

Maja FELBINGER¹ (Frankfurt)

Studiengänge gestalten – Erkenntnisse für das Arbeits- und Selbstverständnis von Hochschulen

Zusammenfassung

Die Phasen und Prozesse der Studiengangsgestaltung sind komplex und können für die Organisation Hochschule belastend sein. Jedoch sind sie längst nicht so undurchdringbar, wie angenommen werden könnte. Durch eine schrittweise Analyse der einwirkenden Faktoren auf die Studiengangsgestaltung und die anschließende Verknüpfung der Ergebnisse zu neuen Handlungsoptionen werden Hochschulen in ihrer Aufgabe unterstützt, hochwertige und in sich konsistente Studiengänge zu entwickeln. Dieser Artikel möchte Hochschulen ermutigen, ihre eigenen Mechanismen besser zu verstehen. Er ermöglicht es ihnen, durch neue Sichtweisen die reaktive Position zu verlassen und durch die reflektierte Bewältigung von Pflichtaufgaben mehr Freiheiten und Souveränität zu erwerben.

Schlüsselwörter

Determinanten der Studiengangsgestaltung, Interessengruppen der Studiengangsgestaltung, Gestaltungsebenen von Studiengängen, Gestaltungsprozess von Studiengängen, Organisatorische Gestaltung der Studiengangsentwicklung

Designing study programmes – Insights into the self-concepts and working concepts of universities

Abstract

The phases and processes of designing study programmes are complex and may be taxing for universities. However, they are not as impenetrable as one might assume. By conducting a sequential analysis of the relevant factors and then linking the results to new options for managing these factors, universities can gain the support they need to fulfil their tasks and create high-value, consistent study programmes. This paper seeks to encourage universities to better understand their own mechanisms. It enables them to leave behind their reactive practices by obtaining new perspectives and to gain freedom and autonomy by reflecting on mandatory tasks and identifying ways of managing them.

Keywords

Determinates of designing study programmes, interest groups of designing study programmes, design-layers of study programmes, design process of study programmes, organisation of the design of study programmes

¹ E-Mail: maja.felbinger@provadis-hochschule.de

1 Studiengangsgestaltung als Kernkompetenz der Hochschulen

Die Herausgeber dieser Ausgabe geben zu bedenken, dass „die didaktische Gestaltung von Studiengängen [...] nicht losgelöst von der Organisation derselben zu betrachten“ (ZFHE, 2013, S. 1) ist. Didaktik und das didaktische Handwerkszeug sind zweifelsohne essenzielle Bestandteile bei der Gestaltung von Studienangeboten. Sind sie aber auch wirklich die einzigen Komponenten, die zu gelungenen Studiengängen führen? Die Antwort hierzu lautet eindeutig nein, denn selbst innerhalb einer „neuen Organisation“ der Studiengangsgestaltung gehen die Herausforderungen über das „Organisieren von Didaktik“ weit hinaus.

Wenn hier von einer neuen Definition des Organisierens in der Studiengangsgestaltung gesprochen wird, sind immer mindestens zwei Facetten berührt: Ein elegantes, innovatives oder pfiffiges didaktisches Konzept alleine ist kein hinreichendes Qualitätsmerkmal für einen Studiengang (FELBINGER, 2013, S. 247). Ebenso wichtig sind die inhaltlichen und strukturellen Elemente des Studiengangs. Diese Planungsebene, auf der didaktische, inhaltliche und strukturelle Studiengangselemente aufeinander abgestimmt werden, kann mit dem Schlagwort „Studium organisieren“ beschrieben werden. Gleichsam sind Planungsmethoden innerhalb der didaktischen Fragestellungen nicht alleine geeignet, um die Studiengangsgestaltung in Gänze zu bewältigen. Es gilt hier also zusätzlich, die Gestaltungsprozesse von Studiengängen neu zu organisieren, was für Hochschulen einer Veränderung ihres Selbstverständnisses gleich kommt: Nicht nur der Studiengang als Ergebnis eines Gestaltungsprozesses ist Betrachtungsgegenstand, sondern auch der Gestaltungsprozess selbst. Sowohl die dahin gehenden Analysen als auch resultierende Veränderungen wirken sich tief in der Organisation Hochschule aus, auf akademische und administrative Funktionsträger/innen und deren Aufgabenverständnis.

Aufbauend auf diese Vorüberlegungen wird im Folgenden dargestellt werden, welche Anforderungen die Studiengangsgestaltung an die Arbeitsprozesse in Hochschulen stellt, die über didaktische Fragen und Methoden hinausgehen. Auf der Basis dieser Erkenntnisse wird gezeigt, mit welchen prozessualen Veränderungen „gute“ (kohärente) Studiengangsentwicklung gewährleistet werden kann.

Disziplinär ist dieser Beitrag ein Baustein für die Bildung eines neuen fachlichen Selbstverständnisses im Feld der Hochschulforschung, in dem interdisziplinäre Anlehnungen aus benachbarten Wissenschaften – in diesem Fall den Wirtschaftswissenschaften – aufgenommen und weiterentwickelt werden. Dies entspricht den aktuellen Tendenzen, etablierte Wissenschaften zu neuen dynamischen Disziplinen mit eigenen Theoriekomplexen zu verschmelzen (GÖTSCHL, 2010, S. 95). Perspektivisch kann sich so die heute noch als Inter-Disziplin verstandene Sicht auf die Studiengangsgestaltung zu einer neuen wissenschaftlichen Disziplin entwickeln, innerhalb derer sich die Organisation Hochschule selbst reflektiert.

2 Studiengangsgestaltung fordert Hochschulen heraus

Betrachtet man die Frequenz, mit der neue Studiengänge an Deutschlands Hochschulen entstehen, sollte man annehmen, die Neugestaltung und Revision von Studiengängen sei geübte Praxis, die sich selbst aufgrund ihrer Häufigkeit optimiert. Ebendiese Häufigkeit ist tatsächlich bemerkenswert: Die Anzahl der an deutschen Hochschulen angebotenen Studiengänge ist seit der Umstellung der Abschlussbezeichnungen auf Bachelor und Master signifikant angestiegen. Heute existieren gemäß der offiziellen Angaben (HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ, 2013) in Deutschland nahezu 17.000 Studiengänge², knapp 15.000 davon tragen den Abschlussgrad Bachelor oder Master^{3,4} und sind daher entweder nach 1999 grundlegend revidiert worden oder sogar neu entstanden.

Zugleich wird trotz oder gerade aufgrund dieser Menge an Innovationen in kurzer Zeit zu Recht die Qualität dieser Studienangebote angemahnt und häufig in Frage gestellt. Übermäßige Bürokratie und Planungsfehler in der Ausgestaltung von Studiengängen zeigen hier deutlich, dass Gestaltungsprozesse eben nicht selbstverständlich optimiert oder auch nur effektiv durchdrungen werden. Der Stellenwert einer prozessual oder handwerklich effizienten Studiengangsgestaltung, die zudem noch sämtliche akademischen Qualitätsanforderungen erfüllt, wird damit überdeutlich: Sowohl Effizienz- als auch Qualitätsgründe verlangen eine Professionalisierung der Studiengangsgestaltung (FELBINGER, 2013, S. 270).

Parallel zum Optimierungsdruck im Prozess der Studiengangsgestaltung verändert sich auch die Rolle der Hochschulen. Getrieben durch die mit dem Bologna-Prozess assoziierten hochschulpolitischen Entwicklungen entsteht eine neue Ebene des Wettbewerbs unter Hochschulen. Dieser Wettbewerb bezieht sich vornehmlich auf eine Unterscheidbarkeit durch (thematisch) spezielle Studienprogramme und weniger auf qualitative Unterscheidungen der Institutionen – Universitäten und Fachhochschulen – untereinander (TEICHLER, 2005, S. 99ff). Eine Differenzierung innerhalb und außerhalb der Hochschulgattungen geschieht gemäß dieser Entwicklung zunehmend über die angebotenen Studiengänge.

Demografische und gesellschaftspolitische Strömungen treiben diese Entwicklung weiter voran, da Hochschulen sich auf insgesamt weniger Studierende einstellen müssen (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2013, S. 32),⁵ die zudem mit hetero-generen Vorqualifikationen in ein Studium einmünden (FELBINGER, 2013, S. 76). Adaptiert aus dem wirtschaftswissenschaftlichen Verständnis verschiebt sich

² Exakt 16.805, Stand vom September 2013

³ Mit Stand vom September 2013 führt diese Datenbank 7.542 Studiengänge mit dem Abschluss Bachelor und 7.077 Studiengänge mit dem Abschluss Master.

⁴ Die übrigen Studiengänge führen zu Staatsexamina und anderen Abschlüssen, die nicht durch die Bologna-Reformen verändert wurden.

⁵ Die Alterskohorte der Studienanfänger/innen wird von 2011 bis 2021 um 19 % schrumpfen.

der Markt der deutschen Hochschulen von einer Anbieter- zur Nachfragerdominanz. Der Anspruch der Nachfragenden an Güte, Individualität und Sicherheit der angebotenen Studiengänge steigt. Alles das zusammengenommen führt zusätzlich zu den vorab genannten Qualitätsaspekten in der Studiengangsgestaltung wiederum dazu, dass den Studiengängen und deren Gestaltung eine noch weiter erhöhte Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte: Nicht nur der Anspruch der „akademischen Welt“ an die Güte der Studiengänge ist hoch, sondern auch der der „Kundinnen und Kunden“, also der Studierenden, der künftigen Absolventinnen und Absolventen sowie der Wirtschaft.

Die soeben beschriebene Situation des Wandels ist für die Beteiligten mit großen Unsicherheiten verbunden und erfordert in der Folge Forschung und Wissenserwerb zu den Faktoren, die auf die Veränderungen Einfluss nehmen. Die Ergebnisse ebendieser Forschungsaktivitäten liefern neue Klarheit und Verlässlichkeit, Unsicherheiten werden reduziert. Als expliziter Ansatzpunkt gilt es hier, die Komplexität des Gestaltungsprozesses durch ein Kennenlernen desselben zu reduzieren.

In umfangreichen Analysen (FELBINGER, 2013) wurde herausgearbeitet, dass sich für die Gestaltung von Studiengängen neun determinierende Faktoren beschreiben lassen, die sich in die Kategorien Bildungspolitik und Hochschuldidaktik untergliedern lassen. Die einzelnen Faktoren, die auf die Gestaltungsentscheidungen einwirken, sind für den hochschuldidaktischen Bereich in der nachfolgenden Übersicht dargestellt (FELBINGER, 2013, S. 140ff).

Tab. 1: Hochschuldidaktische Determinanten

Determinante	Konsequenz
Lernendenzentrierung	Umdenken in der operativen Gestaltung der Lehre
Kompetenzorientierung	Umdenken in der vorwegnehmenden Planung der Lehre
Strukturierung von Curricula	Umdenken im Planungsprozess der Curriculumgestaltung

Komplementär hierzu beeinflussen aus bildungspolitischem Blickwinkel die in der nächsten Übersicht aufgelisteten Entwicklungen und Erfordernisse die Gestaltungsentscheidungen (FELBINGER, 2013, S. 25ff):

Tab. 2: Bildungspolitische Determinanten

Determinante	Konsequenz
Der Bologna-Prozess	Strukturelle Reformen in der Studiengangsplanung
Veränderungen im deutschen Hochschulsystem	Wettbewerb der Hochschulen untereinander und um Studierende; Differenzierungsdruck
Forderungen nach mehr Durchlässigkeit	Optionen der Anrechnung von Kenntnissen, die vor dem Studium erworben wurden; Auflösen traditioneller Studienzeitenmodelle

Lebensbegleitendes Lernen und die Verbindung des akademischen Lernens mit praktischen Erfahrungen	Praxiserfahrungen der Studierenden in Studienprogramme integrieren; Optionen: vorhandene Erfahrungen vs. im Studium zu erlebende Praxis
Beschäftigungsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen	Überfachliche und interdisziplinäre Wissensvernetzung; Fähigkeit zum selbstverantwortlichen Weiterlernen
Umgang mit demografischen Effekten und steigender Diversität	Vorbildfunktion: Hochschulen als Bildungsort und Arbeitgeberinnen

Jede der hier skizzierten Determinanten bringt spezielle Anforderungen in den Gestaltungsprozess von Studiengängen ein, die in ihrer Verbindlichkeit stark variieren: Einige Determinanten entsprechen gesetzten Dispositionen, andere beinhalten vornehmlich Empfehlungen, wie Entscheidungen getroffen werden können, um Studiengänge zu verbessern. Alleine das Erfassen und Interpretieren der vorhandenen Determinanten ist ein eigenes – volatiles – Forschungsfeld. Noch wichtiger ist jedoch, dass am Ende eines Gestaltungsprozesses sämtliche Gestaltungsentscheidungen, die aufgrund der Determinanten getroffen wurden, widerspruchsfrei in einem Studiengang zusammengeführt werden.

Dass dieser Anspruch bei der gesehenen Komplexität nicht trivial ist, ist offensichtlich. Bei näherer Betrachtung zeigt sich die Gestaltung von Studiengängen vielmehr als ein Handwerk mit Werkzeugen, Methoden und Spezialisierungen, bei dem die besondere Herausforderung in der Koordination und Integration der beteiligten Fachdisziplinen liegt. In der vorgefundenen Praxis lässt sich bisher jedoch häufig beobachten, dass jede Einzeldisziplin ihren Beitrag liefert, ohne auf die Zusammenhänge mit den weiteren Beteiligten besonders einzugehen. Besonders deutlich ist diese Trennung zwischen so genannten akademischen und administrativen Aufgaben sichtbar und sie setzt sich bis hinein in die Mehrheit der derzeit vorhandenen Veröffentlichungen zur Studiengangsgestaltung – exemplarisch HÖRMANN (2007), SCHLUTZ (2006), TREMP & BRINKER (2012) – durch.

3 Studiengangsgestaltung beschäftigt nicht nur Hochschulen

Nachdem die einflussnehmenden Faktoren auf die Studiengangsgestaltung bekannt sind, führt ein weiterer Schritt zur Beschreibung des Gestaltungsprozesses über die Betrachtung der beteiligten Akteurinnen und Akteure (FELBINGER, 2013, S. 228ff). Diejenige Hochschule, an der ein Studiengang entwickelt wird, ist bei Weitem nicht die einzige Organisation oder Gruppe, die sich für dessen Ausgestaltung interessiert. Aus diesem Grund ist das Erkennen und Anerkennen des Vorhandenseins von Interessengruppen ein zentrales Ergebnis der Forschungsaktivitäten über Studiengangsgestaltung. Tatsächlich verfügt die Studiengangsgestaltung über eine Reihe von Anspruchs- oder Interessengruppen, die – wiederum angelehnt an eine wirtschaftswissenschaftliche Terminologie – als Stakeholder bezeichnet werden

können. Der Begriff der Stakeholder ist deshalb eine lohnende Analogie, weil diese Rolle mehr umfasst als das Rezipieren getroffener Entscheidungen. Vielmehr ist diese Rolle aktiv und von konstruktivem Interesse geprägt, das aus verschiedenen Perspektiven in den Gestaltungsprozess eingebracht wird.

Die einzelnen Anspruchs- und Interessengruppen der Studiengangsgestaltung, wie sie sich bei FELBINGER (2013, S. 231) finden, sind im Folgenden aufgelistet und beschrieben:

Tab. 3: Anspruchsgruppen der Studiengangsgestaltung

Anspruchsgruppe	Beschreibung
eigene Hochschule	Diejenige Hochschule, an der ein Studiengang entwickelt und in der Folge auch angeboten wird
aktuelle Studierende	Studierende der Hochschule und/oder des Studiengangs, der entwickelt wird; inklusive Organe der Studierendenvertretung
potenzielle Studierende und deren Angehörige	Menschen, die sich für eine Hochschule oder einen Studiengang unmittelbar oder mittelbar interessieren, ohne (bereits) Mitglieder dieser Hochschule zu sein
Berufs-/Fach-/Allgemeinbildende Schulen	Schulen, deren Absolventinnen und Absolventen in eine akademische Bildung einmünden (könnten)
Akkreditierungsorgane	Akkreditierungsrat und vom Akkreditierungsrat beauftragte und autorisierte Agenturen, die die Einhaltung von einheitlichen Qualitätskriterien an Hochschulen und bei der Gestaltung von Studiengängen überwachen
Ministerien	Landes- oder Bundesbehörden, die von Amts wegen Bezüge zum Hochschulwesen aufweisen
Berufsverbände	Verbände von Branchen oder Berufsgruppen, Handwerks- und Handelskammern, die mit der fachlichen Ausrichtung des entwickelten oder angebotenen Studiengangs in Verbindung stehen
Unternehmen	Unternehmen im fachlichen und/oder örtlichen Umfeld der anbietenden Hochschule
weitere Hochschulen	Hochschulen im fachlichen und/oder örtlichen Umfeld der anbietenden Hochschule

Bleibt man nun dabei, das Vorhandensein der Interessengruppen als Chance zu begreifen und deren Interventionen als positiven Willen zur Mitwirkung anzusehen, ergeben sich mehrere Anforderungen an ein gemeinsames Miteinander zwischen Hochschule und weiteren Anspruchsgruppen (FELBINGER, 2013, S. 237ff).

Diese sind

- eine prinzipiell aufgeschlossene Grundhaltung der Beteiligten
- der Wille zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit und
- ein proaktiver bilateraler Informationsaustausch.

4 Studiengangsgestaltung ist strukturierbar

Die vorangegangenen Betrachtungen haben gezeigt, dass Anspruchs- oder Interessengruppen – zu denen immer auch die eigene Hochschule gehört – Einfluss auf die Gestaltungsentscheidungen von Studiengängen nehmen möchten. Welche Entscheidungen innerhalb der Studiengangsgestaltung genau zu treffen sind, lässt sich anhand dreier Leitfragen illustrieren, die zugleich eine gedankliche Untergliederung der Gestaltungsthemen nahelegen. Diese sind:

Was soll studiert werden? – Antworten auf diese Frage sind der inhaltlichen Ebene eines Studiengangs zuzuordnen.

Wie soll das Lernen stattfinden? – Mit Antworten auf diese Frage werden Entscheidungen auf didaktischer Ebene gefällt.

Wie soll das Studium organisiert sein? – Strukturelle Eigenschaften des Studiengangs werden anhand der Antworten auf diese Frage bestimmt.

Sämtliche Gestaltungsaufgaben, die aufbauend auf die vorgelagerte Modellierung des Gesamtqualifikationsziels eines Studiengangs anstehen, lassen sich einer dieser drei Grundfragen zuordnen und darunter subsumieren. Obwohl zwischen den einzelnen Gestaltungsebenen selbstverständlich Überschneidungen und Redundanzen nicht gänzlich auszuschließen sind, ergibt sich aus diesen Fragen eine chronologisch Gestaltungsabfolge, bei der die Ausführungsplanung der Lehre – und damit die meisten didaktischen Entscheidungen – erst am Ende des Gestaltungsprozesses relevant wird.

Mit diesen Ausführungen ist es erwiesen, dass eine Beschränkung der Studiengangsgestaltung auf didaktische Entscheidungen deutlich zu kurz gegriffen ist. Insgesamt sind drei Gestaltungsebenen nachweisbar, nämlich Inhalt, Struktur und Didaktik eines Studiengangs. Diese drei Ebenen liefern einerseits eine chronologische Anlehnung, andererseits aber auch eine gedankliche Strukturierung des Gestaltungsprozesses. Das Zusammenspiel dieser drei Ebenen verdeutlicht die folgende Abbildung (FELBINGER, 2013, S. 252).

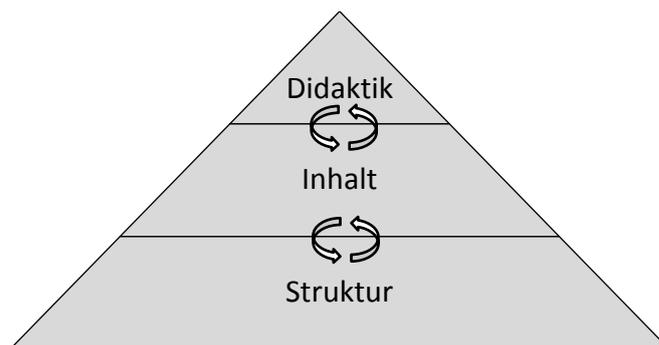


Abb. 1: Hierarchie der Gestaltungsebenen

Anhand dieser schematischen Darstellung wird offensichtlich, dass die Didaktik eines Studiengangs nur die sprichwörtliche Spitze des Eisbergs ist. Bevor didaktische Entscheidungen getroffen werden, werden zahlreiche andere Elemente eines Studiengangs festgelegt, die für die Qualität und Kohärenz eines Studiengangs ebenso entscheidend sind und die die letzten Entscheidungsrichtungen in den didaktischen Fragen prädisponieren.

Trotz einer notwendigen Chronologie der Entscheidungen ist die Gleichrangigkeit der Gestaltungsebenen in ihrem Stellenwert für die Gesamtkonzeption von Studiengängen sowohl zu bemerken als auch zu betonen. Die essenzielle Erkenntnis aus der Aufteilung in verschiedene Fragenkomplexe und damit Prozessphasen ist jedoch die Möglichkeit, Gestaltungsaktivitäten zu untergliedern. Diese sind zwar von der gleichen Zielstellung getrieben und werden später auch in einer gemeinsamen Lösung wieder zusammengeführt, sie werden aber trotzdem mit verschiedenen Expertisen verfolgt.

Die vorangestellten Beobachtungen führen in ihrer Gesamtheit zu einem neuen Bild der Studiengangsgestaltung, das differenzierte Innensichten ermöglicht und bislang verborgene Strukturen erschließt. Über das bloße Erkennen hinaus geht jedoch die Umsetzung und Anwendung der gewonnenen Einsichten. Ziel ist es daher, die Erkenntnisse in ein praktikables Modell zu überführen, das Hochschulen in ihrer täglichen Arbeit unterstützt.

Sicher gibt es Zweifel daran, komplexe Vorgänge zu schematisieren. Möchte man aber mit einer neu gedachten Studiengangsgestaltung Kohärenz im Studium erzeugen, ist dieses Herabsetzen der – möglicherweise auch künstlich herbeigeführten – Komplexität notwendig. Vielmehr sind die hier dargelegten Überlegungen ein Beitrag dazu, gegen aktuelle Vorgehensweisen wie „Studiengang-Sudoku“ zu wirken, bei denen Studiengänge alleine über die arithmetisch korrekte Agglomeration von Modulen zusammengestellt werden (KÜHL, 2012). Diese Effekte sind m. E. häufig nur Symptome einer undurchdringlichen Komplexität.

Die Durchführung der Studiengangsgestaltung erfolgt konventionell zumeist durch einzelne oder wenige Personen, die im Schnittfeld zwischen Administration und Lehre tätig sind. Die Expertise dieser Personen liegt entsprechend in der Lehre

desjenigen Fachgebiets, in dem der zu gestaltende Studiengang anzusiedeln ist. Je nach dem persönlichen Interessenprofil dieser Personen liegen die Entwicklungsschwerpunkte primär im Fachlichen, in der Didaktik oder in strukturellen Aspekten der Studiengangsgestaltung.

Durch die Trennung des Gestaltungsprozesses in die bereits vorgestellten Ebenen werden nun die Wissensgebiete expliziert, die zur Bewältigung der Gestaltungsaufgaben benötigt werden und die in der Regel nicht auf eine einzelne Person zu vereinen sind. Hieraus ergibt sich nahezu zwingend die Verpflichtung, den Gestaltungsprozess auf mehrere Personen mit heterogenen Expertisen zu verteilen, die in ihrer Pluralität das Entwicklungsspektrum insgesamt vergrößern und bereichern. Durch die Ausnutzung der jeweiligen Expertisen können insgesamt bessere Entwicklungsergebnisse erzielt werden, da diese anstatt nur auf einer Ebene auf allen Ebenen spezialisierte Argumentationen aufweisen.

Zugleich weist diese Arbeitsteilung auch Grenzen auf, denn die Ausgestaltung eines vollständigen und in sich schlüssigen Studiengangs umfasst wesentlich mehr als das Aneinanderfügen isolierter Elemente. So gilt für die Bearbeitung der Gestaltungsebenen: Bestimmte Entscheidungen sollten zu Anfang des Entwicklungsprozesses gemeinsam getroffen und fixiert werden, weil sie die übergreifenden Zusammenhänge abbilden und die Handlungsspielräume für die einzelnen Gestaltungsebenen umreißen. Erst nach dieser Entscheidungsfixierung sollte es im Operativen die Trennung geben, nach der die Weiterbearbeitung dann für einen definierten Zeitraum pro Ebene isoliert verläuft und nur an bestimmten Fixpunkten untereinander abgestimmt wird. Sobald die trennbaren Phasen abgearbeitet sind, werden deren Ergebnisse zusammengeführt, abgerundet und es wird ein „kompletter“ Studiengang geformt.

Wie der Gestaltungsprozess unter dem Gesichtspunkt der möglichen Arbeitsteilung ablaufen könnte, wird in der folgenden Abb. 2 grafisch dargestellt (FELBINGER, 2013, S. 260).

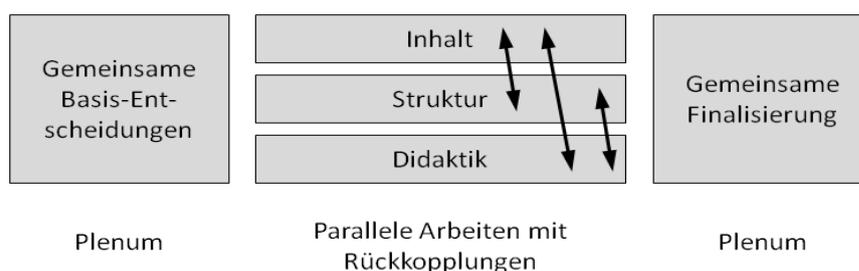


Abb. 2: Arbeitsteilung und Grenzen der Arbeitsteilung

Die parallele Darstellung der einzelnen Gestaltungsebenen gibt die Anforderung besonders gut wieder, weder chronologisch noch hierarchisch zu strikt zu trennen. Aber auch die Grenzen der Arbeitsteilung sind offensichtlich: Um ein komplexes und zugleich kohärentes Ergebnis zu erzielen, sollten Abstimmungen nicht nur im Vorfeld und im Nachgang der separierten Arbeitsphasen erfolgen, sondern auch währenddessen.

Im Hinblick auf mögliche Innovationen in der Studiengangsgestaltung ist jede der dargestellten Ebenen geeignet, Träger besonderer innovativer Elemente zu sein. Erst durch die explizite Unterteilung und Herausstellung der einzelnen Gestaltungsebenen wird die Vielzahl der Innovationsmöglichkeiten deutlich.

Auch bei einer eher prozessorientierten Betrachtung sind durch die Aufteilung des Gestaltungsprozesses in Ebenen die Innovationspotenziale besser sichtbar. Hierzu eignet sich besonders gut eine Adaption des Gestaltungsprozesses für Dienstleistungen, als die Studiengänge gemäß SCHLUTZ (2006, S. 15) aufgrund ihrer Eigenschaften wie ihrer Immaterialität, ihrer Gleichzeitigkeit von Leistungserstellung und -aneignung sowie ihres Einbezugs von Kundinnen und Kunden in die Leistungserstellung verstanden werden können. Wird eine an MEIREN & BARTH (2002) angelehnte Prozessdarstellung für die Gestaltung von Studiengängen herangezogen, lässt sich sogar detailliert benennen, welche genauen Konsequenzen die erarbeitete Dreiteilung der Gestaltungsaktivitäten auf prozessualer Ebene hat. Dieser Prozess ist mit seinen Phasen schematisch in Abb. 3 dargestellt.

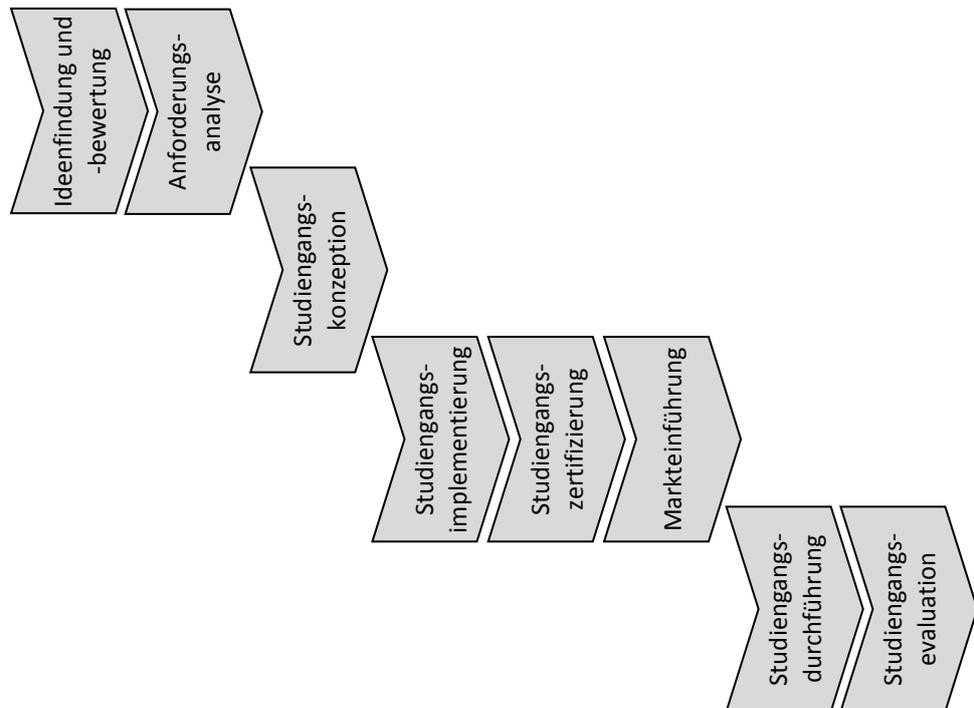


Abb. 3: Prozessphasen der Studiengangsgestaltung⁶

⁶ Eigene Darstellung, modifiziert und erweitert auf Basis von MEIREN & BARTH (2002, S. 20).

Die entstehenden Möglichkeiten pro Phase der Studiengangsgestaltung teilen sich wie folgt auf:

1. Phase: Ideenfindung und -bewertung

In der ersten Phase der Studiengangsgestaltung, in der es um die Auffindung von Gestaltungsideen und deren Bewertung geht, ist die Einbeziehung von Gestaltungsebenen sehr hilfreich, da jede einzelne Ebene für sich eigene Innovationspotenziale bietet. Erst durch deren gedankliche Separation, die mit einer Neuordnung und -bewertung der zu erkennenden Möglichkeiten einhergeht, werden diese offensichtlich. Es können sowohl Reaktionen auf externe Determinanten in die Ideenfindung einbezogen werden als auch einzelne Gestaltungsebenen als vorwiegend statisch oder dynamisch definiert werden.

Soll etwa ein vorhandenes strukturelles Konzept für einen fachlich anderen Studiengang adaptiert werden, ist die inhaltliche Komponente vorwiegend dynamisch, die strukturelle Komponente vorwiegend statisch. Entsprechend gilt diese Überlegung nicht nur für gänzlich neu zu konzipierende Studienangebote, sondern auch für die Revision bestehender Studiengänge.

Während der Phase der Ideengenerierung bestehen die Chancen, die durch die Aufteilung des Gestaltungsprozesses in Ebenen entstehen, folglich primär in deren Verständnis als Innovationsfaktoren. Dies bereichert diesen Prozessschritt wesentlich und erleichtert gleichzeitig seine Durchführung.

2. Phase: Anforderungsanalyse

Sind die einzelnen Gestaltungsebenen als potenzielle Innovationsfaktoren erkannt, können diese anforderungsgerecht ausgestaltet werden. In den vorhandenen Kontext eingebettet heißt das, dass Studiengänge gemäß der Anforderungen und Wünsche der identifizierten Interessengruppen gestaltet werden können, zu denen auch die gestaltende Hochschule selbst gehört. Zur Ermittlung dieser Anforderungen werden die Ansprüche der verschiedenen Interessengruppen herangezogen. Die Dreiteilung der Gestaltungsfelder strukturiert diese Anforderungen und ermöglicht so deren optimale Erfüllung, indem Schnittstellen transparent werden und die jeweiligen Expertinnen und Experten gezielt konsultiert werden können.

3. Phase: Studiengangskonzeption

Den aus praktischer Sicht größten Profit bietet die Teilung des Gestaltungsprozesses in einzelne Ebenen während der Prozessphase der Studiengangskonzeption, da die Vorteile einer Aufgabenteilung dort am besten greifen. Nach der konzertierten Definition der übergeordneten Zielstellungen und Profileigenschaften eines Studiengangs kann – wie in Abb. 2 dargestellt – eine Aufteilung der Gestaltungstätigkeiten auf mehrere Personen mit der jeweiligen fachlichen Expertise erfolgen. Hierdurch entstehen zwei wesentliche Verbesserungsmöglichkeiten in der Studiengangsgestaltung: Die Qualität des Ergebnisses des Gestaltungsprozesses – also des Studiengangs selbst – wird verbessert, da von den vorhandenen heterogenen Expertisen profitiert wird. Außerdem kann der Gestaltungsprozess in zeitlicher Hinsicht effizienter durchgeführt werden, da sich nicht eine zentrale Person in alle Aufgabengebiete der Studiengangsgestaltung profunde einarbeiten muss.

4. Phase: Studiengangsimplementierung

Die Phase der Implementierung eines Studiengangs ist dadurch geprägt, dass an deren Ende die Ergebnisse aller Gestaltungsprozesse in einer vollständigen Lösung zusammengeführt werden. Hierin besteht die zentrale Herausforderung der Prozessphase, da Ungenauigkeiten spätestens zu diesem Zeitpunkt offenbar werden und dann zwingend ausgeräumt werden sollten. Sämtliche bis dorthin gefällten Entscheidungen werden für die Implementierung eines Studiengangs operationalisiert, etwa indem Lehrpersonen für die Durchführung von Veranstaltungen akquiriert oder Räumlichkeiten vordisponiert werden. Mit Ausnahme der Strukturierung dieser Zusammenführung durch die separat bearbeiteten Gestaltungsebenen sind die Vorteile einer Ebenentrennung in dieser Prozessphase minimal.

5. Phase: Studiengangszertifizierung

Spätestens in der Phase der Studiengangszertifizierung wird der entwickelte Studiengang (wieder) als geschlossene Einheit präsentiert. Eine Aufteilung der Gestaltungsebenen kann als Qualitätsargument in einer Begutachtung zwar angeführt werden, sie sollte zu diesem Zeitpunkt aber nicht mehr am Studiengang erkennbar sein. Mit dem Ergebnis einer Akkreditierung oder sonstigen externen Begutachtung zeigt sich dann, wie erfolgreich der Gestaltungsprozess insgesamt verlaufen ist. Dazu gehört beispielsweise, wie schlüssig das Gesamtkonzept des Studiengangs entworfen und umgesetzt wurde und letztlich auch, wie erfolgreich die Aufgabenteilung und -zusammenführung im Gestaltungsprozess realisiert wurde.

6. und 7. Phase: Markteinführung und Studiengangsdurchführung

Weitgehend neutral zeigt sich die Ebenenunterscheidung in den Prozessphasen der Markteinführung und der Studiengangsdurchführung, da dort die Bildungsdienstleistung als zusammenhängende Einheit präsentiert wird. Dort, wo innerhalb dieser Phasen eine etwa werbliche Außendarstellung des Studiengangs verlangt wird, kann jedoch der Innovationsgedanke genutzt werden, um besondere Merkmale des Studiengangs gezielter zu beschreiben.

8. Phase: Studiengangsevaluation

In der Phase der Studiengangsevaluation bieten sich die drei unterschiedlichen Gestaltungsebenen an, um diese als Bewertungsgliederung zu nutzen. Dazu werden die Gestaltungsaspekte Struktur, Inhalt und Didaktik wiederum getrennt voneinander bewertet. Eine Bewertungsoption ist, die Gängigkeit der antizipierten innovativen Wirkungen zu untersuchen, die jeder Gestaltungsebene bei der Konzeption zugeschrieben wurden. Zugleich kann in der Evaluation auch das Zusammenspiel der Gestaltungsebenen untersucht und Modifikationsbedarfe auf die einzelnen Gestaltungsebenen zurückgeführt werden. Insgesamt ermöglicht die hier dargestellte Ebenentrennung eine feingliedrigere Studiengangsevaluation und in der Folge gezieltere Verbesserungsmöglichkeiten.

6 Fazit: Studiengangsgestaltung darf neu gedacht werden

Mit den hier dargelegten Überlegungen und Anregungen wird deutlich, wie Studiengangsgestaltung mit einfachen Mitteln verbessert werden kann: Es ist notwendig, die Komplexität des Gestaltungsprozess herabzusetzen, um die freiwerdenden Ressourcen für inhaltlich-gestaltende Aufgaben zu nutzen. Hierzu gehört, die Einflüsse auf den Gestaltungsprozess vertieft zu betrachten und daraus neue Handlungsweisen abzuleiten. Die Möglichkeit zur Verbesserung heißt hier auch, durch ein Überdenken des hochschulischen Rollenverständnisses neue Perspektiven zu erschließen.

Wichtig ist auch, dass eine professionellere Studiengangsgestaltung für Hochschulen nicht nötigerweise mehr Aufwand bedeutet. Vielmehr wird durch das Verstehen der Prozess-Determinanten eine neue und bessere Allokation von Aufgaben ermöglicht, die gleichzeitig eine methodische Professionalisierung in den Hochschulen mit sich bringt.

Das formulierte Ziel der Kohärenz in der Studiengangsgestaltung ist nach den hier vorgelegten Ausführungen nur zu erreichen, wenn die drei Ebenen der Studiengangsgestaltung erkannt und dann alle drei Ebenen aufeinander abgestimmt werden. Expertinnen und Experten für Studiengangsgestaltung verfügen innerhalb der Gestaltungsebenen Inhalt, Struktur und Didaktik über spezifische Wege und Mittel, um ihren Beitrag zur Kohärenz eines Studiengangs zu leisten. Erst im Zusammenwirken der verschiedenen Expertisen entsteht ein kompletter und schlüssiger Studiengang.

Dieser Beitrag soll Hochschulen dazu ermutigen, die eigenen Prozesse zu hinterfragen, um im Ergebnis kreative Potenziale besser auszunutzen zu können. Mit der Entlastung, die mit einem gemeinsamen Verständnis von Abläufen und einer verminderten Komplexität einhergeht, können Wege zur Schaffung kohärenter Studiengänge leichter gegangen werden. Als Leitlinie hierfür soll das Verständnis der ablaufenden Prozesse dienen.

7 Literaturverzeichnis

Felbinger, M. (2013). *Gestaltungsfeld Hochschule – Bildungspolitische und hochschuldidaktische Determinanten der Gestaltung anwendungsbezogener Studiengänge*. Dissertationsschrift zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt. Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung.

Götschl, J. (2010). Disziplinarität, Interdisziplinarität und Transdisziplinarität. In W. Lenz (Hrsg.), *Interdisziplinarität – Wissenschaft im Wandel. Beiträge zur Entwicklung der Fakultät für Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaft* (S. 93–117). Wien: Löcker.

Hochschulrektorenkonferenz (2013). *Portal Hochschulkompass*. <http://www.hochschulkompass.de/studium/suche/erweiterte-suche.html>, Stand vom 20. September 2013.

- Hörmann, C.** (2007). *Die Delphi-Methode in der Studiengangsentwicklung. Entwicklung und Erprobung eines Modells zur empirisch gestützten Studiengangsentwicklung*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil. der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Kühl, S.** (2012). Der Sudoku-Effekt. Die Komplexitätsexplosion an den Hochschulen. *Forschung und Lehre*, 19(4), S. 290–293.
- Meiren, T. & Barth, T.** (2002). *Service Engineering in Unternehmen umsetzen. Leitfaden für die Entwicklung von Dienstleistungen*. Stuttgart: Fraunhofer-IRB-Verl. (Service Engineering).
- Schlutz, E.** (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, 4).
- Statistisches Bundesamt** (Hrsg.) (2013). *Statistisches Jahrbuch 2013. Bevölkerung, Familien, Lebensformen*. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/Bevoelkerung.pdf?__blob=publicationFile, Stand vom 20. Oktober 2013.
- Teichler, U.** (2005). *Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess*. Münster: Waxmann (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, 1).
- Tremp, P. & Brinker, T.** (Hrsg.) (2012). *Einführung in die Studiengangentwicklung*. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- ZFHE – Zeitschrift für Hochschulentwicklung** (2013). Call zum Themenheft Entwicklung von Studiengängen.

Autorin



Dr. Maja FELBINGER || Provadis School of International Management and Technology || Industriepark Höchst, D-65926 Frankfurt

maja.felbinger@provadis-hochschule.de