

Maria Kondratjuk

# Situationsanalyse und abduktive Typenbildung als erkenntnisvertiefende Elemente im Forschungsprozess einer Grounded Theory – dargestellt an einer Untersuchung zum Handeln der Akteure in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung

Situational analysis and abductive construction of types as elements of deepened findings in grounded theory research – illustrated on a study dealing with action in the social world Continuing Higher Education

## **Zusammenfassung**

In diesem Beitrag werden der Einbezug der Situationsanalyse als Erweiterung der Grounded Theory sowie die abduktive Typenbildung als erkenntnisvertiefende Elemente exemplarisch an einer Untersuchung zum Handeln der Akteure in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung dargestellt. Zunächst wird eine Forschungsgegenstandsvergegenwärtigung vorgenommen, um dann detailliert und beispielhaft auf die Situationsanalyse mit ihren Mappingstrategien und die Typenbildung mit der Abbildung der einzelnen Stufen einzugehen.

**Schlagwörter:** Grounded Theory, Situationsanalyse, abduktive Typenbildung, Theorie sozialer Welten, Hochschulweiterbildung

## **Abstract**

This paper presents the inclusion of the situational analysis as extension of the grounded theory as well as the abductive construction of types as elements of deepening perception, exemplary on a research of the action of actors in the social world Continuing Higher Education. Starting with a realisation of the object of research the paper illustrates in detail the situational analysis with its mapping strategies and the steps of the construction of types.

**Keywords:** Grounded Theory, Situational Analysis, abductive Construction of Types, Social Worlds Theory, Continuing Higher Education

# 1 Forschungsgegenstandsvergegenwärtigung: Erkenntnisinteresse, forschungsleitende Fragestellung, Heuristik, Methodologie und Forschungsdesign

## 1.1 Das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung – Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Die Hochschulweiterbildung als elementarer Bestandteil lebenslangen Lernens an Hochschulen steht vor einer Reihe struktureller Wandlungsanforderungen, die die professionellen Akteure darin vor weitreichende Herausforderungen stellen und eine anspruchsvolle Gestaltungsarbeit verlangen (Kondratjuk 2017). Dies sind vor allem die Auswirkungen einer fortwährenden Re-organisation, andauernde Etablierungsprobleme auf unterschiedlichen Ebenen, die intermediäre Stellung der Hochschulweiterbildung, die Aushandlung der Wissenschaftlichkeit, permanente Finanzierungszwänge, zunehmende Projektarbeit und deren Verstärkung, der Umgang mit der doppelten Systembindung (Wissenschaft und Weiterbildungsmarkt) sowie ein diagnostiziertes Professionalisierungsdefizit. Es werden Anforderungen aus der Wirtschaft, der Gesellschaft, der Wissenschaft und der Hochschulpolitik an das Feld gestellt, in dem die Weiterbildung von den Akteuren gemanagt wird und gleichzeitig das Theorie-Praxis-Verhältnis Gegenstand der Auseinandersetzung ist. Interessant an dieser Personengruppe ist, dass sie (scheinbar) einer neuen Berufsgruppe angehört und im sogenannten „Third Space“ (z.B. Whitchurch 2008, 2010, 2013) tätig ist, da sich Hochschulweiterbildung „heute mehr im Kontext von Dienstleistung, Bildungsmanagement, Organisationsentwicklung und neuer Hochschulsteuerung“ bewegt (Wolter 2011, S. 77). Ein riesig aufgeladener Programmkatalog steht einer zumeist nicht ausreichenden Personalressource und nicht optimal ausgestalteten Organisationsstrukturen gegenüber. Eine wichtige Voraussetzung für diese herausfordernde Umsetzung scheint das Handeln der Akteure zu sein (Kondratjuk 2017).

Anliegen der Forschungsarbeit, auf die in diesem Beitrag Bezug genommen wird, war es abzubilden, wie die Akteure der Hochschulweiterbildung in diesem Problemkontext handeln, wie sich das Handeln jeweils gestaltet und wie sich die Hochschulweiterbildung im skizzierten Geflecht von Herausforderungen praktisch darstellt. Die erkenntnisleitende Forschungsfrage lautete zu Beginn: Wie gestaltet sich das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung unter Berücksichtigung ihrer organisationalen Strukturen? Durch die Betrachtung der Akteure in ihren Strukturen war es möglich, den Zusammenhang der Erkenntnisebenen Handlung und Struktur aufzuzeigen. Diese Verknüpfung von Handlung und Struktur in der Hochschulweiterbildung ermöglichte eine empirisch-analytische Sicht des Gesamthandlungstableaus der faktischen Handlungsprozesse der Akteure in der Hochschulweiterbildung im faktischen Kontrast zu idealen Außenzuschreibungen und Selbstdefinitionen.

Ziel war es, Strukturen und Rahmenbedingungen sowie Grenzen und Herausforderungen des Handelns in der Hochschulweiterbildung abzubilden. Dadurch war es möglich, Varianzen sowie Gestaltungsoptionen des Handelns auszumachen. Die Rekonstruktion der Gemeinsamkeiten der Handlungsprobleme der Akteure in der

Hochschulweiterbildung führte zu einer Präzisierung von typischen Bezugnahmen auf die strukturellen Gegebenheiten. Angestrebtes Ergebnis war ein gegenstandsbezogenes Modell des Handelns in der Hochschulweiterbildung. Die Forschungsfelder Hochschulweiterbildung, Hochschulforschung und Professionalitätsforschung in der Erwachsenenbildung wurden damit um einen handlungstheoretischen Beitrag bereichert. Anspruch der Arbeit war, die Hochschulweiterbildung als soziale Welt zu analysieren und darzustellen, um daraus grundlegende Bedingungsmerkmale der Arbeit und damit des Handelns in der Hochschulweiterbildung zu formulieren und daraus die Handlungsstrategien und Selbstverortungen der Akteure herauszuarbeiten. Die Hochschulweiterbildung hat eine eigene Dynamik, die mit den organisationsspezifischen Merkmalen von formalen Organisationen nicht einhergeht und nicht identisch mit organisatorischen Einheiten an Hochschulen ist, sozusagen als Wissens- und Interaktionsgebilde. Durch diese Betrachtung konnten Figurationskonstrukte der sozialen Welt Hochschulweiterbildung abgeleitet werden, die wiederum Bedingungen für das Handeln setzen. Die forschungsleitende Fragestellung ließ sich demnach folgendermaßen präzisieren: Wie beziehen sich die Akteure der Hochschulweiterbildung auf die strukturellen Herausforderungen an ihren Hochschulen? Oder anders: Wie handeln die Akteure in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung? Die Spezifität der Betrachtungsweise der Forschungsarbeit ist die Rekonstruktion der mit dem Handeln verbundenen Sinnhorizonte, auch in ihren Diskrepanzen zu wahrgenommenen Anforderungen und Bedingungen.

Fokus der Forschung war es herauszuarbeiten, wie sich die Akteure auf die wahrgenommenen Arbeitsbedingungen und Arbeitsanforderungen der Hochschulweiterbildung beziehen und welche Schlussfolgerungen sie daraus für ihr Handeln ableiten – in den Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten der Arbeits- und Handlungsprozesse. Von hier aus wurde gefragt, wie sich die Bezugnahme auf die Struktur der Hochschulweiterbildung gestaltet und welche Gestaltungsstrategien entwickelt werden. Denn in den jeweiligen Bezugnahmen begründet sich ein je spezifisches Handeln – die Akteure setzen sich und ihr Handeln in Bezug zu Rahmungen. Es wurde dargestellt, wie sich die Akteure in ihrem Handeln auf die Struktur beziehen (Typen).

## 1.2 Die Theorie sozialer Welten als heuristischer Rahmen

Die Theorie der sozialen Welten (z.B. Strauss 1978, 1993; Schütze 2016a, Schütze 2016b) zeichnet sich durch ein breites analytisches Inklusionspotenzial aus, mit dem organisierte Formen der Vergemeinschaftung, die jenseits klassischer Organisationsvorstellungen liegen und mit konventionellen Begriffen nicht hinreichend zu beschreiben sind, in den Blick genommen werden können. Durch die Analyse der dynamischen Prozesse der Hervorbringung sozialer Ordnung und Betonung der Tendenz des permanenten gesellschaftsstrukturellen Wandels ist der Ansatz der sozialen Welten damit besonders geeignet, soziale Figurationsbewegungen wie die Hochschulweiterbildung, hinreichend zu untersuchen (Kondratjuk 2017). „Solche sozialen Welten entstehen für viele thematisch besonderen Aktionsfelder der Gesellschaft, die je spezifische Gestaltungsprobleme und -aufgaben fokussieren“ (Schütze 2002, S. 67).

Die Theorie der sozialen Welten<sup>1</sup> als grundagentheoretisches Ausgangskonstrukt bot einen analytischen Werkzeugkasten (vgl. Clarke 2012), um die Figura-

tionskonstrukte der spezifischen sozialen Welt Hochschulweiterbildung zu erarbeiten. Dazu zählen Kernaktivitäten und Haupttätigkeiten, Technologien, höher symbolische Sinnwelten, Commitment und berufliche Sinnquellen, Subwelten, die wesentlichen Prozesse sozialer Welten – Segmentierung, Legitimierung (mit besonderer Berücksichtigung der Grenzziehung) und Kreuzung – und schließlich die Arena als Handlungsraum. Theoretisch von besonderem Interesse sind die sehr dynamischen Entwicklungen, wie die internen Differenzierungen, wechselseitigen Abgrenzungen, Kämpfe um Authentizität und Legitimität.

In der Forschung wurde sich an den Arbeiten von Adele Clarke (1991, 2002, 2005) und Dieter Nittel (2011) mit deren postmoderner Perspektive orientiert, welche die fluiden Elemente, Überlappungen und Grenzbjekte sowie das beständige Fließen einer sozialen Welt in andere Welten hervorhebt. Diese Perspektive wurde mit der von Anselm Strauss (1978, 1982, 1985, 1991, 1993, 1994) und Fritz Schütze (1987, 2002, 2016a, 2016b) verknüpft, deren Fokus als Modernisten auf den höher symbolischen Sinnwelten und Orientierungsgehalten sowie der Macht der professionellen Sozialwelten liegt. Der Ansatz zeichnet sich durch ein erstaunlich breites analytisches Inklusionspotenzial aus, mit dem organisierte Formen der Vergemeinschaftung, die jenseits klassischer Organisationen liegen und mit konventionellen Begriffen nur unzureichend zu beschreiben sind, in den Blick genommen werden können.

Durch die Theorie sozialer Welten, mit der Teilbereiche und Handlungsfelder moderner Komplexgesellschaften – wie der Weiterbildung in der Organisation Hochschule – untersucht werden können, war es möglich, die Phänomene und Kategorien des theoretischen Modells des Handelns der Akteure in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung zu verstehen und zu erklären, sowie die Dynamik des Feldes und deren Komplexität darzustellen. Für die Hochschulweiterbildung ist dieser integrierende Beobachtungsmodus von Institution, Individuum und den darin jeweils eingelagerten Lebenswelten besonders geeignet, da die Orientierung an zentralen Aktivitäten als empirischer Ausgangspunkt für die Untersuchung des Handelns dient (Kondratjuk 2017). Die soziale Welt Hochschulweiterbildung befindet sich in einem steten Wandel, ist von Bewegung und Neuordnung gekennzeichnet. Dies bringt hybride Institutionalisierungsformen zum Vorschein. Die in diesem Handlungsfeld tätigen Akteure sind permanent mit der Legitimation ihrer Kernaktivität beschäftigt.

### 1.3 Abduktive Forschungshaltung: Grounded Theory als Methodologie. Ableitung des Forschungsdesigns

Das skizzierte Vorhaben stellt besondere Anforderungen an die Methodik dieser Arbeit, da sich das Handeln (welches sich nicht nur manifest zeigt) nur verstehen lässt, wenn die damit verbundenen Strukturen klar sind. Durch eine qualitative Vorgehensweise sollten so Strukturen aufgedeckt werden, die sonst nicht oder nur schwer zu identifizieren sind, denn „[q]ualitative Forschungen beschäftigen sich mit Bedingungen, Strategien und Konsequenzen von Prozessen, die von Akteuren initiiert werden und die sich auf Akteure auswirken“ (Brüsemeister 2008, S. 39).

Die Forschungsarbeit wurde im Forschungsstil der Grounded Theory (Glaser/ Strauss 1967, 1998; Strauss/Corbin 1996; Strübing 2004) realisiert, da mit diesem Vorgehen Themenfelder untersucht werden können, über die noch wenig empi-

risch gesicherte theoretische Aussagen vorliegen – hier die Sicht der handelnden Akteure in sozialen Situationen und symbolisch vermittelten Handlungszusammenhängen des Arbeitsalltags Hochschulweiterbildung. Die Grounded Theory – ‚empirisch fundierte Theoriebildung‘ – diente als Rahmung des Forschungsprozesses und wurde nicht als reine Methode verstanden, sondern als Forschungsstil. „Grounded Theory ist weniger eine Methode oder ein Set von Methoden, sondern eine Methodologie und ein Stil, analytisch über soziale Probleme nachzudenken“ (Strauss 1995, S. 44). Als triadischer und zirkulärer Prozess bedingen sich Datenerhebung, Kodierung und das Anfertigen von Memos.

In dieser Arbeit wurde die Grounded Theory methodisch-methodologisch um die Situationsanalyse nach Clarke (2005, 2009) erweitert. Mit dieser Ergänzung war es erstens möglich, der Bearbeitung des Materials eine zusätzliche analytische Tiefe zu geben und zweitens, das Material Auswertungswerkzeugen, die mit dem Konzept der sozialen Welten kompatibel sind, zu unterziehen. Zudem wurde vor allem auch den Diskursen im Feld Beachtung geschenkt.

Das Forschungsdesign der Arbeit besteht aus 1. problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 1985, 1996, 2000; Witzel/Reiter 2012) mit den Akteuren<sup>2</sup> der Hochschulweiterbildung (als Abbildung der Sinnperspektive, e.g. der Abbildung der sinnhaften Bezugnahme, mit der sich die Akteure in ihrem Handeln begründen) und 2. einer Analyse des strukturellen Rahmens der Hochschulweiterbildung (Abbildung der Strukturperspektive) durch a.) Experteninterviews (vgl. Meuser/Nagel 1991, 1994, 2005) mit Personen innerhalb wie außerhalb von Hochschulen, deren Kerngeschäft die Hochschulweiterbildung ist (z.B. aus Hochschulforschung, Hochschulpolitik, Erwachsenenbildung und der Dachgesellschaft DGWF) und b.) einer Formaldatenanalyse, bei der die Hochschulweiterbildung in Deutschland durch eine kriterienbasierte Recherche zu Institutionen der Weiterbildung an deutschen Hochschulen und deren Abbildung in eine Matrix systematisch aufgearbeitet wurde. Die Auswertung erfolgte mittels Kodierprozess (Kodierprozedere, Kodierverfahren: offen, axial, selektiv). Die Auswertung wurde um eine empirisch begründete Typenbildung (vgl. dazu Kelle/Kluge 1999, 2010) als methodisches Verfahren ergänzt.

In den beiden nächsten Abschnitten werden die Erweiterung der Grounded Theory durch die Situationsanalyse sowie die in die Auswertung integrierte Typenbildung exemplarisch dargestellt.

## 2 Erweiterung der Grounded Theory um die Situationsanalyse nach Clarke

Adele Clarke (2005, 2012) bietet mit dem Ansatz der Situationsanalyse die Ermöglichung der Untersuchung von Diskursen und Handlungsfähigkeit, Handlung und Struktur, Bildern, Texten und Kontexten, der Verknüpfung von Vergangenheit und Gegenwart und die Analyse hoch komplexer Forschungssituationen. Die Leitmetapher stützt sich auf Anselm Strauss‘ situationsorientierten Ansatz der sozialen Welten/Arenen/Aushandlungen<sup>3</sup> und erweitert diesen. Die Grounded Theory, die die Handlung (den basic social process) in den Mittelpunkt stellt, wird um den Fokus auf Schlüsselemente, Materialitäten, Diskurse, sowie Strukturen

und Bedingungen, welche die erforschte Situation charakterisieren, ergänzt. Situationsanalysen bewirken eine Art soziale Inversion – unsichtbare, unbestimmte Merkmale einer sozialen Situation werden sichtbar gemacht. Dabei nutzt Clarke unterschiedliche Kartografierungs- bzw. Mapping-Strategien. Es handelt sich hier um Möglichkeiten, die den handwerklichen Prozess sozialwissenschaftlichen Arbeitens unterstützen. Mapping-Strategien und kartografische Herangehensweisen sind sehr hilfreich, um qualitative Forschungsprozesse zu orientieren, zu begleiten und zu strukturieren. Clarke macht in ihren Ausführungen dazu

„die Falle der Verkürzungen deutlich, gegen die sozialwissenschaftliche Analysen gewappnet sein sollten: nicht nur ein überhasteter Reduktionismus und eine simplifizierende Gegenstandskonstitution, sondern insbesondere auch eine vorschnelle Schließung der Analyse oder eine unbedachte Abkappung von Bestandteilen der Situation, in deren Folge sich die partielle Analyse für eine Untersuchung ‚des Ganzen‘ hält“ (Vorwort von Keller 2012, S. 13).

Mit den drei von Clarke vorgeschlagenen kartografischen Ansätzen, den so genannten Mappings, wird es möglich, die Komplexität der Situiertheit (Abbildung des Sozialen und der Forschungssituation in Gänze) darzustellen. Mit diesen komplexitätserfassenden und -erklärenden Methoden können Widersprüche, Ambivalenzen, Akteure und Positionen, die Kommunikation marginalisierter Perspektiven usw. eingefangen werden und zugleich eine Thematisierung und Analyse wichtiger Diskurse in der Forschungssituation vorgenommen werden. Als analytische Werkzeuge haben sie den Vorteil, dass man sich in ihnen besser bewegen kann, da sie als visuelle Darstellungen unsere übliche Arbeitsweise durchbrechen, indem man eine Betrachtung der Dinge aus anderen Perspektiven vornimmt. Zudem dienen sie als Hilfsmittel zur Materialisierung von Fragen, als Werkzeuge der Kontrolle und als Grenzobjekte (Hilfsmittel für den Umgang mit Multiplizität, Heterogenität, Unordnung) sowie als räumliche und zeitliche Narrative. Damit unterstützen sie das systematische Denken; auf diese Weise kann der *analytischen Lähmung* vorgebeugt werden. Das Schwelgen in den Daten kombiniert mit dem Memoschreiben begünstigen eine Artikulation der Orte des Schweigens in unseren Daten (vgl. dazu Clarke 2012). Diese Modi sollen dazu beitragen, the big picture zu erstellen (Park 1952). Clarke (2012) selbst formuliert es treffend:

„Diese Herangehensweisen sollten als analytische Übungen betrachtet werden – eine Art kontinuierliches Forschungstraining, das einen Großteil des Forschungsprojektes begleitet. Ihr bedeutendster Effekt besteht darin, dass sie den Forscher dazu anregen, noch gründlicher zu analysieren“ (ebd., S. 121).

## 2.1 Erfassung der zu interessierenden Situation: Situations-Maps

Situations-Maps sind eine deskriptive Darstellung<sup>4</sup> und dadurch Verdeutlichung wichtiger menschlicher, nicht-menschlicher, diskursiver und anderer Elemente der zu interessierenden Situation „so wie sie von jenen in der Situation selbst und durch den Analytiker definiert werden“ (Clarke 2012, S. 125) und Ermöglichung der Analyse der Beziehungen zwischen ihnen. Damit wird eine Erfassung und Diskussion der chaotischen Komplexität der dichten Verflechtungen möglich. Clarke unterscheidet in abstrakte Situations-Maps in ungeordneter Arbeitsversi-

on und abstrakte Situations-Maps in geordneter Arbeitsversion<sup>5</sup>. Nach Erstellung der Maps werden alle Elemente in Relation betrachtet und die Art der Beziehung bestimmt (relationale Analysen<sup>6</sup>). Für das vorgestellte Forschungsprojekt wurde nachfolgende abstrakte Situations-Map erarbeitet (Abbildung 1), die alle wesentlichen Elemente der Situation versucht abzubilden – als Visualisierung aller Menschen und menschlichen Elemente (Akteure wie Individuen, Gruppen, Organisationen, Institutionen usw.) und nichtmenschlichen Akteure/Aktanten (Handlungsmacht, Eigenschaften, Erfordernisse, die sie an Menschen richten, die mit ihnen agieren wollen oder müssen).

Diese abstrakte Situations-Map (Abbildung 1) entstand zu Beginn der Forschungsarbeit und wurde fortwährend erweitert und ergänzt. Die Erstellung der Map ließ über die Forschungssituation in Gänze nachdenken und brachte zuvor noch nicht gesehene und berücksichtigte Aspekte hervor, die für die Erschließung des Forschungsgegenstandes bedeutend waren. Diese Map bildete die Grundlage für alle weiteren Mappings. So hat „projektbasiertes Arbeiten“ in einem späteren Schritt über projektformiges Arbeiten als Kennzeichen der Tätigkeiten zur Beschreibung des Projekt-Arbeitsbogens geführt.



Abbildung 1: Abstrakte Situations-Map in ungeordneter Arbeitsversion  
(Quelle: eigene Darstellung)

## 2.2 Konzeptualisierung von sozialen Welten und Arenen: Maps von sozialen Welten/Arenen

Maps von sozialen Welten/Arenen sind eine Veranschaulichung von kollektiven Akteuren, wichtigen nichtmenschlichen Elementen und Arenen ihres Wirkens und Diskurses, innerhalb derer sie in fortgesetzte Aushandlungsprozesse eingebunden sind – Interpretationen der Situation erfolgen auf der Ebene des sozialen Handelns. Individuen werden durch Verpflichtungen gegenüber der sozialen Welt, durch Aktivitäten und durch Produktion von Diskursen zu sozialen Wesen.

Bei dieser Mapping-Strategie wird eine Kartografierung der kollektiven Verpflichtungen, Beziehungen und Handlungsschauplätze vorgenommen und sozial-organisationalen, institutionellen und diskursiven Dimensionen berücksichtigt. Die Maps machen die Fluiditäten und Handlungen zwischen Strukturen und Handlungspotenzialen sichtbar und damit theoretisierbar. Denn Individuen handeln als Individuen und als Mitglieder von (unterschiedlichen und mitunter mehreren) sozialen Welten. Bezeichnend ist die „poröse Beschaffenheit und Plastizität der Grenzen von Welten und Arenen, da dadurch Veränderungen in die Untersuchungssituation eindringen“ (Clarke 2012, S. 164). Diskurse sind nicht per se in der Map enthalten, nicht weil es sie nicht gibt, sondern „weil soziale Welten durch Diskurse konstituierte und aufrechterhaltene Diskursuniversen innerhalb von Arenen sind (Strauss 1978)“ (ebd., S. 152).

Der Vorteil dieser Herangehensweise des Mappings ist, dass man als Forschende quasi gezwungen wird, die Map der sozialen Welt bzw. der Arena zu zeichnen und damit zu konzeptualisieren und zu repräsentieren. Selbst grobe Darstellungen reichen aus, um die begrenzten und vereinfachten Geschichten zu erfassen und damit die konzeptionelle Infrastruktur abzubilden. Durch die Verbesserung, Veränderung und Anpassung der Map erfolgt quasi automatisch eine Vertiefung der Analyse. Nach der Erstellung hat man einen vorläufigen Überblick über die Strukturierung des Handelns und kann die Situation im breiten Rahmen betrachten (mit all seinen Komplexitäten). Diese Map ist ein wichtiger Teil der Situationsanalyse und tritt an die Stelle der Bedingungsmatrix in der Grounded Theory.

Bei der Betrachtung der sozialen Welt Hochschulweiterbildung war es unabdingbar, die Arena – die von unterschiedlichen sozialen Welten bespielt wird – genau zu betrachten, um die Aushandlungsprozesse und damit Handlungsstrategien der Akteure im komplexen Handlungsfeld Hochschulweiterbildung rekonstruieren und verstehen zu können. Auf diese Weise wurde es möglich, alle Vertretungen und Teilnehmenden der beteiligten Welten zu identifizieren und deren Positionierungen auszumachen – sozusagen als Vereinfachungsstrategien zur grafischen Darstellung von in Diskursen zur Sprache gebrachten Positionen. Folgende Arena-Map (Abbildung 2) wurde im Dialog mit den Daten und der intensiven Auseinandersetzung damit erarbeitet. Auch diese Map wurde im Forschungsprozess sukzessive erweitert und ergänzt. Sie diente als Ausgangsbasis für die umfassende Beschreibung der Arena der Hochschulweiterbildung, bei der Akteure (wie Hochschulen oder externe Bildungsanbieter), Diskurse (wie um Technologien) und nichtmenschliche Aktanten (wie die Zeitschrift) gleichermaßen in die Analyse miteinbezogen wurden und so aufgezeigt werden konnte, welche Wirkmacht diese jeweils haben.



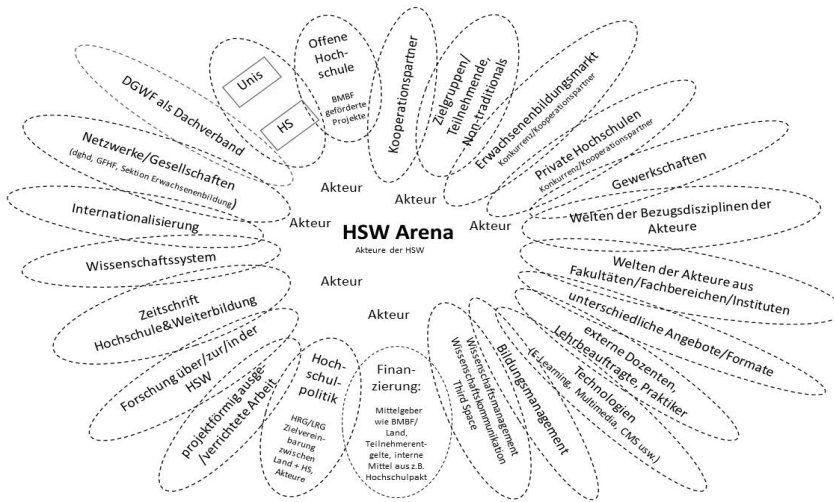


Abbildung 2: Arena-Map der Hochschulweiterbildung (Quelle: eigene Darstellung)

## 2.3 Diskurse und Schlüsselpositionen: Positions-Maps

Positions-Maps beinhalten einen Großteil der in den Daten eingenommenen Positionen zu den wichtigsten diskursiven Themen und zeigen damit auf, welche Schlüsselpositionen eingenommen bzw. nicht eingenommen werden (vis-a-vis bestimmter Achsen der Verschiedenheit). Es geht um Belange und Kontroversen in der jeweiligen untersuchten Situation – nicht um Personen oder Gruppen (vgl. dazu Foucault 1974, S. xiv), als Abbildung des gesamten Spektrums diskursiver Positionen und damit Erfassung und Darstellung verschiedener sozialer Standorte. Ziel ist es, „die eingenommenen Positionen zu ihren eigenen Bedingungen, in ihren eigenen Worten und Perspektiven dazustellen“ (articulated on their own term, Clarke 2012, S. 165). So können widersprüchliche Positionen zu ein und demselben Thema eingenommen werden – die Maps stellen damit die Heterogenität der Positionen dar. Positions-Maps als sehr systematische Modi der Datenanalyse ermöglichen die Erforschung des Schweigens und das zur Sprache bringen von Positionen.

Für die hier vorgestellte Forschungsarbeit war die Auseinandersetzung mit den zu unterschiedlichen Diskursen eingenommenen Positionen von enormer Bedeutung, da sich auf diesem Wege z.B. die Orte des Schweigens sowie die Aushandlungslinien von Machtverhältnissen anschildern ließen. Diese wiederum waren Bestandteil des Modells des Handelns und trugen wesentlich zur Verdichtung und Sättigung der Kernkategorien bei. Als ein Ort des Schweigens konnte z.B. die Wissenschaftlichkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung ausgemacht werden. Hier zeigte sich, dass die Akteure Schwierigkeiten haben, sich dazu zu äußern und zu positionieren.

Alle Maps können parallel erstellt und bearbeitet werden, ein Hin und Herspringen ist dabei dienlich. Sie fungieren nicht als Formel, vielmehr als Hinweise, an welcher Stelle man die analytische Arbeit beginnen oder vertiefen kann. Es er-

folgt eine Konfrontierung mit den Daten in stark reflexiver Weise, bei der ein Hinterfragen der eigenen Kategorien erfolgt.

### 3 Vom Material angeboten – abduktive Typenbildung

Im Prozess der Datenauswertung wurde häufig auf empirische Regelmäßigkeiten von Merkmalsausprägungen bestimmter Kategorien gestoßen. Mit analytischer Tiefe der gewonnenen Erkenntnisse zeichnete sich eine Zunahme dieser ab. Ein erster Entwurf möglicher Typen entstand. Vorrangiges Anliegen war es zunächst nicht, Typen zu (re)konstruieren; das Bestreben lag darin, ein theoretisches Konstrukt des Handelns der Akteure in der Hochschulweiterbildung zu generieren. Dem Anspruch nachkommend, dem Material und den Erkenntnissen, die dieses bietet, mit Offenheit zu begegnen, zu folgen und nicht zu ignorieren, zeigte sich während der Theoriegenerierung eine Herausbildung von Typen. Diesen Prozess in seiner vollen Erkenntnistiefe ausschöpfend, wurde das Material zusätzlich einer typenbildenden Auswertungsstrategie unterzogen, deren Grundlage vorhandene Ergebnisse aus der Kodierung durch die schon fortgeschrittene Grounded Theory waren. Eine Typologie von Bezugnahmen auf die Struktur<sup>7</sup> in der Hochschulweiterbildung ließ sich erarbeiten.

Die Generierung von Merkmalen zur Konstruktion von Typologien erfolgt in einem ähnlichen Prozess, wie die Theoriegenerierung (und damit Rekonstruktion von Kategorien/Merkmalen) durch die Grounded Theory<sup>8</sup>. Im Folgenden soll kurz das Verfahren der Typenbildung dargestellt werden, wie es für die vorliegende Arbeit angewendet wurde.

Typenbildung<sup>9</sup> wird als Verfahren bezeichnet, „um komplexe soziale Realitäten und Sinnzusammenhänge zu erfassen und möglichst weitgehend verstehen und erklären zu können“ (Kluge 2000, S. 1). Dadurch schaffen Typen auch eine Art Orientierungswissen (vgl. dazu Kuckartz 2010, S. 556). Eine Typologie dagegen ist „Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird“ (Kluge 2000, S. 2), dabei sind die Elemente innerhalb eines Typus sich möglichst ähnlich (interne Homogenität, Ebene Typus), aber die Typen an sich unterscheiden sich voneinander möglichst stark (externe Heterogenität, Ebene Typologie, vgl. Kluge 1999). „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“ (Kluge 2000, S. 2, Hervh.i.O.).

Jeder Typus besteht also aus einer Kombination von Merkmalen, wobei zwischen den Merkmalsausprägungen empirische Regelmäßigkeiten sowie inhaltliche Sinnzusammenhänge bestehen (vgl. dazu Becker 1968; McKinney 1969, 1970; Weber 1972; Bailey 1973). Beides muss analysiert werden, wenn man zu einer „richtigen kausalen Deutung typischen Handelns“ und zu „verständlichen Handlungstypen also ‚soziologischen Regeln‘“ (Weber 1972, S. 5) kommen will.

Jede Typologie wird durch einen „Merkmalsraum“ (Lazarsfeld 1937) bestimmt, der sich aus der Kombination ausgewählter Merkmale (bzw. Vergleichsdimensio-

nen) und ihrer Ausprägungen ergibt. Der Prozess, bei dem die Beschreibung sich auf einzelne Felder des Merkmalsraums bezieht, um damit die Komplexität zugunsten ausgewählter relevanter Typen zu reduzieren, bezeichnet man als „typologische Operation“ (Lazarsfeld 1937, S. 126; Lazarsfeld/Barton 1951, S. 172; Barton 1955, S. 45). In der vorgestellten Arbeit wurde der Begriff in Anlehnung an Kluge (1999, 2000) verwendet, da es sich hier um eine empirisch begründete Typenbildung handelt – in Abgrenzung zu Webers „Idealtypus“<sup>10</sup> und Beckers „constructed types“ (vgl. dazu auch Gerhardt 1991).

Die komparative Analyse als Grundprinzip ist das zentrale Verfahren der Typenbildung und damit methodisch hoch anschlussfähig an das Vorgehen durch die Grounded Theory. Für die mehrdimensionale<sup>11</sup> Typologie dieser Forschungsarbeit wurde sich am Stufenmodell zur Typenbildung nach Kelle (1994) und Kluge (1999, 2000) bzw. Kelle und Kluge (1999, 2010)<sup>12</sup> orientiert, da sich auf diese Weise ein systematischer und nachvollziehbarer Prozess<sup>13</sup> darstellen lässt und zugleich die für Grounded Theory Arbeiten nötige Offenheit und Flexibilität bietet. Fleiß (2010, S. 15) hält fest, dass „Lazarsfelds Verfahren der Typenbildung und die Grounded Theory wechselseitige Berührungs- bzw. Anknüpfungspunkte aufweisen und dass aus einer Kombination der beiden Ansätze wechselseitige Vorteile entstehen“. Dieses Modell ist nicht starr oder linear; zwar gibt es einen logischen Aufbau, aber die Stufen können (bzw. müssen) mehrmals durchlaufen werden. Im Folgenden werden die Stufen der empirisch begründeten Typenbildung kurz dargestellt.

1. Im ersten Schritt geht es um die Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen und Merkmale zur Bildung von Typen – also um ein Zugrunde legen von Merkmalen bzw. Vergleichsdimensionen der angestrebten Typologie. So wurden Unterschiedlichkeiten und Ähnlichkeiten erfasst und ermittelte Gruppen/Typen charakterisiert. Dies erfolgte größtenteils abduktiv<sup>14</sup>, also im Laufe des Forschungsprozesses entwickelt und dimensionalisiert.
2. In der zweiten Stufe stehen die Gruppierung der einzelnen Phänomene/Fälle und die Analyse der empirischen Regelmäßigkeiten im Mittelpunkt. Die Gruppierung erfolgte anhand definierter Vergleichsdimensionen und Ausprägungen unter Verwendung des „Konzeptes des Merkmalsraums“ (Lazarsfeld 1937; Lazarsfeld/Barton 1951; Barton 1955), wodurch man einen Überblick über potenzielle Kombinationsmöglichkeiten und die konkrete empirische Verteilung auf die Merkmalskombinationen erhält sowie durch fallvergleichende Kontrastierung (Gerhardt 1986a, 1986b). Der gesamte Merkmalsraum<sup>15</sup> wurde erstellt und eine Zuordnung der Untersuchungselemente vorgenommen. Bei der Analyse der empirischen Regelmäßigkeiten wurden Fälle einer Merkmalskombination auf ihre interne Homogenität (Ebene der Typen, Fallähnlichkeit) sowie und auf ihre externe Heterogenität (Ebene der Typologie, Varianz) überprüft. Analytisches Hilfsmittel war dabei das Anfertigen von Kreuztabellen, wie nachfolgende Tabelle veranschaulicht (Tabelle 1; die Zahlen stellen die laufenden Nummern der problemzentrierten Interviews dar).
3. Der Schritt der Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung hat die Aufgabe, Merkmale in ihrer Sinnhaftigkeit richtig zu deuten (Sinnadäquanz), also „[j]ene Regelmäßigkeiten, welche einem verständlich gemeinten Sinn eines sozialen Handelns entsprechen, sind (im hier gebrauchten Wortsinn) verständliche Handlungstypen, also „soziologische Regeln““ (Weber 1972, S. 6). Dies geht einher mit der Reduktion des Merkmalsraums auf eini-

ge wenige Typen; der Entdeckung und Berücksichtigung neuer Merkmale und Ergänzung des Merkmalsraums; der Überprüfung der empirischen Regelmäßigkeiten und inhaltlichen Sinnzusammenhänge; der Suche nach sich widersprechenden und abweichenden Fällen und die Konfrontierung der Einzelfälle mit ihrem Idealtypus.

4. Die Charakterisierung der gebildeten Typen anhand ihrer Merkmalskombinationen und inhaltlichen Sinnzusammenhänge bildet die letzte Stufe der empirisch begründeten Typenbildung. Hier geht es um eine umfassende Charakterisierung der Typen anhand der Merkmalskombinationen (relevante Vergleichsdimensionen) und inhaltlichen Sinnzusammenhänge und die Angabe der Kriterien, mit denen das Charakteristische der Typen erfasst wurde (Formulierung des „Gemeinsamen“ der Typen).

Tab. 1: Kreuztabelle Bedeutsamkeit von Anerkennung und Ausrichtung der Handlung

| Ausrichtung der Handlung                                                             | Bedeutsamkeit von Anerkennung               |                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------|
|                                                                                      | Hoch                                        | Niedrig                                   |
| zufrieden mit Gegebenem (glatt)<br>keine Reibung, Dienst nach Vorschrift, Mitlaufen, | 1 (zurückhaltend, leise, im Hintergrund), 6 | 2, 10, 14, 15 (Macher),<br>13 (Gestalter) |
| Nischennutzer, Nutzen von allen Optionen                                             | 12                                          |                                           |
| Vorwärts, laut, frech                                                                | 3, 4, 12                                    | 9                                         |
| Pragmatische Handlungslogik                                                          | 3, 15, 18                                   | 10, 13, 14, 9 (Macher)                    |
| Gegen die Regeln, Unterlaufen von Regeln                                             | 6, 12                                       |                                           |
| Handlungshemmung                                                                     | 1, 5, 6                                     |                                           |
| Resignation/Frustration                                                              | 5, 6, 12                                    |                                           |

Typ 1: Handlungs-  
gehemmte

(Quelle: eigene Darstellung)

In dieser Forschungsarbeit wurden „Prototypen“ erarbeitet, da man an ihnen „das Typische aufzeigen und die individuellen Besonderheiten dagegen abgrenzen“ (Kuckartz 1988, S. 223) kann. Eine umfassende Veranschaulichung des Typus wird möglich.

## 4 Erträge der Integration der erkenntnisvertiefenden Elemente Situationsanalyse und Typenbildung

Ergebnis der Forschungsarbeit ist eine empirisch fundierte und gegenstandsbezogene Theoriebildung des Modells des Handelns in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung. Der Fokus lag dabei auf den Handlungsstrategien und Selbstverortungen der Akteure in Verbindung mit den jeweiligen strukturellen Bedingungen. Durch die Konstituierung der Hochschulweiterbildung als soziale Welt war

es möglich, die Akteure in ihren Strukturen auf zwei Erkenntnisebenen zu betrachten, auf der individuellen Ebene und auf Ebene der Organisation.

Die konkreten Arbeitsabläufe und Tätigkeiten, Strukturen und Rahmenbedingungen sowie Grenzen und Herausforderungen der Hochschulweiterbildung aus Sicht der Akteure konnten abgebildet werden. Varianzen und Gestaltungsoptionen des Handelns sowie Rollenverständnisse und relevante subjektive Faktoren der Akteure wurden ausgemacht. Die Rekonstruktion der Gemeinsamkeiten der Handlungsprobleme der Akteure in der Hochschulweiterbildung und deren Umgang mit den Bedingungsmerkmalen der Arbeit führten zu einer Präzisierung von Typen von Bezugnahmen auf die Struktur. Der Erkenntnisgewinn der Arbeit liegt in der Beschreibung der Hochschulweiterbildung als soziale Welt und der theoretischen Konstruktion des Handelns in dieser sozialen Welt. Die Situationsanalyse und die Typenbildung waren dabei wichtige Elemente und führten zu einer besonderen Tiefe der Erkenntnisse.

Es kann festgehalten werden, dass die Situationsanalyse als erweiterter Ansatz der Grounded Theory sich durch die Technik des Mappings, der Berücksichtigung von Diskursen, den Einbezug nicht-menschlicher Akteure, Situiertheit, dem Modell der implicated actors und dem Konzept der Grenzübjekte<sup>16</sup> auszeichnet. Diese Verknüpfung der Grounded Theory Methodologie mit dem sozialen Welten Ansatz und der Ergänzung um eine diskursanalytische Herangehensweise ermöglichen einen ganz speziellen Blick auf den Forschungsgegenstand, hier das Handeln der Akteure der Hochschulweiterbildung in ihren Strukturen.

„Sowohl im Selbstverständnis der postmodernen Wende als auch von einem demgegenüber distanzierten eher rekonstruktiv-modernen Standpunkt aus ist es produktiv (Clarke 2012, 77-92), an die Kartierungsmethode der Chicagoer Stadtökologie und -soziologie anzuknüpfen (z.B. Park Burgess/McKenzie 1967, 47-29, insbes. S. 51 u. 59; Cavan 1928). Die Kartierungsmethode der Herstellung von ‚Situationsmaps‘ (Clarke 2012, S. 106-114, Kap. 3) schafft umfassende Überblicke mit analytischen Vergleichsmöglichkeiten und erfüllt auf eine ganz andere und z.T. überzeugendere Weise als manche Untersuchungsanlagen der quantitativen Sozialforschung den Anspruch einer phänomen-grundgesamtheitlichen, themenspezifischen bzw. -konformen und territorialen Vollständigkeit der Erfassung von Aktivitäten und Stimmen in einem interessierenden sozialweltlichen oder auch politikarenischen Gegenstands- und Auseinandersetzungsfeld“ (Schütze 2016b, S. 98f.).

Das besondere Potenzial der Situationsanalyse – die Komplexität von Forschungssituationen nicht zugunsten von einfachen Ordnungsmodellen zu reduzieren, sondern in ihrer Gänze und Vielschichtigkeit zuzulassen und in den Forschungsprozess zu integrieren – konnte mit dieser Forschungsarbeit gehoben werden.

Die in der Analyse herausgearbeiteten Typen der Bezugnahme auf die Struktur – die auf Grundlage des Zusammenhangs der Achsen Selbstverortung und Handlungsstrategien der Akteure gebildet wurden – sind ganz charakteristisch für die soziale Welt Hochschulweiterbildung und tragen zugleich die Charakteristik der Hochschulweiterbildung in sich. Die Typen dienen als „Verdeutlichung der Wirklichkeitsstruktur“ (Gerhardt 1986a, S. 91). Abgebildet wurde durch dieses Vorgehen, wie die Akteure unter den strukturellen Bedingungen – Schwierigkeiten und Gestaltungsoptionen – arbeiten, als Formen der Bearbeitung der Kernschwierigkeiten. Damit ließen sich Akteurs- und Präsentationsprobleme sowie Anpassungsreaktionen auf den handlungsfeldspezifischen Handlungsdruck, die Diffusität und das Risikoprofil sowie die fehlende Anerkennung im Feld Hochschulweiterbildung aufzeigen.

## Anmerkungen

- 1 Nach Strauss (1993) sind soziale Welten die kleinsten Einheiten, die Bausteine oder Moleküle gesellschaftlichen Zusammenlebens. Die Grenzen zwischen unterschiedlichen sozialen Welten sind unscharf und unterliegen einem steten Wechsel. Für das Innenleben einer sozialen Welt gibt es eine Ordnung, die immer wieder durch Aushandlungen hergestellt werden muss; Stabilität wird durch Aushandlungsprozesse erreicht – der Wandel ist demnach das Normale und die Ordnung das Besondere. Soziale Welten sind Sinngemeinschaften, die sich durch die Gemeinsamkeit von Weltsicht, Zielen und Handeln (Tätigkeiten) ihrer Mitglieder auszeichnen. Durch Aushandlung bilden sich Arenen aus, in denen Akteure verschiedener Welten ihre Anliegen und Konflikte austragen. Soziale Welten unterteilen sich ständig neu in unterschiedliche Subwelten, hervorgerufen durch Aushandlungsprozesse in den Arenen. Unterschiedliche Welten bilden Arenen, so genannte Diskursorte, die als Schauplätze dienen, in denen Konflikte ausgetragen werden, sich gestritten wird, in denen sich soziale Welten artikulieren, oder sich abgrenzen. Typisch ist die gleichzeitige Partizipation von Akteuren in einer Vielzahl sozialer Welten (multi-sited; vgl. dazu Clarke 2005). Die Theorie ist damit besonders geeignet, den beständigen Fluss der sozialen Wirklichkeit zu analysieren, da sie die Tendenz des steten Wandels betont und damit soziale Welten in den Blick nehmen, die sich in Bewegung und Neuordnung befinden.
- 2 Als Akteure der Hochschulweiterbildung werden in dieser Forschungsarbeit Personen bezeichnet, die in einem professionellen Arbeitsbündnis mit der Hochschule in einer Anstellung als in diesem Feld operativ Mitarbeitende und Leitende in der Hochschulweiterbildung stehen.
- 3 Strauss verwendete die Grounded Theory auch für Analysen sozialer Welten/Arenen/Diskurse. „Hier verlagert sich die Leitmetapher des gegenstandsverankerten Theoretisierens vom sozialen Prozess bzw. Handeln hin zur sozialen Ökologie bzw. Situation, wodurch die Analyse explizit und nachhaltig in der umfassenderen Untersuchungssituation des Forschungsprojektes verankert wird“ (Clarke 2012, S. 77).
- 4 „Wenn irgendein Virus all Ihre Computerdateien und Notizen vernichten würde und alles, was Ihnen übrig bliebe dieses Stück Papier wäre, können Sie sich anhand dessen wieder in alle wichtigen Geschichten einarbeiten, die Sie über diese Situation erzählen möchten?“ (Clarke 2012, S. 147).
- 5 Die geordnete Map dient als Datengrundlage, in Anlehnung an Strauss' diversen allgemeinen Ordnungen (1993, S. 252) des prozessualen Ordners: räumlich, zeitlich, technisch, arbeitsbezogen, gefühlsbezogen, moralisch, ästhetisch usw.
- 6 Dies geschieht informell und je nach Arbeitsweise und Fragestellung. Die auftretenden Diskurse können in Memos festgehalten werden, nicht selten entstehen dadurch Beziehungsmaps, die helfen zu entscheiden, was weiterverfolgt werden sollte.
- 7 „Wenn bspw. Typen von ‚Handlungsstrategien‘ gebildet werden, wird möglicherweise derselbe Datenerhebungsfall (=dasselbe Interview) mehreren Typen zugeordnet werden können“ (Kelle/Kluge 2010, S. 86).
- 8 Glaser und Strauss (1974) selbst haben in ihrer empirischen Untersuchung über die unterschiedlichen Interaktionsdynamiken zwischen Sterbenden und dem Krankenhauspersonal durch komparative Analyse eine Typologie bestehend aus vier Typen entwickelt.
- 9 „Schütz begriff Typenbildung als eine anthropologische Basistechnik, die nicht nur im alltäglichen Handeln allgegenwärtig ist, sondern auch in der Welt der empirischen Sozialforschung, welche ihre Gegenstände nach Schütz' Auffassung nur typisierend erfassen kann“ (Kuckartz 2010, S. 554). „Diese Konstruktionen umfassen die Lebensweise, umfassen Methoden, in der Umwelt zurechtzukommen, also brauchbare Anleitungen zur Benutzung typischer Mittel, um typische Ziele in typischen Situationen zu erreichen“ (Schütz 1971, S. 15).
- 10 Der Idealtypus bewegt sich zwischen Empirie und Theorie, bezieht sich auf reale Phänomene und übersteigert die Merkmale eines Typus für ein Modell sozialer Wirklichkeit.

Idealtypen sind demnach „eine Konstruktion der Forschenden, die als bewusste Hervorhebung einzelner Aspekte bei Vernachlässigung anderer als weniger relevant eingeschätzter Merkmale gewissermaßen am Reißbrett entworfen werden“ (Kuckartz 2010, S. 556).

- 11 „Hierzu werden die relevanten Untersuchungskategorien (=Merkmale) nach ihrer Dimensionalisierung miteinander kombiniert und der so entstehende Merkmalsraum (re-) konstruiert“ (Kelle/Kluge 2010, S. 87).
- 12 Dieses Stufenmodell ähnelt dem Ablauf der Typenbildung nach Udo Kuckartz (z.B. 2010): Phase 1 Definition des Merkmalsraums, Phase 2 Konstruktion der Typologie (Gruppierung der Fälle), Phase 3 Beschreibung der einzelnen Typen und Phase 4 Zuordnung der einzelnen Fälle.
- 13 Es gibt wenige Ansätze, in denen der Prozess der Typenbildung in Forschungsarbeiten dargestellt wird (vgl. dazu Kluge 2000).
- 14 „Soziogenetische wie sinngenetische Interpretation und somit auch Typenbildung beruhen insofern auf dem Prinzip der Abduktion (vgl. Peirce 1967), als auf der Grundlage von Erzählungen und Beschreibungen der Akteure, d.h. auf der Grundlage der von ihnen selbst vermittelten Wissensbestände, verallgemeinerbare Regeln und Orientierungsmuster rekonstruiert werden können, die von den Akteuren zwar nicht expliziert werden können, die aber dennoch nicht jenseits ihrer Wissensbestände angesiedelt sind und somit vom Forscher nicht schlicht konstruiert, sondern rekonstruiert werden (vgl. Bohnsack 2003c, S. 197ff.)“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2003, S. 165, Hervh.i.O.).
- 15 Der Merkmalsraum ist darstellbar in Form einer bzw. mehrerer Kreuztabellen oder einer Vier-Felder-Tafel. Man kann grob in drei Arten von typologischen Operationen unterscheiden: Reduktion, Substruktion und Transformation.
- 16 „Grenzobjekte sind (z.B. technische) Gegenstände, aber auch Ideen, Pläne, Konzepte, die innerhalb einer Arena und damit für die darin vertretenden Repräsentanten verschiedener sozialer Welten von Interesse“ (Strübing 1997, S. 374). Grenzobjekte sind verbindende Elemente einer Verständigung über verschiedene Perspektiven, deren wesentliche Funktion in der Vermittlungsarbeit liegt, damit werden sie zu Übersetzungsmedien.

## Literatur

- Bailey, K. D. (1973). Monothetic and Polythetic Typologies and their Relation to Conceptualization, Measurement and Scaling. In: *American Sociological Review*, 38. Jg., H. 1, S. 18–33.
- Barton, A. H. (1955): The Concept of Property-Space in Social Research. In: Lazarsfeld, P./Rosenberg, M. (Hrsg.): *The Language of Social Research*. New York, S. 40–53.
- Becker, H. S. (1968) [1950]. *Through Values to Social Interpretation. Essays on Social Contexts, Actions, Types, and Prospects*. New York.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (2003): Typenbildung. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Stuttgart, S. 162–166. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-99183-6\\_68](https://doi.org/10.1007/978-3-322-99183-6_68)
- Brüsemeister, T. (2008): *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. 2. Auflage Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91182-3>
- Clarke, A. E. (1991): Social Worlds/Arenas Theory as Organizational Theory. In: Maines, D. R. (Hrsg.): *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*. New York, S. 119–158.
- Clarke, A. E. (2002): Neue Wege der qualitativen Forschung und die Grounded Theory. In: Schaeffer, D./Müller-Mundt, G. (Hrsg.): *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern, S. 71–85.
- Clarke, A. E. (2005): *Situational Analysis. Grounded Theory After the Postmodern Turn*. London. <https://doi.org/10.4135/9781412985833>

- Clarke, A. E. (2009): From Grounded Theory to Situational Analysis: What's New? Why? How? In: Morse, J. M./Stern, P. N./Corbin, J. M./Charmaz, K. C./Bowers, B./Clarke, A. (Hrsg.): *Developing Grounded Theory: The Second Generation*. Walnut Creek, CA, S. 194–233.
- Clarke, A. E. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden.
- Clarke, A. E. (2009): From Grounded Theory to Situational Analysis: What's New? Why? How? In: Morse, J. M./Stern, P. N./Corbin, J. M./Charmaz, K. C./Bowers, B./Clarke, A. (Hrsg.): *Developing Grounded Theory: The Second Generation*. Walnut Creek, CA, S. 194–233.
- Clarke, A. E. (2002): Neue Wege der qualitativen Forschung und die Grounded Theory. In: Schaeffer, D./Müller-Mundt, G. (Hrsg.): *Qualitative Gesundheits- und Pflegforschung*. Bern, S. 71–85.
- Clarke, A. E. (1991): Social Worlds/Arenas Theory as Organizational Theory. In: Maines, D.R. (Hrsg.): *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*. New York, S. 119–158.
- Fleiß, J. (2010): Paul Lazarsfelds typologische Methode und die Grounded Theory. Generierung und Qualität von Typologien. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 35. Jg., H. 3, S. 3–18.
- Foucault, M. (1974): *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt a.M.
- Gerhardt, U. (1986a): Verstehende Strukturanalyse: Die Konstruktion von Idealtypen als Analyseschritt bei der Auswertung qualitativer Forschungsmaterialien. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Sozialstruktur und soziale Typik*. Frankfurt a.M./New York.
- Gerhardt, U. (1986b): *Patientenkarrieren. Eine medizinsoziologische Studie*. Frankfurt a.M.
- Gerhardt, U. (1991): Typenbildung. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Heupp, H./Rosenstiel, L. v./Wolff, S. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München, S. 435–439.
- Glaser, B.G./Strauss, A.L. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. 11. Auflage New York.
- Glaser B. G./Strauss, A. L. (1974): *Interaktion mit Sterbenden. Beobachtungen für Ärzte, Schwestern, Seelsorger und Angehörige*. Göttingen.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern.
- Glaser B. G./Strauss, A. L. (1974): *Interaktion mit Sterbenden. Beobachtungen für Ärzte, Schwestern, Seelsorger und Angehörige*. Göttingen.
- Kelle, U. (1994): *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Auflage Wiesbaden.
- Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung.
- Keller, R. (2012): Vorwort. In: Clarke, A. E. (Hrsg.): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden, S. 7–8. <https://doi.org/10.1515/9783110287172.7>
- Kondratjuk, M. (2017): *Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*. Bielefeld.
- Kluge, S. (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.
- Kluge, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 1. Jg., H. 1., Art. 14. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1124/2498> (29. August 2017).
- Kuckartz, U. (1988): *Computer und verbale Daten. Chancen zur Innovation sozialwissenschaftlicher Forschungstechniken*. Frankfurt a.M.



- Kuckartz, U. (2010): Typenbildung. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8\\_39](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_39)
- Kuckartz, U. (1988): Computer und verbale Daten. Chancen zur Innovation sozialwissenschaftlicher Forschungstechniken. Frankfurt a.M.
- Lazarsfeld, P. F. (1937): Some Remarks on the Typological Procedures in Social Research. In: *Zeitschrift für Sozialforschung*, 6. Jg., H. 1, S. 119–139. <https://doi.org/10.5840/zfs193761137>
- Lazarsfeld, P. F./Barton, A. H. (1951): Qualitative Measurement in the Social Sciences. Classification, Typologies, and Indices. In: Lerner, D./Lasswell, H. D. (Hrsg.): *The Policy Sciences*. Stanford, S. 155–192.
- McKinney, J. C. (1969): Typification, Typologies, and Sociological Theory. In: *Social Forces*, 48. Jg., H. 1, S. 1–12.
- McKinney, J. C. (1970). Sociological Theory and the Process of Typification. In: McKinney, J. C./Tiryakian, E. A. (Hrsg.): *Theoretical Sociology. Perspectives and Developments*. New York, S. 235–269.
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen, S. 441–471.
- Meuser, M./Nagel, U. (1994): Expertenwissen und Experteninterview. In: Hitzler, R./Honer, A./Maeder, C. (Hrsg.): *Expertenwissen. Die institutionelle Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen, S. 180–192. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-90633-5\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-322-90633-5_12)
- Meuser, M./Nagel, U. (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Auflage Wiesbaden, S. 71–93.
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen, S. 441–471.
- Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Pädagogische Professionalität*. Weinheim, S. 40–59.
- Park, R.E. (1952): *Human Communities*. Glencoe, IL.
- Schütz, A. (1971): Wissenschaftliche Interpretationen und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Schütz, A. (Hrsg.): *Gesammelte Aufsätze, Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag, S. 13–54.
- Schütze, F. (1987): Symbolischer Interaktionismus. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. J. (Hrsg.): *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin/New York, S. 520–553.
- Schütze, F. (2002): Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In: Keim, I./Schütze, W. (Hrsg.): *Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag*. Tübingen, S. 57–83.
- Schütze, F. (2016a): Das Konzept der Sozialen Welt Teil 1: Definition und historische Wurzeln. In: Dick, M./Marotzki, W./Mieg, H. (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn, S. 74–88.
- Schütze, F. (2016b): Das Konzept der Sozialen Welt Teil 2: Theoretische Ausformung und Weiterentwicklung. In: Dick, M./Marotzki, W./Mieg, H. (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn, S. 88–106.
- Strauss, A. L. (1978): A Social World Perspective. In: Denzin, N. K. (Hrsg.): *Studies in Symbolic Interaction*, Bd. 1. Greenwich, S. 119–128.
- Strauss, A. L. (1982): Social Worlds and Legitimation Processes. In: Denzin, N. K. (Hrsg.): *Studies in Symbolic Interaction*, Bd. 4. Greenwich, S. 171–190.

- Strauss, A. L. (1985): Work and the Division of Labor. In: *The Sociological Quarterly* 26. Jg., H. 1, S. 1–19. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1985.tb00212.x>
- Strauss, A. L. (1991): A Social World Perspective. In: Strauss, A.L. (Hrsg.): *Creating Sociological Awareness*. New Brunswick/London, S. 233–244.
- Strauss, A.L. (1993): *Continual Permutations of Action*. New York.
- Strauss, A.L. (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München.
- Strauss, A.L. (1995): Notes on the Nature and Development of General Theories. In: *Qualitative Inquiry* 1. Jg., H. 1, S. 7–18. <https://doi.org/10.1177/107780049500100102>
- Strauss, A. L. (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München.
- Strauss, A. L. (1993): *Continual Permutations of Action*. New York.
- Strauss, A. L. (1982): Social Worlds and Legitimation Processes. In: Denzin, N. K. (Hrsg.): *Studies in Symbolic Interaction*, Bd. 4. Greenwich, S. 171–190.
- Strauss, A. L. (1978): A Social World Perspective. In: Denzin, N. K. (Hrsg.): *Studies in Symbolic Interaction*, Bd. 1. Greenwich, S. 119–128.
- Strauss, A.L./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Strübing, J. (2004): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95015-4>
- Strübing, J. (1997): Symbolischer Interaktionismus revisited: Konzepte für die Wissenschafts- und Technikforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 26 (1997), 5; S. 368–386.
- Weber, M. (1972) [1921]: *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. 5. Auflage. Tübingen.
- Whitchurch, C. (2008): Shifting Identities and Blurring Boundaries: The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. In: *Higher Education Quarterly*, 62. Jg., H. 4, S. 377–396.
- Whitchurch, C. (2010): Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5. Jg., H. 4, S. 9–22. <https://doi.org/10.3217/zfhe-5-04/02>
- Whitchurch, C. (2013): *Reconstructing Identities in Higher Education: The Rise of Third Space Professionals*. Abingdon.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*, Weinheim/Basel, S. 227–256.
- Witzel, A. (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews. Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, R./Böttger, A. (Hrsg.): *Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden Baden, S. 49–76.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview/The Problem-Centered Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 1. Jg., H. 1. <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> (26. August 2017).
- Witzel, A. (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews. Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, R./Böttger, A. (Hrsg.): *Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden Baden, S. 49–76.
- Witzel, A./Reiter, H. (2012): *The problem-centred interview. Principles and practice*. London.
- Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33. Jg., H. 4, S. 8–35.