

Studiengangentwicklung als hochschuldidaktisches Aufgabengebiet – ein Spannungsfeld von Praxis und Forschung

SABINE SCHÖB, CAROLIN NIETHAMMER, JOSEF SCHRADER

Abstract

Die Professionalisierung für die komplexer gewordenen Anforderungen der Studiengangentwicklung braucht die Kooperation aller Beteiligten über die tradierten Hochschulektoren hinweg. In kollegialer Zusammenarbeit von fachlichen und überfachlichen Akteur*innen könnte ein perspektivenübergreifender Transfer curricularen Wissens geleistet und für eine Professionalisierung auf personaler sowie institutioneller Ebene konstruktiv genutzt werden, jedoch müssen dabei unterschiedliche Denk- und Handlungslogiken vereint werden. Die Hochschuldidaktik kann dabei an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Verwaltung eine zentrale Vermittlungsrolle einnehmen. Diese erfordert jedoch eine neue institutionelle Aufstellung der Hochschuldidaktik, die über ein professionelles, selbstreflektiertes Vorgehen unter Verknüpfung von Forschung und Praxis erreicht werden kann. Anhand eines Mixed-Methods-Designs untersucht der vorliegende Beitrag – aus Sicht der fachlichen Akteur*innen – Erfolgsfaktoren für professionell gestaltete Studiengangentwicklungsprozesse im Allgemeinen und die Bedeutung einer Koordination und Unterstützung dieser durch die Hochschuldidaktik im Speziellen. Das eigens entwickelte Rahmenprogramm zur Vernetzung der beteiligten Akteur*innen und dessen formative Evaluation zeigen einen möglichen Weg dazu auf.

Gliederung

1	Das veränderte Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung	180
2	Theoretische Grundlagen der Studiengangentwicklung	180
3	Kumulatives Vorgehen der Begleitung und Evaluation	183
4	Ergebnisse zu den Erfolgsfaktoren der Studiengangentwicklung	186
5	Implikationen für das Aufgabengebiet und die Hochschuldidaktik	192
	Literatur	193
	Autorinnen und Autor	195

1 Das veränderte Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung

Der Bereich Studium und Lehre ist derzeit von einer Dynamik geprägt, die die Hochschuldidaktik vor Grundsatzfragen ihrer Positionierung im Spannungsfeld von Praxis und Forschung stellt (vgl. Urban & Meister, 2010). Um den Anforderungen der Sicherung von Qualität in Lehre und Studium im Zuge der Hochschulentwicklung gerecht zu werden, bedarf es einer Ausweitung des zumeist service-orientierten hochschuldidaktischen Profils, um erstens mit einer forschenden Ausrichtung evidenzbasiertes Handeln zu gewährleisten und um zweitens mit einer neuen institutionellen Aufstellung und Vernetzung hochschuldidaktische Expertise in die Arbeitsprozesse zu integrieren (vgl. Wildt, 2013). Dafür bietet das Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung einen vielversprechenden Zugang, da es geeignet ist, um „hochschuldidaktisch begründete Qualitätskriterien [...] im Bologna-Prozess zu thematisieren“ (Wildt 2013, S.47) und zudem einen Knotenpunkt im Bereich Studium und Lehre darstellt, an dem Akteur*innen aus fachlichen und überfachlichen Bereichen beteiligt sind. Des Weiteren wurde die Handlungsebene der Akteur*innen, d. h. der eigentliche Prozess der Studiengangentwicklung, im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen, bisher nur wenig beleuchtet (vgl. Steinhardt, 2015).

Vor diesem Hintergrund werden im Beitrag Anliegen auf zwei Ebenen verfolgt: Auf der Handlungsebene soll die Studiengangentwicklung als Aufgabengebiet weiter erschlossen werden. Dabei steht die Frage nach den Erfolgsfaktoren professioneller Studiengangentwicklung im Zentrum der Untersuchung.

Auf der Ebene der Organisation soll mit dem angelegten Forschungsdesign eine exemplarische Strategie aufgezeigt werden, wie die Hochschuldidaktik in der Koordination und Begleitung von Studiengangentwicklungsprozessen einen sinnvollen Bezug zwischen Praxis und Forschung herstellen und dabei einen Beitrag zur Hochschulentwicklung leisten kann.

2 Theoretische Grundlagen der Studiengangentwicklung

Die Studiengangentwicklung ist ein Bereich, der in den letzten Jahren mit neuen Anforderungen konfrontiert wurde (vgl. Wildt, 2013). Das liegt einerseits an der europaweiten Konkretisierung von Standards und Zielvorstellungen für die Gestaltung von Studienprogrammen sowie andererseits daran, dass die Komplexität von Prozessen der Einrichtung und Qualitätssicherung von Studiengängen zugenommen hat. In den letzten Jahren gab es einige Studien zum Stand der Umsetzung der Reform auf der Makroebene der Organisation (z. B. Schaper, 2012; Schwarz-Hahn & Rehburg, 2004; Suchanek, Pietzonka, Künzel & Futterer, 2012). Die Mesoebene der Gestaltung von Studienprogrammen bzw. Handlungsebene der studiengangentwickelnden fachlichen und überfachlichen Akteur*innen stand dabei weniger im Fokus. Dieses Desiderat kann die Hochschuldidaktik mit ihrem an der Handlungs-

ebene ansetzenden Weiterbildungsfokus der Kompetenzentwicklung Lehrender aller Statusgruppen hervorragend nutzen, um sich im universitären Gesamtgefüge an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Verwaltung neu zu etablieren. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, bedarf es allerdings einer konsequenten Ausweitung des hochschuldidaktischen Profils.

„So wichtig der Support des akademischen Personals bei der Entwicklung ihrer Lehrkompetenz durch Weiterbildung und Beratung insbesondere angesichts des erwähnten ‘Shift from Teaching to Learning’ ist, so wenig kann eine Fokussierung allein auf diesen Aspekt für eine akademische Personalentwicklung ausreichen. Sie muss ergänzt werden durch die Perspektive einer Programm- bzw. Produktentwicklung, aus der heraus Maßnahmen der Personalentwicklung überhaupt erst Sinn und Ziel erhalten.“ (Wildt, 2013, S. 47)

Diese curriculare Herausforderung hat Konsequenzen für die institutionelle Aufstellung der Hochschuldidaktik, die nicht nur eine Veränderung des eigenen Verständnisses professionellen Handelns (2.1), sondern auch eine neue Vernetzung mit fachlichen und überfachlichen Akteur*innen im Aufgabengebiet der Studiengangsentwicklung (2.2) als eine Scharnierstelle zwischen Personal- und Organisationsentwicklung von Hochschulen mit sich bringt (vgl. Wildt, 2013).

2.1 Professionelles Handeln

Gemäß der Argumentationslinie der Professionsforschung, wie sie in der Weiterbildung verbreitet ist, bezeichnet der Begriff der Professionalisierung den Prozess der Verberuflichung einer Erwerbstätigengruppe mit dem Ziel der „Generierung, Realisierung und nachhaltige[n] Sicherung von Professionalität im Berufshandeln“ (Niedermaier 2008, S. 3 f.). Neben der strukturellen Ebene der Herausbildung eines Berufes und Vereinheitlichung der ihn kennzeichnenden Merkmale durch gesellschaftliche Aushandlungsprozesse bezieht der Begriff auch die inhaltliche Ebene des kompetenten beruflichen und somit professionellen Handelns auf Basis individueller beruflicher Qualifizierung, Erfahrung und Reifung ein (vgl. Gieseke, 2011; Nittel, 2000; Urban & Meister, 2010; Wildt, 2006).

Professionalität als „gekonnte Beruflichkeit“ (Nittel 2000, S. 70) stellt eine besondere Qualität beruflichen Handelns dar (vgl. Urban & Meister, 2010) und ist das Resultat einer hochgradig reflexiven und selbstregulativen Praxis, die zugleich wissenschaftlich fundiert und an praktischen Gütemaßstäben orientiert ist (vgl. Wildt, 2013).

„Professionalität meint [...] einen differenzierten Umgang mit Forschungsbefunden, die Nutzung von Handlungsinstrumenten und ihre eigenständige Interpretation, die Deutung von Handlungssituationen sowie flexibles, vernetztes Handeln“ (Gieseke 2010, S. 244).

Die institutionellen Bedingungen müssen ein solches Handeln ermöglichen. Darin eingeschlossen sind einerseits die Frage der verfügbaren Ressourcen und das Ausmaß an Bedeutungszuweisung (vgl. Gieseke, 2010). Andererseits ist damit ein entsprechender Support für die Qualifizierung und Ermöglichung entsprechender

Handlungsräume zur professionellen Aufgabenausübung gemeint (vgl. Heiner & Wildt, 2013).

Das Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung ist dem Third Space als Schnittstelle zwischen Verwaltung und Administration (vgl. Whitchurch, 2013) zuzuordnen. Dort treffen berufs- und organisationsbezogene Professionelle aufeinander (vgl. Evetts, 2011). Zum einen handelt es sich um die auf Basis beruflicher und organisationsübergreifender Standards handelnden fachlichen Vertreter*innen der Hochschullehrenden, die für die inhaltlich-konzeptionelle Entwicklung von Studiengängen in ihren Fachbereichen zuständig sind. Zum anderen handelt es sich um die überfachlichen Akteur*innen der Studiendekanate und des Qualitätsmanagements als Verantwortliche für die formal-strategische institutionelle Rahmung von Studiengangentwicklungsprozessen mit einem von organisationseigenen Zielen und Hierarchien geprägten Aufgabenverständnis. Diesen organisationsbezogenen Professionellen, zu denen auch die Akteur*innen der Hochschuldidaktik gehören, fallen im Zuge der aktuellen Veränderungsprozesse der Organisation Hochschule verstärkt Zuständigkeiten im Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung zu, welches vor der Studienstrukturreform ein Hoheitsgebiet der berufsbezogenen Professionellen der jeweiligen Fachbereiche war. Für eine professionelle Umsetzung von Studiengangentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe im Third Space besteht die Herausforderung also darin, die beiden professionellen Dimensionen zu vereinen und ein geteiltes Verständnis der Qualität von Studiengangentwicklungsprozessen aufzubauen (vgl. Blümel, Kloke & Krücken, 2010).

2.2 Vernetzung von Akteur*innen im Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung

Grundlegend zur Erreichung eines Zustandes, in dem die unterschiedlichen berufs- bzw. organisationsbezogenen Denk- und Handlungslogiken der Akteur*innen einer Studiengangentwicklung synergetisch ineinandergreifen, ist eine umfassende Betrachtung der vorhandenen Sichtweisen und Bedarfe der entsprechenden fachlichen und überfachlichen Akteur*innen. Dies sollte unter Einschluss der Handlungsebene mit ihren personalen Erfordernissen hinsichtlich der Qualifizierung der Akteur*innen und der Ebene der Organisation mit ihren institutionellen Erfordernissen hinsichtlich einer Ermöglichungsstruktur bzw. -kultur zur professionellen Erfüllung der Aufgabe erfolgen. Des Weiteren bedarf dies der Erprobung von geeigneten Beratungs- und Unterstützungsangeboten und strukturbildenden Maßnahmen, die das professionelle Handeln der Studiengangentwickelnden fördern und rahmen können (vgl. Evetts, 2008; Gieseke, 2010; Heiner & Wildt, 2013).

Die Hochschuldidaktik nimmt dabei eine besondere Stellung ein. Aufgrund ihrer Historie sowie ihres aktuellen Standes wird ihr ein hohes Potenzial für die Hochschulentwicklung zugesprochen (vgl. Urban & Meister, 2010; Wildt, 2013). Die Hochschuldidaktik bewegt sich seit ihren Anfängen in einem Gemenge fachlicher und fachübergreifender Interessen. Sie zeichnet sich zwar primär aufgrund der didaktischen Expertise durch berufsbezogene Professionalität aus, ist jedoch aufgrund ihrer

sich wandelnden Zuständigkeiten und Verankerungen in den Strukturen der Hochschule auch mit Sichtweisen der organisationsbezogenen Professionalität bestens vertraut (vgl. Wildt, 2013).

Weiter werden ihre Sichtbarkeit und ihr Ruf umso besser werden, je enger ihre Bildungs- und Beratungsangebote an den jeweiligen Arbeitsprozessen ansetzen und bestehende Bedarfe evidenzbasiert berücksichtigen (vgl. Brall, 2010; Wildt, 2013).

Zur Frage, welche Bedarfe auf der Handlungsebene der Studiengangentwicklung bestehen und welche von der Hochschuldidaktik initiierten Maßnahmen die Entwicklungsprozesse unterstützen könnten, gibt es bis dato kaum Untersuchungen (vgl. Steinhardt, 2015). Entsprechend können kaum Aussagen dazu getroffen werden, welche Denk- und Handlungslogiken in Bezug auf diese Aufgabe seitens der berufsbezogenen oder der organisationsbezogenen Professionellen existieren, bzw. dazu, wie diese miteinander in Verbindung stehen.

Hier setzt das an einer süddeutschen Hochschule angesiedelte Qualitätspakt Lehre Projekt zur Entwicklung innovativer Curricula und praxisorientierter Lehrmodule (ICPL) an. Es legt den Schwerpunkt auf eine Förderung und wissenschaftliche Begleitung curricularer Entwicklungsvorhaben, um den Prozess der kompetenzorientierten Studiengangentwicklung entsprechend politischer, universitärer wie auch fachspezifischer Intentionen zu gestalten. Im Zuge eines Change-Managements gilt es, den „Shift from Teaching to Learning“ (Welbers & Gaus, 2005) umzusetzen und eine nachhaltige Professionalisierung anzustreben. Dabei stellt sich die zentrale Frage, wie didaktische Innovationen im Einklang mit Strukturvorgaben angestoßen werden können, die zu einer Qualifizierung der Entwickelnden sowie dem Ausbau universitärer Supportstrukturen zur Ermöglichung professionellen Handelns beitragen (vgl. Evetts, 2008; Gieseke, 2010; Heiner & Wildt, 2013).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Ausgangslage und Annahmen zum Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung geht es zunächst darum, die Faktoren zu identifizieren, die personale sowie institutionelle Aspekte der Studiengangentwicklung beeinflussen und somit relevant für deren professionelle Umsetzung sind. Die Frage nach den Erfolgsfaktoren von Studiengangentwicklungsprozessen steht im Zentrum der Untersuchung, die darauf zielt, Ansätze zur Professionalisierung des Handelns von Studiengangentwickelnden zu erproben und diese – vorausgesetzt, sie bewähren sich – so zu verstetigen, dass diese von den überfachlichen und fachlichen Akteur*innen gemeinsam getragen werden können.

3 Kumulatives Vorgehen der Begleitung und Evaluation

In einem kumulativen Vorgehen werden Studiengangentwicklungsprozesse aus Sicht der beteiligten Akteur*innen beleuchtet, durch Unterstützungsangebote flankiert und begleitend evaluiert. Dabei verfolgt das Projekt einen Forschungs- und Entwicklungsansatz, der wissenschaftliche Relevanz mit praktischem Nutzen verbinden möchte.

3.1 Forschungs- und Entwicklungsansatz

Das Erkenntnisinteresse der Untersuchung bewegt sich – wie es für das Wissenschaftsgebiet der Hochschulbildungsforschung typisch ist (vgl. Wildt, Breckwoldt, Schaper & Hochmuth, 2013) – im Spannungsfeld zwischen Grundlagen- und Anwendungsforschung. Handlungsleitend für das Vorgehen ist das Prinzip der nutzeninspirierten Grundlagenforschung, bei der die Schritte eines Forschungsprozesses auf die Identifizierung beeinflussbarer Effekte ausgerichtet sind und sowohl wissenschaftlich als auch praktisch relevant sein müssen (vgl. Schrader & Goeze, 2011). So wird mit dem Vorhaben eine Fragestellung verfolgt, deren Beantwortung darauf zielt, für die Praxis der Studiengangentwicklung nutzbare Ansätze abzuleiten. Die Entwicklung der Ansätze wiederum wird grundlagentheoretisch fundiert und mit dem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse zur Professionalisierung des Handelns der Studiengangentwickelnden im organisationalen Kontext der Hochschule empirisch untermauert.

Gegenstand der Untersuchung sind curriculare Entwicklungsvorhaben einzelner Fachbereiche, die für ein Jahr gefördert werden. Die entwickelnden Konzeptteams (KT) erhielten zeitliche Freiräume sowie konzeptionelle Unterstützung unter Einbezug der grundständigen hochschuldidaktischen Einrichtung und weiterer überfachlicher Akteur*innen der Hochschule. Gemäß der nutzeninspirierten Grundlagenforschung wurden für das Evaluationsdesign Elemente der Unterstützung und der Datengewinnung synergetisch in einem kumulativen Ablaufschema verzahnt.

Das kumulative Ablaufschema (s. Abb. 1) bildet die je obligatorischen Elemente einer Förderphase aus Unterstützung und Evaluation ab.

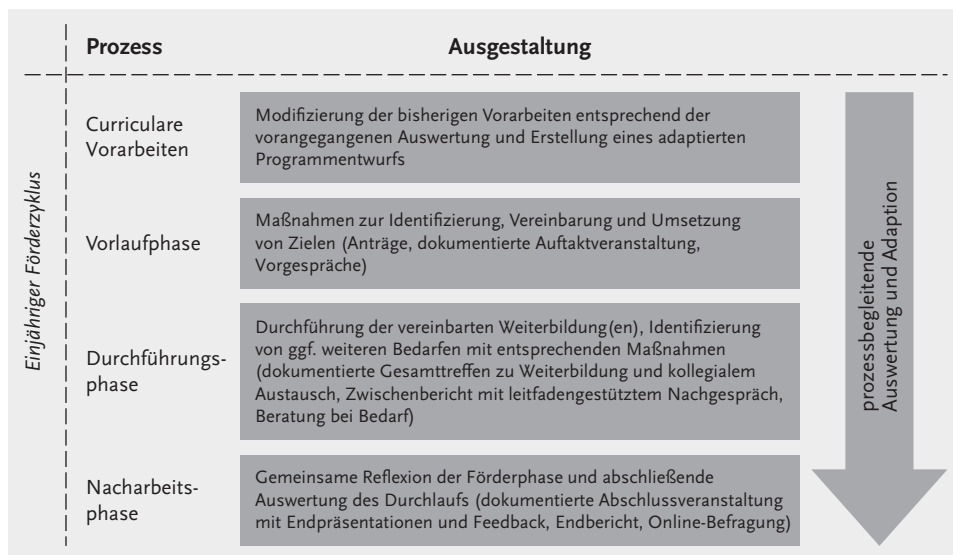


Abbildung 1: Kumulatives Ablaufschema (Evaluationsaspekte sind durch Fett- und Kursivsetzung hervorgehoben)

Mit diesem zyklischen Vorgehen konnte die Projektstruktur systematisch genutzt werden, um sukzessive empirische Erkenntnisse zu gewinnen und diese direkt in die Praxis des Studiengangentwicklungsprozesses rückzubinden. Dieses Vorgehen entspricht einer offenen Curriculumstrategie (vgl. Siebert, 1974), die Wert legt auf eine Orientierung an den Bedarfen von Personen und Prozesserfordernissen für einen nachhaltigen Aufbau von (Support-) Strukturen, um zur qualitativen Optimierung in Studium und Lehre beizutragen. Die Prozessbegleitung orientierte sich dabei an einem Modell zur Curriculumentwicklung von Siebert (1974), das für die Studiengangentwicklung modifiziert wurde (vgl. Niethammer, Koglin-Hess, Digel & Schrader, 2014). In den mittlerweile beendeten fünf Projektjahren wurden insgesamt 28 Konzeptteams in der Studiengangentwicklung wissenschaftlich begleitet.

3.2 Evaluationsdesign und Methoden

Die explorativ angelegte Fragestellung wird in Form einer Evaluationsstudie untersucht. Evaluationszweck ist vor allem die „Optimierung der Programmsteuerung [Herv. i. Org.], um die Effektivität, die Effizienz und Nachhaltigkeit von Projekten und Programmen zu erhöhen“ (Stockmann & Meyer 2012, S.73), wobei die Evaluation im ersten Schritt eine deskriptive Darstellung der Situation leisten möchte (Erkenntnisfunktion) und darauf aufbauend Optimierungsvorschläge abgeleitet werden (Entwicklungsfunktion).

Im Sinne der Gegenstandsangemessenheit bewegt sich der Zugang dieser Arbeit – wie für die Methodologie von Studien in der Evaluations- und Hochschulbildungsforschung üblich (Schaper, 2014) – zwischen den Paradigmen der qualitativen und quantitativen Forschung und mündet in einen Mixed-Methods-Ansatz nach Kuckartz (2014). Durch die verschiedenen methodischen Zugänge im Zuge der Datenerhebung und Datenauswertung konnte die Gewinnung authentischer Informationen gewährleistet werden, was sich als enge Verknüpfung von Empirie und Praxis im Evaluationsdesign niederschlägt. Das Design folgt dabei dem „QUAL→quan“-Verlauf eines Mixed-Methods-Designs (Kuckartz 2014, S.59), wobei die Großschreibung die Priorität der Erhebung und der Pfeil die sequenzielle Reihenfolge ausdrückt.

Je Förderphase wurden prozessbegleitend Datenerhebungen in Form von Anträgen (AN) Zwischenberichten (ZB), Jahresabschlussberichten (JB) und teilstandardisierten qualitativen Befragungen (NG=Nachgespräch zum Zwischenbericht) realisiert, die durch eine nach Abschluss der Förderung um drei Monate zeitversetzt erfolgende standardisierte quantitative Online-Befragung ergänzt wurden. Die Integration der Daten erfolgte dabei vor allem in der Phase der Auswertung bzw. konkreter der Interpretation der Daten. In die Auswertung flossen 118 Prozessdokumente aus fünf einjährigen Förderphasen (FP) von 28 Studiengangentwicklungsvorhaben (Gruppendaten) im Zeitraum von 2011 bis 2016 ein.

Dabei wurden die Dokumente nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) ausgewertet. Das Kategoriensystem besteht aus neun Hauptkategorien: 1. Begründung einer Studiengangentwicklung, 2. Zielart, 3. Aus-

richtung, 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, Koglin-Hess, Digel & Schrader, 2014) erstellt und induktiv weiterentwickelt wurden, wurden die Kategorien zu personalen und institutionellen Bedingungen (6–8) am Material induktiv ausdifferenziert.¹ Zudem wurde eine eigene Kategorie zur Erfassung des Projektkontextes (9) erstellt. Das Material wurde von drei Personen konsensuell codiert und je Team analysiert.

Zur Kontextualisierung der qualitativ gewonnenen Erkenntnisse werden die Ergebnisse der Online-Befragung (vierstufige Skala) genutzt, die Fragen zu

1. Einschätzung der Entwicklung vor und nach der Förderphase,
2. Bewertung verschiedener struktureller und kommunikativer Aspekte für Universität und Fachbereich im Vergleich,
3. Bewertung und Einfluss der Rahmenbedingungen des Projekts und
4. Optimierungswünschen (offen erfragt) umfasst.

Die Befragung wurde rein deskriptiv über Häufigkeitsanalysen und Mittelwertberechnungen ausgewertet. Befragt wurden die einzelnen Konzeptteammitglieder und deren aktiv bei der Entwicklung beteiligte Kolleg*innen (Individualdaten). Die Befragung wurde auf Grundlage der qualitativen Erkenntnisse des ersten Förderjahrs eingeführt, um die personalen Voraussetzungen, institutionellen Bedingungen und Aufgabenerfordernisse besser analysieren und letzten Endes hinsichtlich der verschiedenen Professionalitätskonstrukte verorten zu können (FP 2–5, n = 64).

4 Ergebnisse zu den Erfolgsfaktoren der Studiengangentwicklung

Für die Beantwortung der Forschungsfrage zu den Erfolgsfaktoren der Studiengangentwicklung werden gezielt die Ergebnisse der Kategorie EINFLUSSFAKTOREN/PLANÄNDERUNGEN² betrachtet, die auf die individuelle Ebene sowie den (potenziellen) Support und entsprechende Strukturen auf organisationaler Ebene abheben.³ Dieses Erkenntnisse gilt es anschließend an theoretischen Annahme zur Professionalisierung der Studiengangentwicklung rückzubinden und Implikationen für die Gestaltung der Studiengangentwicklung mit Blick auf die besondere Rolle der Hochschuldidaktik herauszuarbeiten.

1 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.

2 In der Darstellung der Ergebnisse werden HAUPTKATEGORIEN immer großgeschrieben und Subkategorien immer kursiv gesetzt.

3 D.h.: Bedarfsstruktur, Partizipation und einzelne Subkategorien aus Einflussfaktoren/Planänderung und Projektrahmen.

4.1 Darstellung der Ergebnisse

Betrachtet man bei den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse die Menge an Codehäufigkeiten je Unterkategorie, fällt zunächst auf, dass formal-strukturelle Aspekte deutlich häufiger genannt werden als auf das individuelle Handlungsvermögen bezogene Aspekte (s. Abb. 2).

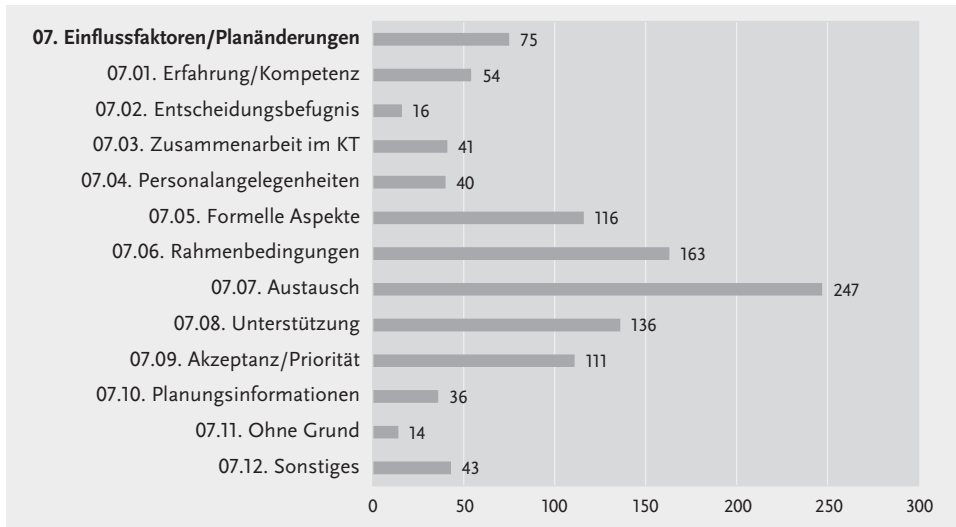


Abbildung 2: Auszug aus dem Kategoriensystem zur Kategorie „Einflussfaktoren/Planänderungen“

Die Einschätzung der eigenen Qualifizierung fällt bei den Studiengangentwickelnden Fachbereichen eher hoch aus. Der geäußerte Bedarf an eigener Fortbildung ist eher gering. Die Zuständigen der Fachbereiche begründen Ihre Qualifikation für die Aufgabe der Studiengangentwicklung fast immer über vorhandene *Erfahrung*, der auch als EINFLUSSFAKTOR im Prozess v.a. fachbereichsintern eine große Rolle zugesprochen wird. Entsprechend erfolgt die Aufgabenverteilung im Team, wobei zudem häufig die Wahrnehmung einschlägiger Positionen betont wird.

„Alle [...] verfügen über langjährige Erfahrungen bei der Entwicklung, Betreuung und Umsetzung von Studiengängen in ihren Bereichen.“ [KT17-AN]

„Alle Mitglieder des Teams bringen langjährige Expertise mit: Antragsteller [XY] als ehemaliger Studiendekan [...], Antragsteller [XY] als Beauftragter des Englischen Seminars für die Entwicklung, Implementierung und Betreuung von Studiengängen.“ [KT7-AN]

Dementsprechend ist eher die Rede von allgemeinem Beratungsbedarf in Bezug auf die Entwicklungsgegebenheiten im Prozess als von konkreten individuellen Qualifizierungsbedarfen.

„Beratung bei der Konzeption und Rückendeckung [...], als es darum ging, die Kollegen für neue innovative Curricula [...] und Prüfungsformen zu gewinnen.“ [KT9-ZB]

„Des Weiteren sehen wir Beratungen und Konsultationen [...] als bedeutsame begleitende Aktivitäten [...] an.“ [KT22-AN]

Die quantitativen Daten bestätigen dieses Bild: Die Selbsteinschätzung von Wissen und Fähigkeiten zur Studiengangentwicklung fällt bereits am Anfang einer Förderphase hoch aus und erhöht sich über deren Verlauf noch (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Selbsteinschätzung zu Wissen und Fähigkeiten im Vergleich Anfang/Ende (FP insgesamt)

	Wissen: Universitäre Strukturen		Wissen: Didaktische Grundlagen Konzeption		Fähigkeiten: Administration		Fähigkeiten: Konzeption	
	(s)	% Positiv	(s)	% Positiv	(s)	% Positiv	(s)	% Positiv
An-fang	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

Formelle Aspekte treten als EINFLUSSFAKTOR fast nur negativ in Erscheinung, es findet nach Ansicht der Studiengangentwickelnden zu wenig Verständigung zwischen den einzelnen Akteur*innen statt.

„Es gibt eine zu starke Trennung zwischen den einzelnen Verwaltungen und eine zu schwache Rückkopplung zu den Fachbereichen.“ [KT20-NG]

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

In der quantitativen Befragung werden die strukturelle Aspekte der Studiengangentwicklung 1) die Klarheit der Zuständigkeiten, 2) die Entscheidungsprozesse, 3) die Bereitstellung von Informationen und 4) die Unterstützung bei der Entwicklung für die überfachliche Ebene (ÜF) im Vergleich zum Fachbereich (FB) tendenziell negativer bewertet (s. Tab. 2).

Tabelle 2: Bewertung mehrerer Aspekte im Vergleich der Ebenen ÜF und FB (FP insgesamt)

	Klarheit der Zuständigkeiten	Entscheidungsprozesse	Bereitstellung von Informationen	Unterstützung bei der Entwicklung
	(s)	(s)	(s)	(s)
ÜF	2,10 (0,70)	2,30 (0,9)	1,91 (0,58)	1,79 (0,65)
FB	1,73 (0,75)	1,81 (0,82)	1,87 (0,74)	2,00 (0,78)

Lediglich Aspekte, die die Supportstruktur betreffen, werden für die überfachliche Ebene besser bewertet. Die offenen Antworten der Online-Befragung beinhalten oft den Wunsch nach schlankeren und flexibleren Prozessen.

Als wichtigster EINFLUSSFAKTOR für die Studiengangentwicklung kristallisierte sich der *Austausch* über inhaltliche sowie formale Gestaltungsfragen zwischen den beteiligten Akteur*innen heraus, er bildet die zentrale Stellschraube für die erfolgreiche Studiengangentwicklung. Dieser *Austausch* wird für eine Studiengangentwicklung als notwendig erachtet und als Problemlösestrategie wahrgenommen. Dabei wird nicht nur der *Austausch* mit den *Kolleg*innen*, sondern auch mit den *überfachlichen Akteur*innen* thematisiert.

„Regelmäßige Treffen sind sehr wichtig, da die Dozenten und Programmverantwortlichen unterschiedliche Vorstellungen haben, sodass Diskussionsbedarf besteht.“ [KT3-ZB]

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

Die Bewertung von Kommunikation und Zusammenarbeit während des Studiengangentwicklungsprozesses insgesamt (s. Tab. 3) fällt ebenfalls für den Fachbereich meist besser aus als für die universitäre Ebene. Die schwankenden Bewertungen zwischen den Kohorten könnten von verschiedenen Interaktionssituationen der Entwicklungsprojekte sowie verschiedenen Kommunikationsgegenständen (z. B. formelle oder Supportstruktur) herrühren.

Tabelle 3: Bewertung der Kommunikation und Zusammenarbeit im Vergleich der Ebenen UT und FB (je FP)

	FP 1	FP 2	FP 3	FP 4	FP 5	FP insgesamt
	(s)	(s)	(s)	(s)	(s)	(s)
UT (auf universitärer Ebene)	2,17 (0,39)	1,89 (0,78)	2,00 (0,76)	1,73 (0,59)	1,90 (0,74)	1,88 (0,70)
FB (außerhalb KT)	1,75 (0,62)	1,70 (0,68)	1,64 (0,84)	1,79 (0,80)	1,67 (0,87)	1,70 (0,78)

Der Aufwand, den der notwendige *Austausch* in einem Entwicklungsprozess mit sich bringt, wird jedoch häufig unterschätzt – direkte Kommunikation und kurze Wege sind für einen glatten Ablauf der Kommunikation bedeutsam. Dabei wird eine koordinierende Stelle (wie die der wissenschaftlichen Begleitung im Kontext des Projekts) als elementar angesehen.

„Der tatsächliche Arbeitsaufwand [...] übersteigt die Kompensationsleistung erheblich. Die Begleitung des Projekts war nützlich und hat die Umsetzung gefördert.“ [KT27-ZB]

„Des Weiteren waren die Treffen als kontaktstiftende Begegnungsräume mit verschiedenen universitären Akteuren sehr wertvoll und beschleunigten die zielgerichtete Kontaktaufnahme [...]“ [KT13-ZB]

Diese Einschätzungen werden in den quantitativen Ergebnissen bestätigt. So bot die wissenschaftliche Begleitung eine bisher nicht vorhandene Plattform für Austausch und Vernetzung rund um die Studiengangentwicklung. Darüber hinaus wird bei den offenen Angaben vermehrt der Wunsch geäußert, solch eine Prozessbegleitung zu verstetigen.

Hinsichtlich der *Unterstützung* wird der Hochschuldidaktik eine hohe Expertise für konzeptionell-didaktische Fragen der Studiengangentwicklung bescheinigt. Weiter wurden die im Projekt – in Zusammenarbeit der wissenschaftlichen Begleitung mit der Hochschuldidaktik – realisierten Unterstützungsangebote⁴ nicht nur als hilfreiche Entwicklungsimpulse gesehen, sondern auch in ihrer koordinierenden und Austausch ermöglichenden Form wertgeschätzt.

„[Es] erwiesen sich die zentralen Informationsveranstaltungen als sehr hilfreich, indem sie einerseits als ‚Reflexionszonen‘ und des Weiteren als Kontakträume fungierten.“ [KT13-ZB]

„Mit Hilfe der AHD wurden sehr wichtige Beratungen und Hilfestellungen für die Studiengangvernetzungen und individuellen Lernmodule und die Umsetzung in ILIAS geleistet.“ [KT17-ZB]

Zusammenfassend betrachtet, verdeutlichen die Ergebnisse, dass den Begebenheiten auf der Ebene der Organisation eine hohe Bedeutung für den Verlauf von Studiengangentwicklungen zugeschrieben wird, um auf der Handlungsebene tatsächlich auch handlungsfähig zu sein. Nach Einschätzung der Studiengangentwickelnden sind im universitären Alltag jenseits des Projektrahmens bislang keine ausreichenden Strukturen für eine synergetische Aufgabenerfüllung vorhanden. Gleichzeitig besteht ein Bedarf an einem institutionalisierten Austausch zwischen den fachlichen und überfachlichen Akteur*innen.

4.2 Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegenden Ergebnisse der Untersuchung bieten relevante Erkenntnisse zur Betrachtung von Studiengangentwicklungsprozessen auf der Mesoebene sowie deren Einbettung in den Hochschulkontext auf der Makroebene, die bis dato ein Forschungsdesiderat darstellen (vgl. Steinhardt, 2015). Sie bereichern die Diskurse zum Third Space und den neuen Hochschulprofessionellen im Kontext von Hochschule, indem sie den vorliegenden Erkenntnisstand zu den Veränderungstendenzen einerseits bestätigen, andererseits um eine Betrachtung des Aufgabengebiets der Studiengangentwicklung und die mögliche Positionierung der Hochschuldidaktik darin erweitern.

⁴ Es wurden je Förderjahr eine Auftaktveranstaltung mit einer Einführung zur Curriculumentwicklung, ein Workshop zu einem für die geförderten Entwicklungsvorhaben relevanten didaktischen Thema wie Zielformulierung oder Studierbarkeit/Lehrbarkeit, Evaluation, etc. ein kollegialer Austausch sowie eine Abschlussveranstaltung umgesetzt.

Für eine Förderung professioneller Studiengangentwicklung sind solche Supportstrukturen elementar, die das bisher eher begrenzte gegenseitige Verständnis (vgl. Schneijderberg, Merkator, Teichler & Kehm, 2013) von konzeptionellem Sinn und Zweck bzw. institutioneller Möglichkeiten und Grenzen überwinden helfen und zu kontinuierlichem Austausch animieren und damit über die obligatorischen universitären Abläufe hinausgehen. Dies stellt einen Befund dar, der die Überlegungen der Herausbildung neuer Hochschulprofessionen an der Schnittstelle zwischen Administration und Verwaltung, wie sie von Whitchurch (2013) oder Schneijderberg und Kolleg*innen (2013) diskutiert wird, bestätigt. Deren Annahme, dass die bisher zweigeteilte Ordnung der Organisation Hochschule mit einer „losen Kopplung“ von Administration und Wissenschaft (vgl. Mintzberg, 2002; Weick, 1976) verschwimmt, kann aufgrund der im Projekt erzielten Befunde folgendermaßen erweitert werden: Erstens ist diese Veränderung im Bereich Studium und Lehre weder in den Strukturen der Organisation noch in der Aufgabenwahrnehmung umfänglich verankert. Zweitens ist in dieser Situation dann zu hinterfragen, inwiefern die Hochschuldidaktik, die im Studiengangentwicklungsprozess eine entsprechende Vermittlungsrolle zwischen den Beteiligten einnehmen könnte, die autarken Studiengangentwickelnden der Fachbereiche für eine Prozessbegleitung gewinnen kann, obwohl diese zu Beginn des Studiengangentwicklungsprozesses bzw. in dessen Verlauf kaum konkrete Bedarfe sehen. Für die Annäherung ist eine Perspektivverschränkung zwischen organisationsbezogener und berufsbezogener Professionalität erforderlich, die unterschiedlichen Denk- und Handlungslogiken folgen (vgl. Kapitel 2.2), aber für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung im Third Space auf einen Nenner gebracht werden müssen (vgl. Blümel, Kloke & Krücken, 2010).

Wie das Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung im Projekt zeigt, könnte durch eine konsequent am Prinzip der nutzeninspirierten Grundlagenforschung (vgl. Schrader & Goeze, 2011) ausgerichtete kontinuierliche koordinierende Begleitung des Prozesses eine Perspektivverschränkung und gegenseitige Erwartungsabstimmung der verschiedenen Akteur*innen erfolgen. Eine praktische Handlungsempfehlung wäre u. a., institutionelle Strukturen für den Austausch der an Studiengangentwicklungen beteiligten Akteur*innen zu schaffen.

Aufgrund ihrer konzeptionellen Expertise, inhaltlichen Nähe zu den Fachbereichen sowie zeitgleichen Eingebundenheit in administrative Bereiche der Hochschule (vgl. Wildt, 2013), könnte der Hochschuldidaktik eine vermittelnde Position und damit eine Schlüsselrolle in dem Gesamtgefüge der evidenzbasierten Identifikation und bedarfsorientierten Koordination institutionsspezifischer Lösungen zukommen. Indem die Hochschuldidaktik die aktuellen Veränderungsprozesse aktiv aufgreift und ihre Handlungsmöglichkeiten selbstreflektiert hinterfragt, könnte sie sich als professionelle Koordinations- und Beratungsinstanz im Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung nachhaltig positionieren sowie dazu beitragen, übergeordnete Impulse für die Hochschulentwicklung und konzeptionelle Vorschläge für strukturierte und institutionalisierte Prozesse der Zusammenarbeit zu generieren.

Sich anschließende Untersuchungen könnten dazu dienen, gezielt die Wahrnehmung der überfachlichen Akteur*innen der Studiengangentwicklung (wie Dekanate für Studium und Lehre oder Zentren für Qualitätsentwicklung) zu erheben und so die vorliegenden Befunde zu den Fachbereichen triangulativ zu ergänzen (vgl. Kuckarz, 2014). Um der Problematik zu begegnen, dass im Rahmen von Evaluationsstudien im Feld aufgrund des großen Aufwands bzw. der Teilnahmebereitschaft häufig nur relativ kleine Stichproben erreicht werden können und die Designs der Studien an die Gegebenheiten und Ressourcen der Praxis angepasst werden müssen (vgl. Beller, 2016), könnte die Untersuchung im Zuge weiterer Forschung auf andere Hochschulstandorte ausgeweitet werden. Darüber könnte nicht nur die Aussagekraft der Ergebnisse gestärkt, sondern auch ein standortübergreifender Ansatz der Professionalisierung der Studiengangentwicklung an Hochschulen initiiert werden. Insbesondere erscheint anschließend an die vorliegenden Befunde eine Untersuchung interessant, die die Sichtweise der Hochschuldidaktik selbst in den Blick nimmt und sie zur möglichen Professionalisierung ihres Handelns in Studiengangentwicklungsprozessen befragt sowie darüber zugleich eine nötige höhere Sensibilisierung der Hochschuldidaktik für ein evidenzbasiertes Vorgehen im eigenen Handeln (vgl. Wildt, 2013) anstrebt.

5 Implikationen für das Aufgabengebiet und die Hochschuldidaktik

Das Anliegen des Beitrags bestand darin, Fragen des professionellen Handelns im Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung zu untersuchen, um erstens ein umfassendes Verständnis für das komplexes Handlungsfeld zu erlangen und zweitens einen möglichen Weg aufzuzeigen, wie die Hochschuldidaktik ihre Rolle in diesem Gefüge stärken könnte. Anhand eines Mixed-Methods-Designs wurden differenzierte Befunde zu den Erfolgsfaktoren einer professionellen Studiengangentwicklung generiert, die zeigen, dass sich die Studiengangentwicklung in einem Spannungsfeld gesamtuniversitärer Bezüge befindet und die Begebenheiten auf Ebene der Organisation zentrale Stellschrauben für das professionelle Handeln in der Studiengangentwicklung darstellen. Eine Hochschuldidaktik, die an die wissenschaftlichen Diskurse zum Third Space und zur Professionalisierung angeschlossen in der Lage ist, Forschung im Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung zu generieren, kann eine zentrale Säule strategischer Hochschulentwicklung werden, die ein Bindeglied zwischen Verwaltung und Forschung darstellt.

Literatur

- Beller, S. (2016). Empirisch forschen lernen: Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps (3. überarb. und erw. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Brall, S. (2010). Arbeitsbegleitende überfachliche Kompetenzentwicklung als Element strategischer Entwicklung Technischer Universitäten. Dissertation. TU Dortmund.
- 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: VS.
- 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.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. Current Sociology 59(4), 406–422. Abgerufen von <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0011392111402585> (zuletzt geprüft am 30.03.2019).
- Gieseke, W. (2010). Professionalität und Professionalisierung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenbildung (S. 243–244). Stuttgart: UTB Klinkhardt.
- Gieseke, W. (2011). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (5. Aufl., S. 385–403). Wiesbaden: Springer VS.
- Heiner, M. & Wildt, J. (Hrsg.) (2013). Professionalisierung der Lehre. Bielefeld: Bertelsmann.
- 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.
- Mintzberg, H. (2002). The Professional Bureaucracy. In I. Jenniskens (Hrsg.), Management and Decision-Making in Higher Education Institutions (S. 171–194). Lemma Publishers.
- Niedermair, G. (2008). Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT? Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, bwp@-Spezial 3, 1–15. Abgerufen von http://www.bwpat.de/ATspezial/niedermair_atspezial.pdf (zuletzt geprüft am 30.03.2019).
- Niethammer, C., Koglin-Heß, I., Digel, S. & Schrader, J. (2014). Herausforderung Curriculumentwicklung: Ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung. ZFHE, 9(2), 27–40.
- Nittel, D. (2000). Von der Mission zur Profession? Bielefeld: Bertelsmann.
- Schaper, N. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Abgerufen von: <https://www.hrk-nexus.de/material/links/kompetenzorientierung> (zuletzt geprüft am 30.03.2019).

- Schaper, N. (2014). Forschung in der Hochschulbildung. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen!* (Teil D. Qualitätsziele – Qualitätskriterien und Rahmenstandards. Bildungszielbestimmte Kriterien, S. 69–96). Berlin: Raabe.
- 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.
- 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 Studienstruktureform*. Münster: Waxmann.
- Steinhardt, I. (2015). *Lehre stärkt Forschung. Studiengangentwicklung durch ProfessorInnen im Handlungssystem Universität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stockmann, R. & Meyer, W. (2012). *Evaluation. Eine Einführung*. Stuttgart: UTB.
- Suchanek, J., Pietzonka, M., Künzel, R. & Futterer, T. (2012). The impact of accreditation on the reform of study programmes in Germany. *Higher Education Management and Policy*, 24(1), 1–24.
- Urban, D. & Meister, D. M. (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 104–123.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Welbers, U. & Gaus, O. (Hrsg.) (2005). *The shift from teaching to learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Whitchurch, C. (2013). *Reconstructing Identities in Higher Education. The rise of third space professionals*. London: Routledge.
- Wildt, B. (2006). Professionalität und Leistung in der hochschuldidaktischen Beratung. In J. Wildt, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Consulting – Coaching – Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik* (S. 57–67). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt, (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre* (S. 27–57). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J., Breckwoldt, J., Schaper, N. & Hochmuth, R. (2013). Forschung in der Hochschulbildung. In B. Jorzik (Hrsg.), *Charta Guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine neue Lehrkultur* (S. 102–109). Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Abgerufen von http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/charta_guter_lehre/charta_guter_lehre.pdf (zuletzt geprüft am 30.03.2019).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Kumulatives Ablaufschema	184
Abb. 2	Auszug aus dem Kategoriensystem zur Kategorie „Einflussfaktoren/Planänderungen“	187

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Selbsteinschätzung zu Wissen und Fähigkeiten im Vergleich Anfang/Ende . . .	188
Tab. 2	Bewertung mehrerer Aspekte im Vergleich der Ebenen ÜF und FB	188
Tab. 3	Bewertung der Kommunikation und Zusammenarbeit im Vergleich der Ebenen UT und FB	189

Autorinnen und Autor

Dr.in **Sabine Schöb**, Akademische Rätin, Universität Tübingen,
sabine.schoeb@uni-tuebingen.de

Carolin Niethammer, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Tübingen,
carolin.niethammer@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. **Josef Schrader**, Inhaber des Lehrstuhls Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Universität Tübingen,
josef.schrader@uni-tuebingen.de