

Herausforderung Studiengangentwicklung

Professionelles Handeln in der Organisation Hochschule

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von

Carolin Niethammer M.A.

aus Tübingen

Tübingen

2020

Tag der mündlichen Prüfung:

18.05.2020

Dekan:

Prof. Dr. Josef Schmid

1. Gutachter:

Prof. Dr. Josef Schrader

2. Gutachter:

Prof. Dr. Marianne Merkt

INHALTSVERZEICHNIS

Abbildungsverzeichnis	5
Abkürzungsverzeichnis	6
Zusammenfassung.....	7
Danksagung.....	8
1. Die Aufgabe der Studiengangentwicklung	9
1.1. Problemaufriss	9
1.2. Ziel und Aufbau der Arbeit.....	11
2. Wissenschaftlicher Diskussionsstand zur Hochschulentwicklung	13
2.1. Kurswechsel der Hochschulsteuerung	14
2.2. Studiengangentwicklung im veränderten Kontext.....	16
2.3. Desiderata	17
3. Theoretische Annahmen zur Hochschule als Organisation.....	19
3.1. Begriffsverständnis	19
3.2. Theoretische Grundannahmen.....	22
3.2.1. Universität als lose gekoppeltes System	23
3.2.2. Universität als professionelle Bürokratie	24
3.2.3. Die Perspektive des Neo-Institutionalismus	25
4. Umsetzung der formativen Evaluationsstudie	27
4.1. Kontext der Studie	28
4.2. Forschungsdesign.....	29
5. Beiträge.....	33
5.1. Beitrag 1: Niethammer, C., Koglin-Heß, I., Digel, S. & Schrader, J. (2014). Herausforderung Curriculumentwicklung: Ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung.....	35
5.1.1. Zusammenfassung	35
5.1.2. Einordnung	36
5.2. Beitrag 2: Niethammer, C., Schöb, S. & Schrader, J. (2017). Curriculumentwicklung im Dialog als professionelle Herausforderung. Eine nutzeninspirierte Untersuchung personaler und organisationaler Erfordernisse.....	37
5.2.1. Zusammenfassung	37
5.2.2. Einordnung	38
5.3. Beitrag 3: Niethammer, C., Schöb, S. & Schrader, J. (2019). Kooperationsraum Studiengangentwicklung – Das (unausgeschöpfte) Potential der Prozessbegleitung. Befunde einer Evaluationsstudie.....	38
5.3.1. Zusammenfassung	38
5.3.2. Einordnung	39

6. Diskussion	40
6.1. Professionelles Handeln im Kontext der Organisation Hochschule	42
6.1.1. Die veränderte Aufgabe der Studiengangentwicklung	42
6.1.2. Der Professionalitätsbezug der Akteure	44
6.1.3. Die Irritation der Handlungsabläufe	46
6.1.4. Der Zusammenhang von Formal- und Aktivitätsstruktur	47
6.2. Impulse für die Hochschulentwicklung.....	49
6.3. Reflexion der Vorgehensweise.....	53
7. Schluss	56
Literaturverzeichnis	57
Anhang	63
Bestandteile der Inhaltsanalyse	64
Codiermanual	78
Fragebogen der Online-Befragung	109
Beiträge.....	119

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kumulatives Ablaufschema der WB.....	S. 32
Abbildung 2: Erweiterung des Professionalitätsverständnisses mit Blick auf die Studiengangentwicklung.....	S. 34
Abbildung 3: Modell der studiengangorientierten Curriculumentwicklung.....	S. 36

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DeGEval	Deutsche Gesellschaft für Evaluation
ESIT	Erfolgreich studieren in Tübingen
HOPROS	Hochschulprofessionelle
ICPL	Entwicklung innovativer Curricula und praxisorientierter Lehrmodule fördern
KT	Konzeptteam
NPM	New Public Management
QPL	Qualitätspakt Lehre
WB	Wissenschaftliche Begleitung

Zusammenfassung

Die Aufgabe der Studiengangentwicklung hat sich in den letzten Jahren im Zuge der Reformmaßnahmen an Hochschulen stark verändert. So gelten neue, fachübergreifende Qualitätskriterien, die akkreditierungskonform umgesetzt werden müssen. Zudem sind neue, überfachliche Akteure als Hochschulprofessionelle in den Studiengangentwicklungsprozess involviert, der zuvor ein Hoheitsgebiet der Fachbereiche war. Es zeichnet sich ab, dass die von der Organisation vorgegebenen strukturellen Änderungen zwar umgesetzt werden, jedoch ohne, dass die Studiengangentwickelnden der Fachbereiche tatsächlich im Sinne des intendierten ‚Shift from Teaching to Learning‘ handeln. Entsprechend lautet die Leitfrage der publikationsbasierten Dissertation: Wie stellt sich die Verbindung der Ebene der Organisation Hochschule mit der Handlungsebene der Studiengangentwickelnden dar und inwiefern ist eine Annäherung erforderlich, damit die Aufgabe der Studiengangentwicklung professionell erfüllt werden kann?

In der Theorie wird davon ausgegangen, dass die Umsetzung professionellen Handelns, personale sowie organisationale Erfordernisse voraussetzt. Dabei beziehen sich die Studiengangentwickelnden in ihrem Handeln auf ihre jeweilige Disziplin und die involvierten Hochschulprofessionellen auf die Maßgaben der Organisation – sie folgen demnach unterschiedlichen Denk- und Handlungslogiken. Die Organisation Hochschule ist wiederum geprägt von einer losen Kopplung universitärer Elemente und von der Funktionsweise einer professionellen Bürokratie, in der die Wissenschaftler*innen als exklusive Expert*innen entlang gewohnter Abläufe autark agieren – Mechanismen also, die in Anbetracht der Reformmaßnahmen in Frage gestellt werden müssen.

Die empirische Basis bildet die formative Evaluation eines Projekts, in dem Studiengangentwicklungsvorhaben diverser Fachbereiche gefördert und didaktisch-konzeptionell begleitet wurden. In einem Mixed-Methods-Design wurden eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse verschiedener Prozessdokumente und leitfadengestützter Interviews (118 Dokumente von 28 Fällen) sowie eine quantitative Online-Befragung (Rücklauf 37,8 %, n = 83) der Studiengangentwickelnden durchgeführt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die personalen Voraussetzungen für eine professionelle Studiengangentwicklung vorhanden zu sein scheinen, während die Hindernisse vor allem die institutionellen Support- bzw. Vernetzungs-Strukturen betreffen.

So kann der erste Teil der Leitfrage, nach der Verbindung der Ebene der Organisation mit der Handlungsebene, mit der Gefahr einer Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur beantwortet werden, die die Reformmaßnahmen nach sich ziehen. Der zweite Teil, der nach der erforderlichen Annäherung für eine professionelle Aufgabenerfüllung fragt, lässt sich mit der Perspektivverschränkung von Studiengangentwickelnden und überfachlichen Hochschulprofessionellen als neue Expert*innengruppe in der Hochschule beantworten. Entsprechend sollten an den Hochschulen Strukturen etabliert werden, die es ermöglichen, die Studiengangentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe umzusetzen, um so die neuen überfachlichen sowie fachlichen Herausforderungen professionell bewältigen zu können.

Danksagung

Mein großer Dank gilt Herr Prof. Dr. Josef Schrader, der mich während meines Promotionsvorhabens gefördert, an Wendepunkten ermutigt und mich bei der damit verknüpften Projektarbeit immer unterstützt hat. Auch Frau Prof. Dr. Marianne Merkt möchte ich ganz herzlich für ihre Bereitschaft und ihre konstruktive und motivierende Wertschätzung danken.

Ganz besonders bedanken möchte ich mich bei Frau Dr. Sabine Schöb, für ihren unermüdlichen Einsatz und Beistand in jederlei Hinsicht – es würde mit Sicherheit den Rahmen sprengen, hier eine genaue Auflistung zu versuchen. Ebenso dürfen Judith Granzow und Anne Rösel an dieser Stelle nicht fehlen, deren Elan, Mitwirken und Durchhaltevermögen die Arbeit sehr bereichert und erleichtert haben. Und natürlich gehören auch meine tollen Kolleginnen und Kollegen der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen hier dazu, die mich über die Jahre tagtäglich begleitet haben und die manch zähen Tagen noch eine positive Wendung gaben.

Danken möchte ich auch meinen Kooperationspartnerinnen und -partnern im Projekt, ohne die die Umsetzung des Forschungs- und Entwicklungsvorhabens in dieser Form nicht möglich gewesen wäre.

Auch meiner Familie und meinen Freunden möchte ich danken – für den wichtigen Beistand und die manchmal noch wichtigere Ablenkung. Vor allem meinen Eltern sowie Yves und Ellinor für die grenzenlose Unterstützung in allen Höhen und Tiefen, für den Rückhalt und das Gefühl von Normalität in Zeiten, die alles andere als normal waren.

DANKE!

1. Die Aufgabe der Studiengangentwicklung

An deutschen Hochschulen hat sich in den letzten Jahren ein Veränderungsprozess vollzogen, der tradierte Strukturen, Abläufe und Handlungsweisen auf die Probe stellte. Insbesondere der Bereich Studium und Lehre wurde einhergehend mit Reformen und Förderprogrammen in all seinen Facetten durchleuchtet. In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf die Aufgabe der Studiengangentwicklung gelegt, die vor dem Hintergrund dieser Veränderungen mit neuen Herausforderungen verknüpft ist.

1.1. Problemaufriss

Die Bologna-Reform erforderte eine grundlegende Umstrukturierung in das zwei-zyklische Studiensystem von Bachelor und Master (The Bologna Declaration, 1999). Die Akkreditierung zur Qualitätssicherung der neuen Studienprogramme formte sowohl die Qualitätskriterien als auch den Prozess der Studiengangentwicklung. In diesem Kontext weitete sich der Bereich der Zuständigkeiten für die Aufgabe der Studiengangentwicklung, die in der 'Prä-Bologna-Ära' ein Hoheitsgebiet der Fachbereiche war, auf überfachliche Akteure aus. Der Wandel betrifft demnach sowohl den Aufbau, die didaktische Ausrichtung und damit einhergehend die konzeptionelle Handlungsweise innerhalb der Studienprogramme (in der Idealvorstellung: modularisierte Bachelor und Masterprogramme mit kohärent abgestimmten Studienverläufen und Lehrkonzepten, kompetenzorientiert dem Shift from Teaching to Learning (Welbers & Gaus, 2005) folgend) als auch die gesamtuniversitären Bezüge und Strukturen, in denen die Aufgabe verortet ist (insbesondere hinsichtlich neuer Arbeitsgebiete und Positionen in den überfachlichen Bereichen, die vor allem für die allgemeinen und formellen Richtlinien der Konzeption zuständig sind, die wiederum auf die spezielle Konzeption in den Fachbereichen zu übertragen sind).

Vor dem Hintergrund dieser fundamentalen Begebenheiten findet die Frage nach dem generischen Verlauf von Studiengangentwicklungsprozessen als didaktisch-konzeptionelle Aufgabe der Studiengangentwickelnden der Fachbereiche im universitären Gesamtkontext eine neue Berechtigung. Diese wird als Ausgangspunkt der Studie mit Blick auf die Einflussfaktoren der Aufgabe, Bedarfe und Zusammenarbeit der Akteure untersucht, um den Erfordernissen einer professionellen Aufgabenbewältigung auf den Grund zu gehen. Denn bei der Studiengangentwicklung sind nun neue – konzeptionelle sowie formelle – Standards zu berücksichtigen, die zunächst einmal im Handlungsrepertoire der Entwickelnden der Fachbereiche ankommen müssen. Entsprechend der sich ändernden strukturellen Rahmenbedingungen in diesem Bereich, sind zudem neue Akteure, wie z.B. jene des Qualitätsmanagements, die die Einhaltung der Standards überprüfen oder der Hochschuldidaktik, die Support zur Sicherstellung einer gewissen Qualität leisten können, in den Prozess der Studiengangentwicklung einzubeziehen. Demnach sind nicht nur die Studiengänge selbst an neue Standards, sondern der Entwicklungsprozess in seiner ganzen Umsetzung an den neuen Kontext anzupassen.

Anknüpfend an das Thema der Arbeit ist zunächst einmal zu klären, inwiefern eine Studiengangentwicklung überhaupt professionell durchgeführt werden muss. Davon ausgehend, dass ein Studium zur professionellen Berufsausübung qualifizieren soll, muss im Rückschluss auch das Curriculum nach Standards der Profession des jeweiligen Faches aufgebaut werden. Damit war – vor Bologna – die Qualifizierung für die Studiengangentwicklung im höchsten akademischen Grad der Professor*innen impliziert. Nun werden jedoch weitere Standards angelegt (z.B. mit dem Employability-Anspruch von Bologna (The Bologna Decla-

ration, 1999) und der Kompetenzorientierung¹ (Schaper, 2012)), die übergreifend gelten und deren Umsetzung außer den Professionen der Fächer auch überfachlicher Expertise bedarf, womit Zuständigkeiten – nicht zuletzt auch im Kontext der Akkreditierungsverfahren zur o.g. Qualitätssicherung der Standards (Winter, 2009) – neu verhandelt werden müssen. D.h. die Akteure der Studiengangentwicklung, in dieser Arbeit zunächst einmal verstanden als individuelle Hochschulmitglieder, die direkt (z.B. Studiengang- oder Modulbeauftragte) oder indirekt (z.B. im Bereich der Qualitätsentwicklung) für die Gestaltung von Curricula zuständig sind, entstammen originär fachlichen und neuerdings verstärkt auch überfachlichen Bereichen. Die Aufgabe der Studiengangentwicklung wird hier in Anlehnung an das Modell der Curriculumentwicklung von Siebert (1974) verstanden als wissenschaftlich reflektierte Konzeption eines Curriculums zur Erreichung eines Studienabschlusses hinsichtlich seiner übergreifenden Zielstellung, orientiert an den potentiellen Tätigkeitsfeldern mit den dafür erforderlichen Kompetenzen sowie den Studierenden als Zielgruppe, wonach der Inhalt ausgewählt wird. Es folgt eine entsprechende didaktische Ausrichtung der curricularen Bausteine (Lehrveranstaltungen, Praxisphasen, Prüfungen etc.) gebündelt als Module hinsichtlich bestimmter Ziele sowie die stetige Evaluation und Revision des Studienprogramms. Dies findet in einem bestimmten institutionellen Rahmen statt, welcher operativ sowie konzeptionell berücksichtigt werden muss. Wesentlich für das Verständnis dieser Arbeit ist, dass der Begriff der Studiengangentwicklung verwendet wird, wenn die Umsetzung der Aufgabe im Kontext der Hochschule im Vordergrund steht und der Begriff der Curriculumentwicklung bzw. des Curriculums, wenn es vorwiegend um die didaktisch-konzeptionelle Auseinandersetzung mit Studiengängen bzw. deren Ergebnis geht.

Die empirische Grundlage der Dissertation stellt eine formative Evaluationsstudie dar. Untersucht wurde die Aufgabe der Studiengangentwicklung im Kontext eines Qualitätspakt-Lehrprojekts, in dem Studiengangentwickelnde mit ihren curricularen Vorhaben in einjährigen Förderzyklen durch zeitliche Freiräume gefördert wurden (s. Kapitel 4.1.). Dafür konnte in fünf Jahren eine reichhaltige Datenbasis zusammengetragen werden, indem insgesamt 28 Teams verschiedener Fachbereiche an der Universität Tübingen in ihrem Entwicklungsprozess wissenschaftlich begleitet wurden. Um dem komplexer werdenden Kontext dieses Aufgabengebiets Genüge zu leisten, wurde im Verlauf der Studie das Professionalitätsverständnis den Erkenntnissen entsprechend ausdifferenziert (s. Kapitel 5). Zu beachten sind neben den personalen und institutionellen Erfordernissen als Voraussetzungen für professionelles Handeln (Gieseke, 2010) nämlich zudem die aufeinander treffenden Handlungsanforderungen. Diese entstammen einerseits den klassischen berufsbezogenen Kontexten des Faches und andererseits verstärkt organisationsbezogenen Zusammenhängen (Evetts, 2014) der jeweiligen Hochschule. Neben dem für die Professionalität relevanten personalen Aspekt der Qualifizierung der Entwickelnden, die nun mehr als eine primär fachwissenschaftliche Komponente erfordert, gewinnen damit die gesamtuniversitären Bezüge, d.h. die Hochschule als Organisation, an Bedeutung, um die Aufgabe der Studiengangentwicklung durchdringen zu können.

Das Thema der Professionalität bildet mit seinen personalen und institutionellen Voraussetzungen die theoretische Basis für die empirische Untersuchung, in deren Verlauf die Differenzierung der berufsbezogenen Perspektive von einer organisationsbezogenen Perspektive auf Professionalität an Bedeutung gewinnt. In diesem Kontext kommt die Ebene der Organi-

¹ D.h. konzeptionell wird von der Verwendungssituation statt vom Inhalt her gedacht, unter anderem ausgerichtet auf Erwartungen der Arbeitswelt bezüglich übergreifender Schlüsselqualifikationen. Eine Erörterung, warum sich wiederum diese Ansprüche im gesellschaftlichen Kontext verändern, ist in diesem begrenzten Rahmen nicht zu leisten.

sation also einerseits mit den institutionellen Voraussetzungen für professionelles Handeln und andererseits mit den neuen überfachlichen Akteuren, die in ihrem Handeln primär organisationsbezogen geprägt sind und von den Studiengangentwickelnden zur Einhaltung der neuen Standards einbezogen werden müssen, ins Spiel. Der skizzierte professionstheoretische Zugang, mit dem die formative Evaluationsstudie gestartet ist, soll demgemäß im vorliegenden Rahmentext in einen organisationstheoretischen Gesamtzusammenhang eingebettet werden, um ein tieferes Verständnis für das komplexer werdende Aufgabengefüge zu erhalten.

1.2. Ziel und Aufbau der Arbeit

Die formative Evaluationsstudie spiegelt in ihrer Chronologie den Aufbau der Arbeit wider, der in den folgenden Ausführungen erläutert wird. Das Vorgehen selbst begründet sich im Projektkontext, in dem die Studie durchgeführt wurde. Es soll eine „*Optimierung der Programmsteuerung*“ (Stockmann & Meyer, 2012, S. 73, Herv. i. O.), d.h. des Aufgabenbereichs der Studiengangentwicklung, angestrebt werden. In diesem Sinne sollen Entwicklungsprozesse kontinuierlich analysiert werden, um zentrale Stellschrauben zu identifizieren und damit einhergehend sukzessive adäquate Supportstrukturen entwickeln zu können. Damit bilden die Erfordernisse einer professionellen Studiengangentwicklung das *ursprüngliche* Erkenntnisinteresse der Arbeit, das sich im Zuge der formativen Evaluation auf den Kontext der Hochschule als Organisation, in dem die Aufgabe durchgeführt wird, verschoben hat. Insgesamt deuten die gezielten Analysen, die in den Beiträgen verhandelt werden (s. Kapitel 5), darauf hin, dass das professionelle Handeln der Studiengangentwickelnden nicht isoliert betrachtet werden kann, da die Maßgaben der Organisation Hochschule aktuell darauf ausgerichtet sind, in das Aufgabenfeld hineinzuwirken. Inwiefern diese bei der Konzeption der Curricula beachtet werden, d.h. inwiefern die formalen Vorgaben, die durch überfachliche Akteure an die Studiengangentwickelnden herangetragen werden, deren Denk- und Handlungslogiken tatsächlich erreichen, bildet den *eigentlichen* Kern dieser Arbeit. Dieser soll in den folgenden Ausführungen durch eine organisationstheoretische Rahmung der Aufgabe der Studiengangentwicklung aufgearbeitet werden. *Dafür wird im Rahmentext die zentrale und übergeordnete Leitfrage verfolgt, wie sich die Verbindung der Ebene der Organisation Hochschule mit der Handlungsebene der Studiengangentwickelnden darstellt und inwiefern eine Annäherung erforderlich ist, damit die Aufgabe der Studiengangentwicklung professionell erfüllt werden kann.* Dabei sind insbesondere jene Herausforderungen einzubeziehen, die das Zusammentreffen der unterschiedlichen Perspektiven einer berufsbezogenen Professionalität der Studiengangentwickelnden und einer organisationsbezogenen Professionalität der überfachlichen Akteure mit sich bringt. So wird das Thema der Professionalität als Ausgangspunkt der Studie und Gegenstand der Beiträge (s. Kapitel 5) hier in den Kontext der Organisation Hochschule eingebettet, um den Gesamtzusammenhang der Aufgabe der Studiengangentwicklung durchdringen und die veränderten Herausforderungen in ihre gesamtuniversitären Bezüge einordnen zu können.

Das Konstrukt der Professionalität wurde in der Studie mit Blick auf die einleitend genannte, explorative Frage nach dem generischen Verlauf von Studiengangentwicklungsprozessen aus Perspektive der Studiengangentwickelnden der Fachbereiche – die nach wie vor primär für die Studiengänge verantwortlich sind – aufgearbeitet und hinsichtlich der folgenden Forschungsfragen erörtert:

F1) Welche Faktoren beeinflussen die Studiengangentwicklung?

F2) Welche Bedarfsstruktur zeichnet sich hinsichtlich der Voraussetzungen der Studiengangentwickelnden der Fachbereiche und des Supports bei einer Studiengangentwicklung ab?

F3) Welche Rolle spielt die Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren aus unterschiedlichen Bereichen der Organisation Hochschule in einem Studiengangentwicklungsprozess?

Diese Forschungsfragen werden in den Beiträgen (s. Kapitel 5) wiederum fokussiert auf bestimmte, für den Studienverlauf relevante Standpunkte hin analysiert. Im ersten Beitrag werden sie professionstheoretisch vorbereitet, im zweiten Beitrag überblicksartig referiert und im dritten Beitrag werden die Ergebnisse gezielt hinsichtlich einer unterstützenden Prozessbegleitung und synergetischen Zusammenarbeit der Akteure betrachtet. Mit den primär professionstheoretisch fundierten Erkenntnissen aus den Beiträgen und den organisationstheoretischen Merkmalen der Hochschule, die im vorliegenden Rahmentext noch herauszuarbeiten sind, soll der Versuch unternommen werden, eine Verknüpfung zwischen den Ebenen herzustellen, damit diese sinnvoll ineinander greifen können. Denn ausgehend vom aktuellen Szenario, das wie oben beschrieben sowohl didaktisch-konzeptionelle als auch strukturelle Veränderungen der gesamtuniversitären Bezüge mit sich bringt, existieren die beiden Ebenen – die Ebene des Handelns der Studiengangentwickelnden und das Handeln auf der Ebene der Organisation Hochschule – nicht losgelöst voneinander: „Damit die Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens eine nachhaltige Wirkung entfaltet, ist es allerdings notwendig, die individuelle Kompetenzentwicklung der Lehrenden mit der Studienprogrammentwicklung und der Organisationsentwicklung zu verzahnen“ (Brahm, Jenert & Euler, 2016, S. 11). Die Verbindung der Kompetenzentwicklung mit der Studiengangentwicklung wird als Gegenstand in der formativen Evaluationsstudie aufgegriffen und verlagert sich in deren Verlauf auf die Organisationsentwicklung. In der gängigen Heuristik von Studium und Lehre (in Anlehnung an Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2013), wird die Studiengangentwicklung auf der Mesoebene verortet, die im Kontext der Organisation Hochschule als Makroebene erfolgt. Die formalen Strukturen der Hochschule bilden damit den Rahmen für das Handeln der an der Studiengangentwicklung beteiligten Akteure. Dabei folgen die Aktivitäten der Studiengangentwickelnden der Fachbereiche der Logik einer berufsbezogenen Professionalität, also der Logik der jeweiligen Disziplin, die überfachlichen Akteure hingegen der einer organisationsbezogenen Professionalität, d.h. die Studiengangentwicklung wird aus der Logik der Organisation Hochschule heraus betrachtet. Dem Zugang der formativen Evaluationsstudie entsprechend, ist hier insbesondere die Handlungsebene der Studiengangentwickelnden von Interesse, deren Aktivitätsstruktur meist nur bedingt an die Formalstruktur der Organisation anknüpft. Für diese Verbindung soll diese Arbeit Aufschluss bieten. Aus diesem Grund wird im Folgenden die Differenzierung von Handlungsebene, verstanden als Aktivitätsstruktur der Studiengangentwickelnden und der Ebene der Organisation, verstanden als von den überfachlichen Akteuren transportierte Formalstruktur, gewählt.² Von der Handlungsebene einer professionellen Studiengangentwicklung her soll hier eine Brücke zur Ebene der Organisation, die mit ihren Strukturen den Handlungsspielraum für die Aufgabenerfüllung vorgibt, geschlagen werden. Ziel der vorliegenden Dissertation ist es insgesamt also, die derzeitigen Spannungsfelder für die Aufgabe der Studiengangentwicklung in ihrer organisationalen Einbettung aufzuklären. Bevor die Beiträge kurz mit ihren Zielen,

² Auch für die in der Arbeit referierten unterschiedlichen Disziplinen, die die Heuristik der Mikro-, Meso- und Makroebene entsprechend verschieden anwenden (z.B. für die Erwachsenenbildung Reich-Claassen und von Hippel (2009), für die organisationssoziologische Perspektive der Hochschule als Organisation Zechlin (2019) und für den Neo-Institutionalismus Schaefers (2002)), stellt die Unterscheidung von Handlungsebene und Ebene der Organisation, einen gemeinsamen Bezugsrahmen dar.

Inhalten und zentralen Erkenntnissen im Kontext der Organisation Hochschule verortet werden und im Diskussionskapitel der Arbeit deren Leistung für die Hochschulentwicklung erörtert wird, wird der grundlegende Rahmen dieser Arbeit aufgespannt: Kapitel 2 umfasst den wissenschaftlichen Diskussionsstand zu den Veränderungsprozessen an Hochschulen allgemein (2.1.) sowie speziell mit Blick auf die Studiengangentwicklung (2.2.), um diese in ihren Bezügen zueinander zu reflektieren. Ausgehend davon erfolgt in Kapitel 3 die Darstellung der organisationstheoretischen Bezüge, wofür zunächst das grundlegende Begriffsverständnis geklärt wird (3.1.). Mit diesem Orientierungsrahmen können die theoretischen Grundannahmen zur Hochschule als spezielle Organisation in ihren zentralen Merkmalen und Perspektiven ausgeführt werden (3.2.), um im darauf folgenden Kapitel 4 den Kontext und das Forschungsdesign der formativen Evaluationsstudie zu erläutern. In Kapitel 5 werden schließlich die Beiträge der Dissertation vorgestellt. Nach einer Klärung des professionstheoretischen Hintergrunds für die Aufgabe der Studiengangentwicklung (Beitrag 1), werden die ersten Ergebnisse der drei o.g. Forschungsfragen für einen groben Überblick referiert, (Beitrag 2) und schließlich in ihrer Gesamtheit hinsichtlich einer unterstützenden Prozessbegleitung sowie der Zusammenarbeit der Akteure analysiert (Beitrag 3). Abschließend soll in Kapitel 6 die Leitfrage des Rahmentextes nach einer Verknüpfung der Handlungsebene mit der Ebene der Organisation vor dem dargelegten, organisationstheoretisch erweiterten Hintergrund kritisch diskutiert werden, um die Arbeit insgesamt mit praktischen Vorschlägen zur Umsetzung einer professionellen Studiengangentwicklung abzurunden sowie mit einer Reflexion der Vorgehensweise, Anknüpfungspunkte in wissenschaftlich relevanter Hinsicht aufzuzeigen.

2. Wissenschaftlicher Diskussionsstand zur Hochschulentwicklung

Die Liste der Publikationen im Bereich Studium und Lehre und insbesondere zum Bologna-Prozess scheint endlos³. Jedoch sind empirische Studien, die gezielt die Handlungsebene von Akteuren im derzeitigen Hochschulkontext fokussieren überschaubar, – insbesondere was die Aufgabe von Studiengangentwickelnden betrifft. Bisher geleistete Forschungsarbeiten und Analysen konzentrieren sich vornehmlich auf den Stand der Umsetzung des neuen Studiensystems. Fragen nach der Erfüllung der grundlegenden Reformziele (z.B. Müller, 2016; Christoph & Roessler, 2010; Schwarz-Hahn & Rehburg, 2004), nach Qualitätsmerkmalen wie der Kompetenzorientierung und Studierbarkeit in Studienprogrammen (z.B. Arnold, 2015; Bargel, Heine, Multrus & Willige, 2014; Schaper, 2012) sowie nach einzelnen Gesichtspunkten wie beispielsweise die der Steuerung der Reform, Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Reformvorgaben und deren Akzeptanz (z.B. Pietzonka, 2014; Suchanek, Futterer, Künzel, Pietzonka & Hölscher, 2012; Nickel, 2011) stehen im Vordergrund. Insgesamt quittieren die Autoren dem Bologna-Prozess durchwachsene Ergebnisse, insofern,

„dass sich die Reform in zahlreichen Fällen nur formal als Struktur- und Organisationsreform vollzog, ohne dass die innere Ausgestaltung der Studiengänge grundlegend reformiert wurde. Die geforderte tiefer greifende inhaltliche Erneuerung in den Kernbereichen von Lehre und Studium ist in diesen Fällen ausgeblieben.“ (Pietzonka, 2014, S. 12)

³ Eine Suche über die Datenbank des Fachportals Pädagogik ergab mit dem Suchbegriff „Bologna-Prozess“ 2672 Treffer (Stand: 03.12.2019).

Der Grundtenor ist also, dass vor allem in didaktisch-konzeptioneller Hinsicht Defizite bestehen, d.h. jene Handlungserfordernisse noch nicht erfüllt scheinen, für die die Studiengangentwickelnden der Fachbereiche aktiv werden müssen. Die Sollbruchstelle zwischen Formal- und Aktivitätsstruktur (Krücken & Rübken, 2009), wie sie hier für die Umsetzung des Bologna-Prozesses beschrieben wird, ist jedoch kein besonderes Phänomen des Bereichs Studium und Lehre sondern zieht sich durch das universitäre Gesamtgefüge. Um ein Verständnis für die derzeitige Situation zu erhalten, wird nachfolgend zunächst der aktuelle Forschungsstand zu institutionellen Veränderungsprozessen an Hochschulen allgemein umrissen und dessen Bedeutung für den Bereich Studium und Lehre herausgearbeitet. Danach werden der wissenschaftliche Diskussionsstand zur Aufgabe der Studiengangentwicklung betrachtet, bestehende Desiderata herausgestellt und die Anknüpfungspunkte der eigenen Arbeit abgeleitet.

2.1. Kurswechsel der Hochschulsteuerung

In den letzten Jahren vollzog sich ein Kurswechsel in den grundlegenden Strategien der Hochschulsteuerung. Diese wird in der einschlägigen Terminologie als ‚Governance‘ bezeichnet, die sich entlang eines gewissen Leitbildes, der ‚Policy‘, einer Hochschule, ausrichtet.

„Governance und NPM [New Public Management, CN] sind Teil einer Reformagenda zur Modernisierung von Hochschulen (als Teil des öffentlichen Sektors), in deren Rahmen die Hochschulen in die Lage versetzt werden sollen, besser und flexibler auf gesellschaftliche und ökonomische Bedarfslagen in den entstehenden Wissensgesellschaften zu reagieren.“ (Kehm, 2012, S. 17)

Bogumil, Burgi, Heinze, Gerber und Gräf (2013) vergleichen die Strategie des traditionellen Selbstverwaltungsmodells (staatliche Regulierung von Haushalts- und Personalangelegenheiten und akademische Selbstorganisation von Forschung und Lehre in den recht autarken Fachbereichen) mit der des Managementmodells im Sinne des NPM (zielbezogene Außensteuerung durch externe Stakeholder, hierarchisch-administrative Selbststeuerung als Stärkung der Leitungsorgane und Wettbewerb mit mehr Einfluss der Verwaltung). In einer Analyse der Landeshochschulgesetze sowie durch umfangreiche qualitative und quantitative Befragungen von Hochschulräten, Hochschulleitungen, Dekan*innen und Professor*innen arbeiten Bogumil et al. (2013) aktuell erkennbare Wirkungen der Mechanismen an Hochschulen heraus, die insgesamt auf eine hybride Governance-Struktur schließen lassen: Es ist eine Steigerung des Wettbewerbs zur Steuerung der Fachbereiche festzustellen (z.B. Umsetzung von Zielvereinbarungen und formelgebundene Mittelvergabe), die jedoch kaum Auswirkungen auf eine Qualitätssteigerung in der Lehre hat, und auch die zielbezogene Außensteuerung übt keine effektive Kontrolle aus. Die akademische Selbstorganisation der Fachbereiche wird formal gegenüber der hierarchisch-administrativen Selbststeuerung der Leitungsorgane zwar geschwächt, jedoch wirkt sich das hauptsächlich auf die Aktivitätsstruktur im Bereich der Forschung und weniger auf den Bereich der Lehre aus, in dem die Prozesse recht unabhängig von den beschriebenen Steuerungsmaßnahmen ablaufen. Zudem verweisen die Autoren auf diverse Möglichkeiten der weiteren Entkopplung. Konflikte zwischen den (hierarchischen) Ebenen und der Verwaltungsaufwand nehmen zu, wobei die Autoren der internen Konstellation der befragten Akteure⁴ eine hohe Bedeutung zuweisen: „Da-

⁴ Diese entstammen entsprechend des allgemeinen Interesses an der Hochschulsteuerung den jeweiligen Leitungsebenen aus fachlichen und überfachlichen Bereichen.

bei können die Steuerungsinstrumente vor allem dann ihre Wirkung entfalten, wenn die Implementation partizipative Elemente enthält“ (ebd., S. 67).

Blümel, Kloke und Krücken (2010) widmen sich den steuerungsbezogenen Reformmaßnahmen, die immer mehr in die einzelnen Bereiche von Hochschulen hineinwirken, um die Aktivitätsstruktur zu erreichen, und nehmen dabei die Folgen für Professionalisierungsprozesse im deutschen Hochschulsystem in den Blick. Dafür wurden Personaldaten der Hochschulen analysiert, Stellenanzeigen inhaltsanalytisch ausgewertet und quantitative sowie qualitative Befragungen von Mitarbeiter*innen im Funktionalbereich durchgeführt. Die Autoren stellen folgende vier Thesen auf: 1. Hochschulen wandeln sich hin zu organisationalen Akteuren – hier verstanden als soziale Gebilde – im Sinne eigener formalen Strukturen mit stärker rationalisierten Hierarchien, was sich im Wesentlichen auf den oben von Bogumil et al. (2013) beschriebenen Kurswechsel der Governance bezieht. 2. Die Organisationswerdung von Hochschulen hat Konsequenzen für die akademische Selbststeuerung sowie für die Hochschuladministration, womit eine stärkere Differenzierung hochschulischer Aufgabengebiete gemeint ist. Diese zieht eine hierarchisch geprägte Governance, eine Reorganisation der (Formal-)Struktur am Schnittstellenbereich zwischen Administration und Wissenschaft sowie die Etablierung neuer Expert*innengruppen in diesem Bereich nach sich. 3. Diese Expert*innen sind jedoch keine klassischen berufsbezogenen, sondern organisationsbezogene Professionelle. Sie entstammen der qualitativen Umstrukturierung⁵ der zentralen Verwaltung und orientieren sich in ihrem Handeln an Vorgaben der Organisation anstatt den Normen und Werten der (unterschiedlichen) Professionen, aus denen sie kommen. Sie teilen also keine gemeinsame Wissensbasis. 4. Bei diesen organisationsbezogenen Professionalisierungsprozessen spielen Entscheidungen auf Ebene der Hochschulorganisation sowie politischer Akteure eine Rolle, die mit ihren Zielen die berufliche Sozialisation der neuen Expert*innen beeinflusst. Der Rekurs auf Professionalisierung habe in diesem Kontext vor allem eine Akzeptanz- und Legitimationsfunktion. Ob der Wandel des Hochschulmanagements zu einer Zunahme der Spannungen zwischen Wissenschaft und Verwaltung (Wahrnehmung als Einmischung) oder zu deren Abnahme (Wahrnehmung als Unterstützung) führt, bleibe abzusehen (ebd.).

Becker, Krücken und Wild (2012) kommen resümierend zum gleichen Schluss wie die zuvor vorgestellten Studien: „Die output-orientierte ‚educational governance-policy‘ ist angekommen: Hochschulleitungen nehmen unisono externe Steuerungserwartungen wahr und reagieren hierauf“ (ebd., S. 7, Herv. i. O.). Die Art und Weise variere allerdings. Die Herausgeber führen einzelne Projekte zur Hochschulforschung mit dem Thema „Hochschulmanagement im Spannungsfeld von Individuum und Organisation“ (ebd., S. 5) zusammen.⁶ Sie bündeln die Ergebnisse zur Governance und zum Personalmanagement mit dem o.g. Fazit und erachten in diesem Kontext hinsichtlich der Lehrmotivation eine indirekte Steuerung der Hochschulleitungen als sinnvoll. Ergänzend zu den bisherigen Erkenntnissen ist mit Blick auf die Handlungsebene vor allem Letzteres interessant. Die Autoren resümieren wie folgt: 1. Die Rahmenbedingungen (z.B. Autonomie, Lehrkultur) haben eine Bedeutung für die Motivation der Lehrenden. 2. Chancen und Grenzen von NPM-Maßnahmen sind derzeit kaum abzuschätzen, was unter anderem mit dem bislang unzureichenden Kommunikations- und Informationsmanagement zusammenhängt. 3. Für wirksame Support-Strukturen müssen (a) die institutionelle Verankerung stimmen und (b) die Angebote zielgruppengerecht ausgerichtet

⁵ Keine Zunahme der Stellen, sondern eine Verschiebung der Tätigkeitsbereiche vom mittleren zum höheren und gehobenen Dienst.

⁶ Vertretene Projekte mit Beiträgen in diesem Band sind: ConGo (Kloke & Krücken sowie Esdar), MogLI (Becker sowie Stegmüller & Tadsen), QualitAS Lehre (Kopatz & König), Governance an Hochschulen (Wilkesmann), LeWi (Heise).

sein. „Weiterführende Arbeiten sind notwendig, um hier neben deskriptiven und explikativen auch dezidierte praxeologische Aussagen zu ermöglichen“ (ebd., S. 7).

2.2. Studiengangentwicklung im veränderten Kontext

Die gesamtuniversitären Bezüge, die in den vorausgehend referierten Studien angerissen wurden, sind auch relevant für die Aufgabe der Studiengangentwicklung. So ist die Aufgabe zum einen im Schnittstellenbereich zwischen Administration und Wissenschaft verortet, zum anderen kam im Zuge der Ausdifferenzierung der Aufgabengebiete eine neue Expert*innengruppe hinzu, die unter anderem für die Umsetzung übergeordneter Standards Sorge tragen. Deren Handeln wird statt von ihrer Profession primär von der Organisation geprägt, die zunehmend externen Steuerungserwartungen folgt. Dies bestärkt den einleitend beschriebenen Zusammenhang der Ebene der Organisation mit der Handlungsebene, der sich unweigerlich mit Blick auf die Studiengangentwicklung vollzieht. Im Folgenden werden zwei Studien skizziert, die diese Phänomene jeweils maßgeblich prägten, und als wissenschaftlicher Kontext in den Kern-Beiträgen ausführlicher dargestellt werden (s. Kapitel 5). Ebenso verhält es sich mit den weiteren wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zur Aufgabe der Studiengangentwicklung. Die Grundgedanken der aktuellen Forschung werden hier insoweit aufgegriffen, wie sie für das Anliegen des Rahmentextes zur Verbindung der Handlungsebene mit der Ebene der Organisation relevant sind.

Die erste Studie befasst sich mit der Verortung von Aufgabenfeldern an Hochschulen. Insbesondere die Zuständigkeitsbereiche, die zwischen den zwei tradierten universitären Sektoren von Administration und Wissenschaft immer mehr zu einem „Third Space“ (Whitchurch, 2013) verschwimmen, sind in den letzten Jahren in den Blick geraten.⁷ Dieser Schnittstellenbereich formiert sich in verschiedenen Phasen, die von Irritationen, Konflikten und Aushandlungsprozessen geprägt sind. Dieses Konzept wurde bereits von vielen Wissenschaftlern aufgegriffen sowie kritisch diskutiert (vgl. Pohlenz, Harris-Hümmert & Mitterauer, 2017). Oft ging es bei der Forschung zum Third Space um die Professionalisierung der verschiedenen Akteure, die in diesem Bereich tätig sind (Schneijderberg, Merkator, Teichler & Kehm, 2013; Urban & Meister, 2010; Gornitzka & Larsen, 2004). Die wohl umfassendste Studie zu dieser Personengruppe, die hier an zweiter Stelle benannt werden soll, wurde von Schneijderberg et al. (2013) durchgeführt.⁸ Dort wurden sie als hochqualifizierte Hochschulprofessionelle – kurz „HOPROS“ – charakterisiert, „die weder primär als Lehrende und Forschende (Wissenschaftler[innen]) oder als leitende Hochschulmanager noch als Routineverwalter(innen) und -dienstleister(innen) tätig sind“ (ebd., S. 9). Dabei handelt es sich um Personen, die verschiedenen Disziplinen entstammen, an Hochschulen in der Rolle als „change agents“ (ebd., S. 408) agieren, aber wenig Macht besitzen. Bei den Studien zum Third Space und den neuen Hochschulprofessionellen stand jedoch eher die (überfachliche) neue Expert*innengruppe im Allgemeinen oder etwas spezieller im Bereich des Qualitätsmanagements im Fokus (z.B. Kloke, 2014). Auch in diesem Forschungsfeld ist noch ungeklärt, wie sich damit verknüpfte (Professionalisierungs-)Erfordernisse für die Studiengangentwickelnden der Fachbereiche

⁷ Whitchurch (2010, 2013) führte den Begriff des „Third Space“ ein, dem der Arbeitskreis Hochschulen der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. im Sommer 2016 unter dem Titel „Third Space revisited: Jeder für sich oder alle für ein Ziel?“ eine gesamte Tagung widmete.

⁸ Der Überblicksbeitrag zur Studie „Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntenen Wesen“ (Kehm, Merkator & Schneijderberg, 2010), der die zentralen Ergebnisse referiert weist bei google Scholar 49 Zitationen auf (05.12.2019).

verändern. Denn woher soll ein*e Physiker*in, Anglist*in oder Wirtschaftswissenschaftler*in eigentlich wissen, wie Studium und Lehre kompetenzorientiert gestaltet werden können!? Diese Frage rückt die spezielle Rolle der Hochschuldidaktik in den Blick, die für die Qualifizierung des akademisch lehrenden und disponierenden Personals zuständig ist. Heiner und Wildt (2013) stellen bei ihrer Meta-Evaluation zur Professionalisierung der Lehre ebenfalls fest, dass die didaktisch-konzeptionelle Seite des Bologna-Prozesses vernachlässigt wurde und darüber hinaus die Hochschuldidaktik mit ihrem meist serviceorientierten Profil, wenig an der Reform in den Hochschulen beteiligt war. Es benötige eine verstärkte Forschungsorientierung der Hochschuldidaktik um sich im neuen Gefüge der Hochschulen zu positionieren. Dazu beschreibt Merkt (2014), dass durch die vielzähligen Förderprogramme der letzten Jahre zwar ausdifferenzierte praktische sowie forschende Aktivitäten in der Hochschuldidaktik angeregt wurden, die benötigten Forschungsstrukturen jedoch meist zeitlich begrenzt sind, so dass nur vereinzelte Themen bearbeitet werden können.

„Gerade die für die Hochschulentwicklung wesentliche Verbindung dieser Forschungsansätze mit der organisationalen Ebene der Hochschullehre [...] bleiben folglich theoretisch unbearbeitet. Hier könnte die Hochschuldidaktische Forschung in Kooperationen mit der Hochschulforschung wichtige Beiträge leisten“ (ebd., S. 101).

Dabei nimmt die Hochschuldidaktik im Gegensatz zur Hochschulforschung aus ihrem Grundverständnis her – so Merkt weiter – eine professionstheoretische Perspektive ein, die dem Zugang dieser Arbeit entspricht.

Die Aufgabe der Studiengangentwicklung im Speziellen wird im aktuellen Kontext entsprechend häufig mit vorrangigem Blick auf die praktische Umsetzung thematisiert (z.B. Brinker & Tremp, 2012; Welbers & Gaus, 2005; Webers & Wildt, 2003). Eine theoretisch fundierte Reflexion der Aufgabe der Studiengangentwicklung, wie sie z.B. Siebert (1974) in den 1970er Jahren für die Curriculumentwicklung in der Erwachsenenbildung einführt, ist nach den einschneidenden Veränderungen des Bologna-Prozesses trotz einiger forschungsbasierter und/oder praxisorientierter Ansätze wie z.B. die “Elementaraspekte der Curricularentwicklung“ Hofmann (2005), dem Handbuch zur Modulentwicklung von Moon (2002) oder dem umfassenden Tuning-Projekt⁹ auf europäischer Ebene – um nur einige Beispiele zu nennen – in dieser umfassenden Systematik nicht im Handeln der Studiengangentwickelnden angekommen. Damit einhergehend sind Studien auf Handlungsebene, d.h. zum Alltagsgeschäft der Studiengangentwickelnden, eher die Ausnahme. Das stellt auch Steinhardt (2015) in Ihrer Arbeit zur Bedeutung von Studiengangentwicklung fest, in der sie die tatsächliche Arbeit von Studiengangentwickelnden in sieben Fallstudien nachzeichnet. Sie resümiert, dass die Bedeutung zwar gewachsen sei, aber nur weil sie von Professoren als Mittel zur Etablierung der eigenen Forschungsinteressen aufgefasst wird.

2.3. Desiderata

Zusammenfassend kann für dieses Kapitel mit Blick auf den bestehenden Forschungsbedarf festgestellt werden, dass die Auseinandersetzungen rund um das Aufgabenfeld der Studiengangentwicklung zwar vielfältig sind, allerdings hinsichtlich der problematischen Diskrepanz zwischen Formalstruktur (Reformvorgaben strukturell größtenteils umgesetzt) und Aktivitätsstruktur (inhaltliche Intentionen der Reform scheinen nicht sinngemäß praktiziert zu werden) lediglich eine Diagnose, jedoch keine ausreichenden Ansätze bieten, um dieser entgegen zu

⁹ <http://www.unideusto.org/tuningeu/> (abgerufen am 02.02.2019)

wirken. Umfassende empirische Studien entstammen tendenziell Kontexten der Hochschulforschung und sind demgemäß breit angelegt bzw. heben auf die Ebene der Organisation ab. „In der Hochschulforschung sind die Ideen zur institutionellen Gestaltbarkeit von Kontexten durch absichtsvolles Verhalten einzelner Akteure bisher nur ansatzweise aufgegriffen worden“ (Krücken & Rübken, 2009, S. 338). Zur Handlungsebene existieren zwar einzelne Betrachtungen, umfassende empirische Studien wurden bisher jedoch nicht gleichermaßen umgesetzt. Eine Ursache hierfür scheint unter anderem die oben beschriebene prekäre Forschungsausstattung der Hochschuldidaktik zu sein (Merkt, 2014), die von ihrem Arbeitsgebiet her prinzipiell jedoch am Handeln der Lehrenden, zu deren Aufgabe je nach Position auch die Studiengangentwicklung gehört, als Forschungsgegenstand interessiert ist. Offen bleibt auch die Verbindung zwischen den beiden Ebenen (ebd., 2014). So ist nach wie vor fraglich, inwieweit z.B. die Intentionen der Bologna-Reform im Handeln der Studiengangentwickelnden angekommen sind (Krücken & Rübken, 2009). Was in den bisherigen Ausführungen als Ansatzpunkt für die vorliegende Arbeit deutlich wurde, ist, dass an die Aufgabe der Studiengangentwicklung, wie sie einleitend vorgestellt wurde, nun verstärkt politisch initiierte und organisational geprägte Anforderungen über neue Management-Tools herangetragen werden und neue Akteure involviert sind. D.h. bei der Studiengangentwicklung treffen verschiedene alte und neue Strukturen, Intentionen und Handlungsweisen – unterschiedliche Perspektiven von Professionalität – aufeinander. Damit stellt das Aufgabengebiet einen Knotenpunkt im Bereich Studium und Lehre und vielversprechendes Forschungsfeld dar, um Erkenntnisse dazu zu gewinnen, wie Studiengangentwickelnde diese Aufgabe im Spannungsfeld gesamtuniversitärer Bezüge meistern. Denn wie der dargestellte Forschungsstand aufzeigt, fehlen bisher wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zur Handlungsebene der Studiengangentwickelnden, sowohl theoretisch hinsichtlich der Erfordernisse einer professionellen Studiengangentwicklung (Beitrag 1) als auch empirisch hinsichtlich der Anforderungen, denen sich die Studiengangentwickelnden der Fachbereiche im komplexer gewordenen Aufgabengebiet gegenüber sehen (Beitrag 2), wie sie in ihrem Handeln unterstützt werden und die Zusammenarbeit mit weiteren Akteure synergetisch gestaltet werden kann (Beitrag 3). Ein weiteres Desiderat bilden Ansätze, um eine Brücke zwischen dem tatsächlichen Handeln der Studiengangentwickelnden, d.h. die Aktivitätsstruktur, wie sie in den Beiträgen identifiziert wird, und den postulierten Handlungsansprüchen der Hochschulen, d.h. der Formalstruktur zu schlagen. Dafür werden in der vorliegenden Arbeit bestimmte Eigenschaften und Mechanismen der Organisation Hochschule theoretisch aufgearbeitet und die Theorie in Verbindung zu den professionstheoretischen Erkenntnissen der Studie, darlegt in den Beiträgen, gestellt. So sollen die Ergebnisse der Studie nicht nur für sich stehen, sondern durch eine theoretisch reflektierte Rückbindung in den Kontext der Hochschule als Organisation eingebettet werden. Es soll aufgezeigt werden, welche potentiellen Verbindungen der Ebene der Organisation mit ihrer Formalstruktur zur Handlungsebene der Studiengangentwickelnden als Aktivitätsstruktur existieren und wie diese verknüpft werden können.

Die Arbeit bewegt sich also mit ihrem Erkenntnisinteresse zwischen der Handlungsebene und der Ebene der Organisation bzw. in der Verbindung dieser Ebenen mit Blick auf die Studiengangentwicklung als Mesoebene des Bereichs Studium und Lehre. Der Fokus liegt dabei jedoch auf der Handlungsebene der Studiengangentwickelnden, die durch eine Verortung der Aufgabe im Kontext der Ebene der Organisation, durchdrungen werden soll. Ebenso wie der professionstheoretische Zugang geht damit auch die erkenntnistheoretische Prägung dieser Arbeit mit Ansätzen der Hochschuldidaktik einher, die sich vornehmlich mit der Hochschulbildung befasst (Schaper, 2014). Das Erkenntnisinteresse zur Verbindung der Ebenen ist damit Gegenstand der Hochschulbildungsforschung, die Aspekte von Hochschul- und

hochschuldidaktischer Forschung umfasst, indem sie sowohl Fragen zur inhaltlichen bzw. curricularen und didaktischen Gestaltung von Lehr-Lernprozessen „sowie den damit verbundenen organisatorischen Belangen und Unterstützungsprozessen von Studium und Lehre als auch den damit verknüpften Personal- und Organisationsentwicklungsanforderungen und -bedarfen im Kontext der Hochschulentwicklung“ (ebd., S. 70) adressiert. Wie oben nach Merkt (2014) ausgeführt, soll mit dieser Verbindung ein Beitrag zur Hochschulentwicklung geleistet werden. Im vorliegenden Rahmentext wird demzufolge erweiternd zu den Beiträgen, in denen das professionelle Handeln der Akteure im Vordergrund steht, der organisationstheoretische Kontext aufgearbeitet, auf dessen Relevanz in den einzelnen Beiträgen lediglich verwiesen wurde. Dieser Kontext wird im folgenden Kapitel dargestellt, um daran anknüpfend – nach einer Erläuterung des Forschungsdesigns – die jeweiligen Beiträgen darin einzubetten.

3. Theoretische Annahmen zur Hochschule als Organisation

Bevor die theoretischen Grundannahmen zur Hochschule als Organisation erörtert werden, wird das Begriffsverständnis der verschiedenen Konstrukte von Organisation und Institution in Bezug auf den Hochschulkontext geklärt und in Zusammenhang mit dem Begriff des Akteurs und der Professionalität gestellt. Wie im Folgenden noch erläutert wird, ist die Betrachtung der Hochschule als Organisation, in der einzelne Akteure entlang institutionalisierter Abläufe agieren, auch eng mit der eingenommenen Perspektive auf den Gegenstand Hochschule verwoben. So ist für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, in der das Handeln der Studiengangentwickelnden und dessen Einbettung in die Organisation Hochschule im Mittelpunkt der Analyse steht, eher eine Innen- statt eine Außenperspektive zielführend. Mit diesem analytischen Zugang können schließlich die theoretischen Merkmale und Mechanismen der Organisation Hochschule gezielt herausgearbeitet werden, um entsprechend relevante Bezüge für das Aufgabenfeld der Studiengangentwicklung herzustellen.

3.1. Begriffsverständnis

Im wissenschaftlichen Diskurs um die skizzierten Reformmaßnahmen stellt sich immer häufiger die Frage nach der Organisationswerdung von Hochschulen als ein Prozess von der Institution zur Organisation (Zechlin, 2019; Kosmützky, 2010). Der Begriff der Institution ist dabei von einer Außenperspektive her als formales, staatlich geprägtes Regelsystem, zu verstehen. „Im Vergleich zu Institutionen sind Organisationen dynamischer und stärker durch arbeitsteilige Kooperation und hierarchische Koordination gekennzeichnet. Dennoch weisen Universitäten in der Regel sowohl Merkmale von Institutionen als auch Merkmale von Organisationen auf“ (Kehm, 2012, S. 18). Insgesamt geht der Trend dahin, Universitäten als Organisationen zu begreifen, die immer mehr eine eigene (von extern beeinflusste) Agenda verfolgen, die sich in der Formalstruktur widerspiegelt (Zechlin, 2019; Meier, 2009; Olsen, 2005). Um diese Agenda erfolgreich umzusetzen, d.h. die Aktivitätsstruktur der Organisationsmitglieder zu erreichen, müssen jedoch die etablierten bzw. institutionalisierten Eigenheiten in den jeweiligen Universitäten berücksichtigt, also in diesem Sinne eine Innenperspektive eingenommen werden. Wie bereits mehrfach erkennbar wurde, liegt genau hier die Sollbruchstelle des organisationalen Managements.

Olsen (2005) entwirft vier idealtypische Visionen von Universität, die die beiden konkurrierenden Sichtweisen von Universität als Institution und Universität als Organisation in einer

Matrix von Autonomie (interne/externe Steuerung) und Konflikt (gegensätzliche/geteilte Normen und Ziele) verschränken: 1. Die Universität als eine selbstgesteuerte Gemeinschaft von Gelehrten, in der sie primär als Institution mit interner Autonomie sowie geteilten Normen und Zielen gelebt wird (Freiheit von Lehre und Forschung, in der die Tätigkeiten nach fachwissenschaftlichen Standards bewertet werden (peer-review)). 2. Die Universität als ein Instrument für eine nationale politische Agenda, extern vorgegeben und gesteuert, deren Ziele von den Mitgliedern intern vertreten werden (Lehre und Forschung als Produkt mit gesellschaftlichem Nutzen, das für die Zweckerreichung die Expertise einzelner Mitglieder in Teams unter den Maßgaben einer starken Administration vereint). 3. Die Universität als repräsentative Demokratie, in der verschiedene Normen und Ziele bestehen, die jedoch intern autonom abgestimmt werden (formale Regelungen für Lehre und Forschung stehen bei den interessengeleiteten Aushandlungsprozessen verschiedener interner Akteure im Mittelpunkt). 4. Die Universität als eine in konkurrierende Märkte eingebettete Service-Einrichtung, die von den externen Anforderungen des Markts gesteuert wird, welche von den Mitgliedern je nach Normen und Zielen unterschiedlich erfüllt werden (Lehre und Forschung werden als Ware auf dem konkurrierenden Markt angeboten, der schnelle nachfrageorientierte Anpassungen, erreicht durch NPM, einfordert, um Profite zu erzielen).

Die vier Visionen sind dabei als überdauernde Aspekte zu verstehen, nach denen sich Universitäten, je nach gesellschaftlichen, politischen und akademischen Umständen, anteilig beschreiben lassen. So sieht Olsen (2005) beispielsweise aktuell die 4. Vision konkurrierender Märkte vertreten durch die Europäische Kommission – die 1. Vision der Gemeinschaft von Gelehrten hingegen als Argument ihrer Kritiker. Im Kontext der aktuellen, ungeklärten Situation begreift Olsen die Universität nach außen hin als eine Organisation agierend, die diesen äußeren Einflüssen nach innen mit entsprechender Steuerung begegnet. Die Strukturen und Eigenschaften konstituieren sich jedoch durch Werte und normative Erwartungen von innen heraus, d.h. durch Institutionen, die bei der Steuerung beachtet werden müssen. „To understand institutional dynamics then means understanding environmental effectiveness in eliminating sub-optimal institutions, the latitude of purposeful institutional reform, and institutional abilities to adapt spontaneously to changing circumstances“ (ebd., S. 27). Eine Institution ist hierbei – im Gegensatz zur eingangs beschriebenen Außenperspektive im gesellschaftlichen Kontext – relevant für die Innenperspektive. Dieses Verständnis von inneren Institutionen als handlungsleitende Orientierungsmuster in einer Organisation steht also in Kontrast zu formalen Institutionen, wie sie im Kontext der Hochschul(bildungs)forschung häufig vorzufinden sind (Kehm, 2012) und ergänzt sich mit dem Begriff der Organisation, statt ihm gegenüber zu stehen (s.o.). In dieser Arbeit geht es um ein Verständnis für die innere Struktur von Hochschulen und insbesondere darum, das Handeln der Akteure im Zusammenhang der universitären Gesamtbezüge mit Hinblick auf die veränderten Herausforderungen erfassen und deuten zu können. Die Grenzen des Verständnisses und der Steuerung liegen jedoch in der komplexen Verbindung und losen Kopplung (s.u. Kapitel 3.2.) von Formal- und Aktivitätsstruktur sowie der Stärke der Institutionen.

Für dieses Anliegen erscheint es demnach angebracht, Hochschule im aktuellen Kontext theoretisch als Organisation zu fassen: Eine Hochschule agiert nach außen als Organisation, ihr Innenleben jedoch wird bestimmt von Institutionen, die für ihre Mitglieder handlungsleitend sind. Hochschulen, gefasst als Organisationen, sind im Zuge der Reformen an entsprechende Legitimierungs- und Konkurrenzbedingungen geknüpft und agieren (zwangsläufig) immer eigenständiger, was auf das innere Gesamtgefüge einer Hochschule Einfluss nimmt. Hier werden für eine Organisation folgende Eigenschaften angenommen:

„Bestimmbare Anzahl der Mitglieder; markierbare Grenze zwischen binnen- und außenorientierten einerseits u. ‚fremden‘ sozialen Beziehungsstrukturen andererseits; interne (arbeitsteilige) Rollengliederung nach einer rationalen (zielorientierten) Ordnung; prinzipielle (gedankliche) Abhebbarkeit u. Unabhängigkeit der sozialen Verhaltensstrukturen von den konkreten Mitgliedern. Eine soziale O. ist demnach ein System bewußt [sic.!, CN] geplanter u. koordinierter Handlungseinheiten, die auf Personen als Positionsinhaber zur Ausführung verteilt sind.“ (Hartfiel & Hillmann, 1972, S. 558)

Ausgehend von der oben erläuterten Diskrepanz von Formal- zur Aktivitätsstruktur im aktuellen Hochschulkontext muss jedoch in dieser Arbeit kritisch reflektiert werden, inwiefern bewusst geplante Handlungseinheiten koordinierbar sind.

Eine Institution wird folgendermaßen verstanden:

„In einem weiteren Sinne jegl. Form (entweder bewußt [sic.!, CN] gestalteter oder ungeplant entstandener) stabiler dauerhafter Muster menschlicher Beziehungen, die in einer Ges. erzwungen oder durch die allseits als legitim geltenden Ordnungsvorstellungen getragen u. tatsächlich ‚gelebt‘ werden. Der Begriff I. bringt insbes. zum Ausdruck, daß [sic.!, CN] wiederkehrende Regelmäßigkeiten u. abgrenzbare Gleichförmigkeiten gegenseitigen Sichverhaltens von Menschen, Gruppen, Organisationen nicht nur zufällig oder biolog. determiniert ablaufen, sondern auch u. in erster Linie Produkte menschl. Kultur und Sinnggebung sind.“ (Hartfiel & Hillmann, 1972, S. 341)

Wesentlich ist zum einen, dass Institutionen nicht nur von selbst entstehen, sondern auch gestaltet werden können. Jedoch wurde in den bisherigen Ausführungen bereits angedeutet, dass Zwang in einer Expert*innengemeinschaft wie der Universität zu enormen Widerstand und der verstärkten Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur führt. Das lenkt die Aufmerksamkeit auf die Zusammenarbeit der beteiligten fachlichen und überfachlichen Akteure in einem Studiengangentwicklungsprozess. Dabei ist ein Akteur, die

„Bezeichnung für eine Einheit, die als Träger sozialer Rollen mit jeweils bestimmten Orientierungen (Werte, Einstellungen, Motivationen) in einer sozialen Situation handelt. Die Handlungseinheit wird nicht nur v. einzelnen Individuen getragen, sondern auch v. sozialen Gebilden und Kollektiven.“ (Hartfiel & Hillmann, 1972, S. 6).

In dieser Arbeit werden die Akteure als Individuen betrachtet, wobei die Handlungsebene der Studiengangentwickelnden im Vordergrund steht.¹⁰ Um die Brücke zwischen Organisations- und Handlungsebene für das Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung schlagen zu können, wird die in diesem Kapitel dargelegte theoretische Rahmung der Arbeit in Form einer soziologisch geprägte Betrachtung von Organisation und Institution in den Zusammenhang mit Fragen der Professionalität als ein Themengebiet der Erwachsenenbildung und Gegenstand der Beiträge der Arbeit (s. Kapitel 5) gestellt.¹¹ Denn wie die bisherigen Ausführungen – insbesondere in Kapitel 2.2. – zeigen, steht diese vor dem aktuellen Hintergrund nicht isoliert für sich alleine, „vielmehr bildet sich Professionalität erst im Kontext einer spezifischen Organisation heraus“ (Franz & Schrader, 2017, S. 3). Wie sich diese Verknüpfung gestaltet und was aus professionstheoretischer Perspektive die Handlungsebene mit der Ebene der

¹⁰ Eine umfassende Betrachtung der Universität als Akteur nimmt Meier (2009) vor, in der er den institutionellen Wandel der Hochschulorganisation analysiert.

¹¹ Dabei ist anzumerken, dass das soziologische Verständnis von Professionalität bzw. Professionalisierung (vgl. Hartfiel & Hillmann, 1972, S. 341) sich mit dem in dieser Arbeit zu Grunde gelegten Verständnis der Erwachsenenbildung deckt.

Organisation verbindet – nämlich zum einen Strukturen, die professionelles Handeln ermöglichen, und zum anderen neue Akteure, deren Professionalität von der Organisation geprägt wird und die die organisationalen Maßgaben an die Studiengangentwickelnden herantragen – wurde einleitend bereits in den Grundzügen skizziert und wird in den einzelnen Beiträgen (Kapitel 5) sowohl theoretisch genauer dargelegt als auch empirisch untermauert und erweitert bzw. vertieft. Welche Eigenschaften und Mechanismen aus organisationstheoretischer Perspektive für diese Verbindung relevant sind – nämlich die (lose) Kopplung universitärer Elemente (Weick, 1976) sowie die institutionalisierten (gegenseitigen) Erwartungen der universitären Akteure, die den Alltag einer professionellen Bürokratie regeln (Mintzberg, 1979/2002), wird im Folgenden dargelegt. Dies spannt den theoretischen Rahmen für die Einbettung der Beiträge auf, in denen die Professionalität fokussiert wird (s. Kapitel 5).

3.2. Theoretische Grundannahmen

Ausgehend von den bisherigen Ausführungen ist eine tiefgreifende Änderung der grundlegenden Steuerungsmechanismen nicht zu leugnen. Zwei Merkmale, die vielfach in der Auseinandersetzung mit der Hochschule als Organisation aufgegriffen werden (Hanft & Maschwitz, 2017; Kehm, 2012; Blümel et al., 2010; Musselin, 2006) und sich gegenseitig ergänzen, treten – wie oben bereits angemerkt – besonders zum Vorschein: Zum einen das Phänomen der losen Kopplung universitärer Einheiten nach Weick (1976), das aktuell zunehmend in Frage gestellt werden muss, da eine engere Verzahnung der tradierten Sektoren von Verwaltung und Wissenschaft angestrebt wird. Zum anderen das Verständnis einer Hochschule als professionelle Bürokratie nach Mintzberg (1979/2002), in der autarke Expert*innen, d.h. Wissenschaftler*innen, mit sehr komplexen Vorgängen beschäftigt sind, wobei das Alltagsgeschehen unter anderem stark durch gegenseitigen Erwartungen geregelt ist. Diese kennzeichnen eine Hochschule in der Prä-Bologna-Ära als spezielle Organisation und zählen mittlerweile zu den Klassikern der einschlägigen Literatur.¹² In dieser Arbeit gilt es aus einer Innenperspektive der Organisation Hochschule heraus zu identifizieren, inwiefern sich die Aufgabe der Studiengangentwicklung in diesem Kontext verändert. D.h. inwiefern sich welche Kopplungen festigen oder weiter lockern, sich die Expertise für das Aufgabenfeld der Studiengangentwicklung in den Fachbereichen und überfachlichen Bereichen verteilt, gewohnte Handlungsabläufe (positiv oder negativ) irritiert sind oder neue entstehen, etc. Für die Darstellung der zentralen organisationstheoretischen Merkmale der losen Kopplung und der professionellen Bürokratie erfolgt zunächst eine Beschreibung der originären theoretischen Grundannahmen. Auf dieser Grundlage ist es möglich zu erörtern, inwiefern die Merkmale für diese Arbeit, aus einer Innenperspektive auf das oben beschriebene Szenario heraus, relevant sind. Darauf aufbauend wird aufgezeigt, wie beide Merkmale in der Perspektive des Neo-Institutionalismus aufgegriffen und ergänzt werden.

¹² Dabei ist die Liste der Klassiker mit diesen beiden Merkmalen bzw. Autoren keinesfalls vollständig. Zu nennen wäre beispielsweise die „Organisational Saga“ nach Clark (1972), nach der eine formell etablierte Gruppe kollektiv über eine einzigartige Leistung der Hochschule übereinstimmt und diese als Geschichte der Hochschule prägt, was schließlich mit großer emotionaler Verbundenheit und Loyalität weitergetragen wird. Oder das Verständnis der Hochschule als „Organized Anarchie“ nach Cohen, March & Olsen (1972) in der die Entscheidungsfindung nach dem „Garbage Can Model“ verläuft. Aufgrund des begrenzten Rahmens wird der Fokus in dieser Arbeit jedoch auf die beiden herausgearbeiteten relevanten Merkmale gelegt.

3.2.1. Universität als lose gekoppeltes System

Der Ansatz der Universität als lose gekoppeltes System geht von einer Innenperspektive her in seinem Ursprung nach Weick (1976) davon aus, dass die Sinnbildung ausgehend vom organisationalen Leben statt ausgehend von auferlegten Zielen und Abläufen geschieht. Die Elemente, aus denen sich die Organisation konstituiert, sind dabei lose gekoppelt. Das suggeriert, dass Bausteine einem System hinzugefügt oder weggenommen werden können, ohne dabei die anderen Bausteine oder das System stark zu beeinträchtigen, was mit einigen Vor- und Nachteilen verknüpft ist (vgl. ebd., S. 6-8): So verringert die lose Kopplung beispielsweise die Wahrscheinlichkeit, dass die gesamte Organisation auf jede kleine Veränderung reagieren muss – oder kann; Einzelne Teile können auf die Umwelt reagieren, ohne das ganze System zu beeinflussen und sich damit besser lokal anpassen; Ein lose gekoppeltes System, in dem die Identität, Einzigartigkeit und Trennung der Elemente bewahrt wird, kann eine größere Menge an Variationen und neuen Lösungswegen verkraften als eng gekoppelte Systeme; Diese schnelle Anpassungsfähigkeit kann aber auch die Verbreitung vorteilhafter Varianten, die im System existieren, vorwegnehmen – die Strukturen, die die Entwicklung neuer Ansätze ermöglichen, verhindern gleichzeitig ihre Verbreitung. Weick (ebd., S. 4) beschreibt weiter verschiedene potentielle (lose) gekoppelte Elemente in Bildungseinrichtungen, wie z.B. Prozess – Outcome, Top – Bottom, Administratives Personal – Lehrende, Lehrende – Lehrende, Intention – Handlung. Da die wichtigsten Elemente in Hochschulen die (wissenschaftlichen) Akteure sind, herrscht eine große Autonomie, in dem Sinne, dass die Fähigkeit zur Gegenwehr verstärkt wird (vgl. ebd., S. 7-8).

Bereits an dieser Stelle ist das Dilemma der (Ent-)Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur zu erkennen. So werden von der Hochschulleitung bzw. -administration oft top down neue Managementmodelle intendiert bzw. umgesetzt, die eine festere Kopplung vorsehen (z.B. durch NPM). Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass die für Hochschulen bisher handlungsleitenden Paradigmen, die eher einer autarken Selbstverwaltung der einzelnen Fachbereiche folgten, ins Wanken geraten. Potentielle Situationen von loser Kopplung können beispielsweise in der Beobachtung liegen, dass organisationale Strukturen nicht an die Handlungen ihrer wissenschaftlichen Mitglieder angrenzen (z.B. die Umsetzung der Modulstruktur, die eigentlich die Abstimmung der je beteiligten Lehrenden erfordert, was jedoch oft nicht geschieht), oder Curricula trotz Änderungen immer noch den gleichen Outcome haben (z.B. nach Überführung der Veranstaltungen in Module), etc. Darin wird die oben beschriebene Situation der Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur im Kontext des Bologna-Prozesses als Schutzfunktion für die Strukturen der Fachbereiche gegenüber den Instrumenten des NPM erkennbar. Zusammengefasst geht die Autonomie und Fähigkeit zur Gegenwehr also auf Kosten der Wirkungskette, da die Anstrengungen (z.B. hinsichtlich einer Ideengenerierung für Praxisphasen im Studium) von jedem einzelnen Fachbereich ggf. sogar für jeden einzelnen Studiengang (je nachdem wie lose oder fest die Elemente innerhalb eines Fachbereichs gekoppelt sind) selbst unternommen werden muss. Das macht die Organisationen einerseits beständig in Ihrem Dasein und resistent gegenüber Fehlern, andererseits aber auch träge hinsichtlich Innovationen und wenig verlässlich bezüglich geäußelter Intention und tatsächlichen Handlungen. So scheint es in lose gekoppelten Systemen weniger Kommunikationsanlässe zu geben, d.h. die lose gekoppelten, autonomen Akteure sind nicht notwendigerweise gezwungen zu kommunizieren. Bezogen auf die Studiengangentwicklung entgeht den Studiengangentwickelnden der Fachbereiche in ihrer Abgrenzung – unter anderem durch die träge Verbreitung von Informationen – möglicherweise die Chance, den Paradigmenwechsel der Kompetenzorientierung für ihre Curricula gewinnbringend zu gestalten. Das zu lösende Dilemma besteht im aktuellen Kontext und bezogen auf die Auf-

gabe der Studiengangentwicklung also darin, die lose Kopplung zu Gunsten einer hohen Innovationsdichte und autarker Arbeit im und für das eigene Fach beizubehalten aber die Kopplung insofern zu festigen, dass diese Innovationen in andere Fächer transferiert und effiziente Wege identifiziert werden können, um den Arbeitsaufwand jedes Einzelnen zu minimieren.

3.2.2. Universität als professionelle Bürokratie

Um ein tieferes Verständnis für die Handlungsabläufe in der Organisation Hochschule zu erhalten, an denen für eine synergetische Studiengangentwicklung angesetzt werden kann, ist ergänzend die Betrachtung der Organisation als professionelle Bürokratie nach Mintzberg (1979/2002) hilfreich: Die Hochschule vereint darin Expert*innen, die aufgrund ihrer ausgeprägten Professionalisierung hoch komplexen Tätigkeiten (in der Wissenschaft) nachkommen und dafür – entsprechend der Annahmen der losen Kopplung – weitgehend autonom handeln und somit dezentral organisiert sind. Diese komplexen Vorgänge sind kaum zu kontrollieren, weswegen die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure in einer Hochschule auf gegenseitigen Erwartungen basiert, die aus den gewohnten Handlungsabläufen resultieren (Mintzberg, 2002, S. 172). Die komplexe Arbeit wird aber bürokratisch ausgeführt, d.h. sie ist trotz ihrer Komplexität stabil und führt zu vorhersehbarem – im Endeffekt standardisiertem – Verhalten (die gängigen Abläufe von Forschung und Lehre). Diese Standardisierung entstammt allerdings den Qualifikationen der jeweiligen Expert*innen, die die Standardisierung damit maßgeblich prägen (ebd., S. 172). D.h. alle verlassen sich auf die Fähigkeiten und das Wissen der jeweiligen Akteure, umgesetzt als Standard-Dienstleistungen – die wissenschaftsstützenden Bereiche sind dazu da, den Expert*innen zu dienen (ebd., S. 175-176). Jeder hat eine klare Rolle und folgt standardisierten Abläufen, die man erfahrungsgemäß von den jeweiligen Akteuren im Aufgabengefüge erwarten kann. Jedoch ist der Bezugsrahmen der Expert*innen nicht die Organisation, der sie angehören, sondern die Profession der sie entstammen.

„Professionals in these structures do not generally consider themselves as a part of a team. To many, the organization is almost incidental, a convenient place to practice their skills. They are loyal to their profession, not to the place where they happen to practice it. But the organization has need for loyalty, too [...]. Cooperation, as we saw earlier, is crucial to the functioning of the administrative structure. Yet, as we also saw, professionals resist it furiously. Professors hate to show up for curriculum meetings; they simply do not wish to be dependent on each other. One can say that they know each other too well!“ (Mintzberg, 2002, S. 190)

Die Expert*innen folgen im Wesentlichen dezentralen und demokratischen Strukturen, die – umgesetzt als akademische Selbstverwaltung – auch Teile der Administration kontrolliert und viel gegenseitige Abstimmung für die Koordination erfordert. Diese Zusammenarbeit ist ungewöhnlich für die Expert*innen (ebd., S. 179) und ein Grund dafür, dass Innovationen in einer professionellen Bürokratie schwer umzusetzen sind (ebd., S. 190). Die administrativen Organe selbst können wenig zur Koordinierung der speziellen Tätigkeiten der Expert*innen beitragen und unterliegen – anders als die Fachbereiche – einer hierarchischen Struktur. Administrative Organe sind, wie bereits angemerkt, dafür da, die Expert*innen bei Ihrer Arbeit zu unterstützen. Ein Großteil der Macht bleibt also bei den Professionellen – dem ‚Bottom‘ der Organisation (ebd., S. 176-179).¹³ Die (Qualitäts-)Standards für das Handeln ent-

¹³ Abgesehen von internen Rangordnungen entsprechend der Expertise und Reputation der jeweiligen Professionellen.

stehen jenseits der bürokratischen Struktur der Organisation in Fachverbänden, denen die Akteure zusammen mit Kolleg*innen aus anderen professionellen Bürokratien angehören – sie stellen indirekt die einzige kontrollierende Instanz dar.¹⁴ Direkte Anweisungen zur Koordination (z.B. durch Administrator*innen oder Kolleg*innen) und das Erfordernis gegenseitiger Anpassung werden als Verletzung der Autonomie wahrgenommen (ebd., S. 173/188). In der Folge reagieren externe Interessengruppen mit dysfunktionalen Koordinierungsversuchen wie z.B. direkte Supervision und Standardisierung der Arbeitsprozesse¹⁵ und deren Outcomes selbst. Das führt hinsichtlich der komplexen Tätigkeiten jedoch eher zur schlechteren Performance der Professionellen, verhindert Innovationen und endet darin, die formalen Vorgaben zu erfüllen statt sich der eigentlichen Arbeit zu widmen (ebd., S. 191-192). Fühlen sich Expert*innen in ihrer Autonomie eingeschränkt, besteht eine weitere Lösung für sie darin, die Organisation zu wechseln (ebd., S. 178).

Die Theorie der professionellen Bürokratie vereint viele Aspekte, die in den bisherigen Ausführungen bereits thematisiert wurden. Einige Gegebenheiten werden bestätigt, wie z.B. die große Autonomie der Expert*innen bzw. der wissenschaftlichen Akteure im Kontext der Hochschule allgemein, oder die Schwierigkeit, Innovationen umzusetzen, als Eigenschaft einer losen Kopplung, oder der Loyalität gegenüber der Profession, als Eigenschaft der berufsbezogenen Professionellen. Die verstärkten Steuerungsententionen neuer Managementmodelle (s. Kapitel 2) führen dazu, die beschriebenen Kontrollmechanismen zu hinterfragen. Denn die aktuellen Veränderungsprozesse, wirken durch die angestrebte, engere Verzahnung der universitären Einheiten und die damit einhergehende veränderte Rolle der neuen überfachlichen Akteure in das Hoheitsgebiet der Fachbereiche – als originäre Expert*innen in Sachen Studiengangentwicklung – hinein. Da sich dieser Wandel in der gesamten nationalen Hochschullandschaft vollzieht, stellt der Wechsel der Expert*innen in eine andere deutschsprachige Hochschule, in der ggf. mehr Autonomie geboten wird, keinen Lösungsweg mehr dar. Demnach ist hier von einer fundamentalen Irritation der bisherigen gegenseitigen Erwartungen und Handlungsabläufe im universitären Alltag auszugehen, für deren Klärung die Theorie nur noch die Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur als Lösungsweg anbietet.

3.2.3. Die Perspektive des Neo-Institutionalismus

Im Neo-Institutionalismus gelten Organisationen als natürliche und offene Gebilde. Das neue an der Perspektive ist, dass „Institutionen nicht als Folge, sondern als Ursache organisationaler Prozesse betrachtet werden“ (Koch & Schemmann, 2009, S. 24). Hier wird jedoch auf die institutionalisierte Umwelt einer Organisation Bezug genommen. Der Neo-Institutionalismus nimmt von seinem Ursprung her also tendenziell eine Außenperspektive ein, statt der in dieser Arbeit fokussierten Innenperspektive, und ist primär auf die Hochschule bzw. auf Bildungssysteme ausgerichtetes Konzept. Jedoch wurde und wird der Neo-Institutionalismus ebenfalls verstärkt im Hochschulkontext diskutiert und beherbergt einige schlüssige Überlegungen, die für das Anliegen der Arbeit relevant sind. So wurde beispielsweise auch Weicks o.g. Überlegung zur losen Kopplung (1976) zu einem festen Bestandteil der Strömung, obwohl er nicht dem einschlägigen Kanon zugeordnet wird (Koch & Schemmann, 2009). In diesem Kontext wird als ein Kerngedanke des Neo-Institutionalismus die

¹⁴ Gründe, einer Organisation beizutreten sind struktureller Art wie z.B. der Zugang zu Ressourcen, die Professionelle untereinander teilen, die Gemeinschaft von Professionellen, um voneinander zu lernen, die Möglichkeit, wissenschaftlichen Nachwuchs zu rekrutieren und Kunden/Klienten zu gewinnen (ebd., S. 178).

¹⁵ Im Gegensatz zu der bisher ausreichenden Standardisierung der Zusammenarbeit im Sinne einer Institutionalisierung der Handlungsabläufe.

oben bereits thematisierte Problematik einer Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur aufgegriffen, der auch in diesem Rahmentext hinsichtlich des Interesses an der Verbindung der Ebene der Organisation mit der Handlungsebene ein Hauptaugenmerk gewidmet wird. Dabei wird der formalen Ebene eine reine Legitimationsfunktion nach außen zugeschrieben (Meyer & Rowan, 1977). Dies veranschaulichen die Autoren in einer Studie zur Organisationsform Schule, deren formale Strukturen als Spiegelung rationalisierter institutioneller Regeln entstehen, die von außen an die Organisation herangetragen werden. Für das organisationale Handeln, d.h. für die Bewältigung des Alltagsgeschäfts, wird jedoch „statt Koordination, Inspektion und Evaluation eine Logik des Vertrauens und des guten Glaubens angewendet“ (ebd., S. 340; Übersetzung C.N.). Die lose Kopplung der einzelnen Elemente einer Organisation kann demnach das Spannungsverhältnis von Formal- und Aktivitätsstruktur auflösen, da sie die Handelnden – hier die Studiengangentwickelnden einnehmend – von formal herangetragenen Effizienzkriterien schützt. Hier kommt hingegen aus Managementperspektive wieder die Sollbruchstelle zwischen der Ebene der Organisation und der Handlungsebene zum Tragen. D.h. die Schutzfunktion impliziert eine potentielle Ineffizienz, die der gewohnten Funktionsweise einer vertrauensgeprägten Bindung der Beteiligten gegenüber steht. Insgesamt nehmen diese Grundgedanken den Ansatz der losen Kopplung von Weick (s.o.) auf und bestätigen zudem den Ansatz der professionellen Bürokratie nach Mintzberg (s.o.), in dem das hochautonome Handeln der Expert*innen auf dem Vertrauen gegenseitiger Erwartungen basiert. Darüber hinaus wird die Entstehung der formalen Strukturen, die einer Anpassung an die Umwelt entstammen, erklärt.

Dieser Anpassungsprozess, die sogenannte Isomorphie, ist ein weiterer Kerngedanke des Neo-Institutionalismus, dem sich DiMaggio und Powell (1983) ausführlicher widmeten. Demgemäß passen sich Organisationen, die im gleichen Feld agieren, im Zuge von Veränderungsprozessen aneinander an. Dabei bildet das einschlägige Feld, in dem sie durch die Übernahme rational aufgebauter, institutionalisierter Praktiken ihre Legitimation erhalten möchten, den Bezugsrahmen. Dafür sind drei Mechanismen verantwortlich: 1. Zwang, 2. Mimese und 3. normativer Druck. Diese werden von Krücken und Rübken (2009) für die Anwendung auf Hochschulen präzisiert. So ist ein Beispiel ad 1.) der Bologna-Prozess, ad 2.) die Orientierung an Elite-Unis wie z.B. Harvard und ad 3.) die Akkreditierung.

„Wie das Beispiel [des Bologna-Prozesses, C. N.] zeigt, ist ein politisch initiiertes und im Wesentlichen ‚top down‘ ablaufender Steuerungsprozess sehr erfolgreich, wenn es darum geht, die Umstellung möglichst rasch und flächendeckend zu vollziehen. Die Kehrseite dieses Prozesses, der im Wesentlichen nicht ‚bottom up‘ aus den Hochschulen selbst vorangetrieben wird, besteht jedoch darin, dass zahlreiche Hochschulangehörige, die Bachelor- und Master-Studiengänge konzipieren und diese mit Leben erfüllen müssen, die Umstellung als extern gesteuert erleben. Hier findet man ein sehr hohes Maß an Unzufriedenheit, Resignation und symbolischer Anpassung. Diese Folgekosten der raschen Implementierung sind für eine Organisation, die wie die Hochschulorganisation so stark auf die Motivation ihrer Mitglieder angewiesen ist, hoch problematisch und rücken die Implementierung in ein kritisches Licht.“ (ebd., S. 332)

Mit diesem Zitat wird das oben beschriebene Dilemma der losen Kopplung nach Weick (1976) – einerseits viel Spielraum für (z.B. curriculare) Innovationen vs. eingeschränkter Transfer und verlorene Effizienz – auf der Handlungsebene greifbar. So sehen die autark handelnden Studiengangentwickelnden die neuen top down initiierten Managementansätze als Eingriff in ihr Hoheitsgebiet und nutzen die lose Kopplung, deren Schutzfunktion an dieser Stelle nochmals verdeutlicht wird, um sich ihr bisheriges Handeln beizubehalten. Auch

die professionelle Bürokratie erklärt diese Problematik mit den machtvollen Experten, die den ‚Bottom‘ der Organisation bilden und das Spannungsfeld durch die Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur für sich auflösen. Damit scheinen die derzeitigen Steuerungsbestrebungen mit der intendierten engeren Kopplung der universitären Einheiten, genau das Gegenteil zu bewirken. Was in konsequenter Fortführung der Logik der professionellen Bürokratie zurück bleiben muss, ist die Irritation gegenüber den veränderten Handlungsabläufen. Denn auch wenn sich die Studiengangentwickelnden durch eine rein symbolische Anpassung an die Formalstruktur ihre Gewohnheiten und Ansichten innerhalb ihrer Einheit – seien es nun ganze Fachbereiche oder einzelne Studiengänge – bewahren können, so sorgen die neuen (überfachlichen) Akteure bzw. organisationsbezogenen Professionellen, die Einzug in die Hochschullandschaft gehalten haben, schon allein durch ihre Existenz für Veränderungen, zu denen sich die Studiengangentwickelnden als berufsbezogene Professionelle, in irgend einer Weise verhalten müssen.

Zusammenfassend zugespitzt für diese Arbeit, wird im Ansatz der Universität als lose gekoppeltes System der grundsätzliche, autarke Handlungsrahmen von Wissenschaftler*innen deutlich, die bislang als exklusive Expert*innen in einer professionellen Bürokratie agierten. Entsprechend institutionalisierte sich die Ausübung bestimmter komplexer Tätigkeiten, hier die Aufgabe der Studiengangentwicklung, für die die Studiengangentwickelnden der Fachbereiche von den wissenschaftsstützenden Bereichen eine ausgeprägte Serviceorientierung erwarten. Im Zuge der aktuellen Veränderungsprozesse, in deren Kontext sich die Organisation Hochschule dem Zwang des Bologna Prozesses und dem normativen Druck der Akkreditierungserfordernisse nicht entziehen kann, werden die Erwartungen aber nur noch bedingt erfüllt und es kommt zu einem Bruch zwischen der Ebene der Organisation und der Handlungsebene der Studiengangentwickelnden. Denn die Isomorphie auf Ebene der Organisation bringt nicht nur neue Regularien, sondern auch neue, überfachliche Expert*innen hervor, die die Umsetzung dieser Regularien bis in die Fachbereiche hinein steuern sollen. Das führt auf der Handlungsebene der Studiengangentwickelnden zur Irritation ihrer grundlegenden Handlungsroutine. Diese Handlungsebene wurde in der formativen Evaluationsstudie direkt im Geschehen, d.h. im Austausch mit Studiengangentwickelnden im Entwicklungsprozess untersucht. Im Verlauf wurde die Relevanz der (Ent-)Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur für die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure einer Studiengangentwicklung deutlich. In diesem Sinne hebt die Leitfrage dieses Rahmentextes auf die Verbindung der Handlungsebene der Studiengangentwickelnden mit der Ebene der Organisation ab, um die Herausforderungen der Aufgabe in ihrem Gesamtkontext beleuchten zu können. Es gilt die Ergebnisse der Studie, die von einem professionstheoretischen Zugang her generiert wurden, nun in den Kontext der Organisation – der von mehr oder weniger fest gekoppelten Elementen und einer etwas irritierten professionellen Bürokratie zeugt – rückzubinden, um Aufschluss zur Zusammenarbeit der Akteure eines Studiengangentwicklungsprozesses und den Erfordernissen einer professionellen Aufgabenbewältigung zu erhalten. Im Folgenden wird dargelegt, wie die Untersuchung dafür im Projektkontext angelegt wurde.

4. Umsetzung der formativen Evaluationsstudie

Im Folgenden wird zunächst der Kontext der Untersuchung geklärt, die im Rahmen eines Projekts des Qualitätspakts Lehre (QPL) im Sinne einer nutzeninspirierten Grundlagenforschung (Schrader & Goetze, 2011) als formative Evaluationsstudie umgesetzt wurde. Für

eine umfassende Einordnung wird dieses Setting mit den bisherigen Ausführungen zum Hochschulkontext verknüpft. Die Umsetzung der Studie ist, wie dabei deutlich wurde, an einer zentralen Schnittstelle im Bereich Studium und Lehre angesiedelt. Wie dies im Forschungszugang aufgegriffen wurde, wird daran anschließend dargestellt.

4.1. Kontext der Studie

Der Hintergrund der vorliegenden Arbeit bildet ein QPL-Projekt an der Universität Tübingen. Die Universität verzeichnet aktuell rund 27.000 Studierende, mehr als 200 Studiengängen, sieben Fakultäten¹⁶, über 500 Professor*innen und knapp 5000 Wissenschaftler*innen. In ihrem Profil als Forschungs- und Volluniversität legt sie Wert auf Interdisziplinarität und Vernetzung der vielfältigen Fächer, mit einer Freiheit in der Wissenschaft sowie einer von Vielfalt geprägten Einheit von Forschung und Lehre. Sie existiert seit über 500 Jahren und ist heute eine der elf Universitäten, die in Deutschland als exzellent ausgezeichnet wurden.¹⁷ Auch im Bereich Studium und Lehre hat diese etablierte Einrichtung im letzten Jahrzehnt einige grundlegende Veränderungsimpulse erfahren. Dabei war die erfolgreiche Systemakkreditierung der Universität Tübingen im Jahr 2014 wesentlich, in deren Folge das Arbeitsgebiet der Studiengangentwicklung vor allem überfachlich stark ausgebaut wurde. Das Dezernat Studium und Lehre wurde im April 2018 in zwei Dezernate geteilt (in „Studium und Lehre“ und „Studierende“), um den immer differenzierteren Aufgabenbereichen nachzukommen. Aber auch das erfolgreich eingeworbene Projekt des QPL trägt seinen Teil zur personellen Stärkung sowie zu grundlegenden Veränderungen im Bereich Studium und Lehre bei. Der QPL ist eine deutschlandweite Förderinitiative des BMBF im Umfang von zwei Milliarden Euro und zielt in zwei Perioden (2011-2016 und 2016-2020) auf die Verbesserung der Lehre ab.¹⁸ Das universitäre Gesamtprojekt „Erfolgreich studieren in Tübingen“¹⁹ (ESIT) will eine neue Kultur des Lehrens und Lernens etablieren (Universität Tübingen, 2011) und adressiert dafür in vier Projektsäulen 1. die Beratung und 2. spezielle Förderangebote für Studierende, 3. die Qualifizierung von Lehrenden und 4. die hier fokussierte Studiengangentwicklung. In der betreffenden 4. Teilmaßnahme „Entwicklung innovativer Curricula und praxisorientierter Lehrmodule fördern“ (ICPL) wurden in der ersten Projektperiode über fünf Jahre hinweg jährlich ca. fünf curriculare Entwicklungsprojekte für die Dauer von je zwei Semestern mit Lehrdeputatsreduktion und Mitteln zur personellen Kompensation der Lehre gefördert und im Entwicklungsprozess wissenschaftlich begleitet. Die Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung (WB), angesiedelt am Institut für Erziehungswissenschaft, umfassen die Unterstützung der geförderten Konzeptteams (KT) sowie die Evaluation der Entwicklungsprozesse. Dies bildet den Kontext der Studie und wird in den Beiträgen in Kapitel 5 ausführlich beschrieben. Eingebettet in den aktuellen Hintergrund der Universität Tübingen ist ICPL als ein Instrument des NPM wieder zu erkennen, das aus einer zentralen, fachübergreifenden Position heraus auf die Strukturen und Abläufe einwirkt. So wird mit dem ESIT-Projektziel eine übergreifende Lehridentität angestrebt und in diesem Zuge auch die Personalstruktur im Bereich Studium und Lehre verändert. Vor allem in den überfachlichen Bereichen wurden neue Stellen ge-

¹⁶ Die Fakultäten hingegen wurden im Jahr 2010 in Großfakultäten zusammengefasst.

¹⁷ Homepage der Universität Tübingen <https://www.uni-tuebingen.de/universitaet/profil.html>, abgerufen am 05.12.2019.

¹⁸ Homepage des BMBF <https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html>, abgerufen am 05.12.2019.

¹⁹ Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL16006 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

schaffen, die in die Fächer hineinwirken sollen. Durch ein Berichterstattungssystem wurden die Tätigkeiten stärker kontrolliert und auch die zentrale Verortung des Projekts im Dezernat für Studium und Lehre gewährte der Verwaltung einen größeren Einblick in die Fächer, der die zentrale Steuerungsgewalt stärkte. Deutlich wurde das in der Teilmaßnahme ICPL dadurch, dass die Anträge auf Förderung zentral begutachtet (von der WB unter Einbezug interner Kooperationspartner) und final vom Rektorat entschieden wurden, wobei die jährliche hochschulweite Ausschreibung dazu gedacht war, den internen Wettbewerb anzuregen. Der Bewilligungsprozess erfolgte entlang festgelegter Kriterien, unter anderem eine klare Zielformulierung, ein dezidierter Arbeits- und Zeitplan sowie die Kohärenz mit dem Gesamtcurriculum. Auf die formulierten Ziele im jeweiligen Antrag der KT wurde auch während der Förderung, vor allem bei der Berichterstattung, immer wieder Bezug genommen.

4.2. Forschungsdesign

Nachdem der Kontext der Studie dargelegt wurde, soll diese nun methodologisch verortet und der entsprechende Aufbau erläutert werden.

Im Forschungsfeld des Bereichs Studium und Lehre agieren verschiedene Disziplinen mit entsprechend verschiedenen Forschungsansätzen (Merkt, 2014; Schaper, 2014; Jorzik, 2013; Kehm, 2012). Wie am Ende von Kapitel 2.3. dargelegt, wird diese Arbeit mit Ihrem Erkenntnisinteresse der Hochschulbildungsforschung zugeordnet, die sich zum Erhalt eines maximalen Erkenntnisgewinns in ihrem Zugang weder eindeutig auf die Hochschuldidaktik noch auf die Hochschulforschung festlegt. Die Hochschulbildungsforschung will in ihrer Schnittmenge zu beidem einen Beitrag leisten und orientiert sich dazu in theoretischer, aber auch in empirischer Hinsicht primär an der Gegenstandsangemessenheit (Strübing, Hirschauer, Ayaß, Krähnke & Scheffer, 2018). Das Forschungsdesign war demnach so zu gestalten, dass die ursprüngliche Frage nach dem generischen Verlauf von Studiengangentwicklungsprozessen, die zu Beginn der Studie vom professionstheoretischen Zugang her im Mittelpunkt stand, beantwortet werden konnte. D.h. konkret Antworten auf die folgenden Fragen bietet:

F1) Welche Faktoren beeinflussen die Studiengangentwicklung an der Universität Tübingen?

F2) Welche Bedarfsstruktur zeichnet sich hinsichtlich der Voraussetzungen der Studiengangentwickelnden und des Supports bei einer Studiengangentwicklung ab?

F3) Welche Rolle spielt die Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren aus unterschiedlichen Bereichen der Organisation Hochschule in einem Studiengangentwicklungsprozess?

Diese Forschungsfragen wurden in den einzelnen, hier gerahmten Beiträgen (s. Kapitel 5) entsprechend des Studienverlaufs aufgegriffen. So wurde zunächst eine grundlegende Klärung des theoretischen Grundverständnisses vorgenommen (Beitrag 1) bevor eine gezielte Analyse einzelner Aspekte (Beitrag 2 und 3) erfolgte.

Handlungsleitend für den Forschungsprozess ist das Prinzip der nutzeninspirierten Grundlagenforschung (Schrader & Goeze, 2011), die – ebenfalls präziser in den einzelnen Artikeln in Kapitel 5 beschrieben – die wissenschaftliche mit einer praktischen Relevanz verknüpfen will. Die praktische Relevanz liegt in dem Beitrag, den diese Arbeit zur professionellen Umsetzung der Aufgabe der Studiengangentwicklung mit Blick auf alle beteiligten Akteure unter Berücksichtigung ihres je handlungsleitenden Bezugsrahmens leisten will. Grundlagenwissenschaftlich orientiert sich die Arbeit dafür an organisations- und professionstheoretischen Konzepten, die vor dem Hintergrund empirischer Analysen der Aufgabe der Studiengangentwicklung im universitären Alltag reflektiert und ggf. für den aktuellen Hochschulkontext angepasst werden. Die Prämisse einer praktischen sowie einer wissenschaftlichen Relevanz

spiegelt sich auch im Wissenschaftsgebiet der Hochschulbildungsforschung wieder, welches sich im Spannungsfeld zwischen Grundlagen- und Anwendungsforschung bewegt (Jorzik, 2013), und sich entsprechend mit dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit deckt. Denn auch dieses ist in einer praxisorientierten Problemlage begründet (s. Kapitel 4.1.), will aber gleichzeitig grundlegend zur Erkenntnisgewinnung für professionelles Handeln im Aufgabenfeld der Studiengangentwicklung im aktuellen Kontext der Organisation Hochschule beitragen. Die Hochschulbildungsforschung lässt sich in fünf unterschiedliche Themenfelder differenzieren (ebd.), anhand derer auch diese Arbeit präziser zwischen Handlungs- und Organisationsebene verortet werden kann:

- a) Lehrende und Lernende, ihre Voraussetzungen, Fähigkeiten und Einstellungen, ihre Werthaltungen, Erwartungen und Handlungsstrategien
- b) Interaktion und Kommunikation innerhalb und zwischen den an Lehre und Studium beteiligten Akteure
- c) Konzepte und Gestaltungen von Lernsituationen, Lehrveranstaltungen, Modulen und Studiengängen beziehungsweise Curricula, in denen Lehre und Studium verlaufen
- d) Organisationale und institutionelle Bedingungen der Hochschulen, unter denen Lehre und Studium stattfinden
- e) Gesellschaftliche und kulturelle Kontexte, in die die Hochschulbildung eingelassen ist.

Um die Frage nach dem generischen Verlauf von Studiengangentwicklungsprozessen, als Ausgangspunkt der Studie zu beantworten und dies in den Kontext der Organisation Hochschule, als Fokus des vorliegenden Rahmentextes zu stellen, werden die Themenfelder folgendermaßen adressiert: Der Zugang erfolgt über die Handlungsebene aus Perspektive der Studiengangentwickelnden der Fachbereiche, d.h. der Lehrenden (Themenfeld a). Diese befassen sich wiederum mit der Gestaltung von Curricula als Gegenstand der Betrachtung (Themenfeld c), wofür sie mit anderen Akteuren entsprechend ihrer Werthaltungen, Erwartungen und Handlungsstrategien interagieren und kommunizieren (Themenfeld b). Aufgrund der zunehmenden Relevanz organisationaler und institutioneller Bedingungen im Verlauf der Studie (Themenfeld d) ist im vorliegenden Rahmentext insbesondere von Interesse, wie die Handlungsebene mit der Ebene der Organisation in Zusammenhang steht. Im Sinne einer explorativen Beantwortung der Frage muss eine grundlegende Offenheit gegenüber allen Themenfeldern gegeben sein, um identifizieren zu können, was für die Studiengangentwickelnden tatsächlich handlungsleitend ist.

Aus dem Projekthintergrund ergibt es sich, dass das explorative Forschungsinteresse als Evaluationsstudie angelegt wurde. Evaluationszweck ist vor allem die „*Optimierung der Programmsteuerung*, um die Effektivität, die Effizienz und Nachhaltigkeit von Projekten und Programmen zu erhöhen“ (Stockmann & Meyer 2012, S. 73, Herv. i. O.), wobei die Studie dafür zunächst einmal eine Darstellung der Situation leisten will. Dabei erfüllt sie mehrere Funktionen (vgl. ebd.). Im Vordergrund steht die Erkenntnisfunktion, da ausgehend von der Perspektive der Studiengangentwickelnden eine Analyse der internen Strukturen und Prozesse vorgenommen wird, um zur Informationsgewinnung als Grundlage für Steuerungsentscheidungen mit Blick auf eine professionelle Aufgabenerfüllung beizutragen. Es schwingt entsprechend der nutzeninspirierten Grundlagenforschung im Projektkontext aber auch eine Entwicklungsfunktion mit, da die Forschungsaktivitäten langfristig auf die Supportstrukturen für die Studiengangentwicklung abheben. Die Legitimationsfunktion und die Kontrollfunktion spielen dabei vor allem für das Projekt bzw. den Projektträger – nicht aber für die Dissertation – eine Rolle.

Nach Diekmann (2018), der zwischen explorativen Untersuchungen, deskriptiven Untersuchungen, hypothesentestenden und Evaluationsstudien unterscheidet, kann das For-

schungsvorhaben der Dissertation weiter konkretisiert werden: Es handelt sich zunächst um ein exploratives Erkenntnisinteresse, das der nutzeninspirierten Grundlagenforschung folgt und aufgrund des Projektkontextes als Evaluationsstudie umgesetzt wird, die durch ein deskriptives Bild der aktuellen Situation der Aufgabe der Studiengangentwicklung zu deren professionellen Umsetzung beitragen will. Damit rückt die im Kontext der Hochschulentwicklung viel diskutierte Evidenzbasierung in den Blick (Hagenauer, Ittner, Suter & Tribelhorn, 2018). In der Bildungsforschung wird unter Evidenzbasierung der Bezug auf wissenschaftlich gewonnene Ergebnisse verstanden, deren Gehalt entsprechend des Forschungsdesigns üblicherweise in fünf Stufen unterteilt wird: 1. Metaanalyse oder mehrere randomisierte Feldstudien, 2. mindestens eine randomisierte Feldstudie, 3. gut designte quasi-experimentelle Studien, 4. vergleichende und korrelative Fallstudien, 5. einzelne Fallstudien. Darüber hinaus sind die interne sowie die externe Validität, d.h. die Anschlussfähigkeit an die Praxis von Bedeutung (Schrader, 2014). In Kontrast zur Betrachtung der ersten Stufe als Königsweg der Evidenzbasierung, wird im Bildungsbereich die Forderung nach umfassender angelegten Studien laut, um eine unterkomplexe Betrachtung des Bereichs zu vermeiden und die praktische Relevanz einzubeziehen – ein Ansatz wie sie z.B. die nutzeninspirierten Grundlagenforschung vorsieht (ebd.). Evidenzbasierung spielt mittlerweile auch für die Hochschulbildungsforschung im Speziellen eine Rolle, die sich, ausgelöst durch die Akkreditierung von Studienprogrammen, systematische Lehrqualitätsevaluation, Wettbewerb um Fördermittel, zunehmenden Qualitätssicherungserfordernissen gegenüberstellt (Spinath & Seifried, 2018). In der Qualitätsdebatte gerät, neben den o.g. NPM-Instrumenten, die Rolle der Lehrenden als Träger*innen der Qualität von Studium und Lehre in den Blick (Steinhardt, Pohlenz & Merkt, 2017). Insgesamt sind also sowohl Aspekte des Qualitätsmanagements als auch der Qualitätsentwicklung angesprochen, für die im Sinne der Nutzbarmachung von Forschungsergebnissen ein Transferproblem zu Tage tritt, für dessen Lösung ein stärkerer Dialog von Hochschulforschung und -entwicklungspraxis gefordert wird (Ansmann & Seyfried, 2018). So soll in der vorliegenden Arbeit der Komplexität des Bereichs Studium und Lehre Rechnung getragen werden, in dem die formativ gewonnenen Ergebnisse der Studie zum Handeln der Studiengangentwickelnden und der dabei identifizierten Relevanz der Ebene der Organisation (dargestellt in den Beiträgen, s. Kapitel 5) im vorliegenden Rahmentext entsprechend in den theoretischen Kontext der Hochschule als Organisation rückgebunden werden, um die professionelle Handlungspraxis nachhaltig zu optimieren. Ausschlaggebend sind dafür auch der Aufbau und die Durchführung der Studie, die an den Alltag der Handelnden anknüpfen und im Folgenden erläutert werden.

Der hier angelegte explorative Zugang erfährt durch den Charakter der Evaluationsstudie mit den daran geknüpften Optimierungsbestrebungen also eine gewisse Schärfung, die mit einem evidenzbasierten Entwicklungsinteresse einher geht. Für den Aufbau und die Durchführung der Studie, ist es unumgänglich, den speziellen Projektkontext zu berücksichtigen. Mit dem Fokus auf die Aufgabe der Studiengangentwicklung aus einer Innenperspektive heraus, wird an der Umsetzung von Studiengangentwicklungsprozessen als Forschungsgegenstand angesetzt. Das bedeutet, dass die jeweils geförderten curricularen Entwicklungsvorhaben in der einjährigen Förderphase formativ evaluiert werden – durchzogen von summativen Momenten zwischen den Förderphasen – die Evaluation also eng mit der Projektumsetzung gekoppelt ist. Das Forschungsdesign wurde in Anlehnung an ein Konzept der „kumulativen Curriculumentwicklung“ von Siebert (1974, S. 115) aufgebaut, das eine evidenzbasierte, sukzessive Entwicklung von Bildungsangeboten im weitesten Sinne vorsieht (s. Abb. 1).

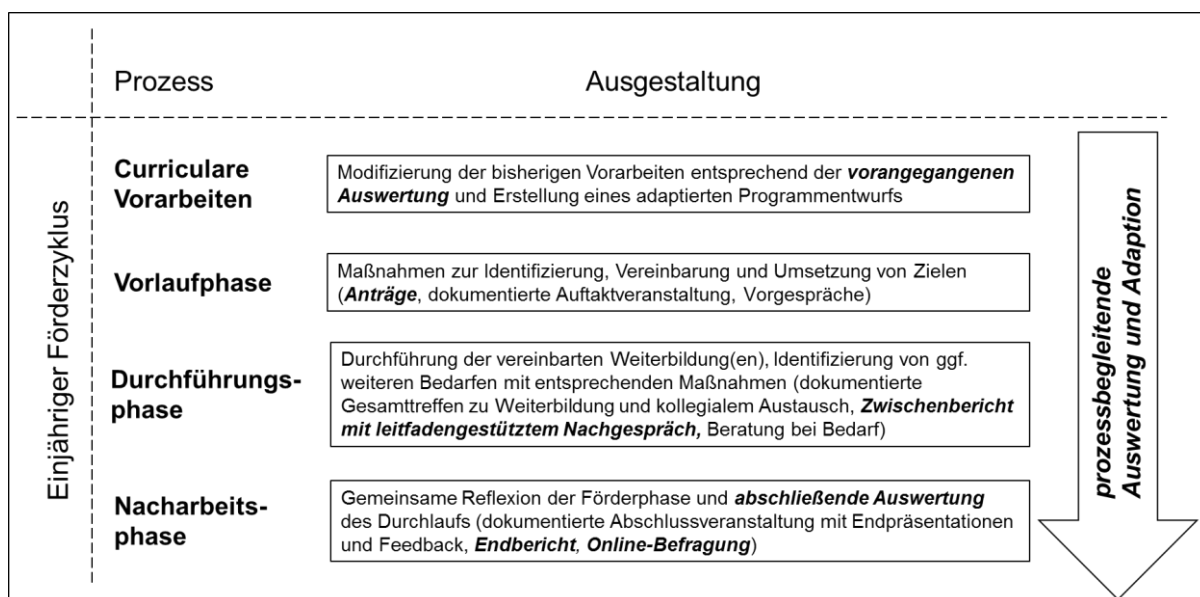


Abb. 1: Kumulatives Ablaufschema der WB

Entsprechende Erkenntnisse aus der Evaluation zu Bedarfen der Studiengangentwickelnden oder zur geleisteten Unterstützung in einer Förderphase, die die KT in Form eines Rahmenprogramms aus didaktisch-konzeptionellen Veranstaltungen und Beratungen von der WB erhalten haben, fließen wiederum in die Gestaltung der nächsten Förderphase ein. Damit wird die zyklische Projekt- und Förderstruktur systematisch genutzt. Das Design begründet sich in dem Vorhaben ein Curriculum für Curriculumentwickelnde zu konzipieren (s. Kapitel 5.1.), welches aber in den Hintergrund rückte, da im Zuge des kumulativ angelegten Designs auf die anders gelagerten Bedarfe der Studiengangentwickelnden, die im Prozess identifiziert wurden, reagiert werden konnte. Das Ablaufschema wird in seiner Vorgehensweise und deren einzelnen Bestandteilen insbesondere im zweiten Beitrag (Kapitel 5.2.) ausführlich beschrieben. An dieser Stelle soll ergänzend zu den Beiträgen auf die übergreifenden Aspekte der Datenerhebung eingegangen werden, um ein Gesamtbild zu ermöglichen. Im Sinne der Gegenstandsangemessenheit (Strübing et al., 2018) bewegt sich der Zugang dieser Arbeit – wie für die Methodologie von Studien in der Evaluations- und Hochschulforschung üblich (Schaper, 2014) – zwischen den Paradigmen der qualitativen und quantitativen Forschung und mündet in einen Mixed-Methods-Ansatz nach Kuckartz (2014). Durch den Einsatz qualitativer Methoden wird die Perspektive der Studiengangentwickelnden in den Mittelpunkt gestellt, um Erkenntnisse zur (professionellen) Aufgabenerfüllung zu erhalten. Um die Aufgabe im Kontext der gesamtuniversitären Bezüge zu betrachten, kann insbesondere die quantitative Erhebung rahmende Eckdaten beisteuern. Entsprechend bildet eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) den Kern der Datenerhebung. Ausgewertet wurden je KT der Antrag, der Zwischenbericht und das daran gekoppelte leitfadengestützte Interview²⁰ sowie der abschließende Jahresbericht (je im Anhang). Von drei Codiererrinnen wurden so insgesamt 118 Dokumente von 28 Konzeptteams konsensuell codiert. Das deduktiv-induktiv entwickelte Kategoriensystem²¹ (Codiermanual s. Anhang) erfuhr im Verlauf zwei grundsätzliche Anpassungen. Die finalen, inhaltlichen

²⁰ Der Leitfaden wurde entsprechend der jeweiligen Angaben des KT im Zwischenbericht für das Interview angepasst.

²¹ Das Kategoriensystem deckt die Interessensbereiche des ganzen Projekts ab. Für das Erkenntnisinteresse der Dissertation ist entsprechend nur ein Ausschnitt davon relevant, der je in den einzelnen Beiträgen in Kapitel 5 erläutert wird.

Hauptkategorien sind: 01. Begründung einer Curriculumentwicklung, 02. Zielart, 03. Ausrichtung, 04. Gegenstand von Curriculumentwicklung, 05. Ergebnisse, 06. Partizipation Umfeld in Curriculumentwicklungsprozessen, 07. Einflussfaktoren/Planänderung, 08. Bedarfstruktur, 09. ICPL-Rahmen. Für die Analyse wurden die einzelnen Haupt- und Subkategorien ausgewertet und zudem die Codierungen entlang der Hauptkategorien pro KT in Fallzusammenfassungen überführt, um die Gesamtschau der Aussagen im Kontext fallspezifischer Eigenheiten betrachten zu können. Ergänzend wurde eine Online-Befragung nach Ende jeder Förderphase durchgeführt (s. Anhang), um zusätzlich zu den qualitativen Daten aus der Inhaltsanalyse einen groben Überblick über die Gesamtsituation der Studiengangentwicklung zu bekommen, die die Organisation in dieser Hinsicht skizziert. Da das Berichtswesen und die Interviews von der WB selbst durchgeführt wurden, erfüllte diese anonyme Befragung zudem eine validierende Funktion. Das Mixed-Methods-Design folgt somit pro Förderphase dem Verlauf „QUAL→quan“ (Kuckartz, 2014, S. 59), wobei die Großschreibung die Priorität der Erhebung und der Pfeil die sequenzielle Reihenfolge ausdrückt. Diese Abfolge wurde entsprechend der Förderzyklen fünf Mal durchgeführt, wobei die Integration der Daten, als ein weiteres Kriterium von Mixed-Methods-Designs (ebd.) vor allem in der Phase der Interpretation stattfand. Betrachtet auf den gesamten Forschungsprozess lässt sich das Design jedoch eher als ein paralleles statt als sequenzielles Mixed-Methods-Design charakterisieren, da die Ergebnisse der qualitativen Studie nicht zur Konstruktion der Online-Befragung herangezogen wurden und die beiden Erhebungsformen inhaltlich parallel zueinander liefen. Es geht jedoch über eine ‚bloße‘ Triangulation, verstanden als Validierung oder Perspektivenbereicherung (ebd.) hinaus, da die Gegenstandsangemessenheit (Strübing et al., 2018) bei der Entscheidung für eine Vorgehensweise im Vordergrund steht und der hier untersuchte komplexe Gegenstand ein ausgefeiltes Design erforderte, das beide methodischen Ansätze für die Erschließung des Phänomens benötigt. Die Vielfalt der Datenquellen, ausgehend von der Innenperspektive der Studiengangentwickelnden, ermöglicht es, deren tatsächliches Handeln in den Kontext der Organisation Hochschule zu stellen. Dabei bewegt sich die Evaluation insgesamt in einem permanenten Spannungsfeld aus pragmatischer Begleitung der KT, die tiefe Einblicke in die Arbeit der Studiengangentwickelnden erlaubt, und einer Datenerhebung gemäß wissenschaftlicher Standards, die evidenzbasierte und tragbare Ergebnisse gewährleistet (vgl. Niethammer & Koglin-Heß, 2017). Das tangiert grundsätzlich jeden der vier Standards der Gesellschaft für Evaluation e.V. (DeGEval), 1. Nützlichkeit, 2. Durchführbarkeit, 3. Fairness und 4. Genauigkeit. Vor allem müssen in dem sensiblen Projektkontext aber die Aspekte der Durchführbarkeit abgewägt werden, die angemessene Verfahren, diplomatisches Vorgehen und die Effizienz von Evaluation thematisieren (DeGEval, 2016). Nachdem der theoretische Rahmen aufgespannt sowie das Setting und das Design der Untersuchung dargelegt wurde, können die Beiträge nun in diesen Kontext eingebettet werden.

5. Beiträge

Für eine überblicksartige, professionstheoretische Einordnung der Beiträge, soll zunächst die chronologische Genese hinsichtlich des Konstrukts der Professionalität, die die formative Evaluationsstudie mit sich brachte, verdeutlicht werden. Wie zu Beginn skizziert, war das Verständnis von Professionalität im Verlauf der Studie auszuweiten, um die Aufgabe der Studiengangentwicklung durchdringen und die unterschiedlichen Haltungen der beteiligten Akteure aufschlüsseln zu können (s. Abb. 2).

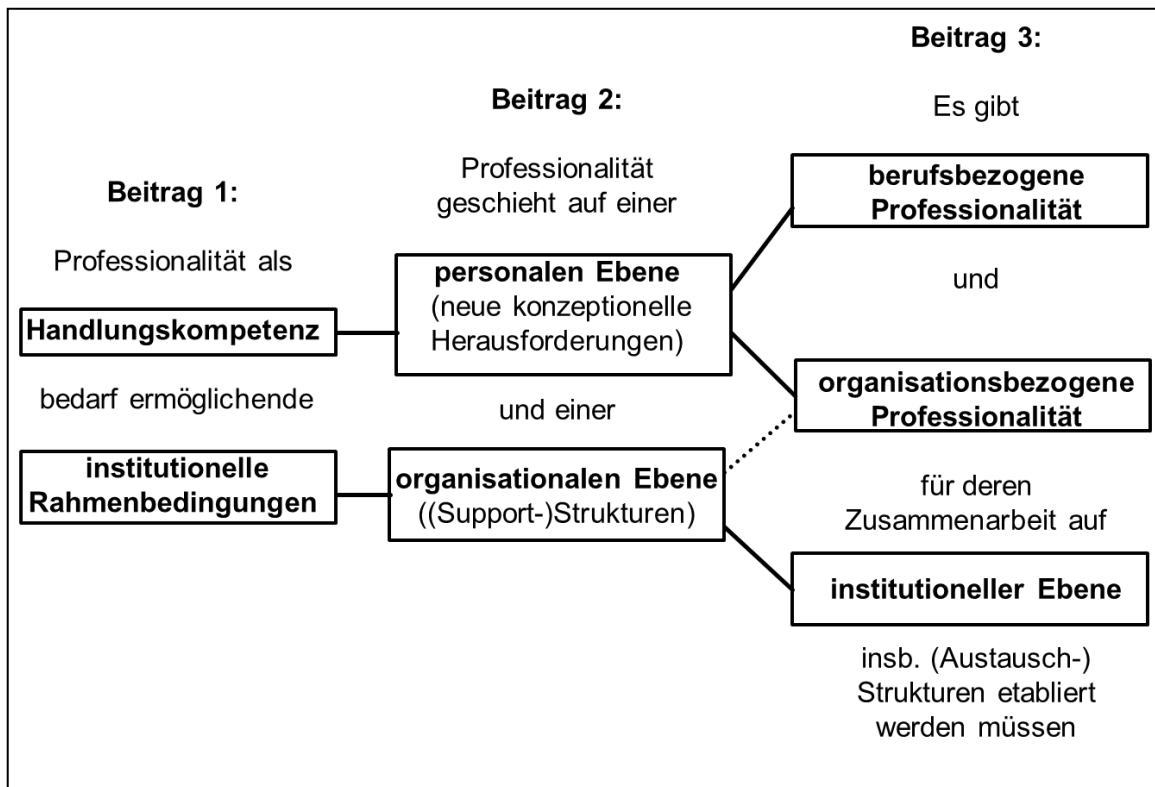


Abb. 2: Erweiterung des Professionalitätsverständnisses mit Blick auf die Studiengangentwicklung

Das weite Verständnis von Professionalität wurde in Beitrag 1 bereits angedeutet, in Beitrag 2 für die verschiedenen Ebenen differenziert und in Beitrag 3 auf Grundlage der Ergebnisse hinsichtlich des Handlungsbezuges konkretisiert. Während die berufsbezogenen Professionellen dem klassischen Verständnis von Professionalität (Mieg, 2005; Stichweh, 1996)²² zugeordnet werden können, gelten für die organisationsbezogenen Hochschulprofessionellen andere Kriterien. Einhergehend mit den von Evetts (2011) aufgeführten Charakteristika²³ befassten sich auch Gornitzka und Larsen (2004) bereits mit einer entsprechenden Ausweitung des Verständnisses von Professionalität²⁴. Entsprechend der unterschiedlichen Professionalitätsbezüge können die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, die aus Perspektive der Studiengangentwickelnden durchgeführt wurde, hier stellvertretend für die Handlungsebene stehen. Das Bild, das die Studiengangentwickelnden von den überfachlichen Akteuren zeichnen (insbesondere Vertreter*innen der im Dezernat für Studiengangentwicklung zuständigen Abteilung, des Qualitätsmanagements sowie der Hochschuldidaktik), entspricht der Definition nach den neuen Hochschulprofessionellen, die weder primär in der

²² Merkmale sind nach Mieg (2005, S. 343) ein gesellschaftlich relevanter Problembereich und dazugehöriges Handlungs- und Erklärungswissen, ein Bezug zum gesellschaftlichen Zentralwert, eine akademische Ausbildung sowie ein Berufsverband. Ähnlich charakterisiert Stichweh (1996, S. 51) Professionen als akademische Berufe, die personenbezogene Dienstleistungen z.B. im Bereich von Gesundheit und Recht erbringen. Sie agieren vergleichsweise autonom, was unter anderem die Kontrolle über Berufsausbildung und Leistungsbewertung einschließt und mit einer Begründungspflicht und Werteorientierung des Handelns einhergeht.

²³ Vorstellungen der berufsbezogenen Professionalität von Partnerschaft, Kollegialität, Diskretion und Vertrauen verschieben sich bei der organisationsbezogenen Professionalität hin zu den Ebenen des Managements, Bürokratie, Standardisierung, Bewertung und Performance-Kontrolle.

²⁴ Sie beschreibt für die Professionalisierung der administrativen Mitarbeiter an norwegischen Universitäten 1. einen zunehmenden formalen Status der Positionen, 2. einen höheren Anspruch an die formale Qualifikation, 3. die Entstehung einer gemeinsamen Wissensbasis, 4. eine Zunahme und Formalisierung von einschlägigen Netzwerken.

Wissenschaft noch in der Routine-Verwaltung tätig sind (Schneijderberg et al., 2013, S. 9; s. Kapitel 2.2.). Dieses Bild spiegelt demnach wider, wie die Studiengangentwickelnden die Ebene der Organisation erleben. Deutlich wird in der Graphik auch, dass für eine professionelle Studiengangentwicklung die Handlungsebene der Entwickelnden, durch den Einzug der überfachlichen Akteure als organisationsbezogenen Professionellen, mit der Ebene der Organisation verknüpft ist. Damit einhergehend kommt die chronologische Genese der formativen Evaluationsstudie in der Verwendung der Begrifflichkeiten Curriculum- und Studiengangentwicklung (s. Kapitel 1.1.) zum Ausdruck: Zu Beginn stand die personale Ebene mit der didaktisch-konzeptionellen Gestaltung mehr im Vordergrund. Entsprechend verstärkt wurde der Begriff der Curriculumentwicklung verwendet. Mit der zunehmenden Relevanz des Hochschulkontexts, d.h. der Ebene der Organisation, nahm auch die Verwendung des Begriffs der Studiengangentwicklung zu. Das spiegelt sich bereits in den Titeln der Beiträge wider. Auch die Forschungsfragen²⁵ erfuhren im Verlauf der Studie eine leichte Anpassung: Die erste Frage wurde konkretisiert und für die Universität Tübingen eingegrenzt, die zweite Frage war zunächst getrennt in die Frage nach den Bedarfe und nach der Supportstruktur und die dritte Frage wurde auf die Zusammenarbeit der Akteure fokussiert. Im Folgenden werden die Beiträge (s. Anhang) zunächst kurz mit ihren jeweiligen Hauptkenntnissen zusammengefasst, um daran anschließend die Erfordernisse einer professionellen Aufgabenbewältigung in den aktuellen Diskurs zur Hochschulentwicklung und die organisationstheoretische Rahmung einzuordnen.

5.1. Beitrag 1: Niethammer, C., Koglin-Heß, I., Digel, S. & Schrader, J. (2014). Herausforderung Curriculumentwicklung: Ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung.

In Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9 (2), 27-40.

5.1.1. Zusammenfassung

Der erste, rein konzeptionelle Beitrag fokussiert vor allem die ursprüngliche Annahme, dass durch die Veränderungen, die die Bologna-Reform mit sich brachte, eine Qualifizierung der Studiengangentwickelnden für eine professionelle Aufgabenerfüllung erforderlich ist, der mit einem „Curriculum für Curriculumentwickelnde“ begegnet werden kann. Diese Annahme wird ausgehend von der Professionstheorie begründet. Der Beitrag klärt entsprechend die Grundannahmen der Professionstheorie und nimmt eine Bestimmung der wesentlichen Begrifflichkeiten in diesem Kontext (Profession, Professionalisierung, Professionalität und Curriculum) vor. Vor diesem theoretischen Hintergrund wird der curriculumtheoretische Ansatz von Siebert (1974) für die Studiengangentwicklung modifiziert und ein „Modell der studienangorientierten Curriculumentwicklung“ entworfen (s. Abb. 3). Dieses Modell bildet die Arbeitsgrundlage der WB, die im Kontext der Unterstützung der geförderten Studiengangentwickelnden in ICPL in den fünf Förderphasen sukzessive ein prozessbegleitendes Rahmenprogramm als Curriculum für Curriculumentwickelnde konzipieren möchte, worin sich, wie bereits erwähnt, das oben dargestellte Evaluationsdesign (s. Kapitel 4.2.) begründet.

²⁵ F1) Welche Faktoren beeinflussen die Studiengangentwicklung an der Universität Tübingen?
F2) Welche Bedarfsstruktur zeichnet sich hinsichtlich der Voraussetzungen der Studiengangentwickelnden der Fachbereiche und des Supports bei einer Studiengangentwicklung ab?
F3) Welche Rolle spielt die Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren aus unterschiedlichen Bereichen der Organisation Hochschule in einem Studiengangentwicklungsprozess?

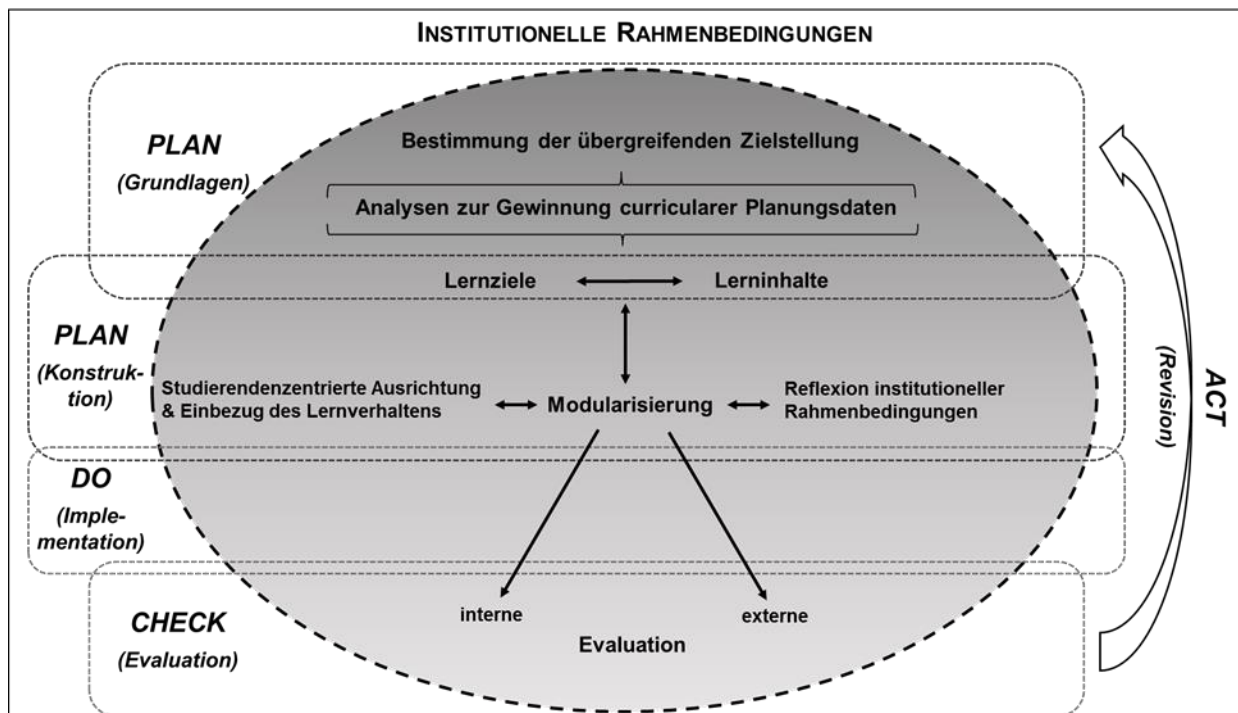


Abb. 3: Modell der studiengangorientierten Curriculumentwicklung

Entlang sieben idealtypischer Schritte, die das Modell in fünf am Qualitätsregelkreis orientierten Phasen veranschaulicht, wird aufgearbeitet, was eine professionelle Aufgabenerfüllung im Hochschulkontext bedeutet. Schlussfolgerung der analytischen Ausführungen des Beitrags ist, dass die Organisation Hochschule den Erfordernissen für eine professionelle Aufgabenerfüllung bislang nicht nachgekommen ist und mehr Unterstützung für eine Qualifizierung der Studiengangentwickelnden der Fachbereiche hinsichtlich der neuen Herausforderungen im Kontext des Bologna-Prozesses geleistet werden muss. Neben der Anpassung der Terminologien für den Hochschulkontext, ist ein Kernelement bei der Modifizierung des Modells die Erweiterung um die institutionellen Rahmenbedingungen, die im Zuge der Studiengangentwicklung im aktuellen Kontext an mehreren Stellen im Prozess beachtet werden müssen. Im Beitrag wird ausgehend von professionstheoretischen Annahmen (s.o. Abb. 2) unter anderem begründet, dass der institutionelle Rahmen entsprechend gestaltet sein muss, um professionelles Handeln zu ermöglichen (Gieseke, 2010).

5.1.2. Einordnung

Der Beitrag setzt die praktische Aufgabe der Studiengangentwicklung in theoretische Bezüge zur Professionalität als Ausgangspunkt der Studie. Im Gesamtkontext der Dissertation werden die Grenzen des professionstheoretischen Ansatzes, wie er maßgeblich für die Erwachsenenbildung referiert wird, für das Aufgabenfeld der Studiengangentwicklung deutlich. So wird im Laufe der Studie eine weitere professionstheoretische Differenzierung der im Aufgabenfeld der Studiengangentwicklung agierenden Akteure nötig, die in den noch folgenden Beiträgen verstärkt thematisiert wird (s.o. Abb. 2). Denn die neuen (überfachlichen) Akteure, die nun mit Ihren Zuständigkeiten in die Entwicklung einbezogen werden müssen, sind in ihrem professionellen Handeln von der Organisation geprägt, statt wie die Studiengangentwickelnden von ihrem erlernten Beruf bzw. Fach. Zudem rückt im Verlauf der Studie die in diesem Beitrag fokussierte Qualifizierung der Studiengangentwickelnden in den Hintergrund, da – wie noch dargestellt wird – zunächst die institutionellen Voraussetzungen für professionelles Handeln geschaffen werden müssen bzw. sich die Zuständigkeitsbereiche der Studi-

engangentwicklung und damit die Aufgabe und ihre Erfordernisse selbst verändern. Die Relevanz der institutionellen Erfordernisse wird in den organisationstheoretischen Ausführungen dieses Rahmentextes bestärkt: Einerseits durch die überfachlichen Anforderungen, die der Bologna-Prozess an ein Curriculum stellt und für die die neuen universitären Zuständigkeitsbereiche mit in die Entwicklung einbezogen werden müssen. Andererseits – und damit einhergehend – durch die aktuellen Governance-Bestrebungen, die von einer zunehmenden organisationalen Einflussnahme in die Aufgabenbereiche der Experten der Fachbereiche geprägt sind und damit eine engere Kopplung der universitären Bereiche anstreben.

5.2. Beitrag 2: Niethammer, C., Schöb, S. & Schrader, J. (2017). Curriculumentwicklung im Dialog als professionelle Herausforderung. Eine nutzeninspirierte Untersuchung personaler und organisationaler Erfordernisse.

In N. Schaper, R. Kordts-Freudinger, D. Al Kabbani & D. Urban (Hg.),
Hochschuldidaktik im Dialog. dghd Tagungsband 2015 (S. 215-234).
Bielefeld: Bertelsmann.

5.2.1. Zusammenfassung

Der zweite Beitrag erläutert das formative Evaluationsdesign, das sich am Prinzip der nutzeninspirierten Grundlagenforschung (Schrader & Goeze, 2011) orientiert und in ein kumulatives Ablaufschema (s. auch Abb. 1. in Kapitel 4.2. des Rahmentextes) mündet. Im aktuellen Hochschulkontext impliziert dieser Zugang, dass verschiedene Akteure in einen Studiengangentwicklungsprozess einbezogen werden müssen. Denn ausgehend vom Phänomen des „Third Space“ (Whitchurch, 2013; s. auch Kapitel 2.2. des Rahmentextes), ist von einem – meist von Irritationen geprägten – Zusammenrücken der verschiedenen Zuständigkeitsbereiche auszugehen. Es wird beleuchtet, wie entlang der kumulativen und partizipativen Vorgehensweise aufgedeckt werden konnte, dass Entwicklungserfordernisse für professionelles Handeln weniger auf personaler Ebene bestehen – d.h. hinsichtlich neuer Qualifizierungserfordernisse der Studiengangentwickelnden, die den veränderten Anforderungen der Bologna-Reform entwachsen – als vielmehr die organisationale Ebene betreffen - d.h. auf die (Kommunikations-)Strukturen und Abläufe abheben (s.o. Abb. 2). Das wird an ersten Ergebnissen²⁶ entlang der Forschungsfragen veranschaulicht, die einen allgemeinen Überblick über die aktuelle Gesamtsituation an Hochschulen und im Projekt geben. So äußern die Studiengangentwickelnden der Fachbereiche explizit keinen Beratungs- oder Weiterbildungsbedarf, jedoch formulieren sie Erwartungen gegenüber den überfachlichen Bereichen, die auf eine bessere Serviceorientierung und eine stärkere institutionelle Vernetzung zielen. Der formelle Aufwand, der mit einer Studiengangentwicklung verbunden sei, hätte sich stark erhöht, was die Aufgabenerfüllung aus deren Perspektive deutlich erschwerte. Dabei sei für die erforderlichen Absprachen die räumliche Nähe der KT-Mitglieder hilfreich. Die geleistete Unterstützungsarbeit im Kontext von ICPL wird im Nachhinein positiv hervorgehoben und die Angebote der Förderung als Reflexions- und Vernetzungsplattform anerkannt. Darüber hinaus konnten sie im Verlauf der jeweiligen Förderphasen ihre didaktisch-konzeptionellen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbauen. Zudem wurde ICPL als ausschlaggebender Anreiz für eine curriculare Entwicklungsinitiative charakterisiert. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass im universitären Alltag jenseits des Projektrahmens bislang keine ausreichenden Strukturen

²⁶ Vollständige quantitative Auswertung der ersten drei Förderphasen (n = 53) sowie die durchgeführte, aber noch nicht vollständig abgeschlossene Auswertung der qualitativen Erhebung der ersten vier Förderphasen (21 Teams à ca. 4 Dokumente).

für eine synergetische Aufgabenerfüllung vorhanden sind. Die Hochschuldidaktik könnte im Studiengangentwicklungsprozess eine entsprechende Vermittlerrolle zwischen den Beteiligten einnehmen. Denn wie das Beispiel von ICPL zeigt, könnte durch eine Prozessbegleitung eine Perspektivverschränkung und gegenseitige Erwartungsabstimmung der verschiedenen Akteure erfolgen. Jedoch besteht die Herausforderung, die autarken Studiengangentwickelnden der Fachbereiche in ihrem Prozess zu begleiten, obwohl diese zu Beginn des Studiengangentwicklungsprozesses bzw. in dessen Verlauf kaum konkrete Bedarfe für eine Begleitung sehen. D.h. in dieser Hinsicht ist keine Eigeninitiative der Studiengangentwickelnden zu erwarten.

5.2.2. Einordnung

Mit dem Fokus auf das Evaluationsdesign und dem Überblick zu den Erkenntnissen schafft dieser Beitrag ein Grundverständnis für die methodische Vorgehensweise der Evaluation und hebt die zentralen Stellschrauben im zunehmend komplexen Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung hervor. Auf Grundlage dieser Ergebnisse verschob sich der Fokus der Dissertation auf die Hochschule als Organisation, da klar wurde, dass zunächst institutionelle Erfordernisse erfüllt sein müssen, bevor die Studiengangentwickelnden der Fachbereiche bereit sind bzw. die Möglichkeit haben, sich den neuen didaktisch-konzeptionellen Anforderungen zu stellen. Entsprechend ist auch das Vorhaben, ein Curriculum für Curriculumentwickelnde zu konzipieren, vorerst in den Hintergrund gerückt, denn zunächst sind entsprechende Strukturen für die Zusammenarbeit der Akteure zu institutionalisieren. Das Phänomen des Third Space (Whitchurch, 2010), das in diesem Beitrag für die Beschreibung des aktuellen Hochschulkontexts herangezogen wird, spiegelt dabei den Verlauf einer (beispielsweise durch NPM) initiierten Festigung lose gekoppelter Elemente (Weick, 1976) wider. Diese bringt Irritationen mit sich, da die Handlungsabläufe nicht mehr den bisherigen Erwartungen entsprechen, wie sie die Studiengangentwickelnden im Sinne der professionellen Bürokratie (Mintzberg, 1979/2002) gewohnt sind. Insbesondere sind Gelegenheiten für den Austausch und Dialog der verschiedenen Akteure zu schaffen, um wechselseitige Denk- und Handlungslogiken zu verstehen. In den Ergebnissen deutet sich an, dass diese Strukturen, die eine synergetische Zusammenarbeit verschiedener Akteure fördern, zentral für einen gelingenden Entwicklungsprozess sind. Diese Erkenntnis steht vor dem Hintergrund der aktuellen Situation (s. auch Kapitel 2 des Rahmentextes) übergreifend für den Hochschulbereich, der sich einer Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur gegenüber sieht.

5.3. Beitrag 3: Niethammer, C., Schöb, S. & Schrader, J. (2019). Kooperationsraum Studiengangentwicklung – Das (unausgeschöpfte) Potential der Prozessbegleitung. Befunde einer Evaluationsstudie.

In S. Gotzen, S. Heuchemer & T. van Treek (Hg.),
Hochschuldidaktik forscht zur Kultur des Ermöglichens. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung II (S. 59-73).
Köln: Cologne Open Science.

5.3.1. Zusammenfassung

Der dritte Beitrag greift den im vorangegangenen Beitrag herausgearbeitete Fokus der institutionellen Erfordernisse auf und nimmt eine für den Aufgabenbereich der Studiengangentwicklung notwendige theoretische Erweiterung und begriffliche Differenzierung hinsichtlich des Konstrukts der Professionalität vor. In einem weiten, aktualisierten Verständnis ent-

stammt Professionalität nicht allein berufsbezogenen Kontexten der Profession, sondern richtet sich mehr und mehr an organisationsbezogenen Anforderungen aus (Evetts, 2011). Um die Differenzierung der Ebenen für die Erfordernisse professionellen Handelns (personal und institutionell) möglichst trennscharf von der Differenzierung der Arten von Professionalität (berufs- und organisationsbezogen) beschreiben zu können, wurde in diesem Beitrag die bisher in den Beiträgen verwendete Bezeichnung „organisationale Ebene“ in „institutionelle Ebene“ umbenannt (s.o. Abb. 2). Des Weiteren werden im Beitrag die Daten in ihrer Gesamtheit²⁷ mit Blick auf die Fokusverschiebung genauer analysiert. Die zentrale Fragestellung des Beitrags lautet: Wie können Studiengangentwickelnde über eine systematische Prozessbegleitung unterstützt und ein synergetisches Zusammenwirken der beteiligten Akteure gestärkt werden? Es wird dezidiert dargelegt, dass die personalen Erfordernisse der Studiengangentwickelnden hinsichtlich ihrer Aufgabe erfüllt scheinen, aber auf institutioneller Ebene Erfordernisse hinsichtlich der Vernetzung der beteiligten Akteure in einem Studiengangentwicklungsprozess bestehen, um die Aufgabe professionell erfüllen zu können. So halten sich Studiengangentwickelnde aufgrund ihrer einschlägigen Erfahrungen bereits zu Beginn eines Entwicklungsprozesses für die Aufgabe qualifiziert. Die erhaltene Unterstützung im Kontext von ICPL wird aber dennoch als hilfreich eingestuft – insbesondere Veranstaltungen zur reflexiven Perspektivenverschränkung in Austauschformaten und Diskussionen, an denen sowohl die Akteure der Fachbereiche als auch der überfachlichen Bereiche partizipieren und die auf Augenhöhe stattfinden, werden hervorgehoben. Die Partizipation verschiedener Akteursgruppen, wie z.B. Kollegen, überfachliche Akteure, Studierende, etc., nimmt einen großen Anteil bei der Entwicklungsarbeit ein, wobei die Hochschuldidaktik im Gegensatz zu anderen überfachlichen Akteuren, als ein neutraler Partner im Prozess wahrgenommen wird. Insgesamt nimmt ICPL positiven Einfluss auf die Aufgabe der Studiengangentwicklung. Der Austausch, der unter anderem von der WB initiiert wird, wird als häufigster und wichtigster Einflussfaktor für eine gelingende Studiengangentwicklung genannt – allerdings wird der kommunikative Aufwand (zeitlich) häufig unterschätzt. Austausch sollte dabei innerhalb sowie zwischen allen Bereichen, d.h. den Fachbereichen und/oder überfachlichen Bereichen sowie den entsprechenden Beteiligten verstärkt stattfinden. Neben diesem geforderten strukturbildenden Element wird für die Entwicklung zudem der Wunsch nach schlankeren Prozessen und einer besseren Ressourcenausstattung geäußert. Denn ohne die zusätzliche Zeit aus der Förderung, wäre eine Auseinandersetzung mit der Aufgabe der Studiengangentwicklung nicht in diesem Maße möglich gewesen.

5.3.2. Einordnung

Im vorliegenden Rahmentext wird die Hochschule als spezielle Organisation verstanden, die im aktuellen Hochschulkontext immer eigenständiger agieren (muss), sich aber aus Institutionen von innen her konstituiert. Alles was im Inneren der Organisation strukturell wächst, sich also im besten Fall institutionalisiert, findet in diesem Sinne auf institutioneller Ebene statt. Im Kontext aktueller Veränderungsprozesse verdeutlicht der Beitrag das Gewicht dieser institutionellen Ebene (professionstheoretische Einordnung s.o. Abb. 2). Diese begriffliche Schärfe wird in diesem Beitrag herausgearbeitet. Sie ist in den beiden vorangegangenen Beiträgen noch nicht zum Tragen gekommen, da zunächst die personale Ebene (gegenüber der organisationalen bzw. nun konkreter: der institutionellen) im Fokus stand und erst mit der Fokusverschiebung, die in Beitrag 2 geschildert wird, die Relevanz einer trennscharfen Differenzierung erforderlich wurde. Auch mit Blick auf die Differenzierung der berufsbezogenen

²⁷ Vollständige quantitative und qualitative Auswertung aller fünf Förderphasen (n = 83; 28 Konzeptteams à ca. 4 Dokumente).

und der organisationsbezogenen Professionalität, erschien eine klare begriffliche Trennung allein für das Textverständnis hilfreich. Die oben dargestellten Ergebnisse spiegeln nicht nur die Aussagen der in Kapitel 2 des Rahmentextes und im Beitrag referierten Studien zum Third Space (Whitchurch, 2013) und den HOPROS (Schneijderberg et al., 2013) wider. Es wird auch das Spannungsfeld herausgearbeitet, in dem sich die Studiengangentwickelnden als berufsbezogene Professionelle in einem zunehmend von der Organisation gesteuerten Aufgabenfeld befinden. Dabei müssen sie sich neuen konzeptionellen Anforderungen – didaktischer sowie formeller Art – stellen und sich mit den neuen, organisationsbezogenen Professionellen arrangieren. Das entspricht der derzeitigen Governance, die in der Organisation Hochschule praktiziert wird (s. Kapitel 2.1. des Rahmentextes). Dabei werden Instrumente eingesetzt, die eine engere Kopplung der universitären Bereiche nach sich ziehen, was jedoch dem institutionalisierten Wesen der Universität als professionelle Bürokratie (Mintzberg, 1979/2002), mit den exklusiven wissenschaftlichen Experten und ihren Handlungserwartungen, entgegen wirkt. Wie der Beitrag zeigt, ist den Entwickelnden das Ausmaß des veränderten Aufgabenspektrums kaum bewusst, da sie zu Beginn kaum Bedarfe erkennen und die nötige Kommunikationsarbeit unterschätzen. Der Beitrag verdeutlicht mit gezieltem Blick auf die Prozessbegleitung und die Zusammenarbeit der Akteure, dass auf Ebene der Organisation Gelegenheitsstrukturen zum Austausch und der gegenseitigen Verständniserzeugung geschaffen werden und sich institutionalisieren bzw. institutionalisiert werden müssen, um professionelles Handeln in der Studiengangentwicklung zu fördern. Ein besonderes Augenmerk ist dabei auf die Zweckdienlichkeit der Strukturen zu legen, um die Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur nicht noch weiter voranzutreiben, sondern eine synergetische Zusammenarbeit für eine professionelle Studiengangentwicklung zu etablieren.

6. Diskussion

In dieser Arbeit wurde die Leitfrage nach der Verbindung der Ebene der Organisation mit der Handlungsebene der Studiengangentwickelnden adressiert und analysiert, inwiefern eine Annäherung von Formal- und Aktivitätsstruktur erforderlich ist, damit die Aufgabe der Studiengangentwicklung professionell erfüllt werden kann. Damit wird die Lücke in Bezug auf wissenschaftliche Arbeiten zur Handlungsebene sowie zu deren Verbindung mit der Ebene der Organisation adressiert (s. Kapitel 2.3.). Zur Beantwortung dieser übergreifenden Leitfrage, wurde – neben der Aufarbeitung des wissenschaftlichen Diskussionsstandes (s. Kapitel 2) und der organisationstheoretischen Rahmung (s. Kapitel 3) auf drei Beiträge zurückgegriffen (s. Kapitel 5), die mit einem professionstheoretischen Zugang in analytischer und empirischer Hinsicht der Frage nach dem generischen Verlauf von Studiengangentwicklungsprozessen aus Perspektive der Studiengangentwickelnden der Fachbereiche nachgehen. Dieses Erkenntnisinteresse kann der Hochschulbildungsforschung zugeordnet werden und umfasst insgesamt vier von fünf Themenfeldern des nach Jorzik (2013) definierten Gegenstandsbereichs (a) Lehrende, b) Kommunikation und Interaktion, c) Gestaltung von Curricula sowie d) organisationale und institutionelle Bedingungen, s. Kapitel 4.2.). Die Forschungsergebnisse, die zum generischen Verlauf von Studiengangentwicklungsprozessen generiert wurden, verdeutlichen die Zusammenhänge der Aufgabe in ihren gesamtuniversitären Bezügen. Neben bzw. mit der zunehmenden Relevanz organisationaler und institutioneller Bedingungen der Hochschulen (Themenfeld d), rücken Kommunikation und Austausch innerhalb und zwischen den an Lehre und Studium beteiligten Akteuren (Themenfeld b) als zentrale

Gelingensbedingung für die Aufgabe der Studiengangentwicklung in den Vordergrund. So zeigten die qualitativen Daten, unter anderem durch die positive Bewertung des Austauschs, der fortwährend in ICPL mit allen am Studiengangentwicklungsprozess beteiligten Akteure der Universität initiiert wurde, den deutlich erhöhten Abstimmungsbedarf im Kontext der Aufgabe. Auch die Kritik an der bisher vernachlässigten aufgabenbezogenen Vernetzung innerhalb der Universität und letztlich der unterschätzte (zeitliche) Kommunikationsaufwand verwiesen darauf, dass dem Austausch und der Zusammenarbeit verschiedener Akteure eine wesentlich bedeutendere Stellung in einem Studiengangentwicklungsprozess zukommen sollten. Letztlich hoben diese Erkenntnisse auf die institutionellen Rahmenbedingungen ab, die eine Hochschule zur Aufgabenerfüllung bereitstellen muss (Gieseke, 2010). Die quantitativen Daten veranschaulichten damit einhergehend, dass die Maßnahmen in ICPL, die die Schaffung von Gelegenheitsstrukturen für eine Perspektivverschränkung der Akteure gepaart mit didaktisch-konzeptionellen Weiterbildungsaspekten im Entwicklungsprozess intendierten, positiv auf die professionelle Aufgabenerfüllung im Sinne einer durchdachten Curriculumentwicklung gemäß der neuen Anforderungen der Bologna-Reform im universitären Alltag (s. Kapitel 1.1.) wirkten. Die oben verdeutlichten Zusammenhänge des Gegenstandsbereichs, die durch die Forschungsergebnisse zu Tage traten, verweisen erneut auf die Komplexität des Aufgabengefüges. Das verdeutlicht die Schwierigkeit, einzelne Komponenten isoliert zu betrachten, da ein unvollständiger oder sogar verzerrter Eindruck der Aufgabe riskiert wird. So sollte im vorliegenden Rahmentext entlang der eingangs genannten Leitfrage, eine Brücke zwischen der Ebene der Organisation und der Handlungsebene geschlagen werden, um ein holistisches Bild der Aufgabe der Studiengangentwicklung zu zeichnen. Von einer Innenperspektive her wurde aufgearbeitet, dass die Studiengangentwicklung in einem Spannungsfeld gesamtuniversitärer Bezüge bewältigt werden muss, da die Entwickelnden der Fachbereiche im Zuge neuer Steuerungsbestrebungen der Hochschulen im Sinne des NPM (s. Kapitel 2.1.) nun überfachliche Akteure als neue – nicht berufs- sondern organisationsbezogene – Hochschulprofessionelle in die Bewältigung der Aufgabe einbeziehen müssen (s. Kapitel 2.2.). Es wurde herausgearbeitet, dass die Hochschule als Organisation einen immer größeren Einfluss auf die internen Geschehnisse ausübt, was wiederum die ihr zugeschriebenen speziellen Charakteristika verändert bzw. ihnen eine neue Bedeutung verleiht (s. Kapitel 3). Nachdem im Zuge dieser Arbeit professions- sowie organisationstheoretische Erklärungen für die empirisch identifizierten Handlungsweisen im komplexen Aufgabengefüge der Organisation Hochschule aufgearbeitet wurden, sollen diese nun diskutiert und potentielle Ansätze aufgezeigt werden, die Spannungen in der Praxis abzubauen.

Im Verlauf der bisherigen Darstellungen haben sich für die Diskussion der Leitfrage, die in diesem Rahmentext im Vordergrund steht, vier Aspekte hinsichtlich der organisationstheoretischen Rahmung als relevant herauskristallisiert und werden nun primär in Bezug darauf diskutiert. 1. Die Veränderung der Aufgabe der Studiengangentwicklung selbst (s. Kapitel 1.1. und 2.2.), die nun für eine holistische Darstellung noch einmal im organisationstheoretischen Kontext zu reflektieren ist. 2. Der unterschiedliche Professionalitätsbezug, aus dem heraus die Akteure in einem Studiengangentwicklungsprozess agieren (s. Kapitel 1.1. und 2.2.), da dieser die Perspektiven auf das Spannungsfeld zwischen Handlungsebene und der Ebene der Organisation verdeutlicht. 3. Die Irritation der bisherigen Handlungsabläufe, die im Kontext der komplexen Tätigkeiten auf gegenseitigen Erwartungen beruhen, die scheinbar nicht mehr erfüllt werden (s. Kapitel 3.2.2.), als ein Erklärungsansatz für das Spannungsfeld. 4. Der Zusammenhang von Formal- und Aktivitätsstruktur (s. Kapitel 2.1., 3.2.1. und 3.2.3.), der sich entgegen der Intention neuer Governance-Bestrebungen, eher zu entkoppeln statt zu festigen scheint und eine weiterführende Erklärung sowie einen Ausblick für eine potenti-

elle Hochschulentwicklung liefern kann. Bei der folgenden Erörterung dieser vier Aspekte wird auch die Leistung der Beiträge, in denen die Aufgabe der Studiengangentwicklung mit Blick auf die Forschungsfragen (bzgl. Einflussfaktoren, Bedarfe und Zusammenarbeit) professionstheoretisch aufgearbeitet und aus Perspektive der Studiengangentwickelnden analysiert wurde, hinsichtlich der Leitfrage diskutiert. Im Sinne der nutzeninspirierten Grundlagenforschung gilt es darüber hinaus, neben dem wissenschaftlichen Diskurs auch die praktische Umsetzung hinsichtlich der Aufgabe der Studiengangentwicklung zu bereichern. Entsprechend wird die Arbeit mit Impulsen zur Hochschulentwicklung als Anstoß für die Handlungspraxis im universitären Alltag inhaltlich abgerundet. Inwiefern das methodische Vorgehen der Untersuchung für das Anliegen der Arbeit hilfreich war, wird abschließend beleuchtet.

6.1. Professionelles Handeln im Kontext der Organisation Hochschule

6.1.1. Die veränderte Aufgabe der Studiengangentwicklung

Die Aufgabe der Studiengangentwicklung wird hier – wie zu Beginn der Arbeit in Kapitel 1.1. bereits beschrieben – in Anlehnung an das Modell der Curriculumentwicklung von Siebert (1974) verstanden als wissenschaftlich reflektierte Konzeption eines Curriculums zur Erreichung eines Studienabschlusses hinsichtlich seiner übergreifenden Zielstellung, orientiert an den potentiellen Tätigkeitsfeldern mit den dafür erforderlichen Kompetenzen, sowie den Studierenden als Zielgruppe, wonach der Inhalt ausgewählt wird. Es folgt eine entsprechende didaktische und inhaltliche Ausrichtung der curricularen Bausteine (Lehrveranstaltungen, Praxisphasen, Prüfungen etc.) gebündelt als Module hinsichtlich bestimmter Ziele sowie die stetige Evaluation und Revision des Studiengangs. Dies findet in einem bestimmten institutionellen Rahmen statt, welcher operativ sowie konzeptionell berücksichtigt werden muss.

Im Verlauf der Studie wurde herausgearbeitet, dass eine professionelle Studiengangentwicklung im aktuellen Kontext einer aktiven Perspektivverschränkung aller Beteiligten im Prozess bedarf: Das wird deutlich in den dargestellten professionstheoretischen Grundlagen, die hinsichtlich der Aufgabe der Studiengangentwicklung im Sinne der Bologna-Reform aufgearbeitet wurden (Beitrag 1, der die Modifikation des Modells der Curriculumentwicklung (s. Abb. 3) thematisiert), in den Ergebnissen der Untersuchung zur Aufgabe der Studiengangentwicklung in gesamtuniversitären Bezügen (Beitrag 2, in dem die veränderten Herausforderungen beschrieben werden, für deren professionelle Erfüllung fachwissenschaftliche sowie neue institutionelle Vorgaben einzubeziehen sind, und als Umsetzungsvoraussetzung gewisse (Support-)Strukturen geschaffen werden müssen) sowie im Kooperationsraum, den eine Studiengangentwicklung eröffnet (Beitrag 3, in dem das kommunikative Erfordernis der unterschiedlich beteiligten Akteure für eine professionelle Aufgabenerfüllung in den Vordergrund gestellt wird). Das Erfordernis der Perspektivverschränkung hängt stark mit den neuen Hochschulprofessionellen zusammen (mehr dazu s. Kapitel 6.1.2.), die unter anderem fachübergreifend für die Umsetzung der Regularien der Bologna-Reform zuständig sind, was im Rahmentext aufgegriffen (s. Kapitel 2.2.) und mit Blick auf die Aufgabenerfüllung insgesamt organisationstheoretisch untermauert (s. Kapitel 3) wurde. So finden sich Hinweise darauf bereits bei Mintzberg (1979/2002), der die zentrale Stellung der Expert*innen der Fachbereiche und die sensiblen Interaktionsmechanismen thematisiert. Auch im organisationstheoretischen Diskurs (Krücken & Röbbken, 2009; Musselin, 2006) sowie in der aktuellen Debatte um die Qualitätsentwicklung (Steinhardt, Pohlenz & Merkt, 2017) wird die Relevanz der Partizipation aufgegriffen.

Durch die referierten wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zum aktuellen Hochschulkontext (s. Kapitel 2) und die organisationstheoretischen Ansätze (s. Kapitel 3.2.) konnte

damit einhergehend herausgearbeitet werden, dass die Organisation Hochschule mit ihrer bisherigen Ordnung und den daraus folgenden Handlungslogiken ihrer Mitglieder nicht ohne Weiteres dafür ausgestattet ist, eine fundamentale Reform, wie die des Bologna-Prozesses, in ihren bisherigen Alltag zu integrieren (mehr dazu s. Kapitel 6.1.3.). Die Ergebnisse im dritten Beitrag deuten darauf hin, dass eine ausgeprägte Kommunikation zwischen den verschiedenen Akteuren im universitären Gesamtgefüge, das erforderliche Verständnis für einen didaktisch-konzeptionell durchdachten Entwicklungsprozess innerhalb der formellen Rahmenbedingungen, d.h. eine professionelle Studiengangentwicklung, ermöglichen kann. Und nicht nur das – denn die Entwickelnden schätzen den Austausch mit anderen Akteuren der Studiengangentwicklung durchaus, wenn sie die Gelegenheit dazu bekommen. Auch Steinhardt beschreibt die Aufgabe der Studiengangentwicklung als kollegialen Akt (2015). So sei „ein Umgang miteinander [...] notwendig geworden, um die durch die Studienstrukturreform gestellten Aufgaben zu bewältigen oder zumindest um eigene Interessen neu zu justieren“ (ebd., S. 248). Allerdings liegt der Fokus in ihren Ausführungen nur auf der Zusammenarbeit der Professor*innen, die teils eher selbstdienlichen Beweggründen entstammt.

Wie im zweiten Beitrag veranschaulicht wurde, geht der Entwicklungsprozess in der Wahrnehmung der Studiengangentwickelnden mit einem bürokratischen Mehraufwand und formellen Konstruktionsrichtlinien einher, die zunächst nicht mit den Fachstrukturen und -traditionen vereinbar scheinen und im universitären Alltag – selbst mit der ICPL-Förderung – kaum zu bewältigen seien. Das bestätigt die Feststellung von Bogumil et al. (2013), dass Steuerungsmaßnahmen der Administration zunehmen. Trotz der Klagen der Studiengangentwickelnden – so die Untersuchungsergebnisse weiter – werden Unterstützungsbedarfe jedoch kaum geäußert und die didaktisch-konzeptionellen Chancen, die der Prozess mit sich bringen könnte, bleiben im Hintergrund. Dies wurde schon von Wildt (2013) in einer Analyse der (hochschul-)didaktischen Entwicklungen der letzten Jahre festgestellt und wird auch bei einem genaueren Blick auf die Aufgabe der Studiengangentwicklung von Steinhardt (2015) bestätigt. Allerdings zeigen die Ergebnisse auch, dass durch die Anreize der Förderung konzeptionelle Innovationen angeregt werden konnten und darüber hinaus, dass die Studiengangentwickelnden durch die Prozessbegleitung ein größeres Verständnis für die veränderte didaktisch-konzeptionelle Aufgabe der Studiengangentwicklung erlangen. Somit konnte die Untersuchung die bestehende Lethargie der Studiengangentwickelnden gegenüber konzeptioneller Initiativen bestätigen, sie zeigte aber auch auf, dass durchaus eine konstruktive Aufgabenerfüllung angeregt werden kann. Hanft & Maschwitz (2017) argumentieren, dass selbst kleine curriculare Projekte “einen zumeist nicht intendierten Change-Management-Prozess an ihren Hochschulen“ (S. 48) anstoßen. Dabei müssen – so die Autorinnen weiter – strukturelle Barrieren überwunden werden und die bestehende Hochschulkultur, die der Weiterbildung und Lebenslangem Lernen ambivalent gegenüber steht, verändert werden.

Mit den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit wird deutlich, dass über den Austausch aller Beteiligten eine entsprechende Verständniserzeugung erfolgen, die formellen Vorgaben der Bologna-Reform sinngemäß in die Curricula einfließen und ggf. langwierigen Akkreditierungsprozessen vorgebeugt werden könnte. Die Voraussetzung dafür ist, dass entsprechende institutionelle Strukturen etabliert werden. Dies leitet über zum nächsten Teilkapitel, in dem die Zusammenarbeit der Akteure vor dem Hintergrund des unterschiedlichen Professionalitätsbezugs beleuchtet wird.

6.1.2. Der Professionalitätsbezug der Akteure

Wie im vorangegangenen Kapitel bereits erörtert wurde, nimmt der Austausch zwischen den beteiligten Akteuren einer Studiengangentwicklung eine zentrale Stellung für die professionelle Aufgabenerfüllung ein. Im Verlauf der Untersuchung wurde deutlich, dass dieses Erfordernis stark mit der professionellen Prägung der Beteiligten zusammenhängt (Fachwissenschaft/Berufsbezug vs. Hochschule/Organisationsbezug), hinsichtlich derer bei der Aufgabenerfüllung vermittelt werden muss. „Diese unterschiedlichen Kulturen und ihre jeweiligen Handlungslogiken zu erkennen, ist eine wichtige Voraussetzung, um Verwaltungsroutinen aufzubrechen und von der Problemidentifizierung zur Problemlösung vorzudringen“ (Hanft & Maschwitz, 2017, S. 51).

Der erste Beitrag leistet insgesamt eine Klärung des professionstheoretischen Grundverständnisses und arbeitet theoretisch fundiert auf, was bei einer professionellen Aufgabenerfüllung zu beachten ist. Wie bereits dargelegt (s. Kapitel 5.1.), reichen diese theoretischen Grundlagen jedoch nicht aus, um die derzeitigen Spannungen zwischen den involvierten Akteuren – genauer gesagt zwischen den Vorstellungen der Studiengangentwickelnden und den gegenwärtigen Governance-Intentionen, d.h. der Handlungsebene und der Ebene der Organisation – aufzuschlüsseln. So bedarf es einer differenzierten Betrachtung der involvierten Akteure, also den Studiengangentwickelnden der Fachbereiche als Protagonisten der Arbeit, sowie den neuen Hochschulprofessionellen (s. Kapitel 2.2.), die bei dieser Untersuchung aus überfachlichen Bereichen stammten. Diese beiden Akteursgruppen handeln aus unterschiedlicher berufs- bzw. organisationsbezogener Professionalität (Evetts, 2011) heraus. So agieren die Studiengangentwickelnden, wie zu Beginn der Arbeit skizziert (s. Kapitel 1.1.) und im dritten Beitrag ausgeführt, ausgehend von einer berufsbezogenen Prägung ihrer Professionalität, d.h. primär als Fachwissenschaftler*innen. Schimank (2010) konstatiert, dass sich Professor*innen – im Vergleich zu Ihrer Lehrtätigkeit als eine Teilaufgabe der Wissenschaft an Hochschulen – nach wie vor primär als Forscher*innen verstehen, da hieraus der größte Reputationswert folgt. Damit sehen sie sich in höchstem Maße ihrem Fach verschrieben. Die neuen Hochschulprofessionellen entgegen, die im Zuge der Veränderungsprozesse an Hochschulen verstärkt eingesetzt wurden, beziehen sich in ihrem professionellen Handeln auf die Organisation (Schneijderberg et al., 2013). Aus dem Verständnis heraus, dass die Handlungsebene von den Studiengangentwickelnden als berufsbezogene Professionelle und die Ebene der Organisation von den überfachlichen Akteuren als organisationsbezogene Professionelle verkörpert wird (zur Differenzierung des Professionalitätsverständnisses s.o. Abb. 2), werden die entgegengesetzten Intentionen deutlich, die die Studiengangentwickelnden in Bezug auf die Aufgabe der Studiengangentwicklung wahrnehmen.

Dieses Spannungsfeld kann mit den Visionen von Olsen (2005) und analog zur Differenzierung des Verständnisses der Hochschule als Institution bzw. Organisation (s. beides Kapitel 3.1.) veranschaulicht werden: Die Ergebnisse der Untersuchung (Beitrag 2 und 3) zeugen davon, dass die Studiengangentwickelnden in der Tendenz die Vorstellung von einer selbstgesteuerten Gemeinschaft von Gelehrten haben (1. Vision), die jedoch von der Vorstellung einer Universität als ein Instrument für eine nationale politische Agenda (2. Vision), vertreten von überfachlichen Akteuren, gestört wird. Deutlich wird dies in der immer wieder bemängelten Serviceorientierung und Transparenz sowie dem großen Raum, den formelle Richtlinien im Entwicklungsprozess einnehmen und damit einer potentiellen didaktisch-konzeptionellen Auseinandersetzung im Sinne der Bologna-Reform im Weg stehen. Der Wunsch nach mehr Austausch zwischen und auf allen Ebenen der Hochschule birgt Ansätze einer Universität als repräsentative Demokratie (3. Vision), in der zwar verschiedene Normen und Ziele kursieren, handlungsleitende Strategien jedoch demokratisch ausgehandelt werden. Auf eine Kurzfor-

mel gebracht bestehen derzeit zwei konkurrierende Visionen von Universität, die dem unterschiedlichen Professionalitätsbezug der verschiedenen Akteure entsprechen (Studiengangentwickelnde als Gelehrte und die überfachlichen Akteure als Vertreter*innen der extern an die Organisation herangetragene Steuerungsintentionen), jedoch durch eine dritte demokratische Variante vereint werden könnten. Dies geht einher mit den Eigenschaften einer professionellen Bürokratie nach Mintzberg (1979), die ebenfalls einige demokratische Elemente, umgesetzt als akademische Selbstverwaltung, beherbergt (s. Kapitel 3.2.2.). Das gilt bislang jedoch nur in Bezug auf die Expert*innen der Fachbereiche, nicht aber für die Hochschulprofessionellen, die gemäß der Theorie bislang hierarchischen Strukturen unterliegen. „What frequently emerge in the Professional Bureaucracy are parallel administrative hierarchies, one democratic and bottom-up for the professionals, and a second machine bureaucratic and top-down for the support staff“ (Mintzberg, 2002, S. 179). Diese entgegengesetzten Logiken machen im Lichte der aktuellen Hochschulsteuerung (s. Kapitel 2.1.) wiederum die Handlungsweise bzw. den -auftrag verständlich, der hinter den an die Studiengangentwickelnden als Steuerungsversuche herangetragenen formellen Richtlinien steckt (s. vorangegangenes Kapitel 6.1.1.) und zu entsprechenden Irritationen führen kann (s. nächstes Kapitel 6.1.3). Entsprechend der obigen Ausführungen müsste die Theorie zur professionellen Bürokratie für die Expert*innengruppe der Hochschulprofessionellen ausgeweitet werden, und – zumindest der Schnittstellenbereich – demokratisch gestaltet werden, um eine synergetische Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlich geprägten Professionellen zu gewährleisten. Die Ergebnisse der Untersuchung zum gewünschten Support, die im dritten Beitrag veranschaulicht wurden, zeigen damit einhergehend, dass ein Austausch, der auf Augenhöhe stattfindet gegenüber Workshops oder Beratungen, in denen die überfachlichen Akteure eher eine lehrende Funktion gegenüber den Entwickelnden erfüllen, präferiert werden. Das legt nahe, dass die Studiengangentwickelnden den organisationsbezogenen Professionellen im Aufgabengefüge bereits eine (Expert*innen-)Rolle zugestehen, die über die bisherige Erfüllung von Service-Leistungen hinausgeht. Dieser Wunsch und das damit verknüpfte Abhängigkeitsgefüge geben jedoch auch Hinweise auf das Autonomiebedürfnis, das die Studiengangentwickelnden in diesem Aufgabenbereich haben und wahren möchten. In diese Richtung verweist auch Zechlin (2019) im Kontext der Umgangsweise mit verschiedenen Grundhaltungen zu Management (s.u. Kapitel 6.1.4.), die die Etablierung demokratischer Formen der Zusammenarbeit untermauert. „Hochschulmanagerinnen und Hochschulmanager haben eine eigene Fachexpertise [...], die sie in einen horizontalen Dialog mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern einbringen müssen“ (ebd., S. 28). Denn die Autonomie, so stimmen alte wie neue Perspektiven überein, spielt für die Entwickelnden als berufsbezogene Professionelle eine große Rolle. Diese Feststellung ist bereits Bestandteil der Charakterisierungen der Hochschule als Organisation nach Weick (1976) sowie nach Mintzberg (1979) und wurde auch im Kontext der soziologischen Analysen zu Professionalität von Evetts (2014/2011), im Zuge der Identifizierung der Hochschulprofessionellen als zunehmend relevante Expert*innengruppe von Schneijderberg et al. (2013) sowie in der Untersuchung von Studiengangentwicklungen von Steinhardt (2015) bestätigt. In den Ausführungen dieses Teilkapitels, das das Spannungsfeld der unterschiedlichen Professionalitätsbezüge aufzeigt, sind zwei weitere Aspekte zu erkennen. Zum Einen, dass die Studiengangentwickelnden etwas anderes von den im Prozess beteiligten, überfachlichen Akteuren erwarten bzw. andere Handlungsabläufe gewohnt sind. Zum anderen, dass die vorgegebenen formellen Strukturen – wie mehrfach in der Arbeit angeführt – zwar vordergründig umgesetzt, ihr eigentlicher Sinn aber nicht in der Tiefe der Curricula ankommt. Diese zwei Aspekte werden in den nächsten beiden Teilkapiteln behandelt.

6.1.3. Die Irritation der Handlungsabläufe

Der Alltag in einer professionellen Bürokratie wird vorwiegend über institutionalisierte Handlungsabläufe und entsprechende gegenseitige Erwartungen der Organisationsmitglieder geregelt (Mintzberg, 1979; s. Kapitel 3.2.2.). Eingebettet in diesen organisationstheoretischen Kontext ist zu erkennen, dass die Erwartung der Studiengangentwickelnden im aktuellen universitären Gesamtgefüge nicht mehr erfüllt werden. Denn ihre Arbeitsroutine wird weniger durch die neuen Anforderungen selbst, als vielmehr durch die neue Expert*innengruppe der Hochschulprofessionellen, die die Anforderungen an sie herantragen und Teile ‚ihres‘ Aufgabenfeldes für sich beanspruchen, irritiert. So mündet die zunächst vorwiegende Wahrnehmung des bürokratischen Mehraufwandes (Beitrag 2) in Unverständnis und Forderungen nach mehr Serviceorientierung der Verwaltung – einer Haltung also, in der die tradierten Sektoren von Verwaltung und Wissenschaft wiederzuerkennen sind. Die Skepsis der Studiengangentwickelnden gegenüber den als formelle Regularien umgesetzten Steuerungsversuchen der Administration – und damit einhergehend oft gegenüber den Vertreter*innen der Administration selbst – von der die Ergebnisse der Untersuchung einerseits zeugen, entsprechen also der o.g. theoretischen Prognose der Irritation. Der genauere Fokus auf die Ergebnisse von Beitrag 3 verdeutlicht damit einhergehend, dass die Qualifikation für die Aufgabe der Studiengangentwicklung nach wie vor mit Erfahrungswerten sowie der Ausübung einer einschlägigen Position gerechtfertigt wird. Der Rückbezug auf Erfahrungen als Qualifikation für die Aufgabe der Studiengangentwicklung untermauert die Annahme der regulierenden Funktion der Institutionen im universitären Alltag (Zechlin, 2019) – der Rückbezug auf die Position untermauert die im vorausgegangenen Kapitel beschriebene Perspektive der berufsbezogenen Professionalität (Evetts, 2011), aus der heraus die Studiengangentwickelnden agieren. In diesem Zusammenhang verdeutlichte die Arbeit, dass die über die Jahre gewachsene Systematik von ineinandergreifenden komplexen Tätigkeiten jenseits von Kontrolle, gestützt durch den Service einer beigeschalteten Administration der professionellen Bürokratie nach Mintzberg (1979) durch die aktuellen Veränderungsprozesse ins Wanken gerät. So konstatieren auch Mitterauer, Pohlenz und Harris-Huemmert (2019), dass die Reformmaßnahmen der letzten drei Jahrzehnte – gerade im Bereich Studium und Lehre – immense Spuren hinterlassen haben, und das obwohl sich die Universität in den letzten Jahrhunderten als äußerst widerstandsfähig gegenüber Systemirritationen erwiesen habe. Eine Reflektion dieser Überlegungen im Kontext der aktuellen Hochschulentwicklung lässt erneut das Spannungsfeld erkennen, in dem sich die Studiengangentwicklung befindet und das sich mit dem unterschiedlichen Professionalitätsbezug der Akteure begründet (Kapitel 6.1.2.). Dieses bewegt sich also zwischen dem Status der Entwickelnden als exklusive Expert*innen der Organisation Hochschule und der Verschiebung der Zuständigkeiten auf Hochschulprofessionelle als neue Expert*innengruppe, die die aktuellen Anforderungen der Aufgabe der Studiengangentwicklung mit sich bringt. Während Blümel et al. (2010) im Kontext des sich wandelnden Hochschulmanagements nur vage Aussagen zur Entwicklung des Verhältnisses zwischen Verwaltung und Wissenschaft treffen, verzeichnen Schneijderberg et al. (2013) in ihrer Studie eine durchwachsene Situation hinsichtlich der Beziehung zwischen Hochschulprofessionellen und Professor*innen. Insgesamt werden Hochschulprofessionelle „von den Professor(inn)en eher mit gemischten Gefühlen betrachtet, weil sie als Teil von Veränderungen an Hochschulen gesehen werden, die einen wachsenden Arbeitsaufwand jenseits der Primärfunktionen Forschung und Lehre auch für die Professor(inn)en nach sich ziehen“ (Schneijderberg & Teichler, 2013, S. 393). Entgegen der skeptischen Haltung gegenüber den neuen formellen Regularien auf der einen Seite, veranschaulichen die vorliegenden Ergebnisse im dritten Beitrag auf der anderen Seite aber auch, dass sich die Studi-

engagamentwickelnden gegenüber den veränderten Anforderungen öffnen, wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wird, ihre Erwartungen mit den anderen Beteiligten im Prozess, wie z.B. den überfachlichen Akteuren, gegenseitig abzugleichen. D.h. sobald die Möglichkeit zur Perspektivverschränkung vorhanden bzw. genug Zeit ist, sich mit den neuen Anforderungen auseinanderzusetzen, wie es in ICPL der Fall war, werden hinter der vermeintlichen Dysfunktionalität doch – zumindest ansatzweise – ein gewisser Sinn erkannt und Irritationen ausgeräumt. Zwar erklärt die Theorie der professionellen Bürokratie nach Mintzberg (1979/2002) mit den gegenseitigen Erwartungen, die sich in der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Administration als handlungsleitende Struktur institutionalisiert haben, warum das derzeitige Aufgabengefüge zu Irritationen führt (s. Kapitel 3.2.2.). Die Erkenntnisse der Untersuchung zum Ertrag einer Perspektivverschränkung weisen jedoch auf eine komplexere Aufgabenverteilung hin. Es wird deutlich, dass die Gruppe der Hochschulprofessionellen, also die in der Theorie der professionellen Bürokratie zu ergänzende (Expert*innen-)Gruppe der überfachlichen Akteure (s. Kapitel 6.1.2.), weitaus differenzierter von den Studiengangentwickelnden betrachtet wird. So werden beispielsweise Vertreter*innen der Hochschuldidaktik meist positiv und der Kontakt als hilfreich wahrgenommen, was ihnen eine besondere Rolle in der Prozessbegleitung zukommen lassen könnte (s.u. Kapitel 6.2.).

Von Irritationen zwischen den Akteurs- bzw. Expert*innengruppen wird auch bei der Genese des Third Space, als Bereich zwischen Administration und Wissenschaft, zu der die Studiengangentwicklung zählt, berichtet (Whitchurch, 2010). Diese Irritationen beginnen direkt in der Anfangsphase, im „Constetation Process“ (ebd., S. 12). Dabei ist von einem fehlenden Verständnis der berufsbezogenen Professionellen, d.h. den Studiengangentwickelnden, gegenüber den organisationsbezogenen Professionellen, d.h. den überfachlichen Akteuren, (s. Kapitel 6.1.2.) die Rede. Wobei die Entstehung eines Third Space in einem dichotom ausgerichteten System zu Irritationen führen müsse, so Reimann (2017). Das Konzept des Third Space wird in der einschlägigen Community eher kritisch diskutiert. Es wird unter anderem hinterfragt, inwiefern die Gefahr einer „Versäulung“ der Aufgabenbereiche im Third Space besteht (Pohlenz, Harris-Hümmert & Mitterauer, 2017. S. 3), das Konzept die Dichotomisierung der Hochschulstruktur weiter vorantreibe, indem dem Bereich ‚dazwischen‘ lediglich eine Vermittlerfunktion zukomme (Netzwerk Wissenschaftsmanagement, 2019) oder zwischen Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement enger kooperiert werden sollte (Boentert, 2017).

Diese Gesichtspunkte verweisen auf die Frage des Zusammenhangs universitärer Elemente, welche im nächsten Teilkapitel diskutiert wird.

6.1.4. Der Zusammenhang von Formal- und Aktivitätsstruktur

Wie die vorausgegangenen Teilkapitel zeigten, fühlen sich die Studiengangentwickelnden durch die neuen Anforderungen und Akteure im Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung zunächst in ihrer Autonomie gestört und distanzieren sich von entsprechenden Steuerungsversuchen. Das spiegelt sich auch im Verständnis der Universität als lose gekoppeltes System wider (Weick, 1976). Viele der genannten Beispiele für eine Entkopplung universitärer Elemente (z.B. Prozess – Outcome, Lehrende – Lehrende, Intention – Handlung etc. (Weick, 1976; s. Kapitel 3.2.1.)) sind auch im Kontext der Aufgabe der Studiengangentwicklung und in den empirischen Ergebnissen zu erkennen: Letztlich wurden zwar die Curricula in das zwei-zyklische System umgewandelt, aber der Outcome blieb häufig derselbe. Darauf stützt sich auch die Argumentation der Universität Tübingen im ESIT-Projektantrag (2011). Lehrende kommunizieren nicht zwangsläufig miteinander und die Lehrveranstaltungen innerhalb eines Moduls seien schlecht abgestimmt – so die Ausgangslage vieler Entwicklungsprojekte.

Wie die Ergebnisse der Untersuchung im dritten Beitrag zeigen, argumentieren die Studiengangentwickelnden öfter mit den besonderen Gegebenheiten des Faches. So werden fachübergreifende, universitäre Richtlinien, Handreichungen und Vorlagen zur Systematisierung curricularer Konzeptionsfelder (z.B. Modulstrukturen, Prüfungen oder Internationalisierung) von den Fächern zunächst oft nur widerwillig, unter dem Vorwurf, für das jeweilige Fach unpassend zu sein, umgesetzt. Diese Gegebenheit tritt auch im Zuge der Auseinandersetzung mit Qualitätsmanagementprozessen von Studiengängen zu Tage: „Wird der Nutzen der jeweiligen Änderung nicht von den Studiengangbeteiligten selbst als solcher erkannt, so werden vermeintliche Verbesserungen nur formal und nicht tatsächlich umgesetzt“ (Hetztrich, Berkle & Kilian, 2019, S. 144). Wie die Ausführungen zur Perspektive des Neo-Institutionalismus verdeutlichen (s. Kapitel 3.2.3.), reagieren die Expert*innen der Fachbereiche zum Erhalt ihrer Autonomie mit einer symbolischen Anpassung, d.h. sie setzen die formalen Regeln um, um die Legitimität nach außen herzustellen, agieren jedoch – so die Theorie des Neo-Institutionalismus – weiterhin in ihren Mustern. Diese Haltung wird sogar als Schutz gegen dysfunktionale Maßnahmen gerechtfertigt (Krücken & Rübken, 2009; Meyer & Rowan, 1977, s. Kapitel 3.2.). In diesem Sinne entkoppeln sich also Formalstruktur und Aktivitätsstruktur und wie mit den vorangegangenen Erkenntnissen veranschaulicht, läuft die Strategie des NPM Gefahr – entgegen der eigentlichen Intention – diese Entkopplung weiter voranzutreiben. Denn die Stärkung der Leitungsebene, die mit dem NPM Einzug in die Hochschullandschaft hielt, „wird von den Professoren aber nicht als Zugewinn sondern als Bedrohung ihrer individuellen Autonomie empfunden“ (Zechlin, 2019, S. 24), was wiederum den Ausgangspunkt dieses Teilkapitels bestärkt. Insgesamt ist zu erkennen, dass die Formalstruktur entlang eines Anpassungsprozesses an die Umwelt entsteht, und die Aktivitätsstruktur sich im Kontext der komplexen Tätigkeiten herausbildet, um den Alltag in dieser Umwelt zu bewältigen (ebd.). Nun hat sich in der Hochschulumwelt in den letzten Jahren einiges verändert. Demnach müssen sich neue Institutionen für das alltägliche Handeln etablieren, was von der Organisation Hochschule unterstützt werden sollte, um einer Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur vorzubeugen und so für die sinngemäße Umsetzung der Bologna-Reform und eine tatsächliche Nutzung der curricularen Chancen zu sorgen. Sicherlich kann durch die Aufrechterhaltung der losen Kopplung bzw. symbolische Anpassung die Autonomie gewahrt, die Fachidentität ausgeprägt und sogar manche Fehlentwicklungen auf eine kleine Einheit beschränkt werden. Für den Kontext der Studiengangentwicklung bedeutet das allerdings, dass viele Ressourcen und curriculare Innovationen verloren gehen, von denen letztlich ein Großteil der Studiengangentwickelnden profitieren könnte. Dann ist vor allem der Nutzen für die Studierenden, als eigentliche Zielgruppe einer Studiengangentwicklung, zu hinterfragen.

Ausgehend von der in Kapitel 6.1.2. angestellten Überlegung sind im Kontext der Studiengangentwicklung die überfachlichen Akteure als Vertreter*innen der Ebene der Organisation und des NPM für die Formalstruktur, d.h. für die Umsetzung der Vorgaben der Bologna-Reform in den Fachbereichen und damit wiederum für eine Legimitation der Organisation nach außen, zuständig. Weiter sind die Studiengangentwickelnden als Vertreter*innen der Handlungsebene, für eine effektive Aufgabenerfüllung im jeweiligen Fachbereich zuständig, gestalten also die Aktivitätsstruktur, wobei auch gemäß der professionellen Bürokratie nach Mintzberg (1979/2002) davon auszugehen ist, dass eine effektive Aufgabenerfüllung für das Fach gegenüber der sinngemäßen Umsetzung der Reformvorgaben für die Organisation priorisiert wird. Was hier deutlich wird, ist die nach Zechlin (2019) mit den Ebenen verknüpfte Grundhaltung zur Hochschulsteuerung: Auf der Ebene der Organisation Effizienz und Effektivität – d.h. zweckrationales Management; auf der Handlungsebene akademische Freiheit –

d.h. wertrationales Management. Eine Zuordnung, die sich mit den o.g. Charakteristika der verschiedenen Professionalitätsbezüge (Evetts, 2011, s. Kapitel 5) deckt. Wie bereits mehrfach in dieser Diskussion angemerkt, zeugen die Ergebnisse der Untersuchung, die im dritten Beitrag dargestellt wurden, jedoch davon, dass die Studiengangentwickelnden prinzipiell – unter bestimmten Umständen (Zeit, Gelegenheit, Austausch auf Augenhöhe) – an einer gemeinsamen sinngemäßen didaktisch-konzeptionellen Auseinandersetzung mit der Studiengangentwicklung und den daran beteiligten überfachlichen Akteuren interessiert sind. Auch die Ergebnisse des zweiten Beitrags, in denen die Studiengangentwickelnden räumliche Nähe von Kolleg*innen für den Entwicklungsprozess als förderlich befinden, scheinen eine engere Kopplung für die Aufgabenerfüllung zu befürworten. Das geht mit den Ergebnissen der Studie von Bogumil et al. (2013) zum Vergleich der traditionellen Hochschulsteuerung mit dem NPM einher, die der Hochschule eine hybride Governance-Struktur quittiert und ebenfalls auf die große Bedeutung partizipativer Elemente in diesem Kontext verweist (ebd., S. 67). Diese Feststellungen verorten die Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung in einen tieferliegenden Bedeutungskomplex. So scheinen die wiederkehrenden Austauschmomente im Begleitprozess der ICPL-Förderung zu ermöglichen, dass von den Entwickelnden der Sinn mancher Regularien (selbst) erkannt wird, was als Voraussetzung für eine Annäherung gefasst werden kann. Zum anderen kann in der Folge auch angenommen werden, dass wenn sich sozusagen der Zweck und der Wert annähern können, ein geteiltes Interesse einer qualitativvollen Lehre besteht, auf das in der Praxis (s. Kapitel 6.2.) aufgebaut werden kann.

Letztlich läuft es hinsichtlich aller vier für die Leitfrage relevanten und hier diskutierten Aspekte auf einen Austausch für eine gegenseitige Perspektivverschränkung der beteiligten Akteure hinaus. Welche Schlussfolgerungen sich daraus für die Handlungspraxis der Hochschulentwicklung ergeben, wird im Folgenden beleuchtet.

6.2. Impulse für die Hochschulentwicklung

Die Organisation Hochschule befindet sich hinsichtlich der Aufgabe der Studiengangentwicklung derzeit auf einer Gratwanderung, den aktuellen Anforderungen für eine Legitimation nach außen sowie ihren Mitgliedern nach innen gerecht zu werden, d.h. sich in ihren Strukturen, Mechanismen und Handlungsabläufen der Umwelt angemessen anzupassen (Zechlin, 2019). Anschaulich wird dies in der Skepsis der Studiengangentwickelnden, die die Einführung neuer formeller Richtlinien begleitet, wovon die Ergebnisse des zweiten und dritten Beitrags zeugen. Diese Richtlinien werden im Kontext neuer Steuerungsbestrebungen – und konkret für die Studiengangentwicklung im Zuge des Bologna-Prozesses – von außen an die Universität herangetragen. Es wurde deutlich, dass top down initiierte Steuerungsmechanismen, wie z.B. die Akkreditierung, eine Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur eher vorantreiben (s. Kapitel 6.1.4.). Diese Form der Qualitätssicherung ist in der Studiengangentwicklung jedoch unumgänglich. Wie kann in diesem Fall also in der Praxis vermittelt werden?

Wie in der bisherigen Diskussion dargelegt wurde, liegt in der (Neu-)Gestaltung der Zusammenarbeit der Akteure in einem Studiengangentwicklungsprozess, die von unterschiedlichen Standpunkten her im universitären Gesamtgefüge agieren, ein wesentliches Bindeglied zwischen der Handlungsebene und der Ebene der Organisation. An mehreren Stellen dieser Arbeit wurde deutlich, dass eine Kursänderung der Hochschulsteuerung keineswegs per se

eine Abwendung der (wissenschaftlichen) Expert*innen, zu denen die Studiengangentwickelnden der Fachbereiche zählen, bedeuten muss. Dafür werden allerdings partizipative Maßnahmen erforderlich (vgl. Zechlin, 2019; Steinhardt, Pohlenz & Merkt, 2017; Bogumil et al., 2013; Krücken & Rübken, 2009, Musselin, 2006). Auch die Ergebnisse der Untersuchung, die in Beitrag 3 dargestellt wurden, verweisen klar auf eine Kooperation aller Akteure im Entwicklungsprozess und legen nahe, dass nun der Umgang mit diesen neuen Richtlinien nach innen entscheidend ist. Studiengangentwicklung sollte zur Gemeinschaftsaufgabe werden, die die Standards der organisations- sowie der berufsbezogenen Professionellen integriert. Diese Standards müssen entsprechend aufeinander abgestimmt werden und die Steuerungs- bzw. Koordinierungsmechanismen müssen so viel Freiraum bieten, dass die Studiengangentwickelnden den jeweiligen Standards gerecht werden können. Für eine Umsetzung im universitären Alltag, scheinen dafür im dargelegten Begründungszusammenhang der Diskussion folgende, aufeinander aufbauende Schritte einen potentiellen Weg darzustellen. Die Empfehlungen sind darüber hinaus inspiriert von der Projektarbeit, in deren Kontext die Untersuchung stattfand und auf deren Elemente sich die Ergebnisse beziehen.

1. Anerkennung einer neuen Expert*innengruppe

Es kann festgehalten werden, dass die Aufgabe der Studiengangentwicklung mittlerweile ohne die Zusammenarbeit mit überfachlichen bzw. koordinierenden Akteuren nicht mehr zu bewältigen ist. Dabei geht ihre Zuständigkeit über die Service-Leistungen hinaus, die sie bislang für die Fachbereiche erfüllt haben, womit sie als neue Hochschulprofessionelle mit eigenem Expert*innenstatus im einschlägigen Diskurs charakterisiert werden (Schneijderberg et al., 2013; s. Kapitel 2.2.). Die Rolle, die sie nun vor allem im Kontext der Qualitätssicherung spielen, kollidiert mit dem Selbstverständnis der Studiengangentwickelnden der Fachbereiche als exklusive Expert*innen in der Organisation Hochschule (Mintzberg, 2002; s. Kapitel 3.2.2.). Sie fühlen sich in ihrer Autonomie bedroht und nehmen eine skeptische Haltung ein. Für eine zielführende Aufgabenerfüllung, erscheint eine Anerkennung der neuen organisationsbezogenen Hochschulprofessionellen als eine eigene Expert*innengruppe unumgänglich, um die jeweiligen Standards von Organisation und Fach gleichermaßen in die Entwicklung einbeziehen zu können (s. Kapitel 6.1.2.). Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen auf, dass es dafür erforderlich ist, dass die Studiengangentwickelnden der Fachbereiche erkennen, welchen Zweck diese neue Expert*innengruppe in einem Entwicklungsprozess erfüllt und welche Unterstützung sie dabei ggf. leisten kann. Andersherum sollten auch die Hochschulprofessionellen ein Gefühl für den universitären Alltag der Studiengangentwickelnden bekommen, um adäquat handeln zu können. „Der ‚Tunnelblick‘ der jeweiligen Experten lässt das Wissen im eigenen Bereich wachsen, mit dem Risiko, dass Chancen des voneinander Lernens ungenutzt bleiben“ (Hanft & Maschwitz, 2017, S. 51). D.h. die gegenseitigen Denk- und Handlungslogiken müssen verstanden werden, bevor eine Zusammenarbeit gelingen kann. Ausgehend davon empfiehlt es sich, vor anstehenden Entwicklungsprozessen erst einmal die jeweiligen Hintergründe, Standpunkte und Ziele grundsätzlich zu klären, bevor die eigentliche Konzeption beginnt. Das scheint die Mindestvoraussetzung dafür zu sein, dass sich die Studiengangentwickelnden nicht übergangen fühlen und die Vorgehensweise für den gemeinsamen Entwicklungsprozess, der bestimmte Anforderungen mit sich bringt, einvernehmlich vereinbart werden kann.

2. Strukturen, die eine Perspektivverschränkung ermöglichen

Damit eine gegenseitige Anerkennung überhaupt erfolgen kann, bedarf es entsprechender Strukturen, die eine Perspektivverschränkung – über die vorausgehend beschriebene an-

fängliche Grundsatzklärung hinaus – ermöglichen (Gieseke, 2010; s. Kapitel 6.1.). Diese müssen den jeweiligen professionellen Anliegen und Standards ihren notwendigen Platz in der Konzeption der Curricula einräumen, um die Gemeinschaftsaufgabe nachhaltig als solche zu implementieren. Auf die Beachtung der jeweiligen Hintergründe bei der Kommunikation in Veränderungsprozessen im Hochschulkontext verweisen bereits Musselin (2006) wie auch Zechlin (2019). An dieser Stelle ist erneut zu betonen, dass ohne die Gelegenheit, kontinuierlich gegenseitiges Verständnis zu generieren bzw. wechselseitig zu überprüfen, den beteiligten Akteuren – Hochschulprofessionellen sowie Studiengangentwickelnden – kaum etwas anderes übrig bleibt, als ihren eigenen (gewohnten) Standards zu folgen, was eine Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur wahrscheinlicher macht (Krücken & Rübken, 2009; s. Kapitel 6.1.4.). Die Organisation Hochschule hat demnach Sorge dafür zu tragen, dass eine Ermöglichungsstruktur geschaffen wird, die eine Annäherung erlaubt. Der Prozess sollte so gestaltet werden, dass die Akteure echte Gelegenheiten für einen Austausch erhalten. Wie die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, ist ein Teilaspekt davon die Zeit, die Studiengangentwickelnde im universitären Alltag kaum haben. Die üblichen Gremienstrukturen scheinen weder genügend Raum zu geben noch den richtigen Rahmen zu haben, um eine substantielle konzeptionelle Diskussion austragen zu können. Wie in Beitrag 3 herausgearbeitet wurde, sollten in jedem Entwicklungsprozess Momente vorgesehen sein, in denen die Studiengangentwickelnden mit den Hochschulprofessionellen zusammenkommen, um über den Entwicklungsprozess – je nach akutem Anliegen – zu beraten. Des Weiteren hat es sich innerhalb des Projekts bewährt, für einen konstruktiven Austausch die verschiedenen Parteien an einen Tisch zu bringen, um bestimmte Sachverhalte direkt aus unterschiedlichen Perspektiven abwägen zu können (s. Beitrag 2 und 3). Ob dies z.B. im Rahmen kollegialer Austauschtreffen wie in ICPL, Curriculumwerkstätten, Jour Fixes oder sonstigen Formaten geschieht, ist vor dem Hintergrund und der Kultur der jeweiligen Hochschule zu entscheiden. Die Etablierung von Managementaufgaben an Hochschulen i.w.S. „stellt eine Entwicklungsaufgabe dar, die nur gemeinschaftlich von der akademischen und der Managementseite bewältigt und im Prozess konkretisiert werden kann“ (Zechlin, 2019, S. 28). Auch eine interdisziplinäre Zusammenkunft mehrerer Fachbereiche kann eine gegenseitige Perspektivverschränkung begünstigen. Zentral ist, dass die Treffen allein für den Austausch der beteiligten Akteure vorgesehen sind und eine Offenheit für die diversen Anliegen – didaktisch-konzeptioneller, formeller sowie diplomatischer Art – besteht, die ein Entwicklungsprozess mit sich bringt.

3. Akteure, die den Prozess moderieren

Wie ICPL zeigt, kann einer strukturbildenden Maßnahme zu Gunsten der gegenseitigen Verständniserzeugung beispielsweise durch eine neutrale und Kontinuität schaffende Prozessbegleitung, wie die WB sie erfüllt hat, nachgekommen werden. Sind keine Ressourcen für eine speziell dafür eingesetzte Begleitung wie die WB vorhanden, scheinen Vertreter*innen der Hochschuldidaktik die richtigen Akteure dafür, den Prozess zu moderieren. Wie die bisherigen Ausführungen des Rahmentextes sowie die Beiträge gezeigt haben, sind sie sowohl von ihrer originären Zuständigkeit her als auch entsprechend der Ergebnisse der Untersuchung (s. Beitrag 3), in der sie von den Studiengangentwickelnden als neutraler und hilfreicher Part im komplexen Aufgabengefüge wahrgenommen werden, der richtige Ansprechpartner. „Eine wichtige Aufgabe der Hochschuldidaktik liegt gerade darin, diesem Unterfangen [dem der Studiengangentwicklung, C.N.] eine orientierende Struktur zu bieten und auf unterschiedliche Modelle hinzuweisen, um dieses Gespräch zu unterstützen“ (Brinker & Tremp, 2012, S. 10). Hinweise zur Gestaltung des Austauschs der verschiedenen Akteure

wie z.B. die Empfehlung einer horizontalen Kommunikationsstrategie (Zechlin, 2019), einer interaktiven „Vermittlung zwischen verschiedenen Hochschulkulturen“ (Hanft & Maschwitz, 2017, S. 54) oder auf einen „geleiteten Kommunikationsprozess [...], indem Möglichkeiten zur Mitgestaltung geschaffen werden“ (Wendt & Frisch, 2019, S. 107), um spezifische Interessen zu berücksichtigen und dadurch die Akzeptanz für eine Veränderung zu erhöhen, finden sich in der einschlägigen Diskussion eher selten und bleiben mit ihrem Bezug auf Kommunikation unter Beachtung der jeweiligen Hintergründe eher vage. So ist in der Tat für jede Hochschule das Beziehungsgefüge der beteiligten Akteure genau zu analysieren und die Zuständigkeiten entsprechend zu verteilen, um den Austausch zielführend gestalten zu können. Auch wenn die Hochschuldidaktik durch ihre originäre Zuständigkeit für diese Teilaufgabe am geeignetsten erscheint, gestützt durch das naheliegende Argument der Untersuchung, dass die Hochschuldidaktik – unter anderem positionsbedingt – in der Regel weniger Skepsis bei den Entwickelnden der Fachbereiche hervorruft, ist diese Entscheidung für jede einzelne Hochschule zu treffen. Denn die Hochschule als Organisation ist nach wie vor stark abhängig von ihren Mitgliedern und deren institutionalisierten Abläufen (s. Kapitel 3.1.), was, wie auch Musselin (2006) resümiert, bei der Prozessgestaltung, also bei der Schaffung neuer Strukturen im universitären Gesamtgefüge und der Etablierung neuer Handlungsabläufe, mit einbezogen werden sollte.

4. Verbindlichkeiten

Nicht zuletzt ist eine gewisse Verbindlichkeit für die Umsetzung der Studiengangentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe zu schaffen. D.h. die Strukturen, die für die gegenseitige Perspektivverschränkung geschaffen wurden, sollten zu einem gewissen Grad verpflichtend für die Studiengangentwickelnden sein, also z.B. in den Akkreditierungsprozess integriert werden und/oder – wenn möglich – an anreizstiftende Maßnahmen wie z.B. eine Lehrdeputatsreduktion in ICPL gekoppelt sein. Ein weiterer Weg, der dem Hochschulmanagement zur Schaffung von Verbindlichkeiten empfohlen wird, ist das Einholen des Commitments der beteiligten Stakeholder (Hanft & Maschwitz, 2017; Wendt & Frisch, 2017). Denn wie die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen, scheinen die Mechanismen der losen Kopplung (Weick, 1976) und die gewohnte Handlungsabläufe bzw. Haltungen in einer professionellen Bürokratie (Mintzberg, 1979/2002) einer Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure entgegen zu wirken. So wird schon im zweiten Beitrag deutlich, dass von den Studiengangentwickelnden, die sich selbst – wie der dritte Beitrag vertiefend aufklärt – bereits zu Beginn für die Aufgabe qualifiziert fühlen, kaum Eigeninitiative für eine Beratung o.Ä. zu erwarten ist. Die Angebote werden aber im Nachhinein als gewinnbringend erachtet. Jedoch ist auch hier wieder die Gratwanderung einer angemessenen Koordination zu begehen, d.h. Gelegenheiten für den Austausch einzufordern aber ohne die unterschiedlichen Bedarfe der Fächer zu missachten (s.o.). Das kann auch bedeuten, dass nach der ersten Grundsatzklärung keine weiteren Zusammenkünfte mehr erforderlich scheinen. Über die Art und Weise der Umsetzung muss – wie auch bei der Prozessmoderation – jeweils in Anbetracht des jeweiligen universitären Kontextes entschieden werden.

Mit diesen Impulsen kann vor dem Hintergrund des Spannungsfeldes gesamtuniversitärer Bezüge eine potentielle Brücke für die Praxis gebaut und zu einer von Beginn an durchdachteren Gestaltung des Studiengangentwicklungsprozesses beigetragen werden. So wurde herausgearbeitet, dass eine moderierte Perspektivverschränkung der Studiengangentwickelnden der Fachbereiche und der Hochschulprofessionellen als beteiligte Expert*innengruppen im Prozess, die professionelle Aufgabenerfüllung synergetisch zusammenführen und nachhaltig unterstützen kann. Darüber hinaus empfiehlt es sich, die verbindlichen

Strukturen so aufzuziehen, dass sich die Studiengangentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe, unter Einbezug der Standards der jeweiligen Fachwissenschaft sowie der Organisation, institutionalisieren kann.

Nachdem nun der wissenschaftliche wie auch der praktische Nutzen dieser Arbeit diskutiert wurden, soll im Folgenden abschließend ein kritischer Blick auf die Vorgehensweise der Untersuchung geworfen werden.

6.3. Reflexion der Vorgehensweise

In den vorausgegangenen Teilkapiteln der Diskussion wurde die wissenschaftliche sowie die praktische Relevanz der Untersuchung dargestellt, um damit die Erkenntnisse im Sinne der nutzeninspirierten Grundlagenforschung zu erörtern. So wurde das ursprüngliche Interesse ein Curriculum für Curriculumentwickelnde zu konzipieren (Handlungsebene) auf die Spannungsfelder der Aufgabe in gesamtuniversitären Bezügen (Ebene der Organisation) verschoben, und damit der Gegenstandsangemessenheit nachgekommen, die sowohl die nutzeninspirierte Grundlagenforschung (Schrader & Goeze, 2013) als auch die Hochschulbildungsforschung (Schaper, 2014) sowie die DeGEval-Standards (2016) verlangen. Diese stellt zudem das erste von fünf Gütekriterien dar, die für qualitative Forschung gelten (Strübing et al., 2018).

„*Gegenstandsangemessen* ist eine Weise der Herstellung des Forschungsgegenstandes, die das empirische Feld ernst nimmt und Methoden, Fragestellungen und Datentypen einer fortlaufenden Justierungsanforderung unterwirft. *Empirische Sättigung* reflektiert die Güte der Verankerung von Interpretationen im Datenmaterial. *Theoretische Durchdringung* markiert die Qualität der Theoriebezüge, in die das Forschen eingespannt ist, und arbeitet an deren Irritationspotential. *Textuelle Performanz* bezeichnet die Leistung, die Texte als Güte konstituierende Kommunikation gegenüber Rezipientinnen der Forschung zu erbringen haben. *Originalität* schließlich ist das Kriterium, an dem die Einlösung des Neuigkeitsanspruchs wissenschaftlichen Wissens zu prüfen ist.“ (ebd., S. 83)

Eine empirische Sättigung konnte schon vor Abschluss der Datenerhebung im Projekt ICPL erreicht werden. Die Daten wurden jedoch zum einen aufgrund des Projektkontextes und zum anderen hinsichtlich des Entwicklungsaspekts, der in diesem Vorhaben verfolgt wurde, vollständig ausgewertet. Da im Zuge der Beantwortung der Forschungsfragen, wie einleitend bereits dargestellt, deutlich wurde, dass – auch erweiterte – professionstheoretische Ansätze nicht ausreichen, um die Aufgabe der Studiengangentwicklung theoretisch zu durchdringen, wurden die Forschungsarbeiten hier in den Kontext der Organisationstheorie eingebettet. Mit den Beiträgen wie auch mit dem Rahmentext wird versucht, dem Kriterium der textuellen Performanz nachzukommen und im Kapitel der Desiderata (s. Kapitel 2.3.) die Originalität der Arbeit darzulegen.

Insgesamt wurde vor dem Hintergrund der bisherigen Studien zur Thematik (s. Kapitel 2), die ein breites Bild auf Ebene der Organisation adressieren, hier auf die individuelle Wahrnehmung der Studiengangentwickelnden im Entwicklungsprozess Wert gelegt. Entsprechend standen die qualitativen Daten bei der parallelen Mixed-Methods-Erhebung (Kuckartz, 2014; s. Kapitel 4.2.) im Vordergrund. Über eine Identifizierung von Herausforderungen und Einflussfaktoren sollten Ansätze generiert werden, um eine professionelle Studiengangentwicklung zu ermöglichen. Dabei sind Evaluationsstudien mehr als andere Forschungsvorhaben von gewissen Entscheidungszusammenhängen abhängig (Kuper, 2005). So mussten, wie

insbesondere in Beitrag 2 thematisiert, vor dem Hintergrund der projektgegebenen Rahmenbedingungen einige Einschränkungen hinsichtlich der Standards einer wissenschaftlichen Datenerhebung in Kauf genommen werden, um dem Anliegen dieser Arbeit, ein holistisches Bild der Aufgabe der Studiengangentwicklung in ihren gesamtuniversitären Bezügen zu zeichnen, Genüge zu leisten. Um dieses sensible hochschulpolitische Thema an der eigenen Universität in einem Projektkontext zu erschließen, wurde auf ein Vertrauensverhältnis der WB zu den Studiengangentwickelnden im Forschungsprozess gebaut. Insgesamt war es dadurch möglich, tiefe Einblicke in das Aufgabengebiet zu erhalten und letztlich auch eine entsprechende Fokusverschiebung, die der Ebene der Organisation eine zentralere Stellung beimisst, vorzunehmen. Diese Nähe, die im formativen Design durch eine enge Begleitung der Entwicklungsprozesse und der Studiengangentwickelnden in ihren jeweiligen (Fach-) Kontexten umgesetzt wurde, stellt insbesondere im Vergleich mit den bisher existierenden Studien eine Ausnahme und zentrale Stärke der Erhebung dar. Allerdings war die WB durch die Nähe in diesem Setting auch untrennbar mit der Wahrnehmung des Studiengangentwicklungsprozesses aus Perspektive der Entwickelnden verbunden, was sich im gesamten Forschungsprozess (z.B. in der Methodenwahl (Mixed-Methods), in Interviewsituationen (s.u.) oder der Datenauswertung und -interpretation (bzgl. sozialer Erwünschtheit)) niederschlug. So wurden die Interviews zu Gunsten der Vertrauenssituation, nicht aufgezeichnet sondern von einer zusätzlich anwesenden Hilfskraft in möglichst wortgetreuer Wiedergabe mitprotokolliert, anschließend digitalisiert und mit den Notizen der Interviewerin²⁸ abgeglichen. Außerdem wurden die Interviews mit verschiedenen vielen Personen (1-6), die je verschiedene Positionen inne hatten (von der befristeten Kompensationsstelle im geförderten Entwicklungsvorhaben bis zum Studiendekan) geführt. Diese Unregelmäßigkeit in der Erhebung spiegelt jedoch auch die Realität der Studiengangentwicklung wider.

Der Projektkontext hatte insgesamt im Hinblick auf den – dem Forschungsdesign innewohnenden – Begleitgedanken starken Einfluss auf die Datenerhebung: Während die Richtlinien zur Antragstellung und der Jahresbericht maßgeblich dem (Gesamt-)Projektkontext entstammten konnten der Zwischenbericht und der daran geknüpfte Interviewleitfaden stärker auf das Forschungsinteresse der Evaluationsstudie ausgerichtet werden.²⁹ Durch den vorgelegten Zwischenbericht konnte im Interview direkt vertiefend auf die für die KT relevanten Aspekte bei der Entwicklung eingegangen werden, was sich für die Erhebungssituationen, die teils zeitlich begrenzt waren, als äußerst förderlich erwies. Die Instrumente wurden – nach geringfügigen Anpassungen der Pilotierung im ersten Jahr – konstant im Verlauf der jeweiligen Förderphasen eingesetzt, wodurch über die Jahre eine reichhaltige Datenbasis geschaffen werden konnte. Diese ermöglichte im Vergleich der jeweiligen Prozesse zu identifizieren, was individuelle Entwicklungsaspekte eines einzelnen Vorhabens sind und welche Aspekte übergreifend im Entwicklungsprozess der curricularen Vorhaben eine Rolle spielen. Als Vergleich dienen auch die quantitativen Daten, die in ihrer Erhebung zwar nicht vom Projektkontext beeinflusst wurden, jedoch eine sehr geringe Grundgesamtheit (Projektbeteiligte im weitesten Sinne) aufweisen und lediglich deskriptive Aussagen ohne statistische Signifikanz erlauben. Die quantitativen Daten haben also eine eher geringe Reichweite. Auch die qualitativen Daten beschränken sich zunächst nur auf die Universität Tübingen.

Mit Blick auf die umfassende Gesamtheit und Diversität der Daten, die über die Jahre durch die enge Begleitung zusammengetragen wurden, konnte jedoch eine komplexe Charakterisierung übergreifender Herausforderungen, die mit der Aufgabe der Studiengangentwicklung

²⁸ Die Autorin des Beitrags, die auch mit der WB in ICPL betraut war.

²⁹ In den Grundzügen orientierten sich jedoch auch diese Instrumente an der Berichterstattung für das Gesamtprojekt, um den befragten KT eine gewisse Kontinuität mit wenig Mehraufwand zu bieten.

verknüpft sind, herausgearbeitet werden. So konnten die thematisierten Kernargumente, die im Wesentlichen auf die Schaffung von Austauschplattformen für die beteiligten Akteure der Aufgabe der Studiengangentwicklung abheben, in der vorliegenden Arbeit theoretisch untermauert und darüber hinaus übertragbare Impulse für die (Praxis der) Hochschulentwicklung generiert und Hinweise zur professionellen Umsetzung der Aufgabe der Studiengangentwicklung gegeben werden. Damit liegt der Ertrag der Arbeit hinsichtlich des Prinzips der nutzeninspirierten Grundlagenforschung – allein schon durch die Anlage der Untersuchung als formative Evaluationsstudie in einem bestimmten Projektkontext – sicherlich vorwiegend auf der praktischen Seite. Jedoch konnte mit dem professionstheoretischen Zugang und dessen evidenzbasierter Reflexion ein differenziertes Verständnis von Professionalität im Hochschulkontext geschaffen werden. Zudem wurden durch die organisationstheoretische Einbettung der Erkenntnisse die Hintergründe der Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur analysiert und als Sollbruchstelle zwischen der Handlungsebene der Studiengangentwickelnden und der Ebene der Organisation charakterisiert sowie die Theorie der professionellen Bürokratie hinsichtlich der (neuen) Expert*innen der Organisation Hochschule erweitert. In dieser Hinsicht leistet diese Arbeit auch einen grundlagenwissenschaftlichen Beitrag. Hinsichtlich der Evidenzbasierung ist diese Arbeit, mit ihrem auf das Projekt beschränkten Untersuchungsrahmen sicherlich angreifbar. Damit ist sie nach Schrader und Goeze (2013, S. 13) der fünften Stufe von Evidenz zuzuordnen, die auf Grundlage einzelner Fallstudien basiert. Hier wäre im Vergleich eine qualitative Befragung von Studiengangentwickelnden, die nicht in ICPL beteiligt waren und/oder an anderen Universitäten arbeiten, aufschlussreich, um eine höhere Evidenz zu erreichen, eventuelle Effekte der sozialen Erwünschtheit auszuschließen und inhaltliche Differenzen in der subjektiven Wahrnehmung zu den hier vorliegenden Daten zu identifizieren. Darüber hinaus, erscheint eine Forschungsarbeit zur Perspektive der überfachlichen Akteure interessant, um das Bild der Handlungsebene einer professionellen Studiengangentwicklung zu vervollständigen. Dies wurde im Kontext der zweiten Projektperiode von ICPL (2016-2020) initiiert und im kleinen Stil als Masterarbeit umgesetzt (Granzow, 2019). Nachdem die Relevanz einer Perspektivverschränkung und potentielle Wege, um entsprechende Strukturen dafür zu schaffen, in dieser Studie aufgezeigt wurden, sind nun die Verschränkung der Perspektiven selbst sowie die dadurch erhoffte Synergie für die Studiengangentwicklung von Interesse. Dies wurde ebenfalls in der zweiten Projektperiode von ICPL aufgegriffen und im Kontext der Fortsetzung der Evaluationsstudie als Gruppenbefragung umgesetzt. Zudem wurde mit einer Evaluation der einzelnen Begleitmaßnahmen an die Ergebnisse der vorliegenden Studie angeschlossen, um konkretere Hinweise zur Gestaltung der Supportstruktur, d.h. einzelner Formate sowie einer Austauschplattform mit didaktisch-konzeptioneller Unterstützung insgesamt, geben zu können. So liefert diese Arbeit einen Beitrag für die Konstitution der Handlungsebene der Studiengangentwickelnden und deren Brücke zur Ebene der Organisation, um das professionelle Handeln in diesem Aufgabengebiet zu unterstützen. Insgesamt gibt es jedoch noch viel Potential, um der Verbindung der Handlungsebene mit der Ebene der Organisation im aktuellen Hochschulkontext, der diese Verbindung mehr und mehr einfordert, auf den Grund zu gehen.

7. Schluss

Das Anliegen der Arbeit bestand darin, die professionstheoretische Frage nach dem generischen Verlauf von Studiengangentwicklungsprozessen – die den Gegenstand der Beiträge bilden – mit organisationstheoretischen Ansätzen – die in diesem Rahmentext hinsichtlich der übergeordneten Leitfrage nach der Verbindung der Handlungsebene mit der Ebene der Organisation für eine professionelle Studiengangentwicklung aufgearbeitet wurden – zu verknüpfen, um ein Verständnis für das komplexe Aufgabengefüge der Studiengangentwicklung in gesamtuniversitären Bezügen zu erlangen. So kann mit der Gefahr einer Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur der Teil der Leitfrage, nach der Verbindung der Ebene der Organisation mit der Handlungsebene, beantwortet werden. Der andere Teil, der nach der erforderlichen Annäherung für eine professionelle Aufgabenerfüllung fragt, lässt sich mit der Perspektivverschränkung der Studiengangentwickelnden der Fachbereiche, deren Handlungsebene untersucht wurde, mit den Hochschulprofessionellen als neue Expert*innengruppe in der Hochschule, die die Seite der Organisation vertreten, beantworten. So sollten Strukturen etabliert werden, die es ermöglichen, die Studiengangentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe umzusetzen, um so die neuen Herausforderungen sinngemäß bewältigen zu können. Das kumulative Design ermöglichte es, die Handlungspraxis der Studiengangentwickelnden im Kontext ihres universitären Alltags sukzessive zu analysieren, bedarfsgerecht darauf zu reagieren und begleitend empirische Daten dazu zu generieren. Entsprechend schnell verdeutlichte die Untersuchung, dass eine grundlegende Neuauflage des Entwicklungsprozesses mit seinen Support-Strukturen gefragt ist, um die Formal- und die Aktivitätsstruktur synergetisch ineinandergreifen zu lassen. So konnte festgestellt werden, dass die Ebene der Organisation mit ihren neuen Governance Bestrebungen nicht per se mit der Handlungsebene und der Haltung der Studiengangentwickelnden kollidieren muss. Was fehlt, sind Gelegenheitsstrukturen, damit sich die Studiengangentwickelnden der Fachbereiche mit den Hochschulprofessionellen als Vertreter*innen der organisationalen Interessen austauschen können und eine gegenseitige Verständniserzeugung überhaupt stattfinden kann.

Mit einem abschließenden Blick auf die in diesem Rahmentext erfolgte Verschränkung der Handlungsebene mit Ebene der Organisation kann also resümiert werden, dass diese zwar keine gänzlich neuen Erträge im Vergleich zu den Erkenntnissen der Beiträge, die mit professionstheoretischem Hintergrund verfasst wurden, zu Tage bringt. Allerdings wurde das Verständnis für die derzeitigen Mechanismen und Spannungsfelder in der Organisation Hochschule vertieft und empirisch belegt. In diesem Zuge wurde aufgezeigt, dass die Theorien zur losen Kopplung nach Weick (1976) und zur professionellen Bürokratie nach Mintzberg (1979/2002) durch neue Steuerungsmechanismen, für deren Umsetzung verstärkt Hochschulprofessionelle eingesetzt werden, nicht mehr ohne weiteres tragen. Eine institutionalisierte Kommunikationsstruktur und gelebte -kultur kann eine ertragreiche Basis bilden, um das vorherrschende, konfrontative Bild entgegengesetzter Visionen der Akteure zu überwinden und sich einer demokratischen Vision von Universität über die tradierten Sektoren der Universität hinweg anzunähern. Diese kann sicherlich nicht immer konsensfähige Lösungen hervor bringen, aber sie kann ein gegenseitiges Verständnis für die gewählten Handlungsstrategien sichern und damit die für Hochschulen so wichtige Motivation ihrer Mitglieder aufrecht erhalten, die die Grundlage für eine synergetische Studiengangentwicklung und für didaktisch-konzeptionell durchdachte, qualitativ hochwertige Curricula darstellt.

Literaturverzeichnis

- The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf
- Ansmann, M. & Seyfried, M. (2018). Qualitätsmanagement als Treiber einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13 (1), 233-252. <https://doi.org/10.3217/zfhe-13-01/12>
- Arnold, R. (2015). *Bildung nach Bologna! Die Anregungen der europäischen Hochschulreform*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bargel, T., Heine, C., Multrus, F. & Willige, J. (2014). *Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors. Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität 2009 bis 2012*. Goseriede: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201402.pdf
- Becker, F. G., Krücken, G. & Wild, E. (Hg.). (2012). *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Blümel, A., Kloke, K. & Krücken, G. (2010). Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement in Deutschland. In A. Langer & A. Schröer (Hg.), *Professionalisierung im Non-profit Management* (S. 105-131). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boentert, A. (2017). Hochschuldidaktik und QM. Ein symbiotisches Beziehungsgefüge. In P. Pohlenz, S. Harris-Hümmert & L. Mitterauer (Hg.), *Third Space revisited. jeder für sich oder alle für ein Ziel?* (S. 73-86). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Bogumil, J., Burgi, M., Heinze, R. G., Gerber, S. & Gräf, I.-D. (2013). Zwischen Selbstverwaltungs- und Managementmodell. Umsetzungsstand und Bewertungen der neuen Steuerungsinstrumente in deutschen Universitäten. In E. Grande, D. Jansen, O. Jarren, A. Rip, U. Schimank & P. Weingart (Hg.), *Neue Governance der Wissenschaft* (S. 49-71). Wiesbaden: Transcript.
- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (Hg.). (2016). *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinker, T. & Tremp, P. (2012). Einführung in die Studiengangentwicklung. In T. Brinker & P. Tremp (Hg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 9-12). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Brinker, T. & Tremp, P. (Hg.). (2012). *Einführung in die Studiengangentwicklung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013). *Richtlinien zur Förderung von Vorhaben der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre*. Bekanntmachung. <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-893.html>
- Christoph, G. & Roessler, I. (2010). *Bachelor auf Erfolgskurs!? Eine Überprüfung einzelner Reformziele anhand von Daten aus dem CHE-HochschulRanking*. Arbeitspapier Nr. 134. Gütersloh: CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-20100609433>
- Clark, B. R. (1972). The Organizational Saga in Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 17 (2), 178-184.
- Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), 1-25.

- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. (Hg.). (2016). *Standards für Evaluation*. Mainz: DeGEval. https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf
- Diekmann, A. (2018). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48 (2), 147–160.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59 (4), 406-422.
- Evetts, J. (2014). The Concept of Professionalism: Professional Work, Professional Practice and Learning. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Hg.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (S. 29–56). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Franz, J. & Schrader, J. (2017). Editorial. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40 (1), 1-7. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40955-017-0085-1/fulltext.html>
- Gieseke, W. (2010). Professionalität und Professionalisierung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 243-244). Stuttgart: UTB Klinkhardt.
- Gornitzka, Å. & Larsen, I. M. (2004). Towards professionalisation? Restructuring of administrative work force in universities. *Higher Education*, 47 (4), 455-471.
- Granzow, J. (2019). *Die Rolle überfachlicher Akteure in curricularen Entwicklungsprozessen – eine qualitative Untersuchung*. Masterarbeit. Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Bamberg.
- Hagenauer, G., Ittner, D., Suter, R. & Tribelhorn, T. (2018). Editorial: Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre. Chancen, Herausforderungen und Grenzen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13 (1), 9-24. <https://doi.org/10.3217/zfhe-13-01/01>
- Hanft, A. & Maschwitz, A. (2017). Wie verändern Projekte die Hochschule? Die Perspektive der externen Projektbegleitung. In A. Mai (Hg.), *Hochschulwege 2015. Wie verändern Projekte die Hochschulen?* (S. 46–58). Hamburg: tredition.
- Hartfiel, G. & Hillmann, K.-H. (1972). *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Alfred Körner Verlag.
- Heiner, M. & Wildt, J. (Hg.). (2013). *Professionalisierung der Lehre: Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hettrich, H., Berkle, Y. & Kilian, K. (2019). Über den Standard hinaus... Passgenaue Untersuchungen für Studiengänge an der Hochschule Kaiserslautern. In L. Mitterauer, P. Pohlentz & S. Harris-Huemmert (Hg.), *Systeme im Wandel. Hochschulen auf neuen Wegen* (S. 127-140). Münster & New York: Waxmann.
- Hofmann, S. (2005). Elementaraspekte der Curricularentwicklung. Neue Studienangebote an den essentiellen Schritten des Qualitätsregelkreises orientiert konzipieren. In J. Kohler, P. Pohlentz & U. Schmidt (Hg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen* (E 1.2). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Jorzik, B. (Hg.). (2013). *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur*. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. <https://www.stifterverband.org/charta-guter-lehre>

- Kehm, B. M. (2012). Hochschule als besondere und unvollständige Organisationen? Neue Theorien zur 'Organisation Hochschule'. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hg.), *Hochschule als Organisation* (S. 17-25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kehm, B. M., Merkator, N. & Schneijderberg, C. (2010). Hochschulprofessionelle?! Die unbekannteren Wesen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (4), 23-39.
<https://doi.org/10.3217/zfhe-5-04/03>
- Kloke, K. (2014). *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen. Professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, S. & Schemmann, M. (Hg.). (2009). *Organisation und Pädagogik. Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kosmützky, A. (2010). *Von der organisierten Institution zur institutionalisierten Organisation? Eine Untersuchung der (Hochschul-)Leitbilder von Universitäten*. Universität Bielefeld, Bielefeld. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2303944>
- Krücken, G. & Röbbken, H. (2009). Neo-institutionalistische Hochschulforschung. In S. Koch & M. Schemmann (Hg.), *Organisation und Pädagogik. Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 326-346). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kuper, H. (2005). *Evaluation im Bildungssystem*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meier, F. (2009). *Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Merkt, M. (2014). Hochschuldidaktik und Hochschulforschung: Eine Annäherung über Schnittmengen. In P. Pasternack (Hg.), *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, 23 (1). 92-105.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340-363.
- Mieg, H. A. (2005). Professionalisierung. In F. Rauner (Hg.), *Handbuch der Berufsbildungsforschung* (S. 342-349). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations. A synthesis of the research*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. (2002). The Professional Bureaucracy. In I. Jenniskens (Hg.), *Management and decision-making in higher education institutions* (S. 171-194). Utrecht: Lemma Publishers
- Mitterauer, L., Pohlenz, P. & Harris-Huermann, S. (2019). Systeme im Wandel. Zur Entwicklung von Qualitätsmanagement an Hochschulen. In L. Mitterauer, P. Pohlenz & S. Harris-Huermann (Hg.), *Systeme im Wandel. Hochschulen auf neuen Wegen*. Münster & New York: Waxmann.
- Moon, J. (2002). *The module & programme development handbook. A practical resource for linking levels, learning outcomes & assessment*. London: Kogan Page.
- Müller, W. (Hg.). (2016). *Ist der Bologna-Prozess gescheitert? Siggener Begegnungen 17. bis 22. August 2015*. Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler.

- Musselin, C. (2006). Are universities specific organisations? In G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torka (Hg.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions* (S. 63-84). Bielefeld: Transcript.
- Netzwerk Wissenschaftsmanagement (2019). *Stellungnahme des Netzwerks Wissenschaftsmanagement e.V. zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Hochschul-governance*. https://www.netzwerk-wissenschaftsmanagement.de/index.php?article_id=130
- Nickel, S. (Hg.). (2011). *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung: Analysen und Impulse für die Praxis*. Arbeitspapier Nr. 148. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. https://www.che.de/download/che_ap_148_bologna_prozess_aus_sicht_der_hochschulforschung-pdf/
- Niethammer, C., Koglin-Heß, I., Digel, S. & Schrader, J. (2014). Herausforderung Curriculumentwicklung. Ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung. In *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (2), 27-40. www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/651/608
- Niethammer, C. & Koglin-Heß, I. (2016). Begleitung von curricularen Entwicklungsprozessen – Professionelles Handeln im Spannungsfeld der Hochschulstrukturen. In S. Aßmann, P. Bettinger, D. Bücker, S. Hofhues, U. Lucke, M. Schiefner-Rohs, C. Schramm, M. Schumann & T. van Treeck (Hg.), *Lern- und Bildungsprozesse gestalten und erforschen. Junges Forum Medien- und Hochschulentwicklung* (S. 247-254). Münster & New York: Waxmann Verlag.
- Niethammer, C., Schöb, S. & Schrader, J. (2017). Curriculumentwicklung im Dialog als professionelle Herausforderung. Eine nutzeninspirierte Untersuchung personaler und organisationaler Erfordernisse. In N. Schaper, R. Kordts-Freudinger, D. Al Kabanni & D. Urban (Hg.), *Hochschuldidaktik im Dialog. Dghd Tagungsband 2015* (S. 215-234). Bielefeld: Bertelsmann.
- Niethammer, C., Schöb, S. & Schrader, J. (2019). Kooperationsraum Studiengangentwicklung – Das (unausgeschöpfte) Potential der Prozessbegleitung. Befunde einer Evaluationsstudie. In S. Gotzen, S. Heuchemer, & T. van Treeck (Hg.), *Hochschuldidaktik forscht zur Kultur des Ermöglichens. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung II* (S. 59-73). Köln: TH.
- Olsen, J. P. *The institutional dynamics of the (European) University*. ARENA Working Paper Nr. 15. Oslo: ARENA.
- Pietzonka, M. (2014). *Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna. Die Umsetzung der Studienreform und die Wirksamkeit der Akkreditierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pohlenz, P., Harris-Hümmert, S. & Mitterauer, L. (2017). Third Space revisited. Jeder für sich oder alle für ein Ziel? Eine Einleitung. In P. Pohlenz, S. Harris-Hümmert & L. Mitterauer (Hg.). *Third Space revisited. jeder für sich oder alle für ein Ziel?* (S. 29-40). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Pohlenz, P., Harris-Hümmert, S. & Mitterauer, L. (Hg.). (2017). *Third Space revisited. jeder für sich oder alle für ein Ziel?* Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Reich-Claassen, J. & von Hippel, A. (2009). Angebotsplanung und -gestaltung. In R. Tippelt & A. von Hippel, *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Reimann, J. (2017). Anmerkung zur Professionalisierung des Third Space. In P. Pohlenz, S. Harris-Hümmert & L. Mitterauer (Hg.), *Third Space revisited. jeder für sich oder alle für ein Ziel?* (S. 29-40). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Schaefers, C. (2002). Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (6), 835-855.
- Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. HRK. http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf
- Schaper, N. (2014). Forschung in der Hochschulbildung. In J. Kohler, P. Pohlenz & U. Schmidt (Hg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen* (D 2.4.1). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Schimank, U. (2010). Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? In Hochschul-Informationen-System (Hg.), *Perspektive Studienqualität: Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung* (S. 44-61). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schneijderberg, C., Merkator, N., Teichler, U. & Kehm, B. M. (Hg.). (2013). *Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Schneijderberg, C. & Teichler, U. (2013). Hochschulprofessionelle als Prototyp der veränderten Verwaltung an Universitäten. In C. Schneijderberg, N. Merkator, U. Teichler & B. M. Kehm (Hg.), *Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre* (S. 389-413). Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Schrader, J. (2014). Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (2), 193-223.
- Schrader, J. & Goeze, A. (2013). Empirisch begründet handeln. Politik und Praxis der Weiterbildung unter dem Anspruch der Evidenzbasierung. *Weiterbildung*, 23 (3), 10-13.
- Schrader, J. & Goeze, A. (2011). Wie Forschung nützlich werden kann. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34 (2), 67-76.
- Schwarz-Hahn, S. & Rehbarg, M. (2004). *Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform*. Münster & New York: Waxmann.
- Siebert, H. (1974). *Curricula für die Erwachsenenbildung*. Weinheim: Georg Westermann Verlag.
- Spinath & Seifried (2018). Was brauchen wir, um solide empirische Erkenntnisse über gute Hochschullehre zu erhalten? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13 (1), 153-169. <https://doi.org/10.3217/zfhe-13-01/08>
- Steinhardt, I. (2015). *Lehre stärkt Forschung. Studiengangentwicklung durch ProfessorInnen im Handlungssystem Universität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Steinhardt, I., Pohlenz, P. & Merkt, M. (2017). Editorial: Reclaiming Quality Development: Forschung über Lehre und Studium als Teil der Qualitätsentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12 (3), 9–15. <https://doi.org/10.3217/zfhe-12-03/01>
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49-69). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stockmann, R. & Meyer, W. (2014). *Evaluation: Eine Einführung*. Opladen: UTB.

- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47 (2), 83-100.
- Suchanek, J., Futterer, T., Künzel, R., Pietzonka, M. & Hölscher, B. (Hg.). (2012). *Bologna (aus)gewertet: Eine empirische Analyse der Studienstrukturreform*. Göttingen: V & R Unipress.
- Universität Tübingen (2011). *Erfolgreich Studieren in Tübingen. Antrag auf Förderung im Rahmen der Ausschreibung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre*. Eberhard Karls Universität Tübingen.
- Urban, D. & Meister, D. M. (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (4), 104-123.
<http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/13/256>
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1-19.
- Welbers, U. & Gaus, O. (Hg.). (2005). *The shift from teaching to learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Webers, U. & Wildt, J. (2003). "Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen". Zur Konzeption einer hochschuldidaktischen Fortbildung für die Studienreform mit Bachelor und Master. In J. Wildt, B. Encke & K. Blümcke (Hg.), *Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen* (S. 176-184). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Wendt, C. & Frisch, D. (2019). Akzeptanz als Erfolgsfaktor bei der Entwicklung einer Systemakkreditierung. In S. Gotzen, S. Heuchemer & T. van Treek (Hg.), *Hochschuldidaktik forscht zur Kultur des Ermöglichens. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung II* (S. 101-111). Köln: Cologne Open Science.
- Whitchurch, C. (2010). Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (4), 9-22.
- Whitchurch, C. (2013). *Reconstructing Identities in Higher Education. The rise of third space professionals*. London & New York: Routledge.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hg.), *Professionalisierung der Lehre: Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 263-267). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Winter, M. (2009). *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland*. HoF-Arbeitsbericht 1/2009. Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hg.): Wittenberg.
- Zechlin, L. (2019). Die Erfassung der Universität als "institutionalisierte Organisation" und ihre Bedeutung für das Hochschulmanagement. In L. Mitterauer, P. Pohlenz & S. Harris-Huemmert (Hg.), *Systeme im Wandel. Hochschulen auf neuen Wegen* (S. 13-30). Münster & New York: Waxmann.

Anhang

Bestandteile der Inhaltsanalyse

- a) Antragstellung auf ICPL-Förderung
 - Anforderungen und Modalitäten
 - Ausschreibungskriterien
- b) Zwischenberichtsformular
- c) Interviewleitfaden
- d) Jahresberichtsformular

Codiermanual

Fragebogen der Online-Befragung

Beiträge

- a) Beitrag 1: Niethammer, C., Koglin-Heß, I., Digel, S. & Schrader, J. (2014). Herausforderung Curriculumentwicklung: Ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung. In *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (2), 27-40.
www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/651/608
- b) Beitrag 2: Niethammer, C., Schöb, S. & Schrader, J. (2017). Curriculumentwicklung im Dialog als professionelle Herausforderung. Eine nutzeninspirierte Untersuchung personaler und organisationaler Erfordernisse. In N. Schaper, R. Kordts-Freudinger, D. Al Kabbani & D. Urban (Hg.), *Hochschuldidaktik im Dialog. Dghd Tagungsband 2015* (S. 215-234). Bielefeld: Bertelsmann.
- c) Beitrag 3: Niethammer, C., Schöb, S. & Schrader, J. (2019). Kooperationsraum Studiengangentwicklung – Das (unausgeschöpfte) Potential der Prozessbegleitung. Befunde einer Evaluationsstudie. In S. Gotzen, S. Heuchemer & T. van Treeck (Hg.), *Hochschuldidaktik forscht zur Kultur des Ermöglichens. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung II* (S. 59-73). Köln: TH.

Bestandteile der Inhaltsanalyse

Bei den Dokumenten handelt es sich um die je aktuellste Fassung aus der ICPL-Förderphase 15/16. In den Dokumenten wurden nach der Pilotierung in der ersten ICPL-Förderphase 11/12 keine wesentlichen inhaltlichen Änderungen mehr vorgenommen. Teilweise wurden Aspekte aufgenommen, die für die Gesamtprojektleitung von Relevanz waren (in der Förderphase 15/16 z.B. der Fokus „Blended Learning“ bei der Antragsstellung).

- a) Antragstellung auf ICPL-Förderung**
 - **Anforderungen und Modalitäten**
 - **Ausschreibungskriterien: Anhalts-/Orientierungspunkte für den Antrag zur Förderung in der fünften ESIT-Förderphase (10/2015 bis 09/2016) im Teilprojekt ICPL**

- b) Zwischenberichtsformular**

- c) Interviewleitfaden**

- d) Jahresberichtsformular**

Anforderungen und Modalitäten zur fünften Förderphase

Laufzeit: 01.10.2015 bis 30.09.2016

Auf Basis der Kriterien im ESIT-Antrag der Universität Tübingen auf Förderung im Rahmen der Ausschreibung des BMBF-Qualitätspakts sind für die Antragstellung folgende Punkte zu beachten (genaue Erläuterung s. Ausschreibungskriterien 2015):

- konkreter Arbeits-/Zeitplan
 - beantragte Förderdauer (max. möglich sind 2 Semester)
 - geplante Ausgestaltung der Konzeptteams (Personen und Aufgaben)
 - Projektplan mit Arbeitspaketen und Meilensteinen
- Einbezug von Experten
 - potentieller Unterstützungsbedarf durch (externe) Expertise
 - Erwartungen und erhoffter Nutzen

Diese Aspekte sollen ausgearbeitet werden hinsichtlich:

- Beschreibung der Zielsetzung
 - Vergleich der IST- mit der SOLL-Situation
 - Beschreibung und Begründung der angestrebten Ziele/Ergebnisse
 - Beschreibung der Umsetzungsmaßnahmen
- Darlegung der didaktischen Prinzipien/Orientierungsgrößen und Ausrichtung des Curriculums
- Relation zum Gesamtcurriculum bzw. Einordnung der Entwicklungen in das Gesamtprofil des Fachbereichs und der Universität
- Darstellung der Planungsgrundlagen unter Benennung von relevanten Informationsquellen

Des Weiteren steht die fünfte – und vorerst letzte – Förderphase des ESIT Teilprojekts unter dem Fokus des „**Blended Learning**“. Damit soll zu diesem Thema eine Reflexion bestehender bzw. die Initiierung neuer Konzepte angeregt werden.

Nach wie vor können **auch thematisch anders gelagerte Anträge** gestellt werden. Für die Beschlussfassung bleibt eine schlüssige Argumentation entlang der o.g. Kriterien ausschlaggebend.

Die Anträge sollten einen Umfang von 5 Seiten nicht überschreiten.

Die "freigestellten" Lehrenden dürfen nicht für mehr als die Hälfte ihrer Lehrverpflichtung vertreten werden. Bitte teilen Sie ebenfalls mit, ob MitarbeiterInnen im Haus für die Kompensation vorgesehen sind. Es kann (bei einer Deputatsreduktion von insgesamt 6 SWS) eine maximale Kompensation im Umfang von 1,5 Mitarbeiterstellen beantragt werden.

Bitte reichen Sie Ihre Anträge bis spätestens **Montag, 20. April 2015**, ein (per Mail an carolin.niethammer@uni-tuebingen.de). Diese werden anschließend begutachtet und voraussichtlich in KW 20 dem Rektorat zur Entscheidung vorgelegt. Sollte das Rektorat Nachbesserungen wünschen, können die überarbeiteten Anträge in einer weiteren Rektoratssitzung erneut vorgelegt werden.

Anhalts-/Orientierungspunkte für den Antrag zur Förderung in der fünften ESIT-Förderphase (10/2015 bis 09/2016) im Teilprojekt ICPL

Obligatorischer Teil der Antragstellung:

Auf folgende Anforderungen sollte in den Ausführungen Bezug genommen werden:

a) Konkreter Arbeits- und Zeitplan

Wortlaut ESIT-Antrag:

Realisierbarkeit des Zeitplans und hochschuldidaktische Fundiertheit und Qualität des Arbeitsprogramms (vgl. Antrag S. 20)

Information:

Die Konzeptteams bestehen in der Regel aus drei Personen unter professoraler Beteiligung, wobei eine Kompensation für die Deputatsreduktion von max. 6 SWS pro Team beantragt werden kann (vgl. Antrag S. 20). Die „freigestellten“ Lehrenden dürfen nicht für mehr als die Hälfte ihrer Lehrverpflichtung vertreten werden. Bei Besetzung der Kompensationsstelle(n) durch externe Personen sollten diese nur zur Kompensation der Lehre und nicht für die Entwicklung eingesetzt werden.

Anforderungen:

- Benennung der Dauer der beantragten Förderung (max. 2 Semester) und des Gesamtzeitraums der geplanten Entwicklung
- Ausgestaltung der Konzeptteams:
 - Benennung der Teammitglieder und ihres jeweiligen Hintergrunds
 - Organisation und Form(en) der (Zusammen-)Arbeit
- Gestaltung Projektplan:
 - Identifizierung von Arbeitspaketen und Meilensteinen hinsichtlich der (Zwischen-)Ziele
 - Zuweisung von Verantwortlichkeiten, Rollen und Aufgaben(-schwerpunkten) der jeweiligen Teammitglieder
 - Konkrete Beschreibung der geplanten Arbeit und des Zeitaufwands

b) Einbezug von Experten

Wortlaut ESIT-Antrag:

Wissenschaftliche Begleitung dieser Maßnahme durch einen in der Hochschuldidaktik und Curriculumentwicklung ausgewiesenen Bildungsforscher (vgl. Antrag S. 20)

Information:

Die wissenschaftliche Begleitung (WB) ist am Institut für Erziehungswissenschaft verortet und wird durch Carolin Niethammer, unter Leitung von Prof. Josef Schrader (Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung) und der Betreuung durch Sabine Schöb (Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung) vertreten. Bereits während der Ausschreibungsphase kann dort Hilfestellung bei der Antragsausgestaltung angefragt werden.

Zudem bieten u. a. die Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (AHD) sowie der Arbeitsbereich Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) Unterstützung zu speziellen didaktischen Fragestellungen an (s. u.).

Anforderungen:

- Darstellung potentieller Unterstützungsbedarfe (welche?) im Entwicklungsprozess (wann?)
- *Begründete* Darstellung der Erwartungen an die Unterstützung (und deren Gestaltung) sowie dem damit verknüpften Nutzen für das Entwicklungsvorhaben

Die Aspekte zu a) und b) sollten hinsichtlich der folgenden Differenzierungen präzisiert werden. Es genügt eine knappe Skizze der Punkte c) – f).

c) Beschreibung der Zielsetzung

Wortlaut ESIT-Antrag:

Darlegung eines deutlich erkennbaren Mehrwerts der curricularen Gesamtkonzepte und der Module (vgl. Antrag S. 20)

Anforderungen:

- Beschreibung des **Hintergrunds** (IST-Situation) beispielsweise durch eine SWOT-Analyse (Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken)
- Präzise Beschreibung der **Zielsetzung** und der angestrebten Ergebnisse (SOLL-Situation) des geplanten Entwicklungsvorhabens – diese Ziele/Ergebnisse sollten mit bestehenden und/oder geplanten Curricula sowie mit dem Profil und dem Leitbild der Universität Tübingen wie auch der Fachtradition in Zusammenhang gebracht werden
- Beschreibung der **Maßnahmen**, die zur Zielerreichung beitragen und innerhalb der beantragten Dauer umsetzbar sind
Beispiele: Einbindung von Praxisphasen oder forschendem Lernen zur Förderung der Profilbildung hinsichtlich Forschungs- oder Praxisorientierung oder die Konzeption eines neuen interdisziplinären Masterstudiengangs (für Quereinsteiger) zur Gewinnung neuer (externer) Zielgruppen.
- Betrachtung des qualitativen und/oder quantitativen **Mehrwerts** (Innovation, Alleistungsmerkmal, etc.) sowie eventueller Gefahren

d) zu Grunde liegende didaktische Prinzipien und Ausrichtung

Wortlaut ESIT-Antrag:

Plausibilität der zu vermittelnden Kompetenzen und eingesetzten Lehr- und Lernformate innerhalb des Curriculums (vgl. Antrag S. 20)

Anforderungen:

- Darlegung der handlungsleitenden didaktischen Orientierungsgrößen zur **Ausrichtung** des Curriculums und des **Zusammenhangs** dieser Ausrichtung **mit** der formulierten **Zielsetzung**
Beispiele: Konzepte wie Diversität, Problemorientierung, Handlungsorientierung, etc., aber auch die Integration von Elementen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung

- Ergänzend dazu die Beschreibung von (Vor-)Überlegungen zu den jeweiligen Umsetzungsmöglichkeiten des Entwicklungsvorhabens und der Orientierungsgrößen in der Lehre

Bei diesen ersten (Vor-)Überlegungen können folgende Quellen unterstützende Anregungen und Impulse bieten:

- Richtlinien und Handreichungen des **Bachelor-/Master-Portals** (s. <https://www.uni-tuebingen.de/studium/angebote-fuer-lehrende/bachelor-master-portal.html> – Anmeldung mit ZDV-Kennung)
- Weiteres Informationsmaterial zur Curriculumentwicklung, Beispiele der bisher geförderten Projekte sowie Links zu inneruniversitären Anlaufstellen befindet sich auf der ICPL-Projekthomepage (<https://www.uni-tuebingen.de/studium/erfolgreich-studieren-in-tuebingen.html> – Rubrik „Teilprojekte/Innovative Curricula“ – Anmeldung mit ZDV-Kennung)

e) Relation zum Gesamtcurriculum

Wortlaut ESIT-Antrag:

Innere Kohärenz und Abstimmung der beschriebenen Maßnahmen mit dem fachlichen Gesamtcurriculum und Lehrumfeld (vgl. Antrag S. 20)

Anforderungen:

- Einordnung der curricularen Neuentwicklungen/Überarbeitungen in das gesamte (bestehende) Profil des Fachbereichs
- Erläuterung der Passung der Innovation(en) in bestehende Strukturen und Konzepte

f) Darstellung der Planungsgrundlagen

Information:

Diverse Informationsquellen können wichtige Hinweise und Anregungen für die Formulierung und das Erreichen der Zielsetzung sowie für die Umsetzung des Entwicklungsvorhabens insgesamt liefern. Solche Quellen stellen beispielsweise Evaluationen (des ZEQ), Erhebungen und andere Veröffentlichungen aus den Bereichen der eigenen Wissenschaft, der Hochschullandschaft, der Studierendenschaft (InteressentInnen, StudentInnen, AbsolventInnen) oder der Wirtschaft bzw. Industrie dar.

Anforderung:

- Überlegungen zum Einbezug relevanter Informationsquellen (bei eigener Durchführung von Erhebungen: realistische Überlegungen zum Zeitaufwand und ggf. verfügbaren Alternativen wie beispielsweise Ergebnisse des ZEQ)
- Ggf. Darstellung der (voraussichtlich) nutzbaren Quellen und ihrer jeweiligen Bedeutung für den Entwicklungsprozess und die Informationsgewinnung

ICPL – Zwischenbericht

Interner Bericht zum Zwischenstand der Entwicklungsvorhaben im ESIT-Teilprojekt „Innovative Curricula und praxisorientierte Lehrmodule entwickeln“

Die Intention des internen Zwischenberichtes ist es, auf das Teilprojekt zugeschnittene Informationen zur Arbeit der geförderten Teams und dem Entwicklungsprozess zu erhalten. Die Angaben dienen als wertvolle Informationen zur Anpassung der Unterstützung an die jeweiligen Bedürfnisse. Zudem sind sie eine ergiebige Quelle für die Identifizierung zentraler Dreh- und Angelpunkte sowie die Evaluation der Curriculumentwicklung. Sie stellen den Mehrwert dieser Maßnahme und ihre Nachhaltigkeit sicher.

Der interne Zwischenbericht dient zudem der Vorbereitung für den Bericht an das BMBF zum Ende der Förderlaufzeit (Berichterstattung voraussichtlich zu Beginn 2017).

Die Antworten können stichwortartig formuliert werden, sofern der Sachverhalt keine ausführlichere Erläuterung zum Verständnis erfordert (z. B. Erläuterung von teaminternen Terminologien und Abkürzungen). Die Ausführungen beziehen sich auf den **Zeitraum 10/2015 bis einschließlich 03/2016** und sollten den Rahmen von insgesamt **sechs Seiten** nicht überschreiten.

Fachbereich/Projekttitle lt. Förderantrag:

1. Welche Personen sind mit welchen Aufgabenschwerpunkten im Projektteam eingebunden?

Name	Aufgaben(-schwerpunkt/e)

2. Wie schätzen Sie die zeitliche Verteilung der Arbeit für ICPL auf die folgenden Dimensionen ein:

Administration:	%	Konzeption:	%	Sonstiges:	%
------------------------	---	--------------------	---	-------------------	---

3. Was waren bisher die wesentlichen Arbeitsschritte? Welchem Ziel aus dem Förderantrag bzw. modifizierten/neuen Ziel dienten diese? (Erläuterungen zu Planänderungen in Frage 6)

--

4. Einschätzung zum bisherigen Projektverlauf:

Administration	Konzeption	Sonstiges
a) Traten auf dem bisherigen Weg Hindernisse auf? Wenn ja, (wie) konnten diese überwunden werden?		
b) Was war im bisherigen Prozess besonders zielführend/hilfreich (Instrumente, Vorgehensweisen, Quellen, etc.)?		

5. Auf welchem Stand befindet sich aktuell der (Entwicklungs-)Prozess hinsichtlich des intendierten Ablaufes und der formulierten Ziele im Antrag?

6. Mussten Pläne geändert werden (warum)? Welche (potentiellen) Auswirkungen hat dies auf das Erreichen des Vorhabens?

7. Welche Erfolge (quantitativ/qualitativ) können bereits angegeben werden bzw. sind absehbar?

8. Wurde Unterstützung von anderen Stellen (außerhalb des Projektteams) angefragt? Wenn ja, welche Ansprechpartner wurden zu welchen Problem-/Fragestellungen hinzugezogen? War die erhaltene Unterstützung zielführend/hilfreich?

9. Welche Rolle spiel(t)en die besonderen Rahmenbedingungen im Kontext von ICPL (Antragstellung, Lehrdeputatsreduktion, personelle Kompensation, Begleitung, Austausch und Vernetzung etc.) für das Entwicklungsprojekt?

--

10. Wie könnten Studiengangentwicklungsprozesse an der Universität Tübingen optimiert werden?
Was soll an bestehenden Strukturen und Angeboten beibehalten werden?

a) Allgemein an der gesamten Universität und/oder im Fachbereich?

--

b) Hinsichtlich der Rahmenbedingungen von ICPL?

--

c) Hinsichtlich der Prozessbegleitung und Unterstützung im Rahmen von ICPL?

--

11. Sonstige Anmerkungen (Arbeit insgesamt, Wünsche/Anregungen zur (Begleitung der) Maßnahme, etc.):

--

Ergänzender Leitfaden zur Besprechung des Zwischenberichts von Konzeptteam:

Zu Frage 1:

- 1.1. Wie gestaltet sich die Organisation der Arbeit?
 - 1.1.1. Erfolgt die Projektarbeit in Arbeitsteilung oder in Teamarbeit?
 - 1.1.2. Wie wird die teaminterne bzw. externe Kommunikation organisiert?
 - 1.1.3. Finden regelmäßige Treffen statt?
 - 1.1.4. Gibt es eine gemeinsame Arbeitsplattform (ILIAS, Server, ...)?
- 1.2. Wie schätzen Sie die Kommunikations-/Entscheidungsstrukturen in Ihrem Fachbereich ein?
- 1.3. _____
- 1.4. _____
- 1.5. _____

Zu Frage 2:

- 2.1. Was verbirgt sich hinter „Administration – Konzeption – Sonstiges“?
- 2.2. War die Projektarbeit mit dieser Verteilung geplant?
- 2.3. _____

Zu Frage 3:

- 3.1. Waren die Planungsgrundlagen ausreichend?
- 3.2. Wurden neue Planungsdaten eingeholt?

(Entsprechend Berichterstattung)

Zu Frage 4:

- 4.a) Sind die Hindernisse fachspezifischer oder überfachlicher Art?
- 4.b) Sind die positiven Aspekte fachspezifisch oder auf andere Fächer übertragbar?

(Entsprechend Berichterstattung)

Zu Frage 5:

5.1 Wie gestalten sich die Planungen für den weiteren Projektverlauf?

5.1.1. Kann der weitere Projektverlauf planungsgemäß stattfinden?

5.1.2. Welche Meilensteine sollen in der kommenden Zeit erreicht werden?

5.2 An welchen Stellen ist in welcher Form Unterstützung erwünscht?

5.3 _____

5.4 _____

5.5 _____

Zu Frage 6:

(Entsprechend Berichterstattung)

Zu Frage 7:

7.1. Welche Strategien führten zu den Erfolgen?

7.2. Sind die Erfolgsstrategien fachspezifisch oder für andere Fächer übertragbar?

7.3. Welche Hinweise würden Sie anderen Fächern bei einer „Übertragung“ geben?

7.4. _____

7.5. _____

7.6. _____

Zu Frage 8:

8.1. Wie sind Sie bei Unklarheiten konzeptioneller Art vorgegangen?

8.2. Welche im Begleitprozess erhaltenen Informationen/Unterstützung konnten Sie bisher in Ihrem Entwicklungsvorhaben nutzen bzw. haben Sie weiter gebracht?

8.3. Wie aufwändig war die Informationsbeschaffung auf überfachlicher Ebene (z. B. formelle Richtlinien, Entwicklungshinweise, etc.)?

8.3.1. Was existiert bereits an der Universität, was musste selbst erarbeitet werden?

8.3.2. Wie bzw. wo sind verschiedene Unterstützungsangebote (und Informationen darüber) am besten zu implementieren bzw. zu verorten?

8.4. _____

8.5. _____

8.6. _____

Zu Frage 9:

9.1. Welche Rolle spielten die nicht genannten Rahmenbedingungen (auflisten)?

9.2. Welche Rahmenbedingungen wären wünschenswert?

9.3. _____

9.4. _____

9.5. _____

Zu Frage 10: (Entsprechend Berichterstattung)

Zu Frage 11: (Entsprechend Berichterstattung)

Fazit:

F.1. Mit welchen Herausforderungen/Themen/Aufgaben sehen Sie sich in ihrem Entwicklungsvorhaben konfrontiert?

F.1.1. Inwiefern konnte den (konzeptionellen und administrativen) Anforderungen die eine Studiengangentwicklung umfasst, nachgekommen werden?

F.1.2. Wo besteht noch Handlungsbedarf?

F.2. Welche Unterstützung braucht ein SE-Prozess, um zu gelingen (Formate, Aufgaben, Angebote)?

F.2.1. Was sind geeignete Rahmenbedingungen bzw. Supportstrukturen für eine Entwicklung?

F.2.2. Wie muss ein Unterstützungsangebot gestaltet sein (formal und inhaltlich)?

F.2.3. Welchen personellen Fortbildungs- bzw. organisatorischen Entwicklungsbedarf sehen Sie hinsichtlich der Curriculumentwicklung allgemein an der Universität?

Berichtsblatt ESIT – Erfolgreich studieren in Tübingen

Berichtszeitraum: 01.01.2016 bis 31.12.2016

Teilprojekt (Titel, Projektnummer):

Teilprojektverantwortliche/r:

Bitte machen Sie zu jedem der folgenden Punkte Angaben und halten sich angemessen kurz.

1. **Abstract: Ihre Erfolgsbilanz**

Zusammenfassende Darstellung der wichtigsten Maßnahmen und Erfolge (hier können sich Angaben zu den weiteren Punkten durchaus doppelten). Bitte skizzieren Sie neben Ereignissen/Maßnahmen (Tagungen, Workshops, Summer Schools, Verbundtreffen etc.) die projektbezogenen inhaltlichen und ggf. strukturellen Zwischenergebnisse, die in 2014 erzielt wurden.

Max. 4000 Zeichen inkl. Leerzeichen!

2. **Stand Ihres Vorhabens** (Konzept/Ziele? Was wurde bisher umgesetzt? Was ist in Arbeit/Vorbereitung/Planung?)

3. **Angaben zum quantitativen Erfolg Ihrer Maßnahme(n)** (bspw. Anzahl der User von entwickelten Online-Angeboten, Anzahl durchgeführter Beratungs- und Coachinggespräche, Verringerung der Durchfall- und Abbruchquoten in der Studieneingangsphase, Anzahl der eingerichteten Tutorien sowie Peers, Betreuungsverhältnis in Kleingruppen, Teilnehmeranzahl bei Veranstaltungen, bei Kursen, wie viele Studienbotschafter konnten gewonnen werden, wie viele Schulen/Schüler erreicht werden etc.)

4. **Angaben zur Präsentation Ihrer Maßnahme(n) – wann und wo** (bspw. Homepage, Flyer, Konferenz, Veröffentlichung, Pressemitteilung etc.)

- 5. Haben sich Änderungen innerhalb des angegebenen Berichtszeitraums ergeben (Begründung)? Welche Auswirkungen haben diese auf das Erreichen des Vorhabens/ der Ziele?**

- 6. Soll-Ist-Vergleich: Datengestützter Abgleich der ursprünglich – also zu Projektbeginn 2011 – geplanten Vorhabenziele mit den bisher erreichten Fortschritten.** Gefragt ist hier eine (datengestützte) Gegenüberstellung von "Was waren die zu Projektbeginn formulierten Ziele?" zu "Was ist in der gesamten Projektlaufzeit bis heute erreicht worden?"

- 7. Wissenschaftliche Erfolgsaussichten nach Projektende (mit Zeithorizont), u. a. wie die geplanten Ergebnisse in Zukunft genutzt werden können. Dabei ist auch eine Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen, Firmen, Netzwerken, Forschungsstellen einzubeziehen (soweit im Einzelfall zutreffend).**

- 8. Wirtschaftliche Erfolgsaussichten nach Projektende (mit Zeithorizont), z. B. auch funktionale/wirtschaftliche Vorteile gegenüber Konkurrenzlösungen, Nutzen für verschiedene Anwendergruppen/-industrien am Standort Deutschland, Umsetzungs- und Transferstrategien (soweit im Einzelfall zutreffend).**

- 9. Angaben zu Erfindungen, Schutzrechtsanmeldungen und erteilten Schutzrechten sowie deren standortbezogene Verwertung (Lizenzen u.a.) und erkennbare Verwertungsmöglichkeiten (soweit im Einzelfall zutreffend).**

10. Sind inzwischen von dritter Seite Ergebnisse bekannt geworden, die für die Durchführung Ihrer Maßnahmen oder Teilprojekte relevant sind? Relevante Ergebnisse können je nach Vorhaben z.B. zwischenzeitliche Entwicklungen im IT-Bereich sein, können sich aber auch auf strukturelle Veränderungen (z.B. rechtlich-institutionelle Rahmenbedingungen), wissenschaftliche Entwicklungen oder Erkenntnisse aus dem Austausch mit anderen geförderten Projekten beziehen. (Soweit im Einzelfall zutreffend.)

11. Erläuterung und Bestätigung der antragsgemäßen Verwendung der Ihnen zugewiesenen Mittel (Hiwimittel, Sachmittel, Honorarmittel)

Codiermanual

CODIERMANUAL ICPL

Inhaltsverzeichnis

Codierregeln	81
1. Vorgehensweise.....	81
2. Codiereinheiten/Segmentierung	81
3. Umgang mit Memos	83
4. Abkürzungen der Dokumente	83
Codes	84
00. RAHMEN.....	84
01. BEGRÜNDUNG EINER CE	85
02. ZIELART	86
03. AUSRICHTUNG	88
04. GEGENSTAND VON CE.....	90
05. ERGEBNISSE	96
06. PARTIZIPATION UMFELD IN CE-PROZESSEN.....	97
07. EINFLUSSFAKTOREN/PLANÄNDERUNGEN	100
08. BEDARFSTRUKTUR	105
09. ICPL-RAHMEN.....	106

Codierregeln

1. Vorgehensweise

- KT-weise codieren (nicht Dokumentenart-weise) für ein besseres Fallverständnis und Dokumente eines KTs chronologisch durchgehen (Antrag, Zwischenbericht, Nachgespräch, Jahresbericht).
- Der Zeitpunkt der Analyseeinheit (= Dokument) kann dabei teilweise der ausschlaggebende Hinweis für die Zuordnung sein.
- Alle sinntragenden Textsegmente müssen codiert werden (im Zweifelsfall aus dem Kontext heraus entscheiden oder bei „Sonstiges“ einordnen und mit Memo versehen)
- Irrelevante Segmente bleiben uncodiert (z.B. Kopf eines Antrags, Fragen).
- Nur wenn eine Frage zum Verständnis notwendig ist, wird sie mitcodiert.
- Überschriften sind nur dann zu codieren, wenn der Aussagegehalt einen Mehrwert zum Text darstellt.
- Wenn Beispiele gegeben werden, ist für die Codierung primär die Aussage ausschlaggebend, die mit dem Beispiel verdeutlicht werden soll.
- Achtung: Was wird wirklich gesagt? Teilweise werden nur Begriffe anders verwendet. In diesen Fällen – v.a. bei Unsicherheit – Memos hinzufügen.
- Zwar kein Einbezug von „eigeninitiierten“ Anhängen der KT (z.B. Studiengangflyer), da dies zu Unterschieden in der Datengrundlage führen würde, jedoch soll die Benennung des Anhangs im Hauptdokument codiert werden.
- Nach Codierung einer Förderphase:
 - Vergleichen der Zitathäufigkeiten zwischen gleichen Dokumentenarten; bei großen Abweichungen prüfen, woran es liegen könnte (z.B. Graphiken, Länge des Dokuments, (un-)einheitlicher Umgang mit Segmenten??); in jeweiligem Dokument als Memo festhalten
 - Memos „aufräumen“, da in Dokumenten zwar gelöschte Memos dennoch im Memo-Manager aufgeführt werden. Zudem überlegen, ob sich thematisch verwandte Memogruppen bilden lassen.
 - Allgemeine Quersicht
- Hinweis: Das Kategoriensystem ist auf die überwiegenden größeren Projekte ausgelegt. Bei kleineren Projekten (geschlossene Modulentwicklung) müssen die Codierregeln besonders reflektiert und Textstellen im Zweifelsfall mit Memos versehen werden!

2. Codiereinheiten/Segmentierung

„Inhaltlich orientierte formale Segmentierung“:

Es werden Sinneinheiten codiert, d.h. abhängig vom Verständniszusammenhang so viel Text wie für das Verständnis nötig ist. Zur Herstellung einer gewissen Einheitlichkeit, sollte immer eine formale Einheit herangezogen werden. Für die Segmentierung der ICPL-Daten hat sich ein Absatz als eine sinnvolle und pragmatische Codiereinheit erwiesen:

- Pro Segment nach Subkategorie kommt vor/kommt nicht vor codieren. Aufgrund der großen Segmente ist die Vergabe mehrerer Subkategorien der gleichen Hauptkategorie in einer Codiereinheit, die aufgrund des Trennschärfe-Gebots bei Subkatego-

rien eigentlich nicht vorkommen darf, unvermeidbar.

→ Dennoch immer Trennschärfegebot für einzelne Passagen mitdenken!!

- Ist ein Absatz länger als ¼ Seite (ca. 10 Zeilen) und sind recht eindeutig verschiedene Themen angesprochen/Sinneinheiten zu erkennen, kann eine Trennung vorgenommen werden.

→ Ein Vergleich der Zithäufigkeiten innerhalb einer Dokumentenart-Gruppe kann Aufschluss zu ggf. notwendigen Überarbeitungen geben

Vorgehen bei Abweichungen:

- Teilweise – insbesondere bei Aufzählungen – bilden mehrere Absätze eine Sinneinheit, die als ein Segment zusammengefasst werden können.
- Wenn eine Frage/eine einleitende Textsequenz den thematischen Rahmen für darauf folgende Antworten/Ausführungen aufspannt, in denen der Bezug zu diesem Rahmenthema nicht deutlich wird, so ist *der gesamte Block mit dem Rahmenthema sowie dem Code „00. RAHMEN“* zu codieren und die folgenden Antworten/Benennungen den entsprechenden anderen Kategorien zuzuordnen.
 - Den thematischen Rahmen bilden häufig Hauptkategorien (z.B. die Auflistung von Ergebnissen), können aber auch Subkategorien sein
 - Standardfall Frage 4 im ZB zu a) Hindernissen und b) Förderlichem im Entwicklungsprozess. Dabei ist in den Antworten die Frage häufig nicht erkennbar und dann folgendermaßen vorzugehen:
Kompletter a-/b-Frageblock mit der Hauptkategorie EINFLUSSFAKTOREN codieren, die Antworten dann je nach Einflussfaktor oder auch nur den jeweiligen Gegenstandscodex o.Ä., der angesprochen wurde.
- Funktion „Zitate verbinden“ z.B. um bei Seitenumbrüchen eine getrennte Sinneinheit als zusammenhängenden Abschnitt zu kennzeichnen oder auf an anderer Stellen im Dokument beschriebenen Sachverhalten Bezug genommen wird.

→ Rechtsklick auf Zitate und Start- bzw. Zielzitat sowie die Art der Verbindung auswählen

 - Am häufigsten ist, entsprechend der einleitend beschriebenen Beispielen, die Verbindungsart „continued by“,
 - Die anderen Verbindungsarten können hilfreich sein und sollten gesetzt werden, wenn sich eine Gelegenheit ergibt
 - Es werden nur die Aussagen, die auf der jeweiligen Seite stehen, d.h. das was vor bzw. nach dem Seitenumbruch steht, codiert, damit im Segment nicht doppelt codiert wird. Nur die Verbindung von Rahmensegmenten bildet die Ausnahme. Diese werden pro Start- und Zielzitat codiert, damit die Codierung der Einzelsegmente eindeutig einem Rahmen zugeordnet werden können.

→ Zum Umgang mit zusammenhängenden Sinneinheiten sind die genannten Optionen gegeneinander abzuwägen.

- Graphiken (Fotos): eine Codiereinheit (z.B. zur Studiengangstruktur)
- Tabellen: als „RAHMEN“ oder „Gesamt“ codieren und je Feld eine Codiereinheit (z.B. SWOT-Analysen, Auflistung der KT-Mitglieder und deren Zuständigkeiten, Arbeitspläne)
 - Auch hier gilt die Maßgabe der Sinneinheit, da v.a. bei Zeittabellen eher eine Zeile, bestehend aus mehreren Zellen, die Sinneinheit bildet.

- Bei der Benennung des KT im ZB (Frage 1) bildet sogar die ganze Tabelle die Sinneinheit, da nur die Gesamtheit Aufschluss zur Zusammenarbeit der einzelnen Personen geben kann

3. Umgang mit Memos

- Logik von ATLAS.ti: Alles über Memo-Manager – dort Familienbildung möglich.
- In der Regel sollte die Option „Memo mit ausgewähltem Zitat verknüpfen“ bei der Erstellung von Memos verwendet werden, um eine eindeutige Zuordnung zu gewährleisten.
- Zur Vereinfachung der Besprechung, Interpretation und Memo-Familienbildung folgende Systematik einhalten (Kennung immer vor Memo-Titel):
 - Bei Verwendung „Sonstiges“ *immer* Memo: SO_“fragliches Bezugswort“
 - Anmerkung Codierung: CO_xxx
 - Frage/Unsicherheit: ???_xxx
 - Anmerkung zu Primärdokument: PD_xxx
 - Verdacht auf (notwendige) Hintergrundinformation: HI_xxx
- Achtung: Ein Memo mit gleichem Titel wird von ATLAS.ti nicht 2x erstellt, sondern inkl. Beschreibung bei einer gleichen Titeleingabe übernommen (Hinweis-Pop-up). Das kann systematisch genutzt werden, falls es aber nicht zweckdienlich ist (da konkrete Beschreibung des Einzelfalles notwendig) einfach eine Nummerierung ans Ende hängen

→ In Zweifelsfällen immer Memos verwenden!!!

4. Abkürzungen der Dokumente

AN Antrag
 ZB Zwischenbericht
 NG Nachgespräch/Interview
 JB Jahresbericht

Codes

00. RAHMEN

"Technischer Hilfscode" zur Berücksichtigung der Textstruktur: Immer vergeben, wenn ein thematischer Rahmen aufgespannt wird, in dessen Kontext wiederum einzelne Elemente besprochen werden (Z.B. Ziele, Arbeitspläne, etc.). D.h. der Rahmencode steht nie alleine, sondern bedarf einer inhaltlichen Bestimmung durch einen weiteren Code. Er stellt quasi eine Art Gewichtung dar. Dadurch soll einerseits die einheitliche Auswertung der verschiedenen Fragen unterstützt, andererseits aber auch Schwerpunktsetzungen in den verschiedenen Vorhaben gekennzeichnet werden.

Codierhinweise:

- Der inhaltliche Code wird nur 1x im Rahmen vergeben. Auch bei der Codierung der einzelnen Zitate innerhalb des Rahmens wird dieser Code nicht doppelt vergeben - manche Zitate bleiben dann evtl. "leer" bzw. haben nur den inhaltlichen Rahmencode zugewiesen.
- Es wird nur ein inhaltlicher Code zur Bestimmung des Rahmencodes vergeben!
- Bei Rahmencodes, die durch eine Hauptkategorie bestimmt werden, dürfen deren Subcodes bei den Einzelzitationen vergeben werden.
- Bei Verbindungen 2x, also für das Start- sowie für das Zielzitat, vergeben (im Gegensatz zu üblichen Verbindungen)
- Tabellen/Fragen i.d.R. einheitlich mit RAHMEN codieren, um die Bedeutung in der Interpretation besser berücksichtigen zu können.

Tendenzielle Zuordnungen (wenn möglich):

Frage zu...

... KT (Zusammensetzung/Kommunikation) → Konzeptteam (KT)

...Arbeitsschritte/Weitere Planung → GEGENSTAND

...Aktueller Stand/Erfolge → ERGEBNISSE

...Förderliches/Hinderliches/Planänderungen → EINFLUSSFAKTOREN/PLANÄNDERUNGEN

...Unterstützung → Unterstützung

...Bisherige Treffen → PARTIZIPATION

...SWOT-Analysen → Analyse/Planungsdaten

...Gemeinsame Aufführung einzelner Ziele → ZIELART

...Verbesserungsvorschläge → Optimierungswunsch

...ICPL-Rahmenbedingungen wird i.d.R. zu unterschiedlich beantwortet. Hier jeweils sinnige Codierung überlegen.

Achtung: unterschiedlichen Berichtsvorlagen in den jeweiligen Förderphasen, also *immer* die Sinnhaftigkeit einer Rahmenvergabe reflektieren!

01. BEGRÜNDUNG EINER CE

Es geht um eine schwerpunktmäßige Einordnung der Argumentation und Darstellung der Ausgangslage.

Codierhinweise:

Wird i.d.R. nur im Antrag codiert bzw. kommt hier am häufigsten vor

01.01. Entwicklungsnotwendigkeit

Wenn einem Erfordernis aufgrund einer bestimmten Ausgangssituation nachgekommen werden muss. Z.B. aufgrund bestimmter Vorlagen, die bislang nicht erfüllt werden, schlechter Evaluationen, mangelnder Studierbarkeit, hoher Drop-Out-Quoten, Veränderungen im Fachbereich, Studierendenzahlen, Beschwerden von Studierenden, Schwierigkeiten von Studierenden in einem bestimmten Teil des Studiums, etc.

Codierhinweise:

Bei einer SWOT-Analyse wird hier das Feld „Risiken“ codiert + die entsprechend vorkommenden Codes dem Zitat gesamt (nicht einzeln) zugeordnet.

Ankerbeispiel:

Mit der Einrichtung eines neuen Studiengangs XY, dem personellen Wandel in der Dozentenschaft haben sich Lehrangebot und Lehrinhalte im FB verändert. Neue Themenbereiche in der Lehre [...] sind noch nicht entsprechend in bestehende Lehrpläne integriert. Zusätzliche Professuren z.B. im Bereich XY stehen bevor und sind mit neuen Lehrinhalten im Curriculum einzubinden.

01.02. Entwicklungschance

Darstellung einer Ausgangslage, die zur weiteren "Stärkung" bzw. dem Ausbau von Bestehendem oder der Etablierung von etwas Neuem genutzt werden soll.

Codierhinweise:

- Die Formulierungen "Alleinstellungsmerkmal" oder "Pilotcharakter" können Hinweise darauf geben
- Bei einer SWOT-Analyse wird hier das Feld „Chance“ codiert + die entsprechend vorkommenden Codes dem Zitat gesamt (nicht einzeln) zugeordnet.

Ankerbeispiel:

Darüber hinaus sollen Grundlagen für einen systematischen Erfahrungsaustausch zwischen den Fachbereichen erarbeitet werden (z.B. mit ähnlichen Formaten bei praxisorientierten Lehrmodulen oder mit besonderen Innovationen, wie dem Flexibilitätsfenster). Ein Jahr nach der erfolgreich bewältigten Zusammenlegung der beiden ehemaligen Fakultäten scheint ein geeigneter Zeitpunkt gekommen, um diese Zusammenlegung auch bei curricularen Weiterentwicklungen wirksam werden zu lassen. Dabei soll zugleich ein Abgleich zwischen den umfassenden strategischen Zielsetzungen der Fakultät und der Fächer sowie den etablierten bzw. reformierten Curricula erreicht werden.

01.03. (Hintergrund-)Beschreibungen

Hier werden neutrale Beschreibungen der Disziplin, des Fachbereichs des Lehrkörpers, des Aufbaus eines Studienprogramms und sonstigen Aspekten verortet, wenn es sich um Hintergrundinfos handelt, bei denen kein Bezug zum Entwicklungsvorhaben hergestellt wird bzw. dieser nicht im Vordergrund steht. Zweck ist es, die Umgebungsvariablen und damit das Entwicklungsvorhaben besser einordnen zu können, also immer wenn es um das „Drumrum“ geht. Beschreibungen, die das Vorhaben direkt betreffen, gehören zu Gesamtstruktur.

Codierhinweise:

- Oft geht es hier um uniinterne Aspekte – Beschreibungen von Berufsfeldern werden i.d.R. zur Ausrichtung herangezogen.
- Nur, wenn die Beschreibung im Vordergrund steht bzw. viel Raum in einem Absatz einnimmt.
- *Nicht* wenn die Beschreibung zur Darstellung der aktuellen oder erfolgten Bearbeitung des Studienprogramms dient (dann Gesamtstruktur als GEGENSTAND oder ERGEBNIS)
- Bei einer SWOT-Analyse werden hier die Felder „Stärken“ und „Schwächen“ codiert + die je entsprechend vorkommenden Codes dem Zitat gesamt (nicht einzeln) zugeordnet.

Ankerbeispiel:

Die Neubesetzung der letzten Jahre im Fach xy an der Eberhard Karls Universität kennzeichnen einen Generationenwechsel, der einherging mit der Umstellung auf das Bachelor-/Mastersystem und der Fakultätsfusion. [...]

02. ZIELART

Schwerpunktmäßiger Fokus des Vorhabens

Codierhinweise:

- Die gemeinsame Aufführung einzelner Ziele (oft in Antrag als extra Abschnitt mit eigener Überschrift) als RAHMEN mit Hauptkategorie codieren.
- Ziele werden nur im Antrag codiert!! Ausnahmen bilden Ausblicke/Ziele auf Zeiträume nach der je aktuellen Förderphase oder ein expliziter Ziel-Ergebnis-Bezug. Beides ist mit Memos zu kennzeichnen.

02.01. Überarbeitung

Dieser Code umfasst alle Vorhaben, die Anpassungen bestehender Curricula(-teile) jeglicher Art fokussieren. D.h., dass der fokussierte Gegenstand zu Beginn der Förderphase bereits vorhanden - im Falle von Studiengängen bereits offiziell implementiert - sein muss.

Codierhinweise:

Im Zweifelsfall nach Startdatum (Achtung, nicht in Kraft treten einer neuen PO) auf Homepage der Uni Tübingen (Verzeichnis der Studiengänge) nachschauen.

Ankerbeispiel:

Das bereits gut etablierte und von den Studierenden sehr geschätzte Mentorenprogramm soll neu konzeptioniert werden und vor allem im zweiten Studienjahr in Blick auf Schlüsselqualifikationen wie wissenschaftliches Arbeiten und wissenschaftliches Schreiben erweitert werden.

02.02. Neuentwicklung

Dieser Code umfasst alle Vorhaben, die neue (Elemente in) Curricula entwickeln möchten. D.h. dass der fokussierte Gegenstand zu Beginn der Förderphase noch nicht vorhanden - im Falle von Studiengängen diese(r) noch nicht offiziell implementiert sein darf.

Codierhinweise:

- Im Zweifelsfall nach Startdatum (Achtung, nicht in Kraft treten einer neuen PO) auf Homepage der Uni Tübingen (Verzeichnis der Studiengänge) nachschauen.
- Die Einschätzung ist ausgehend von der Argumentationsperspektive der KT, die in der jeweiligen Sinneinheit eingenommen wird vorzunehmen. D.h. unabhängig von der objektiven Entwicklungsdimension (Fachbereich/Studiengang/ Modul) des Entwicklungsvorhabens.

Ankerbeispiel:

Zielsetzung des Antrags zur Förderung [...] ist die Entwicklung und Implementierung eines Lernportfolios, welches in dem Masterstudiengang für verschiedene Aspekte eingesetzt werden soll. Es soll dazu dienen, erworbene und erweiterte fachliche und überfachliche Kompetenzen durch geeignete Methoden individuell, bewusst und selbstgesteuert zu dokumentieren und weiterzuentwickeln. Individuelle Kompetenz umfasst das Zusammenwirken von Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation.

02.03. Innovation

Eine Entwicklung ist als Innovation zu werten, wenn sie - egal ob Überarbeitung oder Neuentwicklung - eine für das BA-/MA-System (vor dem Hintergrund der jeweiligen Fachtradition) untypischen Charakter hat.

Codierhinweise:

Wird häufig als "Alleinstellungsmerkmal" oder "Pilotcharakter" dargestellt

Ankerbeispiel:

Das Gesamtziel des Antrags lässt sich wie folgt zusammenfassen: studierendengestützte und -zentrierte Anpassung und Weiterentwicklung der Curricula bzgl. der Struktur, des Inhalts, der Lehrformen, der Studienplanung, der Innen- und Außendarstellung in den Studiengängen XY Bachelor und Lehramt. Aufgrund seiner Pilotfunktion liegt der Fokus auf dem 4-jährigen XY Bachelor.

03. AUSRICHTUNG

Auseinandersetzung mit Kriterien, die Anhaltspunkte für die Gestaltung des Curriculums oder bestimmte Überarbeitungserfordernisse darstellen. Dabei ist zwischen ideologischen Prinzipien, harten Fakten und konkreten Vorgaben zu unterscheiden.

Codierhinweise:

- Es wird nur dann ein Bezug zu einer GEGENSTAND-Subkategorie hergestellt, wenn eine konkrete Rückbindung zum Curriculum erfolgt.
- Auch beim hinsichtlich der PARTIZIPATION ist abzuwägen, ob der Einbezug konkret genug benannt wird. Im Zweifelsfall Memo vergeben!

03.01. Orientierungsgrößen

All das, was mit der gezielten Ausrichtung des Curriculums hinsichtlich eines bestimmten Aspekts zu tun hat. Quasi ein "ideologisches Richtziel", wie beispielsweise:

- (didaktische) Prinzipien: Heterogenität, Diversität, Studierenden- oder Kompetenzorientierung, Forschungsorientierung, Profilbildung, Employability, Interdisziplinarität, etc.
- Leitbilder: der Uni, des Fachbereichs, von Fachgesellschaften, spezielles Studiengangprofil, etc.

Immer wenn eine eigene "Ausrichtungsentscheidung" getroffen und ein auserwähltes Ziel (das eben auch in Leitbildern der Uni bzw. von Fachgesellschaften niedergeschrieben sein kann) anvisiert wird.

Codierhinweise:

- Orientierungsgrößen = "weiche" Ausrichtungskriterien vs. Analyse-/Planungsdaten = "harte" Ausrichtungskriterien
- Eine Orientierungsgröße wird nur dann in Bezug auf einen GEGENSTAND codiert, wenn dieser tatsächlich als solcher thematisiert wird: z.B. bei Praxisorientierung prüfen, ob es auch um ein konkretes Praxiselement (z.B. Praktikum) geht, das ins Curriculum integriert werden soll. (Umgekehrt ist natürlich auch zu prüfen, ob damit tatsächlich eine allgemeine Ausrichtungsentention verbunden ist – falls nicht nur bei "Anwendungsbezug" verorten)

Ankerbeispiel:

Dem Leitbild der Fakultät und der Universität Tübingen entsprechend wurden a) Vertreter der Studierenden innerhalb der Arbeitsgruppe xy aktiv in die Planungen einbezogen und b) wurde bei der Einrichtung des Studiengangs eine Kultur der aktiven Zusammenarbeit zwischen der Fakultät und der Zentralen Verwaltung angestrebt. Die Zusammenarbeit mit den Studierenden in der AG xy und Beratung durch die Zentrale Verwaltung erstreckte sich über den gesamten Entwicklungsprozess, d. h. von der Entwicklung eines ersten Konzepts über die konkrete Curriculumsentwicklung bis hin zur Umsetzung.

03.02. Analysen/Planungsdaten

Dieser Code umfasst die Bezugnahme zu bestehenden sowie zu selbst eingeholten/zusammengefassten *allgemeinen* Daten/Fakten, die die Grundlage für eine CE bilden. Immer wenn "empirisch" Daten als Information für die Entwickelnden bzw. zur Begründung für die Ausrichtung des Entwicklungsvorhabens eingeholt werden. Z.B. Rückbezug auf be-

stehende Daten/Evaluationen, eigene Erhebungen, Planungsgespräche mit Kollegen/Studies/Praktikern, Arbeitsmarktanalysen aber auch Vergleiche mit andern Unis/Fakultäten um eine mehr oder weniger "objektive" Entscheidungsgrundlage für die Entwicklung zusammenzutragen. Dazu gehören auch Beschreibungen von Berufsfeldern bzw. der Arbeitsmarktsituation, wenn diese zur Ausrichtung herangezogen werden.

Codierhinweise:

- Orientierungsgrößen = "weiche" Ausrichtungskriterien vs. Analyse-/Planungsdaten = "harte" Ausrichtungskriterien
- SWOT-Analysen sind 1x als Rahmeneinheit hier zu verorten. Die einzelnen Felder sind dann entsprechend der weiteren Codes ((Hintergrund-)Beschreibung, Entwicklungschance, Entwicklungsnotwendigkeit + entsprechende Einzelcodes) zuzuordnen.
→ Was wird analysiert: der Ist-Zustand oder das Entwicklungsvorhaben selbst?? Im zweiten Fall mit Memo versehen.
- Werden Praxisbeschreibungen zur Begründung der Entwicklung herangezogen, sind diese (zusätzlich) in einer der entsprechenden 01.-Kategorien zu verorten.

Ankerbeispiel:

- 1) Erfassung und Koordination des geplanten Lehrangebots als Grundlage der Planung der einzelnen Curricula.
- 2) Absolventenbefragung zur Erarbeitung von Absolventensteckbriefen zu Werbezwecken über die Homepage und verschiedene Studieninformationsmaterialien

03.03. Formelle Vorgaben

Thematisierung verbindlicher Richtlinien/Prozesse jeglicher Art wenn sie als Maßgabe herangezogen werden (z.B. uniinterne Papiere, Akkreditierung, Approbationsordnungen, Richtlinien von Fachgesellschaften).

Immer wenn es sich um unumgängliche Richtlinien handelt, die eingehalten werden *müssen*

Codierhinweise:

- Oft zusammen mit Studiengangunterlagen – auch dann wenn es sich um den Antrag zur Überarbeitung/Neuentwicklung oder die Entscheidung über die überarbeiteten/neuen Studiengangdokumente handelt.
- Lehrveranstaltungsevaluationen werden i.d.R. nicht hier sondern je nach Verwendungszweck im Entwicklungsvorhaben bei den entsprechenden Codes verortet.
- Wenn Empfehlungen von Fachverbänden herangezogen werden, ist zu entscheiden, ob diese vom KT eher als obligatorische Richtlinie behandelt oder als optionale Orientierungsgröße wahrgenommen wird.

Ankerbeispiel:

- 1) Für Fragen im Zusammenhang mit zu erfüllenden Vorgaben der Universität (Bologna Prozess, Systemakkreditierung) und rechtlichen Vorgaben (Musterprüfungsordnung) waren die Ansprechpartner die verantwortlichen Mitarbeiter im ÜF1 und ÜF2.
- 2) Nach erfolgter Feinabstimmung werden die Prüfungsordnungen an die Musterprüfungsordnung der Universität angepasst und die Modulhandbücher überarbeitet.

04. GEGENSTAND VON CE

Alles, womit sich die Konzeptteams hinsichtlich des curricularen Entwicklungsprozesses beschäftigen, d.h. Themen, die die Arbeit zur Umsetzung des Entwicklungsvorhabens bestimmen.

Codierhinweise:

- Bei Arbeits- und Zeitplänen (v.a. in tabellarischer Form) ist i.d.R. ein Rahmencode mit „GEGENSTAND VON CE“ zu vergeben. Des Weiteren sind bei ausdifferenzierten Arbeitsschritten/-paketen i.d.R. die einzelnen Aufzählungspunkte zu kategorisieren
- Genaue Differenzierung erforderlich: stellt etwas nur einen GEGENSTAND oder vielleicht einen EINFLUSSFAKTOR im Entwicklungsprozess dar!?

04.01. Gesamtcurriculum

Beschreibungen, die den Entwicklungsgegenstand selbst umfassen. Also wenn das Vorhaben und entsprechende Aufgaben neutral geschildert werden, um den Umfang, die Zusammenhänge und/oder die Relation zum Gesamtcurriculum aufzuzeigen, ohne, dass damit zwangsläufig direkt eine konkrete Entwicklungsintention thematisiert wird (wie z.B. bei Kohärenzschaffung).

Codierhinweise:

- Muss trennscharf zu „Kohärenzschaffung“ und „Modul/Lehrveranstaltung“ codiert werden
- Nicht, wenn es sich um Implementierung handelt.

Ankerbeispiel:

3. Relation zum Gesamtcurriculum:

Durch die individuelle Begleitung und Rückkopplung von Studierenden mit Lehrenden, sowie eine permanente Weiterentwicklung des Curriculums gewinnt das Gesamtcurriculum weiter an Qualität und an Alleinstellungsmerkmalen. Das Gesamtcurriculum erlebt durch die Implementierung des Portfolios eine Professionalisierung im Bereich der Lehre und Betreuung der Studierenden. [...]

04.02. Kohärenzschaffung

Immer, wenn die Kohärenz des Curriculums das Entwicklungsanliegen darstellt - also die Anpassung der curricularen Bestandteile aneinander bzw. deren Differenzierung voneinander der Gegenstand ist. Das kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden, also z.B. Studiengänge untereinander betreffen aber auch innerhalb eines Studiengangs erfolgen.

Codierhinweise:

- Schlagwörter können sein: Konsolidierung, Harmonisierung, Anpassung der Module untereinander – oft auch Anpassung des Übergangs BA-MA
- Abwägen: Wenn es um die Anpassung eines Studiengangs/Studiengängen/Modulen insgesamt geht – *nicht* wenn tendenziell ein einzelnes Konzept im Vordergrund steht- Achtung: Betrifft die Abstimmung curricularer Bestandteile – *nicht* die Abstimmung von Personen untereinander (außer das ist explizit Thema der Abstimmung!!) und i.d.R. auch *nicht* die AUS-

RICHTUNG hinsichtlich bestimmter Aspekte.

→ Wenn einfach nur über „ein Konzept“ geredet wird, d.h. der Einbezug der Akteure im Vordergrund steht, dann nichts vergeben.

- Muss trennscharf zu „Gesamtcurriculum“ und „Modul/Lehrveranstaltung“ codiert werden

Ankerbeispiel:

Ziel ist ein verbessertes abgestimmtes Gesamtlehrkonzept des FB zu entwickeln, das es den Studierenden erlaubt, weitgehende Wahlmöglichkeiten zu haben und aus einem möglichst breitem Spektrum an Lehrangeboten ein individuelles Studienprofil zu entwickeln, ohne grundlegende instrumentelle oder systemische Kompetenzen in den Einzeldisziplinen zu vernachlässigen.

04.03. Modul/Lehrveranstaltung

Immer wenn es gezielt um die Gestaltung einzelner Bausteine geht, die isoliert behandelt werden und keinem anderen Gegenstand (wie z.B. „Anwendungsbezug“) zuzuordnen sind. Der einzelne Baustein sollte dabei im Vordergrund stehen (also nicht z.B. im Kontext der Kohärenzschaffung thematisiert werden).

Codierhinweise:

- Nicht, wenn einfach „Veranstaltung“, „Seminar“, Vorlesung“, „Modul“, etc. im Kontext anderer Beschreibungen auftaucht.

- Muss trennscharf zu „Spezielle Lehr-Lern-Settings“, „Kohärenzschaffung“ und „Gesamtcurriculum“ codiert werden

Ankerbeispiel:

Studentische Beiträge haben dazu geführt, dass mehrere Module aus dem FB überprüft und neu bewertet wurden (Inhalte, Workload, Stellung im Studienverlaufsplan, Pflicht/ Wahlpflichtstatus).

04.04. Spezielle Lehr-Lern-Settings

Immer wenn besondere Arten des Lehrens oder Lernens thematisiert werden. Das kann Methoden sowie Lernumgebungen umfassen.

Codierhinweise:

- Muss absolut trennscharf zu „Modul/Lehrveranstaltung“ und zu „Fachinhaltliche Gestaltung“ und zu „Digitale Medien“ codiert werden. V.a. in Abgrenzung zur fachinhaltlichen Gestaltung muss im Kontext abgewägt werden, was im Vordergrund steht. Im Zweifelsfall Memo vergeben!

- „Digitale Medien“ wird nur dort codiert!

- Überlegen, ob mit dem Setting auch eine Orientierungsgröße verbunden wird.

Ankerbeispiel:

[...] Wir erstellen in diesem Teilprojekt konkrete Handreichungen, die den Dozenten dieser Veranstaltungen die Möglichkeit eröffnen werden, in den entstehenden zeitlichen Freiräumen Methoden des *Active Learning* einzusetzen, um die Studierenden enger und aktiver in die

Veranstaltung und den Lernprozess einzubinden und so eine bessere Verstetigung und Vertiefung des Stoffes zu erreichen. [...]

04.05. Studiengangunterlagen

Immer wenn es um die Erstellung/Überarbeitung von Modulhandbüchern, Studien- und Prüfungsordnung, Diploma Supplement etc. geht

Codierhinweise:

- Oft zusammen mit Formelle Vorgaben (Ausrichtung) oder formelle Aspekte (Einfluss) – auch dann wenn es sich um den Antrag zur Überarbeitung/Neuentwicklung oder die Entscheidung über die überarbeiteten/neuen Studiengangdokumente handelt.
- Wenn es sich ausschließlich um den Akt der Einrichtung handelt (und schon alles entschieden ist bzw. zu sein scheint), ist dies bei Implementierung zu verorten

Ankerbeispiel:

Nach erfolgter Feinabstimmung werden die Prüfungsordnungen an die Musterprüfungsordnung der Universität angepasst und die Modulhandbücher überarbeitet.

04.06. Rahmenbedingungen

Alles rund um die Administration/Koordination/Organisation des Studienbetriebs. D.h. infrastrukturelle Aspekte wie Raum-/Zeitplanung, (Personal-)Ressourcenfragen, Optimierung von Verwaltungsabläufen, etc.

Codierhinweise:

Keine

Ankerbeispiel:

Der Praktikumsanteil der Veranstaltungen im Bachelor-Grundstudium soll überprüft werden und vor allem in Betracht auf steigende Studierendenzahlen und Raumknappheit ggfs. reduziert werden. Dies erfordert eine detaillierte Neuplanung der ersten beiden Jahre des Bachelorstudiums.

04.07. Lernziele/Kompetenzen

Überlegungen, die sich schwerpunktmäßig auf die Ziele und Kompetenzen beziehen, welche die Adressaten (in der Regel Studierende) durch die Entwicklungsmaßnahme erreichen bzw. erlangen sollen.

Codierhinweise:

- nicht doppelt codieren mit Zielart, prüfen was ist gemeint: Unterscheidung hinsichtlich Ziel der Entwicklung (Zielart) und Ziel der Einzelmaßnahme z.B. Modulveranstaltung (Lernziele)
- typische Lernzielformulierungen: die Studierende erlangen Grundkenntnisse in XY
- geht es um die Inhalte der Lehrveranstaltung (fachinhaltliche Gestaltung) oder um die Ziele (Lernziele/Kompetenzen)
- Kompetenzen können auch als Orientierungsgröße vorkommen

Ankerbeispiel:

Formulierung von Lernzielen und inhaltliche Ausarbeitung des Moduls.

04.08. Fachinhaltliche Gestaltung

Überlegungen, die schwerpunktmäßig fachinhaltlicher Art sind. Z.B. Revision der Inhalte, da Überfrachtung o.Ä.

Codierhinweise:

Keine

Ankerbeispiel:

Da diese Veränderungen in hohem Maße fachinhaltlicher Art sind, müssen sie durch Konzeptteams aus Fachvertreterinnen und Fachvertretern unter Einbezug von Studierenden sowie dem Studiendekan erarbeitet werden. Dadurch können qualitätsvolle und nachhaltige Verbesserungen erwartet werden. [...]

04.09. Anwendungsbezug

Alle Maßnahmen, die sich mit den praktischen Anteilen von Studienprogrammen – egal ob forschungs- oder berufsorientiert – beschäftigen. D.h. Praktika, Praxissemester, Absolvententage, Laborarbeit, etc.

Codierhinweise:

keine

Ankerbeispiel:

Vorrangiges Ziel wird sein, den Studierenden einen Vorgeschmack auf später im Beruf ausgeübte Tätigkeiten zu geben. Erreicht werden soll dieses Ziel zum einen durch verbesserte Einbindung von Arbeitsgruppenpraktika in das Curriculum, zum anderen durch intensivere Kontakte zu Firmen.

04.10. Beratung/Betreuung

Alle Maßnahmen, die sich mit der Gestaltung des Beratungsangebots bzw. der Betreuungssituation auseinandersetzen.

Codierhinweise:

- Wenn Infomaterialien für konkrete Beratungszwecke erstellt wurden, gehört das auch hierher, da es sich vordergründig um die Beratung interner Studis und nicht externer Personengruppen handelt. Handelt es sich um allgemeine Infos zum Studium, die auch anderen Personengruppen zugänglich sind, gehört es zu (Außen-)Darstellung.

Ankerbeispiel:

- 1) Relativ gute Betreuungsverhältnisse durch Kleingruppen in Praktika
- 2) Informationsveranstaltung für Studierende des Fachbereichs XY

04.11. Studierendenauswahl/Nachwuchsrekrutierung

Jegliche Überlegungen, die mit der Aufnahme des Studiums von potentiellen Studierenden zu tun haben. D.h. sowohl die Gewinnung neuer Studierenden sowie die Auswahl von Studienbewerbern. Zudem zählen jegliche Maßnahmen zur Nachwuchsgewinnung, d.h. die Förderung von Promotionen/Dissertationen, Planung von PhD-Seminaren etc. dazu.

Codierhinweise:

- Wenn PhD-Seminare in Mastercurricula eingebaut werden gehört das hierher - nicht zu Modul/Lehrveranstaltung
- Wenn die Gestaltung des Curriculums für Studienanfänger (v.a. in Bezug auf deren Heterogenität) thematisiert wird, ist darauf zu achten, ob es wirklich auch um deren Auswahl/Zulassungsvoraussetzungen geht oder nur um den Umgang damit, wenn sie schon eingeschrieben sind.

Ankerbeispiel:

Man steht also vor dem Problem, dass man die besten Studierenden aufnehmen möchte, aber möglicherweise die Studierenden mit den besten Noten bekommt und diese Noten möglicherweise weniger durch die Varianz der Leistungen der Studierenden aufgeklärt wird, sondern viel mehr durch die Varianz der Institutionen. Die Deutsche Gesellschaft für XY entwickelt derzeit Empfehlungen, wie mit dieser Auswahlproblematik umgegangen werden kann.

04.12. Prüfungssystem

Alle Maßnahmen, die sich mit der Frage zu Prüfungsoptionen/-gestaltung auseinandersetzen

Codierhinweise:

Keine

Ankerbeispiel:

Entwicklung neuer innovativer Prüfungsformen, zur Bewältigung der vielen Abschlussarbeiten

04.13. Qualitätssicherung

Alle Maßnahmen, die sich *entweder* mit der systematischen Qualitätssicherung als GEGENSTAND der Entwicklung befassen oder diese eigens für das Entwicklungsvorhaben, d.h. zur Kontrolle der Entwicklung, umsetzen wollen.

Codierhinweise:

- Nicht, wenn es sich um den Rückbezug auf bereits bestehende Evaluationen als Planungsgrundlage handelt (z.B. CHE-Ranking, Studierendenbefragung des ZEQ, eigene Lehrveranstaltungsevaluationsdaten, etc.).
- Falls Studierende in die QS mit einbezogen werden, den Code 05.6 mitverwenden

Ankerbeispiel:

Aktuell wird das Lernportfolio vom ersten Studierendenjahrgang angefertigt. Für das Sommersemester 2014 sind weitere Veranstaltungen und Maßnahmen zur Evaluierung dieses

innovativen Instruments geplant. Das Feedback von Mentoren und Studierenden soll dazu dienen, das Konzept der Lernportfolios in der Ausbildung weiter zu optimieren.

04.14. Digitale Medien

Dieser Code wird angewendet, wenn es um den Einsatz digitaler Medien in oder für die Lehre geht. D.h. auch Maßnahmen, wie z.B. die Lehrveranstaltungsübergreifende Erstellung von Fragenpools o.Ä..

Codierhinweise:

- Aufpassen, dass es sich nicht lediglich um Maßnahmen handelt, die die Organisation d.h. die Rahmenbedingungen betreffen
- Absolut trennscharf zu „Lehr-Lernszenarien“ und „Rahmenbedingungen“ codieren

Ankerbeispiel:

ILIAS als gemeinsame Plattform zur Unterrichtskonzeption von blended learning Elementen.

04.15. Internationalisierung

Dieser Code wird angewendet, wenn es sich um die internationale Ausrichtung eines Studiums (z.B. Umstellung auf Englisch), Austauschangelegenheiten (incoming sowie outgoing students), oder die Integration ausländischer Studierender handelt.

Codierhinweise:

- I.d.R. ist dann kein weiterer Gegenstandscode anzuwenden - auch nicht wenn es sich z.B. um die Betreuung ausländischer Studierender handelt.

Ankerbeispiel:

Im ursprünglichen Antrag war eine zeitgleiche Umsetzung der Studienplanentwicklung in einen internationalen Studiengang angestrebt. Die internationale Ausrichtung muss aber zurückgestellt werden.

Wir haben aber versucht, zumindest in der Gestaltung des Studienplans diese Aspekte flexibel zu berücksichtigen.

04.16. (Außen-)Darstellung

Alle Maßnahmen, die sich mit der allgemeinen Präsentation des Studienprogramms/Moduls/Institutprofils o.Ä. für eine bestimmte Zielgruppe bemühen (Fachöffentlichkeit, Studierende, Rektorat,...). I.d.R. werden hier auch Infomaterialien für Studis verortet, sofern es sich um allgemeine Materialien handelt.

Codierhinweise:

- Wenn Infomaterialien für konkrete Beratungszwecke erstellt wurden, gehört das zu Beratung/Betreuung, da es sich vordergründig um die Beratung interner Studis und nicht um die Darstellung für (externe) Personengruppen handelt.

Ankerbeispiel:

Dieses Arbeitspaket dient zur Verbesserung der einheitlichen Präsentation des Studiengangs bezogen auf Studierende vor Ort und auf Studieninteressierte. Eine transparente Erläuterung der Studienanforderungen auf verschiedenen Detailebenen und mit diversen Kommunikationsformen zur Verbesserung der Studierbarkeit und der Planung des individuellen Studienablaufs sollen mit folgenden Maßnahmen erzielt werden.

04.17. Implementierung

Dieser Code wird angewendet, wenn ein Entwicklungsvorhaben offiziell/formell eingeführt bzw. praktisch umgesetzt wird. D.h., wenn es sich um die Genehmigung eines Studienprogramms handelt oder wenn es während der Förderphasenlaufzeit zum Test von Neuentwicklungen/Überarbeitungen kommt.

Codierhinweise:

Unabhängig davon, was damit zusammenhängt oder zu welchem Zeitpunkt im Prozess davon gesprochen wird.

Ankerbeispiel:

Prozessmanagement: Implementierung der Struktur und Sicherung der personengebundenen und projektungebundenen Fortführung des Graduate Programs.

05. ERGEBNISSE

Sammelcontainer für Äußerungen zum Erfolg der Maßnahme. Auch Einschätzungen zu einer Übertragbarkeit auf andere Fachbereiche (Transferpotentiale) werden hier verortet.

Codierhinweise:

- Kommt häufig bei Frage 5 und 6 im ZB (auch NG) und zieht sich durch den ganzen JB(hier also aufpassen, was als "Ergebnis" präsentiert wird).
- Bei Angaben zum Entwicklungsstand/den Erfolgen i.d.R. als RAHMEN
- ERGEBNISSE werden in der Regel *nicht* zusammen mit Zielarten codiert. Es sollte aber reflektiert werden, ob auf einen bestimmten "GEGENSTAND VON CE " Bezug genommen wird - ggf. unter Hinzuziehung entsprechend involvierter Akteur --> es interessiert was wie mit wem gemacht wurde.
- Sollte ein Ziel-Ergebnis-Bezug jedoch von so direkter Art sein, dass eine Verwendung beider Codes angemessen erscheint Memo "CO_Ziel-Ergebnis-Bezug" anheften

Ankerbeispiel:

Durch die Einrichtung der neuen Studiengänge sind am Fachbereich XY 20 Studienplätze mehr geschaffen worden; dies bei gleichbleibendem Umfang aber optimierter Strukturierung des Lehrangebots im Rahmen der Studiengangentwicklung.

06. PARTIZIPATION UMFELD IN CE-PROZESSEN

Einbezug beteiligter Akteure, um das Vorhaben auf den Weg zu bringen. Dazu gehören alle geplanten sowie stattgefundenen Besprechungen außerhalb des KT zur Abstimmung/Weiterentwicklung des Konzepts, inkl. (verpflichtender) Gremienarbeit. Dies zieht sich bis hin zu Kontakten, die auf eine gelingende Umsetzung ausgerichtet sind, wie z.B. Absprachen im Fachbereich, Einbezug der Studierenden, Kollegen mit ins Boot holen, Verhandlungen mit Entscheidungsträgern, Perspektivische Absprachen/Nachhaltigkeit

Codierhinweise:

- Implizit vermutete Unterstützungs-/Austauschkontakte mit Memo „CO_ Einfluss?“ versehen

06.01. Überfachliche Akteure

Akteure der Uni, die keinem Fachbereich sondern der Verwaltung (Dezernate) bzw. Zentralen Einrichtungen (z.B. ZEQ) angehören. Ausnahmen bilden Prüfungsämter der Fakultäten oder sonstige organisatorische Einheiten, die ausschließlich der Administration dienen.

Codierhinweise:

- Im Falle der Kontaktaufnahme von II.2 ist je zu überlegen, ob diese aufgrund Ihrer Doppelrolle im Prozess ggf. auch Entscheidungsträger sind. Das ist meist nicht eindeutig erkennbar. Dann entsprechend Memo "CO_Entscheidungsträger?" vergeben.

- Rechtsabteilung (I.3) ist immer Entscheidungsträger

- Spezialfall Medizinische Fakultät: hat eigene Organisationsstrukturen parallel zu den Zentralbereichen der Uni → Medizindidaktik, Auslandsbüro, etc. wird als Überfachlicher Akteur (statt Kollegen) bewertet, trotz dessen, dass sie an der Fakultät angesiedelt sind.

Ankerbeispiel:

Es haben Gespräche mit Frau X vom ÜF3, sowie Herrn Y vom ÜF4 stattgefunden. Frau X hat erste Informationen bezüglich alternativer Prüfungsformen und Leistungsnachweise in modularen Studiengängen vorgestellt. Mit Herrn Y wurde über eine mögliche Lehrveranstaltung im Rahmen des Masterstudiengangs XY gesprochen.

06.02. Entscheidungsträger/Gremien

Hinzuziehen von Personen, die von Ihrer Position her Einfluss auf die Entwicklung haben - unabhängig davon, ob eine Entscheidung Thema des Einbezugs ist. D.h. auch strategische Einbindung von Dekanen o.Ä. um Akzeptanz der Entwicklung zu erhöhen. Gleiches gilt für den (obligatorischen oder freiwilligen) Einbezug von Gremien

Codierhinweise:

- Rechtsabteilung (I.3) ist immer Entscheidungsträger

Ankerbeispiel:

Organisation, Abwicklung und Einsatz erfolgt federführend über den Studiendekan der Fakultät XY. Er sorgt für die begleitende Sicherung der Qualität, die Homogenisierung der Studiengänge und die Kompatibilität mit den zentralen Leitfäden und Musterordnungen. Über die

Studienkommissionen ist zudem eine dauerhafte und intensive Beteiligung der Studierenden und des Mittelbaus angestrebt.

06.03. Kollegen

Abstimmungen/Besprechungen mit Mitarbeitern oder Lehrenden innerhalb des eigenen Fachbereichs (inkl. Studiengangkoordinatoren o.Ä.) - aber über das KT hinaus.

Codierhinweise:

- Lehrende werden als intern kategorisiert, außer es wird betont, dass sie von einem anderen Fachbereich (interdisziplinär) oder aus der Praxis (externe Akteure) kommen.
- Spezialfall Medizinische Fakultät: hat eigene Organisationsstrukturen parallel zu den Zentralbereichen der Uni → Medizindidaktik, Auslandsbüro, etc. wird als Überfachlicher Akteur (statt Kollegen) bewertet, trotz dessen, dass sie an der Fakultät angesiedelt sind.

Ankerbeispiel:

- 1) Inhaltliche Fragestellungen, die im FB angesiedelt waren, wurden intern mit den betroffenen Gruppen bearbeitet. Partner waren hier:- die Dozenten der thematischen Arbeitsbereiche [...] für Entscheidungen innerhalb der Forschungsrichtung.
- 2) Die Modifikation des Bachelorstudiengangs XY erfolgte unter Beteiligung der Experten, der Studierenden und der Kollegen, um ein neues didaktisches Konzept umzusetzen, bei dem aktives, problemorientiertes und handlungsbasiertes Lernen mehr im Vordergrund steht als im bisherigen Bachelor.

06.04. Interdisziplinäre Akteure

Abstimmung/Besprechungen/bestehende Zusammenarbeit mit uniinternen Personen, die jedoch einer anderen fachlichen Einheit angehören. Wenn es sich um uniexterne Personen handelt, die jedoch für ein Teil des Studienprogramms zuständig sind (z.B. im Lehramtsstudium Personen des "Seminars") werden diese ebenfalls hier verortet.

Codierhinweise:

Hier ist die Ebene/Reichweite der Entwicklung zu betrachten. Entwicklungen auf Fakultäts-ebene sind nur dann interdisziplinär tätig, wenn ein Austausch mit einer anderen Fakultät stattfindet --> Aus welcher Perspektive heraus wird argumentiert??

Ankerbeispiel:

Um bei dem im Fachbereich XY verfügbaren Lehrdeputat eine praxisnahe und interdisziplinäre Ausbildung zu ermöglichen, sind für die zu entwickelnden Curricula interdisziplinäre Kooperationen [...] geplant.

06.05 Uniexterne Akteure

Jeglicher Einbezug von Personen außerhalb der Uni Tübingen - auch wenn diese an einer anderen Uni beschäftigt sind (außer Studierende).

Codierhinweise:

Keine

Ankerbeispiel:

Für die Praxis- und Berufsorientierung bestehen über den Förderfonds XY bereits enge Kontakte zur Industrie. Industrievertreter waren auch bei der Entwicklung des Bachelorstudiengangs XY eingebunden.

06.06. Studierende

Studierendeneinbezug (inkl. Abbrecher/Absolventen) im Allgemeinen. Das umfasst zum einen den direkten Einbezug in Gespräche – zum anderen aber auch den indirekten Rückgriff auf Studierenden-*Meinungen* in Form von hochschulspezifischen Evaluationen/Umfragen, da solche Daten nur für diese Akteursgruppe vorliegen.

Codierhinweise:

- nicht, wenn es sich um einen rein hypothetischen Einbezug z.B. im Kontext einer Orientierungsgröße handelt. Wenn es sich aber z.B. um die Auseinandersetzung zum Umgang mit interdisziplinäre/verschiedenartig zusammengesetzte Studierendengruppen handelt, dann ist zu überprüfen, ob z.B. „Heterogenität/Diversität“ auch als Orientierungsgröße thematisiert wird und wäre dann auch dort entsprechend zu verorten.
- indirekter Einbezug oft als Analyse/Planungsdaten. Hier sind auch allgemeine bzw. hochschulübergreifende Studierendenumfragen zu verorten.
- überlegen zu welchem Zweck Alumni einbezogen werden (z.B. zur Praxisorientierung oder als Informationsquelle)?

Ankerbeispiel:

- 1) Als Planungsgrundlagen des Antrags sind zum einen studentische Evaluationen der Lehrveranstaltungen in den beiden Fachbereichen berücksichtigt worden, zum anderen qualitative Befunde, die in Gesprächen mit Studiengangbeauftragten erhoben wurden.
- 2) Nach erfolgter Abstimmung der strukturellen Veränderungen, wurde die inhaltliche Abstimmung der Module untersucht. Die Projektleitung führte Gespräche mit den Dozenten der unterschiedlichen Arbeitsbereiche sowie mit den Fachschaften. Diese Gespräche dienten dazu, den jeweils aktuellen Planungsstand mit den verschiedenen Interessensgruppen zu diskutieren und zusätzliche Informationen zur Feinabstimmung der Modulhalte zu erlangen.

06.07. Mehrere gleichzeitig

Wenn der Einbezug von Akteuren allgemein thematisiert wird, und die Akteure nicht einzeln benannt werden

Codierhinweise:

Keine

Ankerbeispiel:

Die Curriculumneuentwicklung bedarf der Unterstützung durch Experten aus verschiedenen Bereichen.

07. EINFLUSSFAKTOREN/PLANÄNDERUNGEN

Hier soll alles erfasst werden, was eine besondere Rolle im Entwicklungsprozess spielt - d.h. alles, was dem Prozess zuträglich und was hinderlich war bzw. ihn in irgendeiner Form verändert hat. Dazu zählen insbesondere solche Aspekte, die erst während des Prozesses auftreten/wahrgenommen werden. Diese müssen nicht unmittelbar mit der Entwicklung zusammenhängen. Es kann sich um besondere Ereignisse im Fachbereich/an der Universität wie z.B. Personalveränderungen handeln, aber auch um alltägliche Aufgaben außerhalb des Projektes oder des Fachbereichs. Auch erwartete Einflüsse werden hier erfasst.

Codierhinweise:

- Hier wird nur das erfasst, was *explizit* als beeinflussend/verändernd wahrgenommen wurde bzw. prognostiziert wird.
- Alles was als "nötig", "erforderlich", "notwendig" o.Ä. thematisiert wird, wird als Einfluss codiert.
- Wenn ein impliziter Einfluss erkennbar ist/vermutet wird: Memo „CO_Einfluss?“
- Wenn ein Zusammenhang zwischen genannten Einflussfaktoren beschrieben wird: Memo „CO_Einflus_Zusammenhang“
- Hier werden auch die Fragen zu Planänderungen und Hindernissen/Förderlichem codiert. Dabei ist in den Antworten der Zusammenhang häufig nicht erkennbar und dann folgendermaßen vorzugehen: Entsprechende Frage mitcodieren oder kompletter a-/b-/c-Frageblock mit der Hauptkategorie EINFLUSSFAKTOREN + RAHMEN codieren, die Antworten dann je nachdem was angesprochen wurde.
- Oft bei Frage im ZB zu Optimierungswunsch
- In den Anträgen sind z.T. auch erwartete Einflüsse zu finden.
- Genaue Differenzierung erforderlich: stellt etwas tatsächlich einen *Einflussfaktor* dar oder handelt es sich nur um eine Beschreibung dar:

Zuordnung:

entweder Einfluss/Planänderung → oder Neutral

Entscheidungsbefugnis → "Entscheidungsträger/Gremien"

Personalangelegenheiten → "Rahmenbedingungen"

formelle Aspekte → "Formelle Vorgaben"/"Studiengangunterlagen"

Rahmenbedingungen → "Rahmenbedingungen"

Austausch → wird durch den jeweiligen Einbezug der Akteure sichtbar

Unterstützung → wird durch den jeweiligen Einbezug der Akteure sichtbar

Akzeptanz/Priorität → wird durch den jeweiligen Einbezug der Akteure sichtbar

Erfahrung/Kompetenz → "Voraussetzung/Qualifizierung"

Zusammenarbeit im KT → „Konzeptteam (KT)“

Planungsinformationen → Analyse/Planungsdaten

„kein Grund“ → ----

Ausnahme: Lehrdeputatsreduktion/Kompensation → Sammelcode bei ICPL-RAHMEN, da „Sonderfaktor“ im Kontext der Förderung

07.01. Erfahrung/Kompetenz

Wenn eigene Kompetenzen und Erfahrungen auf die (nicht) zurückgegriffen werden kann einen Einfluss auf die Entwicklung haben. Auch "Learning-by-Doing" gehört hier mit rein.

Codierhinweise:

- Neutrale Aussagen zur Qualifizierungslage gehören zu "Voraussetzung/Qualifizierung"
- Der Rückgriff auf die Erfahrung anderer wird mit dem entsprechenden Akteur bei "PARTICIPATION" (und sofern ein Einfluss erkennbar „Unterstützung“) codiert

Ankerbeispiel:

Unklarheiten konnten durch Treffen und Konsultationen ausgeräumt werden, in denen die Nutzung des vorhandenen Erfahrungswissens von Beteiligten eine große Rolle spielte.

07.02. Entscheidungsbefugnis

Immer wenn es um Handlungsmöglichkeiten bzgl. der eigenen bzw. vorhandenen/nicht vorhandenen Entscheidungsbefugnis im KT geht - sei es durch eine machtvolle Position oder durch die zugewiesene Entscheidungsfreiheit von den Vorgesetzten. Auch Situationen, in denen Entscheidungsgewalt eine Rolle spielt.

Codierhinweise:

Keine

Ankerbeispiel:

Prinzipiell ist großes Interesse da. Die Fachbereiche wollen das zusätzliche Angebot. Fragen der Finanzierung sind offen. Hier wäre eine top down-Entscheidung angemessen. Wenn das Dekanat entscheiden würde XY durchzuführen, wäre es vermutlich schnell implementiert.

07.03. Zusammenarbeit im KT

Alle Wahrnehmungen über den (erwarteten) Einfluss der Arbeit des KT (oder dessen besonderen Zusammensetzung) auf die CE. . Z.B. Arbeitsformen, Kommunikationswege, Ansprechbarkeit/Greifbarkeit, etc.

Codierhinweise:

- Dabei ist im jeweiligen Dokument von denjenigen als KT auszugehen, die als dieses benannt werden – auch wenn es mehr/weniger sind als Personen, die eine Reduktion/Kompensation erhalten.
- Keine Doppelcodierung mit dem Code „Austausch“ – Ausnahmen bilden Rahmencodes.

Ankerbeispiel:

Was war im bisherigen Prozess besonders zielführend/hilfreich (Instrumente, Vorgehensweisen, Quellen, etc.)?

Regelmäßige Arbeitstreffen innerhalb der Projektgruppe in Verbindung mit konkreten Vorgaben der Koordination erweisen sich als bedeutsam für ein kontinuierliches Voranschreiten des Projekts.

07.04. Personalangelegenheiten

Immer wenn *unvorhergesehen* im Zuge der Entwicklungen z.B. Stellenwechsel, neu oder unbesetzte Professuren, Mutterschutz/Elternzeit Aufstockung, Deputatsfragen, o.Ä. auftreten, bei denen es um konkrete Personen geht

Codierhinweise:

- Die Lehrdeputatsreduktion im Rahmen von ICPL ist dort zu verorten.
- Wenn es sich um allgemeine personelle Missstände handelt (z.B. chronischer Personal-mangel), dann muss „Rahmenbedingungen“ codiert werden.

Ankerbeispiel:

Haben sich Änderungen innerhalb des angegebenen Berichtszeitraums ergeben (Begründung)? Welche Auswirkungen haben diese auf das Erreichen des Vorhabens?

Da die Koordinatorin des Studiengangs X, Frau Y im Juni 2013 in Elternzeit gegangen ist, musste eine neue Studienreferentin, Frau Z als Elternzeitvertreterin eingearbeitet werden.

07.05. Formelle Aspekte

Thematisierung vom Umgang mit verbindlichen Vorgaben und Prozessen. Z.B. universitäre Richtlinien, interne Akkreditierung, Approbationsordnungen etc.

Codierhinweise:

Überlegen, ob es als reiner GEGENSTAND behandelt wird - dann nur dort zuordnen

Ankerbeispiel:

- 1) Von der im Antrag geplanten Prüfung der Einsatzmöglichkeiten des Flexibilitätsfensters musste Abstand genommen werden, da die Einrichtung des Flexibilitätsfensters in der intendierten Form nicht die Richtlinien des MWK erfüllte.
- 2) Langer administrativer Vorlauf, bis eingerichtete Studiengängen durch alle Gremien sind – Überwindung durch i. A. gute und konstruktive Kommunikation mit der zuständigen Verwaltung.

07.06. Rahmenbedingungen

Ressourcen-Angelegenheiten und Studiengangverwaltung/Koordination/Administration - aber auch wenn z.B. räumliche Nähe der Beteiligten als ein Einflussfaktor genannt wird oder wenn es sich um allgemeine personelle Missstände handelt (z.B. chronischer Personal-mangel).

Codierhinweise:

- Wenn es unvorhergesehene personelle Änderungen gibt, die an konkreten Personen festgemacht werden können, dann „Personalangelegenheiten“ codieren
- Erinnerung: GEGENSTAND oder EINFLUSSFAKTOR?

Ankerbeispiel:

- 1) Die Konzeption des Newsletters wurde Anfang April in Angriff genommen. Leider stellte sich heraus, dass von der Umsetzung eines Uni-Newsletter ähnlichen Onlineformats, aus Mangel an Ressourcen und im Hinblick auf geringe Aussicht zur Verstetigung, verzichtet

werden muss. Das Konzept musste daher überarbeitet und neue Strategien diesbezüglich entwickelt werden. [...]

2) Die zeitnahe praktische Umsetzbarkeit, z.B. von neuen Prüfungsordnungen in POS, muss gewährleistet sein. Ohne ausreichende Ressourcen bei der Umsetzung ist eine rechtzeitige Nutzung des CAMPUS-Systems nicht möglich.

07.07. Austausch

Jegliche Thematisierung von Austauschsituationen über das KT hinaus, die dem Zwecke einer Abstimmung/Besprechung/Gespräch auf gleicher Augenhöhe (im Gegensatz zu "Unterstützung") dienen - sei es innerhalb des Fachbereichs, interdisziplinär oder überfachlich. Aber nur wenn diese als auch beeinflussend wahrgenommen/beschrieben wurden!!!! (Neutrale Beschreibungen eines Einbezugs werden bei "PARTIZIPATION" oder "Rahmen der WB" codiert).

Codierhinweise:

- Austausch innerhalb des KT gehört zu "Zusammenarbeit in KT"(mit Einfluss)/"KT" (ohne Einfluss). Eine Ausnahme bilden Rahmencodes
- I.d.R. gekoppelt mit Subkategorie aus "PARTIZIPATION" bzw. "Rahmen der WB"

Ankerbeispiel:

Die von ESIT durchgeführten Informationsveranstaltungen / Workshops waren sehr hilfreich. Einerseits konnte innerhalb der Veranstaltungen meta-strukturell über die Entwicklung neuer Lehrinhalte reflektiert werden. Des Weiteren waren die Treffen als kontaktstiftende Begegnungsräume mit verschiedenen universitären Akteuren sehr wertvoll und beschleunigten die zielgerichtete Kontaktaufnahme mit Projekt-relevanten Personen.

07.08. Unterstützung

Alle in Anspruch genommenen Hilfeleistungen, außerhalb des KT, die auch als solche dargestellt werden. Eine Unterstützung ist auf einen bestimmten Zweck ausgerichtet, der den Einbezug von Kompetenzen/Kapazitäten anderer erfordert (im Unterschied zu "Austausch"). Das kann z.B. der Einbezug von Experten oder auch ein Workshop sein - sofern ein Einfluss benannt wurde (neutrale Beschreibungen eines Einbezugs werden bei "PARTIZIPATION" oder "Rahmen der WB" codiert).

Codierhinweise:

- Hier werden nur erfolgte Hilfeleistungen codiert. Noch nicht erfüllte Unterstützungswünsche sind bei "Bedarf" zu verorten.
- Hier wird immer die Frage im ZB nach Unterstützung verortet, i.d.R. als RAHMEN. Es kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass bei einem Einbezug von Unterstützung eine positive Hilfeleistung erwartet wird.
- Im Zweifelsfall Memo „CO_Einfluss?“ vergeben
- In der Regel gekoppelt mit Subkategorie aus "PARTIZIPATION" bzw. "Rahmen der WB"
- GEGENSTAND mitcodieren: Was wird unterstützt?

Ankerbeispiel:

Die Unterstützung durch Frau Y und Frau Z vom ÜF3 spiel(t)e - wie bereits unter den vorangegangenen Punkten aufgeführt - eine entscheidende Rolle bei der Konzeption und Implementierung des Lernportfolios.

07.09. Akzeptanz/Priorität

Betrifft die Einstellung von Personen, insbesondere deren Akzeptanz/die Priorität von curricularen Entwicklungen im Kollegium/am Fachbereich/an der Fakultät. Einziger impliziter Einfluss.

Codierhinweise:

- In der Regel gekoppelt mit Subkategorie aus "PARTIZIPAZION"

Ankerbeispiel:

Die Entscheidungsstrukturen im Fachbereich sind sehr gut. Alles wurde von allen sehr begrüßt. Es war eine konstruktive Arbeit und alle waren interessiert.

07.10. Planungsinformationen

Immer wenn der Rückgriff auf bestehende oder selbst eingeholte/zusammengefasste Daten als Einfluss auf das Entwicklungsvorhaben beschrieben wird. Z.B. Erkenntnisse für die Entwicklung durch bestehende Daten/Evaluationen, eigene Erhebungen, Arbeitsmarktanalysen aber auch Vergleiche mit andern Unis/Fakultäten, etc..

Codierhinweise:

Keine

Ankerbeispiele:

Hilfreiche Informationen gab es bei PhD durch Beispiele anderer Unis o. hier (Hinweise von ÜF2).

07.11. Ohne Grund

Wenn eine Planänderung/Zeitverzögerung o.Ä. beschrieben, aber kein expliziter Grund dafür genannt wird

Codierhinweise:

Keine

Ankerbeispiel:

Wenngleich es im Zuge der mit der Maßnahme verbundenen Aktivitäten bisweilen zu einer Veränderung der zeitlichen Prioritäten gekommen ist, war es trotz einiger kurzfristig notwendiger Anpassungen möglich, sich an den Maßgaben des Antragshorizontes zu orientieren. Die Aussichten für die Erreichung des Vorhabens innerhalb des angegebenen Berichtszeitraums blieben daher im Wesentlichen unverändert.

08. BEDARFSTRUKTUR

Hier sollen Hinweise auf die Bedarfslage als eine Erfassung des IST-Zustands gesammelt werden. Das umfasst den bestehenden persönlichen (Qualifizierungs-)Rahmen sowie die Benennung existierender Anliegen, die sich aus der aktuellen Situation ergeben.

Codierhinweise:

keine

08.01. Voraussetzung/Qualifizierung

Eigene, bereits vorhandene Kompetenzen und Erfahrungen auf die zurückgegriffen werden kann sowie der Rückbezug auf bereits erfolgte Qualifizierungsmaßnahmen wie z.B. der Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen.

Codierhinweise:

- Wenn ein Einfluss beschreiben wird, mit "Erfahrung/Kompetenzen" codieren!
- Findet sich viel bei Beschreibungen der Konzeptteams, in denen hin und wieder die bisherigen Erfahrungen der Teammitglieder aufgeführt werden
- Der Rückgriff auf die Erfahrung anderer wird mit dem entsprechenden Akteur bei "PARTICIPATION" (und sofern ein Einfluss erkennbar „Unterstützung“) codiert

Ankerbeispiel:

Trotzdem wird es auch eine Arbeitsteilung mit inhaltlichen Schwerpunktsetzungen geben, die den Vorerfahrungen und Kompetenzen der Mitglieder entsprechen.

08.02. Bestehender Bedarf

Jegliche Äußerungen zu Unterstützungswünschen bzw. fehlenden Voraussetzungen, die sich konkret auf die Studiengangentwickelnden/das KT oder den Fachbereich und/oder das Entwicklungsvorhaben beziehen – sei es in konzeptioneller, administrativer oder formeller Hinsicht. Für die Aufgabenerfüllung ist i.d.R. der Rückgriff auf die Kompetenzen anderer (außerhalb des KT) notwendig. Das kann die Hilfestellung bei didaktischen Aspekten wie auch zur korrekten Umsetzung von verbindlichen Richtlinien sein. Auch geplante Qualifizierungsmaßnahmen rund um das Thema Lehre, die im Kontext des Entwicklungsvorhabens stattfinden, gehören hier dazu.

Codierhinweise:

- Die Bedarfslage betrifft noch nicht erfüllte Unterstützungswünsche. Erfolgte Hilfeleistungen werden entsprechend mit "Unterstützung" codiert
- Ausnahme: Alles was mit Lehrdeputatsreduktion zu tun hat wird *nur* dort codiert, da kaum trennscharf zuzuordnen
- GEGENSTAND mitcodieren: *Worin* besteht der Bedarf?

Ankerbeispiel:

Die wissenschaftliche Begleitung [...] ist im Rahmen der Modulentwicklung für den Übergang „Bachelor-Master“ sehr wichtig. Das Konzeptteam erhofft sich Unterstützung bei der Ausarbeitung der Module, aber auch die gemeinsame Diskussion des Projektfahrplans und der

Zielsetzung. Eine große Herausforderung ist das Konzept von zwei Abschlüssen im Rahmen eines Masterstudiengangs mit vielen Fragen zur „Konzeption eines dualen Curriculums“, „inhaltliche Abstimmung“ und „Studierbarkeit“. [...]

08.03. Optimierungswunsch

Immer wenn ein Vorschlag zur Optimierung gemacht wird, der nicht nur für das eigene Entwicklungsvorhaben gilt, sondern übergreifend für die universitären Strukturen und Prozesse oder ICPL/WB ausgesprochen wird. Meist perspektivische Verbesserungswünsche, die allgemeineren Charakter haben und nachhaltige Veränderungen winfordern..

Codierhinweise:

- Frage im ZB zu Verbesserungsvorschlägen (→ Dabei ist in den Antworten der Zusammenhang häufig nicht erkennbar und dann entweder die entsprechende Frage mitzucodieren oder den a-/b-/c-Frageblock zusätzlich als RAHMEN codieren, die Antworten dann je nachdem was angesprochen wurde).
- Oft sind EINFLUSSFAKTOREN dabei (es kann davon ausgegangen werden, dass ein Einfluss hinter einem Optimierungswunsch steckt – im Zweifelsfall Memo „CO_Einfluß?“ vergeben)

Ankerbeispiel:

Wie könnten Studiengangentwicklungsprozesse an der Universität Tübingen optimiert werden?

a) Allgemein an der gesamten Universität und/oder im Fachbereich?

Durch Einbeziehung der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Expertise an der Universität [...] könnten in den einzelnen Projektstufen die Studiengangentwicklungsprozesse weiter optimiert werden.

09. ICPL-RAHMEN

Alles was mit ICPL zu tun hat und nicht im Rahmen einer CE ohne Förderung genauso benannt worden wäre.

Codierhinweise:

Spezielle Frage im ZB zu Rahmenbedingungen von ICPL

09.01. Lehrdeputatsreduktion/Kompensation

Sammelcontainer für alles was in irgendeiner Form mit dem Gegenstand der Förderung - d.h. der Lehrdeputatsreduktion und Mittel zur personellen Kompensation - zu tun hat! Hier werden AUCH Bedarfe und EINFLUSSFAKTOREN zugeordnet, da die Beschreibungen oft nicht trennscharf sind!

Codierhinweise:

Die Thematisierung der LDR/Kompensation als Bedarf (an Ressourcen) und deren Einfluss auf den Studiengangentwicklungsprozess werden *nur* hier und *nicht* zusätzlich bei den jeweiligen Codes zugeordnet!!

Ankerbeispiel:

1) Zu diesem Zweck beantragen wir eine Reduktion des Lehrdeputats um jeweils 2 SWS für ein Jahr und die Kompensation durch Mittel für 1,5 akademische Mitarbeiterstellen für denselben Zeitraum.

2) Angesichts einer >200%-igen Kapazitätsauslastung wird das reguläre Lehrdeputat von 9 SWS bei allen 3 Projektpartnern erheblich überschritten. Eine Entlastung von jeweils 2 SWS stellt dementsprechend keinesfalls 50% (eher 10-15%) der individuellen Lehrverpflichtungen dar. [...]

09.02. Rahmen der WB

Alles was mit dem ICPL-Programm bzw. der WB i.w.S. zu tun hat.

Codierhinweise:

Rahmen-WB wird zusätzlich mit entsprechendem Einflussfaktor und ggf. der Bedarfslage codiert, wenn eine Äußerung dieser Art vorhanden ist.

Ankerbeispiel:

Kontakte während der ICPL Treffen haben zu Kooperation und eines anderen Seminars für das Fach XY geführt. Dabei wird das Thema Nachhaltigkeit für den neuen Studiengang im Sommersemester 2015 mit 33 teilnehmenden Studierenden getestet.

Unterstützende und auch kontroverse Gespräche ergaben sich mit allen Organisatoren der ICPL Maßnahmen, welche in der Summe zu einem neuen Studiengang führen werden.

09.03. Verteilung: Administration-Konzeption-Sonstiges

Beantwortung der im ZB/NG gestellten Frage

Codierhinweise:

- *Nur* die Antworten auf diese Frage werden diesem Code zugeordnet
- Frage im ZB zu Hindernissen und Förderlichem (die in die drei Teile gegliedert ist) wird tendenziell entsprechend bei den EINFLUSSFAKTOREN codiert

Ankerbeispiel:

1) Administration: 30 %; Konzeption: 60 %; Sonstiges: 10 %

2) Was verbirgt sich hinter „Sonstiges“

Administration: beispielsweise die Berichterstattung..

Konzeption: Treffen, Planen und Informationen zusammentragen → Curriculumentwicklung

Sonstiges: „hier ein Telefonat - da eine Mail...“ [...]

09.04. Konzeptteam (KT)

Alles, was die Arbeit im KT neutral beschreibt. Z.B. Arbeitsformen, Kommunikationswege, Ansprechbarkeit/Greifbarkeit, etc.

Codierhinweise:

- Dabei ist im jeweiligen Dokument von denjenigen als KT auszugehen, die als dieses benannt werden – auch wenn es mehr/weniger sind als die Personen, die eine Reduktion/Kompensation erhalten.
- Keine Doppelcodierung mit dem Code „Austausch“ – Ausnahmen bilden Rahmencodes.
- I.d.R. RAHMEN bei Fragen zum KT

Ankerbeispiel:

Aufgrund der Bereichstrennung sind keine Treffen notwendig – man trifft sich ja auch so bei anderen Terminen und kann ggf. kurz darüber sprechen.

Fragebogen der Online-Befragung

Bei dem Fragebogen handelt es sich um die aktuellste Fassung aus der ICPL-Förderphase 15/16. Nach dem Pretest in der Förderphase 11/12 wurden keine wesentlichen inhaltlichen Änderungen mehr vorgenommen. Teilweise wurden Fragen aufgenommen, die insbesondere für die uniinterne Entwicklung eine Rolle spielten (in der Förderphase 15/16 z.B. die Fragen zur perspektivischen Verzahnung der Prozesse der internen Akkreditierung mit der ICPL-Förderung inklusive WB in der zweiten Projekt-Periode 2016-2020 (Fragebogen-Seite 7)).

Fragebogen

Startseite

Liebe Projektbeteiligte,

nachträglich möchten wir Sie um Ihre persönliche Einschätzung des Studiengangentwicklungsprozesses in der **ICPL-Förderphase 15/16** bitten. Sofern Sie auch darüber hinaus im Rahmen von ICPL gefördert wurden, **beantworten Sie die Fragen bitte nur für die o.g. Förderphase.**

Die Befragung dauert ca. 10 Minuten. Vielen Dank.

In Einzelfällen besteht die theoretische Möglichkeit, bei bestimmten Kombinationen von Angaben die Umfragedaten einer bestimmten Person zuzuordnen. Im Sinne einer wissenschaftlichen Begleitung versichern wir Ihnen, **auf die Nutzung dieser Möglichkeit zu verzichten!**

Im Rahmen zukünftiger Auswertungen und der Verwendung der Daten werden Ihre Angaben lediglich in aggregierter Form, d.h. zusammengefasst über alle Projektbeteiligte oder über größere Subgruppen (z.B. ganze Statusgruppen oder Fachgebiete) analysiert und dargestellt, um direkte Rückschlüsse auf einzelne Personen auszuschließen.

Soweit in diesem Fragebogen personen- und funktionsbezogene Bezeichnungen im Maskulinum stehen, wird diese Form verallgemeinernd verwendet und bezieht sich auf beide Geschlechter.

Seite 1

Alter: _____

Bitte nennen Sie uns Ihre Beschäftigungszeit an Hochschulen bzw. an der Universität Tübingen.

	Jahre	Monate
Wie viele Jahre und Monate sind Sie insgesamt an Hochschulen beschäftigt?	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Wie viele Jahre und Monate sind Sie davon an der Universität Tübingen beschäftigt?	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Bitte nennen Sie uns Ihren höchsten Studienabschluss/akademischen Grad.

- Bachelor
- Master
- Diplom
- Magister
- Staatsexamen
- Dr. (inkl. Ph.D.)
- Prof. (inkl. Jun.-Prof., PD)
- Sonstige

Wie waren Sie in das ESIT-Teilprojekt ICPL eingebunden?

	ja	nein
Ich habe aktiv an der Planung (z. B. Antragstellung, Konzept, etc.)/den Entwicklungsvorhaben im Rahmen von ESIT-ICPL mitgewirkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich war an den Initiativen der wissenschaftlichen Begleitung von ESIT-ICPL (z. B. Treffen, Veranstaltungen, Berichterstattung, etc.) beteiligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich war bereits in vorangegangene Förderphasen involviert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Endseite 1

Vielen Dank für Ihr Feedback und die Beantwortung der Fragen.

Sie können das Fenster nun schließen.

Fenster schließen

Welchem Schwerpunkt ordnen Sie die Kernentwicklung Ihres Vorhabens zu (Mehrfachnennung möglich)?

- Modulentwicklung
- Studiengangentwicklung
- Entwicklung des Fachbereichs/der Fakultät

In welcher Weise sind Sie für die Angelegenheiten der Studiengangentwicklung von formaler Seite her zuständig (Mehrfachnennung möglich)?

- Im Rahmen Ihrer Position (Dekan, Studiendekan, Studiengangverantwortliche/r, etc.)
- Im Rahmen von Gremien, Kommissionen, etc. (falls zutreffend, bitte benennen)
- Im Rahmen des Konzeptteams von ICPL
- Sonstige

Wie schätzen Sie Ihre tatsächliche Entscheidungsfreiheit bei der praktischen Arbeit der Studiengangentwicklung ein?

	hoch	eher hoch	eher niedrig	niedrig	kann ich nicht beurteilen
Meine Entscheidungsfreiheit empfinde ich als:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie schätzen Sie folgende Aspekte ausgehend vom Beginn der Förderphase ein?

	gut	eher gut	eher schlecht	schlecht	Kann ich nicht beurteilen
Der Verlauf des Entwicklungsprozesses insgesamt (hinsichtlich Ihrer Erwartungen bei der Antragstellung)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Wissen über die Strukturen und Prozesse Ihres Fachbereichs (Aufbau, Studiengänge, Zuständigkeiten, Entscheidungsprozesse, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Wissen über die Strukturen und Prozesse der Universität Tübingen (Organisation, Verwaltung, Zuständigkeiten, Entscheidungsprozesse, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Wissen über didaktische Grundlagen zum konzeptionellen Vorgehen bei einem Studiengangentwicklungsprozess (Zielformulierung, Modularisierung, Kompetenzorientierung, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ihre Fähigkeiten für die administrativen Aufgaben der Studiengangentwicklung?

Ihre Fähigkeiten für die konzeptionellen Aufgaben der Studiengangentwicklung?

Seite 3

Wie bewerten Sie ausgehend vom Verlauf Ihres Entwicklungsvorhabens in der Förderphase die folgenden Aspekte ...

a) ... auf **gesamtuniversitärer Ebene** (unabhängig von den speziellen Rahmenbedingungen in ICPL)?

	gut	eher gut	eher schlecht	schlecht	kann ich nicht beurteilen	für unser Vorhaben nicht relevant
Struktur (Transparenz, Organisation, Umsetzung, etc.) des formellen/administrativen Prozesses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klarheit der Zuständigkeiten für verschiedene Fragen der Studiengangentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kompetenz der Zuständigen für Ihre Aufgabenbereiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entscheidungsprozesse (Gremien, Kommissionen, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bereitstellung von Informationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützung bei der Entwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikation und Zusammenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Austausch mit Kollegen anderer Fachbereiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Austausch mit Angehörigen der überfachlichen Bereiche (Dezernate, Zentrale Einrichtungen, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) ...in Ihrem **Fachbereich** (außerhalb des Konzeptteams)?

	gut	eher gut	eher schlecht	schlecht	kann ich nicht beurteilen	für unser Vorhaben nicht relevant
Struktur (Transparenz, Organisation, Umsetzung, etc.) des formellen/administrativen Prozesses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klarheit der Zuständigkeiten für verschiedene Fragen der Studiengangentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kompetenz der Zuständigen für Ihre Aufgabenbereiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entscheidungsprozesse (interne Kommissionen, Entscheidungsträger, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bereitstellung von Informationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützung bei der Entwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikation und Zusammenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Austausch mit Kollegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stellenwert der Entwicklung gegenüber dem Alltagsgeschäft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c) ...hinsichtlich der **ICPL-Förderung selbst**?

	gut	eher gut	eher schlecht	schlecht	kann ich nicht beurteilen	für unser Vorhaben nicht relevant
Transparenz der Rahmenbedingungen/des Ablaufs während der Förderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Von der wissenschaftlichen Begleitung initiierte bzw. durchgeführte Unterstützung insgesamt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veranstaltungsangebot der wissenschaftlichen Begleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bereitstellung von Informationen durch die wissenschaftliche Begleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beratende Unterstützung bei der Entwicklung durch die wissenschaftliche Begleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikation und Zusammenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atmosphäre bei Treffen im Rahmen von ICPL						
Austausch mit Kollegen anderer Fachbereiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Austausch mit Angehörigen der überfachlichen Bereiche (Dezernate, Zentrale Einrichtungen, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeit im Konzeptteam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Seite 4

Sie haben durch die ICPL-Förderung im Gegensatz zu einer üblichen Studiengangentwicklung ...

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	kann ich nicht beurteilen
...sich intensiver mit Ihrem Studiengangentwicklungsprojekt auseinandergesetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... den konzeptionellen Aufgaben gegenüber den administrativen Prozessen/der formellen Verwaltung zunehmende Bedeutung beigemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mehr Informationen zur Studiengangentwicklung erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mehr Unterstützung bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...die Bedeutung der (konzeptionellen) Zusammenhänge in einem Studiengangentwicklungsprozess besser verstanden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

...die (administrativen) Strukturen und Abläufe von Studiengangentwicklungsprozessen an der Universität Tübingen besser durchschaut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mehr entwicklungsrelevante Kontakte geknüpft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...sich mehr Kompetenzen für die Aufgabe der Studiengangentwicklung angeeignet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... durch die wissenschaftliche Begleitung einen besseren Orientierungsrahmen für die Aufgaben und Abläufe bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mit der wissenschaftlichen Begleitung einen kontinuierlichen Ansprechpartner im Prozess gehabt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... durch die wissenschaftliche Begleitung mehr Sicherheit im Prozess gehabt (Rückhalt in Konfliktsituationen und Aushandlungsprozessen, Stärkung bei Überzeugungsarbeit etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Seite 5

Wie schätzen Sie folgende Aspekte *nach* der Förderphase ein?

	gut	eher gut	eher schlecht	schlecht	Kann ich nicht beurteilen
Der Verlauf des Entwicklungsprozesses insgesamt (hinsichtlich Ihrer zwischenzeitlich gemachten Erfahrungen)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Wissen über die Strukturen und Prozesse Ihres Fachbereichs (Aufbau, Studiengänge, Zuständigkeiten, Entscheidungsprozesse, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Wissen über die Strukturen und Prozesse der Universität Tübingen (Organisation, Verwaltung, Zuständigkeiten, Entscheidungsprozesse, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ihr Wissen über didaktische Grundlagen zum konzeptionellen Vorgehen bei einem Studiengangentwicklungsprozess (Zielformulierung, Modularisierung, Kompetenzorientierung, etc.)?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ihre Fähigkeiten für die administrativen Aufgaben der Studiengangentwicklung?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ihre Fähigkeiten für die konzeptionellen Aufgaben der Studiengangentwicklung?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Seite 6

Was würden Sie, ausgehend von der jetzigen Situation, an der Universität/in Ihrem Fachbereich für künftige Studiengangentwicklungsprozesse beibehalten bzw. verändern?

Welche Hoffnungen bzw. Befürchtungen haben Sie hinsichtlich der Gesamtuniversität/für Ihren Fachbereich bezüglich der weiteren Entwicklungen des Bereichs der Studiengangentwicklung?

Was sind aus Ihrer Sicht hilfreiche Unterstützungsangebote und wie müssen diese gestaltet sein?

Seite 7

In der Fortsetzung von ICPL sollen die Prozesse der internen Akkreditierung und der Förderung inklusive wissenschaftlicher Begleitung verzahnt werden. Wie kann Ihrer Meinung nach eine solche Verzahnung gestaltet werden, um eine tatsächliche Unterstützung und qualitative Aufwertung der Studiengangentwicklung darzustellen?

- a) Welche didaktischen Angebote zur Unterstützung der Studiengangentwicklung halten Sie für sinnvoll (z.B. Angebote wie der kollegiale Austausch, Workshops/Inputs zu einschlägigen Themen, individuelle Beratung, etc.)?

- b) Wie sollten die Angebote organisiert sein (z.B. Zeitpunkt, Uhrzeit, Dauer, Häufigkeit), damit sich diese gut in den Akkreditierungsprozess integrieren sowie für Sie kapazitär gut wahrnehmbar sind?

Endseite 2

Vielen Dank für Ihr Feedback und die Beantwortung der Fragen.

Sie können das Fenster nun schließen.

Fenster schließen

Beiträge

- a) Beitrag 1: Niethammer, C., Koglin-Heß, I., Digel, S. & Schrader, J. (2014). Herausforderung Curriculumentwicklung: Ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung. In *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (2), 27-40.
www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/651/608
- b) Beitrag 2: Niethammer, C., Schöb, S. & Schrader, J. (2017). Curriculumentwicklung im Dialog als professionelle Herausforderung. Eine nutzeninspirierte Untersuchung personaler und organisationaler Erfordernisse. In N. Schaper, R. Kordts-Freudinger, D. Al Kabbani & D. Urban (Hg.), *Hochschuldidaktik im Dialog. Dghd Tagungsband 2015* (S. 215-234). Bielefeld: Bertelsmann.
- c) Beitrag 3: Niethammer, C., Schöb, S., & Schrader, J. (2019). Kooperationsraum Studiengangentwicklung – Das (unausgeschöpfte) Potential der Prozessbegleitung. Befunde einer Evaluationsstudie. In S. Gotzen, S. Heuchemer & T. van Treeck (Hg.), *Hochschuldidaktik forscht zur Kultur des Ermöglichs. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung II* (S. 59-73). Köln: TH.

Carolin NIETHAMMER¹, Ines KOGLIN-HESS, Sabine DIGEL & Josef SCHRADER (Tübingen)

Herausforderung Curriculumentwicklung: ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung

Zusammenfassung

Die Politik hat mit dem Qualitätspakt Lehre auf die Desiderate der Bologna-Reform reagiert. In diesem Rahmen werden an der Universität Tübingen innovative Curriculumentwicklungen gefördert und wissenschaftlich begleitet. Dabei wird eine ganzheitliche Optimierung der Studiengangentwicklung angestrebt. Das im Beitrag beschriebene Begleitkonzept gründet auf theoretischen Annahmen zur Förderung von Professionalität im alltäglichen beruflichen Handeln und stützt sich auf ein Modell der Curriculumentwicklung. Dieses bietet im komplexen universitären Gefüge eine Orientierung zur Gestaltung von kohärenten Studienprogrammen. Dazu wurde der Prozess der Curriculumentwicklung in idealtypischen Schritten nutzerorientiert aufbereitet.

Schlüsselwörter

Curriculumentwicklung, Professionalisierung, Qualifizierung, Qualitätssicherung

Curriculum construction as challenge: A conceptual approach to professionalisation

Abstract

Politicians have responded to the desiderata of the Bologna reform by establishing the Quality Pact for Teaching. In this context, the University of Tübingen promotes and academically supports innovative curriculum construction. A holistic professionalisation of the field is intended. Based upon theoretical assumptions about facilitating professionalism in every-day vocational practice, the concept of scientific support presented here is also based on a model of curriculum construction. Within the complex university setting, it offers a guideline for the development of coherent study programmes. To this end, the process has been modified in a user-oriented manner in ideal-typical steps.

Key terms

Curriculum construction, professionalisation, qualification, quality management

¹ E-Mail: carolin.niethammer@uni-tuebingen.de

1 Ausgangssituation

Den Kern der von europäischen Bildungsministerinnen und Bildungsministern 1999 beschlossenen Bologna-Reform bildete die Vereinheitlichung der europäischen Studiensysteme in Bachelor- und Masterstudiengänge. Die politisch angestoßene Reform hat eine rege, in Wissenschaft und Öffentlichkeit geführte Diskussion bezüglich der Komplexität der Umstrukturierung sowie der daran geknüpften Versäumnisse und Erfordernisse entfacht, in deren Fokus Fragen der Qualität von Studiengangentwicklungen und der Professionalität der Akteurinnen und Akteure stehen.

1.1 Aktueller Stand der Diskussion

Sowohl hinsichtlich der allgemeinen akademischen Entwicklungsarbeit als auch speziell bei der Curriculumentwicklung (CE) wird in der aktuell geführten Debatte eine mangelnde wissenschaftliche Fundierung beanstandet (vgl. AMUNDSEN & WILSON, 2012, S. 91; KÜNZLI, 2009, S. 143). Zudem seien laut KARSETH (2006, S. 274-275) bei curricularen Entwicklungsvorhaben bislang keine greifenden Management-Instrumente entwickelt worden und Qualitätssicherungsmaßnahmen würden eher der Kontrolle als einer Qualitätsentwicklung dienen. So wird in den Erörterungen über den Qualitätsaspekt zwar generell auf die Bedeutsamkeit einer Qualifizierung des Hochschulpersonals sowie von angemessenen Rahmenbedingungen hingewiesen, diese Empfehlungen werden jedoch nicht aktiv verfolgt (vgl. NIETHAMMER, 2013, S. 22). Die Betrachtung des Studiengangentwicklungsprozesses selbst verläuft hinsichtlich des Paradigmas des *shift from teaching to learning* unter der Hervorhebung didaktischer, die Studierenden und ihre Kompetenzentwicklung fokussierender Prinzipien (vgl. WELBERS & GAUS, 2005). „Eine konzeptionelle und curriculare Erneuerung aber, die von hochschuldidaktischen Gedankengut inspiriert wäre, ist dagegen zumeist ausgeblieben“ (WILDT, 2013, S. 41). So seien nur punktuell Entwicklungen zu beobachten, die strukturell und inhaltlich relevante Aspekte der Planung von Studiengängen unter dem Gesichtspunkt von Professionalität in den Blick nehmen (vgl. WELBERS & WILDT, 2003, S. 151). Die Diskussion verdeutlicht somit die Notwendigkeit einer zweiten Welle der Reform (vgl. WILDT, 2013, S. 41), die mit der Forderung einer *Professionalisierung* in Form einer Qualifizierung des Personals wie auch einer Systematisierung der Prozesse und Supportstrukturen einhergeht. Im Zuge der aktuellen Veränderungsprozesse institutionalisiert sich dabei an der Schnittstelle von Forschung, Verwaltung und Lehre mit dem *Third Space* (vgl. URBAN & MEISTER, 2010; WHITCHURCH, 2010) ein neuer Arbeitsbereich, der die Qualität von Studiengangentwicklungen unter verschiedenen Perspektiven vereint und zu einem zentralen Handlungsfeld an Hochschulen wird. Dieses bildet den Kontext des in diesem Beitrag vorgestellten, aktuell an der Hochschule Tübingen realisierten Arbeitsvorhabens.

1.2 Einbettung des Arbeitsvorhabens und zentrale Zielsetzung

An der Universität Tübingen wurden trotz einiger Impulse zur Verbesserung der Studienbedingungen und deren Qualität die Chancen der Bologna-Reform nur sehr

eingeschränkt genutzt und eher alte Strukturen ohne echte Modularisierung auf das neue System übertragen (vgl. UNIVERSITÄT TÜBINGEN, 2011, S. 1). Dem wird nun im Rahmen des gesamtstrategischen Qualitätspakt-Projekts *Erfolgreich studieren in Tübingen* durch die Arbeit an Initiativen und (Support-)Strukturen begegnet.² Dabei ist die Zusammenarbeit der Beteiligten zur Umsetzung des o. g. shift from teaching to learning und die Förderung der inneruniversitären Konsistenz ein zentrales Anliegen. Das Teilprojekt *Innovative Curricula und praxisorientierte Lehrmodule entwickeln* (ICPL) fokussiert die Studiengangentwicklung und möchte in diesem Bereich zur Förderung der Professionalisierung beitragen. Dazu werden in einjährigen Förderperioden ausgewählte Entwicklungsvorhaben durch zeitliche und personelle Ressourcen unterstützt und die entwickelnden Teams in ihrem Prozess wissenschaftlich begleitet.³ Ziele sind die Identifizierung zentraler Aspekte von Studiengangentwicklungen in Tübingen sowie die direkte Unterstützung der Teams in der universitären Vernetzung einzelner Akteurinnen und Akteure sowie durch systematische Begleitmaßnahmen. Langfristiges Anliegen ist die Etablierung eines *Curriculums für Curriculumentwickelnde* (CfCE), das sowohl die Schaffung nachhaltiger Supportstrukturen als auch die Gestaltung adäquater Weiterbildungsangebote zur Stärkung der Professionalität der Entwickelnden anstrebt (vgl. NIETHAMMER & KOGLIN-HESS, in Druck) und somit für die im Folgenden thematisierte Konzeption eines theoriebasierten Modells zur CE und dessen professions- sowie curriculumtheoretischen Fundierung den Rahmen bildet.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Professionstheoretische Annahmen

2.1.1 Begriffsverständnis

Als *Profession* gelten bestimmte (akademische) Berufsgruppen, die eine für die gesellschaftliche Reproduktion zentrale Leistung erbringen und sich dabei eines von ihnen verwalteten Wissenstandes bedienen (vgl. COMBE & HELSPER, 1996, S. 9-10; STICHWEH, 1996, S. 53-54; NITTEL, 2000, S. 18). Professionen sind akademische Berufe, die personenbezogene Dienstleistungen z. B. im Bereich von Gesundheit und Recht erbringen. Sie agieren vergleichsweise autonom, was u. a. die Kontrolle über Berufsausbildung und Leistungsbewertung einschließt, eine hohe Selbstorganisationsfähigkeit erfordert und mit einer Begründungspflicht und Werteorientierung des Handelns einhergeht (vgl. STICHWEH, 1996, S. 51; WILDT, 2013, S. 48-49). Hierbei rücken neben systemtheoretischen und machtpolitischen Aspekten insbesondere Fragen der Kompetenz der Angehörigen einer Profession in den Fokus der Betrachtung (vgl. WILDT, 2013, S. 49). So konzentrieren sich *Professionalisierungsbemühungen* nicht mehr nur auf die Konstitution eines Berufsbildes und die damit verbundene Anerkennung und Absicherung eines

² Weitere Informationen unter <http://www.uni-tuebingen.de/studium/erfolgreich-studieren-in-tuebingen.html>.

³ Die Autor/innen sind mit der wissenschaftlichen Begleitung betraut.

Berufsstandes. Hingegen kommt die/der Einzelne in ihrer/seiner Tätigkeit und die dafür notwendige berufsspezifische Handlungskompetenz stärker in den Blick (vgl. NITTEL, 2000, S. 17; URBAN & MEISTER, 2010, S. 109). Diese ermöglicht den differenzierten Umgang mit Forschungsergebnissen und Handlungsinstrumenten sowie die angemessene Nutzung dieses wissenschaftlichen Wissens in konkreten Situationen und wird als *Professionalität* beschrieben (vgl. TIETGENS, 1988, S. 37; GIESEKE, 2010, S. 244; NITTEL, 2000, S. 71). Bei Professionalität handelt es sich daher nicht um einen beruflichen Status, der erreicht werden kann, sondern um eine Kompetenz (vgl. GIESEKE, 2010, S. 243; NITTEL, 2000), die „als eine Reifestufe im individuellen Prozess der Verberuflichung erworben wird“ (NITTEL, 2000, S. 16). Eine wesentliche Voraussetzung für das Erreichen und Umsetzen der eigenen Professionalität stellen zudem die institutionellen Bedingungen dar, die solche Handlungen ermöglichen müssen und somit ebenfalls zum Gegenstand der Professionalisierung werden. Dies geht mit der Forderung nach einer nutzerorientierten Aufbereitung von wissenschaftlichem Wissen zur Anwendung in konkreten Situationen einher (vgl. GIESEKE, 2010, S. 244).

2.1.2 Professionalisierung und Professionalität in der Curriculumentwicklung

Im Projektkontext kann das Verhältnis von Professionalität und Professionalisierung durch ein Charakteristikum der Hochschuldidaktik – der sog. *doppelten strukturellen Kopplung* – veranschaulicht werden. Gemäß ENCKE (2005) beinhaltet diese „die Gestaltung der Lernprozesse der Hochschullehrenden (Weiterbildungssystem), die zum Inhalt die Gestaltung der Lernprozesse der Studierenden (Lehrendensystem) hat“ (ENCKE, 2005, S. 105-106). Bei einer Differenzierung der beiden Systeme zielt die hier thematisierte Professionalisierung hinsichtlich des Lehrendensystems auf Professionalität im Sinne einer Qualifizierung der Lehrenden durch die Bereitstellung eines nutzerorientiert aufbereiteten Modells zur Handlungsorientierung im Prozess der CE und die damit einhergehende Unterstützung im individuellen „Prozess der Bildung einer besonderen berufsspezifischen Handlungskompetenz“ (URBAN & MEISTER, 2010, S. 109). Die von GIESEKE (2010) formulierte Notwendigkeit der ermöglichenden institutionellen Rahmenbedingungen betrifft hingegen das Weiterbildungssystem, was sich mit dem hier angelegten Anspruch der Ganzheitlichkeit einer Professionalisierung deckt. Denn neben der individuellen Qualifizierung werden mit der Bereitstellung des Modells auch die Systematisierung der Prozesse und die Optimierung institutioneller Bedingungen angegangen. Die Zusammenführung der beiden Ebenen erfolgt im CfCE, welches somit die Verbindung von Weiterbildungs- und Lehrendensystem bildet.

2.2 Theoretische Grundlagen der Curriculumentwicklung

Nach der professionstheoretischen Auseinandersetzung erfolgt nun die Betrachtung von Konzepten zur CE, um das theoretische Fundament zu vervollständigen. Der Begriff *Curriculum* wird häufig verkürzt mit dem Begriff des Lehrplans gleichgesetzt (vgl. FLECHSIG & HALLER, 1975; KÜNZLI, 2009), was die Bezüge zum (institutionellen) Gesamtkontext ausklammert. Darüber hinaus erfordert das o. g. Paradigma, Studiengangskonzepte nicht mehr allein anhand eines Lehrplans zu ent-

wickeln, der sich vornehmlich an der Systematik eines Faches orientiert. Erforderlich ist vielmehr ein Curriculum, das die Maxime des Nestors der CE, Saul B. Robinsohn, ernst nimmt, dass „Bildung“ die Ausstattung des Menschen zum Handeln in der Welt bedeute (ROBINSOHN, 1971, S. 13). Um dem Geltungsbereich des zentralen Begriffs gerecht zu werden, wird hier eine weite Definition als Grundlage verwendet: „Das Curriculum ist die systematische Darstellung des beabsichtigten Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum als konsistentes System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der optimalen Vorbereitung, Verwirklichung und Evaluation von Unterricht“ (FREY, 1971, S. 50).⁴ Diese schulisch geprägte Begriffsdefinition kennzeichnete in der Bildungsreform vor gut 40 Jahren einen Paradigmenwechsel, der dem aktuellen shift from teaching to learning ähnelt. Die Debatte wurde damals insbesondere von ROBINSOHN (1971) beeinflusst, der ein dreischrittiges Verfahren aus Analyse der Lebenssituation, Definition von Qualifikationen und deren Umsetzung in Inhalte und Aufgaben zur Entwicklung von Curricula vorschlug, das von SIEBERT (1974) um weitere (internationale) Strömungen der CE⁵ in einem eigenständig entwickelten Modell differenziert und auf den Kontext der Erwachsenenbildung übertragen wurde. Dieses hat bis heute unverändert seine Gültigkeit (SIEBERT, 2009, S. 86-89).

2.2.1 Curriculumentwicklung nach Horst Siebert (1974)

Auf Basis seiner Analysen fasst SIEBERT (1974) die von ihm identifizierten Bezugspunkte für curriculare Entwicklungsvorhaben als Handlungsräume in einem Modell zusammen (s. Abb. 1), mit dem er fundierte Anstöße für die Praxis geben will. Wesentlich ist dabei, die Handlungsräume entsprechend der Entwicklungsin-tention zu adaptieren und wechselseitig in Beziehung zu setzen.

Im *theoretischen Konzept* erfolgen zunächst eine grundlegende Prinzipienklärung sowie die Festlegung von Leitideen und Richtzielen. Damit werden auf hohem Abstraktionsniveau Begründungszusammenhänge dargelegt und ein Orientierungsrahmen für die Entwicklung geschaffen. Ausgehend davon können in den *vier Analyseschritten* die curricularen Planungsdaten – meist empirisch – gewonnen werden.⁶ Nach dem analytischen Teil gilt es, die Daten bei der eigentlichen Konstruk-

⁴ Die Begriffe Curriculumentwicklung und Studiengangentwicklung werden in diesem weiten Verständnis synonym verwendet.

⁵ Darunter die sozialtechnologisch Strategie von FLECHSIG, edukative Strategien nach LENZEN, deduktive Strategien nach MÖLLER wie auch die wissenschaftsanalytischen Strategien aus den USA (vgl. SIEBERT, 1974). Aufgrund des begrenzten Rahmens wird hier keine weitere Erörterung von Theorien und Modellen der vergangenen Reformphase vorgenommen. Ein Überblick hierzu gibt neben SIEBERT (1974) auch FREY (1971). Seither besteht weitestgehend eine Lücke in der Auseinandersetzung mit der CE (vgl. KÜNZLI, 2009, S. 136; SIEBERT, 2009, S. 89; KARSETH, 2006, S. 257).

⁶ Die *Situationsanalyse* umfasst eine Kategorisierung der Bereiche, für die qualifiziert werden soll. Eine Identifikation der voraussichtlich erforderlichen *Qualifikationen* zur Bewältigung dieser Aufgabenbereiche wird anschließend vorgenommen. Im nächsten Schritt findet mit der Fokussierung der *Lernbedingungen* ein Wechsel von der gesellschaftlichen zur individuellen Ressource der Teilnehmenden statt. Zur Vervollständigung der Pla-

tion in einen kohärenten Gesamtzusammenhang zu bringen. Dafür müssen *Lernziele* z. B. orientiert an Taxonomien formuliert und mit den *Lerninhalten* abgestimmt werden, was in einer Matrix erfolgen kann. Zur Gestaltung des Lernprozesses wird der Einsatz von *Methoden und Medien* unter Einbezug der didaktischen wie auch institutionellen *Konsequenzen* geplant. Zur Qualitätssicherung ist die *Evaluation* des Curriculums ausschlaggebend, die mit der Identifizierung korrekativer Maßnahmen in die *Revision* und somit in einen iterativen Entwicklungsprozess überleitet (vgl. SIEBERT, 1974).

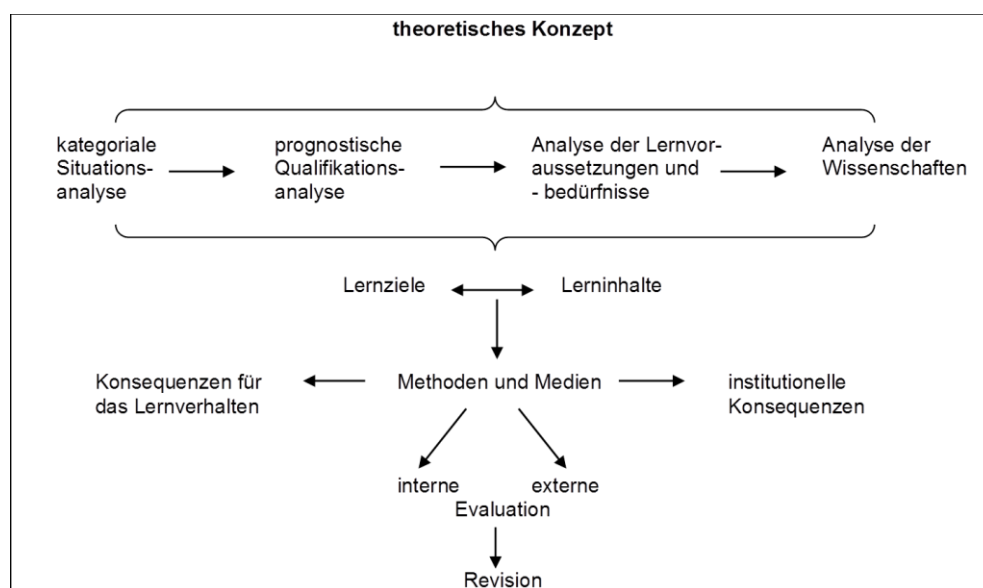


Abb. 1: Curriculare Handlungsräume (SIEBERT, 1974, S. 81)

Charakteristisch für den Ansatz ist dessen Fokus auf einen Entwicklungsprozess unter Partizipation der Beteiligten, wohingegen der Einbezug kontextuell gegebener Rahmenbedingungen nur implizit ins theoretische Konzept mit einfließt (vgl. NIETHAMMER, 2013, S. 19-20). So kann das Modell in seiner ganzheitlichen Darstellungsweise sowohl für offene sowie geschlossene Entwicklungsstrategien genutzt werden und in diversen Handlungsfeldern – auch der Hochschule – Anwendung finden, muss aber unter Berücksichtigung institutioneller Gegebenheiten und Rahmenbedingungen einer studiengangorientierten CE adaptiert werden.

2.2.2 Aspekte des Hochschulkontexts zur Modifizierung des Modells

Den institutionellen Rahmenbedingungen muss in Anbetracht ihrer Relevanz für den Hochschulkontext eine explizite Stellung im Modell zukommen. Hierfür wurde u. a. das universitätseigene systematische Qualitätskonzept integriert, welches sich am *Qualitätsregelkreis* mit den Phasen *Plan – Do – Check – Act (PDCA)* orientiert, der von der Fachöffentlichkeit als möglicher Orientierungsrahmen im universitären Gesamtkontext von Studium und Lehre (z. B. HOPBACH, 2008) sowie für Studi-

nungsdaten wird in einer Analyse der *Wissenschaften* die kulturelle Ressource einbezogen.

engangentwicklungen (vgl. HOFMANN, 2005) gesehen wird. Mit dem Ansatz des PDCA wird der Aspekt der prozesshaften Ganzheitlichkeit der Studiengangentwicklung unter institutionellen Bezügen als wesentliches Merkmal erneut betont. So findet die Konstruktion von Studienprogrammen eingebettet in übergeordnete Geschäftsprozesse statt, deren Beachtung zur Steuerung des eigentlichen Entwicklungsprozesses, seiner Optimierung und nicht zuletzt als Anforderung der Akkreditierung maßgeblich ist. Die konkrete Qualitätsentwicklung gleichwohl wird darin weitgehend ausgeblendet. Es bedarf darüber hinaus jedoch v. a. einer Systematik zur Orientierung für die Studiengangentwickelnden im Prozess, welche die Konstruktion sowie die übergeordneten Rahmenbedingungen in konkreten Entwicklungsschritten vereint. Durch eine solche Verzahnung kann ein Beitrag zur Professionalisierung geleistet werden, der den Aufgaben einer Studiengangentwicklung in der Praxis gerecht wird. Dabei sind nicht alle Prozessschritte für alle CE gleichermaßen relevant und auf zentrale Fragen sind nicht zwingend die gleichen Antworten zu geben, jedoch folgen alle derselben Logik (vgl. HOFMANN, 2005, S. 2). Zur weiteren Schärfung des im nächsten Teilkapitel näher dargestellten Modells trugen die HRK (2008) und TREMP & BRÜLHART (2008) bei, die die oben skizzierten Veränderungsprozesse zusammenfassten und die etablierten Terminologien definierten.

3 Modell der studiengangorientierten Curriculumentwicklung

Die Entwicklung des hier vorgestellten Modells der studiengangorientierten CE (s. Abb. 2) macht sich den jährlichen Zyklus der Förderphasen zu Nutze. In dieser offenen Vorgehensweise wird auf übergeordneter Ebene langfristig die Erstellung des CfCE angestrebt. SIEBERT (1974) schlägt für eine derartige Ausgangslage eine kumulative Entwicklung vor, die in ICPL aufgenommen wurde. Die fünf Förderphasen in ICPL werden dabei jeweils entlang einer Systematik zur Identifizierung von Bedarfen und der Optimierung des Prozesses durchlaufen (vgl. NIETHAMMER & KOGLIN-HESS, in Druck). Somit findet, gestützt durch eine prozessbegleitende Auswertung und Adaption, eine sukzessive curriculare Schärfung des Vorhabens statt. In diesem Zuge erfolgt die Projektevaluation einhergehend mit der empirischen Fundierung des Konzepts.

Das Modell bietet einen fundierten Orientierungsrahmen im Entwicklungsprozess und soll zu einer Qualitätssicherung der Curricula beitragen. Durch eine Ausrichtung der Entwicklung entlang des Modells kann eine kohärente studiengangorientierte CE unter Einbezug verschiedener Faktoren im komplexen universitären Gefüge gefördert werden. Das Modell wurde in sieben idealtypische Arbeitsschritte (im grau unterlegten Oval) aufgeteilt, die projektspezifisch unterschiedlich gewichtet und immer wieder zu durchlaufen sind.⁷ Dies erfolgt eingebettet in die gegebene

⁷ Mittels ausdifferenzierter Impulsfragen zu den einzelnen Schritten wird in einem Informationspaket (s. u.) für zentrale Momente einer CE sensibilisiert. Ein vertieftes Thematisieren dieser einzelnen Punkte (z. B. zu Kompetenzorientierung und -umsetzung, Prüfungsformen etc.) ist aus Platzgründen nicht möglich.

nen universitären Rahmenbedingungen. Diese säumen eine CE in rechtlicher, administrativer wie auch inhaltlicher Hinsicht, weswegen die frühzeitige Herstellung und stetige Reflexion der Bezüge für eine gelungene Steuerung der Konzeption ausschlaggebend sind. Zudem müssen sie auch während des Entwicklungsprozesses immer wieder in die Überlegungen mit einbezogen werden. Die Schritte sind demzufolge in der Praxis nicht trennscharf, sondern stehen in interdependenten Zusammenhängen. Die große Variabilität wie auch die nicht vorhandene Trennschärfe in den CE sollen mit der durchlässigen und sich überlappenden Rahmung der einzelnen Phasen des PDCA (seitlich im Modell) veranschaulicht werden.

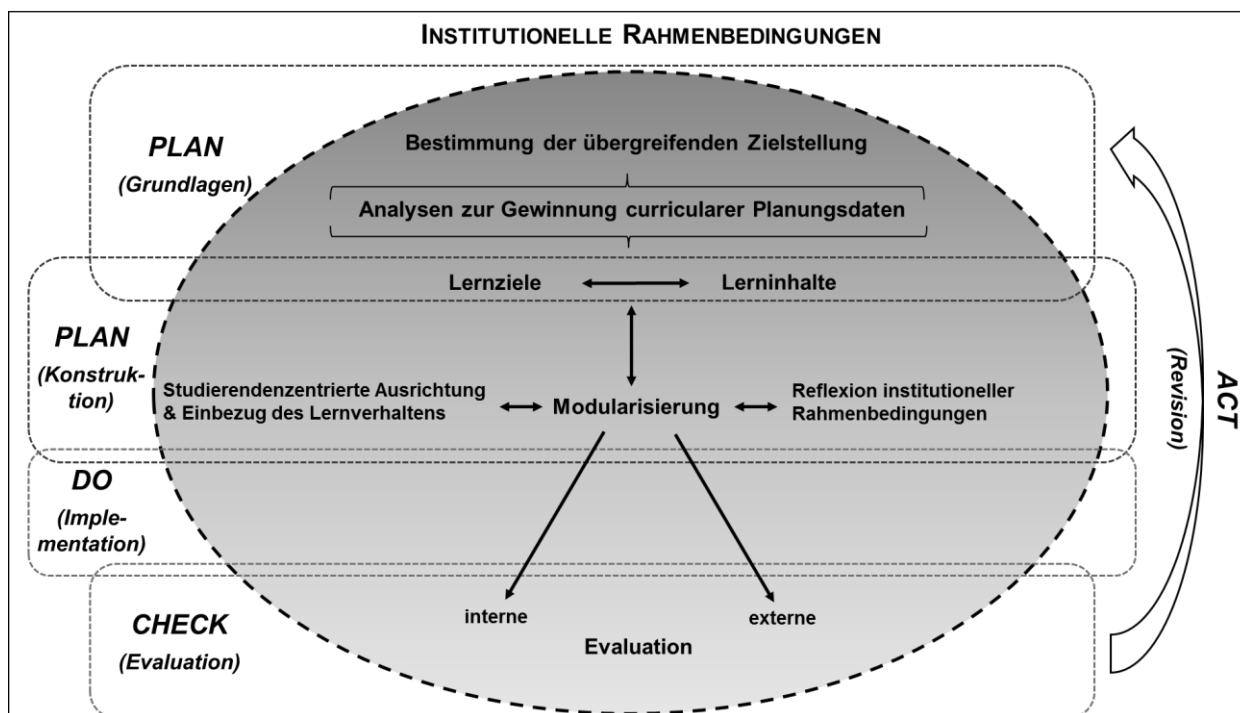


Abb. 2: Modell der studiengangorientierten CE

Institutioneller Rahmen – Aspekte der Vorbereitung: Bevor mit der eigentlichen Planung und Konstruktion des Studienprogramms begonnen wird, sollten die *institutionellen Rahmenbedingungen* bedacht werden. Gegenstände der Reflexion sind dabei z. B. die Zielvorgaben sowie die beteiligten Entscheidungsträger/innen, die rechtlichen Fragestellungen und erforderlichen Ressourcen. Diese Abwägungen helfen, den Prozess besser zu steuern.

PLAN: grundlegende Planungsphase – zielgerichtete Informationsgewinnung: Mehrmals im Entwicklungsprozess wird auf den verschiedenen Ebenen (Studiengang – Modul – Lehrveranstaltung) die entsprechende Zielstellung relevant. Ziele dienen dabei als Reflexionsinstrument. Ihre Formulierung stellt zudem eine konzeptionelle Forderung der Bologna-Reform dar (vgl. HOFMANN, 2005). Ausgehend von der Profilbildung, in der die grundlegende Prinzipienklärung für den Studiengang erfolgt, soll die konzeptionelle Abstimmung der strukturellen Komponenten bis hin zur didaktischen Feinplanung kompetenzorientiert vorgenommen werden. Nach dem ersten Schritt (1) der *Bestimmung einer übergeordneten Zielstellung* können demnach entsprechende (2) *Planungsgrundlagen* ermittelt und die

Informationsgewinnung begonnen werden. Je nachdem, welches Profil dem Studiengang verliehen werden soll, sind die Analysen der (Beschäftigungs-)Situation, der situationspezifisch erforderlichen Kompetenzen, der individuellen Lernbedingungen und nicht zuletzt der wissenschaftlichen Grundlagen und Bezüge vorzunehmen. Für ein stimmiges Gesamtkonzept ist es wichtig, die Hinweise auf das Was, Warum und Wie eines Curriculums wechselseitig in Beziehung zu setzen.

PLAN: Konstruktionsphase – Schritte der Modularisierung: Die Ziele müssen vor dem Hintergrund der neu gewonnen Informationen reflektiert werden, um anschließend eine adäquate Konstruktion mit (3) einer *Abstimmung der Lernziele und -inhalte* Folge zu leisten (Übergang grundlegende Planungs- zur Konstruktionsphase). Das umfasst die *Modularisierung* unter Beachtung inhaltlicher und zeitlicher Kohärenz, wobei der Gestaltung von Modulen als strukturelle Scharniere eine wesentliche Rolle zukommt. Der nächste Schritt fokussiert die (4) *studierendenzentrierte Ausrichtung*, was im Kern einem Abgleich der Lernerfordernisse mit den Lernvoraussetzungen bedarf. Insgesamt geht es darum, das in Schritt (1) formulierte Ziel erreichbar zu machen.

DO: Implementationsphase – Steuerung der Umsetzung: Nun erfolgt (5) die gezielte *Beachtung institutioneller Rahmenbedingungen*, um ausgehend davon eine Innovationsstrategie zu entwickeln. Somit können eventuelle Gefahren analysiert wie auch Wege zur Implementation und Vermarktung für den innovativen Charakter eines Konzepts aufgezeigt werden. Hier geht es um die Steuerung der Umsetzung eines Studiengangs unter Beachtung der gesamtuniversitären Bezüge.

CHECK: Evaluationsphase – Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung: Es folgen (6) die interne (universitäres Qualitätsmanagement) und externe (z. B. Akkreditierung) *Evaluation* zur Sicherung von Kohärenz einschließlich der Studierbarkeit sowie der Lehrbarkeit. Eine umfassende Qualitätssicherung findet auf allen Ebenen des Curriculums (Studiengang – Modul – Lehrveranstaltung) statt und erfordert die Evaluation der Zielerreichung, eine Ursachenanalyse sowie die Identifizierung der Überarbeitungserfordernisse.

ACT: Revisionsphase – reflexive Überarbeitung: Mit der Durchführung der ermittelten korrekativen Maßnahmen wird (7) die *Revision* als eine reflexive Überarbeitung eingeleitet. Der Entwicklungsprozess ist somit nie abgeschlossen, sondern setzt sich iterativ fort. Das zu etablierende Qualitätssicherungssystem ist unerlässlich für die Legitimität und Akzeptanz eines Studienprogramms. Auch hierbei ist die Partizipation aller Akteurinnen und Akteure relevant.

4 Anwendung des Modells

Eine wissenschaftlich fundierte studiengangorientierte CE ist ein „aktiver Problemlöseprozess von Studiengangverantwortlichen“ (GERHOLZ & SLOANE, 2011, S. 7), der ein Agieren auf mehreren Ebenen und Aushandeln von unterschiedlichen Interessen der beteiligten Akteurinnen und Akteure erfordert. Um diesen zu fördern, reicht die Veranschaulichung des Prozesses in einem Modell allein nicht aus. Es bedarf weiterer Maßnahmen, um die Brücke von Theorie zur Praxis zu schlagen, das Modell in die Anwendung zu bringen und die Curriculum-

entwickelnden darüber in ihrem Handeln zu professionalisieren.⁸ Dies adressiert die Intention der Erstellung eines umfassenden CfCE im Schnittstellenbereich von Verwaltung, Forschung und Lehre zur Umsetzung von studiengangorientierten CE, welches somit die Bereiche des Third Space adäquat einbezieht.

Im Kontext von ICPL kann die Anwendung des Modells in den einzelnen Förderphasen im direkten Austausch mit den Teams erprobt und zentrale Stellschrauben einer erfolgreichen Umsetzung können herauskristallisiert werden. Wie sich zu Beginn des Projektvorhabens zeigte, bestand das erste Erfordernis für eine nutzerorientierte Aufbereitung des Modells in dessen pragmatischer Entzerrung und Gliederung in die sieben Arbeitsschritte. Diese wurden mit Impulsfragen, Erläuterungen und Beispielen angereichert und in einem Informationspaket dokumentiert. Diese Impulse sollen der Perspektiverweiterung der Entwickelnden dienen. So wurden die bisher geförderten Teams im Zuge der Auftaktveranstaltung grundlegend mit dem Modell und dem Informationspaket als theoretischer Basis ihres Handelns vertraut gemacht. Über die Reflexion der theoretischen Grundlagen in Bezug auf ihre Entwicklungsvorhaben sollten handlungspraktische Arbeitsgrundlagen aufgebaut und eine wissenschaftliche Fundierung der CE garantiert werden. Im Zuge der Erfahrungen aus den einzelnen Förderphasen wird das Modell selbst sowie das Informationspaket stetig entsprechend aktueller Informationen und Bedarfe unter Einbezug der universitären Kontextbedingungen adaptiert. Insgesamt gilt es, ein Gleichgewicht zwischen der Regulierung durch einheitliche Strukturelemente und der Einräumung von gestalterischen Freiräumen – zur Erhaltung von Fachtraditionen sowie zu Gunsten der individuellen Profilbildung von Studierenden – in den Curricula herzustellen. Durch die Orientierung an den Schritten in diesem iterativen Planungskreislauf kann die Qualität eines Studiengangs, fundiert durch einen systematischen Entwicklungsprozess, nachhaltig gewährleistet werden. Das Informationspaket dient dabei in erster Linie der Sensibilisierung für überfachliche Aspekte einer Studiengangentwicklung und stellt einen ersten Schritt in Richtung CfCE dar.

Damit sind erste Bausteine theoretischer Wissensgrundlagen und Möglichkeiten der Aneignung und Reflexion in Bezug auf das eigene Handeln der Akteurinnen und Akteure gelegt, die sich in Form einer Etablierung projektübergreifender Unterstützungsangebote und -strukturen verstetigen werden und somit einen Beitrag zur Professionalisierung der Akteurinnen und Akteure in diesem Handlungsraum leisten können (vgl. GIESEKE, 2010, S. 244).

5 Fazit und Ausblick

Die aktuellen Umstrukturierungen im Bereich von Studium und Lehre an der Universität Tübingen bieten eine aussichtsreiche Ausgangslage für die sukzessive Etablierung eines CfCE. Dabei können nur durch die partizipative Konstruktion

⁸ So wurden u. a. gemeinsam mit der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik Workshops entlang des Modells entwickelt und die Ergänzung der verbindlichen Prozessdokumente des zuständigen Dezernats um wissenschaftliche Empfehlungen zur CE wurde anberaunt.

und Implementierung der entsprechenden Maßnahmen Akzeptanz erreicht, Nachhaltigkeit gewährleistet und eine Professionalisierungsperspektive eröffnet werden (vgl. HEINER, 2013; NIETHAMMER, 2013). Der geforderten Qualitätsentwicklung „des Lehrens und Studierens, die Professionalisierung von Lehrkompetenz aktualisiert und die diversifizierten Strategien ihrer Entwicklung mit den Zielen der veränderten Universität verbindet“ (HEINER, 2013, S. 243) soll mit dem vorgestellten Modell der CE nachgekommen und das theoretische und konzeptionelle Fundament für die Professionalisierung Curriculumentwickelnder an der Universität Tübingen soll in Form eines CfCE gelegt werden. Diese Prozesssystematisierung gilt es ergänzend zur Entwicklung von Unterstützungsangeboten in der Studiengangentwicklung begleitend zu evaluieren und durch die damit einhergehende Sammlung curricularer Daten empirisch zu fundieren. Auch auf übergeordneter Ebene bietet das hier dargelegte Vorhaben mit der Systematisierung des Prozesses einer studiengangorientierten CE unter seiner holistischen Betrachtung und wissenschaftlichen Fundierung erste konkrete Ansatzpunkte, die universitätsübergreifend wirken und zum Voranbringen des Professionalisierungsprozesses beitragen können.

6 Literaturverzeichnis

- Amundsen, C. & Wilson, M.** (2012). Are We Asking the Right Questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90-126.
<http://rer.sagepub.com/content/82/1/90>, Stand vom 12. März 2012.
- Combe, A. & Helsper, W.** (1996). Einleitung: Perspektiven und Probleme pädagogischer Professionalisierung. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 9-48). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Encke, B.** (2005). Selbstreflexivität als Notwendigkeit und Wachstumschance der Hochschuldidaktik. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals* (S. 105-111). Bielefeld: Bertelsmann.
- Flechsig, K.-H. & Haller, H.-D.** (1975). *Einführung in didaktisches Handeln*. Stuttgart: Klett.
- Frey, K.** (1971). *Theorien des Curriculum*. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E.** (2011). Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 20, 1-24. http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf, Stand vom 29. Oktober 2013.
- Gieseke, W.** (2010). Professionalität und Professionalisierung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 243-244). Stuttgart: UTB Klinkhardt.
- Heiner, M.** (2013). Tuning der Qualitätsentwicklung in der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre* (S. 239-250). Bielefeld: Bertelsmann.

- Hochschulrektorenkonferenz** (Hrsg.) (2008). *Bologna-Reader III. FAQs – Häufig gestellt Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen*. Bonn: HRK.
- Hofmann, S.** (2005). Elementaraspekte der Curricularentwicklung: Neue Studienangebote an den essentiellen Schritten des Qualitätsregelkreises orientiert konzipieren. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (E 1.2). Berlin: Raabe.
- Hopbach, A.** (2008). Kriterien für die Akkreditierung von hochschulinternen Qualitätssicherungssystemen (Systemakkreditierung). In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (F 2.5). Berlin: Raabe.
- Karseth, B.** (2006). Curriculum Restructuring in Higher Education after the Bologna Process: A new Pedagogic Regime? *Revista Espanola de Educacion Comparada*, 12, 255-284.
- Künzli, R.** (2009). Curriculum und Lehrmittel. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 134-148). Weinheim, Basel: Beltz.
- Niethammer, C.** (2013). *Die wissenschaftliche Begleitung curricularer Entwicklungsvorhaben im Rahmen des Projekts „Erfolgreich studieren in Tübingen – Entwicklung innovativer Curricula und praxisorientierter Lehrmodule“*. Ein Konzept für die Erstellung eines „Curriculums für Curriculumentwickelnde“. Masterarbeit. Universität Tübingen (unveröffentlicht).
- Niethammer, C. & Koglin-Heß, I.** (in Druck). Begleitung von curricularen Entwicklungsprozessen – Professionelles Handeln im Spannungsfeld der Hochschulstrukturen. In *Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFMH13): Lern- und Bildungsprozesse gestalten und erforschen*. Münster: Waxmann.
- Nittel, D.** (2000). *Von der Mission zur Profession?* Bielefeld: Bertelsmann.
- Robinson, S. B.** (1971). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, H.** (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Augsburg: ZIEL-Verlag.
- Siebert, H.** (1974). *Curricula für die Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Stichweh, R.** (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49-69). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Tietgens, H.** (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 28-75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tremp, P. & Brühlhart, S.** (2008). „DER PLAN“ – Ein Schaubild als Weiterbildungsangebot der universitären Didaktik. In B. Berendt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (J 2.12). Berlin: Raabe.
- Universität Tübingen** (2011): *Erfolgreich Studieren in Tübingen. Antrag auf Förderung im Rahmen der Ausschreibung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre*.

<http://www.uni-tuebingen.de/studium/erfolgreich-studieren-in-tuebingen.html>, Stand vom 5. März 2014.

Urban, D. & Meister, D. M. (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 104-123.

Welbers, U. & Gaus, O. (2005). *The Shift from Teaching to Learning*. Bielefeld: Bertelsmann.

Welbers, U. & Wildt, J. (2003). Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen: Zur Konzeption einer hochschuldidaktischen Fortbildung für die Studienreform mit Bachelor und Master. In U. Welbers (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen* (S. 151-167). Bielefeld: Bertelsmann.

Whitchurch, C. (2010). Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4),9-22.

Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre* (S. 27-57). Bielefeld: Bertelsmann.

Autor/innen



M. A. Carolin NIETHAMMER || Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft || Münzgasse 30, D-72070 Tübingen

www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/abteilungen/erwachsenenbildung-weiterbildung.html

carolin.niethammer@uni-tuebingen.de



M. A. Ines KOGLIN-HESS || Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft || Münzgasse 30, D-72070 Tübingen

www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/abteilungen/erwachsenenbildung-weiterbildung.html

ines.koglin-hess@uni-tuebingen.de



Dipl.-Päd. Sabine DIGEL || Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft || Münzgasse 11, D-72070 Tübingen

www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/abteilungen/erwachsenenbildung-weiterbildung.html

sabine.digel@uni-tuebingen.de



Prof. Dr. Josef SCHRADER || Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft || Münzgasse 11, D-72070 Tübingen

www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/abteilungen/erwachsenenbildung-weiterbildung.html

josef.schrader@uni-tuebingen.de

Curriculumentwicklung im Dialog als professionelle Herausforderung. Eine nutzeninspirierte Untersuchung personaler und organisationaler Erfordernisse

CAROLIN NIETHAMMER/SABINE SCHÖB/JOSEF SCHRADER

Zusammenfassung

Die aktuellen Veränderungsprozesse im Bereich Studium und Lehre haben die Aufgaben der Curriculumentwicklung wieder verstärkt in den Fokus gerückt. Dabei werfen die veränderten Anforderungen Fragen nach den erforderlichen Qualifikationen sowie nach adäquaten Rahmenbedingungen zur Aufgabenerfüllung auf. Diese Auseinandersetzung vollzieht sich in einem Schnittstellenbereich von Administration und Wissenschaft, der sich als Third Space im tradierten universitären Gesamtgefüge formiert. Dabei sind die Entwicklungstendenzen mit den diversen beteiligten Akteuren und deren unterschiedlichen Zugängen zur Thematik von Irritationen geprägt. Um die Prozesse dennoch zielführend zu gestalten, nimmt die Vermittlung im Austausch und Dialog eine Schlüsselrolle ein. Welche Herausforderungen und Chancen das für die Hochschuldidaktik impliziert, wird in diesem Beitrag erörtert. Als Reflexionsplattform dient ein Evaluations- und Entwicklungsprojekt, das nach dem Prinzip der nutzeninspirierten Grundlagenforschung die Thematik aus Perspektive der Professionalisierung betrachtet. Durch die wissenschaftliche Begleitung curricularer Entwicklungsvorhaben soll curriculumtheoretisches Handlungswissen generiert werden, um den zusätzlichen Supportbedarf in diesem Szenario sowohl praktisch bedienen als auch wissenschaftlich fundieren zu können.

Gliederung

1	Ausgangslage: Aktuelle Diskussion und Entwicklungen	214
2	Bedarf: Professionalisierung auf personaler und organisationaler Ebene	216
2.1	Personale Ebene	216
2.2	Organisationale Ebene.	217
3	Rahmung: Nutzeninspirierte Generierung curriculumtheoretischen Handlungswissens.	218
3.1	Prinzip der nutzeninspirierten Grundlagenforschung	218
3.2	Das Projekt ICPL als Reflexionsplattform	219
4	Vorgehen: Verknüpfung von Evaluation und Unterstützung	221
5	Erste Befunde	222
5.1	Verlauf von Studiengangentwicklungen im aktuellen Hochschulkontext	223
5.2	Bedarfe und universitäre Supportstrukturen	224
5.3	Die Rolle des Projekts ICPL bei der Entwicklung	225
5.4	Zusammenfassung	226
6	Implikationen für die Hochschuldidaktik	227
7	Resümee.	228

1 Ausgangslage: Aktuelle Diskussion und Entwicklungen

Für die Hochschulen brachte die Bologna-Reform veränderte Standards und Richtlinien der Studiengestaltung mit sich, die eine facettenreiche Neuorganisation der Prozesse im Bereich Studium und Lehre erfordern (Nickel, 2011). Dies geht mit veränderten Zuständigkeiten und einer Bedeutungsverschiebung hinsichtlich administrativer und wissenschaftlicher Aufgaben in diesem Zusammenhang einher (Kloke & Krücken, 2012, S. 312–313). Jedoch verlaufen die *Veränderungsprozesse* intern wenig gesteuert und zeugen von Informations- und Kommunikationsdefiziten – insbesondere das wissenschaftliche Personal hegt eher gemischte Gefühle bezüglich der neuen Entwicklungen (Futterer, Künzel, Pietzonka & Suchanek, 2012). Zwar werden die Standards der Bologna-Reform weitgehend akzeptiert, jedoch wird ein Autonomieverlust durch externe und bürokratische Steuerung beanstandet (Künzel, 2012, S. 26). Diese Erkenntnisse, gepaart mit den noch existierenden Mängeln im Kernbereich der Studienreform (vgl. Futterer et al., 2012, S. 26; Schaper, 2012, S. 6), lassen sich konkret auf die konzeptionelle Ebene herunterbrechen: So sind nach den Maßgaben der gefor-

derden Kompetenzorientierung Fragen der entsprechenden (didaktischen) Ausrichtung den wissenschaftlichen Inhalten voranzustellen, was die Expertise der Fachbereiche zur Curriculumkonstruktion schwächt. Studiengänge werden zwischenzeitlich Akkreditierungsprozessen unterzogen und die Entwickelnden müssen sich den Auflagen des Qualitätsmanagements beugen. Zur Erfüllung der Anforderungen sind nun eine andere didaktische Herangehensweise sowie der Einbezug mehrerer Akteure erforderlich. Allerdings stellt Wildt (2013) bei einem Blick auf die hier zu erwartende Expertise der Hochschuldidaktik fest, dass diese im Wesentlichen wenig an den konzeptionellen Wurzeln der curricularen Umstellung beteiligt war und den Anschluss an die substanzielle Erneuerung des Qualitätsmanagements verloren hat. Zwar ist die Hochschuldidaktik in Deutschland enorm gewachsen. Jedoch folgt sie maßgeblich einer Serviceorientierung. Ihr Potenzial für die Hochschulentwicklung wird von der Hochschulöffentlichkeit nur begrenzt wahrgenommen (vgl. Merkt, 2014; Wildt, 2013). Die zwischenzeitlich gestiegenen Erwartungen an die Hochschuldidaktik sind also mit der aktuellen, weitgehend selbstverantwortlichen Kompetenzentwicklung des wissenschaftlichen Personals in Einklang zu bringen. Damit alle Akteure einer qualitätsvollen Aufgabenerfüllung im aktuellen Hochschulkontext nachkommen können, bedarf es strukturierender und angemessener Abstimmungsprozesse (Heiner & Wildt, 2013, S. 239). Die beschriebenen Veränderungen vollziehen sich nicht ohne Konflikte und werfen Fragen nach der Qualifizierung des Personals für die veränderten Aufgaben auf. Das Phänomen, das durch die neuen bzw. veränderten Herausforderungen im Bereich Studium und Lehre entstand, hat unter dem Begriff des *Third Space* Einzug in die Hochschullandschaft gehalten (Überblick dazu vgl. Moser & Bachmann, 2010). Geprägt wurde dieser von Celia Whitchurch (2010). Sie zeigte in zwei Fallstudien von Hochschulinstitutionen auf, dass die alte Rollenverteilung nicht mehr greift und neue Qualifikationen vonnöten sind, um die veränderten administrativen und wissenschaftlichen Anforderungen zu bedienen. Diese Qualifikationen bestehen in spezifizierten Aktivitäten im Bildungs-, Innovations-, Qualitäts- und Forschungsmanagement (wie z. B. Hochschuldidaktik und Curriculumentwicklung) und werden einem Schnittstellenbereich zwischen Administration und Wissenschaft (Forschung und Lehre) – dem *Third Space* – zugeordnet. Merkmale des *Third Space* stellen die gemischte Zusammensetzung der Teams, die kurz- bis mittelfristige Projektarbeit sowie die Netzwerkarbeit dar. Die bereits beschriebene spannungsgeprägte Anerkennung neuer Aufgabenbereiche spiegelt sich auch in den drei Entstehungsphasen des *Third Space*, *Umstrittenheit* (Contestation), *Versöhnung* (Reconciliation) und *Neuerrichtung* (Reconstruction) wider. Genese und Charakterisierung legen nahe, dass sich der Schnittstellenbereich eher kleinteilig in einem Raum abseits fixierter Struktu-

ren etabliert. Der Third Space hat also keine festen Parameter, sondern verändert sich mit der Institution und der jeweiligen Aufgabengestaltung. Das heißt, die darin agierenden Personen positionieren sich implizit, unabhängig von Hierarchien und Zuständigkeiten, was nicht immer unproblematisch wahrgenommen wird (Whitchurch, 2010, S. 20). Dieses Spannungsfeld wird in den größeren Zusammenhängen der Hochschulforschung deutlicher. Dort wird aktuell der „Übergang von der lose gekoppelten Organisation zur einheitlich und strategisch handlungsfähigen Organisation“ (Kloke & Krücken, 2012, S. 312) diskutiert, was mit der originären Autonomie der Wissenschaft kollidiert. Somit hat die Administration im Rahmen des Third Space zwar einen Bedeutungszuwachs erfahren, unterliegt aber nach wie vor dem traditionell dezentral ausgerichteten Einflussgefüge der Hochschule (s. dazu Niethammer, Schöb & Schrader, im Druck). Unabhängig davon kann jedoch festgehalten werden, dass die im Third Space Tätigen beginnen, eine eigene professionelle Identität zu entwickeln (Schneijderberg, Merkator, Teichler & Kehm, 2013).

2 Bedarf: Professionalisierung auf personaler und organisationaler Ebene

Die Entstehung einer neuen professionellen Identität für die Aufgaben im Third Space geht einher mit der Frage nach der Ausbildung erforderlicher berufsspezifischer Handlungskompetenzen – d. h. der *Professionalität* (Nittel, 2000, S. 17; Urban & Meister, 2010, S. 109). Mit Blick auf die Frage der Studiengangentwicklung soll nachfolgend die Perspektive der Hochschullehrenden im Mittelpunkt stehen, da diese fachlich dafür zuständig sind und ihre Expertise wieder neu für die veränderte Aufgabe auf- bzw. ausgebaut werden muss.

Was braucht es also, um die Anforderungen einer curricularen Neugestaltung im aktuellen Hochschulkontext professionell auszufüllen? Professionstheoretisch lässt sich die Frage in zweierlei Hinsicht beantworten, und zwar die *personale* sowie die *organisationale* Ebene betreffend.

2.1 Personale Ebene

Zunächst benötigt die Person eine entsprechende (wissenschaftliche) Kenntnisgrundlage, auf die sie sich in ihrem Handeln beziehen kann. Diese Voraussetzung wird hier fokussiert, da sich mit dem Bezugspunkt der veränderten curricularen Entwicklungsaufgabe insbesondere in dieser Hinsicht entsprechend veränderte Herausforderungen ergeben haben. Abgesehen von neuen Richtlinien

und Prozessen müssen mit dem Paradigmenwechsel von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung die fachwissenschaftlichen Bezüge in den Curricula grundlegend neu konzeptioniert werden. Es liegt im Zuständigkeitsbereich der Hochschuldidaktik, die notwendigen Kompetenzen der Lehrenden durch ein entsprechendes Weiterbildungsangebot zu den unterschiedlichen Schritten einer Studiengangentwicklung zu fördern. Das heißt, die Kombination aus inhaltlichem Fachwissen und Kenntnis der Strukturen und Prozesse ist mit einer *wissenschaftlich fundierten Herangehensweise* für die Entwicklungsaufgabe anzureichern. Denn „Professionalität heißt, auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit *vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können* [Herv. i. Org.]“ (Tietgens, 1988, S. 37). Dabei wird ein weites Verständnis angelegt, das Professionalität gemäß allgemeiner (Gieseke, 2010; Evetts, 2008) sowie hochschulspezifischer (Heiner & Wildt, 2013; Urban & Meister, 2010) Beiträge in der Verschränkung von Wissenschaft und Praxis als situative Kompetenz deutet.

2.2 Organisationale Ebene

Darüber hinaus bedarf es bestimmter struktureller Rahmenbedingungen, um Professionalität umsetzen zu können. So ist es für professionelles Handeln „eine Voraussetzung, dass die institutionellen Bedingungen solche Handlungen ermöglichen. Für den Faktor Bildung spielt dabei eine Rolle, welche Eigenanteile an Finanzen, Zeit und Lernpotentialen unterstellt werden, welche Auslegung von Daseinsvorsorge es aus der jeweiligen Sicht der Bildungspolitik gibt.“ (Gieseke, 2010, S. 244). Bislang wurde für die Aufgabenerfüllung der Curriculumentwicklung viel Eigenanteil in den Fachbereichen vorausgesetzt. Dies hat sich in den letzten Jahren insbesondere durch die europaweite Bologna-Reform und Initiativen zur Optimierung der Studienbedingungen, wie z. B. die bundesweite Fördermaßnahme des Qualitätspakts Lehre, gewandelt (s. o.). Auch die Formierung eines Third Space verdeutlicht, dass der Curriculumentwicklung mehr Bedeutung beigemessen wird und sie im Zuge des dahingehenden Zusammenrückens von Administration und Wissenschaft mehr Raum im Alltagsgeschäft des Hochschulpersonals bekommt. Damit wachsen ebenso die Chancen, einen größeren (hochschul-)politischen Beitrag zur Daseinsvorsorge für die Bewältigung der curricularen Neuorganisation einzufordern. Dies bezieht sich auf die personale Bildung sowie die u. a. dafür noch auf- bzw. auszubauenden *institutionellen Strukturen und Prozesse, um eine adäquate Aufgabenausübung – d. h. ein professionelles Handeln – zu ermöglichen*. Welche Bereiche dafür eines Aus- bzw. Aufbaus bedürfen (z. B. Hochschuldidaktik, Qualitätsmanagement, fachspezifische Studiengangkoordi-

nation, etc.) und welche Form der Beteiligung seitens der Hochschule notwendig und sinnvoll ist, lässt sich konkret nur im Kontext der jeweiligen Institution beantworten und ist entsprechend (politisch) zu verhandeln. Dennoch bestehen Parallelen und es können einige hochschulübergreifende Impulse zur Gestaltung entsprechender Supportstrukturen auf personaler und organisationaler Ebene gegeben werden.

3 Rahmung: Nutzeninspirierte Generierung curriculumtheoretischen Handlungswissens

In diesem Kapitel wird ein Konzept vorgestellt, das dem Prinzip der nutzenorientierten Grundlagenforschung folgt, um die Studiengangentwicklung auf personaler sowie organisationaler Ebene zu professionalisieren. Das Evaluations- und Entwicklungsprojekt, in dem dieser Zugang erprobt wird, dient im Allgemeinen dem Zweck der „*Optimierung der Programmsteuerung* [Herv. i. Org.], um die Effektivität, die Effizienz und Nachhaltigkeit von Projekten und Programmen zu erhöhen“ (Stockmann & Meyer, 2012, S. 73). Die Intention besteht darin, zielgerichtet zentrale Stellschrauben einer Studiengangentwicklung zu identifizieren, um Ansätze für eine Verbesserung des Prozesses zu ermitteln und somit dem Bedarf an Qualifizierung und der dazugehörigen (Support-)Strukturen nachzukommen. Zunächst wird der wissenschaftliche Ansatz erläutert und im Anschluss das Projekt vorgestellt, welches als praktische Reflexionsplattform für dessen Umsetzung dient.

3.1 Prinzip der nutzeninspirierten Grundlagenforschung

Die Forschungsstrategie der *nutzeninspirierten Grundlagenforschung* will wissenschaftliche Erkenntnis und praktische Nützlichkeit in einem Prozess verzahnter Entscheidungen verbinden (Schrader & Goeze, 2011):

1. die Entdeckung und Begründung von Fragestellungen, die wissenschaftlich sowie praktisch bedeutsam sind,
2. die Entwicklung von Untersuchungsdesigns, die eine Identifizierung von Effekten ermöglichen, die zielgerichtet beeinflusst werden können (Evidenzbasiierung),
3. die Generierung und Interpretation empirischer Daten (einschließlich Rückbindung bzw. Weiterentwicklung der Theorie),
4. die Verwertung erarbeiteter Befunde, die von wissenschaftlichem sowie praktischem Nutzen sein müssen.

Durch die Anwendung der Orientierungsgrößen können wissenschaftliche Anschlussfähigkeit und eine durchschnittlich höhere Praxisrelevanz erreicht werden (Schrader & Goeze, 2011, S. 74–75). Dieses basale Verständnis einer nutzeninspirierten Grundlagenforschung impliziert in Bezug auf den aktuellen Hochschulkontext, der für die Studiengangentwicklung eine engere Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure erfordert, eine Schlüsselposition von *Austausch und Dialog*. Die wissenschaftlich begleitete Curriculumentwicklung muss ausgehend von diesen vier Kernaspekten sowie der Intention der Prozessoptimierung so konzipiert sein, dass der curriculare Entwicklungsprozess in seiner zunehmenden Komplexität erfasst und ein bedarfsorientiertes sowie gut vernetztes Unterstützungsangebot gestaltet werden kann. Beiden Erfordernissen ist der Einbezug der zentralen Akteure immanent und ohne eine intensive Kommunikation nicht zu bewerkstelligen. Nur unter Einbezug der Beteiligten kann eine synergetische Studiengangentwicklung begünstigt und fundiert vorangetrieben werden. Dabei ermöglicht die nutzeninspirierte Vorgehensweise eine mit der Praxis verknüpfte und forschungsbasierte Entwicklungsarbeit, die von einer Professionalisierung erwartet, aber bislang kaum geleistet wurde (Schrader & Goeze, 2011, S. 75). Insgesamt gilt es bei der eher praktisch relevanten fallorientierten Begleitforschung kritisch zu reflektieren, inwiefern die Untersuchung theoretisch fruchtbar ist (Schrader & Goeze, 2011, S. 71). Die Entscheidungsfelder werden im Folgenden für die Projektarbeit aufgeschlüsselt, um die Wissenschaftlichkeit sowie die Nützlichkeit des Konzeptes transparent zu machen.

3.2 Das Projekt ICPL als Reflexionsplattform

Im Rahmen des Qualitätspaktes wurde für die Universität Tübingen eine Gesamtstrategie entwickelt, mit der erfolgreich evaluierte Einzelmaßnahmen im Bereich Studium und Lehre verzahnt und somit Synergieeffekte für die Optimierung der Studienbedingungen erzielt werden sollen.¹ Umgesetzt wird dies in vier Teilmaßnahmen, wovon eine die Entwicklung innovativer Curricula thematisiert und hier im Mittelpunkt steht. Der Gegenstand der jährlich universitätsweit ausgeschriebenen Förderung besteht in einer Lehrdeputatsreduktion und Mitteln zur personellen Kompensation der Lehre, um zeitliche Freiräume für eine sinn-gemäße Studiengangentwicklung zu schaffen. Wie oben bereits beschrieben, ist für die Curriculumentwicklung die stärkere Zusammenarbeit verschiedenster universitärer Interessengruppen erforderlich geworden. Daher wird die Zusammenarbeit als Knotenpunkt im Bereich Studium und Lehre betrachtet und im

1 Gefördert vom BMBF (01PL11006). Weitere Informationen: <https://www.uni-tuebingen.de/studium/erfolgreich-studieren-in-tuebingen.html>

Projekt in entsprechend neuer Form fokussiert. Es wurde eine *wissenschaftliche Begleitung* (WB)² eingesetzt, um die Qualität der Maßnahme zu sichern. Das beinhaltet einerseits eine *Unterstützung* der ca. fünf geförderten Teams zur Umsetzung des intendierten „shift from teaching to learning“ (Projektantrag, 2012, S.19) und andererseits die *Evaluation* der Entwicklungsprozesse, die in den Vorhaben durchlaufen werden. Langfristiges Ziel ist es, über den initiierten Austausch der Beteiligten in der einjährigen Förderphase Erkenntnisse zu personalen und organisationalen Erfordernissen der Curriculumentwicklung zu erhalten. Insgesamt sollen die zentralen Akteure zusammengeführt und als Einheit im Third Space gestärkt werden. Den Ausgangspunkt der Förderphase markiert meist die skeptische – aber erst einmal berechnete – Frage: *Wie wollen Sie uns eigentlich ohne fachlichen Hintergrund bei der Studiengangentwicklung unterstützen?* Zur Beantwortung dieser Frage werden nun die verschiedenen Etappen der Konzeption der WB im Lichte der nutzeninspirierten Grundlagenforschung vorgestellt.

Die *Forschungsfragen* zielen auf eine deskriptive Analyse ab, um die Herausforderungen der veränderten Aufgabe der Curriculumentwicklung im aktuellen Hochschulkontext konkretisieren zu können:

Die erste Forschungsfrage spannt den Rahmen auf, um potenziell beeinflussbare Aspekte auf personaler und organisationaler Ebene zu identifizieren, und ist entsprechend weit gefasst:

- Wie verlaufen curriculare Entwicklungen im aktuellen Hochschulkontext?

Um dem praktischen Anspruch der Bedarfsorientierung und der Projektintention der Vernetzung gerecht zu werden, entstanden die beiden folgenden Forschungsfragen:

- Welche Bedarfe treten im Zuge des Entwicklungsprozesses auf?
- Wie gestalten sich die universitären Supportstrukturen?

Um die Besonderheiten des Projektes als mögliche Intervention bzgl. beeinflussbarer Aspekte in die Interpretation der Ergebnisse einbeziehen zu können, wurde folgende Forschungsfrage ergänzt:

- Welche Rolle spielen die speziellen Rahmenbedingungen des Teilprojekts für curriculare Entwicklungsvorhaben?

2 Angesiedelt am Institut für Erziehungswissenschaft. Ihr entstammen die Autor*innen des Beitrags.

4 Vorgehen: Verknüpfung von Evaluation und Unterstützung

Für eine effiziente Verknüpfung von systematischer Evaluation und bedarfsorientierter Unterstützung bot sich ein Konzept von Siebert (1974) an. Sein Vorschlag einer kumulativen Curriculumentwicklung (Siebert, 1974, S. 115–117) entspricht der vagen Ausgangslage im Projekt, dem Verlauf der jährlichen Förderphasen sowie der Intention einer bedarfsorientierten Qualifizierung. Das offene Vorgehen sieht eine partizipative und sukzessive Weiterentwicklung des Rahmenprogramms vor, das zur Unterstützung der geförderten Teams ausgearbeitet wurde (s. u.). Dabei wird im Projektkontext der bei Siebert obligatorische Einbezug von „Planungsdaten der Curriculumentwicklung“ (Siebert, 1974, Kap. 5) besonders relevant. Da im Projekt nicht (nur) curriculare Daten zur Weiterentwicklung des unterstützenden Rahmenprogramms von Interesse sind, sondern gemäß dem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse auch jene zur Beantwortung der o. g. Fragen, kann dieses Element für die Evaluation der Prozesse synergetisch genutzt werden. In dem kumulativen Konzept der WB (s. Abb. 1) zur Evaluation und Un-

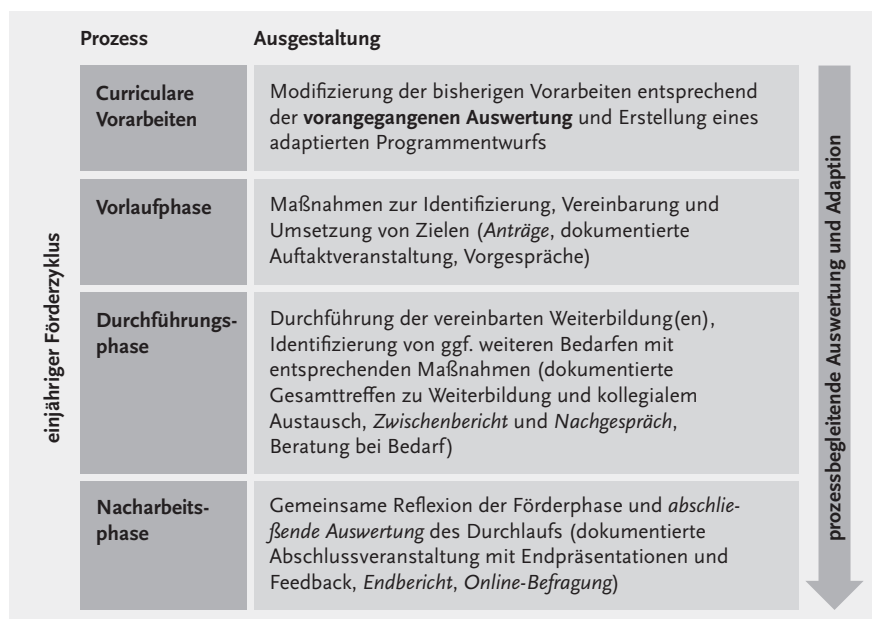


Abb. 1: Ablaufschema der wissenschaftlichen Begleitung

terstützung (s. Abb. 1) wird somit einem Untersuchungsdesign im Sinne der nutzeninspirierten Grundlagenforschung nachgekommen.

Die systematische Erkenntnissicherung erfolgt über einen *Mixed-Method-Zugang* (Kuckartz, 2014) aus Dokumentenanalyse, qualitativer und quantitativer Befragung (fett gedruckte Passagen im Ablaufschema) und setzt am Rahmenprogramm (curricular-inhaltliche Veranstaltungen, moderierter kollegialer Austausch, Beratung) zur Unterstützung der Entwicklungsvorhaben an (für genauere Ausführungen vgl. Niethammer, Schöb & Schrader, im Druck). So verschafft der Begleitprozess Zugang zu basalen Informationen der Entwicklungsvorhaben und kann in seinem zyklischen Aufbau für ein systematisches Forschungsdesign sowie der bedarfsorientierten Entwicklung curricularen Handlungswissens genutzt werden. Dabei steht die Perspektive der Entwickelnden im Vordergrund. Konkret setzt sich die Erhebung aus der Analyse von Prozessdokumenten sowie einer teilstandardisierten Befragung (Nachgespräch) zur Mitte der Förderphase zusammen. Diese stellt eine teilprojektspezifische Ergänzung und praktische Vorbereitung der verpflichtenden Jahresberichterstattung für das Gesamtprojekt dar. Die Daten werden mit einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) ausgewertet. Zur Erfassung übergeordneter Stellschrauben im direkten Vergleich von Universität, Fachbereich und Projekt werden in einer anonymen, standardisierten Online-Erhebung nach Abschluss jeder Förderphase alle Mitglieder der geförderten Teams befragt. Darin wird ebenso die Selbsteinschätzung der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten bzgl. der Studiengangentwicklung erhoben. Die Befragung dient darüber hinaus der Validierung der in Interaktion mit der WB entstandenen Prozessdaten – v. a. hinsichtlich der sozialen Erwünschtheit. Mit dieser ressourcenschonenden Vorgehensweise konnten einerseits die Akzeptanz der geförderten Teams gesichert und andererseits differenzierte Ergebnisse generiert werden. Der prozess- und personenorientierte Zugang schafft Möglichkeiten, die Akteure für die veränderten Aufgaben zu sensibilisieren. Die erforderlichen Strukturen zur Aufgabenerfüllung können sukzessive aufgebaut sowie die Qualität der Prozesse evaluativ gesichert und Erfolgsfaktoren auf personaler sowie organisationaler Ebene identifiziert werden.

5 Erste Befunde

Bislang liegen die qualitativen und quantitativen Daten aus den drei ersten Förderphasen vollständig vor. Aus der qualitativen Erhebung gingen von jeder Förderphase je Team (ca. fünf pro Jahr) der Antrag auf Förderung, ein Zwischenbericht inkl. Interview und ein Endbericht hervor. Die Rücklaufquoten der quan-

titativen Befragung betrogen (chronologisch) 38,8 % (n=19), 31,4 % (n=16) und 58,1 % (n=18). Eine erste quantitative Auswertung ist erfolgt, die inhaltsanalytische Auswertung wird aktuell vorgenommen. Die folgenden Darstellungen beziehen sich demnach auf die vollständige quantitative Auswertung sowie auf die zwar durchgeführte, aber noch nicht abgeschlossene Auswertung der qualitativen Erhebung der ersten drei Förderphasen und haben entsprechend vorläufigen Charakter.³ Die Geschlechterverhältnisse sind bis auf die letzte Förderphase (hier waren 77,8 % männlich) relativ ausgeglichen. Die Befragten sind im Durchschnitt 45 Jahre alt und seit 10,6 Jahren an der Universität Tübingen beschäftigt. Der Anteil der Personen mit akademischem Titel beträgt immer – teilweise sogar deutlich – mehr als die Hälfte. Bei der Online-Erhebung wurde eine vierstufige Skala verwendet.⁴

5.1 Verlauf von Studiengangentwicklungen im aktuellen Hochschulkontext

Die für den thematischen Zusammenhang des Beitrags wohl prägnanteste Feststellung ist bisher, dass insbesondere Austausch und Dialog eine zentrale Stellung in den Entwicklungsprozessen einnehmen. 19 von 21 bisher geförderten Teams (inkl. vierte Förderphase) heben in den Zwischenberichten explizit Abstimmungsprozesse als hilfreiches Element hervor (universitätsintern, aber ungeachtet davon, ob diese innerhalb des Teams, des Fachbereichs oder mit Akteuren der zentralen Bereiche stattfanden). In der quantitativen Befragung bewegt sich die Bewertung des Verlaufs der Studiengangentwicklung insgesamt immer im Mittelfeld (in den einzelnen Förderphasen zwischen $\bar{x}=1,82$ und $\bar{x}=2,08$ ausgehend vom Beginn; und zwischen $\bar{x}=2,00$ und $\bar{x}=1,73$ nach Ende der jeweiligen Förderphase). Hindernisse im Prozess bestehen v. a. in fachbereichsinternen Ereignissen und Personalveränderungen (19,1%) oder der Einhaltung formeller Richtlinien (23,4%). Als besonders förderlich werden die räumliche Nähe der Teammitglieder sowie die Möglichkeit des Zugriffs auf Erfahrungswerte (eigene oder von verfügbaren Personen) genannt. Weiterführende Ergebnisse über den Verlauf von Studiengangentwicklungen sind maßgeblich von der teilstandardisierten Befragung zu erwarten.

3 In der ersten Förderphase wurde das Evaluationskonzept pilotiert und anschließend überarbeitet. Die Informationen können daher nur teilweise einfließen, worauf an der jeweiligen Stelle entsprechend verwiesen wird. Die Daten aus den Interviews der ersten Förderphase fließen hier insgesamt nicht ein – jedoch jene der bereits abgeschlossenen vierten teilstandardisierten Befragung.

4 "gut" bis „schlecht“ bzw. „trifft zu“ bis „trifft nicht zu“ teilweise mit den zusätzlichen Antwortmöglichkeiten „kann ich nicht beurteilen“ und „für unser Vorhaben nicht relevant“.

5.2 Bedarfe und universitäre Supportstrukturen

Im Begleitprozess wird immer wieder der Wunsch nach Planungssicherheit und klaren Zuständigkeiten mit Servicegedanke geäußert. Das verdeutlicht den allgemeinen Bedarf an koordinativer Unterstützung, der personale sowie organisationale Erfordernisse impliziert. In konzeptionell-curricularer Hinsicht hingegen werden sowohl in der quantitativen als auch bei der qualitativen Befragung nur vereinzelt konkrete Unterstützungsbedarfe explizit benannt. Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten für die Aufgabe der Studiengangentwicklung fällt insbesondere für die konzeptionellen Anteile tendenziell positiv aus (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Einschätzung der eigenen Fähigkeiten für die Aufgabe der Studiengangentwicklung⁵

Fähigkeiten	Einschätzung ausgehend vom Beginn der Förderphase		Einschätzung nach Abschluss der Förderphase	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s
Administrativ				
2. Förderphase	2,00	0,63	1,60	0,52
3. Förderphase	1,86	0,66	1,77	0,73
Konzeptionell				
2. Förderphase	1,55	0,52	1,30	0,48
3. Förderphase	1,80	0,56	1,71	0,47

Trotz der positiven Selbsteinschätzung zeigen die Kooperationen zwischen Konzeptteams und verschiedenen Supporteinrichtungen, dass bestehende Angebote einer Unterstützung angenommen und darüber hinaus von 13 der 21 bisher geförderten Teams (inkl. vierte Förderphase) als besonders hilfreich hervorgehoben werden. So ist bei den beteiligten Konzeptteams durch den direkten Dialog mit einschlägigen internen, aber auch externen Experten eine gegenseitige Annäherung zwischen Fach- und Zentralbereichen erkennbar. Deutlicher gestalten sich die Äußerungen auf organisationaler Ebene: Es werden strukturelle oder personelle Maßnahmen – meist dezentral – zur Koordination von Studiengangentwicklungen zur Bewältigung des (bürokratischen) Mehraufwandes der universitären Veränderungsprozesse (z. B. Systemakkreditierung) gefordert. Das reicht von der massiven Einforderung einer Serviceorientierung der Verwaltung als „Dienstknechte“ für die Fachbereiche bis hin zu dem Wunsch nach einem dezen-

⁵ Die konkreten Fragen lauten einleitend „Wie schätzen Sie folgende Aspekte ausgehend vom Beginn/nach der Förderphase ein?“ und weiterführend „Ihre Fähigkeiten für die administrativen/konzeptionellen Aufgaben der Studiengangentwicklung?“ Aufgrund einer Änderung im Fragebogen werden hier nur die erste und zweite Förderphase referiert.

tral angesiedelten „Steuerberater für die Studiengangentwicklung“. Die Entwickelnden schätzen die Kompetenz der überfachlichen Akteure für ihre Aufgabe ebenso wie die erhaltene Unterstützung konstant mit $\bar{x}=2,0$ ein (je zweite und dritte Förderphase). Insgesamt wurden in allen drei Förderphasen die gesamtuniversitären Strukturen und Prozesse der Studiengangentwicklung schlechter bewertet als die der Fachbereiche. Einen zusammenfassenden Überblick der zweiten und dritten Förderphase bietet die folgende Tabelle 2. Die Bewertung von Kommunikation und Zusammenarbeit, die auch auf der Projektebene abgefragt wurde, liegt für ICPL sogar bei $\bar{x}=1,61$ ($s=0,58$).

Tab. 2: Bewertung einzelner Aspekte der Studiengangentwicklung im Vergleich der Ebenen Gesamtuniversität und Fachbereich (FP 2 und 3)⁶

	Struktur formeller Prozesse		Entscheidungsprozesse		Bereitstellung von Informationen		Unterstützung bei der CE		Kommunikation und Zusammenarbeit	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
Gesamtuniversität	2,29	0,72	2,30	0,88	1,95	0,58	2,00	0,67	1,96	0,75
Fachbereich	1,70	0,64	1,65	0,75	1,83	0,72	1,96	0,75	1,67	0,76

5.3 Die Rolle des Projekts ICPL bei der Entwicklung

Durch die Teilmaßnahme ICPL wurde in der zweiten und dritten Förderphase eine intensivere Auseinandersetzung mit den curricularen Entwicklungsprozessen allgemein und für die konzeptionelle Aufgabe im Besonderen gefördert sowie

Tab. 3: Einschätzung des Einflusses der ICPL-Förderung⁷

	Intensivere Auseinandersetzung allgemein		Stärkere Gewichtung Konzeption		Erhöhung des konzeptionellen Verständnisses		WB als kontinuierlicher Ansprechpartner	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
2. Förderphase	1,80	1,00	1,60	0,70	1,78	0,97	1,80	1,00
3. Förderphase	1,64	0,84	1,93	0,92	2,00	0,82	2,00	0,96

- 6 Die konkrete Frage lautet: „Wie bewerten Sie ausgehend vom Verlauf Ihres Entwicklungsvorhabens in der Förderphase die folgenden Aspekte a) auf gesamtuniversitärer Ebene (unabhängig von den speziellen Rahmenbedingungen in ICPL), b) in Ihrem Fachbereich (außerhalb des Konzeptteams)?“ Auch in der ersten Förderphase fällt die Bewertung auf gesamtuniversitärer Ebene schlechter aus.
- 7 Die konkrete Frage lautet: „Sie haben durch die ICPL-Förderung im Gegensatz zu einer üblichen Studiengangentwicklung...“

das konzeptionelle Verständnis erhöht. Dabei wird die Unterstützung durch die WB als zentrale*r Ansprechpartner*in deutlich wahrgenommen (Überblick s. Tab. 3).

In der wiederkehrenden Forderung nach Gelegenheiten zum Austausch über inhaltliche und formelle Fragen als „Kontaktträume“, „Reflexionszonen“ und „Blick über den Tellerrand“ wird bei der qualitativen Erhebung die Vermittlerfunktion der WB relevant. Die Erfahrungen im Förderphasenverlauf verwiesen aber auch darauf, dass ein (An-)Erkennen des Mehrwerts der Unterstützung oft erst im Nachhinein erfolgt. Bisher erwies sich die Teilmaßnahme ICPL als ausschlaggebender Anreiz für die Initiierung curricularer Entwicklungen. Ohne die Aussicht auf Förderung wären, laut Angaben in den Zwischenberichten (10 von 16 Teams, ohne erste, inkl. vierte Förderphase), viele Projekte nicht in Angriff genommen worden, da das Arbeitspensum ohne die Lehrdeputatsreduktion nicht in der Zeit zu erfüllen wäre. Dabei hat die Förderung z. T. nicht nur konzeptionell-strukturierende, sondern auch strategische Bedeutung für die Umsetzung, da dieser besondere Rahmen die Bereitschaft am Fachbereich für die Vorhaben erhöhen würde.

5.4 Zusammenfassung

Insgesamt kennzeichnen die Ergebnisse schwerpunktmäßig Erfordernisse auf organisationaler Ebene. So ist auf personaler Ebene zwar ein gewisses Ausmaß an Qualifizierungspotenzial zu verzeichnen, jedoch scheint dieses eher beiläufig angesprochen zu werden, statt speziellen Erfordernissen zu entspringen. Auf organisationaler Ebene hingegen werden strukturelle Schwachstellen explizit thematisiert und konkrete Bedarfe geäußert. Auffallend ist, dass Abstimmungsprozesse in allen Erhebungsdimensionen kontinuierlich positiv hervorgehoben werden. Insbesondere die positive Betonung des kollegialen Austauschs in der Förderphase und die dadurch entstandenen Kooperationen legen die Vermutung nahe, dass die Entwickelnden nicht in einem solchen Maße eigeninitiativ Unterstützungsmöglichkeiten oder Best-Practice-Beispiele einbezogen hätten. Unter Einbezug der klaren Forderungen auf organisationaler Ebene erscheint eine Studiengangentwicklung ohne Förderung im aktuellen Hochschulkontext maßgeblich auf strukturelle Aspekte und formelle Richtlinien konzentriert zu sein, statt die konzeptionellen Spielräume wahrzunehmen und unter Einbezug relevanter Akteure zu nutzen. Nach Aussage der Befragten nimmt die WB in diesem Zusammenhang eine Scharnierstelle ein, die immer wieder konzeptionelle Impulse für den Entwicklungsprozess gibt und durch die stringent initiierte Vernetzung

der zentralen Akteure aus Fach- und Zentralbereichen zumindest ansatzweise ein gegenseitiges Verständnis fördern kann.

6 Implikationen für die Hochschuldidaktik

Wie kann vor diesem Hintergrund nun die Frage der Studiengangentwickelnden nach den Unterstützungspotenzialen allgemein für die Hochschuldidaktik beantwortet werden? In Anbetracht der zunehmenden Relevanz der organisationalen Ebene gegenüber der personellen Weiterbildungsintention, die der Hochschuldidaktik zugeschrieben wird (Merkt 2014, S. 93), sieht es zunächst nach einem eher begrenzten Handlungsfeld aus. Genauer betrachtet wird jedoch deutlich, welche Herausforderungen und auch welche Chancen eine Professionalisierung der Studiengangentwicklung im Third Space für die Hochschuldidaktik mit sich bringt.

Der Ansatzpunkt ist die Schnittstellenfunktion, die in diesem Pilotprojekt der WB zufällt, aber in den üblichen Hochschulstrukturen der Hochschuldidaktik als Zuständigkeitsbereich für Fragen zur Studiengangentwicklung zugeordnet werden kann. Zentral wird dabei die Zusammenkunft unterschiedlicher Akteure, um *wechselseitige Denk- und Handlungslogiken* zu verstehen, was u. a. in den positiven Aussagen zum Austausch im Projekt Ausdruck findet. Dafür hat sich die partizipative Strategie der WB als besonders zielführend erwiesen. Durch die konsequente Hinzuziehung der relevanten Akteure einer Studiengangentwicklung ins Rahmenprogramm konnten viele Fragen im direkten Dialog effizient geklärt werden. Es sind also weniger die traditionell themenspezifischen Workshops – die scheinbar zwar die Fähigkeiten der Entwickelnden beiläufig fördern, aber auf keinen gezielten Bedarf reagieren – als vielmehr solche Formate erforderlich, die eine Verständniserzeugung für die verschiedenen Perspektiven unter Einbezug der relevanten Informationen ermöglichen. Dabei hat sich v. a. das Angebot zum *kollegialen Austausch* bewährt, bei dem konkrete Fälle aus den Entwicklungsvorhaben in einer Form der kollegialen Beratung gemeinsam bearbeitet werden. Die Ausgangslage der hochschulinternen Informations- und Kommunikationsdefizite sowie Steuerungsprobleme und Verantwortungsdiffusion, die dazu führen können, dass nicht alle relevanten Akteure in solche Klärungsprozesse eingebunden werden (Futterer et al. 2012, 97–98), kommt dabei erschwerend hinzu. Es gilt also, die für einen Entwicklungsaspekt zuständigen/hilfreichen Personen ausfindig zu machen und eine (hochschuldidaktische) *Plattform für deren Austausch* zu schaffen, um den Aufgaben einer Curriculumentwicklung effizient und zielorientiert nachgehen zu können. Dabei sind die Angelegenheiten im Third

Space aber nur teilweise steuerbar und müssen immer wieder neu verhandelt werden. Das legt nahe, dass die Hochschuldidaktik *institutionelle Verbindlichkeiten* schaffen muss, um stärker an den Wurzeln der curricularen Gestaltung mitwirken zu können. Denn die Ergebnisse zeigen auch, dass ein gewisser institutioneller Rahmen aus Anreizen und Verpflichtungen im Projekt zu der – letztlich positiv und hilfreich wahrgenommenen – vertieften Auseinandersetzung mit der Aufgabe der Studiengangentwicklung führte.

Die Aushandlungsprozesse im Umgang mit den verschiedenen universitären Interessengruppen erfordern dabei eine fundierte Argumentationsgrundlage, um sich in den Auseinandersetzungen behaupten zu können und infolge einer entsprechenden Positionierung autark bei grundlegenden Gestaltungsfragen mitzuwirken. Ausgehend von der primär praktisch aktiven hochschuldidaktischen Community in Deutschland ist daher insbesondere eine *Ausweitung der wissenschaftlichen hochschuldidaktischen Perspektive* auf das Geschehen erforderlich (vgl. auch Wildt, 2013, S. 48). So ist eine Professionalisierung der Hochschuldidaktik als Folge der Professionalisierung der Hochschullehre in Deutschland noch nicht etabliert (Merkt, 2014, S. 94). Dafür muss sie ihren aktuellen Ansatz erweitern, um in der Folge nachhaltige Veränderungen in Studium und Lehre anzustoßen (Euler, 2013; Wildt & Heiner, 2013). Wird die Vermittlerrolle in das Verständnis der Hochschuldidaktik einbezogen und über partizipative Formate gezielt Netzwerkstrukturen etabliert, können erste Fäden in die Strukturen des universitären Gesamtgefüges hineingewoben werden. Eine evidenzbasierte Argumentationsgrundlage zur Aushandlung ressourcenbezogener Anreize und konzeptioneller Verbindlichkeiten in der Studiengangentwicklung ermöglicht dabei, eine einflussreiche Position zu etablieren. Damit wäre sowohl einer Strukturierung der curricularen Prozesse, adaptiert an die Kontexte der jeweiligen Hochschulen, als auch der Professionalisierung der Hochschuldidaktik gedient.

7 Resümee

Der *praktische Nutzen* dieser Untersuchung liegt also in der Erkenntnis zur Bedeutung des Austausches der Akteure bzw. der dafür erforderlichen Vermittlerrolle. Hinzu kommen die im Projekt neu geschaffenen Angebote und Vernetzungsstrukturen für die Universität Tübingen, die durchaus als Anregung für Entwicklungen an anderen Hochschulen dienen können. Im aktuellen Hochschulkontext, in dem Angelegenheiten von Studium und Lehre immer wieder neu auszuhandeln sind, kann die Hochschuldidaktik als vermittelnde Instanz wirksam werden und darin ihre Position auf organisationaler Ebene im Gesamt-

gefüge festigen. Ausgehend von den Ergebnissen empfiehlt es sich, diesen Aspekt als Angebot einer (themenspezifischen) Diskussionsplattform mit in die hochschuldidaktischen Konzepte aufzunehmen und zentrale Akteure und Entscheidungsträger – nicht zuletzt als Promotoren – zu den Treffen einzuladen. Hinsichtlich der Qualifikation der Studiengangentwickelnden weisen die Ergebnisse darauf hin, dass zwar nur wenig Bedarf geäußert, aber durchaus curricular-konzeptionelle Fähigkeiten gestärkt werden können. Dahingehend erscheinen spezifische Workshops zu Kernaspekten der Curriculumentwicklung, wie sie ggf. schon in den Programmen vorgesehen sind, für eine individuelle Weiterbildung ausreichend. Ein weiterer Nutzen wird in den Erkenntnissen zum konzeptionellen Verlauf von curricularen Entwicklungsprozessen erwartet, der in diesem Beitrag aber nicht im Fokus stand.

Der *wissenschaftliche Nutzen* besteht in Rückbezug auf die Professionstheorie. Es kann festgehalten werden, dass der Rolle der institutionellen Umgebung für professionelles Handeln in der Curriculumentwicklung im Rahmen der aktuellen Hochschulkontexte eine hervorzuhebende Stellung zukommt. So stellt auch Euler (2013) fest, dass eine umfassende Qualitätsentwicklung in der Lehre des Einbezugs struktureller Aspekte in die Qualifizierungsarbeit bedarf und eine Beschränkung auf die Kompetenzentwicklung der Lehrenden zu kurz greift (S. 33–35). Die vorläufigen Ergebnisse zur Fokussierung der curricularen Aufgabe als Teil des Third Space bestätigen dabei die Annahme, dass die Reintegration der Hochschuldidaktik in die Curriculumentwicklung einerseits dazu geeignet ist, eine kontextadäquate Strukturierung der Entwicklungsprozesse auf organisationaler Ebene zu erreichen (Wildt, 2013, S. 47), und andererseits auf personaler Ebene Lerngelegenheiten aufzugreifen, in denen die Akteure besonders zugänglich sind (Wildt & Heiner, 2013, S. 265). Zwar konnte auch hier kein Königsweg ermittelt, zumindest aber ein konkreter Zugang mit praktischen Ansatzmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Dem Prinzip der nutzeninspirierten Grundlagenforschung weiter folgend ist im nächsten Schritt dieser Untersuchung die qualitative Inhaltsanalyse voranzutreiben, um die Ergebnisse für die curriculumtheoretische Fundierung von praktischem Handlungswissen zu nutzen und weiter für eine professionelle Praxis der Studiengangentwicklung aufzubereiten.

Literaturverzeichnis

- Euler, D. (2013).** Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung – neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium. In G. Reinmann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister (S. 29–44). Norderstedt: Books on Demand. Abgerufen von <http://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/festschrift.pdf> (zuletzt geprüft am 30.09.2016).
- Evetts, J. (2008).** Professionalität durch Management? Neue Erscheinungsformen von Professionalität und ihre Auswirkungen auf professionelles Handeln. Ein Nachtrag zum ZSR-Schwerpunktheft 3/2007. Zeitschrift für Sozialreform, 51(1), 97–106.
- Futterer, T., Künzel, R., Pietzonka, M. & Suchanek, J. (Hrsg.) (2012).** Bologna (aus)gewertet. Eine empirische Analyse der Studienstrukturreform. Göttingen: V & R unipress.
- Gieseke, W. (2010).** Professionalität und Professionalisierung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenbildung. (S. 243–244). Stuttgart: UTB.
- Heiner, M., & Wildt, J. (Hrsg.) (2013).** Professionalisierung der Lehre. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kloke, K., & Krücken, G. (2012).** „Der Ball muss dezentral gefangen werden.“ – Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), Hochschule als Organisation. (S. 311–324). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuckartz, U. (2012).** Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, U. (2014).** Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS.
- Künzel, R. (2012).** Bologna (aus-)gewertet – Eine empirische Analyse der Studienstrukturreform. In T. Futterer, R. Künzel, M. Pietzonka, & J. Suchanek (Hrsg.), Bologna (aus)gewertet. Eine empirische Analyse der Studienstrukturreform. (S. 13–30). Göttingen: V & R unipress.

- Nickel, S. (Hrsg.). (2011).** Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung (Arbeitspapier Nr.148). Abgerufen von www.chc.de/downloads/CHE_AP_148_Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf (zuletzt geprüft am 30.09.2016).
- Niethammer, C., Schöb, S. & Schrader, J. (im Druck).** Von der Studiengang- zur Strukturentwicklung. Beitrag im Tagungsband „Fachtagung Hochschulwege“ am 10./11.03.2015 in Weimar.
- Nittel, D. (2000).** Von der Mission zur Profession?. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schaper, N. (2012).** Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK. Abgerufen unter <https://www.hrk-nexus.de/material/links/kompetenzorientierung> (zuletzt geprüft am 30.09.2016).
- Schneijderberg, C., Merkator, N., Teichler, U. & Kehm, B. (Hrsg.) (2013).** Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre. Frankfurt: Campus Verlag.
- Schrader, J. & Goeze, A. (2011).** Wie Forschung nützlich werden kann. Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34(2), 67–76.
- Siebert, H. (1974).** Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.
- Stockmann, R. & Meyer, W. (2012).** Evaluation. Eine Einführung. Stuttgart: UTB.
- Tietgens, H. (1988).** Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Universität Tübingen (2012).** Erfolgreich studieren in Tübingen. Antrag auf Förderung im Rahmen der Ausschreibung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. Tübingen.
- Urban, D. & Meister, D. M. (2010).** Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5(4), 104–123. Abgerufen von <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/13/256>. Zuletzt geprüft am 30.09.2016.
- Whitchurch, C. (2010).** Optimising the potential of third space professionals in higher education. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5(4), 9–22. Abgerufen von <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/10/253> (zuletzt geprüft am 30.09.2016).

Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), Professionalisierung der Lehre. (S. 27–57). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Kooperationsraum Studiengangentwicklung

Das (unausgeschöpfte) Potential der Prozessbegleitung. Befunde einer Evaluationsstudie

Carolin Niethammer, Sabine Schöb & Josef Schrader

Es soll die Frage geklärt werden, wie Studiengangentwickelnde über eine systematische Prozessbegleitung unterstützt und ein synergetisches Zusammenwirken der beteiligten Akteur*innen gestärkt werden kann. Die Beantwortung umfasst sowohl personale Voraussetzungen der Entwickelnden, d.h. Fragen zu ihrer Qualifikation und ihrem Bedarf, als auch institutionelle Bedingungen, unter denen Studiengangentwicklung stattfindet, d.h. insbesondere Fragen zur (*Support*-)Struktur. Nicht zuletzt gilt es zu analysieren, wie diese beiden Ebenen sinnvoll ineinandergreifen (können). Die Befunde zeigen, dass eine professionelle Studiengangentwicklung Gelegenheitsstrukturen zur Ermöglichung einer Kultur des Austauschs über didaktisch-konzeptionelle Herausforderungen benötigt.

The aim is to clarify the question of how academic staff, responsible for study-program development, can be supported by systematic process monitoring and how synergetic interaction between the involved actors can be strengthened. The answer includes both personal requirements of the developing person, that is questions about their qualifications and needs, as well as institutional conditions under which course development takes place, that is in particular questions about the (support-) structure. Last but not least, it is important to analyze how these two levels interact meaningfully. The findings show that a professional study-program development requires structures which offer opportunities to enable a culture of exchange on didactic-conceptual challenges.

1 Ausgangslage: Das veränderte Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung

Die Aufgabe einer curricularen Entwicklung umfasst nach Siebert (1974) die Verständigung über ein Richtziel, die Analyse von Planungsdaten (zum angestrebten Tätigkeitsfeld, den darin erforderlichen Qualifikationen, den Lernvoraussetzungen und des wissenschaftlichen Inhalts), die Konstruktion der Binnenstruktur (Lernziele und -inhalte mit der Auswahl passender Methoden und Medien im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen) sowie der Lernzielüberprüfung und Evaluation. Im Hochschulkontext liegt diese Aufgabe in der Verantwortung der Fachbereiche. Die Umstellung auf das zweigliedrige Studiensystem, die Einführung der Akkreditierung, aber auch übergreifende Tendenzen der Hochschulentwicklung haben diese Aufgabe maßgeblich verändert und haben für die Studiengangentwickelnden der Fachbereiche neue Herausforderungen mit sich gebracht. Diese umfassen nicht nur konzeptionelle Anforderungen (z.B. Kompetenzorientierung, *Employability*, Übergang Bachelor-Master), die teilweise vielleicht sogar bestehende Lehransätze in Frage stellen und gewisse Aushandlungsprozesse im Kollegium erfordern. Darüber hinaus sind Studiengangentwickelnde angehalten, (neue) Akteur*innen, die meist auf überfachlicher Ebene für die adäquate Umsetzung der neuen Anforderungen zuständig sind (z.B. aus Qualitätsmanagement, Hochschuldidaktik), in den Entwicklungsprozess einzubeziehen (Steinhardt et al., 2017). Durch diese Veränderungen hat das Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung in den letzten Jahren mehr Aufmerksamkeit erfahren und ist zu einer komplexen Gemeinschaftsaufgabe und damit zu einem zentralen Knotenpunkt im Bereich Studium und Lehre geworden. Wildt (2013) konstatiert, dass die Hochschuldidaktik, die sich primär auf Qualifizierungsangebote für Lehrende fokussiert hat, einen nicht ganz einfachen Stand in diesem Szenario hat, sieht jedoch in der Reintegration ihrer Arbeit in den Studiengangentwicklungsprozess die Chance für eine neue institutionelle Aufstellung.

Entsprechend dieser Ausgangssituation setzt die Evaluationsstudie am Studiengangentwicklungsprozess als Forschungsgegenstand an. Aus Perspektive der Studiengangentwickelnden der Fachbereiche wird der Knotenpunkt im Bereich Studium und Lehre genauer in den Blick genommen und die Zusammenarbeit mit den überfachlichen Akteur*innen fokussiert. Dabei soll insbesondere die (potentielle) Rolle und Profilbildung der Hochschuldidaktik mitgedacht werden.

2 Theoretischer Hintergrund

Die Umstrukturierung in das zweigliedrige Studiensystem kann nur dann im Sinne der Bologna-Reform erfolgen, „wenn Studiengangentwicklungsplanung qualifiziert und unter Einbezug der notwendigen Fundierung, Perspektiven und Handlungsfelder professionell durchgeführt wird“ (Welbers & Wildt, 2003, S. 151-152). Ausgehend davon wird die Studie in theoretischen Überlegungen zur Professionalität verortet. Damit soll geklärt werden, worin die notwendigen Voraussetzungen für ein professionelles Handeln der Zuständigen der Fachbereiche bestehen.

2.1 Studiengangentwicklung und Professionalität

Das hier angelegte Verständnis von Professionalität begründet sich weniger in den klassischen Ansätzen der Professionstheorie (Mieg, 2005; Combe & Helsper, 1996) die auf der allgemeinen Annahme beruhen, dass Professionalisierungsbemühungen in die Konstitution eines Berufsbildes mit bestimmten Merkmalen münden. Diese Merkmale sind nach Mieg (2005, S. 343) ein gesellschaftlich relevanter Problembereich und dazugehöriges Handlungs- und Erklärungswissen, ein Bezug zum gesellschaftlichen Zentralwert, eine akademische Ausbildung sowie ein Berufsverband. Hingegen gewinnt die Professionalität als berufsspezifische und situative Handlungskompetenz, wie sie in erwachsenenpädagogischen Auseinandersetzungen diskutiert wird (Gieseke, 2010, S. 244; Nittel, 2000, S. 71; Tietgens, 1988, S. 37), an Bedeutung. Professionalität ist dabei nicht statisch, sondern muss sich in entsprechenden Handlungssituationen kontinuierlich bewähren und weiterentwickeln. Dafür ist es erforderlich, dass die institutionellen Bedingungen solch flexibles und vernetztes Handeln ermöglichen (Gieseke, 2010, S. 244; Nittel, 2000, S. 17). Neben den nötigen personalen Voraussetzungen gibt es also auch gewisse institutionelle Bedingungen, die für eine gelingende Umsetzung professionellen Handelns gegeben sein müssen. Diese sind wiederum von der politischen Bedeutungszuweisung, d.h. was an Ressourcen vorausgesetzt bzw. zugestanden wird, abhängig (Gieseke, 2010, S. 244-245). Dabei kann die Qualitätssicherung zu einem institutionsbezogenen Instrument von Professionalität werden (ebd., S. 245).

Die Rolle der Organisation bekommt in den soziologischen Auseinandersetzungen von Evetts (2011) zum Wandel des Professionalitätsverständnisses ein besonderes Gewicht. Sie differenziert die klassische berufsbezogene Professionalität entsprechend der o.g. Merkmale von der organisationsbezogenen Professionalität als neues Konstrukt (ebd., S. 407).¹ Der wesentliche Unterschied dabei ist, dass die organisationseigenen Ziele und Hierarchien – im Gegensatz zu den autonomen, organisationsübergreifenden Standards einer Profession – das Verständnis von Professionalität prägen.

1 Die Differenzierung lautet im englischen Original „occupational“ und „organizational“.

Dabei wird festgestellt, dass sich die Vorstellungen von Partnerschaft, Kollegialität, Diskretion und Vertrauen hin zu den Ebenen des Managements, der Bürokratie, Standardisierung, Bewertung und *Performance*-Kontrolle verschieben. Neben den institutionellen Rahmenbedingungen hat die Organisation zunehmenden Einfluss auf die Steuerung und die Anforderungen, die für professionelles Handeln aufgestellt werden. Insgesamt beeinflussen also personale Voraussetzungen sowie institutionelle Bedingungen professionelles Handeln, welches zudem berufsbezogenen und/oder neuen organisationsbezogenen Professionalitätsansprüchen unterliegen kann.

Was bedeutet das nun für die Aufgabe der Studiengangentwicklung? Zunächst einmal, dass die Hochschule durch ihre Zielvorstellung für Studium und Lehre mit entsprechenden Qualitätskontrollen die Anforderungen für professionelles Handeln wesentlich prägt. Damit stehen die Studiengangentwickelnden doppelten – berufs- sowie organisationsbezogenen – Ansprüchen gegenüber. Als Vertreter*innen ihrer Fachdisziplin sind sie in erster Linie berufsbezogene Professionelle, die in recht autonomen Handlungsfeldern der jeweiligen Disziplin mit einer lange gewachsenen Fachtradition agieren. Die Studiengangentwicklung ist hingegen weder ihr Fachgebiet noch folgt sie den ihnen bislang bekannten (Handlungs-)Logiken. Es ist eine Aufgabe, deren Bezugspunkte nunmehr v.a. innerhalb der Organisation Hochschule liegen, welche in den vergangenen Jahren verstärkt von organisationsbezogenen (überfachlichen) Akteur*innen in Form von Leitbildern, Richtlinien und Abläufen ausgestaltet wurden. Die Expertise für die Aufgabe der Studiengangentwicklung hat sich also ausdifferenziert und kann nur noch bedingt durch den alleinigen Rückgriff auf Inhalte und langjährige Regularien der Fachdisziplin erfüllt werden. Die Herausforderung besteht nun darin, die Expertise an eine qualitativ hochwertige Studiengangentwicklung entsprechend der Anforderungen der jeweiligen Organisation Hochschule zu bündeln.

2.2 Aktueller Forschungsstand zur Professionalität in der Studiengangentwicklung

Das neue Verständnis von Professionalität und damit verknüpfte Veränderungsprozesse im Hochschulkontext werden u.a. von Blümel et al. (2010) beleuchtet. Sie zeichnen das Spannungsfeld der bisherigen Autonomie der Hochschuleinheiten und der aufkommenden, stärker regulierenden neo-institutionalistischen Organisationsformen nach. Diese äußern sich insbesondere im Verhältnis zwischen den wissenschaftlichen und den Verwaltungsbereichen und in Veränderungen der Rollen und Tätigkeiten an deren Schnittstelle (ebd., S. 113-115). Eine Untersuchung der in diesem wachsenden Feld tätigen Personen (Schneiderberg et al., 2013), die weder primär der Wissenschaft noch der Verwaltung zugeordnet sind, charakterisiert sie als hoch qualifizierte aber machtlose Hochschulprofessionelle, die sich selbst als *change agents* verstehen (ebd., S. 409). Dieser Schnittstellenbereich wurde von Whitchurch (2013) genauer betrachtet, und das engere Zusammenrücken der beiden tradierten Sektoren von Wissenschaft und Verwaltung als die Konstitution eines *Third Space* beschrieben. Die Studiengangentwicklung ist eines der darin liegenden Aufgabenfelder (ebd., S. 25).

Bei den bisher vorliegenden empirischen Studien zur Studiengangentwicklung handelt es sich eher um Bestandsaufnahmen bestehender Curricula (z.B. Suchanek et al., 2012; Schwarz-Hahn & Rehburg, 2004; Sandfuchs et al., 2011), um auf Versäumnisse und Potentiale der Bologna-Reform aufmerksam zu machen. Steinhardt (2015) nimmt die bislang vernachlässigte Handlungsebene der Entwickelnden in den Blick und stellt fest, dass die Aufgabe der Studiengangentwicklung an Bedeutung gewinnt,

indem eigene Forschungsbereiche in Studienprogrammen verankert und damit die Forschung gestärkt werden.

Die vorliegende Untersuchung greift dieses Desiderat auf, in dem sie die Studiengangentwicklung als zunehmend komplexe Aufgabe in einem Gebiet der Hochschulen betrachtet, das sich komplementären Professionalitätsbezügen gegenüber sieht.

2.3 Forschungsfrage

Für die Untersuchung werden die Zuständigen der Fachbereiche als Protagonist*innen im Aufgabenfeld der Studiengangentwicklung in den Mittelpunkt gerückt. Ihr Handeln wird mit Blick auf das Zusammenspiel der beteiligten Akteur*innen, bei denen von unterschiedlichen professionellen Handlungslogiken auszugehen ist, betrachtet. Die Studiengangentwicklung wird demnach als Gemeinschaftsaufgabe aufgefasst.

Es soll die Frage geklärt werden, wie Studiengangentwickelnde über eine systematische Prozessbegleitung unterstützt und ein synergetisches Zusammenwirken der beteiligten Akteur*innen gestärkt werden kann. Die Beantwortung dieser Frage umfasst sowohl personale Voraussetzungen der Entwickelnden (d.h. Fragen zu ihrer Qualifikation und ihrem Bedarf) als auch institutionelle Bedingungen, unter denen Studiengangentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe stattfindet (d.h. insb. Fragen zur (*Support*-)Struktur). Nicht zuletzt gilt es zu analysieren, wie diese beiden Ebenen in dem Aufgabengebiet, das vor allem den Ansprüchen organisationsbezogener Professionalität genügen muss, sinnvoll ineinandergreifen (können).

3 Methodisches Vorgehen

Bei dem methodischen Vorgehen handelt es sich um einen parallelen *Mixed-Method*-Zugang nach Kuckartz (2014), was sich als enge Verknüpfung von Empirie und Praxis im Evaluationsdesign niederschlägt. Es gilt, die Unterstützung der Studiengangentwickelnden evidenzbasiert und bedarfsorientiert zu fundieren, was in einem anwendungsorientierten Evaluationsdesign geleistet werden soll.

3.1 Evaluationsdesign und Stichprobe

Die Plattform der Untersuchung bildet ein Projekt des Qualitätspakts Lehre² an der Universität Tübingen³, in dem über die fünfjährige Gesamtlaufzeit alle Fachbereiche jedes Jahr die Möglichkeit hatten, eine einjährige Förderung für curriculare Entwicklungsprojekte zu beantragen. Diese bestand in einer Lehrdeputatsreduktion und Mitteln zur personellen Kompensation, um zeitliche Freiräume für die Studiengangentwicklung zu schaffen.

2 Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL16006 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

3 Gesamtprojekt „Erfolgreich studieren in Tübingen“ (ESIT) – mit der betreffenden Teilmaßnahme „Entwicklung innovativer Curricula und praxisorientierter Lehrmodule fördern“ (ICPL).

Die Teams und ihre Entwicklungsvorhaben setzen sich folgendermaßen zusammen:

- Jährlich ca. 5 geförderte Entwicklungshaben mit Konzeptteams à ca. 3 Personen
- 43% Professor*innen und 37% Doktor*innen
- durchschnittlich seit 10 Jahren an der Universität Tübingen mit einer Spanne von 1 bis 35 Jahren
- ca. 50% Studiengangentwicklungen; Entwicklungen auf Modul- und Fachbereichsebene in unterschiedlichen Anteilen

Die geförderten Teams wurden im Entwicklungsprozess im Kontext einer wissenschaftlichen Begleitung⁴ didaktisch-konzeptionell unterstützt sowie begleitend evaluiert. Entsprechend des Projektziels einer inneruniversitären Vernetzung wurden die wesentlichen überfachlichen Akteur*innen, d.h. im Kern die Vertreter*innen des Qualitätsmanagements, der Dezernatsabteilung für Studiengangsplanung und -entwicklung und der Hochschuldidaktik, in die Prozessbegleitung eingebunden. Sie fungierten bei den vier aufeinander aufbauenden Veranstaltungen, die je Förderjahr realisiert wurden, als interne Expert*innen und wurden je nach Anliegen zu einzelnen Beratungen hinzugezogen.

Die Prozessbegleitung orientierte sich dabei an einem Modell zur Curriculumentwicklung von Siebert (1974), das für die Studiengangentwicklung modifiziert wurde (Niethammer et al., 2014).

Das kumulative Ablaufschema (Abb. 1) visualisiert das verzahnte Evaluationsdesign und bildet die je obligatorischen Elemente einer Förderphase aus Unterstützung und Evaluation (fett und kursiv) ab.

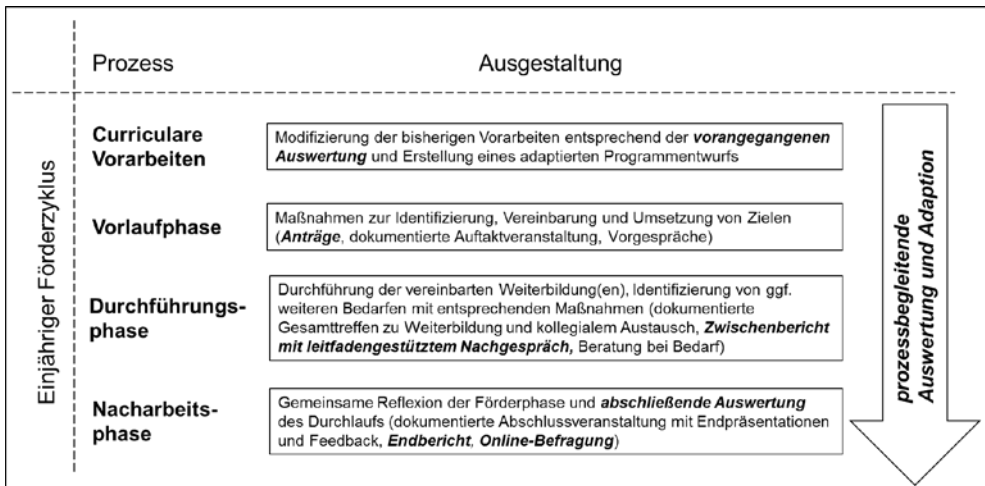


Abbildung 1: Kumulatives Ablaufschema.

Mit diesem zyklischen Vorgehen konnte die Projektstruktur systematisch genutzt werden, um jedes Jahr empirische Erkenntnisse über die zeitintensive und sensible Aufgabe der Studiengangentwicklung zu gewinnen und direkt in die Praxis rückzubinden. Der *Mixed-Method*-Zugang eröffnete für eine Untersuchung der Handlungsebene Einblicke in fachbereichsinterne Vorgänge, ohne den Entwicklungsprozess unnötig zu belasten und das Vertrauensverhältnis zu den Entwickelnden zu strapazieren. In diesem Sinne folgt die Vorgehensweise dem Prinzip der nutzeninspirierten Grundlagenfor-

4 Sie sind die Autor*innen des Beitrags.

schung (Schrader & Goeze, 2011), bei der die Schritte eines Forschungsprozesses sowohl wissenschaftlich als auch praktisch relevant sein müssen und darauf ausgerichtet sind, beeinflussbare Effekte zu identifizieren (Niethammer et al., 2017)⁵.

3.2 Datenerhebung und -auswertung

Kern der formativen Evaluation bilden eine Dokumentenanalyse und eine leitfadengestützte Befragung, die entsprechend der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) ausgewertet wurden. Darin fließen Daten aus fünf Förderphasen von 28 Konzeptteams ein.⁶ Die Prozessdokumente umfassen den Antrag auf Förderung sowie Zwischen- und Endbericht je Entwicklungsvorhaben. Ausgehend vom jeweiligen Zwischenbericht wurde ein Nachgespräch als leitfadengestützte Befragung des entwickelnden Teams geführt und protokolliert.⁷ Insgesamt wurden 118 Prozessdokumente/Gesprächsprotokolle analysiert (Daten auf Gruppenebene).⁸ Das Kategoriensystem besteht aus neun Hauptkategorien: 1. Begründung einer Curriculumentwicklung, 2. Zielart, 3. Ausrichtung, 4. Gegenstand, 5. Ergebnisse, 6. Partizipation des Umfelds, 7. Einflussfaktoren/Planänderungen, 8. Bedarfsstruktur, 9. Projekt-Rahmen. Während die Kategorien zur Erfassung der Aufgaben einer Studiengangentwicklung (1-5) deduktiv nach dem o.g. Modell der Studiengangentwicklung (Niethammer et al., 2014) erstellt und induktiv weiterentwickelt wurden, wurden die Kategorien zu personalen und institutionellen Bedingungen (6-8) am Material induktiv ausdifferenziert.⁹ Zudem wurde eine eigene Kategorie zur Erfassung des Projektkontextes (9) erstellt. Das Material wurde von drei Personen konsensuell codiert und chronologisch je Team analysiert.

Nach Abschluss jeder Förderphase erfolgte zudem eine quantitative Online-Befragung, die der Kontextualisierung der qualitativen Daten diene und deskriptiv ausgewertet wurde. Befragt wurden die einzelnen Teammitglieder und deren aktiv bei der Entwicklung beteiligte Kolleg*innen (Individualdaten).¹⁰ Die Datenanalyse beinhaltet alle fünf Förderphasen mit einem durchschnittlichen Rücklauf von 37,8% (n=83). Die Befragung wurde auf Grundlage erster qualitativer Erkenntnisse aus der anfänglichen Pilotierung eingeführt, um die personalen Voraussetzungen und institutionellen Bedingungen für unterschiedliche Ebenen (Universität/überfachlich, Fachbereich, Projekt) und Aufgabenerfordernisse (Konzeption, Administration, Zusammenarbeit) besser analysieren und letzten Endes hinsichtlich der oben ausdifferenzierten Professionalitätskonstrukte verorten zu können.

5 Eine dezidierte Beschreibung dieser Ausrichtung kann der Publikation entnommen werden.

6 Fallzahlen; Angaben zu den Teams s. Kap. 3.1. Bei Zitaten aus den Nachgesprächen wird die Statusgruppe der interviewten Teammitglieder benannt (Prof/Wissenschaftliche*r Mitarbeiter*innen (WMA)).

7 Der Leitfaden wurde entsprechend der Angaben im Bericht geschärft. Es wurden i.d.R. ein bis zwei Teammitglieder, die vom Team selbst festgelegt wurden, gemeinsam befragt. Zu Gunsten des Vertrauensverhältnisses wurde auf eine Tonaufzeichnung verzichtet. Stattdessen wurde das Gespräch von einer Hilfskraft mitprotokolliert.

8 Abkürzungen: AN = Antrag; ZB = Zwischenbericht; NG = leitfadengestütztes Nachgespräch; EB = Endbericht, KT = Konzeptteam

9 Dies erfolgte in einer Probecodierung der ersten Förderphase. Im Zuge der Hauptcodierung waren zwei weitere Anpassungen des Kategoriensystems erforderlich, in deren Folge das gesamte Material noch einmal durchgegangen wurde.

10 Um nur diejenigen zu befragen, die tatsächlich am Entwicklungsprozess beteiligt waren, wurde nach den demographischen Angaben eine Filterfrage eingefügt. Danach fielen 10 Befragte aus der Analyse heraus.

Entsprechend gründen die Items auf praktisch relevante Aspekte der Studiengangentwicklung.¹¹ Die Befragung erfolgte mit einer vierstufigen Skala.¹² Sofern keine auffallenden Unterschiede zwischen den Förderphasen bestehen, werden übergreifende Werte für die Förderphasen insgesamt (n=64)¹³ referiert.

4 Ergebnisse zum Kooperationsraum Studiengangentwicklung

Für die hier fokussierte Forschungsfrage sind die personalen Voraussetzungen der Studiengangentwickelnden von Interesse, um festzustellen, wo eine Unterstützung sinnvoll ansetzen kann. Zudem sollen institutionelle Bedingungen identifiziert werden, die ein synergetisches Zusammenwirken ermöglichen. Dafür werden gezielt jene Kategorien betrachtet, die auf (potentiellen) *Support* und entsprechende Strukturen abheben, d.h.: Bedarfsstruktur, Partizipation und einzelne Subkategorien aus Einfluss/Planänderungen und Projekt-Rahmen.

4.1 Personale Ebene: Die Professionalität der Studiengangentwickelnden

Die Zuständigen der Fachbereiche begründen ihre Eignung für die Aufgabe der Studiengangentwicklung fast immer über vorhandene Erfahrungswerte, denen auch im Prozess vor allem fachbereichsintern eine große Rolle zugesprochen wird. Entsprechend erfolgt die Aufgabenverteilung im Team, wobei zudem häufig die Wahrnehmung einschlägiger Positionen betont wird. Weiterbildungen im didaktischen Bereich sind eher die Ausnahme (insg. 4 KT als Kopfzahl).

„Alle vier Mitglieder sind in ihren Arbeitsbereichen in Lehre und akademische Selbstverwaltung eingebunden und verfügen über eine langjährige Erfahrung bei der Entwicklung, Betreuung und Umsetzung von Studiengängen in ihrem Bereich.“ [KT17-AN]

„Im Allgemeinen haben sich die Strukturen eher so aufgeteilt, wie die verschiedenen Personen das ‚Know How‘ haben. Das KT15-Mitglied 1 [Studiendekan] ist beispielsweise für alles auf Fakultätssebene verantwortlich. Er hält sich aus der Gestaltung des Portfolios eher raus.“ [KT15-NG-WMA]

„Unklarheiten konnten durch Treffen und Konsultationen ausgeräumt werden, in denen die Nutzung des vorhandenen Erfahrungswissens von Beteiligten eine große Rolle spielte.“ [KT1-ZB]

Bedarfe werden zu ca. 60% in den Anträgen als geforderte Angabe formuliert und sind entweder recht allgemein gehalten oder didaktische Anliegen, die eher die Lehre betreffen. Hin und wieder wird fachspezifische Unterstützung thematisiert.

11 Dies umfasst Teile zur Einschätzung der eigenen Voraussetzungen sowie der Entwicklung vor und nach der Förderphase, zur Bewertung verschiedener struktureller und kommunikativer Aspekte, den Einfluss der Projektbedingungen auf die Studiengangentwicklung und einen offenen Fragenteil zu Optimierungswünschen.

12 Einschätzungen: trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu (zudem: kann ich nicht beurteilen); Bewertungen: gut – eher gut – eher schlecht – schlecht (zudem: kann ich nicht beurteilen sowie für unser Vorhaben nicht relevant).

13 Die Ergebnisse des Pretests aus der ersten Förderphase (FP 1) fließen nicht in die Auswertungen der Förderphasen insgesamt (FP 2-5) ein.

Aufschlussreich ist jedoch die gewünschte Art und Weise der Unterstützung, die weniger Workshops oder Beratung als vielmehr Diskussionen, Austausch oder Begleitung umfasst. Damit einhergehend zeigen die quantitativen Daten, dass sich die Entwickelnden selbst bereits vor dem Entwicklungsprozess als sehr qualifiziert einschätzen, was im Verlauf einer Förderphase noch weiter ausgebaut wird (Tab. 1)¹⁴.

	Wissen: Universitäre Strukturen		Wissen: Didaktische Grundlagen/ Konzeption		Fähigkeiten: Administration		Fähigkeiten: Konzeption	
	\bar{x} (s)	% Positiv	\bar{x} (s)	% Positiv	\bar{x} (s)	% Positiv	\bar{x} (s)	% Positiv
Anfang	2,15 (0,85)	71,2	2,12 (0,80)	70,0	1,92 (0,71)	83,3	1,73 (0,64)	94,1
Ende	1,61 (0,58)	95,7	1,71 (0,62)	91,7	1,53 (0,59)	95,6	1,47 (0,55)	97,8

Tabelle 1: Selbsteinschätzung Wissen und Fähigkeiten Anfang/Ende (FP insgesamt).

Im Bereich der Fähigkeiten liegen die Einschätzungen bereits zu Beginn bei einem Durchschnitt von $\bar{x} < 2$. Insbesondere die konzeptionellen Fähigkeiten werden bereits zu Beginn von 94,1% der Befragten als (sehr) gut eingeschätzt und nach der Förderphase mit 97,8% von fast allen Befragten positiv bewertet. Die höchsten Zuwächse lassen sich jedoch im Bereich des Wissens verzeichnen. Die Einschätzungen weisen in allen Bereichen am Ende der Förderphase eine geringere Standardabweichung auf.

Dem steht entgegen, dass die Unterstützung, die die Teams als Teil der Förderung erhalten, als sehr gut und hilfreich wahrgenommen wird. Davon zeugen sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Daten (Abb. 2). Zur Unterstützung werden häufig die Wissenschaftliche Begleitung (WB) (54 Überschneidungen) sowie verschiedene überfachlichen Akteur*innen (97 Überschneidungen) herangezogen. Dabei werden themenspezifische Beratungen und insbesondere Veranstaltungen zur reflexiven Perspektivenverschränkung hervorgehoben. Ähnlich wie bei den Äußerungen zum Bedarf werden auch hier Zusammenarbeit und Kooperation als bedeutsame Unterstützungsformen genannt.

„Die Freistellung der Teilprojektverantwortlichen von der Lehre ermöglichte uns einen intensiven und zeitaufwendigen Einsatz sowie die Integration neuer didaktischer Konzepte in Zusammenarbeit mit [der WB] sowie [Vertretern] vom Zentrum für Hochschuldidaktik. Diese Kooperation erwies sich als sehr fruchtbar und hilfreich.“ [KT9-EB]

„Auch der Austausch mit [Vertretern der Hochschuldidaktik] war für die Reflektion weiterer Methoden zur Verbesserung der Interaktivität sehr hilfreich.“ [KT8-ZB]

14 Bei der Ergebnisdarstellung werden die Werte 1 und 2 (gut/eher gut) als positiv zusammengefasst.

„Wir unterstützen uns gegenseitig gut, was auch mit der guten Kommunikation einhergeht. Darüber hinaus sind die Angebote von ICPL super und mehr als ausreichend. Wir würden diese gerne mehr in Anspruch nehmen, jedoch fehlt dazu leider die Zeit. Auch der kollegiale Austausch ist super. Den empfinden wir für alle als zielführend, da alle Blickpunkte involviert sind. Alles in allem läuft unser Projekt sehr gut und wir erhalten auch gute Unterstützung.“ [KT23-NG-Prof]

Im Gegensatz zu einer üblichen Studiengangentwicklung konnte der Kontext der Prozessbegleitung im Projekt die Auseinandersetzung mit der Studiengangentwicklung intensivieren (93,3%) und die Aufgabenerfüllung in verschiedener Hinsicht befruchten (Abb. 2). So wird ein deutlicher Einfluss der WB u.a. auf die konzeptionellen Aufgaben der Studiengangentwicklung (b) 86,4%, e) 81,0%) sowie auf die Vernetzung und Unterstützung (d) 72,1%, g) 80,4%, j) 84,8%) ausgewiesen.

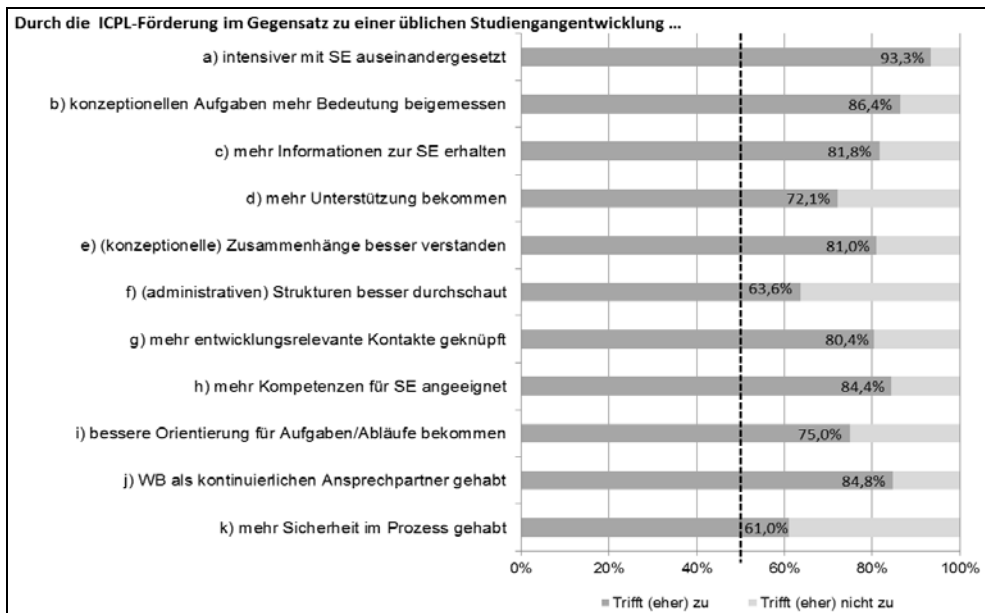


Abbildung 2: Förderung im Gegensatz zur üblichen Studiengangentwicklung (SE) (FP insgesamt).

Insgesamt stellt die Partizipation verschiedener Akteursgruppen einen großen Aufgabenanteil im Prozess dar. Beim Einbezug der überfachlichen Akteur*innen fällt auf, dass die Hochschuldidaktik (und die WB auf Projektebene) als neutrale Unterstützung und Begleitung anerkannt werden. Andere zentrale Akteur*innen, die meist enger im Akkreditierungsprozess eingebunden sind, werden teilweise im Kontext einengender Vorgaben und der *Service*-Orientierung kritisch thematisiert.

4.2 Institutionelle Ebene: Die (Support-)Strukturen

Die Kategorien Bedarf und Unterstützung werden durch den Rückbezug auf die Kompetenzen anderer mit konkreter Zweckbindung charakterisiert. Die oben dargestellte Diskrepanz zwischen dem kaum vorhandenen Bedarf und der hilfreichen Unterstützung kann durch eine Betrachtung der Einflusskategorie des Austauschs ergänzt werden. Dieser erfasst die Bedeutung von Gesprächen auf Augenhöhe und kommt mit Abstand am häufigsten vor (Abb. 3), wobei auf Kolleg*innen (71 Codierungen) und die WB (49 Codierungen) der größte Anteil entfällt.



Abbildung 3: Codierungen der Einflussfaktoren.

Der Austausch wird für eine Studiengangentwicklung bereichsintern sowie -übergreifend als notwendig erachtet und als Problemlösestrategie wahrgenommen. Der Aufwand für die Abstimmungsprozesse wird jedoch häufig unterschätzt. Entsprechend wird neben den oben genannten Reflexionsgelegenheiten der Vernetzungsgedanke der Treffen im Projekt-Rahmen als strukturbildendes Element besonders hervorgehoben.

„Die Verhältnismäßigkeit [von Administration und Konzeption] ist relativ. Die Änderung [in der zentralen Verwaltung] nehmen wir positiv wahr. Wir hatten eine falsche Vorstellung von der Menge an der notwendigen Kommunikation. Daraus haben wir viel gelernt.“ [KT10-NG_WMA+Prof]

„Des Weiteren waren die Treffen als kontaktstiftende Begegnungsräume mit verschiedenen universitären Akteur*innen sehr wertvoll und beschleunigten die zielgerichtete Kontaktaufnahme mit Projekt-relevanten Personen.“ [KT13-ZB]

„Durch die Begleitung ergeben sich Kontakte, die bisher nicht oder nur in geringem Umfang wahrgenommen bzw. genutzt wurden. In unserem Fall z.B. zur Hochschuldidaktik.“ [KT12-ZB]

Damit einhergehend, wird insgesamt oft der Wunsch nach schlankeren/flexibleren Prozessen und weniger Vorgaben seitens der Universität sowie nach Vernetzung auf und zwischen der überfachlichen Ebene und den Fachbereichen gleichermaßen geäußert. Diese zielen meist auf Planungssicherheit und mehr Transparenz ab. Weitere Optimierungswünsche beziehen sich oft auf eine Verstärkung der Förderung und eine bessere Ressourcenausstattung.

„Ausgiebige Diskussion in der Vorbereitung verstärken. Längere Aufenthalte der Verwaltung in den Fachbereichen fördern, damit die ablaufenden Prozesse in die Planung und Modelle der Verwaltung einfließen können.“ [Offene Antwort FP 4]

„Es gibt eine zu starke Trennung zwischen den einzelnen Verwaltungen und eine zu schwache Rückkopplung zu den Fachbereichen. Ich hab nicht die Lösung, aber die Rückkopplung ist zu schwach!“ [KT20-NG-Prof]

„Verwaltungshürden abbauen, transparente Zuständigkeiten schaffen, Kommunikation und Informationsaustausch der verschiedenen Stellen verbessern.“ [KT24-ZB]

Einhergehend mit den qualitativen Ergebnissen fällt der Vergleich der Aspekte auf den beiden Ebenen Fachbereich und Gesamtuniversität in der quantitativen Befragung komplementär aus (Tab. 2).

	Gesamtuniversität	Fachbereich
Struktur des formellen/administrativen Prozesses (Transparenz, Organisation, Umsetzung, etc.)	$\bar{x} = 2,20; s = 0,65$	$\bar{x} = 1,74; s = 0,64$
Unterstützung bei der Entwicklung insgesamt	$\bar{x} = 1,79; s = 0,69$	$\bar{x} = 2,00; s = 0,78$
Austausch mit überfachlichen Bereichen	$\bar{x} = 2,04; s = 0,71$	

Tabelle 2: Vergleich Gesamtuniversität und Fachbereich.

Im überfachlichen Bereich werden also Unterstützungsleistungen, aber auch ein bürokratischer Mehraufwand, gepaart mit einer ausbaufähigen Vernetzungsstruktur, wahrgenommen.

4.3 Diskussion

Wie können nun also Studiengangentwickelnde über eine systematische Prozessbegleitung unterstützt und ein synergetisches Zusammenwirken der beteiligten Akteur*innen gestärkt werden?

Die Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass eigeninitiativ wenig didaktisch-konzeptionelle Unterstützung von den Studiengangentwickelnden angefragt wird (hoch eingeschätzte eigene Qualifizierung, geringe Bedarfe), die personalen Voraussetzungen der Professionalität also augenscheinlich gegeben sind (Erfahrung, Positionsausübung). Erhalten die Studiengangentwickelnden jedoch einmal Unterstützung, wird diese als hilfreich eingeschätzt und das konzeptionelle Verständnis verbessert.

In diesen Ergebnissen wird die Studiengangentwicklung als Aufgabengebiet im *Third Space* (Whitchurch, 2013) erkennbar, die verstärkt dem Gestaltungsrahmen der Organisation unterliegt (Blümel et al., 2010), für den wiederum überfachliche Akteur*innen als neue Hochschulprofessionelle (Schneijderberg et al., 2013) zuständig sind. Darin kommt entsprechend das Spannungsfeld der doppelten Ansprüche von organisationsbezogener Professionalität (Rahmenvorgaben für didaktisch-konzeptionelle Gestaltung) und berufsbezogener Professionalität (fachbezogene Umsetzung der didaktisch-konzeptionellen Gestaltung) zum Ausdruck (Evetts, 2011), die im selben institutionellen Kontext der Aufgabenerfüllung liegen.

Für die Entwickelnden kann dieses Spannungsfeld durch intensive Kommunikationsarbeit mit den verschiedenen beteiligten Akteur*innen, v.a. durch die Rückkopplung mit der überfachlichen Ebene, aufgelöst werden. Durch den Austausch zwischen diesen Ebenen können organisationsbezogene Anforderungen an eine berufsbezogene Studiengangentwicklung synergetisch verzahnt werden. Dieses institutionelle Erfordernis für professionelles Handeln wird im Projekt durch die Maßnahmen der Prozessbegleitung systematisch bedient. Damit wird auch in dieser Studie die Studiengangentwicklung als „kollegialer Akt“ (Steinhardt, 2015, S. 248-254) charakterisiert, erweitert die professorale Zusammenarbeit aber um die Relevanz der bereichsübergreifenden Kooperation für eine erforderliche, größtenteils noch ausstehende Perspektivenverschränkung. Wie sich diese vollzieht und inwiefern verkannte Bedarfe dabei aufgedeckt und bedient oder nicht bedient werden können (z.B. fachspezifisch), gilt es weiter zu untersuchen.

Mit dem anwendungsorientierten Evaluationsdesign fiel die Entscheidung auf eine prozessnahe und damit eher indirekte Datengewinnung, wodurch einige wissenschaftliche Einschränkungen entstanden (z.B. hinsichtlich der protokollierten Befragung). Jedoch konnten auf diesem Wege umfassende und authentische Prozessdaten auch von kritischen bzw. weniger involvierten Teams gewonnen werden, die sonst nur eingeschränkt oder ggf. gar nicht geantwortet hätten. Die quantitative Befragung kompensierte fehlende Informationen zur Gesamteinschätzung der qualitativen Daten. Durch den *Mixed-Method*-Zugang konnten die bestehenden Diskrepanzen von Bedarf und Unterstützung sowie von organisations- und berufsbezogener Professionalität deutlich herausgearbeitet werden.

5 Fazit

Für eine professionelle Studiengangentwicklung gilt es also die institutionellen Bedingungen für die Perspektivverschränkung auf personaler Ebene anzupassen, um damit den nötigen Komponenten von professionellem Handeln genüge zu leisten. Die Ergebnisse zeigen, dass dies aber nicht von selbst passiert, sondern es einer institutionellen Gelegenheitsstruktur bedarf, die z.B. über eine Prozessbegleitung umgesetzt werden kann. In einer solchen Begleitung liegt das Potential sowohl für die Profilierung der Hochschuldidaktik als auch für eine synergetische Studiengangentwicklung. Wird die Hochschuldidaktik – wie in der vorliegenden Studie – als eine neutrale, rein beratende und nicht reglementierende Akteurin wahrgenommen, kann sie die Perspektivenverschränkung der verschiedenen Beteiligten moderieren und dabei den jeweiligen organisations- bzw. berufsbezogenen Professionellen ihren eigenen Raum zugestehen. Gleichzeitig wird es möglich, den Diskussionen über formelle Vorgaben eine orientierende Struktur zu bieten und um didaktisch-konzeptionelle Modelle zu bereichern (Brinker & Tremp, 2012, S. 10). Dafür sind von den Hochschulen Vernetzungsmöglichkeiten auf institutioneller Ebene zu etablieren, um eine gegenseitige Verständniserzeugung auf personaler Ebene zu unterstützen und damit die Studiengangentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe aufzubauen.

Literatur

- Blümel, A., Kloke, K. & Krücken, G. (2010). Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement in Deutschland. In A. Langer & A. Schröer (Hrsg.), *Professionalisierung im Nonprofit Management* (S. 105-131). Wiesbaden: Springer VS.
- Brinker, T. & Tremp, P. (2012). Einführung in die Studiengangentwicklung. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 9-12). Bielefeld: Bertelsmann.
- Combe, A. & Helsper, W. (1996). Einleitung: Perspektiven und Probleme pädagogischer Professionalisierung. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 9-48). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406–422.
- Gieseke, W. (2010). Professionalität und Professionalisierung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuißl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 243-244). Stuttgart: UTB Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mieg, H. A. (2005). Professionalisierung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildungsforschung* (S. 342-349). Bielefeld: Bertelsmann.
- Niethammer, C., Koglin-Heß, I., Digel, S. & Schrader, J. (2014). Herausforderung Curriculumentwicklung: Ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 9(2), 27-40. Verfügbar unter: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/651> [26.03.2018].

- Niethammer, C., Schöb, S. & Schrader, J. (2017). Curriculumentwicklung im Dialog als professionelle Herausforderung. Eine nutzeninspirierte Untersuchung personaler und organisationaler Erfordernisse. In N. Schaper, R. Kordts-Freudinger, D. Al Kabbani & D. Urban (Hrsg.), Hochschuldidaktik im Dialog – Beiträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2015 (S. 215-234). Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, D. (2000). Von der Mission zur Profession?. Bielefeld: Bertelsmann.
- Sandfuchs, G., Witte, J. & Mittag, S. (2011). Stand und Perspektiven bayerischer Bachelorstudiengänge – Eine exemplarische Untersuchung. In S. Nickel (Hrsg.), Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis (S. 58-67). Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. Verfügbar unter: http://www.che.de/downloads/CHE_AP_148_Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf [17.11.2017].
- Schneijderberg, C., Merkator, N., Teichler, U. & Kehm, B. (Hrsg.) (2013). Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Schrader, J. & Goeze, A. (2011). Wie Forschung nützlich werden kann. Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34(2), 67-76.
- Schwarz-Hahn, S. & Rehbarg, M. (2004). Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Münster: Waxmann.
- Siebert, H. (1974). Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.
- Steinhardt, I. (2015). Lehre stärkt Forschung. Studiengangentwicklung durch ProfessorInnen im Handlungssystem Universität. Wiesbaden: Springer VS.
- Steinhardt, I., Pohlentz, P. & Merkt, M. (2017). Editorial: Reclaiming Quality Development: Forschung über Lehre und Studium als Teil der Qualitätsentwicklung. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 12(3), 9-15. Verfügbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1118> [17.11.2017].
- Suchanek, J., Pietzonka, M., Künzel, R. & Futterer T. (2012). Bologna (aus)gewertet. Eine empirische Analyse der Studienstrukturreform. Göttingen: V&R Unipress.
- Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), Professionalität und Professionalisierung (S. 28-75). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Welbers, U. & Wildt, J. (2003). Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen: Zur Konzeption einer hochschuldidaktischen Fortbildung für die Studienreform mit Bachelor und Master. In U. Welbers (Hrsg.), Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen (S. 151-167). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), Professionalisierung der Lehre (S. 27-57). Bielefeld: Bertelsmann.
- Whitchurch, C. (2013). Reconstructing Identities in Higher Education. The rise of third space professionals. London: Routledge.