

Reflexionen und Impulse zum methodischen Vorgehen im Forschungsprojekt DISTELL

Beate Vomhof

Ausgangslage: Zielsetzung des Beitrags

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts DISTELL liegen vor (Tsirikiotis/Schmidt/Ketter 2023) und können nun inhaltlich diskutiert werden. Um die gewonnen Erkenntnisse einzuordnen ist es in diesem Zusammenhang sinnvoll, auch die methodische Vorgehensweise, mit der die Erkenntnisse gewonnen wurden, zu reflektieren. Die Autorin des vorliegenden Texts hat den Forschungsprozess des Projekts DISTELL als externe Beraterin punktuell in methodischen Fragen begleitet. Von diesem Standort aus wird im folgenden Beitrag eine Perspektive auf die methodische Vorgehensweise im Projekt dargelegt. Nach einem Einblick in Form einer Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens im Projekt DISTELL soll ein Ausblick auf die dokumentarische Organisationsforschung eröffnet werden, um Impulse für eine Anschlussforschung zu geben.

Einblick: Reflexion der methodischen Vorgehensweise im Hinblick auf die Suche nach dem Gegenstand der geteilten Orientierungen

Ein Ziel des Forschungsprojekts DISTELL war es, Orientierungen zur Digitalisierung von Hochschulbildung zu rekonstruieren. Im Kontext Hochschule wurden Gruppendiskussionen und Interviews geführt, sowie Seminarsitzungen teilnehmend beobachtet. Die Analyse des Materials erfolgte mit der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2010). Auch wenn es im Rahmen des Projekts DISTELL zu keiner Typenbildung und somit auch nicht zum Generieren einer Basistypik kam, so lässt sich doch das *Gemeinsame* aller syste-

matisch analysierten Fälle untersuchen und begrifflich fassen. Im Folgenden soll unter Bezugnahme auf ausgewählte Grundlagenliteratur zur Dokumentarischen Methode reflektiert werden, wie dies im Falle des Forschungsprojekts DISTELL erfolgt ist.

Das Ziel der Arbeit mit der Dokumentarischen Methode ist die Rekonstruktion eines gemeinsamen, also kollektiven Musters im Sinne einer Basistypik (vgl. Bohnsack 2007: 237). Im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung meint der Begriff Basistypik »ein erstes Ergebnis der konjunktiven Abstraktion, nämlich den übergreifenden Orientierungsrahmen des Samples, den man auch als allen Fällen gemeinsames Orientierungsproblem oder als gemeinsame Orientierungsdiskrepanz fassen kann.« (Amling/Hoffmann 2013: 192).

Das Generieren der Basistypik erfolgt im Zuge der Typenbildung, bei der minimale und maximale Kontraste aufgezeigt werden, um die verschiedenen Orientierungsrahmen der Akteur*innen zu Typen zu kondensieren (vgl. Nentwig-Gesemann 2007: 279; Nohl 2009: 58). Oder andersherum: Die Typenbildung hat zum Ziel, den »Orientierungsrahmen vom Einzelfall ab[zu]lösen und zum Typen aus[zu]arbeiten« (Nohl 2009: 13). Bohnsack erläutert: »Der Kontrast in der Gemeinsamkeit ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält« (Bohnsack 2010: 143). Was bedeutet das nun konkret für die forschungspraktische Arbeit im Projekt DISTELL?

Um die Orientierungsmuster verschiedener Hochschulakteur*innen zur digitalen Hochschulbildung rekonstruieren zu können, wurden im qualitativ angelegten Teil des Forschungsprojekts DISTELL drei Gruppendiskussionen mit Studierenden, zwei mit Lehrenden, eine mit Vertreter*innen der Hochschuleleitung und eine mit Vertreter*innen des Senats geführt. Zudem wurde in fünf biografischen Interviews mit Studierenden Material erhoben. Darüber hinaus wurden zwei Seminareinheiten, in denen Methoden der digitalen Hochschulbildung eingesetzt wurden, teilnehmend beobachtet (vgl. Schmidt/Tsirikiotis 2023). Die Menge und die Dichte des erhobenen Materials sind beachtlich. Allerdings bietet es sich aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsverfahren und der verschiedenen Untersuchungsgruppen nicht an, eine Typenbildung durchzuführen (z.B. handelt es sich bei den insgesamt sieben Gruppendiskussionen um vier verschiedene Akteursgruppen). Da keine Typenbildung erfolgte, konnte auch keine Basistypik generiert werden. Dennoch kam es im Projekt DISTELL durch eine methodisch kontrollierte und intensive komparative Analyse im Sinne des Aufzeigens minimaler und maximaler

Kontraste zu einer Verdichtung des kollektiven Wissens aller befragten und beobachteten Akteur*innen. Das *Gemeinsame* aller Fälle wird im Forschungsprojekt DISTELL folgendermaßen begrifflich gefasst: »Hochschulbildung [wird] von allen Akteur*innen der beforschten Hochschule als hochsozialer Prozess angesehen [...], der individuell jedoch in sehr unterschiedliche Werthaltungen ausgeprägt ist« (Ketter/Schmidt/Tsirikiotis 2018). Darüber hinaus resümieren die Forscher*innen, dass es »kaum Ideen von Hochschulbildung im Sinne eines sozialwissenschaftlichen Bildungsverständnisses« gibt (ebd.), vielmehr wird das Studium »fächerübergreifend vorwiegend als Habitualisierung und Aneignung von praktischem Wissen verstanden.« (Ebd.)

Wie sind die Forscher*innen zu dieser Interpretation, also der Explikation des Verstandenen (vgl. Bohnsack 2010: 177) im Sinne einer Verdichtung des konjunktiven Wissens der Akteur*innen, gekommen? Der Schlüssel liegt in der komparativen Analyse, deren enormes Potential im Folgenden erörtert wird.

Das Vergleichen von fallspezifischem Material gilt als ein Wesensmerkmal rekonstruktiver Sozialforschung. Die Wurzeln des Fallvergleichs im Rahmen empirischer Forschung liegen in der Chicagoer Schule der 1920er und 1930er Jahre (siehe hierzu z.B. Bohnsack 2005). In den 1960er Jahren haben Glaser und Strauss mit der Entwicklung des empirischen Verfahrens der Grounded Theory (1967/2012) und der hierin eingebetteten Ausformulierung des Arbeitsschritts der »constant comparative method« (Glaser/Strauss 1967/2012: 101ff.) den Grundstein für ein modernes Verständnis des systematischen Fallvergleichs im Rahmen qualitativer Sozialforschung gelegt.

Auch die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (2010) steht in der Tradition des Fallvergleichs. Die Grundannahme lautet, dass erst durch den systematischen Vergleich der Horizonte und Gegenhorizonte der verschiedenen Fälle im Arbeitsschritt der komparativen Analyse die Orientierungsrahmen der Akteure rekonstruiert werden können. Würden die Forschenden den Erfahrungen und Orientierungen der Akteure lediglich ihre eigenen Erfahrungen sowie ihre Wissenschafts- und Alltagstheorien gegenüberstellen, um sie als Vergleichshorizonte zu nutzen, besteht laut Nohl die Gefahr, dass der zu untersuchende Gegenstand allein mit dem Wissen der Forschenden verglichen und »in das Muster der eigenen Selbstverständlichkeiten eingeordnet [wird]« (Nohl 2007: 254). Die Lösung dieses grundlegenden Problems liegt in der fallinternen und fallübergreifenden komparativen Analyse. Durch deren systematische Anwendung können sich die Forschenden ihrer eigenen Standortgebundenheit gewiss werden. Auch wenn sich diese nicht grundsätzlich

aufheben lässt, so kann sie doch durch die komparative Analyse methodisch kontrolliert werden (vgl. ebd.: 274).

Für die komparative Analyse zieht der*die Forschende systematisch verschiedene Fälle heran. Das Gemeinsame der rekonstruierten Orientierungsrahmen von zwei oder mehreren Fällen verweist dabei nicht auf den gesamten Fall, sondern auf einen bestimmten geteilten Erfahrungsraum (vgl. hierzu Nohl 2007: 260). In diesem Zusammenhang ist es relevant, auf die Aspekthaftigkeit rekonstruierter Orientierungen hinzuweisen (vgl. Bohnsack 2017: 125): Im Verständnis der Dokumentarischen Methode und ihrer methodologischen Bezüge auf die Wissenssoziologie nach Mannheim (1980) und die Praxeologische Wissenssoziologie nach Bohnsack (2017) ist es nicht möglich, den Habitus einer Person an sich zu rekonstruieren, sondern immer nur im Hinblick auf den Gegenstand, mit dem sich der*die Forscher*in auseinandersetzt. Im Falle des Forschungsprojekts DISTELL sind dies z.B. die handlungsleitenden Orientierungen von Studierenden im Hinblick auf die Digitalisierung der Hochschulbildung. Um die Aspekthaftigkeit der rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen empirisch kontrollieren zu können, ist nach Bohnsack (2017: 125) ein systematisches Heranziehen von Vergleichsfällen und die damit verbundene Suche nach Vergleichshorizonten unabdingbar.

Generell wird das Vergleichen im Zuge der rekonstruktiven Vorgehensweise der Dokumentarischen Methode »als eine durchgängige Analysehaltung angesehen, die der Typen- und damit der Theoriebildung dient.« (Nohl 2013: 14). Auch wenn im Projekt DISTELL der Schritt der Typenbildung nicht vollzogen wurde, so ist doch das von Nohl explizierte Verständnis des methodisch kontrollierten Vergleichs als Analysehaltung für die Reflexion des Forschungsprozesses wichtig: Die komparative Analyse stellt keinen einzelnen Arbeitsschritt dar, sondern sie vollzieht sich im gesamten Forschungsverlauf. Im Grunde genommen beginnt sie während der Erhebung des Materials zu einem zweiten Fall, denn hier werden für den*die Forscher*in bereits erste Unterschiede oder Gemeinsamkeiten auf der Ebene des kommunikativen Wissens der Akteur*innen erkennbar.

Für die Interpretation von Interviewmaterial zeigt Nohl (vgl. 2007: 257ff.) für die komparative Analyse drei Ebenen auf, auf denen sich ein Vergleich durchführen lässt. Die Hinweise Nohls lassen sich durchaus auch für die Analyse von Gruppendiskussionen nutzen. Eine erste Vergleichsdimension bietet die thematische Ebene. Die komparative Analyse wird hier fallübergreifend vollzogen. Da sich die Suche nach gemeinsamen oder unterschiedlichen Themen nicht auf die Orientierungen der Akteur*innen, sondern auf den Inhalt

der gemachten Äußerungen bezieht, kann diese bereits im forschungsmethodischen Arbeitsschritt der formulierenden Interpretation erfolgen. Der*die dokumentarisch interpretierende Forschende verbleibt hier also auf der Ebene des Objektsinns bzw. des expliziten Wissens der befragten Akteur*innen. Eine weitere Ebene, auf die die komparative Analyse zielen kann, stellen fallimmanente Vergleichshorizonte dar. Hier werden die Eigenrelationen und Relevanzsetzungen der Akteur*innen analysiert. Interessant ist bei diesem forschungsmethodischen Schritt die Bezugnahme der Akteur*innen auf Vergleiche oder Abgrenzungen zu anderen Personen oder Gruppen. Im Zuge der reflektierenden Interpretation zielt die komparative Analyse schließlich auf die Ebene des Orientierungsrahmens. Dieser kann letztlich nur durch einen Fallvergleich rekonstruiert werden. Nohl schreibt hierzu: Da die reflektierende Interpretation »an empirische Vergleichshorizonte gebunden ist, [ist sie] nicht nur Voraussetzung, sondern auch Produkt der komparativen Analyse.« (Nohl 2007: 259).

Für das Projekt DISTELL lässt sich Folgendes resümieren: Die insgesamt hohe Fallzahl und die Menge und Dichte des erhobenen Materials (sieben Gruppendiskussionen, fünf Interviews und zwei Teilnehmende Beobachtungen) bilden die Grundlage für eine vertiefte komparative Analyse. Durch das systematische In-Beziehung-Setzen der impliziten und expliziten Wissensbestände der verschiedenen Akteur*innen im Zuge der fallinternen und fallübergreifenden komparativen Analyse lassen sich die handlungsleitenden Orientierungen der befragten und beobachteten Akteur*innen zur digitalen Hochschulbildung rekonstruieren, genieren, abstrahieren und spezifizieren (vgl. Bohnsack 2007: 236) und schließlich in Falldarstellungen eingebunden explizieren. Auch wenn es im Forschungsprojekt DISTELL im Sinne der Dokumentarischen Methode nicht zur Generierung einer Basistypik kam, so lässt sich doch das Gemeinsame aller untersuchten Fälle – wie oben bereits angezeigt – begrifflich fassen: »Hochschulbildung [wird] von allen Akteur*innen der beforschten Hochschule als hochsozialer Prozess angesehen [...], der individuell jedoch in sehr unterschiedlichen Werthaltungen ausgeprägt ist« (Tsirikiotis/Schmidt/Ketter 2022).

Ausblick: Dokumentarische Organisationsforschung

Im Folgenden wird ein Ausblick auf weitere (sozialwissenschaftlich orientierte) Forschungsmöglichkeiten zur Digitalisierung der Hochschulbildung

gegeben, um dadurch eine Anschlussforschung im Sinne der dokumentarischen Organisationsforschung anzuregen. Dafür muss zunächst geklärt werden, was den Gegenstand Hochschule zur Organisation macht. Damit verbunden ist die Frage, was das Spezifische einer Organisation ist.

Hochschule als Organisation

Grundlegend kann eine Organisation als soziales Gebilde verstanden werden, das dauerhaft auf ein gemeinsames Ziel hinstrebt. Für die Hochschule wäre dies die (berufliche) Bildung von Menschen. Das soziale Gebilde Hochschule weist eine formale Struktur auf, »mit deren Hilfe die Aktivitäten der Mitglieder auf das verfolgte Ziel ausgerichtet werden sollen« (Kieser/Walgenbach 2003: 6). Solch ein Ziel wird unabhängig von den einzelnen Mitgliedern für die Gesamtheit der Organisation festgelegt und findet sich in der Regel in schriftlich fixierter Form (vgl. Miebach 2012: 12). Im Kontext der Organisation Hochschule kann z.B. auf die Dokumente Leitbild (in welchem die grundlegenden Ziele einer Hochschule schriftlich fixiert sind) und Modulhandbuch (in welchem studiengangsbezogenen Ziele der Hochschulbildung und Kompetenzbeschreibungen verschriftlicht sind) verwiesen werden.

Miebach (2012) stellt der oben angeführten Definition von Organisation nach Kieser und Walgenbach die Ausführungen von March und Simon (1993) gegenüber, die zur Gegenstandsbeschreibung ebenso das Konstrukt »System« hinzuziehen: »Organizations are systems of coordinated action among individuals and groups whose preferences, information, interests, or knowledge differ.« (March/Simon 1993: 2). Miebach bewertet die Definition von Kieser und Walgenbach als eine, die sich auf den »*statischen Aspekt* der vorgegebenen Ziele und Strukturen« konzentriert (Miebach 2012: 13) und den »Fokus auf die Organisation als soziale Einheit legt, [...] während] sich die zweite Definition auf das soziale Handeln von Individuen als Mitglieder der Organisation [bezieht]« (Miebach 2012: 12). Bei March und Simon, so Miebach, liegt das Augenmerk auf der »*Dynamik* des Organisationshandelns, die sich vor allem aus den unterschiedlichen Interessen der Mitglieder ergibt.« (Miebach 2012: 12f.).

Eine sozialwissenschaftlich ausgerichtete Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Hochschule wirft unmittelbar die Frage auf, ob die Hochschule eine Institution oder eine Organisation darstellt. Nach Kehm bergen Hochschulen sowohl Eigenschaften von Institutionen als auch von Organisationen: »Als Institutionen sind sie gesellschaftliche Einrichtungen, die Wissen generieren und vermitteln; als Organisationen sind sie eine Einheit aus Lehrenden,

Forschenden, Lernenden, Verwaltungs- und Leitungspersonal, die arbeitsteilig miteinander kooperieren.« (Kehm 2012: 18). Sie führt darüber hinaus aus, dass Organisationen im Vergleich zu Institutionen »dynamischer und stärker durch arbeitsteilige Kooperation und hierarchische Koordination gekennzeichnet [sind].« (Ebd.).

Ein weiteres Merkmal von Organisationen ist die Regelung der Zugehörigkeit über die Mitgliedschaft. Bohnsack verweist in diesem Zusammenhang auf die von Luhmann angeführte Mitgliedschaftsregel, welche »zur *kommunikativen* Ebene der Organisation mit den kodifizierten Normen, Programmen und den organisationalen Identitätsentwürfen [gehört]« (Bohnsack 2017: 134).

Der organisationale Erfahrungsraum

Überträgt man nun die oben skizzierte Analyse Miebachs (vgl. 2012: 12f.) auf die Frage, wie sich das Wissen einer Organisation mit Zunahme der Dokumentarischen Methode verstehen lässt, so könnte diskutiert werden, ob die von Kieser und Walgenbach als dauerhaft und gleichbleibend zu verstehenden Ziele der Organisation Hochschule sich in erster Linie auf das explizite Wissen beziehen, das allen Mitgliedern kognitiv präsent ist. In der von March und Simon vorgestellten Definition von Organisation wird das Organisationshandeln fokussiert, welches sich aus den voneinander abweichenden Interessen der Organisationsmitglieder ergibt. Hier könnte eine Parallele zum inkorporierten Wissen gezogen werden, das als implizit und handlungsleitend zu verstehen ist. Diese erste Annäherung von Organisation und Dokumentarischer Methode greift jedoch nicht gänzlich und wird der Komplexität der hochschulischen konjunktiven Erfahrungsräume nicht gerecht. Hilfreich ist vielmehr eine direkte Bezugnahme auf die Praxeologische Wissenssoziologie nach Bohnsack (2017) und den dort verorteten Begriff des organisationalen konjunktiven Erfahrungsraums (ebd.: 128ff.).

Der konjunktive Erfahrungsraum in seiner Verbindung zum Orientierungsrahmen steht im Fokus der Praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2010; 2017). Beim konjunktiven Erfahrungsraum handelt es sich um eine analytische Kategorie. In diesem (abstrakten) Erfahrungsraum verstehen sich die Akteur*innen unmittelbar, ohne dieses Verstehen explizieren zu müssen. Ein konjunktiver Erfahrungsraum ist in diesem Sinne durch die gemeinsamen Erlebniszusammenhänge der Akteur*innen gekennzeichnet. Konjunktive Erfahrungsräume resultieren also aus einem gemeinsamen Erleben bzw. einer gemeinsamen Handlungs-

praxis von Menschen (vgl. Bohnsack 2017: 104).¹ Der Gegenstand Digitale Hochschulbildung konstituiert sich in verschiedenen hochschulischen konjunktiven Erfahrungsräumen. Dies schließt mit ein, dass ein*e einzelne*r Akteur*in an verschiedenen Erfahrungsräumen partizipieren kann, so z.B. in generationen- oder geschlechtsspezifischen Erfahrungsräumen. Zu beachten ist, dass konjunktive Erfahrungsräume keine »Mikrophänomene« (Bohnsack 2017: 140) darstellen, die sich als gruppen- oder interaktionsspezifisch beschreiben lassen. Vielmehr konstituieren sich einzelne konjunktive Erfahrungsräume auf verschiedenen Ebenen des sozialen Handelns – von der Gesellschaft über die Organisation bis zur direkten Interaktion.

Der konjunktive Erfahrungsraum ist aber mehr als nur gemeinsame Handlungspraxis. Das komplexe Konstrukt des konjunktiven Erfahrungsraums ist mit Mannheim als »Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen Menschen« (Mannheim 1980: 296) zu verstehen. Diese Doppeltheit wird, so Bohnsack, gemeinsam oder strukturidentisch erfahren. Bohnsack konzipiert den konjunktiven Erfahrungsraum (und analog den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne) als »Spannungsverhältnis zwischen der habitualisierten Handlungspraxis einerseits und den institutionalisierten

1 Ein Beispiel aus dem Kontext Hochschule soll verdeutlichen, wie das Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums zu verstehen ist: Ein Professor betritt den Hörsaal fünf Minuten vor Veranstaltungsbeginn. Er geht zum Pult, fährt den Computer hoch, schaltet den Beamer ein. Die ca. 150 Studierenden sitzen größtenteils bereits auf verschiedenen Plätzen und unterhalten sich. Nach und nach kommen vereinzelt Studierende hinzu. Als die technischen Geräte bereit sind, stellt sich der Hochschullehrer vor die Studierenden und begrüßt sie. Die Studierenden stellen ihre Gespräche ein, begrüßen den Hochschullehrer jedoch nicht explizit, schauen aber nach vorne. Im konjunktiven Erfahrungsraum Vorlesung gilt es als selbstverständlich, dass sich die Studierenden einen Platz ihrer Wahl aussuchen. Es gibt (im Gegensatz zur Organisation Schule) keine festgelegte Sitzordnung. Gleichwohl wird sich kein Studierender vorne ans Pult setzen. Dieser Platz ist (wie in der Schule) für den Lehrenden vorgesehen. Diese Information hat den Studierenden niemand explizit gegeben. Auch grüßen die Studierenden nicht zurück, wie dies z.B. in früheren Zeiten in der Schule üblich war (z.B. im chorischen »Guten Morgen, Herr Lehrer«). Das konjunktive (also gemeinsame, geteilte) Wissen der Studierenden und des Lehrenden beinhaltet, dass die Studierenden durch das Einstellen der Gespräche und des nach vorne gerichteten Blicks signalisieren, dass die Vorlesung auch von ihrer Seite aus beginnt. Das eingespielte Handeln aller an der Situation beteiligten Akteur*innen orientiert sich also an ihrem handlungsleitenden Wissen, das teils an das im konjunktiven Erfahrungsraum Schule erworbenen impliziten Wissen anschließt, teils aber auch erst im konjunktiven Erfahrungsraum Hochschule erworben wurde und täglich von den Akteur*innen konstituiert wird.

Normen sowie den Identitätsnormen und auch den (Common-Sense-)Theorien andererseits [...] – als Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm beziehungsweise zwischen Habitus einerseits und Norm und Identität andererseits« (Bohnsack 2017: 138f.).

Für die Erforschung des impliziten und expliziten Wissens zur Digitalisierung der Hochschulbildung im Kontext der Organisation Hochschule bietet es sich an, nun den Begriff des organisationalen Erfahrungsraums heranzuziehen. Mit Bohnsack sind organisationale Erfahrungsräume »prinzipiell interaktiver beziehungsweise gruppenspezifischer Art« (Bohnsack 2017: 128). Sie konstituieren sich in diesem Verständnis also in der Kommunikation zwischen den beteiligten Akteur*innen. Das »konjunktive Wissen, welches für die Gestalt(ung) der Organisation von entscheidender Bedeutung ist, dokumentiert sich in der Handlungspraxis der Akteure.« (Mensing 2017: 61).²

Im Forschungsprojekt DISTELL wird der Gegenstand der Orientierungen zur Digitalisierung der Hochschulbildung mit dem Anspruch untersucht, Erkenntnisse zu generieren, die nicht nur für die Hochschule Esslingen, sondern generell für Hochschulbildung Gültigkeit haben. Eine Erweiterung des Forschungsgegenstands um das implizite organisationale Wissen der Hochschule stellt keine Eingrenzung der Reichweite der Ergebnisse dar. Vielmehr könnte die Auseinandersetzung mit dem organisationalen Erfahrungsraum in seiner doppelten Doppelstruktur in einem weiteren Schritt hilfreich sein, um die Orientierungen einzelner Akteur*innen in ihrer gemeinsamen Handlungspraxis organisationaler Erfahrungsräume im Hinblick auf die Digitalisierung der Hochschulbildung verstehen und explizieren zu

2 Interaktion kann im Zuge einer dokumentarischen Organisationsforschung auf drei Ebenen untersucht werden: Erstens auf der Ebene der Interaktionen zwischen Adressaten und Mitarbeiter*innen, zweitens auf der Ebene des Diskurses der Mitarbeiter*innen untereinander und drittens auf der Ebene von Dokumenten (vgl. Erne/Bohnsack 2018: 237). Der Verweis auf das Dokument Akte ist auf Ernes Forschungsarbeit (2016) zur psychoanalytischen Sozialarbeit zurückzuführen, in der er von Mitarbeiter*innen geführte Akten über Jugendliche untersucht hat. Es ist zu diskutieren, wie der Zugang zum konjunktiven Wissen einer Organisation auch über andere Dokumente, die der Kommunikation der beteiligten Akteur*innen dienen, eröffnet werden kann. Die dokumentarische Organisationsforschung befasst sich gegenwärtig vermehrt mit dieser Frage. Staeger und Vomhof (2020) untersuchen z.B. aktuell, wie frühpädagogische Fachkräfte in und mit Eingewöhnungskonzepten im Dokument Konzeption die Schnittstelle von öffentlicher und familialer Kleinkindbetreuung bearbeiten und wie sie ihre diesbezügliche gesellschaftliche Aufgabe in ein organisationales Programm übersetzen.

können – exemplarisch für andere Hochschulen und deren organisationales Wissen. Die Hochschule Esslingen wäre in diesem Forschungskontext also als Vertreterin der Organisation Hochschule zu verstehen.³

Eine Bezugnahme auf die methodologischen Grundlagen der dokumentarischen Organisationsforschung könnte helfen, die Orientierungen der untersuchten Akteur*innen noch differenzierter zu analysieren, denn Handlungspraxis muss sich, so Bohnsack, generell (also sowohl innerhalb als auch außerhalb von Organisationen) in ein Verhältnis setzen zu »den *gesellschaftlichen*, den institutionalisierten Normen, Rollen- und Identitätserwartungen« (Bohnsack 2017: 129). Spezifisch für die organisationale Handlungspraxis ist, dass diese sich darüber hinaus »zu den kodifizierten Normen, Programmen der Organisation selbst und zu den organisationalen oder organisations-internen Identitätsentwürfen resp. Identitätsnormen« (ebd.) in Beziehung setzen muss. Bohnsack spricht hier von einer »*doppelten Doppelstruktur*« (ebd.) die er begrifflich folgendermaßen fasst: »Die Doppelstruktur von performativer und propositionaler Logik, von Habitus und Norm, begegnet uns hier [innerhalb der Organisation] [...] in doppelter Weise.« (Ebd.). Übertragen auf den diskutierten Gegenstand der Orientierungen zur Digitalisierung der Hochschulbildung bedeutet dies, dass die Hochschule Esslingen sowohl als Institution als auch als Organisation zu verstehen ist. Die Handlungspraxis von Lehrenden und Studierenden muss sich folglich sowohl zu gesellschaftlichen als auch organisational geprägten Leitbildern von digitaler Hochschulbildung in Beziehung setzen. Gerade bei einem so aktuellen, gesellschaftlich intensiv und emotional diskutierten Thema wie der Digitalisierung erscheint dies in besonderem Maße interessant und relevant.

Literatur

Amling, Steffen/Hoffmann, Nora Friederike (2013): »Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. Zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der Dokumentarischen Methode«, in: Ralf Bohnsack/Heinz-

3 In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, dass Organisationen, so Bohnsack, »häufig überlokal identische Strukturen auf[weisen], die aus der Auseinandersetzung mit ähnlichen Problemen und Voraussetzungen resultieren – beispielsweise ähnlichen Rollenanforderungen, Verfahrensprogrammen und ähnlichen *gesellschaftlichen* Milieus ihrer Klientel wie auch ihrer Mitglieder.« (Bohnsack 2017: 128).

- Hermann Krüger/Nicole Pfaff (Hg.): Rekonstruktive Milieuforschung. Themenheft ZQF (Zeitschrift für Qualitative Forschung) 14, S. 179–198.
- Bohnsack, Ralf (2005): »Social Worlds« und »Natural Histories«: zum Forschungsstil der Chicagoer Schule anhand zweier klassischer Studien«, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 6, S. 105–127.
- Bohnsack, Ralf (2007): »Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode«, in: Ralf Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann/Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte und aktualisierte Ausgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 225–253.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8., durchgesehene Auflage. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967/2012): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New Brunswick/London: Aldine.
- Kehm, Barbara M. (2012): »Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorien zur »Organisation Hochschule«, in: Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian J. (Hg.): Hochschule als Organisation. S. 17–25.
- Ketter, Verena/Schmidt, Josephina/Tsirikiotis, Athanasios (2018): Rekonstruktion von Orientierungen zur Digitalisierung der Hochschulbildung – Empirische Ergebnisse des Forschungsprojekts DISTELL. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Kieser, Alfred/Walgenbach, Peter (2003): Organisation. 3., völlig neu bearb. Aufl. Berlin/New York: De Gruyter.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Suhrkamp: Frankfurt a.M..
- March, James/Simon, Herbert (1993): Organizations. Second Edition. Cambridge: Blackwell.
- Mensching, Anja (2017): »Das Gruppendiskussionsverfahren in der Organisationsforschung: ein Zugang zur Rekonstruktion des Verhältnisses zwischen Regelerwartungen und Regelpraktiken«, in: Steffen Amling/Werner Vogd (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der pra-

- xeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 59–79.
- Miebach, Bernhard (2012): Organisationstheorie: Problemstellung – Modelle – Entwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): »Die Typenbildung der dokumentarischen Methode«, in: Ralf Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann/Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte und aktualisierte Ausgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 277–302.
- Nohl, Arnd-Michael (2007): »Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation«, in: Ralf Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann/Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte und aktualisierte Ausgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 255–276.
- Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, Josephina/Tsirikiotis, Athanasios (2023): »Weil, ich denke mir, dass wir uns nur noch im virtuellen Traum irgendwo treffen«. Geteilte Orientierungen von Hochschulakteur*innen, in: Athanasios Tsirikiotis/Josephina Schmidt/Verena Ketter (Hg.): Digitale Hochschulbildung? Bildungsprozesse Studierender und Lehrender im Zeitalter der Digitalisierung. Bielefeld: transcript.
- Staege, Roswitha/Vomhof, Beate (2020): »Konzepte als Dokumente. Zur methodologischen Grundlegung der empirischen Analyse von Konzeptpapieren im Kontext institutioneller Kleinkindbetreuung«, in: Detlef Gaus/Elmar Drieschner (Hg.): Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 71–90.
- Tsirikiotis, Athanasios/Schmidt, Josephina/Ketter, Verena (Hg.) (2023): Digitale Hochschulbildung? Bildungsprozesse Studierender und Lehrender im Zeitalter der Digitalisierung. Bielefeld: transcript.