Katja Ludwig, Cathleen Grunert, Nora Friederike Hoffmann

Herausforderungen rekonstruktiver Forschung an Hochschulen am Beispiel der Studiengangsentwicklung in der Erziehungswissenschaft

Zusammenfassung
Der Frage danach, wie sich die Implementierung neuer Studiengänge an Hochschulen und die damit verbundenen Entscheidungsprozesse auf der Mikroebene gestalten und in welchem Verhältnis diese zu formalorganisationalen Regelerwartungen der Hochschule stehen, wird im Rahmen des DFG-Projekts „Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess – Strategien und leitende Orientierungen bei der Reform der Hauptfachstudiengänge“ nachgegangen. Ausgehend von Gruppendiskussionen mit Wissenschaftler*innen, die mit Hilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet worden sind, werden in diesem Beitrag die Herausforderungen an die Rekonstruktion kollektiver Orientierungsrahmen vor dem Hintergrund eines Gruppendiskussionsmaterials, welches sich durch argumentierende und theoretisierende Passagen auszeichnet, diskutiert. Zudem werden mit zwei sinngenetischen Typenbildungen, die zum einen den kollektiven Umgang mit disziplinärer Heterogenität am Hochschulstandort und zum anderen den kollektiven Umgang mit strukturellen Begrenzungen fokussieren, die methodischen Herausforderungen der Typenbildung diskutiert und gleichzeitig die wesentlichen Ergebnisse des Projekts skizziert.

Schlagwörter: Wissenschaftsforschung, Erziehungswissenschaft rekonstruktive Organisationsforschung, Dokumentarische Methode, Argumentation, Diskursorganisation

Abstract
The DFG project “Educational Science in the Bologna Process” focusses on the development of academic courses in educational science from a rather microanalytical point of view and asks furthermore how the implementation of courses is confronted with organisational demands. The contribution contains methodological reflections on dealing with group discussions with reasoning scientists and gives insight in the outcomes of the study regarding the negotiation of different conceptions of educational science and the collective coping with universitary demands.

Keywords: academic disciplines, educational science, organisation, documentary method, methodological reflection

1 Hochschule als besondere Organisation

Im Rahmen des Projekts „Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess – Strategien und leitende Orientierungen bei der Reform der Hauptfachstudiengänge“ richtet sich im Anschluss an eine quantitative Analyse der Studiengangslandschaft in der deutschen Erziehungswissenschaft (vgl. Grunert/Ludwig 2016a; Grunert/Ludwig u.a. 2016) die Frage darauf, wie sich die Implementierung neuer Studienprogramme und Curricula an Hochschulen aus einer Akteursperspektive heraus verstehen lässt. Damit wird der Blick auf die Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse auf der sozialen Mikroebene gerichtet und auch darauf, wie in diese Prozesse Bezugnahmen auf formal-organisationale Regelerwartungen und somit auch auf strukturelle Rahmenbedingungen eingebettet sind. Das Projekt bewegt sich also im organisationalen Kontext Hochschule und nimmt eine Perspektive ein, die sowohl die sozialen Konstitutionsbedingungen als auch die Besonderheiten von Hochschulen als Organisationen in ihrer Interdependenz fokussiert. Es geht damit übergreifend um die Mikroprozesse in Hochschulen, die zur Implementierung neuer Studiengänge im Zuge der Bologna-Reform insbesondere im Fach Erziehungswissenschaft geführt haben und damit auch darum, wie Studiengangsgestaltung zwischen Disziplin und Hochschule stattfindet.

Hochschulen lassen sich jedoch nicht ungebrochen als Organisationen fassen, die sich über Mitgliedschaften, die Ausrichtung an spezifischen Zwecken sowie durch hierarchische Strukturen auszeichnen, über die sie im Kontext rechtlicher oder politischer Rahmenbedingungen mehr oder weniger selbst entscheiden können (vgl. Luhmann 2011).

Aus einer systemtheoretischen Perspektive scheinen sich Hochschulen vor allem deswegen von anderen Organisationen zu unterscheiden, weil sie im Gegensatz zu anderen Organisationen nicht über eine dominante Systemzuordnung verfügen, sondern zwei Systemen zugleich zugeordnet sind, die ihren Zweck bestimmen: im Hinblick auf Lehre dem Erziehungssystem und im Hinblick auf Forschung dem Wissenschaftssystem (vgl. Stichweh 2005, S. 124f.; Huber 2012, S. 240). In beiden Funktionssystemen kann Hochschule als Organisation ganz unterschiedlich wirksam werden. Bezogen auf das Erziehungssystem ist sie direkt für die Bereitstellung von Studiengängen und der zugehörigen personellen und infrastrukturellen Ausstattung verantwortlich, für das Wissenschaftssystem gilt ihre Zuständigkeit nur vermittelt. D.h., während die Organisationsmitglieder, insbesondere das wissenschaftliche Personal, an beiden Teilsystemen partizipieren, kann die Organisation selbst nur asymmetrisch teilhaben (vgl. Hechler/Pasternack 2012, S. 17).

Die Perspektive auf Hochschule als Expert*innenorganisation (vgl. Pellert 1999) oder professionelle Organisation (vgl. Klatetzki 2012) setzt hier an und geht davon aus, dass sich ihre Mitglieder – zumindest was das wissenschaftliche Personal betrifft – eher mit ihrer Herkunftsdisziplin als mit der eigenen Hochschule identifizieren. Ursache hierfür sei, dass fachliche Anerkennung und wissenschaftliche Reputation vor allem innerhalb der Disziplin und weniger über die Organisation verliehen wird. Damit wären dann auch im Hinblick auf die handlungsleitenden Orientierungen der Organisationsmitglieder diese eher durch disziplinbezogene Kulturen geprägt als an institutionellen, organisationsbezogenen Perspektiven ausgerichtet.

Nicht nur durch die Studienreform, sondern vor allem durch den Einzug von New-Public-Management-Strategien in den Hochschulbereich haben sich jedoch in den letzten Jahren die Rahmenbedingungen für akademische Lehre und Forschung tiefgreifend verändert, so dass Hochschule in zunehmendem Maße auch ökonomischen Logiken unterliegt. Neue Governance-Strukturen verweisen so etwa an vielen Stellen auf eine Machtverschiebung zugunsten der Hochschulleitung, fördern ein Selbstverständnis als unternehmerische Universität und überlassen die einzelnen Organisationseinheiten stärker dem nationalen und internationalen Wettbewerb (vgl. Heinze/Krücken 2012, S. 8).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie sich diese veränderten Rahmenbedingungen und formalen Regelerwartungen auch in der Gestaltung und Implementation von Studiengängen niederschlagen. Wie gehen die Fachvertreter*innen der Erziehungswissenschaft mit dieser Anforderung um, die ihnen im Prinzip einen Spagat zwischen Wissenschafts- und Erziehungssystem bzw. zwischen Disziplin und Hochschule abverlangt? Wie viel Autonomie wird ihnen von der Hochschule bei dieser Aufgabe zugestanden und inwiefern ist Curriculumreform an Hochschulen überhaupt (noch) eine Domäne der Disziplinen? Damit sind gleichzeitig zwei Fragen aufgeworfen: zum einen diejenige danach, wie Curriculumentwicklung an Hochschulen funktioniert, d.h. über welche Strategien und unter Rückgriff auf welche sozialen Praktiken Studiengänge entworfen und etabliert werden und zum anderen die Frage, woran sich Fachvertreter*innen bei der Umsetzung dieser zunächst äußeren Anforderung orientieren (können).

2 Organisationstheoretischer Zugang

Um sich diesen Fragen zu nähern wird mit strukturtheoretischen und neoinstitutionalistischen Ansätzen davon ausgegangen, dass Organisationen als soziale und sinnstrukturierte Ordnungen betrachtet werden müssen, die nicht allein über ihre formalen Regelungen zu fassen sind (vgl. etwa Meyer/Rowan 1997). Wie in Organisationen auf äußere Anforderungen reagiert wird, versucht der klassische Neo-Institutionalismus über Mechanismen der Anpassung (Isomorphien) zu beschreiben, die dazu führen, dass Organisationen sich wechselseitig immer mehr angleichen, um über diese Anpassung an die äußeren Erwartungen ihre Legitimität aufrechtzuerhalten (vgl. zusf. Walgenbach/Meyer 2008). Vor dem Hintergrund der Bologna-Reform als äußere Anforderung, die allen Hochschulen auferlegt wurde, lässt sich die Umstellung auf das Bachelor-Master-System zunächst als ‚erzwungene Isomorphie' fassen. In dieser makrotheoretischen Perspektive bleibt jedoch offen, durch welche Akteur*innnen und mit welchen Praktiken und Orientierungen auf diese Vorgaben reagiert wird und inwiefern differente Praktiken und Orientierungen zu differenten Lösungen der Anpassungsanforderung führen.

Bei der Bearbeitung der Frage nach den Praktiken und leitenden Orientierungen, die an verschiedenen Standorten zu unterschiedlichen Bezugnahmen auf die Anforderung der Studiengangsentwicklung führen, sind dann zum einen neuere Ansätze im Umfeld einer Strategy-as-practice-Forschung (vgl. zusf. Vaara/Whittington 2012) weiterführend, die sich mit Mikroprozessen in Organisationen befassen und darauf fokussieren, wie Strategien in Organisationen sozial konstruiert und implementiert werden. Organisationen werden dabei als Netz von Prak-

tiken betrachtet, die von verschiedenen Akteur*innen geteilt werden und sich im Laufe der Zeit routinisieren. Zum anderen sind jene Ansätze interessant, die sich im Kontext einer dokumentarischen Organisationsforschung (vgl. zusf. Amling/Vogd 2017) den sozialen Praktiken widmen, über die organisationale Ordnung hergestellt wird und die stärker das Innenleben von Organisationen fokussieren (vgl. Nohl/Somel 2017, S. 190). Angeschlossen wird dabei auch an die Ansätze von Weick (1976) und Cohen, March und Olsen (1972), die deutlich gemacht haben, dass organisationale Praxis nicht allein über proklamierte Zwecke, formalisierte Regeln und Hierarchien zu erschließen ist, da formale Regeln zwar existieren, diese aber immer unterschiedlich in Praxis übersetzt werden. Die Erfassung dieser Differenz zwischen formalen Regelerwartungen und gelebten Regelpraktiken (vgl. Mensching 2017), die im klassischen Neo-Institutionalismus kaum näher ausbuchstabiert wird, bedarf der Beobachtung und Analyse der Mikroprozesse organisationalen Handelns.

Dabei folgt die vorliegende Studie zwar der Annahme der ebenfalls unter der rekonstruktiven Organisationsforschung subsumierten Polykontexturanalyse (vgl. zusf. Jansen/Schlippe/Vogd 2015), dass es sich bei Organisationen um „kollektive Aggregate von Personen divergierender Orientierungen“ (Vogd/Amling 2017, S. 17) handelt, jedoch liegt der Schwerpunkt der Analysen nicht auf der Rekonstruktion dieser konflikthaften Aushandlungen im Rahmen unterschiedlicher sozialer Räume und damit der „zentralen Mechanismen, die den sozialen Raum Organisation insgesamt konstituieren“ (Amling 2017, S. 305f.). Vielmehr wird nach den kollektiven sozialen Praktiken und leitenden Orientierungen von Fachvertreter*innen an verschiedenen Hochschulstandorten gefragt, die sich immer auch zu den organisationalen Regelerwartungen der jeweiligen Hochschulen ins Verhältnis setzen müssen und erst darüber neue Studiengänge entwickeln. Die Fachvertreter*innen in den Gruppendiskussionen werden dabei sowohl als organisationale Akteur*innen der jeweiligen Hochschulen betrachtet als auch als Akteur*innen wissenschaftlicher Disziplinen und zugleich wird dies als mögliches Spannungsverhältnis in den Blick genommen. Damit interessieren zwar organisationsbezogene Milieus, weniger jedoch die Frage, wie Organisation als Praxis in der für sie konstitutiven „Vielschichtigkeit, Widersprüchlichkeit und Konflikthaftigkeit“ (Goldmann 2017, S. 150) insgesamt stattfindet.

3 Qualitative Verfahren in der organisationsbezogenen Hochschulforschung

Mit der Fragestellung ist die Studie zwischen Hochschul-, Organisations- und Wissenschaftsforschung angesiedelt und betritt insbesondere mit dem methodischen Zugang weitgehend Neuland. Wenngleich im Feld der Organisationsforschung, aber auch zunehmend im Feld der Hochschulforschung, die sich auf organisationale Fragen bezieht, in den letzten Jahren auch qualitative Untersuchungen realisiert wurden (vgl. zur dokumentarischen Organisationsforschung etwa Vogd/Amling 2017; zur Strategy-as-practice-Forschung etwa Vaara/Whittington 2012; zur Hochschulforschung allgemein Hertwig 2014), dominieren in diesen Bereichen bislang eher quantitative methodische Zugänge. Kommen im Rahmen der

Hochschulforschung dennoch qualitative Verfahren zum Einsatz, dann überwiegen halbstandardisierte bzw. Leitfadeninterviews in Kombination mit dem Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Hertwig 2014, S. 68). Darüber hinaus sind qualitative Untersuchungen, die höhere Statusgruppen einbeziehen eher selten anzutreffen. Nur vereinzelt finden sich etwa Studien, die (Leitfaden-)Interviews mit Hochschullehrer*innen oder Hochschulleitungen durchführen, aber auch diese verbleiben bei der Auswertung auf der thematischen Ebene (vgl. z.B. Anderson 2008; Kaufmann 2012; Kleimann 2015). Bezogen auf die Frage nach der Implementierung von Studiengängen an Hochschulen im engeren Sinne existieren bislang kaum qualitative Untersuchungen, die sich etwa mit der Frage nach der Curriculumentwicklung in Hochschulen beschäftigen. Nur vereinzelt fokussieren Studien Curriculumentwicklung als soziokulturell eingebetteten Prozess (vgl. etwa Goodson 1997; Karseth 2006), diese stützen sich methodisch jedoch vor allem auf Dokumentenanalysen und Expert*inneninterviews, die inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Damit finden im Feld der Hochschulforschung bislang vornehmlich Verfahren Anwendung, die primär deskriptiv arbeiten und auf der Ebene des subjektiv gemeinten Sinns verbleiben.

Insofern lassen sich aktuell keine vergleichbaren Studien ausmachen, die in methodischer Hinsicht auf Erfahrungen mit Gruppendiskussionen mit Wissenschaftler*innen und deren systematischer rekonstruktiver Analyse verweisen können. So traten im Verlauf des Forschungsprozesses der hier vorliegenden Studie einige Besonderheiten auf, die sich ergeben, wenn Wissenschaftler*innen mit ihren sozialen Praktiken und deren Verwobenheit mit organisationalen Regelungen und Bedingungen in den Fokus rekonstruktiver Forschung geraten, mit denen zunächst ein Umgang gefunden werden musste, der in den folgenden Kapiteln nachvollzogen werden soll.

4 Methodischer Zugang

Im Anschluss an eine quantitative Erhebung aller Studienprogramme an deutschen Hochschulen in erziehungswissenschaftlicher Verantwortung und einer Clusterung der Studiengänge nach Differenzen in der formalen und inhaltlichen Ausgestaltung (vgl. Grunert/Ludwig u.a. 2016; Grunert/Ludwig 2016a) wurde eine qualitative Untersuchung realisiert, in der die Frage nach den handlungsleitenden Orientierungen bei der Einrichtung der neuen Studienprogramme im Zentrum stand.

Die in der quantitativen Teilstudie herausgearbeiteten Cluster dienten dabei der Fallauswahl von zehn Hochschulstandorten, die unterschiedliche strukturelle und inhaltliche Ausrichtungen ihrer Studiengänge aufweisen und damit differente Muster von Studiengängen repräsentieren. Entlang der quantitativen Befunde konnte vor allem deutlich gemacht werden, dass die Studiengangslandschaft in der Erziehungswissenschaft aktuell durch eine starke Ausdifferenzierung und Heterogenität gekennzeichnet ist, die sich sowohl inhaltlich als auch strukturell in den Studienprogrammen niederschlägt. In der Fallauswahl für die qualitative Teilstudie wurden deshalb sowohl Standorte berücksichtigt, die stärker spezialisierte als auch solche, die eher allgemein-generalisierte Studienprogramme anbie-

ten, Standorte, die sich auf wenige Studiengänge konzentrieren oder Studiengänge in kleinen Umfängen anbieten sowie solche, die ein breiteres Studienangebot aufweisen. Die Bereitschaft, an den Gruppendiskussionen teilzunehmen war sehr hoch, so dass das realisierte Sample mit den Auswahlkriterien gut übereinstimmt.

Insgesamt wurden zehn Gruppendiskussionen an unterschiedlichen Standorten in Deutschland durchgeführt. Vorgesehen war, dass in den Gruppen Fachvertreter*innen repräsentiert sind, die die Implementationsprozesse an den jeweiligen Standorten begleitet haben. Dieses Kriterium konnte jedoch aufgrund der hohen Personalfluktuation an vielen Standorten nicht aufrechterhalten werden, so dass sich die zehn Gruppen in unterschiedlichen Graden aus Fachvertreter*innen zusammensetzen, die den Reformbeginn und spätere Reformphasen der Studiengänge gestaltet haben. Die Zusammensetzung der Gruppen wurde den Fachvertreter*innen selbst überlassen. Damit unterscheiden sich dann auch je nach Standort die Gruppengrößen (drei bis acht Fachvertreter*innen) und -konstellationen voneinander. An allen Diskussionen waren Professor*innen und teilweise auch wissenschaftliche Mitarbeiter*innen beteiligt. Bis auf eine Person waren alle Diskutierenden an erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Organisationseinheiten (Fakultäten, Fachbereiche, Institute) angesiedelt. Deren organisationsbezogene Funktionen variieren zwischen Dekan*innen, Institutsdirektor*innen, Studiendekan*innen; Studiengangsbeauftragten, Studiengangsleiter*innen, Modulverantwortlichen oder Mitgliedern bzw. Leitungen von Reformkommissionen. Mit Blick auf die jeweilig vertretenen Fächer an den Hochschulen konnte ein breites Spektrum an Professor*innen für die Gruppendiskussionen gewonnen werden.

Die Durchführung der Gruppendiskussionen orientierte sich an dem von Ralf Bohnsack (2014c) entwickelten Verfahren und wurde mit einem offenen Erzählstimulus zur Verlaufsgeschichte der Einführung der neuen Studiengänge eingeleitet („Wir interessieren uns für die Erfahrungen mit der Einführung und Gestaltung von Bachelor- und Masterstudiengängen in der Erziehungswissenschaft. Erzählen Sie doch einmal ausführlich darüber, wie das mit dem Thema Bachelor- und Masterstudiengänge hier in [Standort] anfing und wie es dann weiterging!“). Damit konnte den Gruppenmitgliedern die Möglichkeit gegeben werden, die Schwerpunkte selbst zu setzen und standortrelevante Themen zu entfalten. Immanente Nachfragen orientierten sich dann an diesen kollektiven Schwerpunktsetzungen. Um zudem auch standortübergreifend thematisch vergleichbare Diskussionen anzuregen, schlossen sich einige exmanente Nachfragen an, etwa zum Umgang mit strukturellen Rahmenbedingungen, zum Aushandeln der inhaltlichen Gestaltung der Studiengänge, zu den Perspektiven auf die Erziehungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin oder zum Prozess des Labelings (vgl. Grunert/Ludwig 2016b).

Ausgewertet wurden die Gruppendiskussionen in Orientierung an der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013). Mit den analytischen Schritten der formulierenden und der reflektierenden Interpretation stehen damit zunächst die Rekonstruktionen der jeweiligen kollektiven handlungsleitenden Orientierungen der einzelnen Gruppen im Zentrum. Präziser konturieren lassen sich diese über ein fallvergleichendes Vorgehen, in dem über eine komparative Analyse die kollektiven Orientierungsrahmen genauer bestimmt werden. Darauf baut schließlich die sinngenetische Typenbildung auf, in der fallübergreifende Orientierungsrahmen herausgearbeitet und diese durch kontrasti-

ve Vergleiche zu Typen verdichtet werden. Ausgehend von der Fragestellung nach den handlungsleitenden Orientierungen der Akteur*innen im Rahmen der Studiengangsgestaltung kristallisierten sich in der Studie über die Relevanzsetzungen in den Gruppendiskussionen zwei zentrale Perspektiven heraus, die schließlich zu zwei sinngenetischen Typenbildungen führten.

Bevor diese Typenbildungen skizziert werden, stehen die methodischen Herausforderungen im Zentrum, die in der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material sichtbar wurden. Einerseits werden Schwierigkeiten im Zuge des Interpretationsprozesses näher thematisiert, die auf der Ebene der Einzelfälle aufgrund der spezifischen Materialsorte von Gruppendiskussionen mit Hochschullehrer*innen entstanden sind und andererseits wird der Prozess der Typenbildung zur Diskussion gestellt.

5 Gruppendiskussionen mit Wissenschaftler*innen? Anforderungen an den Datenschutz und an die Rekonstruktion kollektiver Orientierungsrahmen

5.1 Falldarstellung und Anonymisierung

Qualitative Hochschulforschung, die mit Interview- oder Gruppendiskussionsmaterial arbeitet, muss sich zunächst in besonderem Maße Fragen der Anonymisierung des Materials stellen. Kommt dann noch über die thematische Fokussierung auf ein konkretes Fach, dessen Studiengänge und Fachvertreter*innen eine weitere Verengung des Personenkreises hinzu, reicht ein Ersetzen von Namen und Standorten nicht aus, um Rückschlüsse auf konkrete Personen, die an der Gruppendiskussion beteiligt waren, zu vermeiden. Die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Informationen insbesondere in Form von Fachbezeichnungen für Studiengänge, Kombinationen von Studiengängen oder disziplinbekannten Akteur*innenkonstellationen sind oft so spezifisch kontextualisiert, dass zumindest der betreffende Standort, aber auch Personen sehr leicht identifiziert werden könnten. Im Umgang mit dieser Problematik wurden zwei Wege gewählt. Zum einen wird auf konkrete Fall- und damit Standortportraits verzichtet, die ursprünglich für die Ergebnisdarstellung geplant waren. Zum anderen wird die Nennung konkreter Fachbezeichnungen und Studiengangskonstellationen, die in der erziehungswissenschaftlichen Studiengangslandschaft nur unikat vorkommen, so weit als möglich vermieden. Damit geht ein klares Darstellungsproblem einher, da die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (vgl. Steinke 2000, S. 324) durch den Verzicht auf die Publikation ausführlicherer Transkriptionen und Kontextualisierungen erschwert ist. In der Abwägung von Datenschutz und intersubjektiver Nachvollziehbarkeit wurde jedoch die Entscheidung zugunsten eines rigideren Datenschutzes gefällt.

5.2 Rekonstruktion kollektiver Orientierungsrahmen? Zum Umgang mit Argumentationen und Diskursorganisation

Mit dem Gruppendiskussionsverfahren werden vor allem Erzählungen über die Handlungspraxis einer Gruppe angestrebt, die sich in einem dynamischen, selbstläufigen Diskurs entfalten. Nicht nur im Gesagten, sondern auch im Diskursverlauf kommen die kollektiven Orientierungen und Routinen zum Ausdruck, die als handlungsleitendes Erfahrungswissen mit Hilfe der Dokumentarischen Methode rekonstruiert werden können (vgl. Bohnsack 2014c, S. 107–115).

Für die Rekonstruktion ist es nach methodologischen und methodischen Gesichtspunkten relevant, zunächst zu prüfen, welche Art von Text mit der Gruppendiskussion erzeugt wurde. In der vorliegenden Studie zeigte sich, dass sich das Gruppendiskussionsmaterial durch einige Besonderheiten auszeichnet. So treten in einigen Gruppendiskussionen bestimmte Sprecher*innen stark in den Vordergrund und liefern längere Redebeiträge, während sich andere wiederum durch einen geringen Redeanteil auszeichnen. In anderen Gruppendiskussionen wiederum entfalten einzelne Sprecher*innen abwechselnd längere Beiträge. Die Bezugnahme aufeinander erfolgt dabei häufig sehr versetzt innerhalb dieser längeren Beiträge, die nicht selten mehrere Punkte zugleich ansprechen und darüber hinaus häufig in Form von Argumentationen entfaltet werden. Vor diesem Hintergrund ergaben sich im Prozess der Rekonstruktion kollektiver Orientierungsrahmen Schwierigkeiten, die sich auf den Stellenwert von Argumentationen und der Diskursorganisation beziehen.

Ähnlich wie im narrationsstrukturellen Verfahren wird auch in der Dokumentarischen Methode zwischen den Textsorten der Erzählung, der Argumentation und der Beschreibung unterschieden (vgl. Schütze 2016, S. 66–72). Während vor allem Erzählungen einen Einblick in die Handlungen und Erfahrungen der Akteur*innen liefern, geht es in Beschreibungen zwar auch um Handlungen, jedoch weniger um die Involviertheit der einzelnen Akteur*innen bzw. der Gruppe. Argumentationen beinhalten stärker die Eigentheorien der Akteur*innen über Motive und Gründe für Handlungen (Um-zu-Motive) bzw. Common-sense-Theorien und korrespondieren in erster Linie mit dem kommunikativen Wissen. Sie sind zudem verbunden mit der historischen Zeit der Erhebung und der Gesprächskonstellation. Die Handlungspraxis anleitende Wissensbestände, die die Dokumentarische Methode im konjunktiven Erfahrungsraum verortet, lassen sich damit jedoch kaum einfangen (vgl. Bohnsack 2014a; Hoffmann 2016, S. 70).

Folgt man bei der Suche nach Gründen für das Verlassen des Erzählschemas zugunsten von Argumentationen Fritz Schütze (vgl. ebd.), dann scheint vor allem die Begründungsfigur der ‚Distanzierung' hilfreich, um die Materialspezifik zu erklären. Zwar hat Schütze dies für narrative Interviews formuliert, jedoch lässt sich eine Distanzierung zur persönlichen Ereignisverstrickung auch dann nachvollziehen, wenn zum einen nach Handlungen in Organisationen gefragt wird, die auf der Ebene ihrer Regelstrukturen Handlungserwartungen bzw. -vorgaben beinhalten und wenn dies zum anderen im Kontext von Expert*innengruppen geschieht. In diesen Kontexten tendieren die Beteiligten vermutlich stärker dazu, als „theoretisierende und/oder generalistisch beschreibende Experten zu sprechen" (ebd., S. 67), da sie sich weniger als individuelle bzw. kollektive Akteur*innen, sondern vielmehr als Träger*innen „einer wichtigen rollenförmigen, institutionellen oder wissensmäßigen Position" sehen. In dieser Perspektive geht es

dann in erster Linie darum, überpersönliche, objektivierende bzw. rechtfertigende Erklärungen zum jeweiligen Thema abzugeben (vgl. ebd.) und als kollektive Handlungspraxen erzählend zu entfalten. Gleichzeitig muss auch berücksichtigt werden, dass Wissenschaftler*innen als „objektivierende Subjekte" (Bourdieu 1992, S. 10) in wissenschaftliche Diskurse einsozialisiert sind, in denen Argumentationen „als Kernbestand wissenschaftlichen Handelns" (Oevermann 1996, S. 109) gefasst werden können und die darüber auch einen wesentlichen Bestandteil des wissenschaftlichen Erfahrungsraums ausmachen.

Eine Verschränkung kommunikativer und konjunktiver Wissensbestände wird auch innerhalb des methodologischen Rahmens der Dokumentarischen Methode diskutiert (vgl. Bohnsack 2014b) und für die rekonstruktive Organisationsforschung spezifiziert (vgl. Amling 2017; Bohnsack 2017; Mensching 2017). Aus methodologischer Perspektive wird mit diesen Diskussionen die bereits weiter oben beschriebene Differenz von Formal- bzw. Regelstrukturen und Handlungspraxen aufgenommen und zugleich davon ausgegangen, dass es geradezu ein Spezifikum organisationalen Handelns ist, nicht nur auf gesellschaftliche Rollen- und Normerwartungen bezogen zu sein, sondern zugleich auch auf Rollen- und Normerwartungen der Organisation. Richtet sich das Interesse auf die Handlungspraxen von Akteur*innen und damit auf die dem Handeln zugrunde liegenden konjunktiven Wissensbestände in einer Organisation, so werden diese erst durch die Rekonstruktion des spezifischen Verhältnisses zwischen (kommunikativen) Regelerwartungen der Organisation und den Regelpraktiken der Akteur*innen erfassbar.

Es stellte sich im Rahmen der Rekonstruktionen also nicht vorab die Frage der Priorisierung von Textsorten für die Analyse, wenngleich die Textsortentrennung für den Zugang zu verschiedenen Sinnebenen des Sozialen in der Analysehaltung mitgeführt wurde. Vielmehr rückte die Frage ins Zentrum, wie die in den Argumentationen ausgeführten Regelstrukturen der Organisation oder die Perspektiven auf die Erziehungswissenschaft als Disziplin in ein Verhältnis zu den kollektiven Handlungspraxen bei der Gestaltung der neuen Studiengänge gesetzt worden sind.

Dafür wurde auch ein besonderes Augenmerk auf die Analyse der Diskursorganisation gelegt, um das Einpendeln des Gesprächs „in seiner Interaktionsgeschichte in den aufeinander aufbauenden selektiven Bezugnahmen und Verdichtungen auf eine Struktur [.], die dann wenn sie reproduziert wird, als konjunktiver Erfahrungsraum identifiziert werden kann" (Bohnsack 2017, S. 243), nachvollziehen zu können.

Diese Fokussierung auf die Diskursorganisation war auch deshalb von Bedeutung, weil die für die Frage der Rekonstruktion von kollektiven Orientierungsrahmen relevanten Stellen mit hoher „interaktiver Dichte", in denen das gemeinsame Erleben, der gemeinsame Orientierungsrahmen der Gruppe laut Bohnsack (2014c, S. 125) am stärksten zum Ausdruck kommt, in den Gruppendiskussionen häufig fehlten. In der Bearbeitung dieser Spezifika wurden verschiedene Wege gegangen, die nun vor- und zur Diskussion gestellt werden.

In Gruppendiskussionen, in denen sich eine Person als dominante*r Sprecher*in mit häufigen und teilweise langen Redebeiträgen gezeigt hat, lag der Fokus darauf herauszuarbeiten, ob und wie die in den Äußerungen enthaltenen propositionalen Gehalte (vgl. Przyborski 2004, S. 62–69) von den anderen Diskussionsteilnehmer*innen getragen und validiert werden. Ließen sich als Reaktion auf Beiträge dominanter Sprecher*innen nicht nur die sogenannten Ratifizierun-

gen, sondern ausdrückliche Validierungen des Gesagten rekonstruieren (zur Unterscheidung von Validierung und Ratifizierung vgl. ebd., S. 70f.) und/oder wurde diesen Sprecher*innen die Expert*innenrolle für ein Thema zugewiesen, indem sie zur Elaboration aufgefordert wurden, dann wurde davon ausgegangen, dass es sich um kollektiv getragene Orientierungen handelt bzw. sich in der Diskussion ein routinisiertes Muster der Handlungspraxis in der Organisation abbildet. In denjenigen Diskussionen, die sich nicht durch hohe Interaktivität auszeichneten, in denen stattdessen verschiedene Sprecher*innen nacheinander längere Monologe entfalteten, war es wiederum besonders wichtig zu erfassen, inwiefern propositionale Gehalte in den Äußerungen der verschiedenen Sprecher*innen zu rekonstruieren waren. Aufgrund der spezifischen Diskursstruktur in Form einzelner Monologe wurden diese häufig nicht direkt von anderen Diskursteilnehmer*innen elaboriert und schließlich konkludiert – stattdessen schien oftmals zeitlich versetzt in einem weiteren Monolog anderer Sprecher*innen ein ähnlicher propositionaler Gehalt auf. War es der Fall, dass sich eine Proposition und damit das Aufwerfen desselben Orientierungsgehalts bei allen Sprecher*innen in einem parallelen Diskursmodus (vgl. ebd., S. 96–167) nachvollziehen ließ, dann wurde ebenfalls von kollektiv getragenen Orientierungen ausgegangen.

Auch in einer weiteren Hinsicht kann die eingehende Betrachtung der Diskursorganisation gerade dann relevant sein, wenn Gruppendiskussionen im Kontext von Organisationen erhoben werden. Neben der „propositionalen Ebene dessen, worüber kommuniziert wird, was thematischer Gegenstand der Diskussion ist“ (Mensching 2017, S. 63), vollziehen sich in Gruppendiskussionen in Organisationen zugleich „organisationale Kommunikationssituationen in actu“ (ebd.). Die darauf abzielende Analyse der performativen Ebene des Diskurses gibt damit – wenn es sich wie in den hier rekonstruierten Gruppen um Realgruppen handelt – auch Aufschluss über die Praxis des Umgangs mit verschiedenen Hierarchieebenen oder Organisationseinheiten (im vorliegenden Fall: Lehrgebieten bzw. Arbeitsbereichen) in einer Organisation. Auch in den ausgewerteten Gruppendiskussionen konnte die (Re-)Produktion von Hierarchieebenen oder Dominanzverhältnissen in ihrer Performanz beobachtet werden. Es ließ sich damit zeigen, mit welchen verbalen Mitteln, aber auch unter Anrufung welcher Positionen (z.B. Institutsleiter*in oder Dekan*in) oder Institutionen (z.B. Fachgesellschaften) bzw. Erfahrungen bestimmte Fachvertreter*innen in die Lage versetzt wurden, den Diskurs in propositionaler Hinsicht zu strukturieren bzw. Diskursbewegungen, etwa in Form von rituellen Konklusionen (vgl. Przyborski 2004, S. 75f.) abzubrechen. Auch wenn die Frage danach, wie sich Hierarchieebenen bzw. Dominanzverhältnisse in den Gruppendiskussionen widerspiegeln, nur insoweit im Fokus der anvisierten Typenbildung des Forschungsprojekts standen, wie sich darüber auch kollektiv getragene Orientierungen rekonstruieren ließen, können über die Betrachtung der performativen Ebene des Diskurses auch Hinweise auf die Praxis der Studiengangsgestaltung und darin besonders wirkmächtige Akteur*innen gewonnen werden.

5.3 Vom Einzelfall zum Typ - Sinngenetische Typenbildung(en)?

Im Hinblick auf die zentrale Fragestellung der Studie, welche handlungsleitenden Orientierungen bei der Studiengangsgestaltung zum Tragen kommen und welche Rolle dabei standortbezogene strukturelle Bedingungen oder Regelstrukturen spielen, wurde in der komparativen Analyse der Gruppendiskussionen in einem ersten Schritt versucht eine sinngenetische Typenbildung zu entwickeln. Gleichwohl sich sampleübergreifend zwei Felder von Handlungsproblemen herauskristallisierten, die kollektiv bearbeitet werden, konnten diese jedoch nicht in einer sinngenetischen Typenbildung verdichtet werden.

So bildete zunächst nur *eines* der Handlungsprobleme, dass sich stärker auf die Fachvertreter*innen in ihrer Bezugnahme auf die Disziplin Erziehungswissenschaft richtet, die Grundlage für eine Typenbildung. Hier geht es um die Frage, wie mit der Heterogenität der Erziehungswissenschaft bei der Gestaltung der neuen Studiengänge im Zuge der Bologna-Reform umgegangen worden ist, denn die Notwendigkeit, die alten Studiengänge zu reformieren, geht an allen Standorten mit der Anforderung einher, sich neu über die Inhalte und disziplinären Ausrichtungen der Studiengänge zu verständigen und *kollektive Lösungen* zu finden. Der Umgang mit disziplinärer Heterogenität bei der Studiengangsgestaltung ließ sich damit als leitende Frage bei der Erarbeitung eines sampleübergreifenden Orientierungsproblems fassen. Hieran ansetzende Versuche einer soziogenetischen Interpretation fragten nach der Genese der herausgearbeiteten Typen in den „organisationspezifischen Strukturen“ (Nentwig-Gesemann, S. 317; vgl. auch Nohl 2013, S. 55) der Hochschule (z.B. Standortgröße nach Professuren, Studierendenzahlen im Hauptfach und Lehramt, Fächerzusammensetzung, Personalfluktuation). Allerdings ließen sich dabei keine fallübergreifenden Aussagen treffen.

Im empirischen Material wurde dennoch die Relevanz des Erfahrungsraums Hochschule für die Studiengangsgestaltung deutlich, so dass sich der Fokus nochmals auf eine *weitere* sinngenetische Typenbildung richtete, diesmal jedoch aufbauend auf dem fallübergreifenden Orientierungsproblem des Umgangs mit strukturellen Begrenzungen. Dies steht deutlich im Zusammenhang mit von Seiten der Hochschule an die Fachvertreter*innen herangetragenen Regelerwartungen und fokussierte auf den Umgang der Akteur*innen mit Begrenzungen ihres disziplinären bzw. fachlichen Orientierungsrahmens an den einzelnen Standorten. Hier ging es also vor allem um diejenigen Handlungspraxen, die zum Tragen kommen, wenn im Prozess der Studiengangsgestaltung der kollektive Orientierungsrahmen auf durch die Hochschule als Organisation gesetzte Grenzen stößt.

In einem letzten Rekonstruktionsschritt wurde dann im Sinne der von Nohl (2013) vorgeschlagenen relationalen Typenbildung nach fallübergreifenden Zusammenhängen zwischen den vom Einzelfall abstrahierten typischen Orientierungen der sinngenetischen Typenbildungen gefragt (vgl. ebd., S. 58), um die handlungsleitenden Orientierungen der Studiengangsgestaltung zwischen Disziplin und Hochschule zueinander ins Verhältnis setzen zu können. Allerdings konnten im empirischen Material keine systematischen bzw. typenhaften Verknüpfungen zwischen dem Umgang mit disziplinärer Heterogenität am Standort auf der einen Seite und dem Umgang mit hochschulspezifischen Regelerwartungen auf der anderen Seite rekonstruiert werden. Zwar können auf der Basis der zugrunde liegenden zehn Fälle des Projekts Verbindungslinien zwischen den beiden

sinngenetischen Typenbildungen nachgezeichnet werden, diese sind aber nur auf der Ebene der Einzelfälle möglich. So ließen sich dann acht unterschiedliche Relationen ausmachen, die jedoch nicht der anvisierten fallübergreifenden Abstraktion im Rahmen der relationalen Typenbildung entsprechen.

Dass am Ende eines Forschungsprojektes zwei sinngenetische Typenbildungen stehen, kann zunächst auf die Aspekthaftigkeit der Praxeologischen Typenbildung zurückgeführt werden. Neben der Abhängigkeit einer Typenbildung vom theoretischen Paradigma, das die Forschung anleitet, zeichnet sich jegliche Forschung durch die Dimensionenabhängigkeit der Erkenntnis aus, d.h. durch die Abhängigkeit von den in den Blick geratenen Fragestellungen (vgl. Bohnsack 2010). Die komplexe Forschungsfrage des Projekts, zugleich aber auch die aus den Gruppendiskussionen erarbeiteten Relevanzsetzungen der Fachvertreter*innen an den Standorten machten also die Erarbeitung zweier sinngenetischer Typenbildungen notwendig.

Teilt man die Annahme, dass Disziplinen und Hochschule unterschiedliche Erfahrungsräume darstellen können, so ist zu vermuten – und so wurde es auch in den erhobenen und ausgewerteten Gruppendiskussionen deutlich – dass die kollektive Praxis der Fachvertreter*innen an Hochschulen nicht nur auf Regelerwartungen der Hochschule, sondern auch auf Regelerwartungen der Fächer bzw. der Disziplin(en) (oder anderer Systeme) Bezug nimmt. Die Forschungserfahrungen innerhalb der zugrunde liegenden Studie haben aber darüber hinaus gezeigt, dass sich eine empirische Untersuchung der handlungsleitenden Orientierungen im Kontext der Differenzbearbeitung zwischen formalen Regelstrukturen und kollektiver Praxis bzw. einer kollektiven Bearbeitung der „notorischen Diskrepanz“ (Bohnsack 2017, S. 235) gerade mit Blick auf Fachvertreter*innen an Hochschulen dafür sensibilisieren muss, in welchem Feld Regelerwartungen überhaupt wahrgenommen werden. In welcher Art und Weise sich dies im Falle einer als heterogen wahrgenommenen Disziplin wie der Erziehungswissenschaft darstellt und was dies für die Praxis der Gestaltung von Studiengängen bedeuten kann, wird zusammengenommen im Rahmen der Rekonstruktionen gefragt. Bevor dies jedoch eingehender diskutiert und nochmals methodisch reflektiert wird, werden zunächst beide Typenbildungen kurz skizziert.

6 Die Gestaltung von erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen – Sinngenetische Typenbildungen

6.1 Umgang mit disziplinärer Heterogenität

In der ersten sinngenetischen Typenbildung werden die Orientierungen rekonstruiert, mit denen in der Studiengangsgestaltung unterschiedliche Auffassungen von der Disziplin Erziehungswissenschaft ausgehandelt werden und sich in diesem Prozess niederschlagen. Hier zeigt sich, welche typisierten Formen des Umgangs mit der Heterogenität der Disziplin Erziehungswissenschaft im empirischen Material nachvollziehbar waren.

Dabei lässt sich ein erster Typ (A) mit zwei Fällen als *‚Etablierung disziplinärer Standards‘* fassen. Hier wird die Notwendigkeit der Neuformatierung der Studiengänge zum Anlass genommen, einen disziplinären und inhaltlichen Grundkonsens zu etablieren, der die Ausgestaltung der Studiengänge leitet und der klare disziplinäre Grenzen zieht. Disziplinäre Standards werden über die Reduktion von Heterogenität etabliert und kollektiv ausgehandelt oder machtvoll gesetzt.

Ein zweiter Typ (B) kann als *‚Verankerung disziplinärer Heterogenität‘* umschrieben werden, in dem disziplinäre Heterogenität nicht reduziert, sondern in die Studiengangsgestaltung integriert wird. Differente disziplinäre Perspektiven auf die Erziehungswissenschaft werden in diesen Fällen als legitim betrachtet und nicht über Aushandlungen oder Setzungen aufzulösen gesucht. Insgesamt ruht diese Verankerung von Heterogenität in den Studienprogrammen auf einem gemeinsam geteilten Grundkonsens auf, der in den zwei Fällen der ersten Variante dieses Typs differente disziplinäre Verortungen anerkennt, die sich innerhalb der Erziehungswissenschaft bewegen, während in den beiden Fällen der zweiten Variante auch Verortungen außerhalb der Disziplin akzeptiert werden und die Disziplin darüber als offen und dynamisch markiert wird. In beiden Varianten werden die Studiengänge als kooperatives Gemeinschaftsprojekt getragen und gestaltet.

Der dritte herausgearbeitete Typ (C), der an vier Fällen rekonstruiert werden konnte, lässt sich als *‚Etablierung teildisziplinärer Eigenständigkeit‘* beschreiben. Hier sind Standorte verortet, an denen sich die disziplinäre Heterogenität in der Erziehungswissenschaft in Separierungsbewegungen niederschlägt. Dabei werden disziplinäre Orientierungen als teildisziplinäre verortet und Studienprogramme in diesem Sinne spezialisiert. Die teildisziplinäre Separierung zeigt sich auch in den Organisationseinheiten an den einzelnen Standorten, die zum einen unabhängig voneinander Studiengänge implementieren und gestalten und zum anderen sowohl separate Studiengänge institutionalisieren als auch parallel dazu in kooperativer Gemeinschaftsarbeit an gemeinsamen grundlegenden Studiengängen festhalten. Basis hierfür ist jedoch weniger ein kollektiv geteiltes disziplinäres Verständnis wie in den ersten beiden Typen sondern vielmehr die Notwendigkeit kooperativer Studienorganisation.

6.2 Umgang mit begrenzenden Regelerwartungen

In der zweiten sinngenetischen Typenbildung liegt der Fokus auf der Rekonstruktion der Handlungspraxen der kollektiven Akteur*innen, die dann zum Tragen kommen, wenn deren kollektive disziplinäre Orientierungen vor dem Hintergrund struktureller Anforderungen und Vorgaben Einschränkungen erfahren. In dieser Perspektive geht es also darum zu rekonstruieren, wie an den Standorten zwischen kollektiven disziplinären Orientierungen und diese begrenzende organisationalen Regelerwartungen vermittelt wird. Hier konnten insgesamt fünf Typen rekonstruieren, die jeweils zwei Fälle repräsentieren. Im Umgang mit den strukturellen Begrenzungen zeigen sich dabei zwei größere Linien, die die Typen unterscheiden. In drei Typen (I, II, III) lassen sich keine Enaktierungen finden, die auf die Begrenzungen sondern vielmehr auf eine Bearbeitung im Kollegium selbst gerichtet sind. Demgegenüber richten sich die Umgangsweisen in den Fällen der Typen IV und V konkret auf eine Veränderung der strukturellen Begrenzungen selbst.

Ein erster Typ (I), der mit dem Begriff *‚Pragmatismus‘* umschrieben wird, zeichnet sich dadurch aus, dass strukturelle Vorgaben und Anforderungen kaum als Begrenzungen wahrgenommen werden. Der Umgang mit ihnen ist auf allen Ebenen pragmatisch, so dass sie weder problematisiert noch affirmiert, sondern vielmehr beiläufig in das eigene Handeln integriert werden. Die Fälle dieses Typs zeichnen sich zudem dadurch aus, dass gemeinsame disziplinäre Orientierungen am Standort nicht konturiert werden können. Damit werden Bezugnahmen auf einschränkende Regelerwartungen nicht kollektiv, sondern teildisziplinbezogen in kleineren Organisationseinheiten bearbeitet bzw. es findet eine eher resignative Anpassung an Vorgaben statt, da eine Annäherung an den eigenen teildisziplinären Orientierungsrahmen vor dem Hintergrund der vorgefundenen Bedingungen ohnehin unmöglich erscheint.

Der zweite Typ (II) wird begrifflich als *‚Widerständigkeit‘* gefasst. Die in diesem Typ zusammengefassten Fälle gehen in eine offene Opposition gegenüber den als hinderlich wahrgenommenen strukturellen Bedingungen am Standort. Diese werden vor dem Hintergrund kollektiver disziplinärer Orientierungen einerseits als restriktiv, andererseits aber als unhintergehbar erfahren. So entsteht ein auf Dauer gestelltes Orientierungsdilemma. Diesem wird entweder durch Fügung in gesetzlich verbürgte Zwänge oder durch den Rückzug in kleinere Organisationseinheiten begegnet, ohne jedoch die kollektiv getragene Opposition gegen die begrenzenden organisationalen Regelerwartungen aufzugeben. Die Aufrechterhaltung einer widerständigen Haltung ermöglicht den Fällen des Typs II insofern eine Bewältigung der Notwendigkeit im negativen (Gegen-)Horizont zu handeln.

Im dritten Typ (III), der als *‚Kompensation‘* bezeichnet wird, werden Begrenzungen des disziplinären Orientierungsrahmens hingegen als potenziell bearbeitbar wahrgenommen, auch wenn deren Auflösung ebenso unmöglich erscheint. Die Bearbeitung findet ihren Ausdruck in einem gesteigerten persönlichen Engagement Einzelner, durch das die Annäherung an den kollektiven disziplinären Orientierungsrahmen möglich wird.

Anders als in den bisherigen Typen, sind die kollektiven Orientierungsrahmen der Typen IV und V darauf gerichtet, Begrenzungen nicht nur zu bearbeiten, sondern auch zu verändern.

In Typ IV suchen die Akteur*innen an den Standorten die vorgefundenen Strukturen und inhaltlichen Erwartungen seitens der Hochschule disziplinorientiert zu wenden. Eine Durchsetzung dieser Orientierungen erscheint jedoch gegenüber der Erfahrung restriktiver Hochschulleitungen nur schrittweise möglich. Die zugrunde liegenden Fälle nutzen dabei die organisationalen Regelerwartungen und Entscheidungsstrukturen selbst. So werden einerseits über eine Veränderung von Lehrveranstaltungsformaten zunehmend Kapazitäten für Studiengänge freigesetzt, die den eigenen disziplinären Orientierungen besser entsprechen. Andererseits wird die Positionierung in machtvollen Gremien der akademischen Selbstverwaltung zunehmend ausgebaut, um die eigenen disziplinären Orientierungen zukünftig durchsetzungsfähiger präsentieren zu können. In diesem Sinn lässt sich dieser Typ als *‚Subversion‘* bezeichnen.

Demgegenüber werden in den Fällen des Typ V strukturelle Begrenzungen nicht in den Regelerwartungen seitens der Hochschule verortet, sondern die vorgefundenen Studienprogramme werden selbst im Sinne einer begrenzenden organisationalen Regelerwartung wahrgenommen. Den Akteur*innen geht es darum, die in den Studiengängen strukturell verankerten disziplinären Ausrichtungen zu modifizieren und damit die bislang erarbeiteten kollektiven Lösungen der Fach-

vertreter*innen mit Blick auf die Studiengangsgestaltung massiv zu verändern. Die kollektiv getragene Handlungspraxis, lässt sich damit als *‚Neuausrichtung'* von Studiengangsprogrammen im Sinne struktureller Begrenzungen umschreiben. Angestoßen werden diese Prozesse durch personelle Veränderungen, die eine machtvolle Durchsetzung neuer disziplinärer Orientierungen als Basis für die Studiengangsgestaltung nach sich ziehen.

7 Fazit – Sinngenetische Typenbildung(en) zu Handlungsproblemen zwischen Hochschule und Disziplin

In den erhobenen und rekonstruierten Gruppendiskussionen zeigt sich insgesamt, dass die Studiengangsgestaltung sowohl auf den Umgang mit disziplinärer Heterogenität als auch den Umgang mit begrenzenden Regelerwartungen bezogen ist, die es gilt zu kollektiv getragenen Handlungspraxen zu verdichten. Während für beide Dimensionen der Projektfragestellung jeweils eine sinngenetische Typenbildung abstrahiert werden konnte, ließen sich im Sinne einer relationalen Typenbildung (Nohl 2013) keine Zusammenhänge zwischen den beiden in den sinngenetischen Typenbildungen abgelegten Handlungsproblemen – also keine „typisierte Relation typisierter Orientierungsrahmen" (ebd, S. 58f.) – herausarbeiten, so dass die Typenbildungen auf der Ebene der fallübergreifenden Abstraktion gewissermaßen koexistieren. Verbindungen zwischen diesen Typenbildungen können zwar an Einzelfällen rekonstruiert werden, eine fallübergreifende Abstraktion ist auf der Basis der zugrunde liegenden Fälle jedoch nicht möglich. Als ursächlich hierfür lässt sich neben einer methodischen, auf die Samplegröße bezogenen (ebd., S. 64), jedoch auch eine gegenstandsbezogene Problematik vermuten.

Vergegenwärtigt man sich die Verfasstheit der Erziehungswissenschaft als Disziplin, die – wie nicht nur unsere quantitative Teilstudie zeigt – durch eine Heterogenität an Subdisziplinen und disziplinären Auffassungen gekennzeichnet ist (vgl. z.B. Horn 2014), dann scheint dieser Befund eben diese Situation widerzuspiegeln. So fokussiert die erste sinngenetische Typenbildung die Vielfalt disziplinärer Orientierungen im Rahmen der Erziehungswissenschaft als Handlungsproblem und macht darauf aufmerksam, dass eine besondere Herausforderung bei der Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge bereits in der Notwendigkeit liegt, zu einer kollektiven Perspektive auf das Wissenschaftssystem und die Disziplin selbst zu finden. Damit zeigt sich, dass disziplinäre Verständnisse in der Erziehungswissenschaft hochgradig individualisiert sind. Insofern stehen erziehungswissenschaftliche Fachvertreter*innen bei der Gestaltung von Studiengängen vor einer doppelten Herausforderung: erstens vor der Aufgabe einer kollegialen Verständigung über die eigene Disziplin und zweitens vor der Notwendigkeit, kollektive Handlungspraxen im Umgang mit den Regelerwartungen der Organisation Hochschule zu etablieren.

Der Spagat zwischen Disziplin und Hochschule muss deshalb im Spiegel der Studiengangsgestaltung als Umgang mit einer doppelten Mehrdimensionalität gefasst werden. Fachvertreter*innen der Disziplin stehen vor der Herausforde-

rung, disziplinäre Grenzziehungen auf einer standortindividuellen Ebene selbst herzustellen und dabei individuelle disziplinäre Orientierungen kollektiv zueinander in ein Verhältnis zu setzen. Gleichzeitig treffen diese Verständigungsprozesse auf Regelerwartungen der jeweiligen Hochschulen, die in unterschiedlicher Stärke auch in die inhaltliche Studiengangsgestaltung eingreifen und die ebenfalls kollektiv verhandelt werden müssen. Diese mehrdimensionalen Anforderungen sind nicht in einer sinngenetischen Typenbildung aber auch nicht in einer relationalen Typenbildung in Deckung zu bringen, da die kollektiven Aushandlungen nicht in typenhafter Weise in der Handlungspraxis der Akteur*innen aufeinander bezogen sind. Auf der Basis der Rekonstruktionen kann deshalb die sich aus dem Material heraus ergebende Notwendigkeit zweier sinngenetischer Typenbildungen – zumindest insoweit fallübergreifende Aussagen getroffen werden sollen – auch als Ausdruck der Spezifik der Erziehungswissenschaft als heterogene Disziplin mit schwachen Grenzziehungen verstanden werden (vgl. Glaser/Keiner 2015), die sich durch ein vergleichsweise geringes disziplinäres Selbstverständnis auszeichnet (vgl. Horn 2014; Grunert/Ludwig 2016a).

Auch wenn sich insgesamt zeigt, dass rekonstruktive Hochschulforschung vor einige methodische Herausforderungen gestellt ist, für die in diesem Beitrag der forschungspraktische Umgang beschrieben und zur Diskussion gestellt wurde, wären Folgeprojekte interessant, die der Frage nachgehen, inwiefern sich im Falle von Disziplinen mit stärkeren disziplinären Grenzziehungen konsistentere Muster der Bearbeitung des Spanungsfeldes zwischen disziplinären Orientierungen und organisationalen Regelerwartungen ausmachen lassen und in welchem Maße sich bei diesen das Handlungsproblem der kollektiven Aushandlung heterogener disziplinärer Orientierungen bei der Studiengangsgestaltung trotz stärkerer Grenzziehungen stellt.

Literatur

Amling, S. (2017): Perspektiven einer dokumentarischen Organisationsforschung: Divergenzen in Forschungsperspektiven, wechselseitige Ergänzung in der Forschungspraxis? In: Amling, S./Vogd, W.(Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto. S. 302–313.

Amling, S./Vogd, W. (Hrsg.) (2017): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto.

Anderson, G. (2008): Mapping academic resistance in the managerial university. In: Organization, 15. Jg., H. 2, S. 251–270. https://doi.org/10.1177/1350508407086583

Bohnsack, R. (2010): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Farmington Hills, S. 47–72.

Bohnsack, R. (2014a): Der Milieubegriff der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Isenböck, P./Nell, L./Renn, J. (Hrsg.): Die Form des Milieus. Zum Verhältnis von gesellschaftlicher Differenzierung und Formen der Vergemeinschaftung. Weinheim, (Zeitschrift für theoretische Soziologie, 1. Sonderband), S. 16–45.

Bohnsack, R. (2014c): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Auflage. Opladen/Toronto.

Bohnsack, R. (2017): Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation In: Amling, S./Vogd, W. (Hrsg.) (2017): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto, S. 233–259.

Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden.

Bourdieu, P. (1992): Homo academicus (1984). Frankfurt a.M.

Cohen, M. D./March, J. G./Olsen, J. P. (1972): A garbage can model of organizational choice. In: Administrative Science Quarterly, 17. Jg., H. 1, S. 1–25. https://doi.org/10.2307/2392088

Glaser, E./Keiner, E. (Hrsg.) (2015): Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Bad Heilbrunn.

Goldmann, D. (2017): Gruppe, Milieu, Organisation – Begriffliche und empirische Reflexionen der dokumentarischen Organisationsforschung. In: Amling, S./Vogd, W. (Hrsg.) (2017): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto, S. 146–164.

Goodson, I. F. (1997): The changing curriculum: Studies in social construction. New York.

Grunert, C./Ludwig, K. (2016a): Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62. Jg., H. 6, S. 886–908.

Grunert, C./Ludwig, K. (2016b): Labels matter!? Erziehungswissenschaftliche Studiengänge in der Bologna-Reform. In: Bildung und Erziehung, 69. Jg., H. 4, S. 449–465.

Grunert, C./Ludwig, K./Radhoff, M./Ruberg, C. (2016): Studiengänge und Standorte. In: Koller, H.-C./Faulstich-Wieland, H./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Opladen/Berlin/Toronto, S. 19–69. https://doi.org/10.3224/84740777A

Hechler, D./Pasternack, P. (2012): Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung. Sonderband „die hochschule". Halle-Wittenberg.

Heinze, T./Krücken, G. (Hrsg.) (2012): Institutionelle Erneuerungsfähigkeit der Forschung. Wiesbaden.

Hertwig, A. (2014): Forschungsmethoden und Publikationsmuster der deutschsprachigen Hochschulforschung. Eine Vermessung des Forschungsfeldes auf der Basis von Publikationen. Kassel.

Hoffmann, N.F. (2016): Szene und soziale Ungleichheit. Habituelle Stile in der Techno/Elektro-Szene. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11518-0

Horn, K.-P. (2014): Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910–2010). In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Weinheim/Basel, (Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft), S. 14–32.

Huber, M. (2012): Die Organisation Universität. In: Apelt, M./Tacke, V. (Hrsg.) (2012): Handbuch Organisationstypen. Wiesbaden, S. 239–252. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93312-2_12

Jansen, T./Schlippe, A. von/Vogd, W. (2015): Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 16. Jg., H. 1., Art. 4. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2198 (27. Februar 2017).

Karseth, B. (2006): Curriculum restructuring in higher education after the Bologna process: A new pedagogic regime? In: Revista Espanola de Educación Comparada, H. 12, S. 255–284.

Kaufmann, B. (2012): Akkreditierung als Mikropolitik. Zur Wirkung neuer Steuerungsinstrumente an deutschen Hochschulen. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94297-1

Klatetzki, T. (2012): Professionelle Organisationen. In: Apelt, M./Tacke, V. (Hrsg.) (2012): Handbuch Organisationstypen. Wiesbaden, S. 165–183. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93312-2_9

Kleimann, B. (2015): Universitätsorganisation und präsidiale Leitung. Führungspraktiken in einer multiplen Hybridorganisation. Wiesbaden.

Luhmann, N. (2011): Organisation und Entscheidung. 3. Auflage. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93042-8

Mensching, A. (2017): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Organisationsforschung: ein Zugang zur Rekonstruktion des Verhältnisses zwischen Regelerwartungen und Regelpraktiken. In: Amling, S./Vogd, W. (Hrsg.) (2017): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto, S. 59–79.

Meyer, J.W./Rowan, B. (1977): Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. In: American Journal of Sociology, 83. Jg., H. 2, S. 340–363.

Nentwig-Gesemann, I. (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., Auflage. Wiesbaden, S. 295–323. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_13

Nohl, A.-M. (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2

Nohl, A.-M./Somel, R.N. (2017): Neo-Institutionalismus und dokumentarische Organisationsforschung: Zur Strukturierung loser Kopplungen durch Sozial- und Organisationsmilieus. In: Amling, S./Vogd, W. (Hrsg.) (2017): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto, S. 189–207.

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 70–183.

Pellert, A. (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Wien.

Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7

Schütze, F. (2016): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Hrsg. v. Fiedler, W./Krüger, H.-H. Opladen/Berlin/Toronto.

Steinke, I. (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. von/ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg.

Stichweh, R. (2005): Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung. Die Universität als Organisation. In: Sieg, U./Korsch, D. (Hrsg.): Die Idee der Universität heute. München, S. 123–134.

Vaara E./Whittington, R. (2012): Strategy as practice: Taking social practices seriously. In: Academy of Management Annals, 6. Jg., H. 1, S. 285–336. https://doi.org/10.1080/19416520.2012.672039

Vogd, W./Amling, S. (2017): Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In: Amling, S./Vogd, W. (Hrsg): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto, S. 9–40.

Walgenbach, P./Meyer, R.E.(2008): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Stuttgart.

Weick, K.E. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. In: Administrative Science Quarterly, 21. Jg., H. 1, S. 1–19. https://doi.org/10.2307/2391875