

Zusammenarbeit im Studiengangentwicklungsprozess

Ergebnisse einer gemeinsamen Reflexion von Akteurinnen und Akteuren aus fach- und überfachlichen Bereichen

CAROLIN NIETHAMMER, SABINE SCHÖB, JOSEF SCHRADER

Zusammenfassung

Im Beitrag wird die Frage nach Chancen und Grenzen einer zielführenden Zusammenarbeit fachlicher und überfachlicher Akteurinnen und Akteure im Studiengangentwicklungsprozess adressiert. Dafür wird kritisch hinterfragt, inwiefern erstens die Verständnisse der Hochschule als Organisation im Sinne eines lose gekoppelten Systems und einer professionellen Bürokratie für einen synergetischen Entwicklungsprozess tragen und inwieweit zweitens die fünf Voraussetzungen für eine lernende Organisation, als Grundlage für die Etablierung einer synergetischen Zusammenarbeit, gegeben sind. Es liegen Daten aus vier leitfadengestützten Gruppenbefragungen der o. g. Akteurinnen und Akteure vor ($N=36$), die nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Dabei sind die Einschätzung von Austauschsituationen, erfolgten Perspektivverschränkungen und die Potenziale einer künftigen Zusammenarbeit als Leitkategorien von Interesse. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass viel Hoffnung in einen institutionalisierten Raum für den Austausch zur Studiengangentwicklung gelegt wird.

Gliederung

1	Einleitung: Akteurinnen und Akteure der Studiengangentwicklung	130
2	Theoretischer Hintergrund: Eigenschaften der Organisation Hochschule . . .	130
2.1	Die Hochschule als besondere Organisation	130
2.2	Die Hochschule als lernende Organisation	131
3	Forschungsdesign: Gruppenbefragung im Kontext von Mixed-Methods	132
4	Ergebnisse: Facetten der Zusammenarbeit	133
4.1	Austausch im Entwicklungsprozess	133
4.2	Perspektivwechsel der beteiligten Akteurinnen und Akteure	134
4.3	Potenziale für die Zusammenarbeit	135
5	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse: Chancen und Grenzen	136
5.1	Theoretische Rückbindung der Ergebnisse	136
5.2	Kritische Reflexion der Vorgehensweise	138
5.3	Praktische Implikationen: Chancen und Grenzen der Zusammenarbeit	138

6	Fazit: Erfordernisse einer synergetischen Zusammenarbeit	139
	Literatur	139
	Autorinnen und Autor	140

1 Einleitung: Akteurinnen und Akteure der Studiengangentwicklung

Hochschulen kam in den letzten Jahren eine immer größere Autonomie zu, die umgesetzt mit Instrumenten des New Public Managements (NPM) formal mehr Einfluss von Leitung und zentralen Einheiten nach sich zieht (Bogumil et al., 2013). Dies geht mit einer Ausdifferenzierung der Aufgabenbereiche wie z. B. der Studiengangentwicklung einher (Blümel et al., 2010).

Während die Studiengangentwicklung in der Prä-Bologna-Ära ein Hoheitsgebiet der Fächer war, sind nun in hochschulstrategischer als auch konzeptioneller Hinsicht überfachliche Akteurinnen und Akteure (z. B. die Zuständigen in der Verwaltung, das Qualitätsmanagement oder auch die Hochschuldidaktik) beteiligt. Diese beziehen sich in ihrem Handeln nicht auf eine Disziplin, wie es für fachliche Akteurinnen und Akteure – den berufsbezogenen Professionellen – üblich ist, sondern sie orientieren sich – als organisationsbezogene Professionelle – an der Strategie der Hochschule (Evetts, 2011). Generell scheint für einen erfolgreichen Veränderungsprozess in der Organisation Hochschule – insbesondere mit Blick auf die Qualität der Studiengangentwicklung und deren Sicherung – der Partizipation der beteiligten Akteurinnen und Akteure eine große Bedeutung zuzukommen (z. B. Bogumil et al., 2013; Krücken & Rübken, 2009; Steinhardt et al., 2017).

Hier setzt dieser Beitrag an, indem die gemeinsame Einschätzung eines partizipativ umgesetzten Studiengangentwicklungsprozesses vor theoretischen Annahmen zur Organisation Hochschule reflektiert und die Frage nach Chancen und Grenzen einer zielführenden Zusammenarbeit fachlicher und überfachlicher Beteiligter für eine qualitätsvolle Studiengangentwicklung beantwortet wird.

2 Theoretischer Hintergrund: Eigenschaften der Organisation Hochschule

2.1 Die Hochschule als besondere Organisation

Die Theorie der Hochschule als lose gekoppeltes System (Weick, 1976) besagt, dass universitäre Elemente, z. B. Fachbereiche, Studiengangentwickelnde oder die Lehre, recht autark nebeneinander existieren (Weick, 1976, S. 4–8). Eine Gefahr für die Qualität der Studiengangentwicklung besteht dabei darin, dass ein fächerübergreifender Transfer konzeptioneller Innovationen bzw. erforderliche Abstimmungen für die for-

male Gestaltung der Lehrangebote aufgrund der losen Kopplung der universitären Elemente nur bedingt erfolgen (Weick, 1976, S. 4–8).

Die aktuellen Steuerungsbestrebungen an Hochschulen zielen mit ihrem Effizienzgedanken nun darauf ab, die zentralen Einheiten und die Fachbereiche stärker zu koppeln. Solche Top-Down-Prozesse können sich jedoch nachteilig auf die Motivation der Mitglieder niederschlagen (Krücken & Röbbken, 2009). So können die autark handelnden Studiengangentwickelnden in den Fachbereichen die neuen Managementansätze als Eingriff in ihr Hoheitsgebiet wahrnehmen, sodass sie dann die lose Kopplung als Schutzfunktion nutzen, um ihr bisheriges Handeln beizubehalten. Die laut Bogumil sowie Kolleginnen und Kollegen (2013) von vielen Hochschulen realisierte Strategie des NPM scheint – so die Hypothese – entgegen der eigentlichen Intention die Entkopplung von formalen Strukturen und Aktivitäten voranzutreiben, was eine synergetische Zusammenarbeit der fachlichen und überfachlichen Akteurinnen und Akteure und damit eine qualitätsvolle Studiengangentwicklung erschwert.

Dies veranschaulicht auch die Betrachtung der Hochschule als professionelle Bürokratie (Mintzberg, 1979). Dem Ansatz folgend vereint die Hochschule Expertinnen und Experten, die aufgrund ihrer ausgeprägten Professionalisierung hochkomplexen Tätigkeiten (in der Wissenschaft) nachkommen und dafür weitgehend autonom handeln. Die komplexe Arbeit wird tradierten Abläufen und Handlungsmustern folgend ausgeführt, d. h. sie ist trotz ihrer Komplexität stabil und führt zu vorhersehbarem Verhalten. Entsprechend basiert die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteurinnen und Akteure auf gegenseitigen Erwartungen, die aus den gewohnten Handlungsabläufen resultieren (Mintzberg, 1979, S. 172).

Durch die neuen Steuerungsbestrebungen verändern sich allerdings sowohl die Abläufe als auch die Zuständigkeiten für die Aufgabe der Studiengangentwicklung. Die institutionalisierten Erwartungen werden nicht mehr erfüllt, was Irritationen bei den beteiligten fachlichen und überfachlichen Akteurinnen und Akteuren mit sich bringen kann. Eine synergetische Zusammenarbeit unter Einbezug der jeweiligen Expertisen scheint also kaum möglich zu sein, solange die Irritationen nicht geklärt werden können. Relevant für die Bewältigung der neuen Herausforderungen ist, dass sich ein organisationaler Lernprozess einstellt, der eine gemeinsame Reflexion der Veränderungen sowie eine synergetische Zusammenarbeit im Systemkontext umfasst.

2.2 Die Hochschule als lernende Organisation

Als Voraussetzungen für eine lernende Organisation hat Senge (2011) fünf Lerndisziplinen postuliert, die als Ganzes betrachtet und von den Organisationsmitgliedern beherrscht werden sollten, um das Veränderungspotenzial von Organisationen zu aktivieren (Senge, 2011, S. 16–21):

- D1) Das *individuelle Wachstum* hebt maßgeblich auf Professionalität und die Persönlichkeitsentwicklung ab.
- D2) Die *mentalen Modelle* bezeichnen Schemata, die die Wahrnehmung und das Handeln und damit die Reflexionsfähigkeit prägen.

- D3) Die *gemeinsame Vision* muss von allen an der Studiengangentwicklung Beteiligten getragen und entsprechend bottom-up etabliert werden.
- D4) Das *Team-Lernen* bezieht sich darauf, die gemeinsame Vision auszurichten und sich auf einen echten Dialog einzulassen.
- D5) Das *Denken in Systemen* ist nach Senge die integrative und damit wichtigste Disziplin, da sie alle zuvor dargestellten Disziplinen miteinander verknüpft. Sie umfasst die Fähigkeit, institutionalisierte Muster zu analysieren und zu erkennen, dass das Ganze mehr sein kann als die Summe seiner Teile.

Wendet man die Lerndisziplinen in der Organisation Hochschule auf die Herausforderung der Studiengangentwicklung in der veränderten Akteurskonstellation an, lässt sich sagen: Hinsichtlich der Professionalität der Beteiligten existieren unterschiedliche Bezugsrahmen (Beruf/Fach und Organisation, s. o.), die vermutlich auch das individuelle Wachstum (D1) und die mentalen Modelle (D2) prägen. Entsprechend der dargestellten Theorien kann angenommen werden, dass v.a. die mentalen Modelle der fachlichen Akteurinnen und Akteure, die gewohnt waren, als einzige Expertengruppe Curricula autark zu konzipieren, aktuell irritiert sind und die Reflektionsfähigkeit der Beteiligten für diese Situation gefragt ist. Ausgehend von den einleitenden Ausführungen scheint eine gemeinsame Vision (D3) die Qualität in Studium und Lehre darzustellen. Allerdings wurde die Neuerung dieser Vision als ein durch die Bologna-Reform verändertes Qualitätsverständnis im Sinne der Kompetenzorientierung als „Shift from teaching to Learning“ (Welbers & Gaus, 2005, S. 2) von oben initiiert. Entsprechend ist zu überprüfen, ob die Vision tatsächlich von allen geteilt wird. Des Weiteren gilt es zu identifizieren, was ein Lernen im Team (D4) vor dem dargelegten Hintergrund bedarf und inwieweit sich diese vier Disziplinen als Denken im System (D5) niederschlagen.

Mit diesen Anhaltspunkten soll die im Folgenden vorgestellte Untersuchung Aufschluss zu den Chancen und Grenzen einer synergetischen Zusammenarbeit geben.

3 Forschungsdesign: Gruppenbefragung im Kontext von Mixed-Methods

An der Universität Tübingen arbeiten fachliche und überfachliche Akteurinnen und Akteure seit acht Jahren in diversen Studiengangentwicklungsvorhaben systematisch zusammen. Die Entwicklungsvorhaben werden im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts¹ Entwicklung innovativer Curricula und praxisorientierter Lehrmodule (ICPL) in einjährigen Förderzyklen finanziell (Lehrdeputatsreduktion und Mittel zur

¹ Im Rahmen des Verbundprojekts ESIT II: Erfolgreich studieren in Tübingen: Potentiale erkennen und fördern – Chancen eröffnen – Verantwortung übernehmen mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter den Förderkennzeichen FKZ 01PL11006 und 01PL16006 gefördert.

Kompensation der Lehre) und didaktisch (Rahmenprogramm mit Veranstaltungen zur kompetenzorientierten Ausrichtung und modularen Ausgestaltung von Studiengängen, die in enger Kooperation mit überfachlichen Akteurinnen und Akteuren umgesetzt werden) durch eine wissenschaftliche Begleitung (WB) unterstützt. Bei der Evaluation der ersten Projekthälfte (2011–2016), in der das bedarfsorientierte Rahmenprogramm zur Unterstützung der Entwickelnden konzipiert wurde, konnte der Austausch als zentrale Gelingensbedingung identifiziert werden (Niethammer et al., 2019). Auf Grundlage dieser Erkenntnisse standen in der zweiten Projekthälfte (2016–2020) die Etablierung einer Austauschplattform und die gezielte Ausrichtung der Zusammenarbeit der Beteiligten im Fokus. Zur formativen Evaluation der Zusammenarbeit wurde ein paralleles Mixed-Methods-Design (Kuckartz, 2014) eingesetzt. Dieses umfasst teilstandardisierte Kurzevaluationen der einzelnen Veranstaltungen, eine qualitative Gruppenbefragung bei der Abschlussveranstaltung zur jeweiligen Förderphase und eine quantitative Online-Befragung nach Ende der jeweiligen Förderung. Die Integration der Daten erfolgt maßgeblich im Zuge der Gesamtauswertung des Projekts.

Für die Beantwortung der zentralen Frage nach Chancen und Grenzen einer ziel führenden Zusammenarbeit für eine qualitätsvolle Studiengangentwicklung im Kontext veränderter Herausforderungen wird das Hauptaugenmerk dieses Beitrags auf die Daten der leitfadengestützten Gruppenbefragungen gelegt.² Es liegen Daten aus vier, ca. 40-minütigen Befragungen mit je ca. acht Teilnehmenden vor ($N=36$, davon 24 aus Fachbereichen, 12 aus überfachlichen Bereichen, genauer: Qualitätsmanagement, Hochschuldidaktik, Dezernatsabteilung für Studiengangentwicklung, Arbeitsbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung), die nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) nach einem deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystem von vier Personen konsensuell ausgewertet wurden.³ Dabei sind die Einschätzung von Austauschsituationen im Entwicklungsprozess sowie zu erfolgten Perspektivverschränkungen und die Potenziale einer künftigen Zusammenarbeit als Leitkategorien von Interesse.⁴

4 Ergebnisse: Facetten der Zusammenarbeit

4.1 Austausch im Entwicklungsprozess

Der Blick auf Unterstützungskontexte als spezifische Austauschsituation im Förderjahr zeigt, dass eine formelle Prozessbegleitung mit definierten Schritten und Meilen-

-
- 2 Die Hauptfragen lauteten wie folgt: 1. Wie verlief die Studiengangentwicklung im letzten Jahr aus Ihrer Sicht betrachtet? 2. Wie nehmen Sie den Austausch mit Blick auf den Studiengangentwicklungsprozess im letzten Jahr wahr? 3. Welchen Stellenwert hat der Austausch Ihrer Ansicht nach für Studiengangentwicklungsprozesse? 4. Inwiefern hat die Förderung Ihrer Meinung nach den Entwicklungsprozess verändert?
 - 3 In der ersten Runde wurde die Befragung lediglich protokolliert, da zu einer Audioaufzeichnung nicht alle Teilnehmenden bereit waren.
 - 4 Diese stellen nur einen Teil der Gesamtauswertung dar. Die Hauptkategorien der Inhaltsanalyse sind: 1. Einflussfaktoren im Entwicklungsprozess, 2. Aufgabenverständnis, 3. Verzahnung der Studiengangentwicklungsprozesse, 4. Bedeutung der Angebote der Förderung, 5. Weitere Unterstützungsbedarfe/Optimierungswünsche, 6. Sonstiges

steinen, angeleitet durch überfachliche Akteurinnen und Akteure oder die WB, von den Entwickelnden oft als hilfreich erachtet werden (Abb. 1, Z1), beispielsweise, um Kolleginnen und Kollegen für das Thema zu aktivieren oder die Arbeit zu strukturieren. Eine der befragten Gruppen betonte in diesem Zusammenhang v. a. den förderlichen Aspekt der Begleitung des Studiengangentwicklungsprozesses (Abb. 1, Z2). Die WB wird darüber hinaus von allen als hilfreicher Ansprechpartner betrachtet, die Angebote des Rahmenprogramms werden teils als gute Anregung, teils als zeitlich/inhaltlich nicht richtig passend thematisiert (Abb. 1, Z3, Z4). Dabei spielt der Austausch im Entwicklungsprozess, verstanden als Gespräche auf Augenhöhe, in ICPL häufig eine Rolle (Abb. 1, Z1–4). Für die Entwickelnden steht dabei die Reflexion der eigenen Vorhaben und das Gefühl, nicht allein zu sein, im Mittelpunkt (Abb. 1, Z3). Ab und zu wird das Fehlen der Fachnähe kritisiert, was mehrfach in Überlegungen zu fach-(gruppen-)orientierten Formaten seitens der überfachlichen Akteurinnen und Akteure mündet (Abb. 1, Z4, Z5).

4.2 Perspektivwechsel der beteiligten Akteurinnen und Akteure

Einhergehend mit den zuvor dargestellten Ergebnissen wird v. a. deutlich, dass das Projekt ein Forum für eine Zusammenkunft der diversen Beteiligten der Studiengangentwicklung bietet (Abb. 1, Z3, Z6). Dieses Forum ermöglicht eine weniger ausschließlich einseitig fokussierte und damit qualitativere Auseinandersetzung mit Studium und Lehre (Abb. 1, Z7). Sehr oft werden die kontaktstiftende und perspektiverweiternde Eigenschaft betont. Tabelle 1 zeigt, dass bei allen häufigen Code-Überschneidungen der Code *Raum für institutionalisierte Studiengangentwicklung* (SE) vertreten ist.

Tabelle 1: Code-Überschneidungen

	Unterstützung	Austausch	Perspektivwechsel	Raum für SE	Wunsch	Prognose
Unterstützung		9	5	9	9	1
Austausch	9		9	16	9	1
Perspektivwechsel	5	9		14	8	4
Raum für SE	9	16	14		15	3
Optimierungswunsch	9	9	8	15		7
Prognose	1	2	4	3	7	

Weitreichendere Perspektivwechsel finden vorwiegend zwischen den Fachbereichen hinsichtlich der unterschiedlichen Lehrkulturen statt, die von unterschiedlichen Qualitätsverständnissen zeugen. Die überfachlichen Akteurinnen und Akteure hegen häufig ein Problembewusstsein hinsichtlich der für die fachlichen Akteurinnen und Akteure bestehenden inhaltlichen und zeitlichen Herausforderungen, Studiengang-

entwicklungen umzusetzen (Abb. 1, Z5). Seltener erfolgt der Perspektivwechsel der fachlichen Akteurinnen und Akteure hinsichtlich der – teils unangenehmen – Aufgaben der überfachlichen Akteurinnen und Akteure (wie z. B. Fristwahrung).

4.3 Potenziale für die Zusammenarbeit

Der am häufigsten genannte Optimierungswunsch besteht in der Institutionalisierung eines Raums für das Thema Studiengangentwicklung an der Universität (Abb. 1, Z3, Z6 und Tab. 1). Einige der Befragten wünschen sich v. a. eine zeitlich bessere Passung der Angebote des Rahmenprogramms, zudem mehr fachspezifische Unterstützung (Abb. 1, Z4) und mehr bzw. dauerhafte Ressourcen für die Aufgabe (Abb. 1, Z8). Sehr oft wird die fehlende Wertschätzung der Universität hinsichtlich Studium und Lehre thematisiert (Abb. 1, Z9). Die erlebte Erwartungshaltung, zusätzliche und gute Arbeit leisten zu müssen, ohne dafür Anreize zu stellen, sorgt für eine Schieflage. Die Arbeitsbelastung werde dadurch sehr hoch und hänge an einzelnen Engagierten bei dem gleichzeitigen Problem der Verstetigung der dabei aufgebauten Wissensgrundlagen und Kooperationsbeziehungen, wenn die Zuständigkeiten zeitlich begrenzt sind bzw. immer wieder wechseln.

Z1_Grün-FB4a: „...,wir haben diesen Zeitstrahl mal abgemacht und ein Jahr vorher, dass sieht ja immer ganz, ja puh Spaziergang. ((Gelächter)) Und dann kam der Dezember, wo sind die Dokumente? Also ne das hat extrem geholfen, ich bin immer mehr also es ist besser man hat richtig tolle Deadlines, sie sind schrecklich, aber sie sind extrem hilfreich.“

Z2_Grün-FB5a: „...,also ich glaube das haben wir wirklich wahrscheinlich auch als sehr wertvoll angesehen und auch als sehr notwendig durch diese verschiedenen Schritte da einfach begleitet zu werden [...]. Also wie gesagt man nimmt dann auch noch viele Ideen mit, die man vielleicht auch noch im nächsten Prozess wieder anwenden könnte. Flexibilisierung, ne.“

Z3_Gelb-FB13b: „Mit dem Austausch ist generell immer die Chance verbunden, nicht nur zu sehen, dass man nicht allein ist mit seinen Fragen, sondern dass man tatsächlich von den anderen profitiert und lernt und sieht, wo sind die Herausforderungen der anderen. So unterschiedlich die Projekte auch waren, also nicht nur fachlich war der Austausch hilfreich, sondern auch überfachlich: was geht gerade aktuell, was gibt es für Techniken und Methoden und äh dass man dann überlegen kann, was kann das für das eigene Projekt für eine Rolle spielen. Also insofern auf jeden Fall sehr, sehr hilfreich, das würde ich nicht grundsätzlich ändern wollen.“

Z4_Rot-FB9a: „Und klar ähm ich sag mal, man profitiert auf jeden Fall von so einem Austausch. Ähm aber dann sind die (.) sozusagen ist der Austausch irgendwann auch mal begrenzt, weil es dann doch eben um fachspezifische, studiengangspezifische Probleme geht. Und deswegen waren wir auch so ein bisschen am Überlegen oder hatte ich innerlich auch überlegt, wenn Sie jetzt schon fragen ((lacht)), ob sich das nicht eben (.) irgendwie auch modifizieren ließe oder man sagt

äh es gibt dann mal Termin, da kommen Sie alle (Blick zu ÜF) gebündelt in ein Fach sozusagen.“

Z5_Rot-ÜF3: „Also ich nehme den Punkt gerne auf und mit. Ähm weil ich glaube, wenn wir so auch in Vorbesprechungen gingen, dann könnten wir die Betroffenen besser mitnehmen. Also auch vom Sinn des Ganzen vielleicht (.) besser überzeugen (...) also was Studiengangentwicklung bedeutet oder genau was ein Modulprüfungskonzept bedeutet also diese Dinge.“

Z6_Gelb-ÜF1: „Also grundsätzlich zu diesem Austausch, dass man überhaupt ein Forum dafür hat (.) , dass man einen Platz hat, (.) ähm wo man diese Themen in den Blick nimmt und das wäre auch was, was ich mir für die Zukunft wü:nschen würde“...

Z7_Blau-FB2: „Es ist hier ein überfachlicher Austausch auf anderer Ebene möglich, der gut ist, er ist wenig zielgetrieben, bietet viel Freiräume.“

Z8_Blau-FB2: „Man muss Unterstützung organisieren, eine zentrale Stelle für Studiengangentwicklung im Fachbereich wäre wünschenswert, sonst weiß niemand, was der andere gemacht hat.“

Z9_Gelb-FB12b: „Ähm im Moment ist die gegebene Situation ja so, dass Innovation und Weiterentwicklung in der Lehre strukturell finanziell gar nicht honoriert werden, also da gibt es irgendwie gar kein Belohnungssystem. Ähm da kann man natürlich auch nochmal an dieser Stelle drüber nachdenken, ob sowas nicht sinnvoll äh ist. Weil sich in der Lehre zu engagieren, hat im Grunde aus Institutssicht und Mitantwärtersicht fast gar keinen positiven Effekt (..) und das ist eigentlich ein Zustand, der sehr problematisch ist. Das können wir vermutlich nicht in diesem Kreis klären, das ist klar, aber das kann man ja mal anstoßen in welcher Form auch immer.“

Abbildung 1: Originalzitate aus den Gruppenbefragungen

Anmerkung: Die Farben wurden zur anonymisierten Unterscheidung der Gruppen je Förderzeitraum gewählt, ÜF steht für Akteurinnen und Akteure aus überfachlichen Bereichen, FB für jene aus den Fachbereichen. Die Nummerierungen kennzeichnen die je verschiedenen Fach-/Arbeitsbereiche bzw. Personen.

5 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse: Chancen und Grenzen

5.1 Theoretische Rückbindung der Ergebnisse

Die Ergebnisse zeichnen ein ambivalentes Bild von der Aufgabe der Studiengangentwicklung. So werden einerseits die gebotene Unterstützung während der Förderung und sogar formelle Vorgaben als hilfreich erachtet und ein institutionalisierter Raum für die Zusammenarbeit der beteiligten Akteurinnen und Akteure gefordert. Anderer-

seits steht diese Einschätzung einer universitären Struktur gegenüber, die es den Entwickelnden der Fachbereiche kaum möglich macht, die Aufgabe in ihrem Arbeitsalltag entsprechend umzusetzen. Die im Projektkontext realisierte Zusammenarbeit führt zwar im Sinne des NPM zu einer engeren Kopplung von Verwaltung und Wissenschaft, die jedoch nicht nur positiv wahrgenommen wird und mit einer Zunahme des Arbeitsaufkommens einhergeht (Krücken & Röbbken, 2009). Weiter scheinen die einzelnen Fachbereiche nach wie vor lose gekoppelt zu sein, da außerhalb des Projekts kaum Austausch zu Studium und Lehre erfolgt, weswegen das Forum, das ICPL bietet, besonders geschätzt wird.

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass sich die neue Expertengruppe zwar im Aufgabengefüge der Studiengangentwicklung etabliert hat, sich jedoch zur erfolgreichen Zusammenarbeit ihrer Aufgaben gewohnter Muster bedient und ein Perspektivwechsel für die jeweiligen Aufgaben eher nur einseitig durch die überfachlichen Akteurinnen und Akteure erfolgt. Die Wahrnehmung einer neuen Expertengruppe in der Universität als professionelle Bürokratie (Mintzberg, 1979) scheint sich demnach, noch nicht im Selbstverständnis der Beteiligten niedergeschlagen zu haben.

Die Organisation Hochschule hat demzufolge den Veränderungsprozess noch nicht abgeschlossen, was ausgehend von den Ergebnissen jedoch weniger an der Bereitschaft der Beteiligten als an den dafür erforderlichen Strukturen zu liegen scheint.

Wird dieses Szenario vor dem Hintergrund der fünf Disziplinen einer lernenden Organisation (Senge, 2011) betrachtet, so scheint die Universität diese nur ansatzweise zu beherrschen. Die Ergebnisse deuten jedoch immer wieder darauf hin, dass das Potenzial prinzipiell besteht. Allein schon der starke Wunsch nach einem institutionalisierten Raum für die Zusammenarbeit und die damit deutlich gewordenen Ambitionen vereint die ersten Disziplinen: So wollen die Beteiligten mehr zum Thema der Studiengangentwicklung erfahren (D1) und finden es bereichernd, sich mit unterschiedlichen Sichtweisen zum Thema zu befassen (D2). Dabei vereint das Ziel der Qualitätssteigerung der Curricula die diversen Auseinandersetzungen mit der Aufgabe der Studiengangentwicklung in den Gruppenbefragungen – denn selbst die Kritik hebt letztlich auf einen Optimierungsbedarf für die Aufgabe der Studiengangentwicklung ab, der eine Qualitätsentwicklung der Curricula zur Folge haben sollte (D3). Der Wunsch nach der Plattform für eine synergetische Zusammenarbeit spiegelt die Bereitschaft und Notwendigkeit für ein Lernen im Team wider (D4). Die das Gesamtsystem betreffende Erkenntnis, dass eine synergetische Studiengangentwicklung in den aktuellen Strukturen kaum möglich ist, da zum einen die Austausch- und Transferstrukturen und zum anderen die Ressourcen bzw. das Anreizsystem fehlen, mündet in die fünfte Disziplin.

Insgesamt kann also angenommen werden, dass 1. eine engere Kopplung der fachlichen und überfachlichen Akteurinnen und Akteure wie auch der einzelnen Fachbereiche im Sinne der Qualitätsentwicklung befürwortet und bestehende Irritationen in der Zusammenarbeit der verschiedenen Expertinnen und Experten überwunden werden könnten sowie 2. jene Voraussetzungen für eine lernende Organisation gegeben sind, die im Handlungsbereich der Beteiligten liegen. Nicht vorhanden

sind institutionelle Strukturen, die die im Projekt realisierte synergetische Zusammenarbeit in einer Verstetigung unterstützen würden.

5.2 Kritische Reflexion der Vorgehensweise

Die Interpretation soll mit Blick auf das Design kurz reflektiert werden, da die in der Gruppenbefragung als recht unproblematisch erscheinende engere Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur aufgrund der Konstellation der Befragten verzerrt sein könnte. Diese wissen, dass sie voraussichtlich auch künftig noch zusammenarbeiten müssen, weswegen Kritik ggf. eher vorsichtig geäußert bzw. ein wohlwollender Umgang damit gepflegt wird. Diese Begebenheit erschwerte es auch, die Runden – wie ursprünglich geplant – zu einer Gruppendiskussion im Sinne der sozialwissenschaftlichen Erhebungsmethode (Lamnek & Krell, 2016) zu stimulieren und erforderte – wie die Ablehnung der Audioaufnahme in der ersten Runde zeigte – eine sensible Hinführung zu dieser Erhebungsform. Weiter findet die Erhebung im Projektkontext statt, wodurch einige befragungsrelevante Themen bereits in anderen Kontexten besprochen wurden und ggf. eine bestimmte Wahrnehmung aktiviert wird. Zudem muss hinterfragt werden, ob die Projektbeteiligten tendenziell diejenigen Personen an der Universität vereinen, die sich bereits für die Lehre engagieren. Nichtsdestotrotz zeugt der Wunsch nach einer institutionalisierten Plattform von einem deutlichen strukturellen Bedarf, der die synergetische Zusammenarbeit limitiert.

5.3 Praktische Implikationen: Chancen und Grenzen der Zusammenarbeit

Auf die fundamentale Grenze der fehlenden universitären Strukturen für die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteurinnen und Akteure wurde bereits hingewiesen. Damit einhergehend haben die Ergebnisse gezeigt, dass im universitären Alltag an den Fachbereichen zusätzliche (personelle) Ressourcen für eine adäquate Aufgabenerfüllung erforderlich sind. Bei einer Zusammenarbeit von überfachlichen Bereichen mit verschiedenen Fachbereichen ist es schwierig, die zeitliche und inhaltliche Ausrichtung einer Prozessbegleitung für alle passend zu gestalten. Darüber hinaus können fachspezifische Anliegen nur bedingt bedient werden. In der Diversität einer mit Studiengangentwicklungsfragen betrauten Gruppe liegt aber auch die große Chance für die Qualitätsentwicklung der Curricula (Hanft & Maschwitz, 2017): zum einen, da eine Reflexion der existierenden Pläne angeregt und neue Impulse gegeben werden; zum anderen, da die überfachlichen Akteurinnen und Akteure die Entwicklung mit ihrer Expertise bereichern und den Prozess strukturierend begleiten können (Wendt & Frisch, 2019). Darüber hinaus sorgt der gemeinsame Austausch für Transfer von Lehrinnovationen und Arbeitserleichterung, da multilateral viele Fragen auf einmal geklärt werden können. Die Zusammenarbeit ist also nicht nur qualitätsstiftend, sondern auch zeitlich überdauernd und effizient – d. h. in vielerlei Hinsicht synergetisch. Die Hochschuldidaktik könnte dabei mit ihrer Zuständigkeit für die Aufgabe der Studiengangentwicklung wesentlich zur Koordination und Verständigung im Entwicklungsprozess beitragen und so eine zentrale Stelle an einem Knotenpunkt im Bereich Studium und Lehre einnehmen (Wildt, 2013).

6 Fazit: Erfordernisse einer synergetischen Zusammenarbeit

Die dargestellten Chancen und Grenzen machen deutlich, dass viel Potenzial in einer gemeinschaftlich umgesetzten Studiengangentwicklung liegt – und zwar einerseits hinsichtlich einer synergetischen Aufgabenerfüllung und qualitativ hochwertiger Curricula und andererseits hinsichtlich einer nicht nur formal existierenden, sondern einer einvernehmlich gelebten Lehrkultur, die derzeit nicht entsprechend gegeben ist (Hanft & Maschewitz, 2017; Krücken & Röbbken, 2009). Dazu ist es erforderlich, die Etablierung von entsprechenden Strukturen fundiert und hochschulstrategisch durchdacht voranzutreiben. Die Ergebnisse heben diesbezüglich auf die Schaffung von Anreizsystemen und Gelegenheit zum inter- und transdisziplinären Austausch für die Aufgabe der Studiengangentwicklung ab.

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: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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. Jarrén, A. Rip, U. Schimank & P. Weingart (Hrsg.), *Neue Governance der Wissenschaft* (S. 49–71). Wiesbaden: Transcript.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406–422.
- Hanft, A. & Maschewitz, A. (2017). Wie verändern Projekte die Hochschule? Die Perspektive der externen Projektbegleitung. In A. Mai (Hrsg.), *Hochschulwege 2015. Wie verändern Projekte die Hochschulen?* (S. 46–58). Hamburg: tredition-Verlag.
- Krücken, G. & Röbbken, H. (2009). Neo-institutionalistische Hochschulforschung. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *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: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations. A synthesis of the research*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- 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 (Hrsg.), *Hochschuldidaktik forscht zur Kultur des Ermöglichens. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung II* (S. 59–73). Köln: Technische Hochschule.
- Senge, P. M. (2011). *Die fünfte Disziplin*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- 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.
- 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: W. Bertelsmann.
- Wendt, C. & Frisch, D. (2019). Akzeptanz als Erfolgsfaktor bei der Entwicklung einer Systemakkreditierung. In S. Gotzen, S. Heuchemer & T. van Treeck (Hrsg.), *Hochschuldidaktik forscht zur Kultur des Ermöglichens. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung II* (S. 101–111). Köln: Cologne Open Science.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre: Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 263–267). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Autorinnen und Autor

Dr. **Carolin Niethammer** ist Referentin für Hochschulentwicklung an der Hochschule Esslingen. Zuvor war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Entwicklung innovativer Curricula und praxisorientierter Lehrmodule (ICPL) an der Universität Tübingen tätig. Kontakt: Carolin.Niethammer@hs-esslingen.de

Dr. **Sabine Schöb** (geb. Digel) ist Akademische Rätin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Eberhard Karls Universität Tübingen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die empirische Lehr-Lernforschung mit digitalen Medien und Förderung der Professionalisierung von lehrendem sowie planend-disponierendem Personal. Kontakt: sabine.schoeb@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. **Josef Schrader** ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen und wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Bonn. Kontakt: schrader@die-bonn.de