- Nohl, A.-M. (2013b). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Nohl, A.-M. (2019): Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. In: Amling, S., Geimer, A., Schondelmayer, A.-C., Stützel, K., & Thomsen, S. (Hrsg.). (2019). *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 1/2019 (JDM - Jahrbuch Dokumentarische Methode, 1/2019). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 51-64.
- Ortmann, G. (2004). *Als Ob. Fiktionen und Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Peirce, C. 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.
- Reichertz, J. (1993). Abduktives Schlußfolgern und Typen(re)konstruktion. In T. Jung (Ed.); S. Müller-Doohm (Hrsg.), "Wirklichkeit" im Deutungsprozeß: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften (S. 258–282). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reichertz, J. (2013). Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. Wiesbaden: Springer.
- Schäffer, B. (1996). *Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter*. Opladen: Leske und Budrich.
- Schäffer, B (1999a). Stilistische Ein-Findungsprozesse. Zur Rekonstruktion jugendlicher Stil-Findung im Medium populärer Musik. In: ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3/99, S. 293-310.
- Schäffer, B.(1999). Jugendkulturelle Praxis im Spannungsfeld zwischen Peer-group und Organisation. In: *Neue Praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 4/99 S. 409-417.
- Schäffer, B. (2003). *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske und Budrich (2013 wieder digital erhältlich beim VS-Verlag).
- Schäffer, B. (2011). Lebenslanges Lernen als Schulalptraum? Ikonographie, Ikonologie und Ikonik lebenslangen Lernens. *Bildungsforschung*, Jg. 8. Ausgabe 1, Themenschwerpunkt: Bild, Bildung und Erziehung. (S. 125–145).

- Schäffer, Burkhard (2013). „Kontagion“ mit dem Technischen. Zur dokumentarischen Interpretation der generationsspezifischen Einbindung in die Welt medientechnischer Dinge. In: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, 3te u. erweiterte Auflage, S. 51-74.
- Schäffer, B. (2020). Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In J. Ecarus & B. Schäffer (Hrsg.), Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung, 2te überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 65–88). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schäffer, B., Dörner, O. & Krämer, F. (2015). Lernen in Lebensphasen – eine Alternative zum Lebenslangen Lernen? Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 38, (S. 267–286). doi: 10.1007/s40955-015-0036-7.
- Schäffer, B., Klinge, D. & Krämer, F. (2020): Softwarevermitteltes Forschen, Lehren und Lernen mit der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung, ZQF 21. Jg., Heft 2/2020, S. 163–183.
- Schurz, G. (2006). Einführung in die Wissenschaftstheorie. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Schurz, G. (2002). Karl Popper, Deduktion, Induktion und Abduktion. In J. M. Böhm, H. Holweg & C. Hoock (Hrsg.), Karl Poppers kritischer Rationalismus heute (S. 126–143). Tübingen: Mohr Siebeck.