II.2.3
Studiengangentwicklung

Tobias Jenert

Abstract | Die Studiengangentwicklung spielt im hochschuldidaktischen Diskurs gegenüber der Gestaltung von Lehr-/Lernumgebungen eine untergeordnete Rolle, wobei sich das Interesse in den letzten beiden Jahrzehnten verstärkt hat. Der Beitrag stellt zwei Traditionen der Studienganggestaltung gegenüber: die US-amerikanisch geprägte *programmatische Tradition* und die *disziplinär-kanonische Tradition*, die im deutschsprachigen Raum entstanden ist. Darauf aufbauend werden Bezüge zwischen der institutionellen Verankerung des Studiums und der Art und Weise, wie Studienangebote gestaltet werden können, reflektiert. Abschließend diskutiert der Beitrag Herausforderungen wie Heterogenität und Chancengerechtigkeit oder Digitalisierung in der Hochschullehre, welche eine systematische und professionelle Studiengangentwicklung erfordern. Daraus ergeben sich auch Implikationen für die Ressourcen, welche Hochschulen für die Studiengangentwicklung aufbringen, insbesondere die Bereitstellung kompetenter Hochschulprofessioneller.

Stichworte | Studiengangentwicklung, Curriculumentwicklung, Studienprogramme

Einleitung

Die systematische Gestaltung von Studiengängen führte in der deutschsprachigen Hochschuldidaktik und insbesondere der Hochschulbildungsforschung lange ein Schattendasein. Bis auf einige wenige publizierte Ausnahmen konzentrierte man sich bei der Erforschung und Gestaltung von Hochschulbildung auf große Systemfragen (die Hochschulforschung) sowie die didaktische Gestaltung einzelner Lehr-/Lernsettings (die Hochschuldidaktik). Erst mit der Bologna-Reform, die Anfang der 2000er Jahre die Grundstruktur des Studiums reformierte, verstärkte sich im deutschsprachigen Raum das Interesse an Fragen der programmatischen Gestaltung von Studienangeboten.

Dieser Beitrag betrachtet den Themenbereich der Studiengangentwicklung zunächst historisch bzw. ideengeschichtlich. Dazu unterscheide ich zwei grundlegende Traditionen der Gestaltung von Studienangeboten: die *programmatische Tradition*, welche die US-amerikanische Hochschulbildung prägt, und die *disziplinär-kanonische Tradition*, die im deutschsprachigen Raum lange Zeit dominierte und auch heute noch das institutionelle Umfeld der Studiengangentwicklung prägt. Eine solche Betrachtung erlaubt es, Strategien, Konzepte und Herausforderungen der Studienganggestaltung einzuordnen und zu verstehen. Darauf aufbauend werden Bezüge zwischen der institutionellen Verankerung des Studiums und der Art und Weise, wie Studienangebote gestaltet werden können, reflektiert. Anschließend stellt der Beitrag unterschiedliche Konzepte und Modelle der Studiengangentwicklung vor, die den deutschsprachigen Diskurs prägen. In einer abschließenden Diskussion wird die Frage erörtert, welche Bedeutung übergreifende Bildungsfragen wie Digitalisierung, Heterogenität, Chancengerech-

https://doi.org/10.5771/9783748943334-317 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

tigkeit und individuelle Förderung für die Gestaltung von Studienangeboten bedeuten können und welche Implikationen sich aus dem Anspruch professionell gestalteter Studienangebote für die Kompetenzen des Bildungspersonals an Hochschulen ergeben.

Zwei grundlegende Traditionen: programmatische und disziplinär-kanonische Studiengangentwicklung

Programmatische Tradition

Im US-amerikanischen Raum dominiert ein Modell der Gestaltung von Studienangeboten, das sich als *programmatisch* bezeichnen lässt. Grundlage der Studienganggestaltung ist hier eine übergeordnete Idee eines Bildungsangebots, die in der Regel bestimmte Qualifikationsziele umfasst. Dies bedeutet nicht, dass solche Studienangebote zwangsläufig professionsorientiert sind – auch allgemeinbildende oder forschungsorientierte Studien sind üblich. Immer jedoch erfolgt eine Ausrichtung auf einen Verwertungskontext, in welchem die Absolvent:innen möglichst erfolgreich sein sollen. Derart angelegte Studienangebote sind insofern programmatisch, als die Gestaltung und Zusammenstellung einzelner Elemente auf die übergeordnete Zielvorstellung bzw. Verwertung hin erfolgen. Diese Vorstellungen in Bezug auf die Entwicklung der Studierenden (z. B. der Weg in eine bestimmte Profession oder in die Wissenschaft) stehen im Mittelpunkt des Angebots (Lattuca & Stark, 2009). Dies hat Auswirkungen auf die Position der Lehrenden, denn sie haben sich in der Gestaltung ihrer Lehre an den curricularen Vorgaben des Studienprogramms zu orientieren, sind also in dem, was sie lehren, nicht allein ihrer eigenen Forschung verpflichtet. Ein und dieselbe Person kann als Bedienstete einer Hochschule gleichzeitig in der Lehrenden- und Forschenden-Rolle und die dazugehörigen Funktionen getrennt ausfüllen. Das Management entsprechender Studienprogramme erfolgt in der Regel durch professionelle Programmleitungen. Zudem gibt es im angelsächsischen Raum ausdifferenziertere Berufsbilder von Hochschullehrenden, zu denen neben Forschenden auch stark lehrorientiertes Personal gehört (Lecturers, Readers etc.). Die Gestaltung von Studienangeboten umfasst in der programmatischen Logik deutlich mehr als die Entwicklung von Lehr-/Lernangebote im engeren Sinne. Die Programmgestaltung erstreckt sich auf Elemente wie die individuelle Beratung und Begleitung von Studierenden, die Organisation sozialer Events oder das ‚Campus Life' ganz allgemein (Horlacher & Vincenti 2016).

Disziplinär-kanonische Tradition

Das Modell, das im deutschsprachigen Raum bis zur Bologna-Reform Anfang der 2000er Jahre dominierte und bis heute prägend für Studienangebote an deutschen Hochschulen ist, kann als *disziplinär-kanonisch* bezeichnet werden. Entscheidend für die Struktur eines Studienangebots sind die beteiligten Studienfächer bzw. die jeweils dahinterstehenden wissenschaftlichen Disziplinen. Als wichtigste Institutionen im Wissenschaftssystem haben Disziplinen jeweils einen Wissenskanon, der bestimmt, welche Wissensbestände, d. h. Theorien, Modelle, Methoden usw. Mitglieder der disziplinären Gemeinschaft kennen müssen. Dieser Kanon ist häufig implizit, seltener explizit (z. B. in

https://doi.org/10.5771/9783748943334-317 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Form niedergeschriebener Kerncurricula von Fachgesellschaften), gibt aber in jedem Fall vor, was ‚üblicherweise' in einem Studium des Faches zu behandeln ist. Zwischen den Disziplinen bestehen deutliche Unterschiede darin, wie dieser Kanon strukturiert und festgeschrieben ist. Liebau und Huber (1985: 121) unterscheiden hier mit Bernstein zwischen einem „Kollektionscode" und einem „Integrationscode".

Natur-, Ingenieurs-, Rechts- und Sozialwissenschaften wird ersterer zugeschrieben; sie zeichnen sich durch einen eher einheitlichen Kanon aus, der für Lehrende eine gewisse Verbindlichkeit ausstrahlt. Dies bedeutet, dass unabhängig von Studienstandort und Hochschullehrenden zumindest in den frühen Studienphasen relativ ähnliche Inhalte vermittelt werden. Die Geistes- und viele Sozialwissenschaften seien hingegen eher vom Integrationscode geprägt, bei dem das Studienangebot sehr von der Forschung einzelner Lehrender bzw. den Studienstandorten geprägt ist. Verbindend ist hier eher eine grundlegende Fach- bzw. Wissenschaftssozialisation, also z. B. ein Heranführen an typische erkenntnistheoretische Positionen oder Forschungspraktiken. Unabhängig vom jeweiligen pädagogischen Code entstehen Studienangebote in der disziplinär-kanonischen Logik additiv, als Zusammenstellung einzelner Lehrveranstaltungen, die ihrerseits stark von den jeweiligen Hochschullehrenden geprägt sind. Die Lehrendenfunktion und die Forschendenfunktion sind in diesem Verständnis eng miteinander verbunden; was und wie gelehrt wird, liegt weitestgehend in der individuellen Entscheidungsmacht der Lehrenden.

Eine historische Einordnung: Curriculum Studies und Hochschuldidaktik

Um die Unterschiede in den Gestaltungslogiken des disziplinär-kanonischen und des programmatischen Modells nachvollziehen zu können, ist eine (forschungs-)historische bzw. ideengeschichtliche Reflexion hilfreich.

Institutionelle Unterschiede der Hochschulsysteme

Im US-amerikanischen (und, etwas weniger ausgeprägt, auch im britischen) Hochschulsystem haben die einzelnen Hochschulstandorte traditionell eine große Bedeutung, was das Renommee und die zugeschriebene Qualität des Studiums betrifft (Metz-Göckel 2004). Dies drückt sich unter anderem im hohen Stellenwert von Rankings für den Erfolg einzelner Hochschulen sowie der Bedeutsamkeit von Hochschulstandorten für die Karriere von Absolvent:innen aus. Im, durch vergleichsweise hohe Studiengebühren finanzierten, US-System können Studienangebote als ‚Produkte' der jeweiligen Hochschule verstanden werden, die im Wettbewerb um Studierende stehen:

> „Handelt es sich um eine prestigereiche Hochschule, signalisiert der Abschluss eine Auszeichnung und Zugehörigkeit, die die Einzelnen ihr Leben lang begleiten. Diese Bindung der Studierenden an ihre Hochschule ist ein Qualitätsmerkmal des US-amerikanischen Hochschulsystems und ein kulturelles und soziales Kapital, mit dem die Institutionen werben, und das sich über das identifikatorische Verhalten der Studierenden wie Absolventen und Absolventinnen immer wieder herstellt.

https://doi.org/10.5771/9783748943334-317 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> Die Hochschulleitungen und Fakultäten unternehmen allerdings auch vielfaltige Anstrengungen, um die Bindung der Studierenden an ihre Hochschule zu fördern" (Metz-Göckel 2004: 21).

Studienangebote werden dadurch deutlich stärker als Produkte der Hochschule betrachtet und entsprechend gemanagt. Verglichen mit der disziplinär-kanonischen Tradition ist die gesamte Lehrorganisation stärker zentralisiert und liegt weniger in der Hand einzelner Lehrender. Wie oben bereits angesprochen, schlägt sich dies auch in entsprechenden Personalrollen nieder, die insbesondere im Bereich der Lehre deutlich stärker ausdifferenziert sind als an Hochschulen im deutschsprachigen Raum (und in anderen, vergleichbaren Hochschulsystemen).

Curriculum Studies

Auch forschungsgeschichtlich lässt sich die programmatische Ausrichtung bei der Betrachtung von Bildungsangeboten nachvollziehen: Die US-amerikanisch geprägte Hochschulbildungsforschung fokussiert traditionell stark auf die curriculare Ebene von Bildungsangeboten. So hat sich mit den „curriculum studies" etwa in der Mitte des 20. Jahrhunderts eine Forschungstradition herausgebildet, die den Bildungsgang als zentrale Gestaltungseinheit betrachtet (Pacheco 2012). Um die Kernmerkmale der *curriculum studies* zu verstehen, ist ein kurzer Exkurs zu den Ursprüngen dieser Forschungstradition sinnvoll, die im Schulsektor liegen. Im Bestreben nach einer zentral organisierten und systematisch gestalteten Schulplanung sollten die Curricula an gesellschaftlich angestrebten und politisch vorgegebenen Bildungszielen ausgerichtet sein und als Kristallisationspunkt für eine umfassende Gestaltung des gesamten schulischen Bildungsangebots dienen. Dazu gehören neben der didaktischen Gestaltung einzelner Kurse und dem Prüfungswesen auch die Ausbildung der Lehrer:innen sowie die Gestaltung co- und extracurricularer Angebote. *Curriculum studies* widmen sich der Frage, wie entsprechende Prozesse der Curriculumentwicklung zu gestalten sind. Es geht u. a. darum, wie Bildungsziele in Abstimmung mit Zivilgesellschaft und Politik festzulegen sind, wie sich diese Ziele methodisch umsetzen lassen und welche Kompetenzen Lehrende benötigen.

Auch die Festlegung von Evaluationskriterien zur Wirkungsfeststellung spielt eine wichtige Rolle (Horlacher/Vincenti 2016). Die ursprünglich auf die Schulplanung ausgerichteten *curriculum studies* prägen speziell in den USA auch den Diskurs um die Gestaltung hochschulischer Bildungsangebote (für einen umfassenderen Überblick zur Curriculumforschung siehe Jenert 2021). Deutlich sichtbar wird dies u. a. im landesweit (und teils auch international) durchgeführten National Survey of Student Engagement (NSSE) (Pascarella et al. 2010). Der NSSE befragt Studierende nach ihren Studien- und Lernaktivitäten. Ein Blick in den Fragebogen offenbart ein sehr breites Verständnis von Studium. So werden neben Lehr-/Lernaktivitäten im engeren Sinne auch Kontakte mit Lehrenden außerhalb formaler Kurse, Begleit- und extracurriculare Angebote sowie Aktivitäten im generellen ‚student life' abgefragt.

https://doi.org/10.5771/9783748943334-317 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Didaktik

Im deutschsprachigen Raum spielt der Studiengang als Einheit der Studiengestaltung nur eine untergeordnete Rolle. Dies hängt mit dem vergleichsweise geringen Stellenwert einzelner Hochschulstandorte für die wahrgenommene Qualität der Ausbildung zusammen. Traditionell ist das Lernen im Studium auf die einzelnen Dozierenden hin orientiert, die als individuelle Wissenschaftler:innen ihre eigene Forschung thematisieren. Dies drückt sich im viel beschworenen Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre aus (Meier/Schimank 2009) und wird auch gern in Erzählungen eines ‚typischen' Studiums vor der Bologna-Reform herausgestellt (z. B. bei Gruschka 2019). Dementsprechend gibt es kaum dedizierte Professionen im Bereich der Lehre und des Studiengangmanagements.

Mit Blick auf die Forschungstradition betonen Hopmann und Riquarts (1995) die starke Tradition der *Didaktik* im deutschsprachigen Raum. Hierbei steht vor allem die Planung und methodische Gestaltung von Lehr-/Lerneinheiten bzw. Veranstaltungen im Mittelpunkt und weniger die programmatische Abstimmung zwischen Veranstaltungen. Didaktik bzw. die didaktische Forschung rückt die pädagogischen Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden in den Mittelpunkt der Forschung. Passend zur oben angesprochenen institutionellen Ausrichtung der Lehre auf die Disziplin bzw. die Lehrenden als deren Vertreter:innen konzentriert sich auch die Hochschuldidaktik auf das Geschehen ‚im Vorlesungssaal', also im Rahmen einzelner Veranstaltungen (→ II.1.1 Hochschuldidaktik). Deutlich wird dies unter anderem in der Art und Weise, wie Lehrqualität definiert und erfasst wird. Trotz einiger Stimmen, die für ein breites Verständnis von Studienqualität im Sinne des Student Engagement bzw. der NSSE-Erhebungen werben (z. B. Winteler/Forster 2008), befasst sich die Forschung nach wie vor überwiegend mit der Evaluation von Lehrveranstaltungen, Lehrenden bzw. den Kompetenzerwerb von Studierenden im Rahmen von Kursen (z. B. Knödler, 2019). Die unterschiedlichen Zugänge zur Erforschung von Studienqualität spiegeln die eingangs beschriebenen institutionellen Traditionen des Stellenwerts und der Organisation von Studienangeboten wider.

Diese historischen und institutionentheoretischen Betrachtungen sind insofern von Bedeutung, als die US-amerikanische Tradition der Studienganggestaltung mit der Bologna-Reform Anfang der 2000er Jahre zum Modell für die europaweite Angleichung der Studienstrukturen wurde (Metz-Göckel 2004). Das Ziel, Abschlüsse vergleichbar zu gestalten und den Wechsel zwischen Hochschulen und Ländern zu erleichtern, spricht für eine stärker programmatisch ausgerichtete Studienganggestaltung. Zu beachten ist allerdings, dass mit Bologna lediglich die Strukturen der Studiengänge reguliert wurden, während die institutionellen Traditionen der Studien- und Lehrorganisation nicht grundsätzlich im Fokus standen. Dies muss bei der Betrachtung von Ansätzen zur Studiengangentwicklung berücksichtigt werden. Obwohl modularisierte Bachelor- und Master-Studiengänge strukturell angloamerikanischen *study programs* gleichen, sind der Stellenwert, den Studienangebote für Hochschulen haben, und das institutionelle Umfeld, in das Studienangebote eingebettet sind, ausgesprochen unterschiedlich.

So sind die Lehrenden bei der Gestaltung ihrer Lehrangebote nach wie vor weitgehend frei und nicht weisungsgebunden. Auch gibt es kaum professionelle Studiengangmanager:innen; allenfalls wird die operative Koordination eines Studienangebots von wissenschaftlichen Mitarbeitenden als Teilaufgabe abgedeckt; häufig handelt sich aber um vorwiegend administrative Tätigkeiten. Für die Qualifizierung und das berufliche Fortkommen des Lehrpersonals spielt zudem die Karriere in der

https://doi.org/10.5771/9783748943334-317 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

jeweiligen Disziplin eine entscheidende Rolle. Zwar nehmen dabei Leistungen in der Lehre einen zunehmenden Stellenwert ein; allerdings steht die Forschungsqualifikation im Zentrum einer Hochschulkarriere. Solche institutionellen Aspekte werden von Modellen zur Studienganggestaltung nicht oder nur implizit adressiert (etwa, indem davon ausgegangen wird, dass bestimmte Ressourcen für das Studiengangmanagement zur Verfügung stehen oder bestimmte Steuerungsmöglichkeiten bestehen). Es ist jedoch immer die Frage zu stellen, von welchen institutionellen Rahmenbedingungen Modelle der Studienganggestaltung ausgehen bzw. vor dem Hintergrund welcher Ausgangslagen sie entstanden sind.

Diskussionsstränge und Konzepte der Studienganggestaltung im deutschsprachigen Raum

Im deutschsprachigen Raum erlebte der Diskurs um die Gestaltung von Studienangeboten im Zuge der Bologna-Reform einen starken Aufschwung, nachdem er seit Ende der 1970er Jahre (Bürmann/Huber 1973) eher ein Schattendasein in der Hochschuldidaktik geführt hatte (Burck/Grendel 2011). Dabei standen zunächst Fragen der strukturellen Umsetzung im Mittelpunkt; es ging vor allem um Kriterien wie Studierbarkeit und Vergleichbarkeit, den Zuschnitt von Modulen, die Organisation von Prüfungssystemen in modularisierten Programmen und Ähnliches. Dies ist insofern wenig überraschend, als Bologna eine politisch motivierte Strukturreform darstellte, die selbst keine didaktischen und auch keine im engeren Sinne auf die Studienqualität gerichteten Ziele verfolgte. Qualitäts- und in der Folge didaktische Fragen wurden jedoch relativ schnell Gegenstand des Diskurses, oft als Reaktion auf heftige Widerstände von Hochschullehrenden gegenüber den neuen, am angloamerikanischen Modell orientierten Studienstrukturen. Hinzu kommt, dass die neuen Strukturanforderungen auf ein institutionelles Umfeld trafen, das weder über die Ressourcen noch über eine entsprechende Tradition zur programmatischen Gestaltung von Studienangeboten verfügte.

Im Zuge der Qualitätsdiskussion rückten zunehmend *didaktische Aspekte* ins Blickfeld (Salden et al. 2019). Grundlegend sind zunächst die Bildungsziele eines Studienangebots zu klären. Hierbei lässt sich ein Zusammenfallen verschiedener Diskurse feststellen: So wurde die – stark von Bologna geprägte – Diskussion um das Studienziel Employability vermengt mit einer zunehmend angestrebten Kompetenzorientierung von Studienangeboten. Bezugnehmend auf solche Zielsetzungen stellten didaktisch orientierte Konzepte der Studienganggestaltung die Frage, wie das Curriculum inhaltlich und methodisch zu gestalten ist, um die Ziele zu erreichen. In diesem Zusammenhang wird z. B. die Frage gestellt, wie innovative Lehr-/Lern- und Prüfungsformen veranstaltungsübergreifend in einem Studienprogramm verankert werden können. Auch das Konzept der Studierendenorientierung, also einer Gestaltungslogik, die sich am subjektiven Erleben bzw. den Lernprozessen der Studierenden orientiert, spielte in diesem Diskurs eine zentrale Rolle (Reinmann/Jenert 2011). Zunehmend wurden auch Prozesse des Studierens erforscht (z. B. Jenert 2012, Gebhardt 2012, Martens/Metzger 2017), wobei immer noch vergleichsweise wenige empirische Arbeiten vorliegen, welche das Studium gesamthaft erfassen (→ II.3.1 Studierendenforschung).

Im Rahmen solcher didaktisch ausgerichteten Bemühungen zur Studienganggestaltung wurden institutionelle Herausforderungen deutlich, die sich sowohl aus den fehlenden organisatorischen Rahmen-

https://doi.org/10.5771/9783748943334-317 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

bedingungen und Ressourcen als auch aus der stark disziplinär orientierten Tradition der Lehrorganisation ergeben. Ein Studienangebot im Sinne der Programmlogik – also über einzelne Veranstaltungen hinaus – nach didaktischen Gesichtspunkten zu planen und gestalten, verlangt intensive Abstimmungen, eine regelmäßige Koordination und eine Kooperation zwischen den einzelnen Lehrenden. Im Erleben vieler Hochschullehrender haben solche Vorstellungen ‚gemanagter' Studienangebote Befürchtungen des Verlustes von Autonomie und eines autoritären Durchgriffs im Sinne des New Public Management ausgelöst. Lust et al. (2019) stellen fest, dass gerade im deutschen Hochschulsystem Widerstände gegen eine koordinierte Gestaltung von Qualitätsmanagement an Hochschulen häufig mit der Betonung akademischer Identität und entsprechender individueller Unabhängigkeit verknüpft wird.

Vor dem Hintergrund dieser institutionellen Herausforderungen thematisieren Konzepte zur Gestaltung von Studienangeboten zunehmend die Prozessperspektive. Die mangelnde Steuerbarkeit und Verpflichtung der Lehrenden, fehlende Managementressourcen und Abstimmungsstrukturen sind häufig Ausgangspunkt der Überlegungen (z. B. Gerholz/Sloane 2016, Hansmeier et al. 2016). Konzepte zur Studiengangentwicklung müssen der Tatsache Rechnung tragen, dass das Studium nach wie vor stark von den akademischen Strukturen geprägt wird und Strukturen, Prozesse und auch Personal für ein systematisches Management von Studienangeboten in aller Regel fehlt. Während US-amerikanische Modelle zur Studiengangentwicklung häufig von linearen Prozessen bzw. Management-Regelkreisen ausgehen (sogenannten *plan-do-check-cycles* bzw. Planung-Umsetzung-Evaluation, vgl. Diamond 2008), erscheinen solche im deutschsprachigen Raum wenig erfolgversprechend. Stattdessen müssen Prozesse der Studiengangentwicklung die akademischen Kulturen der jeweils beteiligten Disziplinen sowie die oft wenig formalisierten Strukturen der Studienorganisation berücksichtigen (Härer/Herzwurm 2022).

In diesem Sinne besteht eine wichtige Aufgabe bei der Gestaltung von Studienangeboten in der Zusammenstellung von Netzwerken unter Einbeziehung relevanter Anspruchsgruppen (Lehrende, Studierende, lehrnahe Verwaltung, Hochschul- bzw. Fakultätsmanagement, ggf. Vertreter:innen des Beschäftigungssystems), die sich mit entsprechenden Gestaltungsaufgaben befassen. Gestaltung bedeutet dann weniger Planung und Management, sondern eher Moderation und Vermittlung im Rahmen von Gestaltungsprozessen (Jenert 2021).

Jenseits dieses allgemeinen Überblicks liegen mittlerweile einige Arbeiten vor, die konkrete Modelle und Gestaltungsfragen der Studiengangentwicklung diskutieren. Die auch in diesem Beitrag angewandte Unterteilung in strukturorientierte, didaktische und prozessbezogene Konzepte wird von Salden et al. (2016) eingeführt. Jenert (2020) gibt einen Überblick über die zentralen Gestaltungsfragen bei der Entwicklung von Studienangeboten und Härer und Herzwurm (2022) legen eine Literaturanalyse vor, in der sie bestehende Konzepte zur Studiengangentwicklung anhand der Unterteilung von Salden et al. (2016) kategorisieren.

Fazit und Ausblick

Studiengangentwicklung findet im deutschsprachigen Raum zwischen zwei Traditionen statt: Praktisch alle modernen Konzepte zur Studiengangentwicklung sind von der programmatischen Tradition

https://doi.org/10.5771/9783748943334-317 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

geprägt, deren Ursprünge im US-amerikanischen Bildungssystem liegen. Im Zuge der Bologna-Reform, welche das Interesse am Studiengang als Gestaltungseinheit im Westlichen wiederbelebt hat, wurden zwar die Studienstrukturen nach US-amerikanischem Vorbild umgestaltet; institutionell und organisational agieren Hochschulen aber nach wie vor unter den Rahmenbedingungen, welche die disziplinär-kanonische Tradition der Studienganggestaltung geprägt haben. Den Unterschieden und teilweise auch Widersprüchen der Traditionen muss bei der Gestaltung von Studienangeboten Rechnung getragen werden. Während die programmatische Logik eher ein zentrales, managerial organisiertes Vorgehen bei der Studiengangentwicklung nahelegt, verlangen die akademisch-disziplinär geprägten Hochschulkulturen nach diskursiven, netzwerkartigen Prozessen.

Mit Blick auf die Zukunft der Studiengangentwicklung stellt sich die Frage, wie die Hochschulen mit dem dargestellten Spannungsfeld zwischen programmatischer Studiengangentwicklung und den dazu wenig passenden Strukturen und Traditionen bei der Studien- und Lehrgestaltung umgehen. Angesichts aktueller Herausforderungen in der Hochschulbildung ist anzunehmen, dass Studiengänge als Gestaltungseinheit an Bedeutsamkeit zunehmen. Um hier einige Beispiele zu nennen: Obgleich der Anteil so genannter ‚nicht-traditioneller Studierender' stetig zunimmt und von einer universellen Hochschulbildung gesprochen wird, benachteiligt das Studium immer noch u. a. Studierende mit einem nichtakademischen Elternhaus (→ II.3.2 Soziale Ungleichheit bei Hochschulzugang und Studienfachwahl). Der Ort, um mit solchen Ungleichheiten und ganz allgemein heterogenen Voraussetzungen und Bedürfnissen Studierender systematisch umzugehen, wären die Studiengänge. Dazu sind aber Angebote jenseits des Curriculums und auch jenseits der akademischen Lehre im engeren Sinn notwendig. Während dies an US-amerikanischen Hochschulen über Aktivitäten des ‚campus life' abgedeckt werden kann, fehlt es hierzulande an entsprechenden Möglichkeiten. Ähnlich verhält es sich mit eher methodischen Fragen, etwa dem Umgang mit digitalen und hybriden Lehr-/Lernformen. Sollen Studiengänge flexibel und hybrid im virtuellen und nichtvirtuellen Raum stattfinden und gleichzeitig noch studierbar sein, braucht es Abstimmungen auf der curricularen Programmebene. Einzellösungen in einzelnen Kursen sind aus didaktischer Perspektive ebenso unzureichend wie rein formale und juristische Klärungen. Auch hier ist die Studienganggestaltung gefragt, um entsprechende Konzepte zu erarbeiten und zu implementieren.

Eher strategischer Natur sind Überlegungen zum Stellenwert von Akkreditierungen und Rankings. Mit Blick auf (demografisch bedingt) sinkende Studierendenzahlen wird es für Hochschulen zunehmend wichtig, das Studienangebot nach außen zu präsentieren und um Studierende zu werben. Private Hochschulen und international agierende Business Schools betreiben hierzu professionelle Akkreditierungs- und Rankingmanagements. Auch dabei spielt die Ausgestaltung von Studienangeboten eine sehr zentrale Rolle.

Dies sind nur Beispiele, welche die zunehmende Bedeutsamkeit der Studiengänge als Gestaltungsebene für die Studienqualität verdeutlichen. Sollen solche Themen allerdings systematisch und professionell bearbeitet werden, sind dafür Ressourcen notwendig, allen voran entsprechend kompetentes Personal. Hier lässt sich unmittelbar an die Diskussion um ausdifferenzierte Rollen im Bereich sogenannter „blended professionals" (Whitchurch 2009) anknüpfen.

Als Forschungsgegenstand ist die Studiengangestaltung anspruchsvoll: Studiengänge sind als Konstrukt so komplex, dass sie sich einer variablenorientierten Wirkungsforschung im klassischen Sinn

https://doi.org/10.5771/9783748943334-317 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

entziehen. Die vorliegende Forschung besteht zum Großteil aus Fallstudien, die Studiengangentwicklungsprozesse analysieren. Im internationalen Raum liegen auch Arbeiten vor, die Studiengänge aus spezifischen theoretischen Perspektiven (z. B. Gender- oder Queer-Studies) heraus und teils unter Anwendung der kritischen Theorie untersuchen (Pacheco 2012).

Literaturempfehlungen

Jenert, Tobias (2021): Gestaltung von Studienangeboten. Konzepte, Modelle, Perspektiven. In: Kordts-Freudinger, Robert/Schaper, Niklas/Scholkmann, Antonia/Szczyrba, Birgit (Hg.), Handbuch Hochschuldidaktik. Stuttgart: utb, 349–362. *Dieser Beitrag thematisiert Gestaltungsfragen der Studiengangentwicklung und stellt die wichtigsten Gestaltungsansätze vor.*

Härer, Florian/Herzwurm, Georg (2022): Literaturanalyse zur Identifikation und Kategorisierung von Ansätzen der Studiengangsentwicklung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 17(2), 61–80, https://www.doi.org/10.3217/zfhe-17-02/04. *Dieser Beitrag gibt im Rahmen eines Literatur-Reviews einen Breiten Überblick zu Ansätzen der Studiengangentwicklung.*

Literaturverzeichnis

Bürmann, Ilse/Huber, Ludwig (1973): Curriculumentwicklung – das Paradigma der Hochschuldidaktik? In: Deutsche Universitätszeitung 1973, 626–630.

Burck, Kerstin/Grendel, Tanja (2011): Studierbarkeit – ein institutionelles Arrangement? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6(2), 99–105.

Diamond, Robert M. (2007): Designing and Assessing Courses and Curricula: A Practical Guide, 3. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass.

Gebhardt, Anja (2012): Lernkulturen an Hochschulen – Entwicklung eines Lernkulturinventars und Analysen lernkultureller Phänomene. St. Gallen: Universität, St. Gallen.

Gerholz, Karl-Heinz/Sloane, Peter F. E. (2016): Diskursive Studiengangentwicklung. In: Brahm, Taiga/Jenert, Tobias/Euler, Dieter (Hg.), Pädagogische Hochschulentwicklung. Wiesbaden: Springer VS, 151–170.

Gruschka, Andreas (2019): Die Einheit von Forschung und Lehre. In: Weckenmann, Johanna/Preiß, Jennifer/Rüger, Kristina (Hg.), Universität verstehen. Universität kritisieren! Universität Weiterdenken? Frankfurt a. M.: Goethe Universität, 59–174.

Hansmeier, Edith/Cammann, Franca/Neroznikova, Katharina (2016): Kompetenzorientierte Curriculumentwicklung am Beispiel des Ansatzes der Curriculum Werkstatt der Fachhochschule Köln. In: Brahm, Taiga/Jenert, Tobias/Euler, Dieter (Hg.), Pädagogische Hochschulentwicklung. Wiesbaden: Springer VS, 171–188.

Härer, Florian/Herzwurm, Georg (2022): Literaturanalyse zur Identifikation und Kategorisierung von Ansätzen der Studiengangsentwicklung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 17(2), 61–80, https://www.doi.org/10.3217/zfhe-17-02/04.

Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (Hg.) (1995): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik 33. Beiheft, 9–34.

Horlacher, Rebekka/Vincenti, Andrea De. (2016): Lehrplan/Curriculum. In: EEO Enzyklopdie Erziehungswissenschaft Online (ohne Hg.). Weinheim/München: Betz Juventa.

Jenert, Tobias (2012): Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit: Theoretische Grundlegung und empirische Analyse. St. Gallen: Universität St. Gallen.

https://doi.org/10.5771/9783748943334-317 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Jenert, Tobias (2020): Überlegungen auf dem Weg zu einer Theorie lehrbezogenen Wandels an Hochschulen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 15(4), https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1426/964 (25.03.2025).
Jenert, Tobias (2021): Curriculumforschung. In: Schmohl, Tobias/Philipp, Thorsten (Hg.), Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript, 57–66, https://www.doi.org/10.1515/9783839455654-007.
Knödler, Elisa (2019): Evaluation an Hochschulen. In: Evaluation an Hochschulen. Wiesbaden: Springer VS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-25553-4_4.
Liebau, Eckart/Huber, Ludwig (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung 25(3), 314–339.
Lattuca, Lisa R./Stark, Joan S. (2009): Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Context. San Francisco: Jossey Bass.
Lust, Michael/Huber, Christian/Junne, Jaromir (2019): Academic Identity as a Discursive Resource for Resistance: The Case of Quality Management in German Higher Education Institutions. In: Higher Education Policy 32(1), 49–69.
Martens, Thomas/Metzger, Christiane (2017): Different Transitions towards Learning at University: Exploring the Heterogeneity of Motivational Processes. In: Kyndt, Eva/Donche, Vincent/Trigwell, Keith/Lindblom-Ylänne Sari (Hg): Higher Education Transitions: Theory and Research. Earli Book Series New Perspectives on Learning and Instruction. London: Routledge, 31–46.
Meier, Frank/Schimank, Uwe (2009): Matthäus schlägt Humboldt? New Public Management und die Einheit von Forschung und Lehre. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1, 42–61.
Metz-Göckel, Sigrid (2004): Exzellenz und Elite im amerikanischen Hochschulsystem. Geschlecht & Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, https://doi.org/10.1007/978-3-322-80901-8_3.
Metz-Göckel, Sigrid/Kamphans, Marion/Scholkmann, Antonia (2012): Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit: Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. In: Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft, 15(2), 213–232.
Pascarella, Ernest T./Seifert, Tricia A./Blaich, Charles (2010): How Effective are the NSSE Benchmarks in Predicting Important Educational Outcomes? In: Change: The Magazine of Higher Learning, 42(1), 16–22, https://doi.org/10.1080/00091380903449060.
Pacheco, José A. (2012): Curriculum Studies: What is the Field Today? Advance online publication. Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies 8, 1–18, https://doi.org/10.14288/JAAACS.V8I0.187713.
Reinmann, Gabi/Jenert, Tobias (2011): Studierendenorientierung: Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 2(6), 106–122.
Salden, Peter/Fischer, Kathrin/Barnat, Miriam (2016): Didaktische Studiengangentwicklung: Rahmenkonzepte und Praxisbeispiel. In: Brahm, Taiga/Jenert, Tobias/Euler, Dieter (Hg.), Pädagogische Hochschulentwicklung. Wiesbaden: Springer VS, 133–149.
Tyler, Ralph (1949): Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: Chicago University Press.
Whitchurch, Celia (2009): The rise of the blended professional in higher education: a comparison between the United Kingdom, Australia, and the United States. In: Higher Education 58(3), 407–418.
Winteler, Adi/Forster, Peter (2007): Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. Das Hochschulwesen 55(4), 102–109.

https://doi.org/10.5771/9783748943334-317 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY