

Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung

Susann Kluge

Keywords: Typus, Typologie, Idealtypus, Prototypen, Typenbildung

Zusammenfassung: In der qualitativen Sozialforschung finden sich nur wenige Ansätze, in denen der Prozeß der Typenbildung detailliert expliziert und systematisiert wird; außerdem werden sehr unterschiedliche Typenbegriffe (wie z.B. Idealtypen, Realtypen, Prototypen, Extremtypen, Strukturtypen etc.) verwendet. Da der Typusbegriff für die qualitative Sozialforschung von zentraler Bedeutung ist, ist eine Klärung des Begriffs sowie des Prozesses der Typenbildung jedoch dringend erforderlich. In dem Beitrag wird daher zunächst eine allgemeine Definition des Typusbegriffs vorgelegt, von der ausgehend Regeln für eine systematische und nachvollziehbare Bildung von Typen und Typologien formuliert werden.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Problemstellung](#)
- [2. Definition des Typusbegriffs](#)
 - [2.1 Kombination von Merkmalen](#)
 - [2.2 Empirische Regelmäßigkeiten und inhaltliche Sinnzusammenhänge](#)
- [3. Regeln für eine empirisch begründete Typenbildung](#)
 - [3.1 Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen](#)
 - [3.2 Gruppierung der Fälle und Analyse der empirischen Regelmäßigkeiten](#)
 - [3.3 Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge und Typenbildung](#)
 - [3.4 Charakterisierung der gebildeten Typen](#)

[Literatur](#)

[Zur Autorin](#)

[Zitation](#)

1. Problemstellung

Der Typusbegriff spielt seit dem Beginn der empirischen Sozialwissenschaften eine bedeutende Rolle (siehe u.a.: MENGER 1883; WEBER 1988/1904) und erlebt seit den 80er Jahren eine Renaissance im Bereich der qualitativen Sozialforschung. In vielen qualitativen Studien werden Typen gebildet, um komplexe soziale Realitäten und Sinnzusammenhänge zu erfassen und möglichst weitgehend verstehen und erklären zu können (siehe u.a. BOHNSACK 1989, 1991; DIETZ u.a. 1997; GERHARDT 1986; HONER 1993; LUDWIG 1996; NAGEL 1997). Für die Forschungspraxis stellt sich jedoch die Frage, wie diese Typen *systematisch* und *nachvollziehbar* gebildet werden können. In der aktuellen sozialwissenschaftlichen Literatur finden sich nur wenige Ansätze, in denen der Prozeß der Typenbildung detailliert expliziert und systematisiert wird (siehe u.a.: GERHARDT 1986, 1991a, 1991b; KUCKARTZ 1988, 1995, 1996). Hinzukommt, daß in den verschiedenen Einzelstudien sowie den wenigen allgemeinen Ansätzen zur Typenbildung, die in der Literatur vorgestellt werden

(siehe auch: HAUPERT 1991; JÜTTEMANN 1981, 1989; MAYRING 1990, 1993), nicht nur sehr unterschiedliche Auswertungsschritte durchgeführt, sondern auch entweder verschiedene Typenbegriffe verwendet werden (z.B. Idealtypen, empirische Typen, Strukturtypen, Prototypen, etc.) oder der Typusbegriff gar nicht explizit definiert wird. Um zu einer Klärung dieser grundlegenden Probleme zu gelangen, wird im folgenden zunächst eine allgemeine Definition des Typusbegriff vorgelegt, von der ausgehend Regeln für eine systematische und nachvollziehbare Bildung von Typen und Typologien formuliert werden. [1]

2. Definition des Typusbegriffs

Grundsätzlich handelt es sich bei jeder *Typologie* um das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird (siehe u.a. BAILEY 1994, S.1f; FRIEDRICHS 1983, S.90; HAUPERT 1991, S.240; SODEUR 1974, S.1f), so daß sich die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind (*interne Homogenität* auf der "Ebene des Typus") und sich die Typen voneinander möglichst stark unterscheiden (*externe Heterogenität* auf der "Ebene der Typologie"; siehe hierzu KLUGE 1999, S.26ff). Mit dem Begriff *Typus* werden die gebildeten Teil- oder Untergruppen bezeichnet, die gemeinsame Eigenschaften aufweisen und anhand der spezifischen Konstellation dieser Eigenschaften beschrieben und charakterisiert werden können. Bereits LAZARSELD (1937) und BARTON (1955) haben deshalb gefolgert, daß *jeder* Typus – trotz all der Unterschiede, die zwischen Typen hinsichtlich *formaler* Eigenschaften wie dem Grad der Abstraktheit, der Komplexität, des Zeit-Raum-Bezugs, des Realitätsbezugs etc. bestehen können – *inhaltlich* durch die Kombination seiner Merkmalsausprägungen definiert werden kann. Entsprechend besteht jeder Typus (1.) aus einer *Kombination von Merkmalen*, wobei jedoch zwischen den einzelnen Merkmalsausprägungen nicht nur *empirische Regelmäßigkeiten* (Kausaladäquanz), sondern (2.) auch *inhaltliche Sinnzusammenhänge* (Sinnadäquanz) bestehen sollten (zur Definition des Typusbegriffs und den verschiedenen Arten von Typen und Typologien siehe ausführlich KLUGE 1999). [2]

2.1 Kombination von Merkmalen

Jeder Typologie liegt dementsprechend ein Merkmalsraum zugrunde, der sich durch die Kombination der ausgewählten Merkmale bzw. Vergleichsdimensionen und ihrer Ausprägungen ergibt. Wird dieser Merkmalsraum mit Hilfe von Mehrfeldertafeln dargestellt, erhält man einen Überblick über sämtliche Kombinationsmöglichkeiten der Merkmale, die *theoretisch* denkbar sind. Da oft nicht alle Kombinationsmöglichkeiten in der Realität existieren bzw. die Unterschiede zwischen einzelnen Merkmalskombinationen für die Forschungsfrage nicht relevant sind, werden meist einzelne Felder des Merkmalsraums zusammengefaßt. Diesen Vorgang bezeichnen BARTON (1955, S.45ff) und LAZARSELD (1937, S.126ff sowie LAZARSELD & BARTON 1951, S.172ff) als "typologische Operation" der *Reduktion*. Es handelt sich dabei um eine effektive Vorgehensweise, um die existierende Vielfalt zu bündeln und auf wenige relevante Typen zu reduzieren. [3]

Um z.B. das Delinquenzverhalten von Jugendlichen anhand verschiedener Aspekte zu typisieren, kann zunächst nach der *Belastung mit Delinquenz*¹ (höher delinquent, leicht delinquent, ohne Delinquenz) und den *Verlaufsmustern der Delinquenz* (durchgängig, episodenhaft) unterschieden werden² (siehe KLUGE 1999, S.227). Da die beiden Merkmale jeweils zwei bzw. drei Ausprägungen aufweisen, ergeben sich zunächst sechs Kombinationsmöglichkeiten (siehe Tab.1). Da die Analysen gezeigt haben, daß bei den Jugendlichen, die nur "leicht delinquent" sind, eine Differenzierung, ob sie diese Delikte durchgängig begehen oder nach einem gewissen Zeitraum "aussteigen", nicht sinnvoll ist und bei den Jugendlichen "ohne Delinquenz" ohnehin keine Verlaufsmuster der Delinquenz bestehen können, sind die beiden Gruppen jeweils zusammengefaßt worden. Auf diese Weise wird der ursprüngliche Merkmalsraum reduziert und nur noch zwischen Jugendlichen unterschieden:

- die durchgängig hoch mit Delinquenz belastet sind ("*durchgängige Delinquenz*"),
- bei denen ein Ausstieg aus hoher Delinquenz erfolgt ("*Episode*"),
- die Delikte ausschließlich im Bagatellbereich begehen ("*Bagatelle*"),
- die keine Delikte begehen ("*Konformität*").

Belastung mit Delinquenz	Verlaufsmuster der Delinquenz		
	durchgängig	episodenhaft	
höher delinquent	1 durchgängige Delinquenz	2 Episode	
leicht delinquent	3	Bagatelle	4
ohne Delinquenz	5	Konformität	6

Tab. 1: Delinquenz-Verhalten von Jugendlichen [4]

2.2 Empirische Regelmäßigkeiten und inhaltliche Sinnzusammenhänge

Neben WEBER (1972/1921) haben auch BECKER (1968/1950), McKINNEY (1969, 1970) und BAILEY (1973) darauf hingewiesen, daß *sowohl* die empirischen Regelmäßigkeiten und Korrelationen (Kausaladäquanz) *als auch* die bestehenden Sinnzusammenhänge (Sinnadäquanz) analysiert werden müssen, wenn man zu einer "*richtigen kausalen Deutung typischen Handelns*" und zu "*verständlichen Handlungstypen, also: 'soziologischen Regeln'*" (WEBER 1972/1921, S.5f) gelangen will. Einerseits sind empirische Forschungen immer auf theoretisches (Vor-)Wissen angewiesen, da Untersuchungen nicht rein

1 Bei diesem Belastungsindex sind die Art der begangenen Delikte, die Häufigkeit der einzelnen Deliktarten und der Kontakt zu den Kontrollinstanzen wie Polizei und Justiz berücksichtigt worden (siehe KLUGE 1999, S.226).

2 Das Beispiel stammt aus einem Forschungsprojekt, das den Zusammenhang zwischen dem beruflichen (Ausbildungs-)Verlauf und dem delinquenten Verhalten von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen untersucht (DIETZ u.a. 1997).

induktiv durchgeführt werden können (siehe KELLE 1998; KELLE & KLUGE 1999). Andererseits muß auch qualitative Sozialforschung auf empirischen Untersuchungen basieren, wenn Aussagen über die soziale Realität getroffen und keine empiriefernen Konstrukte produziert werden sollen. Nur wenn empirische Analysen mit theoretischem (Vor-)Wissen verbunden werden, können daher "*empirisch begründete Typen*" gebildet werden. Ausgehend von der Erkenntnis, daß es sich bei Typen immer um Konstrukte handelt (die u.a. von den Merkmalen abhängig sind, die man ihnen zugrundelegt), soll dieser Begriff – im Gegensatz zu WEBERs Idealtypus oder BECKERs "constructed types" – den empirischen Anteil der gebildeten Typen verdeutlichen (siehe hierzu ausführlich KLUGE 1999, S.58 ff, S.87). [5]

3. Regeln für eine empirisch begründete Typenbildung

Ausgehend von diesen allgemeinen Überlegungen zum Typusbegriff können vier Auswertungsstufen für den Prozeß der Typenbildung unterschieden werden (siehe ausführlich KLUGE 1999 sowie KELLE & KLUGE 1999): [6]

3.1 Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen

Wird der Typus als Kombination von Merkmalen definiert, braucht man zunächst Merkmale bzw. Vergleichsdimensionen, die der Typologie zugrundegelegt werden sollen. Mit Hilfe dieser Merkmale müssen die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Untersuchungselementen (Personen, Gruppen, Verhaltensweisen, Normen, Städte, Organisationen, etc.) angemessen erfaßt und die ermittelten Gruppen und Typen schließlich charakterisiert werden können. Während diese Merkmale und ihre Ausprägungen bei standardisierten Befragungen bereits vor der Datenerhebung festgelegt werden müssen, werden sie bei qualitativen Studien erst im Laufe des Auswertungsprozesses anhand des Datenmaterials – sowie des theoretischen (Vor-) Wissens – erarbeitet und "dimensionalisiert", d.h. es werden relevante Merkmalsausprägungen und Subkategorien bestimmt (zum Begriff der Dimensionalisierung siehe: STRAUSS 1991; STRAUSS & CORBIN 1991; KELLE 1998; KELLE & KLUGE 1999, S.67ff). [7]

3.2 Gruppierung der Fälle und Analyse der empirischen Regelmäßigkeiten

Anschließend können die Fälle anhand der definierten Vergleichsdimensionen und ihrer Ausprägungen gruppiert und die ermittelten Gruppen hinsichtlich empirischer Regelmäßigkeiten untersucht werden. Verwendet man hierzu das "Konzept des Merkmalsraums" (siehe LAZARFELD 1937; LAZARFELD & BARTON 1951; BARTON 1955), kann man einen Überblick sowohl über alle potentiellen Kombinationsmöglichkeiten als auch über die konkrete empirische Verteilung der Fälle auf die Merkmalskombinationen erhalten. Fälle, die einer Merkmalskombination zugeordnet werden, müssen miteinander verglichen werden, um die *interne Homogenität* der gebildeten Gruppen (die die Grundlage für die späteren Typen bilden) zu überprüfen, denn auf der "Ebene des Typus" müssen sich die Fälle weitgehend ähneln. Des weiteren müssen die Gruppen untereinander verglichen werden, um zu überprüfen, ob auf der "Ebene der

Typologie" eine genügend hohe externe Heterogenität herrscht, d.h. ob die entstehende Typologie genügend Heterogenität bzw. Varianz im Datenmaterial abbildet. [8]

3.3 Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge und Typenbildung

Wenn die untersuchten sozialen Phänomene nicht nur beschrieben, sondern auch "verstanden" und "erklärt" werden sollen, müssen die inhaltlichen Sinnzusammenhänge analysiert werden, die den empirisch vorgefundenen Gruppen bzw. Merkmalskombinationen zugrunde liegen. Dabei kommt es in der Regel aus verschiedenen Gründen zu einer Reduktion des Merkmalsraums und damit der Gruppen (= Merkmalskombinationen) auf wenige Typen. Außerdem führen diese Analysen meist zu weiteren Merkmalen (Stufe 1), die bei der Typenbildung berücksichtigt werden müssen, so daß der Merkmalsraum ergänzt und die sich nun ergebende Gruppierung erneut auf empirische Regelmäßigkeiten (Stufe 2) und inhaltliche Sinnzusammenhänge hin untersucht wird (Stufe 3; siehe Abb. 1). Auf der Basis qualitativen Datenmaterials können diese inhaltlichen Sinnzusammenhänge viel differenzierter und umfassender als mit standardisierten Daten analysiert und Hypothesen entwickelt werden, weil sich die Befragten zu bestehenden Zusammenhängen explizit und ausführlich äußern können.

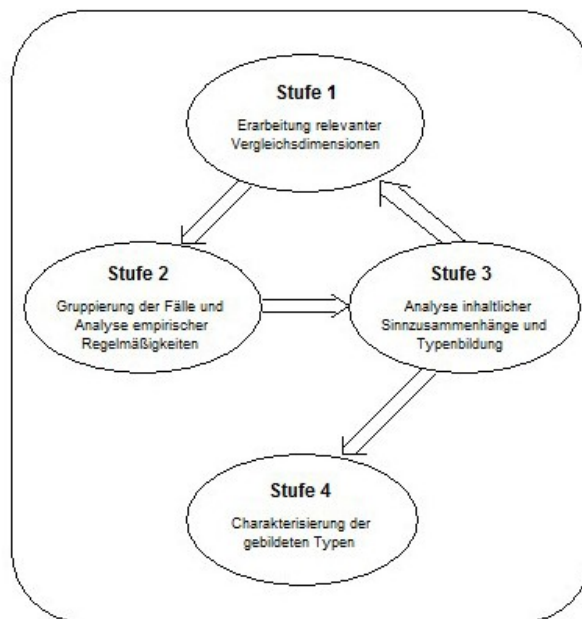


Abb. 1: "Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung" [9]

Die Vorgehensweise der Schritte 2 und 3 kann anhand der bereits erwähnten Studie, bei der der Zusammenhang zwischen dem beruflichen (Ausbildungs-) Verlauf und dem delinquenten Verhalten von Jugendlichen untersucht wird (DIETZ u.a. 1997), kurz veranschaulicht werden. Die Kreuztabellierung der beiden zentralen Analysedimensionen "Berufsverlauf" und "delinquentes Verhalten" (die zuvor aufgrund umfassender Datenauswertungen erarbeitet und dimensionalisiert worden sind) führt zunächst zu einem Merkmalsraum mit acht

Kombinationsmöglichkeiten (siehe Tab. 2). Werden die Fälle den einzelnen Zellen zugeordnet, ergibt sich zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle folgende Verteilung:

Delinquenztyp	Beruflicher Verlauf ³					
	erfolgreich		gescheitert		Summe	
durchgängige Delinquenz	12	10 Männer 2 Frauen	4	1 Mann 3 Frauen	11 Männer 5 Frauen	16
Episode	7	4 Männer 3 Frauen	6	3 Männer 3 Frauen	7 Männer 6 Frauen	13
Bagatelle	9	5 Männer 4 Frauen	4	4 Frauen	5 Männer 8 Frauen	13
Konformität	2	1 Mann 1 Frau	2	1 Mann 1 Frau	2 Männer 2 Frauen	4
Summe	30	20 Männer 10 Frauen	16	5 Männer 11 Frauen	25 Männer 21 Frauen	46

Tab. 2: Verteilung der untersuchten Fälle hinsichtlich Berufsverlauf und Delinquenz zum Zeitpunkt der dritten Welle⁴ [10]

Die sehr umfangreichen kontrastierenden Analysen innerhalb und zwischen den Gruppen (die aufgrund ihrer Komplexität hier nicht weiter ausgeführt werden können; siehe jedoch DIETZ u.a. 1997 sowie KLUGE 1999) führten schließlich zu einer Reduktion des Merkmalsraum und zu einer Typologie, die drei Typen jugendlicher Delinquenzkarrieren umfaßte (die Gruppe der "Konformen" wurde bei den Analysen wegen ihrer niedrigen Delinquenzbelastung nicht weiter berücksichtigt):

3 Der Berufsverlauf wird als *erfolgreich* klassifiziert, wenn sich die Jugendlichen (noch) im qualifizierenden Ausbildungssystem befinden oder bereits eine qualifizierte Tätigkeit aufgenommen haben. Als *gescheitert* wird der berufliche Verlauf betrachtet, wenn die Jugendlichen ungelernt tätig oder erwerbslos sind. Entscheidend ist dabei der jeweilige Erhebungszeitpunkt (siehe auch Fußnote 4).

4 Siehe KLUGE (1999, S.229) sowie DIETZ u.a. (1997, S.245ff.).

Die Tabelle spiegelt nur die Verteilung der Jugendlichen zum dritten Erhebungszeitpunkt wider. Die Zuordnungen können sich im weiteren Verlauf der Studie (es sind insgesamt fünf Erhebungen geplant) ändern, wenn z.B. eine Jugendliche einen Arbeitsplatz findet oder ein anderer Jugendlicher erwerbslos wird. Auch das delinquente Verhalten der Jugendlichen kann zu einem späteren Zeitpunkt noch nachlassen oder auch wieder ansteigen. Während sich also die Zuordnung der einzelnen Fälle verändern kann, bleibt das grundlegende Zuordnungsraster – also der Merkmalsraum, der durch die Dimensionen "Beruflicher Verlauf" und "Delinquenztypus" bestimmt wird – jedoch gleich (sofern die Merkmale nicht neu definiert werden müssen!).

Delinquenztyp	Beruflicher Verlauf	
	erfolgreich	gescheitert
durchgängig mit Delinquenz belastet	Typ I "Doppel-Leben"	Typ II "Marginalisierung"
Episode	Typ III "Episode"	
Bagatelle	"Gruppe der Konformen"	
Konformität		

Tab. 3: Drei Typen der Beziehung zwischen beruflichem Verlauf und delinquentem Verhalten (siehe KLUGE 1999, S.231)

- Typ I Die (vorwiegend männlichen) Jugendlichen, die dem Typus "*Doppel-Leben*" angehören, sind beruflich erfolgreich bei gleichzeitig hoher Delinquenzbelastung und offizieller Erfassung durch soziale Kontrollinstanzen (Polizei und Justiz) (DIETZ u.a. 1997, S.247).
- Typ II Jugendliche, die dem Typus "*Marginalisierung*" zugeordnet worden sind, scheitern nicht nur in ihrer beruflichen Entwicklung, sondern sind auch durchgängig mit hoher Delinquenz belastet. Dabei führt in der Regel ein abweichender Lebensstil (Leben in Subkulturen) dazu, daß die betreffenden Jugendlichen aus dem Berufsbildungssystem aussteigen bzw. ausgegrenzt werden (DIETZ u.a. 1997, S.252).
- Typ III Der dritte Typus "*Episode*" umfaßt solche Jugendliche, deren hohe Delinquenzbelastung im Laufe der Zeit nachläßt. Der berufliche Verlauf hat hier keinen Einfluß auf eine Verfestigung delinquenter Karrieren. Der Ausstieg aus der Delinquenz erfolgt vielmehr bei beiden Gruppen meist zugleich mit dem Eingehen einer festen Partnerschaft oder dem Ausstieg aus einer Jugendclique (DIETZ u.a. 1997, S.254f.). [11]

3.4 Charakterisierung der gebildeten Typen

Abschließend werden die konstruierten Typen umfassend anhand ihrer Merkmalskombinationen sowie der inhaltlichen Sinnzusammenhänge charakterisiert. Dabei muß außerdem angegeben werden, anhand welcher Kriterien das Charakteristische der Typen erfaßt wird – ob also z.B. Prototypen, Idealtypen oder Extremtypen konstruiert worden sind. [12]

Diese vier Stufen stellen Teilziele des Typenbildungsprozesses dar, die – je nach Forschungsfrage und Art und Qualität des Datenmaterials – mit der Hilfe verschiedener Auswertungsmethoden und -techniken realisiert werden können (siehe Abb. 2). So können die Fälle z.B. mit dem "*Konzept des Merkmalsraums*" (BARTON 1955; LAZARSFELD 1937), durch eine *fallvergleichende Kontrastierung* (GERHARDT 1986, 1991a, 1991b) oder durch den *Einsatz*

rechnergestützter Gruppierungsverfahren wie der Clusteranalyse (KUCKARTZ 1988, 1995, 1996) gruppiert werden.

1. Erarbeitung von relevanten Vergleichsdimensionen

- (a) Forschungsfrage, theoretisches Vorwissen
- (b) Stichprobenziehung
- (c) Leitfadenthemen
- (d) Thematische Kodierung der Interviews
- (e) Dimensionalisierung, Bildung von Variablen ("Quantifizierung")
 - (thematische) Einzelfallanalyse
 - (thematischer) Fallvergleich

2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten

- (a) Fallvergleichende Kontrastierung (z.B. GERHARDT)
- (b) Rechnergestützte Gruppierungsverfahren (Clusteranalyse; z.B. KUCKARTZ)
- (c) Konzept des Merkmalsraums
 - (1) Erstellen des gesamten Merkmalsraums (Kreuztabellierung)
 - (2) Zuordnung der Untersuchungselemente
 - (3) Analyse der empirischen Regelmäßigkeiten und ggfs. Reduktion des Merkmalsraums

3. Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung

- (a) Berücksichtigung weiterer Merkmale
- (b) Systematisierung durch EDV-gestützte Kodierung
- (c) Suche nach "widersprechenden" und "abweichenden" Fällen
- (d) Reduktion des Merkmalsraums auf Typen
- (e) Konfrontierung (der Einzelfälle mit ihrem Idealtypus)

4. Charakterisierung der gebildeten Typen

- (a) relevante Vergleichsdimensionen und weitere Merkmale
- (b) inhaltliche Sinnzusammenhänge
- (c) Erfassen des Typischen (Prototypen, Idealtypen, Extremtypen)

Abb. 2: Verschiedene Auswertungsmethoden und -techniken des "Stufenmodells empirisch begründeter Typenbildung" [13]

Im Gegensatz zu den Verfahren von GERHARDT oder KUCKARTZ weist das "Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung" eine wesentlich größere Offenheit und Flexibilität auf. Da jede Auswertungsstufe mit Hilfe unterschiedlicher Auswertungsmethoden und -techniken realisiert werden kann, kommt das Stufenmodell der Vielfalt qualitativer Fragestellungen und der unterschiedlichen Qualität des Datenmaterials sehr gut entgegen. Für jede Studie kann geprüft werden, mit welchen Auswertungsmethoden die Teilziele der einzelnen Auswertungsstufen am effektivsten erreicht werden können. Je nach Forschungsfrage und Art des Datenmaterials ist es z.B. sinnvoller, bei der

Erarbeitung von Vergleichsdimensionen den Fallzusammenhang möglichst weitgehend bestehen zu lassen (z.B. bei biographischen Lebenslaufstudien) oder eher einzelne Themenaspekte zu "isolieren", um diese gezielt analysieren zu können (z.B. bei ExpertInneninterviews). Trotz der Vielfalt der einzelnen Methoden sichern jedoch die vier "Auswertungsstufen", daß die zentralen Teilziele des Typenbildungsprozesses realisiert werden (Erarbeitung von relevanten Vergleichsdimensionen, Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten, Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge und Typenbildung, Charakterisierung der Typen). Mit Hilfe des Stufenmodells können also systematisch und nachvollziehbar Typen gebildet werden, wenn dieser Prozeß ausführlich – wie es z.B. GERHARDT (1986) in ihrer Studie "Patientenkarrieren" demonstriert hat – dokumentiert wird. Aufgrund der Offenheit des Stufenmodells ist es dabei nicht nur möglich, verschiedene Verfahren miteinander zu vergleichen, sondern darüber hinaus zu einer Verbindung der unterschiedlichen Auswertungstechniken zu gelangen und somit die Trennung zwischen den verschiedenen Ansätzen zu überwinden. [14]

Literatur

- Bailey, Kenneth D. (1973). Monothetic and Polythetic Typologies and their Relation to Conceptualization, Measurement and Scaling. *American Sociological Review*, 38, 18-33.
- Bailey, Kenneth D. (1994). *Typologies and Taxonomies. An Introduction to Classification Techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Barton, Allen H. (1955). The Concept of Property-Space in Social Research. In Paul Lazarsfeld & Morris Rosenberg, (Hrsg.), *The Language of Social Research* (S.40-53). New York: Free Press.
- Becker, Howard S. (1968/1950). *Through Values to Social Interpretation. Essays on Social Contexts, Actions, Types, and Prospects*. New York: Greenwood Press. [Zuerst erschienen 1950, Durham, N.C.: Duke University Press].
- [Bohnsack, Ralf](#) (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bohnsack, Ralf (1991). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Dietz, Gerhard-Uhland; Matt, Eduard; Schumann, Karl F. & Seus, Lydia (1997). *"Lehre tut viel ... ": Berufsbildung, Lebensplanung und Delinquenz bei Arbeiterjugendlichen*. Münster: Votum.
- Friedrichs, Jürgen (1983). *Methoden empirischer Sozialforschung*. 11. Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag. [Zuerst erschienen 1973].
- [Gerhardt, Uta](#) (1986). *Patientenkarrieren. Eine medizinsoziologische Studie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gerhardt, Uta (1991a). Typenbildung. In [Uwe Flick](#) et al. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S.435-439). München: Psychologie Verlags Union.
- Gerhardt, Uta (1991b). *Gesellschaft und Gesundheit. Begründung der Medizinsoziologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hauptert, Bernhard (1991). Vom narrativen Interview zur biographischen Typenbildung. In Detlef Garz & Klaus Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S.213-254). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Honer, Anne (1993). *Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- [Jüttemann, Gerd](#) (1981). Komparative Kasuistik als Strategie psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29(2), 101-118.

Jüttemann, Gerd (1989) (Hrsg.). *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (2. Aufl.). Heidelberg: Asanger. [Zuerst erschienen 1985, Weinheim: Beltz].

[Kelle, Udo](#) (1998). *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung* (2. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kelle, Udo & Kluge, Susann (1999): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.

Kluge, Susann (1999). *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.

Kuckartz, Udo (1988). *Computer und verbale Daten. Chancen zur Innovation sozialwissenschaftlicher Forschungstechniken*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Kuckartz, Udo (1995). Case-Oriented Quantification. In Udo Kelle, Gerald Prein & Katherine Bird (Hrsg.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods, and Practice* (S.158-166). London: Sage.

Kuckartz, Udo (1996). MAX für WINDOWS: ein Programm zur Interpretation, Klassifikation und Typenbildung. In Wilfried Bos & Christian Tarnai (Hrsg.), *Computerunterstützte Inhaltsanalyse in den Empirischen Sozialwissenschaften. Theorie, Anwendung, Software* (S.229-243). Münster: Waxmann.

Lazarsfeld, Paul F. (1937). Some Remarks on the Typological Procedures in Social Research. *Zeitschrift für Sozialforschung*, VI, 119-139.

Lazarsfeld, Paul F. & Barton, Allen H. (1951). Qualitative Measurement in the Social Sciences. Classification, Typologies, and Indices. In Daniel Lerner & Harold D. Lasswell (Hrsg.), *The Policy Sciences* (S.155-192). Stanford University Press.

Ludwig, Monika (1996). *Armutskarrieren. Zwischen Abstieg und Aufstieg im Sozialstaat*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

[Mayring, Philipp](#) (1990). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (2. durchgesehene Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag. [Zuerst erschienen 1983 im Beltz Verlag].

Mayring, Philipp (1993). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (2. überarb. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union. [Zuerst erschienen 1990].

McKinney, John C. (1969). Typification, Typologies, and Sociological Theory. *Social Forces*, 48(1), 1-12.

McKinney, John C. (1970). Sociological Theory and the Process of Typification. In John C. McKinney & Edward A. Tiryakian (Hrsg.), *Theoretical Sociology. Perspectives and Developments* (S.235-269). New York: Meredith.

Menger, Carl (1883). *Untersuchungen über die Methode der Socialwissenschaften, und der Oekonomie insbesondere*. Leipzig: Duncker & Humblot.

Nagel, Ulrike (1997). *Engagierte Rollendistanz. Professionalität in biographischer Perspektive*. Opladen: Leske und Budrich.

Sodeur, Wolfgang (1974). *Empirische Verfahren zur Klassifikation*. Stuttgart: Teubner.

Strauss, Anselm L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.

Strauss, Anselm L. & [Corbin, Juliet](#) (1991). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques* (3. Aufl.). Newbury Park: Sage. [Zuerst erschienen 1990]

Weber, Max (1972/1921). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie* (5. revidierte Aufl., besorgt von Johannes Winckelmann). Tübingen: Mohr. [Zuerst erschienen 1921].

Weber, Max (1988/1904). Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In Max Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (S.146-214) (hrsg. von Johannes Winckelmann, 7. Aufl.). Tübingen: Mohr. [Zuerst erschienen 1904 in Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik, Bd. 19, S.22-87].

Zur Autorin

Susann KLUGE, Dr. phil., Dipl.-Sozialwiss.; geboren 1963; Studium der Soziologie, Psychologie und Rechtswissenschaft in Bremen, Münster und Passau; seit 1992 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Sonderforschungsbereich 186 "Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf" der Universität Bremen (hierzu weitere Infos unter: <http://www.sfb186.uni-bremen.de>).

Forschungsschwerpunkte: Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung, empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung, Verknüpfung qualitativer und quantitativer Verfahrensweisen, Computergestützte Verfahren qualitativer Sozialforschung, Archivierung und Anonymisierung qualitativen Datenmaterials, Frauen- und Geschlechterforschung

Kontakt:

Dr. Susann Kluge

Sonderforschungsbereich 186
"Statuspassagen und Risikolagen im
Lebensverlauf" der Universität Bremen
Bereich Methodenentwicklung und EDV
Wiener Str. / FVG-West
Postfach 330 440
D-28334 Bremen

Tel.: +49 / 421 / 218 - 4166

Fax: +49 / 421 / 218 - 4153

E-Mail: skluge@sfb186.uni-bremen.de

Zitation

Kluge, Susann (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung [14 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 14, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001145>.

Revised 7/2008