

Zur Systematisierung von Längsschnitt-Typologien: Replik zum Beitrag von Julia Košinár und Anna Laros

Hinzke, Jan-Hendrik

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Replik / replication

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hinzke, J.-H. (2021). Zur Systematisierung von Längsschnitt-Typologien: Replik zum Beitrag von Julia Košinár und Anna Laros. In A. Geimer, D. Klinge, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 4/2021* (S. 249-263). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.78315>

Nutzungsbedingungen:

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

Terms of use:

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

Zur Systematisierung von Längsschnitt-Typologien.

Replik zum Beitrag von Julia Košinár und Anna Laros

1 Verortung der Replik und der Thematik

Die Replik soll der kritischen Würdigung der von Julia Košinár und Anna Laros ausgearbeiteten Systematisierung bezüglich längsschnittlich angelegter Typologien dienen, die im Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung mit der Dokumentarischen Methode erstellt wurden¹. Alle nachfolgenden Äußerungen sind dabei – ganz im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2017) – als perspektivisch und aspekthaft zu verstehen. Dies bedeutet u. a., dass mit der Replik kein Anspruch auf Verhandlung aller im Text von Košinár und Laros aufgemachten Dimensionen erhoben wird. Stattdessen wird der Fokus auf ausgewählte Aspekte gelegt, die wiederum aus einem bestimmten Standort heraus und zugleich ausschnitthaft thematisiert werden. Zielgröße ist dabei, über die Darlegung eines Zugangs zur Thematik zum weiteren Diskurs über die methodische Gestaltung dokumentarischer Längsschnitt-Typologien beizutragen und somit im Idealfall weitere Reaktionen anzuregen.

Die Würdigung setzt mit der Wahl des Themas ein. Košinár und Laros legen auf der Basis einer sehr genauen Auseinandersetzung insbesondere mit fünf Studien im Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung ein Systemisierungsangebot vor, das aufzeigt, worin sich mit der Dokumentarischen Methode operierende Längsschnitt-Typologien voneinander unterscheiden. Zugleich

1 Alle nicht genauer durch Seitenzahlen spezifizierten Zitate in dieser Replik beziehen sich auf den Beitrag von Košinár und Laros i. d. B.

wird erkennbar, vor welchen gemeinsamen methodischen bzw. methodologischen Herausforderungen Studien stehen, in denen im Längsschnitt Typenbildungen vollzogen werden bzw. vollzogen werden sollen. Ein solches Angebot zur Systematisierung von Längsschnitt-Typologien liegt im Bereich der Dokumentarischen Methode meines Wissens bislang nicht vor.

In den letzten Jahren sind einige einschlägige Beiträge erschienen, die sich der dokumentarischen Typenbildung gewidmet haben (vgl. etwa Bohnsack 2018; Bohnsack et al. 2018; Hoffmann & Keitel 2018; Nohl 2013, 2020; Schäffer 2020). Diese Beiträge tragen zur Ausdifferenzierung und forschungspraktisch fundierten Weiterentwicklung des letzten Auswertungsschrittes der Dokumentarischen Methode bei. So geht es etwa um eine Darlegung und konkrete Fassung von Grundprinzipien (wie Aspekthaftigkeit und Mehrdimensionalität), um erweiterte Formen bzw. Arbeitsschritte der Typenbildung (insbesondere sinngenetisch, soziogenetisch, relational) sowie um die Integration von Typenbildungen des Common Sense in die Typisierung von Ausprägungen von Habitus (vgl. hierzu auch Hericks et al. 2018; Hinzke 2018). Im Mittelpunkt des Interesses stehen bei diesen Beiträgen insgesamt betrachtet Typenbildungen im Querschnitt, denen zumeist Daten aus einem Erhebungszeitpunkt zugrunde liegen. Auch im Beitrag von Bohnsack und Nentwig-Gesemann (2018) in der aktuellen Auflage von „Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung“ findet sich zum Stichwort „Typenbildung“ kein Verweis auf Längsschnittstudien, was allerdings auch damit zu tun haben könnte, dass derselbe Band einen von Köhler (2018) verfassten Beitrag zu „Längsschnittanalyse“ beinhaltet. Zwar geht Köhler explizit auf dokumentarische Längsschnittstudien ein, doch wird in diesem Beitrag wiederum kaum auf Phänomene der Typenbildung fokussiert.

Gleichzeitig wurden in den letzten Jahren eine Reihe dokumentarischer Studien vorgelegt, die mit Längsschnittsdesigns arbeiten – und dies nicht nur im von Košinár und Laros beleuchteten Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung (vgl. etwa Fölker 2013; Geimer 2010; Köhler et al. 2017; Krüger et al. 2012; Litau et al. 2015; Petersen et al. 2020; Leinhos et al. 2018; Nohl 2006; Vogd 2007; Wittek et al. 2020). Ebenfalls finden sich – insbesondere auch in jüngerer Zeit – Texte, in denen die dokumentarische Längsschnittforschung aus dezidiert methodischer und methodologischer Perspektive in den Blick genommen wird (vgl. etwa Asbrand et al. 2013; Dreier et al. 2018; Kramer 2013, 2020; Lüdemann 2020; Jäde et al. 2021). Schwerpunkte dieser Beiträge sind die Kennzeichnung längsschnittlicher im Vergleich zu querschnittlicher Typenbildung, die (oft damit verbundene) Herausstellung von Chancen für den Erkenntnisgewinn, die Thematisierung method(olog)ischer Herausforderungen, Vorschläge zur Weiterentwicklung der etablierten Verfahren sowie ein Verweis auf offene Fragen, die sich nur durch weitere Studien und deren Rekonstruktion unter methodischen und methodologischen Aspekten beantworten ließen. Bei aller Ausdifferenzierung im Detail stimmen die Beiträge darin

überein, dass die dokumentarische Längsschnittforschung erst am Anfang steht und künftig einer weiteren methodischen Reflexion bedarf.

Die Arbeit von Košinár und Laros bietet vor diesem Hintergrund für einen ausgewählten Bereich der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Längsschnittforschung einen systematischen Vergleich, auf dessen Basis methodologische und methodische Fragestellungen und Leerstellen im Diskurs ggf. noch einmal anders als in den vorliegenden Betrachtungen in den Blick rücken bzw. empirisch festgemacht werden können. Dabei fällt auf, dass die Autorinnen im Untertitel mit Bezug auf dokumentarische Längsschnitt-Typologien von „Umsetzungsvarianten“ sprechen. Es stellt sich angesichts der zwar mittlerweile dynamischen, aber dennoch insgesamt überschaubaren Forschungslage die Frage, was hier überhaupt ‚umgesetzt‘ wird. Meines Erachtens gibt es bislang weder ein ‚Programm‘ noch eine dezidierte oder etablierte methodische Verfahrensweise, die als eine Art Richtschnur bei einer etwaigen ‚Umsetzung‘ einer Typenbildung im Längsschnitt dienen könnte (vgl. auch Schäffer 2020). Diese Irritation auf Wortebene drückt daher bei genauerer Betrachtung aus, dass es bislang an auf Rekonstruktionen von Studien basierenden Prinzipien fehlt, die beschreiben, wie sich Varianten der Typenbildung durchführen ließen. Forscher*innen müssen stattdessen – das geht auch aus dem Beitrag von Košinár und Laros hervor – unter Berücksichtigung des Erkenntnisinteresses, der Forschungsfrage(n) und weiterer Merkmale ihrer Studie oftmals Neuland betreten und eigene Wege erkunden. Ohne dass im Beitrag ein bestimmter Weg vorgezeichnet würde, bietet das vorgelegte Systematisierungsangebot eine Folie, vor der Forscher*innen ihr laufendes, anvisiertes oder auch zurückliegendes Vorgehen bei der Typenbildung im Längsschnitt reflektieren können.

Um dieses Potential näher fassen zu können, wird das Systematisierungsangebot im Folgenden zunächst in seinen Kennzeichen dargelegt (Kap. 2). Es schließt sich die Formulierung dreier Anfragen an dieses Angebot an, die dazu beitragen sollen, das Angebot in seiner Reichweite näher auszuloten (Kap. 3). Die Replik schließt mit einem knappen Ausblick (Kap. 4).

2 Kennzeichen des vorgelegten Systematisierungsangebotes

Aus meiner Sicht ist es eine zentrale Leistung des vorliegenden Beitrags, auf der Basis einer gründlichen Analyse von fünf Interviewstudien sowie der Hinzunahme einer weiteren Studie im Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung ein Systematisierungsangebot für dokumentarische Typologien im Längsschnitt zu präsentieren.

Insbesondere ist es eine Leistung der beiden Autorinnen, die Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der untersuchten Typologien auf verdichtende Begriffe wie „Prozess-Typologie“, „Verlaufstypologie“ und „Querschnitt-Typologie im Längsschnittvergleich“ zu bringen. Begriffe stellen immer Verkürzungen von Sachverhalten dar, bieten aber gerade dadurch das Potenzial einer erleichterten Bezeichnung und des vereinfachten Erkennens des Gemeinten. Die von den Autorinnen vorgeschlagene Systematisierung basiert dabei auf einer zentralen Vergleichsdimension, die allein über die Begriffe nicht sichtbar abgebildet, aber im Text inhaltlich plausibel entfaltet wird: Die Typologien differieren grundlegend entlang der Frage, ob der Einzelfall „auch über die Längsschnittperspektive im Analyseprozess präsent“ bleibt. Während das für die sog. Prozess-, Verlaufs- und Relationierungstypologien zu bejahen ist, sind Querschnitt-Typologien dadurch gekennzeichnet, dass die Ablösung von den Fällen im Zuge der komparativen Analyse relativ schnell passiert. Mit diesem Differenzkriterium einher geht die Frage nach der Anzahl der in den Studien jeweils erarbeiteten Typologien. Bei Prozess- und Verlaufstypologien, die sich dadurch unterscheiden, ob alle Erhebungszeitpunkte (Prozess) oder ‚lediglich‘ der erste und letzte Erhebungszeitpunkt (Verlauf) Berücksichtigung finden, wird jeweils eine Typologie erstellt, genauso bei der Relationierungstypologie, bei der zu mindestens zwei Zeitpunkten Basistypiken zueinander in Beziehung gesetzt werden. Der Begriff Querschnitt-Typologie könnte im Kontext eines Beitrags über Längsschnitt-Typologien überraschend wirken. Gemeint ist aber treffend, dass zu jedem Erhebungszeitpunkt in einem ersten Schritt eine eigenständige Typologie erarbeitet wird, die Fälle also relativ schnell in den Hintergrund rücken. Solche Querschnitt-Typologien werden dann in einem gesonderten Schritt auf Typenebene miteinander verglichen, wobei die jeweiligen Typologien unterschiedlich stark an bestimmte Phasen bzw. phasenspezifische Basistypiken gebunden sein können. Quer zu dieser Unterscheidung entlang der Frage, wie schnell die Ablösung von den Einzelfällen erfolgt, liegen gemäß den Autorinnen die sog. Transformations- und Reproduktionstypologien. Der Fokus liegt hier auf der Typisierung von Verläufen, wobei diese Verläufe auf Typen- oder auf Fallebene analysiert werden können.

Die Hinzunahme dieser letztgenannten Variante irritiert zunächst insofern, als eine zugrundeliegende Quelle (Helsper et al. 2020) zwar genannt, die zugehörige Studie aber im Beitrag anders als bei den anderen Varianten näher dargelegt wird. Inhaltlich erscheint mir die Erweiterung allerdings sinnvoll, da so die Heterogenität generierter Typologien noch deutlicher erkennbar wird. Vorliegende Typologien lassen sich zwar großteils, aber nicht durchgängig eindeutig danach sortieren, wie schnell eine Ablösung vom Einzelfall erfolgt: Bei den Transformations- und Reproduktionstypologien können sowohl Typen als auch Fälle miteinander verglichen werden. Dennoch bestätigt auch diese Variante die Bedeutung der zentralen Differenzierung zwischen ‚Typus‘

und ‚Fall‘. Hier deutet sich jedoch an, dass es ggf. für künftige Systematisierungen gewinnbringend sein könnte, noch differenzierter darauf zu blicken, was typisiert wird: Während Fall und Typus zentral erscheinen, könnten – mehr oder minder in Verbindung dazu stehend – auch Basistypiken und Verläufe bzw. gesamte Typologien miteinander verglichen werden. Gleichzeitig zeigt die differenzierte Unterscheidung, dass es offenbar nicht ausreicht, zur Sondierung der empirischen Praxis der dokumentarischen Typenbildung im Längsschnitt etwa nur die Anzahl der jeweils erstellten Typologien oder die Anzahl der berücksichtigten Datenerhebungszeitpunkte in den Blick zu nehmen. Dadurch lassen sich zwar manche der dargelegten Typologien voneinander unterscheiden, aber nicht alle.

3 Anfragen an die Reichweite des Systematisierungsangebots

Die im Folgenden präsentierten Anfragen betreffen nicht die Substanz des Systematisierungsangebotes als solches. Nicht zuletzt, weil Košinár und Laros bei der Beschreibung der zugrunde gelegten fünf Studien im Austausch mit den Verfasser*innen dieser Studien standen, aber auch, weil die Systematisierung nachvollziehbar dargelegt ist, beziehen sich die Anfragen eher auf die Reichweite der auf Basis des Systematisierungsangebots zu treffenden Aussagen. Die Anfragen sind dabei so strukturiert, dass jeweils eine Auswahlentscheidung während der Analyse bzw. ein Merkmal des Systematisierungsangebots hervorgehoben und gefragt wird, inwiefern diese Entscheidung bzw. dieses Merkmal die Ergebnisse bedingt.

Anfrage 1: Inwiefern bedingen die Datenerhebungsmethode ‚narratives Interview‘ sowie die Erhebungszeitpunkte das Systematisierungsangebot?

Die Autorinnen verorten ihre Analyse von Beginn an im Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung und legen dar, dass in diesem Forschungsbereich bislang zur Erschließung von Professionalisierungsprozessen überwiegend narrative Interviews eingesetzt wurden. Entsprechend basieren alle fünf ausführlich analysierten Studien auf Einzelinterviews mit berufstätigen oder angehenden Lehrpersonen. Diese Fokussierung auf Individuen in der Erforschung von Professionalisierungsprozessen hat sicherlich auch mit strukturtheoretischen und/oder berufsbiografischen Einflüssen zu tun. Wie die Autorinnen ausführen, setzt die Analyse von Einzelinterviews beim Subjekt an, was angesichts der „primordiale[n] Sozialität“ (Bohnsack 2017, S. 35), gemäß der sich Subjekte erst in konjunktiven Erfahrungsräumen konstituieren (vgl. ebd.),

zwingend erfordert, dass mittels komparativer Analyse, d. h. qua Interfallvergleich, erschlossen wird, welche Orientierungen – verstanden als Überbegriff von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen – von den Befragten kollektiv geteilt werden und welche nicht. Der „Bezug zum Einzelfall“ ist in der Lehrer*innenbildungsforschung – wie die Autorinnen formulieren – „notwendig“, um „Prozessverläufe unter Einbezug spezifischer Kontext- und Individualfaktoren“ rekonstruieren zu können. Allerdings ist zugleich davon auszugehen, dass die Wahrnehmung und Bearbeitung von professionalisierungsrelevanten Ungewissheiten, Krisen und Irritationen auch und primär kollektiv geprägt ist und dadurch erfassbar wird über jene Orientierungsrahmen, die kollektiv geteilt sind (vgl. etwa Hinzke 2018). Die generelle Herausforderung jeder dokumentarischen Typenbildung, qua Komparation von der Betrachtung des Einzelfalls zu abstrahieren, wird somit im Rahmen von berufsbiografisch oder strukturtheoretisch inspirierten Professionalisierungsstudien noch einmal gesteigert. Diese Beobachtung verstärkt also die Plausibilität, dass das Systematisierungsangebot, wie oben dargelegt, danach strukturiert ist, an welchem Punkt die Abstraktion erfolgt, d. h. der abstrahierende Fallvergleich einsetzt.

Einen direkteren Zugang zu kollektiven Professionalisierungsprozessen könnten längsschnittlich angelegte Gruppendiskussionsstudien bieten. Gruppendiskussionen oder auch authentische Gespräche würden sich ggf. weniger dafür eignen, individual-biografische Entwicklungen nachzuzeichnen, wohl aber dafür, über die Rekonstruktion der Diskursorganisation Aussagen über geteilte Orientierungen zu erhalten und dabei die Reichweite von Orientierungen innerhalb der Gruppe zu erfassen (vgl. für den Bereich der Lehrer*innenprofessions- bzw. -bildungsforschung, der mit Querschnitt-Studien agiert, etwa Bloh 2021; Meister 2020; Paseka & Hinzke 2018; für eine Längsschnittstudie Fölker 2013). Hierbei handelt es sich um einen Analyseschritt, der bei der Interpretation von Einzelinterviews über den Interfallvergleich organisiert ist, d. h. die Verhandlung vergleichbarer Themen in mehreren Fällen voraussetzt. Während mittels narrativ angelegter Interviews Erfahrungen im Rückblick aus der Perspektive der Erforschten erfasst werden können, bieten Gruppendiskussionen darüber hinaus und primär das Potenzial, Prozesse der kollektiven Verhandlung von Themen in situ zu beobachten. Es wäre künftig zu prüfen, inwiefern die von Košinár und Laros vorgelegten Systematisierungen auch für Gruppendiskussionsstudien im Längsschnitt tragen. Anders formuliert: Inwiefern sind die dargelegten Typologien – also etwa Prozess-, Verlaufs- und Relationierungstypologie – dadurch strukturiert, dass sie auf rückblickenden Erzählungen basieren, bei denen der jeweilige Fall von einer gewissen Bedeutung ist, oder würden sie ebenso strukturiert sein, wenn die Diskursorganisation von Gruppen im Zentrum der Analyse stünde? Allerdings stellen Gruppendiskussionsstudien im Längsschnitt weiterhin weitgehend ein Desiderat dar, insbesondere auch im Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung.

Eine weitere Frage bezieht sich darauf, inwiefern die präsentierten Typologien von der Wahl der Datenerhebungszeitpunkte bedingt sind. So fällt bei den von den Autorinnen verglichenen Studien erstens auf, dass die Dauer zwischen dem ersten und letzten Erhebungszeitpunkt variiert, von ca. acht bis hin zu 18 Monaten. Zweitens zeigt sich, dass vier der fünf ausführlich dargelegten Studien den Längsschnitt innerhalb der je selben Phase der Lehrer*innenbildung angelegt haben, d. h. während des Studiums (Kahlau i. V.; laufende Studie von Košinár & Laros), des Referendariats (Košinár 2014) bzw. des Berufseinstiegs (Hericks et al. 2018). Demgegenüber steht eine Studie, die mit einem phasenübergreifenden Längsschnitt arbeitet, der im konkreten Fall vom letzten Studienabschnitt bis in den Berufseinstieg nach eineinhalb Jahren reicht (Košinár & Schmid 2017). Für eine Längsschnitt-Typologie stellt sich hier die methodologisch wie methodisch relevante Frage nach der Vergleichbarkeit der jeweiligen Erfahrungen: Lässt sich gerade bei lang angelegten Längsschnittstudien zum letzten Erhebungszeitpunkt noch dasselbe Tertium Comparationis wie zum Beginn nutzen (vgl. auch Dreier et al. 2018)? Gerade bei phasenübergreifenden, zeitlich länger angelegten Längsschnittstudien dürfte die Wahrscheinlichkeit höher sein, dass sich die konjunktiven Erfahrungsräume der (angehenden) Lehrpersonen ändern. Dies ist für die einzelnen Studien dann nicht weiter problematisch, wenn nicht davon ausgegangen wird, dass man nur jene Vergleichsdimensionen zu tx anlegen muss, die man bereits zu t1 angelegt hat. Es stellt sich aber die Frage, inwiefern die Konstanz von konjunktiven Erfahrungsräumen Einfluss auf einen systematisierenden Vergleich längsschnittlicher Typologien nimmt. Es ist zu vermuten, dass gerade Studien mit kürzeren Erhebungsabständen bzw. mit phasenhomogenen Erhebungsdesigns mit konstanten Tertia Comparationis arbeiten können. Gegebenenfalls müssten künftig weitere Studien vorgelegt und einbezogen werden, um diesbezüglich aussagefähig zu werden. Auf jeden Fall gilt es – wie auch die Autorinnen darlegen – im Sinne einer rekonstruktiven Längsschnittforschung zu vermeiden, deduktiv vorzugehen und zu tx unreflektiert jene Tertia Comparationis zu verwenden, die sich zu t1 als relevant erwiesen haben – auch wenn dadurch scheinbar aneinander anschlussfähige Typologien, die sich gut vergleichen ließen, nicht zustande kommen.

Anfrage 2: Inwiefern bedingen die Forschungsgegenstände das Systematisierungsangebot?

Diese Anfrage greift die von Košinár und Laros selbst formulierte Frage nach der Bedeutung dessen auf, was typisiert wird und damit den Gegenstand der Interpretation darstellt. In ihrer Einleitung machen die Autorinnen eine Reihe von Aussagen über die typisierten Analysegrößen: Neben konjunktiven Erfahrungsräumen werden hier eingangs „(Prozess-)Verläufe“, „Orientierungen“

und „Habitus“ genannt. Es stellt sich die Frage, ob eine differenziertere Betrachtung dieser Gegenstände samt Berücksichtigung jener Definitionen und Verständnisse, die in den jeweiligen Studien genutzt werden, für die Einschätzung der Reichweite des Systemisierungsangebots relevant ist. Gegebenenfalls ist die Weite in den untersuchten Konzepten aber auch notwendig, um losgelöst vom gegenstandsbezogenen Analysefokus überhaupt mehrere Studien hinsichtlich ihrer Typologien miteinander vergleichen zu können. Allerdings fällt mit Blick auf die dargelegten Prozess- und Verlaufstypologien auf, dass hier offenbar die Bezeichnungen der Typologien mit den typisierten Untersuchungsgegenständen zusammenfallen. Ausgehend von dieser Beobachtung lässt sich fragen, ob ggf. die Typologien-Bezeichnungen nicht auf einer Ebene liegen und etwa eine Querschnitt-Typologie eher die Art und Weise der Typenbildung bezeichnet als eine ggf. auf den Untersuchungsgegenstand verweisende Prozess- und Verlaufstypologie.

Hier deutet sich eine generelle Spannung an, die der Dokumentarischen Methode bereits in ihren Analyseschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation eigen ist und grundsätzlich in der „notorische[n] Diskrepanz von konjunktiver und kommunikativer resp. performativer und propositionaler Logik“ (Bohnsack 2017, S. 54) verortet ist: das Verhältnis von Was und Wie, vom thematisierten Inhalt und dem Modus Operandi der Herstellung, von Orientierungsschema und Orientierungsrahmen. Während beide Seiten analytisch und grundlagentheoretisch zu trennen sind, zeigen sie sich im empirischen Datenmaterial doch auch als aufeinander bezogen. So erhalten Orientierungsschemata ihre Bedeutung erst durch die Orientierungsrahmen, und auch Letztere lassen sich nicht losgelöst von Inhalten analysieren (vgl. ebd., S. 51). Wenn nun Košinár und Laros schreiben, dass ihr Beitrag „weniger auf inhaltsbezogene Befunde“ denn auf die Methodologie abzielt, so ist dem einerseits zuzustimmen. Andererseits stellt sich die bislang angesichts des geringen Samples an vorliegenden Längsschnittstudien mit Typenbildung kaum zu beantwortende Frage, inwiefern der spezifische Untersuchungsgegenstand bzw. die inhaltlichen Ergebnisse, die typisiert werden, nicht doch auch Auswirkungen auf die Varianten innerhalb des Systemisierungsangebots nehmen. Inwiefern nimmt also der Untersuchungsgegenstand Einfluss darauf, wie die Typisierung erfolgen kann? Es wäre hier zu vermuten, dass komplexere Untersuchungsgegenstände, bei denen etwa der Zugriff der Differenzierung von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen im engeren und im weiteren Sinne (vgl. Bohnsack 2017) erfolgt, andere Formen der Typenbildung im Längsschnitt hervorbringen bzw. hervorbringen können als Studien, die ggf. „nur“ Orientierungsrahmen rekonstruieren. Festzuhalten ist dabei bei aller Komplexität, dass Typenbildungen abstrahierende Verfahren sind, in denen die Aspekthaftigkeit der Dokumentarischen Methode durchschlägt: Es kann einer dokumentarischen Interpretation nicht darum gehen, etwa einen Habitus oder einen konjunktiven Erfahrungsraum in seiner Gesamtheit zu erschließen.

Die Analysen bleiben allein schon aufgrund der Standortgebundenheit der Beforschten wie auch der Forscher*innen ausschnittshaft, wie auch Košinár und Laros feststellen.

*Anfrage 3: Inwiefern bedingt die Fokussierung auf das Gebiet der Lehrer*innenbildungsforschung das Systematisierungsangebot?*

Dass sich die beiden Autorinnen als aktive Lehrer*innenbildnerinnen und Forscherinnen in diesem Bereich mit dem Gegenstandsfeld der Lehrer*innenbildung befassen, liegt nahe. Dadurch bietet sich ihnen die Möglichkeit, auch ihre eigenen Studien rekonstruktiv zu betrachten und in die Systematisierung einzubeziehen. Doch auch von der Sache her gedacht erscheint es sinnvoll, sich dem Thema dokumentarischer Längsschnitt-Typologien über Fragen der Bildung zu nähern (vgl. auch Asbrand et al. 2013), sofern unter Bildung nicht primär das Ergebnis eines Bildungsprozesses, sondern – mit Koller (2012, S. 15) – eine „Transformation grundlegender Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses“ verstanden wird. Längsschnitt-Typologien bieten vor diesem Hintergrund das Potenzial, Veränderungen in ihrer Prozesshaftigkeit bzw. in ihrem Verlauf auf einer abstrakteren, auf Vergleichen basierenden Ebene abzubilden. Insofern können Längsschnitt-Typologien einen relevanten Beitrag zur Erschließung von Bildungsprozessen leisten – auch, aber sicherlich nicht nur im Kontext der Lehrer*innenbildungsforschung (vgl. etwa auch Rosenberg 2011). Zu denken wäre zudem an die Erforschung von Bildungsprozessen in anderen akademischen Berufen, ebenso aber auch an Kontexte schulischer Bildung sowie an Kontexte informeller Bildung über die verschiedenen Lebensphasen hinweg. Von Professionalisierung – einem Begriff, den die Autorinnen ebenfalls verwenden – lässt sich dabei wiederum nur bei jenen berufsrelevanten Prozessen sprechen, die zu einem professionalisierten Handeln beitragen. Nachvollziehbarerweise führen die Autorinnen dabei an, dass die „Entwicklungstypik“ die Basistypik der Professionalisierungsforschung darstellt. Es stellt sich vor diesem Hintergrund zumindest die Frage, inwiefern die generierten Ergebnisse in gewisser Weise typisch für Forschung zu Bildungs- bzw. Professionalisierungsprozessen im Bereich des Lehrer*innenberufs sind.

Diese Frage steht im Zusammenhang mit der oben aufgeworfenen Frage danach, inwiefern die jeweils in den Blick genommenen Untersuchungsgegenstände das Systematisierungsangebot bedingen. Gegebenenfalls lassen sich diese Fragen künftig durch Vergleiche mit Längsschnitt-Typologien in Bezug auf andere Berufe beantworten. Minimale Kontraste sind dabei zu Berufen zu erwarten, die wie Lehrpersonen in sog. ‚people processing organizations‘ (vgl. Bohnsack 2020) verortet sind und zudem ebenfalls einen pädagogischen Anteil haben, etwa im Bereich der frühkindlichen Bildung oder der Sozialpädagogik.

Größere Kontraste könnten sich mit Blick auf typisierte Professionalisierungsprozesse in anderen Professionen wie der Medizin oder dem Recht ergeben. Allerdings könnten nicht nur Unterschiede hinsichtlich des pädagogischen Bezugs ausschlaggebend sein. Denkbar wäre auch, dass sich Professionalisierungsprozesse über die Professionen hinweg dadurch unterscheiden, wie stark sie institutionell geprägt sind. Hier gleicht die Lehrer*innenbildung mit ihrer relativ starken Institutionalisierung eher der Ausbildung von Mediziner*innen denn der bisweilen weniger stark an bestimmte Institutionen gebundenen Ausbildung von Sozialpädagog*innen. Ob allerdings der Grad des pädagogischen Bezugs oder der Institutionalisierung auch Auswirkungen auf die Art der Typologien hat, bleibt eine empirisch zu beantwortende Frage.

Nur auf den ersten Blick jenseits der Frage nach der Systematisierung von Varianten von Längsschnitt-Typologien liegt die normative Bewertung bzw. Einordnung der Befunde. So bezeichnen Košinár und Laros die sich bislang im Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung abzeichnenden Befunde als ‚eher ernüchternd‘. Sie begründen dies damit, dass vorliegende Längsschnitt-Typologien in der Regel auf eine Konstanz habitueller Strukturen verweisen. In einer solchen Bewertung dokumentiert sich zum einen, dass Professionalisierung als anzustrebende Norm gefasst wird, und zum anderen, dass Lehrer*innenbildung bzw. Professionalisierung die Veränderung von Habitus zum Ziel hat. Dies ist eine plausible Sichtweise, wenn man – um noch einmal auf Koller (2012, S. 26ff.) zu verweisen – Habitus als Strukturen versteht, die Welt- und Selbstverhältnissen zugrunde liegen. Wie die Autorinnen selbst anführen, wäre es sinnvoll, berufsbezogene Bildungsprozesse bzw. Professionalisierung künftig über die Rekonstruktion von Aspekten des Habitus bzw. von Habits oder Handlungsorientierungen (vgl. Nohl et al. 2015) als Veränderungen von kleinerer Reichweite in den Blick zu nehmen und zu typisieren. Eine solche Verschiebung des Blicks auch darauf, was empirisch erfassbar ist, könnte gerade im Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung von Relevanz sein, verweisen vorliegende Studien doch darauf, dass angehende Lehrpersonen stark durch ihren Schüler*innenhabitus geprägt sind, d. h. sich ihr beruflicher Habitus in mehr oder minder starker Kontinuität mit schulischen Erfahrungen entfaltet (vgl. etwa Helsper 2018; Hericks et al. 2019; Hinzke 2022, i. E.). Eine andere Überlegung wäre, auch Kontinuitäten des Habitus stärker als bislang als Professionalisierungsaspekt zu verstehen. Verfestigungen des Habitus etwa dann, wenn sich Arbeitsbedingungen oder Phasen der Ausbildung ändern, könnten ein Hinweis darauf sein, dass sich Routinen ausbilden. Routinen wiederum laufen zwar beständig Gefahr, in sich verändernden Situationen und Fallkonstellationen nicht adäquat zu sein. Allerdings haben sie in interaktionsstarken Berufen wie dem Lehrer*innenberuf zugleich eine entlastende Funktion. Durch Rückgriff auf bestimmte Routinen könnten ggf. Kapazitäten frei werden, die zu einer Reflexion oder Veränderung der Praxis in an-

deren Bereichen führen könnten. Insofern wäre eine Gleichsetzung von Kontinuitäten auf Typenebene im Sinne einer Konstanz von Habitus mit ausbleibenden Professionalisierungsprozessen zu überdenken.

4 Abschluss

Das von Košinár und Laros vorgelegte Angebot zur Systematisierung längsschnittlicher Typologien, die im Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung mit der Dokumentarischen Methode operieren, leistet einerseits einen Beitrag zur Systematisierung eines Forschungsgebiets, das sich in den letzten Jahren ausdifferenziert hat und künftig weiter ausdifferenzieren wird. Andererseits bietet das Systematisierungsangebot aber auch Anregungen bei der Erarbeitung und Reflexion künftiger Längsschnitt-Typologien – ggf. auch über den Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung hinaus.

Weiterführend dürfte es sein, die generierten Systematisierungen durch eine Komparation mit Systematisierungen aus anderen Forschungsbereichen zu vergleichen. Qua Komparation könnten die vorgelegten Systematisierungen ggf. nicht nur validiert, sondern auch weiter ausdifferenziert werden. Die Arbeit von Lüdemann (2020) weist dabei bereits in eine ähnliche Richtung. Allerdings verfolgt Lüdemann bei ihrem Vergleich dokumentarischer Längsschnittstudien nicht das Anliegen, das Forschungsfeld zu systematisieren. Vielmehr leitet sie aus den einbezogenen Studien, die sich v. a. mit Orientierungen von Jugendlichen in schulischen und außerschulischen Kontexten befassen, Herausforderungen für eine dokumentarische Längsschnittforschung ab. Angeregt durch das Systematisierungsangebot von Košinár und Laros dürfte es für künftige Forschung gewinnbringend sein, neben Herausforderungen auch Chancen unterschiedlicher Varianten von Typenbildungen vergleichend herauszuarbeiten. Der künftige Einbezug weiterer Querschnitt-Typologien, ggf. auch im Bereich von Gruppendiskussionsstudien, könnte dabei ermöglichen, schärfer als bislang möglich herauszuarbeiten, inwiefern Aspekte wie Erhebungsform und Erhebungszeitpunkte, Forschungsgegenstand und Forschungsgebiet die Vergleichbarkeit von Typenbildungsvarianten bedingen.

Literatur

- Asbrand, B., Pfaff, N., & Bohnsack, R. (2013). Editorial: Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14(1), S. 3–12.
- Bloh, T. (2021). *Kooperation und Praxiskompetenz. Eine praxeologische Perspektive auf kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung von Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2018). Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 312–328). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R., & Nentwig-Gesemann, I. (2018). Typenbildung. In R. Bohnsack, A. Geimer, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. Auflage)* (S. 237–241). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N. F., & Nentwig-Gesemann, I. (2018). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 9–50). Opladen: Budrich.
- Dreier, L., Leuthold-Wergin, A., & Lüdemann, J. (2018). Qualitativer Längsschnitt in der Bildungsforschung. Fallinterne und fallübergreifende Synthetisierung als Forschungsperspektive. In M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin, & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 153–168). Wiesbaden: Springer VS.
- Fölker, L. (2013). Organisationen im Wandel. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14(1), S. 67–85.
- Geimer, A. (2010). *Filmrezeption und Filmaneignung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie über Praktiken der Rezeption bei Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Gibson, A., Kiliyas, W., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann, I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 51–67). Opladen: Budrich.

- Hericks, U., Meseth, W., & Saß, M. (2019). Gut geschult ins Klassenzimmer? Universitäre Lehrerbildung zwischen Schule und Schule. In J. Bietz, P. Böcker, & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht* (S. 208–226). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hinzke, J.-H. (2018). Typen krisenhafter Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Methodische Reflexion zu einer Studie über Lehrerkrisen im Berufsalltag. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann, I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 68–82). Opladen: Budrich.
- Hinzke, J.-H. (2022, i. E.). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerberuf? Reflexionspotenziale von Student*innen des Lehramts zu Studienbeginn. In R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, N. F., & Keitel, J. (2018). Soziogenetische Typenbildung der Dokumentarischen Methode. Möglichkeiten und Begründungen von Entscheidungen im Forschungsverlauf. In M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin, & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 211–227). Wiesbaden: Springer VS.
- Jäde, S., Labatzki, C., & Lotze, M. (2021). Forschen mit qualitativem Längsschnittdesign und Dokumentarischer Methode. Chancen und Herausforderungen in der Erhebung und Auswertung. In K. Graalman, S. Jäde, N. Katenbrink, & D. Schiller (Hrsg.), *Dokumentarisches Interpretieren als reflexive Forschungspraxis. Erträge einer dokumentarischen Arbeitsgruppe* (S. 135–155). Wiesbaden: Springer VS.
- Kahlau, J. (i. V.). „(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis-Erfahrungen“. Dissertation, Universität Bremen.
- Köhler, S.-M. (2018). Längsschnittanalyse. In Bohnsack, A. Geimer, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. Auf., S. 144–146). Opladen: Budrich.
- Köhler, S.-M., Goldmann, D., Zapf, B., & Bunert, S. (2017). Der Erwerb der (Fach-) Hochschulreife als Option im Berufsbildungssystem aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. *Die Deutsche Schule*, 109(4), S. 322–333.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Budrich.
- Košinár, J., & Schmid, E. (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *BzL*, 35(3), S. 459–471.
- Kramer, R.-T. (2013). »Habitus(-wandel)« im Spiegel von »Krise« und »Bewährung«. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. *ZQF*, 14(1), S. 13–32.

- Kramer, R.-T. (2020). Kontinuität oder Transformation? Methodologische Herausforderungen einer rekonstruktiven Längsschnittforschung. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 109–126). Opladen Budrich.
- Krüger, H.-H., Deinert, A., & Zschach, M. (2012). *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive*. Opladen: Budrich.
- Leinhos, P., Krüger, H.-H., & Keßler, I. C. (2018). Der Stellenwert von Peers für eine duale Karriere im sportlichen und kulturellen Bereich. Methodologische Überlegungen und Resultate einer qualitativen Längsschnittpologie. In H.-H. Krüger, K. Hüfner, C. I. Keßler, S. Kreuz, P. Leinhos, & D. Winter (Hrsg.), *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihren Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie* (S. 29–78). Wiesbaden: Springer VS.
- Litau, J., Stauber, B., Stumpp, G., Walter, S., & Wißmann, C. (2015). *Jugendkultureller Alkoholkonsum. Riskante Praktiken in riskanten biographischen Übergängen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lüdemann, J. (2020). Typenbildung im Längsschnitt mit der Dokumentarischen Methode. Zum Problem der Multidimensionalität, Prozessualität und Finalität. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 391–405). Opladen: Budrich.
- Meister, N. (2020). „Für unsereins gilt: Mathematik ist 'n Teamsport“. Fachkulturelle Distinktionslinien im Sprechen von Lehramtsstudierenden über Mathematik und andere Fächer. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth, & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 128–142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2020). Prozessanalytische und relationale Typenbildung in der rekonstruktiven Bildungs- und Lernforschung. In J. Ecarius, & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (2. Aufl., S. 49–64). Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. von, & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Košinár, & Ch. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191–206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Petersen, D., Asbrand, B., & Martens, M. (2020). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. Zur Rekonstruktion unterrichtlicher Passungsverhältnisse im qualitativen Längsschnitt. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 275–296). Opladen: Budrich.
- Rosenberg, F. v. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Schäffer, B. (2020). Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In J. Ecaricus, & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (2. Aufl., S. 65–88). Opladen: Budrich.
- Vogd, W. (2007). Von der Organisation Krankenhaus zum Behandlungsnetzwerk? Eine rekonstruktive Längsschnittstudie. *Berliner Journal für Soziologie*, 17(1), S. 97–119.
- Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., & Keller-Schneider, M. (2020). Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 297–322). Opladen: Budrich.