

Carolin NIETHAMMER<sup>1</sup>, Ines KOGLIN-HESS, Sabine DIGEL & Josef SCHRADER (Tübingen)

## Herausforderung Curriculumentwicklung: ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung

### Zusammenfassung

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

### Schlüsselwörter

Curriculumentwicklung, Professionalisierung, Qualifizierung, Qualitätssicherung

### Curriculum construction as challenge: A conceptual approach to professionalisation

### Abstract

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

### Key terms

Curriculum construction, professionalisation, qualification, quality management

---

<sup>1</sup> E-Mail: [carolin.niethammer@uni-tuebingen.de](mailto:carolin.niethammer@uni-tuebingen.de)

# 1 Ausgangssituation

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

## 1.1 Aktueller Stand der Diskussion

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

## 1.2 Einbettung des Arbeitsvorhabens und zentrale Zielsetzung

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

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

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Professionstheoretische Annahmen

#### 2.1.1 Begriffsverständnis

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

---

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

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

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

### **2.1.2 Professionalisierung und Professionalität in der Curriculumentwicklung**

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

## **2.2 Theoretische Grundlagen der Curriculumentwicklung**

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

wickeln, der sich vornehmlich an der Systematik eines Faches orientiert. Erforderlich ist vielmehr ein Curriculum, das die Maxime des Nestors der CE, Saul B. Robinsohn, ernst nimmt, dass „Bildung“ die Ausstattung des Menschen zum Handeln in der Welt bedeute (ROBINSOHN, 1971, S. 13). Um dem Geltungsbereich des zentralen Begriffs gerecht zu werden, wird hier eine weite Definition als Grundlage verwendet: „Das Curriculum ist die systematische Darstellung des beabsichtigten Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum als konsistentes System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der optimalen Vorbereitung, Verwirklichung und Evaluation von Unterricht“ (FREY, 1971, S. 50).<sup>4</sup> Diese schulisch geprägte Begriffsdefinition kennzeichnete in der Bildungsreform vor gut 40 Jahren einen Paradigmenwechsel, der dem aktuellen *shift from teaching to learning* ähnelt. Die Debatte wurde damals insbesondere von ROBINSOHN (1971) beeinflusst, der ein dreischrittiges Verfahren aus Analyse der Lebenssituation, Definition von Qualifikationen und deren Umsetzung in Inhalte und Aufgaben zur Entwicklung von Curricula vorschlug, das von SIEBERT (1974) um weitere (internationale) Strömungen der CE<sup>5</sup> in einem eigenständig entwickelten Modell differenziert und auf den Kontext der Erwachsenenbildung übertragen wurde. Dieses hat bis heute unverändert seine Gültigkeit (SIEBERT, 2009, S. 86-89).

### 2.2.1 Curriculumentwicklung nach Horst Siebert (1974)

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

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

---

<sup>4</sup> Die Begriffe Curriculumentwicklung und Studiengangentwicklung werden in diesem weiten Verständnis synonym verwendet.

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

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

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

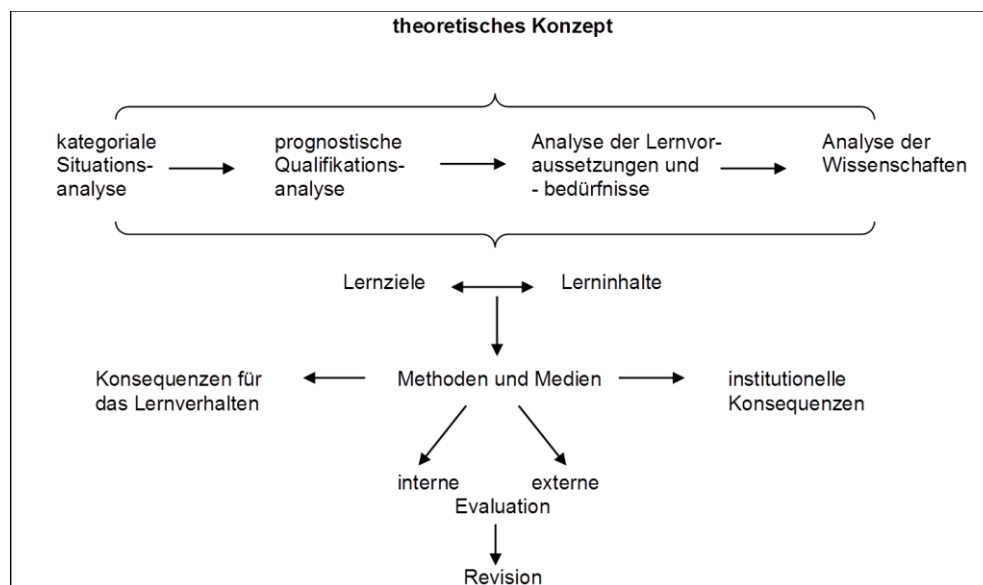


Abb. 1: Curriculare Handlungsräume (SIEBERT, 1974, S. 81)

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

### 2.2.2 Aspekte des Hochschulkontexts zur Modifizierung des Modells

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

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

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

### 3 Modell der studiengangorientierten Curriculumentwicklung

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

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

---

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

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

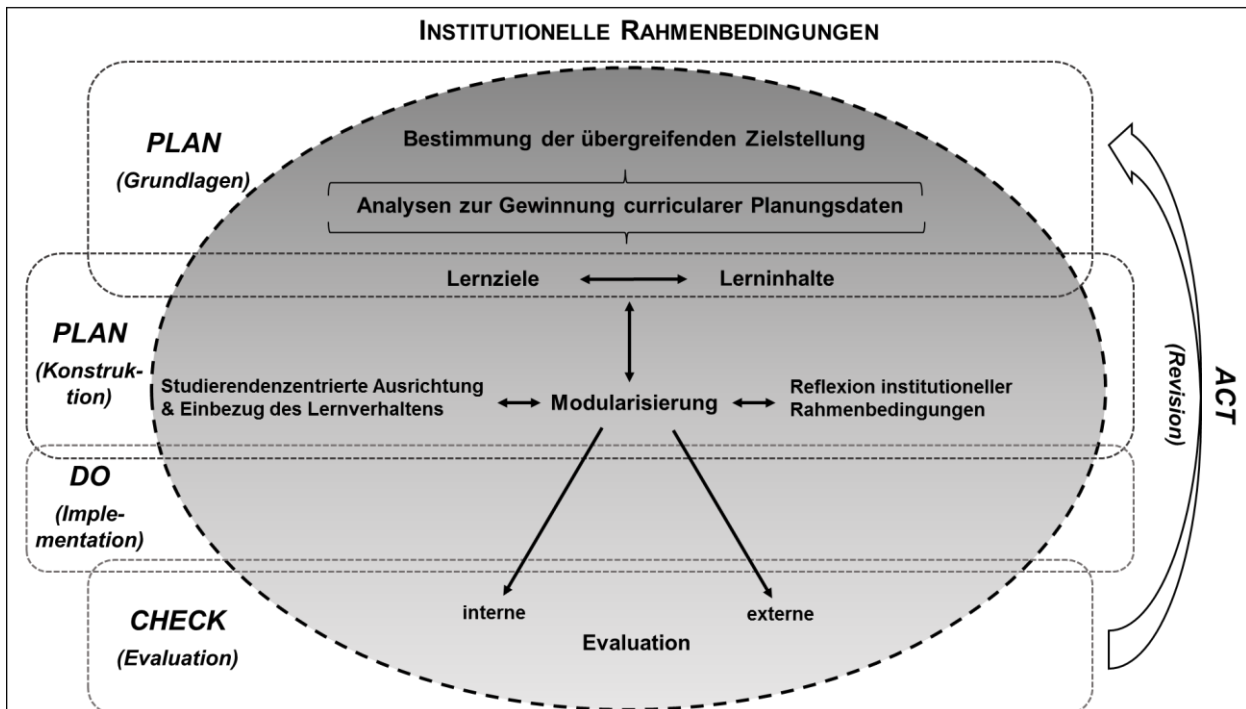


Abb. 2: Modell der studiengangorientierten CE

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

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



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

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

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

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

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

## 4 Anwendung des Modells

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

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

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

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

## 5 Fazit und Ausblick

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

---

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

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

## 6 Literaturverzeichnis

**Amundsen, C. & Wilson, M.** (2012). Are We Asking the Right Questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90-126.

<http://rer.sagepub.com/content/82/1/90>, Stand vom 12. März 2012.

**Combe, A. & Helsper, W.** (1996). Einleitung: Perspektiven und Probleme pädagogischer Professionalisierung. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 9-48). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

**Encke, B.** (2005). Selbstreflexivität als Notwendigkeit und Wachstumschance der Hochschuldidaktik. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals* (S. 105-111). Bielefeld: Bertelsmann.

**Flechsig, K.-H. & Haller, H.-D.** (1975). *Einführung in didaktisches Handeln*. Stuttgart: Klett.

**Frey, K.** (1971). *Theorien des Curriculum*. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.

**Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E.** (2011). Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 20, 1-24. [http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz\\_sloane\\_bwpat20.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf), Stand vom 29. Oktober 2013.

**Gieseke, W.** (2010). Professionalität und Professionalisierung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 243-244). Stuttgart: UTB Klinkhardt.

**Heiner, M.** (2013). Tuning der Qualitätsentwicklung in der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre* (S. 239-250). Bielefeld: Bertelsmann.

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

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

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

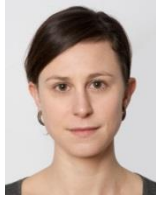
**Welbers, U. & Gaus, O.** (2005). *The Shift from Teaching to Learning*. Bielefeld: Bertelsmann.

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

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

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

## Autor/innen



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

[www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/abteilungen/erwachsenenbildung-weiterbildung.html](http://www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/abteilungen/erwachsenenbildung-weiterbildung.html)

[carolin.niethammer@uni-tuebingen.de](mailto:carolin.niethammer@uni-tuebingen.de)



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

[www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/abteilungen/erwachsenenbildung-weiterbildung.html](http://www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/abteilungen/erwachsenenbildung-weiterbildung.html)

[ines.koglin-hess@uni-tuebingen.de](mailto:ines.koglin-hess@uni-tuebingen.de)



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

[www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/abteilungen/erwachsenenbildung-weiterbildung.html](http://www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/abteilungen/erwachsenenbildung-weiterbildung.html)

[sabine.digel@uni-tuebingen.de](mailto:sabine.digel@uni-tuebingen.de)



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

[www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/abteilungen/erwachsenenbildung-weiterbildung.html](http://www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/abteilungen/erwachsenenbildung-weiterbildung.html)

[josef.schrader@uni-tuebingen.de](mailto:josef.schrader@uni-tuebingen.de)