Entwicklung von grundständigen und weiterbildenden Studiengängen an öffentlichen Hochschulen. Eine organisationssoziologische Analyse auf der Basis von Fallbeispielen.

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg – Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften – zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation

von Frau Stefanie Kretschmer

geboren am 19. Januar 1976 in Brake

Referentin: Prof. Dr. Anke Hanft
Fakultät I, Institut für Pädagogik
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Korreferentin: Prof. Dr. Yvonne G. Ehrenspeck-Kolasa
Fakultät I, Institut für Pädagogik
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Tag der Disputation: 13. Juni 2018

Abstract

Die Entwicklung und Qualitätsverbesserung von Studiengängen an Hochschulen in der grundständigen Lehre und in der wissenschaftlichen Weiterbildung wird hochschulpolitisch gegenwärtig durch breit angelegte Initiativen von Bund und Ländern befördert. Überdies sorgen die Wettbewerbsbedingungen im Hochschulsektor dafür, dass Hochschulen dazu aufgefordert sind, sich verstärkt über ihre Studienangebote strategisch zu positionieren. Studiengangentwicklung wird zudem als Thema von der Hochschuldidaktik und der Hochschulforschung aufgegriffen und in neueren Arbeiten in den Kontext von Hochschulentwicklung bzw. Organisationsentwicklung eingeordnet. Zur Frage, wie sich Studiengangentwicklung in der Hochschulpraxis vollzieht, liegen struktur- und prozessorientierte Ansätze unterschiedlicher disziplinärer Verortung vor, die allerdings in der Regel auf einer strukturellen Ebene verbleiben und die Handlungspraxis der Akteure ausklammern. Angesichts der Kritik aus Wissenschaft und Politik an der Umsetzung der äußeren Rahmenbedingungen für Studiengangentwicklung in die inneren Strukturen der Hochschulen stellt sich eine Fokussierung der Perspektive Hochschulpraxis als vielversprechend dar, um sich mit dieser Problemstellung zu befassen. Der organisationssoziologische Bezugsrahmen der hier vorgelegten Arbeit basiert auf der Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens und dem Ansatz der strategischen Organisationsanalyse von Michel Crozier und Erhard Friedberg. Unter Zugrundelegung von Fallbeispielen grundständiger Bachelorstudiengänge und weiterbildender Masterstudiengänge an zwei öffentlichen Hochschulen wird die Praxis der Studiengangentwicklung aus der Perspektive hochschulischer Akteure mittels einer strategischen Analyse untersucht. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwieweit der Hochschultyp, die Fächergruppe und der Studienbereich sowie der Angebotstyp als grundständiger oder weiterbildender Studiengang das Handeln der Akteure beeinflussen. Im Rahmen der strategischen Analyse wurden halbstrukturierte Einzel- und Gruppeninterviews an beiden Hochschulstandorten jeweils mit Akteuren auf der Ebene von Fachbereichen und Fakultäten sowie mit Akteuren der zentralen Hochschulebene durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass das Vorgehen der inhaltlich-konzeptionellen Studiengangentwicklung in den Fachbereichen und Fakultäten im Unterschied zu den hochschulischen Verfahrensvorschriften der Einrichtung und Änderung von Studiengängen nicht in kodifizierter Form vorliegt, sich in erster Linie akteursabhängig und erfahrungsbasiert darstellt sowie im Rahmen der jeweiligen Fachkultur stattfindet. Während der Angebotstyp einen nur geringen Zusammenhang mit der Organisation des Handelns der Akteure aufweist, spielt diesbezüglich insbesondere der Hochschultyp eine Rolle. Studiengangentwicklung stellt sich primär als Aus- und Verhandlungsprozess dar, der sich ausrichtet an den hochschulinternen und hochschulübergreifenden Rahmen- und Strukturvorgaben, unterhalb dieser formal-strukturellen Ebene aber unterschiedliche Strategien der Akteure zulässt. Die sich aus der Untersuchung ableitbaren Implikationen für die Gestaltung von Studiengangentwicklung lenken den Blick auf das Thema des Umgangs von Hochschulen mit Struktur. Strukturvorgaben wie Qualitätsstandards im Prozess der inhaltlich-konzeptionellen Studiengangentwicklung werden nur dann wirksam werden, wenn sie sich im Handeln der Akteure widerspiegeln und von ihnen vor dem Hintergrund ihrer Interessen und Motive als zielführend erlebt werden. Veränderungsprozesse in diesem Bereich im Sinne eines partizipativen Organisationsentwicklungsprozesses lassen sich nur dann nachhaltig initiieren, wenn die Praxis der Studiengangentwicklung an Hochschulen zum Thema gemacht wird, Räume und Möglichkeiten zur Vernetzung und zum Austausch geschaffen werden, mithin die in-

formelle und formal institutionalisierte Kommunikation über Studiengangentwicklung als ein Aspekt von Qualitätskultur befördert wird. In diesem Rahmen kann auch eine von den Akteuren getragene stärkere Verknüpfung der üblicherweise an Hochschulen noch strukturell und inhaltlich getrennten Bereiche der grundständigen Lehre und der Weiterbildung stattfinden. Aus diesem Prozess kann die Entwicklung von Prozessbeschreibungen der Studiengangentwicklung resultieren sowie die Ableitung und Diskussion von Qualitätskriterien, die Eingang finden können in das hochschulinterne Qualitätsmanagement. Auf Dauer angelegte und mit einem entsprechenden Aufgabenprofil geschaffene zentrale und dezentrale Unterstützungsstrukturen können die Umsetzung solcher Qualitätskriterien in der Handlungspraxis begleiten und zu einer Professionalisierung von Studiengangentwicklungsprozessen beitragen. In der Verschränkung von Struktur- und Handlungsebene kann Studiengangentwicklung an Hochschulen so als strategische Aufgabe wahrgenommen werden.

Inhaltsverzeichnis

Abstract I

Inhaltsverzeichnis III

Abbildungsverzeichnis V

Tabellenverzeichnis VII

1 Einleitung 1
1.1 Problemstellung 2
1.2 Forschungsfragen und Zielsetzungen 6
1.3 Methodisches Vorgehen 8
1.4 Aufbau der Arbeit 11

2 Rahmenbedingungen für Studiengangentwicklung an Hochschulen 12
2.1 Bologna-Prozess 12
2.2 Förderpolitik von Bund und Ländern 19
2.3 Wettbewerb und Differenzierung 23
2.4 Zusammenfassung 28

3 Modelle, Ansätze und Konzepte für die Gestaltung von Studiengängen an Hochschulen 30
3.1 Strukturorientierte Ansätze der Studiengangentwicklung 32
3.2 Prozessorientierte Ansätze der Studiengangentwicklung 34
3.2.1 Angebotsübergreifende prozessorientierte Ansätze der Studiengangentwicklung 36
3.2.2 Prozessorientierte Ansätze der Studiengangentwicklung aus der Erwachsenenbildung und (hochschulischen) Weiterbildungsforschung 52
3.3 Studiengangentwicklung als Aspekt von Hochschulentwicklung 64
3.4 Zusammenfassung 66

4 Theoretischer Rahmen 69
4.1 Organisationssoziologische Ansätze in der Hochschulforschung 70
4.2 Die Theorie der Strukturierung (Anthony Giddens) 79
4.2.1 Darstellung der Grundbegriffe 81
4.2.2 Forschungsmethodische Implikationen 89
4.2.3 Kritik und Weiterentwicklung 90
4.3 Die strategische Organisationsanalyse (Michel Crozier und Erhard Friedberg) 90
4.3.1 Darstellung der Grundbegriffe 93
4.3.2 Forschungsmethodische Implikationen 101
4.3.3 Kritik und Weiterentwicklung 103
4.4 Organisationssoziologischer Bezugsrahmen 106

5 Empirische Untersuchung 108
5.1 Forschungsdesign 108
5.2 Auswahl der Fallbeispiele 116
5.3 Datenerhebung 120
5.4 Datenanalyse 125
5.4.1 Aufbereitung der Daten 125

5.4.2 Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse 132
5.4.3 Konzeptualisierung und Generalisierung 147
5.5 Gütekriterien 148

6 Darstellung der Ergebnisse 150
6.1 Hochschule A 150
6.1.1 Hochschulebene 151
6.1.2 Fallbericht I: Grundständige Bachelorstudiengänge an der Hochschule A 157
6.1.2.1 Studiengänge im Überblick 157
6.1.2.2 Kategorienbasierte Ergebnisdarstellung 158
6.1.3 Fallbericht II: Weiterbildende Masterstudiengänge an der Hochschule A 175
6.1.3.1 Studiengänge im Überblick 175
6.1.3.2 Kategorienbasierte Ergebnisdarstellung 176
6.2 Universität B 182
6.2.1 Hochschulebene 183
6.2.2 Fallbericht III: Grundständige Bachelorstudiengänge an der Universität B 186
6.2.2.1 Studiengänge im Überblick 186
6.2.2.2 Kategorienbasierte Ergebnisdarstellung 187
6.2.3 Fallbericht IV: Weiterbildende Masterstudiengänge an der Universität B 199
6.2.3.1 Studiengänge im Überblick 199
6.2.3.2 Kategorienbasierte Ergebnisdarstellung 200

7 Generalisierung der Ergebnisse 210
7.1 Soziologische Konzeptualisierung 211
7.2 Theoretische Generalisierung 236

8 Diskussion: Hochschulpraktische Implikationen für die Gestaltung von Studiengangentwicklung 244
8.1 Begriffsverständnis 246
8.2 Kommunikation über Studiengangentwicklung befördern 248
8.3 Prozesse dokumentieren und Qualitätskriterien entwickeln 252
8.4 Nachhaltige Unterstützungsstrukturen schaffen 255
8.5 Qualität von Studium, Lehre und Weiterbildung als strategische Aufgabe wahrnehmen 256

9 Fazit und weiterführende Fragestellungen 257

Literaturverzeichnis 263

Anlagen 283

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Analyseebenen (eigene Darstellung) 10
Abb. 2: Aufbau der Arbeit (eigene Darstellung) 12
Abb. 3: Untergliederung von Indikatoren nach Leistungsbezug (in Anlehnung an Jaeger et al., 2005, S. 17) 25
Abb. 4: Modellhafter Ablauf einer Curriculumentwicklung im Kontext der Studienganggestaltung (in Anlehnung an HRK, 2017c, S. 7) 39
Abb. 5: Aktualisiertes Modell zur empirisch gestützten Studiengangsentwicklung (in Anlehnung an Hörmann, 2007, S. 285) 44
Abb. 6: Design-Prinzipien der Programme Leadership- und der Programme Ownership-Dimension im Überblick (in Anlehnung an Jenert, 2011, S. 362) 47
Abb. 7: Anspruchsgruppen der Studiengangsgestaltung (in Anlehnung an Felbinger, 2013, S. 230) 49
Abb. 8: Prozessphasen der Studiengangsentwicklung (in Anlehnung an Felbinger, 2013, S. 262) 50
Abb. 9: Lehrzirkel (in Anlehnung an Faulstich, 2006, S. 54) 52
Abb. 10: Planungsschritte Weiterbildung (eigene Darstellung, in Anlehnung an Faulstich, 2006, S. 58) 53
Abb. 11: Schritte der Angebotsentwicklung (in Anlehnung an Schlutz, 2006, S. 75) 54
Abb. 12: Modell der Angebotsentwicklung (in Anlehnung an Schlutz, 2006, S. 78) 55
Abb. 13: Prozess der Programmplanung, -entwicklung und des Programmmanagements (in Anlehnung an Hanft, 2014, S. 56; in Anlehnung an Seel, 1999) 58
Abb. 14: Iterativer Prozess der Programmentwicklung und –gestaltung (in Anlehnung an Bardachzi, 2010, S. 219) 63
Abb. 15: Bezugsrahmen der Pädagogischen Hochschulentwicklung (in Anlehnung an Brahm, Jenert & Euler, 2016, S. 29; Quelle: Euler, 2013; auch Brahm, Jenert & Meier, 2010) 65
Abb. 16: Organisationstheorien im Überblick (in Anlehnung an Preisendörfer, 2016, S. 13) 74
Abb. 17: Modell der Dualität von Struktur (in Anlehnung an Giddens, 1997, S. 81) 87
Abb. 18: Machtquellen nach Crozier und Friedberg (1979) (eigene Darstellung) 97
Abb. 19: Logiken der Innovation und Routine (in Anlehnung an Ortmann & Becker, 1995, S. 66) 104
Abb. 20: Wechselseitigkeit der Analyseebenen (eigene Darstellung) 107
Abb. 21: Matrix zur Anlage der Fallbeispiele an den Hochschulen (eigene Darstellung) 112
Abb. 22: Fächergruppen und Studienbereiche (eigene Darstellung) 115
Abb. 23: Erhebungsmethoden im Rahmen der strategischen Analyse (eigene Darstellung) 121
Abb. 24: Vorlage Beziehungsdiagramm (eigene Darstellung) 123
Abb. 25: Vorlage Prozessverlauf der Studiengangentwicklung (eigene Darstellung) 124
Abb. 26: Phasen der Transkription (eigene Darstellung) 126
Abb. 27: Generelles Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen (in Anlehnung an Kuckartz, 2014, S. 50) 131
Abb. 28: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse, ergänzt um den Schritt der Erstellung fallbezogener thematischer Zusammenfassungen (modifizierte Darstellung, in Anlehnung an Kuckartz, 2014, S. 78) 132

Abb. 29: Erstes Kategoriensystem in der Phase der initiierenden Textarbeit (Ausschnitt) (MAXQDA) 134
Abb. 30: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (in Anlehnung an Mayring, 2008, S. 60)..... 138
Abb. 31: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material, Beispiel „Steuerung der Studiengangentwicklung (STEU)“ (Ausschnitt)..... 140
Abb. 32: Codebaum aus MAXQDA 143
Abb. 33: Ausschnitt aus dem Summary Grid (MAXQDA) 144
Abb. 34: Fallzusammenfassung Kategorie URERE EW, Interview I6 (MAXQDA)..... 145
Abb. 35: Fallzusammenfassung Kategorie URERE W, Interview I19 (MAXQDA)..... 146
Abb. 36: Exemplarischer Phasenverlauf 1 (eigene Darstellung) 214
Abb. 37: Exemplarischer Phasenverlauf 2 (eigene Darstellung) 215
Abb. 38: Exemplarischer Phasenverlauf 3 (eigene Darstellung) 216
Abb. 39: Exemplarischer Phasenverlauf 4 (eigene Darstellung) 216
Abb. 40: Exemplarischer Phasenverlauf 5 (eigene Darstellung) 217
Abb. 41: Anlässe für Studiengangentwicklung auf der Makroebene (eigene Darstellung) 221
Abb. 42: Anlässe für Studiengangentwicklung auf der Mesoebene (eigene Darstellung)..... 221
Abb. 43: Anlässe für Studiengangentwicklung auf der Mikroebene (eigene Darstellung) 222
Abb. 44: Anlässe für Studiengangentwicklung auf der Akteursebene (eigene Darstellung) 223
Abb. 45: Beziehungsdiagramm (Beispiel 1) (eigene Darstellung) 226
Abb. 46: Beziehungsdiagramm (Beispiel 2) (eigene Darstellung) 227
Abb. 47: Wechselseitigkeit der Begründungszusammenhänge (eigene Darstellung) 231
Abb. 48: Schritte der Studiengangsentwicklung (in Anlehnung an Seidl & Vonhof, 2017, S. 29) 254

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gestaltungsfelder Makro-Ebene (Ausschnitt, in Anlehnung an Seufert, 2013, S. 241f.) 51
Tabelle 2: Grundbegriffe der Theorie der Strukturierung im Überblick (in Anlehnung an Rehling, 2008, S. 81) 88
Tabelle 3: Grundbegriffe der strategischen Organisationsanalyse im Überblick (in Anlehnung an Rehling, 2008, S. 125) 101
Tabelle 4: Dokumente der strukturellen Analyse (eigene Darstellung) 120
Tabelle 5: Interviews auf der Hochschulebene der Hochschule A (eigene Darstellung) 151
Tabelle 6: Interviews grundständige Bachelorstudiengänge der Hochschule A (eigene Darstellung) 157
Tabelle 7: Interviews weiterbildende Masterstudiengänge der Hochschule A (eigene Darstellung) 175
Tabelle 8: Interviews auf der Hochschulebene der Universität B (eigene Darstellung) 183
Tabelle 9: Interviews grundständige Bachelorstudiengänge der Universität B (eigene Darstellung) 186
Tabelle 10: Interviews weiterbildende Masterstudiengänge der Universität B (eigene Darstellung) 199
Tabelle 11: Inhalte der Studiengangentwicklung (eigene Darstellung) 219
Tabelle 12: Gelingensfaktoren für Studiengangentwicklung (eigene Darstellung) 232

1 Einleitung

Das Thema der vorliegenden Dissertationsschrift ist die inhaltlich-konzeptionelle Entwicklung von grundständigen und weiterbildenden Studiengängen an öffentlichen Hochschulen in Deutschland aus der Perspektive der Handlungspraxis der hochschulischen Akteure. Ausgehend von einem organisationssoziologischen Bezugsrahmen, dem die Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens (1997) und der Ansatz der strategischen Organisationsanalyse von Michel Crozier und Erhard Friedberg (1979) zugrunde liegen, wird die Praxis der Studiengangentwicklung in dieser Arbeit mittels einer strategischen, sich auf das Handeln der Akteure richtenden Analyse rekonstruiert. Im Vordergrund der empirischen Untersuchung stehen Fallbeispiele ausgewählter grundständiger Bachelorstudiengänge und weiterbildender Masterstudiengänge aus zwei Fächergruppen an zwei öffentlichen Hochschulen (Hochschule A und Universität B). Unter Studiengangentwicklung wird dabei sowohl die *Neu*entwicklung von Studiengängen als auch deren (fortlaufende) *Weiter*entwicklung bzw. Reformierung verstanden. Dabei verdeutlichen die hier untersuchten Fallbeispiele, dass beide Aspekte in der Hochschulpraxis miteinander verknüpft sind, fachimmanente, hochschulinterne sowie hochschulübergreifende Rahmenbedingungen eine fortlaufende Weiterentwicklung implizieren. Die Konstruktion des Forschungsdesigns wurde von der Annahme geleitet, dass sich das Handeln der Akteure in der Studiengangentwicklung in Abhängigkeit vom Hochschultyp, von der Fächergruppe und dem Studienbereich sowie vom Angebotstyp als grundständiger oder weiterbildender Studiengang unterscheidet. Die Bezeichnung „inhaltlich-konzeptionell“ wird von Schaper (2012) übernommen und zur Bezeichnung des in dieser Arbeit gemeinten Sachverhalts, der inhaltlichen Entwicklung eines Studiengangs, verwendet.

Die Dissertationsschrift reagiert insofern auf eine empirische Lücke, als gegenwärtig bis auf wenige Ausnahmen (Beckmeier & Neusel, 1991; Steinhardt, 2015; Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter, 2016) keine Studien vorliegen, die sich mit dem Thema Studiengangentwicklung an Hochschulen aus der Perspektive der an ihr beteiligten Akteure befassen. In der Hochschulforschung und in der Hochschuldidaktik werden zwar verschiedene Ansätze und praxisbezogene Gestaltungsmodelle der Studiengangentwicklung diskutiert. Systematische Konzepte liegen aber bislang überwiegend in der Erwachsenenbildung und im Bereich der hochschulischen Weiterbildungsforschung vor. Auffällig ist zudem, dass der strukturbezogene Blickwinkel auf Studiengangentwicklung in der Regel dominiert, demgegenüber systemische, den Rahmenkontext von Hochschule als Organisation von Professionals (Mintzberg, 1983b, 1989) berücksichtigende Ansätze eher in den Hintergrund treten. Des Weiteren liegt basierend auf den Ergebnissen der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Literaturrecherche keine deutschsprachige Veröffentlichung vor, die die Entwicklung von grundständigen und weiterbildenden Studiengängen explizit vergleichend analysiert.

Verortet in der organisationssoziologisch ausgerichteten Hochschulforschung möchte die hier vorgelegte Arbeit sowohl einen Beitrag leisten zur wissenschaftlichen Diskussion über Studiengangentwicklung als auch zur Weiterentwicklung der Hochschulpraxis, in dem Implikationen für die praxisbezogene Gestaltung von Studiengangentwicklung an Hochschulen aus den Ergebnissen der Untersuchung abgeleitet und diskutiert werden. Dementsprechend können als Adressatinnen und Adressaten sowohl Expertinnen und Experten der Hochschul- und Bildungsforschung genannt werden, als auch Hochschulpraktikerinnen und Hochschulpraktiker, die mit

Studiengangentwicklung befasst sind (zum Beispiel Studiengang-/Programmverantwortliche, Studiengangkoordinationen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf zentraler Ebene in Dezernaten, Referaten oder Stabsstellen), daneben Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zentraler (wissenschaftlicher) Einrichtungen (zum Beispiel der Weiterbildung und der Hochschuldidaktik), sowie Organisationsentwicklerinnen und Organisationsentwickler, denen die Ergebnisse der Untersuchung eine Grundlage bieten können, um Hochschulen als Organisation besser verstehen und Veränderungsprozesse im Kontext von Studiengangentwicklung begleiten und strukturieren zu können.

1.1 Problemstellung

Die Qualität von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen ist gegenwärtig eines der prominenten Themen der Förderpolitik des Bundes und der Länder. Im aktuell größten projektförmigen Lehr-Förderprogramm, dem Qualitätspakt Lehre (QPL)[1] als dritte Säule des Hochschulpaktes mit einem Fördervolumen von zwei Milliarden Euro werden in der derzeit laufenden zweiten Förderperiode bis 2020 über 150 Hochschulen in allen Bundesländern darin unterstützt, die Studienbedingungen und die Lehrqualität zu verbessern[2]. Ebenfalls in der zweiten Förderrunde befindet sich der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“[3] (AdB:oH)[4] der das Ziel verfolgt, Studienangebote und Studienkonzepte für bislang an öffentlichen Hochschulen eher noch wenig repräsentierte Zielgruppen zu fördern. Der Förderumfang mit insgesamt 250 Millionen Euro und die Reichweite des Programms sind auch hier beachtlich: 73 Einzel- und Verbundvorhaben an über 100 Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen erhalten in zwei Förderrunden von 2011 bis 2020 Projektgelder[5]. Beide Programme sind auf nachhaltige Reformen und auf die Integration der entwickelten Produkte bzw. Maßnahmen in die bestehenden Hochschulstrukturen ausgerichtet. Dabei intendiert der Wettbewerb AdB:oH, so Hanft und Maschwitz (2016), „eine Neuausrichtung der Hochschulen in Richtung Lebenslanges Lernen“ (S. 2), während im Qualitätspakt Lehre Maßnahmen und Reformen primär des grundständigen Studiums im Vordergrund stehen. Der Umfang und die Reichweite allein dieser beiden Förderinitiativen bedingt, dass sich gegenwärtig viele Hochschulen mit der Entwicklung neuer und der Weiterentwicklung bzw. Qualitätsverbesserung bestehender Studienangebote befassen, sich die hochschulpolitische Relevanz des Themas dementsprechend in der Hochschulpraxis widerspiegelt. Gerholz und Sloane (2013b) konstatieren vor dem Hintergrund der Ausrichtung von Förderinitiativen im Bereich von Studium und Lehre, dass die Lehre an Hochschulen an Bedeutung gewinnt und man diesbezüglich von einer als „nach Bologna“ (S. 6) zu bezeichnenden Entwicklung sprechen könne:

> „Während der Bologna-Prozess vielmehr einen bildungspolitischen Impuls zur Neustrukturierung von Studiengängen darstellte, ist zurzeit ein Diskurs zu beobachten, der als ‚nach Bologna‘ umschrieben werden kann: Im Mittelpunkt steht die Studiengang- und Modulentwicklung, um die Lernprozesse der Studierenden adäquat zu unterstützen. Die Akzentsetzung fokussiert auf die didaktisch-methodische

[1] http://www.qualitaetspakt-lehre.de/, 29.4.2017
[2] http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/qualitat-von-hochschullehre-und-studienbedingungen-verbessern-1764.php, 10.1.2018
[3] http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/, 29.4.2017
[4] Die Abkürzung AdB:oH wird analog des Beitrags von Hanft und Maschwitz (2016) in dieser Arbeit übernommen.
[5] https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb, 10.1.2018

> Gestaltung von Lehre und wie diese in Studienprogrammen zusammenhängend zu verankern ist, was gleichsam auf Fragen des bildungstheoretischen Leitziels von universitärer Bildung und die Organisation von Modulen verweist“ (Gerholz & Sloane, 2013b, S. 6).

Von den hochschulpolitischen Rahmenbedingungen und Entwicklungslinien, die Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen beeinflussen, gehen vom Bologna-Prozess sicherlich die weitreichendsten Veränderungen in Bezug auf die Struktur und die Gestaltung der Studienangebote an Hochschulen aus. Dabei setzen Bologna und die nationalen Gesetzgebungen und Empfehlungen zwar einen Rahmen für die Hochschulen in der Studiengangentwicklung, bieten aber zugleich auch Raum für „kreative Innovationen“ (Felbinger, 2013, S. 15).

Einfluss auf die Studiengangentwicklung nehmen über Bologna hinaus weitere hochschulübergreifende Rahmenbedingungen. So agieren die deutschen Hochschulen in einem durch Wettbewerb und Differenzierungsprozesse geprägtem Umfeld, aus dem heraus Implikationen für die Ausrichtung ihrer Studienangebote erwachsen. Differenzierungsprozesse im Hochschul- und Wissenschaftssystem finden dabei auf unterschiedlichen Ebenen statt und sind im Kontext verschiedener Faktoren und Bedingungsgefüge zu betrachten; als Beispiele können das System der Hochschulsteuerung, die Ausrichtung der gegenwärtigen Förderpolitik oder auch Prozesse einer zunehmenden Internationalisierung und Globalisierung aufgeführt werden (Banscherus, Engel, Spexard & Wolter, 2015, S. 12). Als aktuelles Beispiel im Kontext der Differenzierungsdebatte kann beispielsweise auf die Expansion des Sektors der privaten Hochschulen verwiesen werden (Frank, Hieronimus, Killius & Meyer-Guckel, 2010; Buschle & Haider, 2016; Engelke, Müller & Röwert, 2017), die u.a. Fragen nach dem Verhältnis öffentlicher und privater Hochschulen und deren Profilierung insbesondere auch über ihr Studienangebot aufwirft. Angesichts der durch die Umstellung auf Bachelor und Master insgesamt in den vergangenen Jahren deutlich gestiegenen Anzahl von Studiengängen an Hochschulen richtet sich ein weiterer Aspekt auf deren Ausdifferenzierung (Hachmeister, Müller & Ziegele, 2016). Felbinger (2014) beschreibt diesbezüglich einen „Optimierungsdruck“ (S. 52) auf die Hochschulen in der Gestaltung ihrer Studienangebote, der eine „neue Ebene des Wettbewerbs unter Hochschulen“ (Felbinger, 2014, S. 52) entstehen lässt. Dieser Druck wird verschärft durch die Situation, dass die durch die Länder bereitgestellte Grundausstattung zur Finanzierung der neuen Anforderungen in Studium und Lehre nicht ausreicht bzw. diesen neuen Anforderungen lediglich ein Anstieg der Drittmittel, nicht aber ein Anstieg der Grundfinanzierung gegenübersteht (HRK, 2011, S. 8), Maßnahmen in Studium und Lehre zunehmend nur noch durch zeitlich befristete Drittmittelförderungen realisiert werden können (Hanft & Maschwitz, 2016).

Richtet man den Blick auf die Hochschulpraxis, so zeigt sich, dass die hochschulpolitischen Vorgaben für die Entwicklung von Studiengängen, aber auch die durch sie gesetzten Gestaltungsspielräume vielfach in den Hochschulen nicht umgesetzt werden bzw. keine Entsprechung in den internen Strukturen der Hochschulen finden. Hierfür liegen Beispiele sowohl aus der hochschulpolitischen Diskussion als auch aus einschlägigen Beiträgen und Untersuchungen insbesondere der Hochschul- und der Weiterbildungsforschung vor. Zur Konkretisierung dieser Problemstellung mögen in diesem einleitenden Kapitel zunächst einige Aspekte ausreichen. So manifestiert sich eine Kritik etwa in der Diskussion über die Umsetzung der Zielsetzungen des Bologna-Prozesses. Beispielsweise beschreibt Hanft (2010, S. 26), dass Hochschulen die Umstellung ihrer Studienstrukturen im Bologna-Prozess lediglich auf einer formalen Ebene in Anpassung an die äußeren Vorgaben vollzogen hätten, ohne dass es zu einer tatsächlichen

Neuausrichtung, also zu einer nachhaltigen Veränderung auch der internen Strukturen gekommen wäre. Die Hochschulen hätten sich auf die Umsetzung der konsekutiven Struktur konzentriert und die anderen vom Bologna-Prozess ausgehenden Anforderungen – Hanft (2010) führt in diesem Zusammenhang die Punkte Beschäftigungsbefähigung, Anrechnung von Kompetenzen und Lifelong Learning-Orientierung auf – weitgehend unbeachtet gelassen. Diese Einschätzung wird auch gegenwärtig von Hochschulexpertinnen und Hochschulexperten geteilt. So merkt etwa Wilfried Müller (2016) an, dass die Ziele von Bologna „in der Breite der deutschen Hochschulen nicht vollständig erreicht [sind]“ (S. 189) und Manfred Prenzel hebt auf der nexus-Jahrestagung im März 2017 hervor, dass der durch Bologna intendierte Paradigmenwechsel hin zu einer Fokussierung von Lehr- und Lernzielen und einer lernergebnisorientierten Ausrichtung der Hochschullehre in der öffentlichen Diskussion eher in den Hintergrund tritt.[6] Brinker und Tremp (2012b, S. 10) führen aus, dass von Bologna kaum inhaltliche Innovationen in Bezug auf die Curriculumentwicklung ausgegangen sind, eine Einschätzung, die etwa von Huber (2016) im Hinblick auf die Umsetzung der Modularisierung an deutschen Hochschulen geteilt wird. In diesem Kontext kann auch die vom Wissenschaftsrat (2012) in den „Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung“ mit Blick auf die in den 2000er Jahren stattgefundenen Begutachtungsverfahren im Rahmen der Programmakkreditierung getroffene Aussage eingeordnet werden, dass „primär Strukturen und Formalia thematisiert wurden, während die Verständigung über Studienqualität, beispielsweise über Lernfortschritte, Studienerfolg etc. demgegenüber zurücktrat“ (S. 53).

Trotz der von Bologna geforderten Ausrichtung der Hochschulen am Konzept des lebensbegleitenden Lernens und der Umsetzung einer sozialen Dimension[7] halten Hochschulen nach wie vor am Bild des traditionellen Vollzeitstudierenden, der mit einer schulisch erworbenen Zugangsberechtigung an die Hochschule kommt, fest. Das verdeutlicht sich aktuell beispielsweise an den im Qualitätspakt Lehre geförderten Projekten. Die hier entwickelten Maßnahmen und Konzepte zielen zwar auf Reformen in Studium und Lehre ab, auch wesentlich mit Blick auf eine zunehmend auch im grundständigen Bereich heterogener werdende Studierendenschaft, folgen jedoch in der Regel „einem homogenitätsorientierten Ansatz“ (Hanft, 2015, S. 13), indem zum Beispiel Brückenkurse, Beratungen u. ä. angeboten werden, um Unterschiede zu nivellieren und die Studierenden an die Anforderungen der Hochschule anzupassen (Hanft, 2015, S. 13). Schaper und Hilkenmeier (2013) konstatieren Herausforderungen in der Umsetzung der Bologna-Reform „insbesondere in Bezug auf die Ergebnis- und Kompetenzorientierung der Lehr-, Lern- und Prüfungskonzepte in den Studiengängen“ (S. 6). Wie passen diese Beobachtungen aus der Hochschulpraxis zu der Anmerkung von Gerholz und Sloane (2013b), dass auf der Diskursebene ein Wandel hin zu einer höheren Bedeutung von Lehre an Hoch-

[6] https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07_01_44-Bochum/Tagungszeitung_BOCHUM-Web.pdf, 19.4.2017

[7] Das Ziel der Umsetzung einer sozialen Dimension im europäischen Hochschulraum wurde erstmalig im Rahmen des Kommuniqués der Bologna-Nachfolgekonferenz in Prag (2001) formuliert und gewann in den nachfolgenden Jahren zunehmend an Bedeutung (https://www.ehea.info/pid34436/social-dimension.html, 26.1.2018). Das Kommuniqué von Jerewan (2015) formuliert dazu: “We undertake to widen participation in higher education and support institutions that provide relevant learning activities in appropriate contexts for different types of learners, including lifelong learning. We will improve permeability and articulation between different education sectors. We will enhance the social dimension of higher education, improve gender balance and widen opportunities for access and completion, including international mobility, for students from disadvantaged backgrounds” (EHEA Ministeral Conference, 2015, S. 2f.).

schulen stattfindet? Wie ist es zu erklären, dass sich dieser Wandel offenbar in der Hochschulpraxis nicht widerspiegelt?

In Anlehnung an Hanft (2010) kann nun danach gefragt werden, ob die auf den ersten Blick auf einer strukturellen Ebene erscheinende unzureichende Umsetzung der äußeren Rahmenbedingungen für Studiengangentwicklung möglicherweise auf ein Professionalisierungsdefizit der Hochschulen hinweist. Demgegenüber machen organisationssoziologische Ansätze in der Hochschulforschung (vgl. u.a. Schimank, 2010; Krücken & Röbken, 2009; Kloke & Krücken, 2012; Krücken, 2013; Hüther & Krücken, 2016; Wilkesmann & Schmid, 2012) deutlich, dass diese Einschätzung zu kurz greift, wenn man sich mit dem Charakter von Hochschulen als Organisation von Professionals (Mintzberg, 1983b, 1989) auseinandersetzt, sich mit ihren systemischen und strategischen Besonderheiten befasst und Studiengangentwicklung vor diesem theoretischen Hintergrund als ein spezifisches organisationales Geschehen begreift und analysiert.

Organisationssoziologische Ansätze bieten sich hier deshalb an, weil sie einen Zugang zum Verstehen der formal-strukturellen Charakteristika von Hochschulen einerseits und der Handlungspraxis ihrer Akteure andererseits sowie des Verhältnisses zwischen diesen beiden Dimensionen ermöglichen. Insbesondere der Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens und dem mikropolitisch ausgerichteten Ansatz der strategischen Organisationsanalyse von Michel Crozier und Erhard Friedberg liegen dabei eine Denkweise zugrunde, die ein Verstehen der Handlungspraxis über eine Vermittlung von Struktur und Handeln impliziert. Forschungsmethodisch realisiert sich diese Denkweise als strukturelle Analyse der (formalen) Rahmenbedingungen und als strategische Analyse im Sinne der Rekonstruktion des Handlungswissens und der Strategien der Akteure, wobei diese Trennung im Sinne des von Giddens (1997) beschriebenen Vorgehens eines „zeitweiligen Einklammerns“ (S. 342) von Analyseperspektiven erfolgt, d. h. beide in der Praxis als miteinander verzahnt zu begreifen sind. Ausgangspunkt ist immer die Handlungspraxis der Akteure und die Frage, welche Strategien sie verfolgen, welche Überzeugungen und Einstellungen ihrem Handeln zugrunde liegen und an welchen Strukturen sie sich orientieren.

Obwohl das Thema Studiengangentwicklung als „Brennpunkt der Hochschulforschung“ (Reinmann, 2012) hervorgehoben wird, liegen gegenwärtig kaum Arbeiten vor, die einen solchen organisationssoziologischen Ansatz verfolgen und Studiengangentwicklung ausgehend vom Handeln der Akteure analysieren. Vielmehr dominieren strukturbezogene Auseinandersetzungen mit Studiengangentwicklung sowie eine Darstellung von zwar prozessorientierten, allerdings eher deskriptiv orientierten Modellen und Konzepten, denen ein systemischer Zugang fehlt. Der Blick auf die Praxis bleibt auf die Perspektive ‚wie es sein sollte‘ beschränkt, ohne aufzeigen zu können, wie sie tatsächlich funktioniert. Derartige strukturbezogene Ansätze vermögen jedoch den oben skizzierten scheinbaren Widerspruch zwischen den äußeren Rahmenbedingungen und der Hochschulpraxis nicht zu erklären.

Zugang zur Handlungslogik der Akteure im Prozess der Studiengangentwicklung ermöglichen bislang nur wenige deutschsprachige Arbeiten. Neben den Fallstudien der wissenschaftlichen Begleitung zu AdB:oH (Hanft et al., 2016), welche u.a. auf den Aspekt der Handlungsrationalität in Abhängigkeit von den organisatorischen Kontextbedingungen verweisen, ist diesbezüglich die Untersuchung von Steinhardt (2015) von Bedeutung. Diese befasst sich mit der

Entwicklung von politikwissenschaftlichen Studiengängen durch Professorinnen und Professoren und konstatiert, dass es „unterschiedliche Strategien, Ressourcen, Trümpfe, Ungewissheitszonen sowie Machtkonstellationen und damit unterschiedliche Spiele bei der Einführung und Umsetzung von Bachelor- und Masterstudiengängen [gibt]“ (Steinhardt, 2015, S. 224). Dabei engagieren sich insbesondere als „forschungsstark“ (Steinhardt, 2015, S. 224) zu bewertende Akteure in der Studiengangentwicklung und nehmen diese als „strategisches Moment zur Durchsetzung der Forschungsinteressen“ (Steinhardt, 2015, S. 224) wahr. Daneben liefert auch die organisationstheoretisch eingebettete Untersuchung von Beckmeier und Neusel (1991) zu den Entscheidungsprozessen an deutschen und französischen Hochschulen am Beispiel der Studiengangentwicklung wichtige Erkenntnisse u. a. zu den Strategien und Motivationen von Hochschullehrenden sowie zur Funktion der formalen Strukturen und der Frage, „inwieweit formale Strukturen Auswirkungen auf das Verhalten der Akteure haben, bzw. wie strukturelle Differenzierungen die Beziehungszusammenhänge regulieren“ (S. 85). Die Ergebnisse dieser drei Untersuchungen fanden entsprechend ihrer Relevanz für die eigenen Fragestellungen (vgl. Kap. 1.2) Eingang in die Aufarbeitung des Forschungsstandes zum Thema Studiengangentwicklung (vgl. Kap. 3).

In der hier vorgelegten Arbeit wird Studiengangentwicklung als Prozess unter Betrachtung der beiden Dimensionen von Struktur und Handeln analysiert. Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf das Handeln der an der Studiengangentwicklung beteiligten Akteure, auf die Analyse ihrer Handlungspraxis, um aus dieser Perspektive Rückschlüsse auf das Wirken der formalen Struktur zu ziehen. Von den genannten vorliegenden akteurszentrierten Arbeiten grenzt sich die eigene Untersuchung insofern ab, als ihr die Annahme zugrunde liegt, dass spezifische Kontextfaktoren – der Hochschultyp, die Fächergruppe und der Angebotstyp– die Handlungspraxis beeinflussen und diesbezüglich Unterschiede bedingen. Insbesondere der Einfluss des Angebotstyps scheint dabei zunächst auf der Hand zu liegen, unterliegt doch die Gestaltung weiterbildender, sich in der Regel an berufstätige Zielgruppen richtender Angebote gänzlich anderen hochschulinternen wie hochschulübergreifenden Rahmenvorgaben als die Gestaltung grundständiger Studiengänge, darunter sind die Finanzierungsbedingungen (Hanft, 2014; Maschwitz, Schmitt, Hebisch & Bauhofer, 2017) sicherlich als eine der zentralen Unterscheidungsmerkmale hervorzuheben.

1.2 Forschungsfragen und Zielsetzungen

Aus der beschriebenen Problemstellung sowie aus dem sich aus der Auseinandersetzung mit organisationssoziologischen Ansätzen in der Hochschulforschung präzisiertem theoretischem Fokus werden folgende Fragestellungen als erkenntnisleitend formuliert:

1. Welche **Prozesse**, **Phasen** und **Inhalte** der Studiengangentwicklung können ausgehend von der Perspektive der an ihr beteiligten Akteure in der Hochschulpraxis identifiziert werden?
2. Welche **Akteure** sind an der Studiengangentwicklung beteiligt? Welche Funktionen und Aufgaben haben sie? Wie gestaltet sich ihre **Zusammenarbeit**?
3. Wie **begründen** die Akteure ihr Handeln?
4. **Auf welche Strukturen beziehen sich die Akteure in der Studiengangentwicklung?** Wie gehen sie mit diesen Strukturen um?

5. Welche **Aspekte** auf der Ebene des Studiengangs, der Ebene der Hochschule und der hochschulübergreifenden Ebene **beeinflussen die Akteure in ihrem Handeln und sind hier Unterschiede zwischen grundständigen und weiterbildenden Studiengängen feststellbar?**

Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf das Vorgehen speziell der inhaltlich-konzeptionellen (Weiter-)Entwicklung von Studiengängen und adressiert damit in erster Linie Akteure auf der Ebene von Fachbereichen und Fakultäten. Wie gestaltet sich der Prozess der Entwicklung und/ oder Weiterentwicklung eines Studiengangs von der ersten Idee bis zur Umsetzung? Die Forschungsfragen fokussieren dabei zwei Ebenen. Zum einen geht es darum, Informationen über die Hochschulpraxis der Studiengangentwicklung zu gewinnen. Mit dem Ansatz der vergleichenden Analyse zwischen grundständigen und weiterbildenden Studiengängen wird die wissenschaftliche Diskussion zum Verhältnis von grundständigen und weiterbildenden Studiengängen unter der Perspektive des Konzepts eines lebenslangen Lernens (vgl. u.a. Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2015; Wolter, Banscherus & Kamm, 2016) aufgegriffen und der Frage nachgegangen, welche Unterschiede sich in der Handlungspraxis identifizieren lassen und wie diese zu erklären sind, aber auch, welche Zusammenhänge und/oder Synergien es möglicherweise zwischen diesen beiden Bereichen gibt bzw. welche aus Sicht der befragten Akteure realisiert werden können. Um eine vergleichende Betrachtung zu ermöglichen und den Einfluss des Angebotstyps (vgl. Kap. 5.1.) untersuchen zu können, erfolgt eine Eingrenzung auf grundständige *Bachelor*studiengänge und weiterbildende *Master*studiengänge. Laut der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen der Kultusministerkonferenz (KMK, 2010) ist eine mindest einjährige Berufstätigkeit Voraussetzung für die Aufnahme eines weiterbildenden Masterstudiums, bei dessen Konzeption „die Hochschule den Zusammenhang von beruflicher Qualifikation und Studienangebot [darlegt]“ (KMK, 2010, S. 5). Weiterbildende Masterstudiengänge stellen ein Format im Rahmen der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen dar (DGWF, 2010). Zum anderen sollen auf der Ebene der Handlungspraxis wirksam werdende Begründungszusammenhänge und (Handlungs-)Regeln aufgezeigt werden. Während zur Praxis der Entwicklung speziell weiterbildender Studiengänge vereinzelt Erkenntnisse aus empirischen Untersuchungen (Bardachzi, 2010; Hanft et al., 2016) vorliegen, stellt sich die Praxis der Entwicklung von Studiengängen im grundständigen Bereich als noch weitgehend unerforscht dar. Angesichts eines u. a. von Wettbewerb und Differenzierung gekennzeichneten (Hochschul-)Umfeldes (vgl. Kap. 2.3) stellt sich für Hochschulen auch in der Ausrichtung ihres grundständigen Studienangebots das Erfordernis, sich in diesem Umfeld strategisch zu positionieren (Hanft, 2012), was sich wiederum in der Handlungspraxis der Akteure widerspiegeln sollte.

Die Begriffe „Struktur“, „Handeln“ und „Akteur“ stellen Grundbegriffe dieser Arbeit dar. Der Begriff des Akteurs wird in Orientierung an Schimank (2010) in Abgrenzung zum Begriff des Individuums verwendet. Letztere hebe, so Schimank (2010), „die Idee der Autonomie des Einzelnen gegenüber den sozialen Strukturen bzw. gegenüber der Gesellschaft“ (S. 45) hervor, während der Akteursbegriff „immer schon auf den Handelnden, nicht auf den Sich-Verhaltenden“ (Schimank, 2010, S. 44) Bezug nehme. Schimank differenziert zwischen individuellen und überindividuellen Akteuren. Bei überindividuellen Akteuren kann es sich um „Organisationen, soziale Gruppen oder soziale Bewegungen“ (Schimank, 2010, S. 45) handeln. Sie sind dabei „in dem Maße ein überindividueller Akteur, wie die Handlungen der einzelnen Konstellationsbeteiligten ein konstruktiv geordnetes Ganzes ergeben […]“ (Schimank, 2010, S. 329).

Was die überindividuellen Akteure betrifft, so unterscheidet Schimank hier zwischen kollektiven und korporativen Akteuren. Schimank führt aus, dass bei korporativen Akteuren „Verhandlungskonstellationen mit Blick auf Beeinflussungskonstellationen stattfinden“ (S. 330). Diese Differenzierung ist insofern für die eigene Arbeit von Bedeutung, als der Akteursbegriff nicht nur für Einzelpersonen verwendet wird, sondern auch für Gruppierungen wie Gremien, Fach- oder Arbeitsgruppen u. ä. Zudem verweist der Aspekt der Verhandlungskonstellation auf den organisationssoziologischen Bezugsrahmen (vgl. Kap. 4), insbesondere auf die Charakterisierung von Macht als grundlegendes Merkmal der Beziehungen zwischen Akteuren im Rahmen des Ansatzes der strategischen Organisationsanalyse (vgl. Kap. 4. 3). Der Handlungsbegriff und der Strukturbegriff werden im Rahmen der Darstellung des theoretischen Rahmens (vgl. Kap. 4) erläutert.

Die mit der vorliegenden Arbeit in Bezug auf die akteurszentrierte Rekonstruktion der Entwicklung von grundständigen und weiterbildenden Studiengängen verbundenen Zielsetzungen richten sich darauf,

- Phasen und Inhalte in der Praxis der Entwicklung von grundständigen und weiterbildenden Studiengängen darzulegen,
- die Handlungslogik und Begründungszusammenhänge der an der Studiengangentwicklung beteiligten Akteure sowie ihre Zusammenarbeit aufzuzeigen,
- Faktoren zu identifizieren, die das Handeln der Akteure beeinflussen und
- darzulegen, wie sich die Akteure auf hochschulinterne und hochschulübergreifende Rahmenbedingungen beziehen sowie
- praxisbezogene Implikationen für die Gestaltung von Studiengangentwicklung an Hochschulen zu diskutieren.

1.3 Methodisches Vorgehen

Dieses Kapitel dient dazu, einen ersten Überblick über die empirische Untersuchung zu geben. Alle hier aufgeführten Aspekte werden vertiefend im Kapitel zum methodischen Vorgehen behandelt (vgl. Kap. 5).

Auf Basis vorab definierter Samplingkriterien wurden anonymisierte Fallbeispiele grundständiger Bachelorstudiengänge und weiterbildender Masterstudiengänge an einer öffentlichen Hochschule (Hochschule A) und an einer öffentlichen Universität (Universität B) analysiert. Für die Auswahl der Fallbeispiele wurden zwei Fächergruppen sowie jeweils spezifische Studienbereiche zugrunde gelegt bzw. als Auswahlkriterien definiert. Hierbei handelt es sich um die Fächergruppen Gesellschafts- und Sozialwissenschaften sowie um Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften. In der Fächergruppe Gesellschafts- und Sozialwissenschaften erfolgte eine Festlegung auf die Studienbereiche Pädagogik und Erziehungswissenschaften sowie Soziale Arbeit und Heilpädagogik, in der Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften auf den Studienbereich Wirtschaftswissenschaften. In Anlehnung an Multrus (2005) wurde davon ausgegangen, dass sich die Fächergruppen und Studienbereiche im Hinblick auf die „Kultur des Faches“ (S. 3) und die „Kultur der Angehörigen“ (S. 3) unterscheiden und dementsprechend Unterschiede im Handeln der Akteure in Abhängigkeit von der fachdisziplinären Verortung bedingen.

Im Vordergrund der empirischen Untersuchung steht eine strategische, zeitpunktbezogene Analyse der Handlungspraxis der Akteure mittels halbstrukturierter Leitfadeninterviews in Form von Einzel- und Gruppeninterviews. Auf der strukturellen Ebene werden die hochschulübergreifenden Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 2) sowie die Vorgaben und Empfehlungen für die Entwicklung von Studiengängen an Hochschulen (vgl. Kap. 3.1) dargelegt. Im Kontext der Fallbeispiele werden des Weiteren die jeweils spezifischen hochschulischen Rahmenbedingungen und -vorgaben berücksichtigt. Das Vorgehen der strategischen und der strukturellen Analyse leitet sich aus dem organisationssoziologischen Bezugsrahmen ab (vgl. Kap. 4). Die Entscheidung für die Durchführung von Fall*beispielen* anstelle von Fall*studien* wird im Rahmen der Ausführungen zum Forschungsdesign erläutert (vgl. Kap. 5.1).

In Abhängigkeit vom jeweiligen Interviewsetting, der Einschätzung der Gesprächsbereitschaft und der akteursabhängigen Gelingensbedingungen für das Gespräch wurde mit den jeweils befragten Akteuren während des Interviews auf einer Metaplanwand ein Beziehungsdiagramm erstellt, auf dem die aus ihrer Sicht relevanten Personen bzw. Stakeholder in der Studiengangentwicklung eingezeichnet und hinsichtlich der Stärke und Qualität der Beziehungen besprochen wurden. Die Erstellung des Beziehungsdiagramms erfolgte dabei in Anlehnung an die Erstellung egozentrierter Netzwerke im Rahmen der qualitativen Netzwerkforschung (Hollstein, 2006; Scheibelhofer, 2006). Ebenfalls abhängig von den jeweiligen situativen Gegebenheiten wurden die im Gespräch beschriebenen Prozessverläufe, Phasen und Inhalte der Studiengangentwicklung anhand eines Zeitstrahls an einer zweiten Metaplanwand visualisiert. Ein integraler Bestandteil der strategischen Analyse stellte die Kommunikation der Ergebnisse dar. Die Interviewtranskripte und die aufbereiteten Visualisierungen wurden vor der weiteren Analyse an die Gesprächsbeteiligten zurückgespielt. Dieses Vorgehen entsprechend der methodischen Implikationen der strategischen Organisationsanalyse (vgl. Kap. 4.3.2) diente hier in erster Linie nicht primär der Validierung der Daten, sondern erfolgte vielmehr mit dem Ziel der Initiierung und Unterstützung von Reflexions- und Bewusstwerdungsprozessen im Sinne der „Beobachtung der Auseinandersetzung der Betroffenen mit den von seiner Arbeit [des Forschers – Anm. S.K.] erzeugten Daten“ (Friedberg, 1995, S. 322).

Studiengangentwicklung wird in dieser Arbeit unter Zugrundelegung von drei Ebenen betrachtet, was einer gängigen Vorgehensweise in thematisch einschlägigen Untersuchungen entspricht (vgl. u. a. Hanft & Knust, 2007; Hörmann, 2007; Kadler, 2008; Bardachzi, 2010; Reinmann, 2012; Felbinger, 2013, 2014; Gerholz & Sloane, 2013b; Steinhardt, 2015; Hanft et al. 2016). Bei diesen drei Ebenen handelt es sich um die Mikroebene des Studiengangs, um die Mesoebene der Hochschule sowie um die hochschulübergreifende Makroebene. In Anlehnung an bereits bestehende Systematiken werden diese Ebenen wie folgt konkretisiert:

Analyseebene	**Inhalte**
Hochschulübergreifende Ebene = Makroebene	• Zielsetzungen des Bologna-Prozesses • Vorgaben der Akkreditierung von Studiengängen • Gesetzgebungen und Empfehlungen zur Studiengangentwicklung auf Bundes- und Länderebene • Schwerpunkte der Förderpolitik von Bund und Ländern • System der Hochschulsteuerung • Gesellschaftliche und arbeitsmarktpolitische Entwicklungen

Ebene der Hochschule = Mesoebene	• Profil und Organisation der Hochschule • Studienangebot • Prozessverläufe und Verfahrensvorschriften zur Studiengangentwicklung • Unterstützungsstrukturen • Akteure
Ebene des Studiengangs = Mikroebene	• Profil und Verankerung des Studiengangs • Prozessverläufe und Verfahrensvorschriften zur Studiengangentwicklung • Akteure

Abb. 1: Analyseebenen (eigene Darstellung)

Auf jeder der drei Ebenen können eine strukturelle und eine strategische Analyse erfolgen. Entsprechend der Fragestellungen dieser Arbeit konzentriert sich die strategische Analyse auf die Mikroebene der inhaltlich-konzeptionellen Entwicklung von Studiengängen. Die Erfassung der strukturellen Merkmale umfasst alle drei Ebenen, um die in den Fragestellungen angelegten Einflussfaktoren erfassen zu können. Einbezogen in die strategische Analyse wurden auch Akteure auf der Hochschulebene, die aufgrund ihrer Funktion und Position auf den Prozess der Studiengangentwicklung Einfluss nehmen und/oder an ihm beteiligt sind bzw. von denen dies im Vorfeld der Analyse entsprechend angenommen wurde. Neben Akteuren aus der Hochschulleitung und aus zentral verorteten Dezernaten und Referaten sind das insbesondere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zentraler Einrichtungen für Weiterbildung und Hochschuldidaktik, die einen intermediären Status annehmen, d. h. zwischen den Bereichen Wissenschaft und Verwaltung in der Hochschule verortet sein können (DGWF, 2015, S. 2).

Die strukturelle Analyse wird als Recherche und Sichtung relevanter Dokumente auf der Makro-, Meso- und der Mikroebene vorgenommen. Das Kriterium der Relevanz wurde diesen Dokumenten zum einen zugesprochen, wenn es sich beispielsweise um Dokumente handelte, die sich offensichtlich auf Studiengangentwicklung an Hochschulen bezogen und von denen angenommen werden konnte, dass sich die zu befragenden Akteure in ihrem Handeln darauf beziehen. Hierzu gehören hochschulübergreifend beispielsweise Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz (z.B. KMK, 2010), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK, 2006) und des Akkreditierungsrates (AR, 2013a, 2013b), daneben an der Hochschule A und der Universität B öffentlich zugängliche Prozessverläufe und Verfahrensvorschriften der Einrichtung von Studiengängen und teilweise Akkreditierungsberichte der analysierten Studiengänge. Hinzu kommen jeweils – wenn vorhanden – fachspezifische Rahmenvorgaben und Empfehlungen. Zum anderen erfolgte der Hinweis auf bestimmte Dokumente und deren Relevanzierung durch die Akteure selber, dies entweder im Vorfeld, während oder nach der Interviewsituation. Hierbei handelte es sich neben öffentlich zugänglichen Dokumenten teilweise auch um nichtöffentliche Berichte, Unterlagen u. ä. m.

Die aus der strategischen Analyse gewonnenen Erkenntnisse werden zunächst deskriptiv bezogen auf die jeweiligen Fallbeispiele mittels des Verfahrens der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in Orientierung an Kuckartz (2014) dargestellt. Im Anschluss daran findet sukzessive eine Generalisierung dieser Ergebnisse auf einer von den Fallbeispielen abstrahierenden Ebene statt. Dieser Schritt wird methodisch in Anlehnung an die von Meuser und Nagel (2009, 2013) im Kontext ihres Verfahrens zur Auswertung von Experteninterviews be-

schriebenen Schritte der soziologischen Konzeptualisierung und der theoretischen Generalisierung geleistet.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit besteht aus insgesamt neun Kapiteln, die fünf Abschnitten mit je einer spezifischen Ausrichtung zugeordnet werden können (vgl. Abb. 1). Der erste Abschnitt (Kapitel 1-3) ist deskriptiv ausgerichtet. Er umfasst im ersten Kapitel die Ausarbeitung der Problemstellung und die auf dieser Basis vorgenommene Formulierung der erkenntnisleitenden Fragestellungen sowie der Zielsetzungen. Im zweiten Kapitel werden die hochschulübergreifenden Rahmenbedingungen und Entwicklungslinien für Studiengangentwicklung an Hochschulen dargestellt und die Problemstellung konkretisiert. Mit Bezug zum einen auf die aktuelle hochschulpolitische Diskussion, zum anderen auf die Argumentation in einschlägigen wissenschaftlichen Beiträgen und Untersuchungen werden zentrale Kritikpunkte der Umsetzung der äußeren Anforderungen von Studiengangentwicklung in die internen Strukturen der Hochschule herausgearbeitet. Inhalt des dritten Kapitels ist die Darstellung ausgewählter strukturorientierter und in der Literatur beschriebener prozessorientierter Ansätze und Modelle für Studiengangentwicklung. Der zweite Abschnitt (Kapitel 4-5) ist theoretisch-empirisch ausgerichtet. Ausgehend von der Darlegung ausgewählter organisationssoziologischer Ansätze der Hochschulforschung werden im vierten Kapitel die theoretischen Grundlagen, die Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens und der Ansatz der strategischen Organisationsanalyse von Michel Crozier und Erhard Friedberg entfaltet. Es handelt sich hier um eine grundlagentheoretische Aufarbeitung, wobei die Auswahl der Grundbegriffe und Zusammenhänge von den eigenen Forschungsfragen und dem damit verbundenen Erkenntnisinteresse strukturiert werden. Das die Untersuchung im Sinne einer qualitativen Heuristik (Kleinig, 1994) leitende organisationssoziologische Rahmenmodell leitet sich aus den beiden Grundlagentheorien ab und wird mit den genannten spezifischen Ebenen der Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes (Mikro-, Meso- und Makroebene) verknüpft. Darauf aufbauend ist das methodische Vorgehen in der empirischen Untersuchung Gegenstand des fünften Kapitels. Der empirisch-deskriptiv ausgerichtete dritte Abschnitt (Kapitel 6) beinhaltet die deskriptive, kategorienbasierte Darstellung der Untersuchungsergebnisse aus den Fallbeispielen. Um über die Fallbeispiele hinaus generalisierende Aussagen zu den Forschungsfragen treffen zu können, ist eine schrittweise Ablösung vom konkreten Datenmaterial erforderlich. Diese Ablösung wird in der vorliegenden Arbeit im vierten Abschnitt (Kapitel 7) über die Schritte der soziologischen Konzeptualisierung und theoretischen Generalisierung geleistet, die wie genannt Bestandteile des von Meuser und Nagel (2009, 2013) dargelegten Auswertungsverfahrens sind und die Ergebnisdarstellung auf eine empirisch-analytische Ebene heben. Der fünfte und letzte Abschnitt (Kapitel 8-9) kann in seiner Ausrichtung als zusammenfassend-reflexiv beschrieben werden. In diesem Abschnitt werden aus den Untersuchungsergebnissen ableitbare praxisbezogene Implikationen für die Studiengangentwicklung an Hochschulen formuliert und diskutiert. Abschließend werden offen gebliebene, sich für weiterführende Forschungsarbeiten zu dieser Thematik geeignete Fragestellungen formuliert.

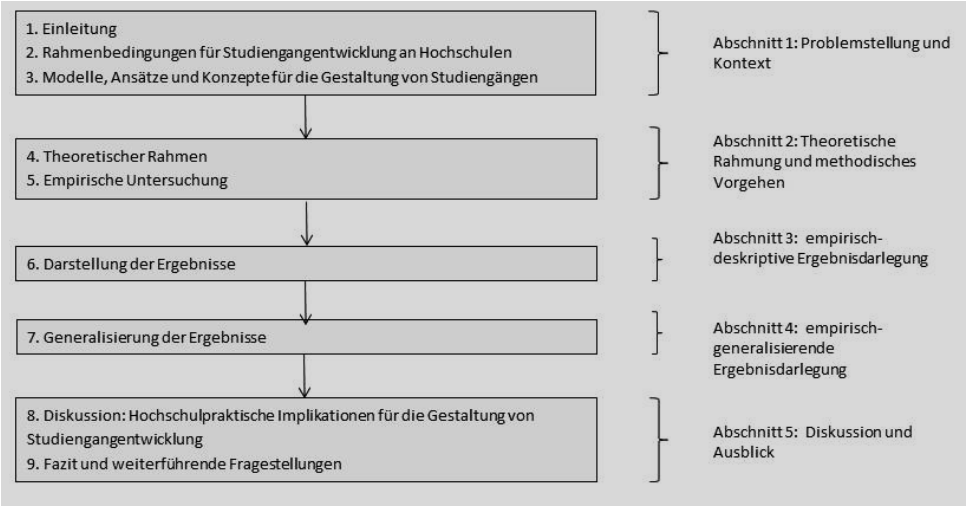

Abb. 2: Aufbau der Arbeit (eigene Darstellung)

2 Rahmenbedingungen für Studiengangentwicklung an Hochschulen

Zielsetzung dieses Kapitels ist es, den Rahmen aufzuspannen, in dem sich Studiengangentwicklung an öffentlichen Hochschulen in Deutschland bewegt. Die Eckpunkte dieses Rahmens bilden die Zielsetzungen der Bologna-Reform und die gegenwärtige Ausrichtung der Förderpolitik von Bund und Ländern. Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen sind zudem vor dem Hintergrund zunehmender Differenzierungs- und Wettbewerbsprozesse im Hochschulsystem zu betrachten, welche ebenfalls in einigen Dimensionen skizziert werden. Schließlich wird die Frage danach gestellt, inwieweit sich die hochschulübergreifenden Rahmenvorgaben und Empfehlungen zur Studiengangentwicklung in den internen Strukturen der Hochschulen abbilden.

Im Sinne des noch darzulegenden forschungsmethodischen Vorgehens (vgl. Kap. 5) ist dieses Kapitel Teil der strukturellen Analyse in Bezug auf die hochschulübergreifende Makroebene. Einleitend sei darauf hingewiesen, dass die nachfolgenden Ausführungen im Sinne eines Überblicks zu verstehen sind. Insbesondere zur Bologna-Reform liegen zahlreiche Arbeiten vor (vgl. u.a. Schwarz-Hahn & Rehburg, 2003; Wex, 2005; Hanft & Müskens, 2005; Jaudzims, 2011; Teichler, 2014), auf die zur vertieften Auseinandersetzung mit dieser Thematik an dieser Stelle verwiesen wird.

2.1 Bologna-Prozess

Mit umfassenden Veränderungen und weitreichenden Reformen für die Struktur und Gestaltung von Studium, Lehre und Weiterbildung ist der Bologna-Prozess verbunden. Ausgehend von der 1998 unterzeichneten Sorbonne-Erklärung (Europäische Bildungsminister, 1998) zielt dieser auf die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes und bedeutet für die Hochschullandschaft eine „neue Form der Differenzierung des Studienangebots“ (Pechar, 2016, S. 138) mit Veränderungen der Lehr- und Lernkultur (Pechar, 2016, S. 141). Teichler (2014) spricht von einem „strukturpolitischen Impuls“ (S. 119) und der Herausforderung, die mit Bologna verbundenen Zielsetzungen klar zu spezifizieren:

> „Jeder Versuch zu ermitteln, in welchem Maße sich Reformen im Kontext dieser Strukturreform ergeben haben, steht zunächst vor der Frage, wie abgegrenzt werden kann, was zu den Zielsetzungen und Maßnahmen des Bologna-Prozesses „gehört““ (Teichler, 2014, S. 119).

Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses in Deutschland obliegt dem Bund, den Ländern und den Hochschulen und wird von einer Bund-Länder Arbeitsgruppe „Fortführung des Bologna-Prozesses“ begleitet.[8] Der Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung des Bologna-Prozesses 2012-2015 in Deutschland (BMBF, 2015) fast die Kernziele und deren Erweiterungen im Rahmen der Ministerkonferenzen wie folgt zusammen (S. 4f.):

Kernziele der Bologna-Erklärung:

- Einführung gestufter Studiengänge (undergraduate/graduate),
- Vereinfachung der Anerkennung,
- Einführung eines Kreditpunktesystems wie ECTS,
- Europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung,
- Förderung der Mobilität der Hochschulangehörigen und
- Stärkung einer europäischen Dimension der Hochschulbildung.

Erweiterung des Zielkatalogs bei den Folgekonferenzen in Prag (2001) und Berlin (2003):

- Lebenslanges Lernen,
- Einbeziehung der Hochschulen und Studierenden,
- Förderung der weiteren Entwicklung der Qualitätssicherung,
- Erhöhung der weltweiten Attraktivität des Europäischen Hochschulraumes sowie
- Etablierung des Europäischen Hochschulraums und des Europäischen Forschungsraums als die zwei Säulen der Wissensgesellschaft.

Im Folgenden werden die zentralen Zielsetzungen des Bologna-Prozesses in Studium, Lehre und Weiterbildung entlang der Dokumente und Kommuniqués der Bologna-Konferenzen von 1998 (Sorbonne) bis 2015 (Jerewan) im Überblick dargelegt[9]. Die Aspekte, die für das Thema Studiengangentwicklung von Relevanz sind, werden entsprechend hervorgehoben. Die Auseinandersetzung mit diesen Dokumenten verdeutlicht, dass sich der Schwerpunkt von der Betonung struktureller Aspekte im Sinne eines Paradigmenwechsels zu einer lernerorientierten Hochschule (Sidler, 2005, S. 28) verlagert und die Qualität outcomeorientierter Studiengänge zunehmend in den Mittelpunkt gestellt wird. Überdies insbesondere für die Themenstellung der vorliegenden Arbeit relevant sind die Empfehlungen bezüglich der strukturellen Rahmenbedingungen, beispielsweise in Bezug auf Finanzierung, Governancestrukturen und die Schaf-

[8] https://www.bmbf.de/de/der-bologna-prozess-die-europaeische-studienreform-1038.html , 14.9.2016

[9] Umfangreiche Zusammenstellung von Dokumenten zum Bologna-Prozess finden sich u. a. auf den offiziellen Webseiten der European Higher Education Area (EHEA) (http://www.ehea.info/, 26.1.2018) sowie beispielsweise auf der Webseite des Projektes nexus der Hochschulkonferenz (HRK) (https://www.hrk-nexus.de/material/links/grundlagen-zu-bologna/, 22.1.2018), des Weiteren auf der Webseite des Deutschen Bildungsservers (https://www.bildungsserver.de/Bologna-Prozess.-Politische-Entwicklungen.-Umsetzung-1824-de.html, 22.1.2018).

fung institutioneller Voraussetzungen u. a. über die Etablierung hochschulinterner Qualitätssicherungssysteme.

Ausgangspunkt des Bologna-Prozesses ist die „Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“, welche am 25. Mai 1998 von den Bildungsministerinnen und Bildungsministern Frankreichs, Italiens, Großbritanniens und Deutschlands in **Sorbonne** unterzeichnet wurde (Europäische Bildungsminister, 1998). In dieser Erklärung wurde vor dem Hintergrund der Betonung eines „Europa des Wissens“ (S. 1) die gemeinsame Intention formuliert, einen europäischen Raum für Hochschulbildung zu schaffen (S. 2). Zwei *gemeinsame Studienzyklen* (Studium und Postgraduiertenstudium), die *Anrechnung von Studienleistungen* sowie *die (internationale) Anerkennung von Abschlüssen* stellen neben der Mobilität von Studierenden und Dozentinnen und Dozenten und der „*Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt*“ (Europäische Bildungsminister, 1998, S. 2; Hervorhebung S.K.) die wesentlichen inhaltlichen Schwerpunkte der Erklärung dar. Erreicht werden soll eine „progressive Harmonisierung der gesamten Rahmenbedingungen für unsere akademischen Abschlüsse und Ausbildungszyklen“ (Europäische Bildungsminister, 1998, S. 2). Basierend auf der Sorbonne-Erklärung wurde die am 19. Juni 1999 in **Bologna** von den Bildungsministerinnen und Bildungsminister aus 29 europäischen Ländern unterzeichnete gemeinsame Erklärung zum europäischen Hochschulraum „zum grundlegenden Dokument für die Schaffung des allgemeinen Rahmens für die Modernisierung und Reform der europäischen Hochschulbildung“ (Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (Eurydice), 2010, S. 10). Die Bildungsministerinnen und Bildungsminister bekennen sich zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes „als Schlüssel zur Förderung der Mobilität und arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung seiner Bürger und der Entwicklung des europäischen Kontinents“ (Europäische Bildungsminister, 1999, S. 2). Als Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele werden die *Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse*, die Einführung eines *zweistufigen Studienzyklus* (graduate/undergraduate), die Einführung eines *Leistungspunktesystems*, die Förderung der *Mobilität* sowie die *Förderung der europäischen Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung* und die *Förderung der europäischen Dimensionen im Hochschulbereich*, u. a. bei der Curriculumentwicklung, festgelegt. Als maßgebliche Zielsetzung benennt die Bologna-Erklärung die Verwirklichung der „Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme“ (Europäische Bildungsminister, 1999, S. 3) sowie die „Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems“ (Europäische Bildungsminister, 1999, S. 3).

Basierend auf der Sorbonne-Erklärung 1998 und der Bologna-Erklärung 1999 wurden die Zielsetzungen im Rahmen der Nachfolgekonferenzen zunehmend spezifiziert. Stattgefunden haben bis dato acht Ministerkonferenzen mit unterschiedlichen Schwerpunkt- bzw. Zielsetzungen.

Die erste Folgekonferenz nach Bologna fand im Mai 2001 in **Prag** statt, an der Bildungsministerinnen und Bildungsminister aus 33 Ländern teilnahmen (Eurydice, 2010, S. 11). Das Kommuniqué von Prag „Auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum“ (Europäische Hochschulminister, 2001) kommentiert die in der Bologna-Erklärung formulierten sechs Zielsetzungen – Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, Einführung gestufter Abschlussgrade, Einführung eines Leistungspunktesystems, Förderung der Mobilität, Förderung der europäischen Kooperation bei der Qualitätssicherung und Förderung der europäischen Dimensionen im Hochschulwesen – und ergänzt diese um die Aspekte

der *Förderung eines lebensbegleitenden bzw. lebenslangen Lernens*, der Partizipation von Universitäten, Hochschuleinrichtungen und Studierenden sowie um den Punkt der Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums. Zur Strukturierung des weiteren Prozesses wird die Einrichtung einer Follow-up-Gruppe und einer Vorbereitungsgruppe beschlossen; eine Beratungsfunktion sollten die European University Association (EUA), die European Association of Institutions of Higher Education (EURASHE), die National Unions of Students in Europe und der Europarat übernehmen (Europäische Hochschulminister, 2001, S. 9f.). Zum Zeitpunkt der zweiten Nachfolgekonferenz im September 2003 in **Berlin** waren bereits 40 europäische Staaten in den Bologna-Prozess involviert (Eurydice, 2010, S. 11). Das Berliner Kommuniqué „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen" (Europäische Hochschulminister, 2003) benennt für die Zielsetzungen des Bologna-Prozesses konkrete Maßnahmen bis zur nächsten Folgekonferenz. Den Fokus auf die Qualitätssicherung legend, werden die Förderung der *„Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene"* (Europäische Hochschulminister, 2003, S. 3, Hervorhebung S.K.) hervorgehoben. Bekräftigt werden des Weiteren die Einführung eines gestuften Studiensystems mit der Maßgabe, *„Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren"* (Europäische Hochschulminister, 2003, S. 4; Hervorhebung S.K.). Das Kommuniqué ruft die Hochschulen auch dazu auf, „die Reformen vollständig in die *zentralen institutionellen Funktionen und Abläufe* [zu integrieren]" (Europäische Hochschulminister, 2003, S. 6; Hervorhebung S.K.). Weitere Punkte betreffen u. a. die Förderung einer stärkeren Verbindung zwischen dem Europäischen Hochschulraum und dem Europäischen Forschungsraum sowie die Einbeziehung der Doktorandenausbildung als dritten Zyklus. Der gemeinsame europäische Hochschulraum soll bis 2010 verwirklicht werden. Die Follow-up-Gruppe wird mit der Vorbereitung einer Bestandsaufnahme zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses (stocktaking) und der Koordination der Erarbeitung von Berichten zu den Punkten Qualitätssicherung, zweistufiges Studiensystem und Anerkennung von Studienabschlüssen und -abschnitten beauftragt (Europäische Hochschulminister, 2003, S. 9). Die „stocktaking reports" beinhalten eine Bestandsaufnahme der Ziele von Bologna in den einzelnen Ländern. Der letzte stocktaking report wurde 2009 zur Ministerkonferenz in Leuven/Louvain-la-Neuve vorgelegt.[10] Darauf folgten in 2012 zur Nachfolgekonferenz in Bukarest und in 2015 zur Nachfolgekonferenz in Jerewan die „Bologna Process implementation reports"[11], die die Umsetzung der Bologna-Reform anhand der fünf Bereiche „Degrees and Qualification", „Quality Assurance", „Social Dimension in Higher Education", „Lifelong Learning", „Effective Outcomes and Employability", „Internationalisation and Mobility" beschreiben. Den Stand der Umsetzung der Ziele von Bologna dokumentieren überdies u. a. die Berichte „Bologna with Students Eyes"[12] der European Students' Union (ESU) und die „Trends reports[13]" der European University Association (EUA).

In **Bergen** trafen sich im Mai 2005 die Ministerinnen und Minister aus inzwischen 45 europäischen Ländern, um – wie im Kommuniqué mit dem Titel „Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen" (Europäische Bildungsminister, 2005) benannt – eine „Zwischenbilanz vorzunehmen und die Ziele und Prioritäten bis 2010 zu definieren" (S. 1). Basierend auf dem

[10] http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/94/7/Stocktaking_report_2009_FINAL_594947.pdf, 22.11.2017
[11] http://www.ehea.info/pid34367/implementation-and-national-reports.html, 22.11.2017
[12] http://www.ehea.info/cid101739/bologna-with-student-eyes.html, 22.11.2017
[13] http://www.ehea.info/cid101644/eua.html, 22.11.2017

von der Follow-up-Gruppe vorgelegten stocktaking report beinhaltet das Kommuniqué eine Bestandsaufnahme zu den Schwerpunkten Studienstruktur, Qualitätssicherung und Anerkennung von Studienabschlüssen und –abschnitten. Ausführungen zur Studienstruktur betreffen die Verbesserung des *Übergangs zwischen den Studiengängen*, die *Förderung der Beschäftigungsfähigkeit* der Absolventinnen und Absolventen mit Bachelorabschluss sowie die *Erarbeitung nationaler Qualifikationsrahmen* bis 2010, die mit dem Qualifikationsrahmen im Europäi-Europäischen Hochschulraum kompatibel sind (Europäische Bildungsminister, 2005, S. 2). Die Schwerpunkte im Bereich Qualitätssicherung bilden die an die Hochschulen gerichtete Aufforderung, *interne Mechanismen der Qualitätssicherung* einzuführen. Des Weiteren anerkennen die Unterzeichnenden die Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung der European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (Europäische Bildungsminister, 2005, S. 3). Was das Thema der Anerkennung von Studienabschlüssen und –abschnitten betrifft, werden die am Bologna-Prozess teilnehmenden Länder aufgefordert, die Lissabon Konvention von 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region[14] zu ratifizieren (Europäische Bildungsminister, 2005, S. 3). Als weitere Herausforderungen und Schwerpunkte werden im Kommuniqué die Relevanz der Forschung und der wissenschaftlichen Ausbildung für den Europäischen Hochschulraum aufgeführt, dies insbesondere im Kontext der Doktorandenausbildung (Europäische Bildungsminister, 2005, S. 4f.). Betont werden darüber hinaus die soziale Dimension des Bologna-Prozesses sowie die Mobilität von Studierenden und des wissenschaftlichen Personals. Die Follow-up-Gruppe wird mit der Fortführung der Bestandsaufnahme zum Bologna-Prozess bis zur nächsten Folgekonferenz beauftragt. Fortschritte sollen, so der Wortlaut des Kommuniqués, in den Bereichen der „Umsetzung der Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung“, der „Umsetzung nationaler Qualifikationsrahmen“, der „Verleihung und Anerkennung gemeinsamer Abschlüsse“ sowie der „Schaffung von flexiblen Lernangeboten im Hochschulbereich, einschließlich der Verfahren für die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse“ (Europäische Bildungsminister, 2005, S. 6) erreicht werden. Das Bergen Kommuniqué hebt abschließend die Notwendigkeit hervor, dass die Hochschulen über die entsprechende Autonomie zur Umsetzung der Zielsetzungen des Bologna-Prozesses verfügen müssen und verweist auf die „*Notwendigkeit einer nachhaltigen Finanzierung*“ (Europäische Bildungsminister, 2005, S. 7; Hervorhebung S.K.).

Die Nachfolgekonferenz im Mai 2007 fand in **London** statt. Das Londoner Kommuniqué steht unter der Überschrift „Auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung“ (Europäische Bildungsminister, 2007) Das Kommuniqué hebt u.a. die Förderung des Wandels „von einer auf Hochschullehrenden zu einer *auf Studierende ausgerichtete Hochschulbildung*“ (Europäische Bildungsminister, 2007, S. 2; Hervorhebung S.K.) hervor sowie vor dem Hintergrund der Förderung der Mobilität von Studierenden „die Bedeutung von *Curriculumreformen*, die zu Qualifikationen führen, die sowohl den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes als auch weiterführenden Studien besser angepasst sind“ (Europäische Bildungsminister, 2007, S. 2; Hervorhebung S.K.). Was den Aspekt der Anerkennung betrifft, so verweist das Kommuniqué ausdrücklich auch auf die *Anerkennung nichtformellen und informellen Lernens*. Die Ausbildung von Doktorandinnen und Doktoranden, die soziale Dimension des Bologna-Prozesses sowie der Europäische Hochschulraum im globalen Rahmen sind darüber hinaus zentrale Punkte im Londoner Kommuniqué. Die Erstellung der

[14] https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/165, 22.11.2017

stocktaking reports soll fortgeführt und ergänzt werden um die Aspekte nationale Qualifikationsrahmen, Lernergebnisse und Leistungspunkte, lebenslanges Lernen und die Anerkennung der Vorkenntnisse (Europäische Bildungsminister, 2007, S. 7).

Im Rahmen der Nachfolgekonferenz im April 2009 in **Leuven/Louvain-la-Neuve** wurde zum einen Bilanz über die Erfolge des Bologna-Prozesses der vergangenen zehn Jahre gezogen, zum anderen wurden im Kommuniqué mit dem Titel „Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt“ (Europäische Hochschulminister, 2009) Prioritäten bis 2020 formuliert. Diese Prioritäten betreffen die soziale Dimension und die Fokussierung auf eine *Gerechtigkeit beim Hochschulzugang und beim Studienabschluss*, insbesondere im Hinblick auf unterrepräsentierte Gruppen. Flexible Bildungswege, die Anerkennung von auf Lernergebnissen basierenden, auf unterschiedlichen, auch informellen Lernwegen erworbenen Vorkenntnissen werden als Voraussetzungen der Umsetzung des *lebenslangen Lernens* benannt, das Bestandteil der „institutionellen Praktiken der Hochschulen“ (Europäische Hochschulminister, 2009, S. 3) werden soll. Die aufgeführten Prioritäten umfassen überdies u. a. die *Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, die Umsetzung studierendenzentrierten Lernens, internationale Offenheit und Mobilität*. Was das studierendenzentrierte Lernen betrifft, verweist das Kommuniqué auf „die Notwendigkeit einer fortlaufenden Reform der Studienpläne, die auf eine Weiterentwicklung der Lernergebnisse abzielt“ (Europäische Hochschulminister, 2009, S. 3). Zum Thema Studiengangentwicklung ist hier der Verweis auf *Curricularreformen* interessant „als kontinuierliche Prozesse […], die qualitativ hoch stehende, flexible und vermehrt auf individuelle Bedürfnisse zugeschnittene Bildungswege hervorbringen“ (Europäische Hochschulminister, 2009, S. 3f.).

In ihrer Erklärung zur Bologna-Jubiläumskonferenz in **Budapest und Wien** im März 2010 (Europäische Hochschulminister, 2010) eröffnen die Bildungsmisterinnen und Bildungsmister den Europäischen Hochschulraum, bekräftigen die Ziele und Leitlinien von Bologna, verpflichten sich auf die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen, beispielsweise mit Blick auf die Finanzierung der Hochschulen, und betonen u. a. den Stellenwert der sozialen Dimension.

Die sechste Nachfolgekonferenz fand im April 2012 in **Bukarest** statt. Am Bologna-Prozess nahmen jetzt 47 europäische Länder teil. Bukarest stand unter der Überschrift „Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area” (EHEA Ministeral Conference, 2012). Schwerpunkte des Kommuniqués sind im Bereich der Qualität (providing quality higher education for all) u. a. der *Zugang zur Hochschule (*widening access*)* und die Umsetzung der sozialen Dimension über angemessene Strukturen der Beratung und Unterstützung, flexible Lernwege und *alternative Zugangsmöglichkeiten*, welche die Anerkennung von prior learning beinhaltet (EHEA Ministeral Conference, 2012, S. 1f.). Weitere Punkte stellen die *Umsetzung des studierendenzentrierten* Lernens (student-centred learning) dar, das *System der Qualitätssicherung* sowie ausdrücklich auch die Notwendigkeit eines Dialogs über die Themen *Finanzierung und Governance* (funding and governance) im Hochschulsektor (EHEA Ministeral Conference, 2012, S. 2). Die Punkte Beschäftigungsfähigkeit, die Realisierung lebenslangen Lernens und die enge Verbindung von Forschung, Lehre und Lernen finden sich ebenso wie die Themen Lernergebnisorientierung, die Entwicklung und Implementierung nationaler Qualifikationsrahmen und die Förderung von Mobilität auch in diesem Kommuniqué als zentrale Inhalte wider (EHEA Ministeral Conference, 2012, S. 2f.).

Im Kommuniqué der Folgekonferenz im Mai 2015 in **Jerevan** (EHEA Ministeral Conference, 2015) ziehen die Länder ein Fazit zum Europäischen Hochschulraum, verweisen auf aktuelle Herausforderungen und benennen darauf basierend vier Prioritäten bis 2020, darunter an erster Stelle die *Verbesserung der Qualität und der Bedeutung von Lernen und Lehren* (enhancing the quality and relevance of learning and teaching). Der Fokus liegt auf der Umsetzung studierendenzentrierten Lernens, auf der Nutzung von Bildungstechnologien und der Verbindung von Lehren, Lernen und Forschung. Transparente Beschreibungen von Lernergebnissen und Workload, flexible Lernwege und angemessene Lehr- und Prüfungsformen wirken hier unterstützend. Die Qualität der Lehre ist zu verbessern, wozu auch gehört, die Kompetenzen der Lehrenden in den Blick zu nehmen (EHEA Ministeral Conference, 2015, S. 3). Die zweite Priorität betrifft die *Förderung der Beschäftigungsfähigkeit* (fostering the employability of graduates throughout their working lives) der Absolventinnen und Absolventen im Hinblick auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt und das weitere Berufsleben (EHEA Ministeral Conference, 2015, S. 3). Die soziale Dimension des Bologna-Prozesses bildet den Hintergrund der dritten Zielsetzung, die Hochschulsysteme so zu gestalten, dass nicht nur mehr Menschen der Zugang ermöglicht wird, sondern insgesamt eine *Diversifizierung der Zugangsmöglichkeiten* (making our systems more inclusive) stattfindet, sich Hochschulen für unterschiedliche Zielgruppen öffnen. Hierzu gehört auch der Aspekt des lebenslangen Lernens. Die Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen ist zu verbessern, die Mobilität für Studierende und Lehrende zu erhöhen (EHEA Ministeral Conference, 2015, S. 3f.). Voraussetzung für die Umsetzung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums ist die Implementierung einer gemeinsamen grundlegenden *Strukturreform* (implementing agreed structural reforms). Diese vierte Priorität bezieht sich auf eine gemeinsame Struktur der Abschlüsse und des Kreditpunktesystems, auf gemeinsame Standards und Leitlinien der Qualitätssicherung sowie auf die Kooperation im Bereich von Mobilität und gemeinsamer Studienprogramme (EHEA Ministeral Conference, 2015, S. 4).

Die zehnte Ministerkonferenz wird 2018 in Paris stattfinden.[15]

Einen Rahmen für die Umsetzung der Zielsetzungen von Bologna bieten die „Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)“ (HRK, 2015), die aktuell auf der Konferenz von Jerewan in 2015 verabschiedet wurden.[16] Dieser „Referenzrahmen für interne und externe Qualitätssicherungssysteme“ (HRK, 2015, S. 10) richtet sich an Hochschulen sowie an Qualitätssicherungsagenturen. Die Standards werden den Regeln für die Programm- und die Systemakkreditierung (AR, 2013a) zugrunde gelegt.

An den deutschen Hochschulen führen zum Wintersemester 2015/2016 über 90 Prozent aller Studiengänge zu den Abschlüssen Bachelor und Master.[17] Grundlegend für die Bachelor- und Masterstudiengänge sind die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen der Kultusministerkonferenz vom 10. Oktober 2003 in der Fassung vom 4.2.2010 (KMK 2010). Die zentralen strukturorientierten nationalen Vorgaben werden in Kapitel 3.1 im Überblick aufgeführt.

[15] http://www.ehea.info/pid34247/how-does-the-bologna-process-work.html, 24.1.2018
[16] https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf, 18.4.2017
[17] https://www.kmk.org/themen/hochschulen/studium-und-pruefungen/bachelor-und-master.html, 23.9.2017

2.2 Förderpolitik von Bund und Ländern

Zu den weiteren Entwicklungslinien, die von der hochschulpolitischen Ebene auf die Gestaltung von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen Einfluss nehmen, gehört die Förderpolitik des Bundes und der Länder im Bereich von Studium, Lehre und Weiterbildung.

Zu nennen sind an erster Stelle die beiden jeweils mit einem hohen Fördervolumen ausgestatteten Bund-Länder-Programme AdB:oH und der Qualitätspakt Lehre (QPL). Diese beiden Programme „unterscheiden sich von klassischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten, da sie auf Reformen an Hochschulen im Bereich Studium, Lehre und Weiterbildung abzielen“ (Hanft, Bischoff & Kretschmer, 2017, S. 13). In beiden Programmen richtet sich die erste Förderrunde bzw. Förderperiode auf die Entwicklung und Erprobung der Vorhaben, die zweite Phase auf deren nachhaltige Implementierung in die Hochschulstrukturen (Hanft, Bischoff & Kretschmer, 2017, S. 13). Wie im Weiteren ausgeführt werden wird, weisen die beiden Programme zudem auch in Bezug auf den Stellenwert der begleitenden Forschung Parallelen auf (vgl. Kap. 3.2).

Der Bund-Länder-Wettbewerb AdB: oH ist Teil der am 22. Oktober 2008 von Bund und Ländern beschlossenen Qualifizierungsinitiative mit dem Ziel der „Stärkung von Bildung und Ausbildung in Deutschland“ (KMK & GWK, 2015, S. 3). Der Wettbewerb verfolgt das Ziel, „Konzepte für berufsbegleitendes Studieren und lebenslanges, wissenschaftliches Lernen besonders für Berufstätige, Personen mit Familienpflichten und Berufsrückkehrer/-innen zu fördern“[18]. Intendiert sind außerdem eine „engere Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung“[19] und eine schnellere Integration neuen Wissens in die Praxis. Übergeordnet geht es darum, „Angebote Lebenslangen Lernens im deutschen Hochschulsystem stärker zu verankern und die Etablierung entsprechender Strukturen zu fördern“ (Hanft, Pellert, Cendon & Wolter 2016, S. 9). Aktuell erhalten in beiden Wettbewerbsrunden insgesamt 122 Zuwendungsempfänger in 73 Einzel- und Verbundvorhaben eine Förderung, darunter 98 Hochschulen und vier außeruniversitäre Forschungseinrichtungen (KMK & GWK 2015, S. 28). Zielsetzungen dieses Wettbewerbs im Einzelnen sind:[20]

- das Fachkräfteangebot dauerhaft zu sichern,
- die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern,
- neues Wissen schnell in die Praxis zu integrieren und
- die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems durch nachhaltige Profilbildung im lebenslangen wissenschaftlichen Lernen und beim berufsbegleitenden Studium zu stärken.

Diese Zielsetzungen implizieren eine Öffnung der Hochschulen für heterogene Zielgruppen, die wie folgt benannt werden:[21]

[18] http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/bund-laender-wettbewerb-aufstieg-durch-bildung-offene-hochschulen, 16.9.2017
[19] https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/bund-laender-wettbewerb-aufstieg-durch-bildung-offene-hochschulen, 18.1.2018
[20] http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/bund-laender-wettbewerb-aufstieg-durch-bildung-offene-hochschulen, 16.9.2017
[21] https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/bund-laender-wettbewerb-aufstieg-durch-bildung-offene-hochschulen, 18.1.2018

- Personen mit Familienpflichten,
- Berufstätige, z. B. im Arbeitsleben stehende Bachelor-Absolventen/innen und berufliche Qualifizierte – auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung,
- Berufsrückkehrer/innen,
- Studienabbrecher/innen oder
- arbeitslose Akademiker/innen.

Im Fokus stehen „innovative, nachfrageorientierte und nachhaltige Konzepte zur Weiterbildung an Hochschulen“[22], die sich in vier Felder systematisieren lassen (Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2015, S. 7): neue Zielgruppen, neue Lehr-Lernformate, neue Organisationsstrukturen und neue Kooperationen. Entsprechend der Bund-Länder-Vereinbarung umfasst die Förderung die Entwicklung von dualen Studiengängen und Studienmodulen, berufsbegleitenden Studienangeboten, Zertifikatsangeboten und anderen Studienmodulen im Sinne des lebenslangen Lernens.[23] Die Entwicklung und Weiterentwicklung von Studiengängen für heterogene Zielgruppen ist das zentrale Thema des Wettbewerbs. In der zweiten Wettbewerbsrunde beispielsweise befassen sich 62 Prozent der Förderprojekte mit der Entwicklung oder dem Ausbau eines Studienangebotes, neun Prozent mit dem Ausbau eines bestehenden Studienangebotes und 28 Prozent mit einer Kombination aus beidem (BMBF, 2014, S. 15). Jeweils 30 Prozent entwickeln einen berufsbegleitenden Studiengang oder ein Zertifikatsangebot, 21 Prozent ein Studienangebot für Lebenslanges Lernen (BMBF, 2014, S. 17). Mit der Initiative „Innovationsunterstützenden Maßnahmen zum Bund-Länder-Wettbewerb AdB:oH (INNOVUM-OH)“ forciert das BMBF in der zweiten Förderrunde des Wettbewerbs die nachhaltige Implementierung und Sichtbarkeit der Ergebnisse sowie deren Anschlussfähigkeit an aktuelle hochschulpolitische Entwicklungslinien.[24]

Im Qualitätspakt Lehre wurden in der ersten Förderperiode bis 2016 253 Einzel- und Verbundvorhaben an 186 Hochschulen gefördert, in der jetzt laufenden zweiten Förderperiode bis 2020 206 Einzel- und Verbundvorhaben an 156 Hochschulen.[25] Grundlage dieses Programms ist die „Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Abs. 1 Nr. 2 des Grundgesetzes über den Hochschulpakt 2020“[26], die in Paragraf 1 als Ziel der Förderung die Schaffung eines bedarfsgerechten Studienangebotes bis zum Jahr 2020 benennt. Gegenstand der Förderung sind laut der „Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF, 2010) Maßnahmen zur Verbesserung der Personalausstattung, Maßnahmen zur Qualifizierung bzw. Weiterqualifizierung des Personals und Sicherung der Lehrqualität sowie weitere Maßnahmen, die sich u. a. auf den Praxisbezug im Bachelorstudium richten, die Entwicklung innovativer Studienmodelle adressieren oder sich mit der Studieneingangsphase unter dem Blickwinkel einer heterogenen Studierendenschaft befassen. Einen Eindruck von der Diversität der von den QPL-Projekten in den

[22] http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb, 25.1.17
[23] http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb/bund-laender-vereinbarung, 25.1.2017
[24] http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/innovum-oh, 18.4.2017
[25] http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/qualitat-von-hochschullehre-und-studienbedingungen-verbessern-1764.php, 18.1.2018
[26] https://www.bmbf.de/files/verwaltungsvereinbarung_hochschulpakt_zweite_programmphase.pdf, 19.2.18

Hochschulen bearbeiteten Themenfelder vermittelt die Projektdatenbank des BMBF.[27] Bezogen auf beide Förderperioden handelt es sich um die Themen Digitalisierung, Durchlässigkeit, Employability und Praxisbezug, Entwicklung innovativer Studienmodelle, Heterogenität, Diversität und Gleichstellung, Lehr-Lern-Konzepte, Qualifizierung des Personals, Qualitätssicherung, Studieneingangsphase, Verbesserung der Personalausstattung und der Studieninfrastruktur sowie Wertschätzung der Lehre. Diese Diversität korrespondiert mit einer Vielfalt von Maßnahmen und deren Adressatinnen und Adressaten. Wird die im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)[28] verzeichnete Gesamtzahl von 397 Hochschulen (Stand: 5.12.2017] zugrunde gelegt, so ist festzuhalten, dass allein bedingt durch diese beiden Bund-Länder-Programme die Entwicklung neuer und die Reform bestehender Angebote und Maßnahmen im Bereich Studium und Lehre für die Hälfte der Hochschulen in Deutschland derzeit ein aktuelles Thema ist.

Daneben können weitere laufende oder kürzlich abgeschlossene Programme und Initiativen auf Bund- und/oder Länderebene aufgeführt werden, die ebenfalls Qualitätsverbesserungen in Studium und Lehre sowohl bezogen auf den grundständigen Bereich als auch auf die hochschulische Weiterbildung zum Gegenstand haben bzw. hatten. Der Wissenschaftsrat (2017) führt in seinem Positionspapier „Strategien für die Hochschullehre“ einige zentrale Förderprogramme auf, die den Fokus zum einen auf „die Auszeichnung von herausragenden innovativen Lehrkonzepten“ (WR, 2017, S. 12) setzen, zum anderen auf „die institutionelle Entwicklung“ (WR, 2017, S. 12). Eine Auflistung aller relevanten Förderprogramme in Studium, Lehre und Weiterbildung kann hier nicht geleistet werden. Auf der Landesebene kann exemplarisch das vom Land Baden-Württemberg von 2011 bis 2014 geförderte Programm „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“[29] genannt werden, das auf die Ermöglichung individueller Studienverläufe in Anpassung an die (heterogenen) Herausforderungen und Bedürfnisse der Studierenden abzielt (Mergner, Ortenburger & Vöttinger, 2015, S. I).

Die Öffnung der Hochschule für heterogene, insbesondere berufstätige Zielgruppen und die Verbesserung der Übergänge zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung sind Zielsetzungen der „Offenen Hochschule Niedersachsen“ und der 2012 vom Land in Kooperation mit den Hochschulen, der Erwachsenenbildung, der Wirtschaft und Verbänden gegründeten Servicestelle Offene Hochschule Niedersachsen GmbH.[30] In diesen Kontext fällt auch die BMBF-Initiative ANKOM „Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ und der in diesem Rahmen von 2011 bis 2014 geförderten Projekte an Hochschulen sowie die beiden vorherigen ANKOM-Förderlinien.[31]

Ein derzeit sehr prominentes, die Entwicklung von Studiengängen unmittelbar tangierendes Thema der Förderpolitik auf Bundes- und Länderebene ist des Weiteren das Thema Digitalisierung. So hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2016 im Förderschwerpunkt Wissenschafts- und Hochschulforschung das Forschungsfeld „Digitale

[27] http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/projekte-im-qualitatspakt-lehre-suchen-und-finden.php, 25.1.2017
[28] https://www.hochschulkompass.de/studium.html, 25.1.2017
[29] https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/wissenschaftsminister-frankenberg-foerdert-neue-studienmodelle-mit-vorbildcharakter-1/,20.11.2017
[30] http://www.mwk.niedersachsen.de/themen/offene_hochschule/offene-hochschule-niedersachsen--19108.html, 25.1.2017
[31] http://ankom.dzhw.eu/, 25.1.2017

Hochschulbildung“[32] etabliert mit dem Ziel, durch die begleitende Forschung zur Digitalisierung von Lehren und Lernen und den damit bedingten, wesentlich auch organisationsstrukturellen und –kulturellen Veränderungen für „Politik und Praxis wissenschaftlich fundiertes Handlungswissen zu generieren“.[33] Die „Richtlinie zur Förderung von Forschung zur digitalen Hochschulbildung – Wirksamkeit und Wirkungen aktueller Ansätze und Formate – Trends und neue Paradigmen in Didaktik und Technik“ (BMBF, 2016) vom 10. Februar 2016 rekurriert auf Forschungsvorhaben, die „Konzepte, Strategien und Verfahren“[34] in den Blick nehmen, ebenso wie auf Vorhaben, die sich mit den Rahmenbedingungen für die Digitalisierung der Hochschullehre befassen. Das BMBF fördert zudem das Hochschulforum Digitalisierung[35] mit dem Ziel, „um über die vielfältigen Einflüsse der Digitalisierung auf die Hochschulen und insbesondere auf die Hochschullehre zu diskutieren“[36]. Als ein Beispiel für entsprechende Programme auf der Ebene der Länder kann an dieser Stelle wieder auf Baden-Württemberg mit dem Programm „Digital Innovations for Smart Teaching – Better Learning“ hingewiesen werden.[37]

Die gegenwärtige Ausrichtung der Förderpolitik des Bundes und der Länder ermöglicht zwar Innovationen und Qualitätsverbesserungen in Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen, ist jedoch aus verschiedenen Gründen auch als problematisch einzustufen. An erster Stelle sind diesbezüglich der limitierende Charakter von Projekten zu nennen und die damit verbundene Problematik bzw. Herausforderung der systemischen Integration der Projektergebnisse in die Regelstrukturen der Hochschulen nach Auslaufen der Projektförderung. Dieser Aspekt wird in den Projekten teilweise nicht oder erst zu einem späten Zeitpunkt bedacht wie die Ergebnisse der Fallstudien der wissenschaftlichen Begleitung zu AdB: oH zeigen konnten (Hanft et al., 2016). Im Positionspapier der HRK (2017b) „Nachhaltige Verankerung und Wirkungsbedingungen von Projektergebnissen in Studium und Lehre“ wird von den beteiligten Akteuren die Befürchtung formuliert, „dass viele der initiierten Maßnahmen nach Auslaufen der Förderung nicht weiter betrieben werden, eine nachhaltige Verankerung somit an vielen Hochschulen scheitern könnte“ (S. 1). Der Wissenschaftsrat (WR, 2017) weist darauf hin, dass zur Wirkung der Förderprogramme bislang nur „wenig belastbare Daten“ (S. 13) vorliegen, der „Einfluss auf die hochschulischen Strukturen und Organisationsprozesse“ (S. 14) insgesamt eher gering zu sein scheint. Eine ähnliche Einschätzung findet sich beispielsweise auch bei Brahm, Jenert und Euler (2016), die anmerken, dass die Förderprogramme an den Hochschulen zwar viele Aktivitäten in Studium und Lehre angestoßen hätten, jedoch ein „kohärenter Bezugsrahmen […], der die Praxisentwicklungen sowie die Erkenntnisgewinnung jenseits struktureller Vorgaben und Analysen anleiten und unterstützen konnte“ (S. 19), fehle. Auch der Abschlussbericht der Evaluation zur ersten Wettbewerbsrunde (2011-2016) des Qualitätspakt Lehre (Zentrum für Qualitätssicherung und –entwicklung (ZfQ) & Prognos AG, 2016) konstatiert, „dass die Einschätzungen zur Nachhaltigkeit der initiierten Maßnahmen sehr ambivalent und zum Teil mit großer Unsicherheit und Skepsis behaftet sind“ (S. 81). In diese Richtung argumentiert auch die Hochschulrektorenkonferenz, in dem sie eine Verstetigung der Mittel aus dem Hoch-

[32] https://www.bmbf.de/de/digitale-hochschullehre-2417.html, 19.2.18
[33] https://www.bmbf.de/de/digitale-hochschullehre-2417.html, 16.9.2017
[34] https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1152.html, 19.2.18
[35] https://hochschulforumdigitalisierung.de/, 19.2.18
[36] https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/wir/das-hochschulforum-0, 20.11.17
[37] https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/news/ausschreibung-baden-wuerttemberg-digital-innovations-smart-teaching-better-learning, 20.11.17

schulpakt fordert (HRK, 2016) und sich gegen eine institutionalisierte Programmförderung in der Lehre ausspricht (HRK, 2017a).

Stellt man die Förderpolitik in den Kontext der derzeitigen, durch Wettbewerb und Differenzierung gekennzeichneten Entwicklungen im Hochschulsystem, so wird zusammenfassend betrachtet deutlich, dass es sich hierbei sowohl um eine diese Entwicklungen befördernde Rahmenbedingung handelt, in gleicher Weise aber auch als eines ihrer Ergebnisse betrachtet werden kann.

2.3 Wettbewerb und Differenzierung

Die Charakteristika und gegenwärtigen Entwicklungen im Hochschulsektor sind in den Rahmen des New Public Management (NPM) als „Neues Steuerungsmodell“ (Ziegele, 2008, S. 14) einzuordnen. Bogumil et al. (2013) zufolge „bilden am NPM orientierte Reformen einen zentralen Trend der Veränderungen im deutschen Universitätssystem“ (S. 20). Brüggemeier (2004) definiert Public Management als „eine verwaltungswissenschaftlich aufgeklärte, interdisziplinär aufgeschlossene und empirisch reflektierte betriebswirtschaftliche Lehre von der effizienz- und effektivitätsorientierten Gestaltung und Wahrnehmung öffentlicher Aufgaben“ (S. 377). Public Management berührt dabei drei Ebenen, die unmittelbar auf das Hochschulsystem verweisen, darunter das „Rollenverständnis von Staat und Verwaltung“ (Brüggemeier, 2004, S. 378), die Schaffung von Wettbewerbsbedingungen im öffentlichen Sektor als „externe Strukturreform“ (Brüggemeier, 2004, S. 379) sowie unterschiedliche Aspekte einer auf Dezentralisierung und Autonomie ausgerichteten „Binnenmodernisierung“ (Brüggemeier, 2004, S. 379). New Public Management wurde in Deutschland seit Anfang der neunziger Jahre zunächst ausgehend von der kommunalen Verwaltung diskutiert (Ziegele, 2008, S. 14). Mit den Begriffen der ordnungspolitischen Makrodimension und der binnenstrukturellen Mikrodimension beschreiben Bogumil et al. (2013, S. 22) zwei Dimensionen des NPM. Für Deutschland und insbesondere auch für den Hochschulsektor spielt ihres Erachtens vorrangig die Binnendimension als „Reform der Leitungs- und Entscheidungsstrukturen und die Einführung von vornehmlich outputorientiertern betriebswirtschaftlichen Steuerungsinstrumenten“ (Bogumil et al., 2013, S. 20) eine Rolle. Im Hochschulsektor ist Steuerung auf verschiedenenen Ebenen relevant, auf der Makroebene im Verhältnis zwischen Staat und Hochschule als auch auf der Ebene der Hochschulen im Binnenverhältnis zwischen der zentralen Ebene und den dezentralen Einheiten (Ziegele 2008, S. 15). Zusammengefasst handelt es sich beim NPM um „eine ordnungspolitische Rahmensetzung“ (Bogumil et al., 2013, S. 23). Steuerung realisiert sich in diesem Ansatz als outputorientierte Steuerung (Ziegele, 2008, S. 17) mit dem Ziel, die Anreizmechanismen und den Wettbewerb der nachgeordneten Ebenen zu befördern (Kretschmer & Stöter, 2014, S. 10). Als Teil der von Brüggemeier (2004) benannten Ebene der Binnenmodernisierung spielen das System und die Instrumente der Hochschulfinanzierung eine zentrale Rolle im NPM. Im Mittelpunkt steht hier die Budgetierung als „eine in bestimmter Weise ausgerichtete Kombination von Regeln der Finanzierung“ (Ziegele, 2008, S. 21). Ziegele (2004, S. 37f.) beschreibt drei Funktionen der Budgetierung: eine Anreizsetzungs- und Flexibilitätsfunktion, eine Stabilitäts- und Legitimationsfunktion sowie eine Autonomiesicherungsfunktion. Kennzeichen des von Ziegele (2004, S. 38) dargelegten Grundmodells des Budgetierungsprozesses sind die zielorientierte Mittelvergabe und die autonome Mittelbewirtschaftung der dezentralen, jeweils nachgeordneten Einheiten.

In den Bundesländern werden unterschiedliche Modelle der Mittelvergabe an die Hochschulen realisiert (Ziegele, 2008). Dabei muss die Mittelverteilung auf der Ebene der Hochschulen nicht zwingend mit dem landesseitigen Verteilungsmodell übereinstimmen (Kretschmer & Stöter, 2014, S. 12). Die im NPM verankerte outputorientierte Steuerung kann dabei über verschiedene Instrumente realisiert werden. Von Ziegele (2008) werden die Pauschalzuweisung für fest stehende Aufgaben, die Zuweisung per Zielvereinbarung und die formelgebundene bzw. indikatorengesteuerte Mittelzuweisung aufgeführt. Bogumil et al. (2013) beschreiben ergänzend dazu weitere Instrumente der Hochschulsteuerung, darunter beispielsweise auch Hochschulrankings, die Evaluation der Lehre, das System der W-Besoldung und Hochschulräte, denen sie eine Funktion der „Außensteuerung durch externe Stakeholder“ (S. 47) zuschreiben. Auch die Professionalisierung der Entscheidungs- und Organisationsstrukturen mit dem Ziel der Stärkung der „monokratischen Leitungsorgane zuungunsten der Kollegialorgane“ (Bogumil et al, 2013, S. 51) wird in diesem Kontext von ihnen genannt.

Die verschiedenen Instrumente der Hochschulsteuerung werden hinsichtlich ihrer Wirkungen und Einsatzmöglichkeiten diskutiert (vgl. u.a. Ziegele, 2008; Bogumil et al., 2013). So impliziert beispielsweise das Instrument der Zielvereinbarung eine „konsensuale Lösung“ (Ziegele, 2008, S. 57) mit der Möglichkeit einer strategisch orientierten Gestaltung und Veränderungen von Strukturen.

> „Anders als Verfahren der formelgebundenen Mittelvergabe, können Zielvereinbarungen nicht nur dazu genutzt werden, bereits erbrachte Leistungen zu belohnen, sondern können auch innovative Vorhaben durch Anschubfinanzierung initiieren“ (Bogumil et al., 2013, S. 36).

Gleichzeitig stellen sich Fragen u. a. bezüglich der „Bindungswirksamkeit“ (Ziegele, 2008, S. 63) und der Messbarkeit (Bogumil et al., 2013, S. 37) der Ziele sowie im Hinblick auf die Überprüfung der Zielerreichung (in Verbindung mit der Frage, ob und wie eine ‚Sanktionierung‘ nicht erreichter Ziele erfolgt). Bei der Vergabe von Mitteln auf der Basis von Formeln bzw. Indikatoren „folgt die Zuweisung finanzieller Ressourcen der Entwicklung der Werte ausgewählter Indikatoren (z.B. Studierenden- und Absolventenzahlen, Drittmittelvolumen)“ (Jaeger, Leszczensky, Orr & Schwarzenberger, 2005, S. 5). Grundsätzlich implizieren die Indikatoren eine Setzung von Anreizen in den von ihnen definierten Bereichen (Bogumil et al., 2013, S. 32). Jaeger et al. (2005, S. 17) unterscheiden zwischen Indikatoren mit und ohne Leistungsbezug.

> „Leistungsorientierte Indikatoren beziehen sich auf Leistungsdaten der jeweiligen Einheiten wie z. B. Studierenden- und Promotionszahlen, während leistungsunabhängige Indikatoren auf strukturelle bzw. auf angebotsorientierte Merkmale der jeweiligen Einheit abstellen (z.B. Zahl der Wissenschaftlerstellen, Zahl der Studienplätze)“ (Jaeger et al., 2005, S. 17).

Die leistungsbezogenen Indikatoren, die mit einer unmittelbaren monetären Anreizwirkung verbunden sind (Hanft et al., 2016, S. 63) werden in dieser Systematik von Jaeger et al. (2005) zudem weiter nach inhaltlichen Gesichtspunkten differenziert.

Abb. 3: Untergliederung von Indikatoren nach Leistungsbezug (in Anlehnung an Jaeger et al., 2005, S. 17)

Hanft et al. (2016, S. 64) halten fest, dass Indikatoren in den Bereichen Lehre, Forschung und Gleichstellung in allen Bundesländern, die mit Formelmodellen arbeiten, eine Rolle spielen. Die Kritik an der leistungsorientierten Mittelverteilung bezieht sich u. a. darauf, dass Indikatoren die erreichten Ziele ex-ante messen und dadurch möglicherweise „Abwärtsspiralen“ (Ziegele, 2008, S. 64) erzeugen können. Hier stellt sich unmittelbar die Frage nach der Gewichtung einzelner Indikatoren, um bestehende Unterschiede zwischen den Fächern – beispielsweise im Hinblick auf ihre Auslastung und ihr Drittmittelvolumen– zu berücksichtigen (Bogumil et al., 2013, S. 34). Qualitative Zielsetzungen und Vorhaben sowie die besonderen Profile der dezentralen Einheiten (Ziegele, 2008, S. 64) können über die Indikatoren nicht abgebildet werden. Deutlich wird überdies auch ein Missverhältnis zwischen den Anreizen und Impulsen, die förderpolitisch in Richtung Studium, Lehre und Weiterbildung gesetzt werden und den Mechanismen, nach denen die Hochschulen finanziert und hochschulintern betrachtet die Leistungen der einzelnen Hochschullehrenden ‚bewertet‘ werden.

Grundsätzlich stellt sich die Finanzierung im Hochschulsektor gegenwärtig so dar, dass der Anteil der Drittmittel am Gesamtbudget der Hochschulen im Vergleich zur Grundfinanzierung „überproportional“ (WR, 2011, S. 2) gewachsen ist. Kooperationsmöglichkeiten zwischen Bund und Ländern in der Hochschulfinanzierung eröffnet die in 2015 erfolgte Neufassung des Artikels 91b des Grundgesetzes, nach dem Bund und Länder „auf Grund von Vereinbarungen in Fällen überregionaler Bedeutung bei der Förderung von Wissenschaft, Forschung und Lehre zusammenwirken [können].“[38] Auf dieser Kooperationsmöglichkeit basieren u. a. der Hochschulpakt, der Qualitätspakt Lehre und weitere Förderinitiativen[39]. Insbesondere was die Realisierung der Lehre an den Hochschulen betrifft, sieht der Wissenschaftsrat diesbezüglich eine zentrale Problematik:

> „Dabei ist das Gesamtbudget, das für die Forschung zur Verfügung steht, durch die zunehmenden Drittmittel real mehr oder weniger konstant geblieben. Demgegenüber ist die Lehre, für die Drittmittel kaum zur Verfügung stehen und die ganz auf die steigenden Grundmittel angewiesen ist, von der Stagnation der Grundmittel stärker betroffen - in einem Zeitraum, in dem die Betreuungsanforderungen durch den Bologna-Prozess deutlich gewachsen sind. Für die Hochschulen

[38] https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_91b.html, 16.1.2017
[39] https://www.bmbf.de/de/kooperation-von-bund-und-laendern-in-wissenschaft-und-bildung-77.html, 19.2.19

> wird es dadurch schwieriger, einem ihrer Kerngeschäfte, der Vermittlung von Wissen und der Reproduktion des wissenschaftlichen Nachwuchses, nachzukommen“ (WR, 2011, S. 2).

Die im System der Hochschulsteuerung wirksam werdenden Wettbewerbsmechanismen fördern Differenzierungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen. Banscherus et al. (2015) zufolge ist Differenzierung zu verstehen „als kontinuierlicher Prozess der Herausbildung von Unterschieden“ (S. 11), dies beispielsweise auf der Ebene von Studiengängen, Fachdisziplinen, in der Betrachtung von Hochschulen oder auch auf der Ebene des Hochschulsystems. Ergänzend sei auf Teichler (2014) verwiesen, der anführt, dass der Differenzierungsbegriff nicht lediglich zur Kennzeichnung eines Prozesses verwendet wird, sondern darüber hinaus auch den „*Grad der Unterschiedlichkeit beziehungsweise Einheitlichkeit* der Hochschulen oder Studienangebote“ (S. 24, Hervorhebung i. Orig.) beschreibe. Banscherus et al. (2015) zeichnen die Entwicklung des Themas Differenzierung seit den 1960er-Jahren nach und zeigen auf, von welchen Faktoren und Rahmenbedingungen entsprechende Effekte ausgehen. Mit Bezug auf die diesbezüglichen Ausführungen in einschlägigen nationalen und internationalen Quellen führen sie u. a. die Etablierung neuer Forschungsfelder, die Expansion der Hochschulsysteme in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Internationalisierungs- und Globalisierungsprozesse, die Modelle der Hochschulsteuerung, Schwerpunkte der Hochschul- und Forschungspolitik sowie Effekte auf, die zum Beispiel von beratenden Gremien wie dem Wissenschaftsrat oder von der Akkreditierung ausgehen. Der Wissenschaftsrat (WR, 2010a) spricht sich für eine funktionale Differenzierung der deutschen Hochschullandschaft aus und formuliert dazu an die Hochschulen sowie an Bund und Länder gerichtete Empfehlungen. Diese adressieren auf der Ebene der Hochschulen u. a. explizit die Ausrichtung und Gestaltung der Studienangebote im Hinblick auf die Aspekte der Zielgruppenorientierung, des Zugangs für beruflich Qualifizierte und des Übergangs zum Master (WR, 2010a, S. 9). Zu den Aspekten der gegenwärtigen Differenzierungsdebatte im Hochschulsektor gehören wie einleitend aufgeführt u. a. die Expansion des Sektors der privaten Hochschulen (Frank, Hieronimus, Killius & Meyer-Guckel, 2010), die Diskussion zur Differenzierung der Studiengänge (Hachmeister, Müller & Ziegele, 2016), die Ausdifferenzierung des Sektors der Fachhochschulen (WR, 2010b) und mithin die insgesamt gestiegene Anzahl an Hochschulen. Differenzierung wird des Weiteren befördert bzw. ergibt sich als Anforderung auch aus gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen wie etwa im Zusammenhang mit der demographischen Entwicklung. Diesbezüglich soll exemplarisch der Punkt der Studierendenzahlen genannt werden. Eine von CHE Consult durchgeführte Analyse der Daten zur Bevölkerungsentwicklung in den einzelnen Landkreisen zeigt auf, dass bis zum Jahr 2035 in den westdeutschen Landkreisen mit einem teilweise erheblichen Rückgang der studienrelevanten Alterskohorte zu rechnen ist (DIE ZEIT Nr. 48, 2016). Insbesondere kleine Hochschulen bzw. Hochschulen mit einem kleinen Fächerspektrum sind diesbezüglich aufgefordert, mit entsprechenden Maßnahmen zu reagieren. Aber auch große Hochschulen stehen vor der Aufgabe, sich zu überlegen, mit welcher Strategie sie auf diese Entwicklung reagieren wollen.

Wie bereits aufgezeigt wurde, werden Maßnahmen im Bereich von Studium, Lehre und Weiterbildung gegenwärtig stark über entsprechende Förderprogramme realisiert. Gleichzeitig stellt sich die Frage, inwieweit sich die Zielsetzungen dieser Förderprogramme tatsächlich auch in den Steuerungsinstrumenten abbilden (Stöter & Kretschmer, 2016). Eine exemplarische Untersuchung dieser Fragestellung unter Zugrundelegung des Hochschulpaktes, der Zielvereinbarungen und der leistungsorientierten Mittelverteilung in Niedersachsen (Stöter & Kret-

schmer, 2016) ergab, dass die Zielsetzungen der Programme AdB:oH und des Qualitätspakt Lehre sich im Hochschulpakt und in den Zielvereinbarungen zwischen dem Land und den Hochschulen widerspiegeln, bezogen auf den Qualitätspakt Lehre allerdings primär in quantifizierter Form. So kann beispielsweise bezüglich der Zielsetzungen des Qualitätspakt Lehre vermutet werden, dass diese sich hauptsächlich in quantitativen Anreizsetzungen abbilden (z. B. Studierendenzahlen, Anzahl von Qualifizierungsmaßnahmen). Speziell für die Weiterbildung ist festzuhalten, dass diese sich in der Indikatorensteuerung als „von untergeordneter Relevanz" (Hanft et al., 2016, S. 64) darstellt.

> „Dies gilt umso mehr, da die anderen Indikatoren aus den Bereichen Lehre (z. B. Absolventinnen und Absolventen und Studierende in der Regelstudienzeit) und Forschung (z. B. Drittmitteleinwerbung) erheblich stärkere monetäre Anreize mit sich bringen und daher im Fokus der Hochschulen stehen" (Hanft et al., 2016, S. 65).

Zu fragen ist, ob die Steuerungsinstrumente letztlich primär auf die Einwerbung von Drittmitteln rekurrieren (Stöter & Kretschmer, 2016) bzw. inwieweit hierüber Veränderungen/Prozesse abbildbar sind, die auf Strukturveränderungen in Studium, Lehre und Weiterbildung im Sinne von Organisationsentwicklungsprozessen (WR, 2017) abzielen. Auf einer grundsätzlichen Ebene konstatiert der Wissenschaftsrat (2017, S. 5), dass die Lehrleistung einer Hochschule zwar eine zentrale Grundlage ihrer Finanzierung darstellt, anderseits aber im Gegensatz zur Forschung kaum reputionsfördernd ist. Im Unterschied zur Forschung fehle es in der Lehre „an breit akzeptierten Parametern, die es erlauben, Leistungen sichtbar und vergleichbar zu machen" (WR, 2017, S. 26). Wenn es um Fragen der Qualität von Lehre geht, so stehen in der Regel Lehrveranstaltungsevaluationen im Fokus. Der Wissenschaftsrat empfiehlt vor diesem Hintergrund den Einsatz prozessbezogener Bewertungsverfahren und beispielsweise über die Instrumente der leistungsbezogenen Mittelvergabe und der Zielvereinbarungen Anreize zu setzen „für die Entwicklung institutioneller Strategien" (WR, 2017, S. 29) in Studium und Lehre. Dieser Aspekt der Ausgestaltung des institutionellen Qualitätsmanagements wird im Rahmen der Diskussion zu den hochschulpraktischen Implikationen der Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung aufgegriffen (vgl. Kap. 8).

Ordnet man das Thema Studiengangentwicklung in diesen Kontext ein, so können zwei Aspekte hervorgehoben werden, die auf einer strukturellen Ebene Einfluss darauf haben, wie sich das Handeln der Akteure in der konkreten Praxis vollzieht. Erstens ist entsprechend der Ausführungen des Wissenschaftsrates (2017) davon auszugehen, dass die Frage von Qualität in Studium und Lehre in den Hochschulen in der Regel im Rahmen interner Evaluationen von Lehrveranstaltungen behandelt wird, der Prozess der Studiengangentwicklung selbst sich aber im Qualitätsmanagement der Hochschule nicht abbildet. Zweitens deuten die genannten Untersuchungen zur Abbildung der Ziele der Programminitiativen in den Instrumenten der Hochschulsteuerung darauf hin, dass Studium und Lehre sich hier überwiegend in quantifizierter Form widerspiegeln und keine hinreichenden Anreize bezüglich einer Gestaltung und Optimierung von Prozessen setzen.

Unabhängig von den in diesem Beitrag getroffenen Bewertungen und Schlussfolgerungen ergibt sich für Hochschulen das Erfordernis, sich mit derartigen übergreifenden gesellschaftlichen Entwicklungen zu befassen und bei der strategischen Ausrichtung ihres Studienangebotes im grundständigen Bereich und in der Weiterbildung zu berücksichtigen; dies auch vor dem

Hintergrund auslaufender Drittmittelförderungen und der Frage der Sicherung von Nachhaltigkeit in Studium, Lehre und Weiterbildung.

2.4 Zusammenfassung

Die Bologna-Reform stellt auf der europäischen Ebene den strukturellen Rahmen dar, an dem sich Studiengangentwicklung an Hochschulen auf der nationalen Ebene orientiert. Neben der Setzung von Rahmenvorgaben eröffnet sie für Hochschulen insbesondere auch einen Gestaltungsspielraum für eine zukunftsorientierte, strategisch ausgerichtete Gestaltung von Studium, Lehre und Weiterbildung beispielsweise im Sinne von Strukturen des lebenslangen Lernens (Hanft, 2014). Mittlerweile gibt es auch auf der nationalen Ebene diesbezüglich ‚Stellschrauben', etwa die KMK-Beschlüsse zur Anrechnung und zum Hochschulzugang beruflich Qualifizierter. Und obleich sie unter den Aspekten von Nachhaltigkeit und strategischer Verankerung kritisch zu hinterfragen sind, können Projektförderungen Impulse für Innovationen setzen und Qualitätsverbesserungen hervorbringen. Blickt man auf die Gestaltung der Studienangebote an den Hochschulen, so ergibt sich der Eindruck, dass die äußeren Vorgaben, Impulse und Empfehlungen keine Entsprechung in den internen Strukturen finden. Bereits im Kontext der Beschreibung der Problemstellung wurde auf die an der Umsetzung der Bologna-Leitlinien geäußerte Kritik hingewiesen. Daneben können aus der wissenschaftlichen Diskussion weitere Kritikpunkte identifiziert werden.

So bescheinigen etwa Kerres, Hanft und Wilkesmann (2010, S. 184) den deutschen Hochschulen vor dem Hintergrund eines im Rahmen des vom BMBF von 2009 bis 2012 geförderten Projektes „STU+Be: Studium für Berufstätige – Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen"[40] durchgeführten Expertenhearings im internationalen Vergleich eine Ausrichtung der Struktur, Organisation und Gestaltung ihrer Angebote, die die Heterogenität der Studierenden, ihre individuellen Voraussetzungen und Biographien noch weitgehend unberücksichtigt lassen. Ihnen zufolge stellen sich die Angebotsstrukturen an den Hochschulen monolithisch dar (Kerres, Hanft & Wilkesmann, 2010, S. 184). Der Bildungsauftrag werde von deutschen Hochschulen „relativ eng" (Kerres, Hanft & Wilkesmann, 2010, S. 4) definiert, in dem sie sich als „Anbieter von Bildung für Menschen [verstehen], die unmittelbar nach einem Abitur an die Hochschule kommen und sich dort Vollzeit einem Studium widmen, um danach eine Berufstätigkeit aufzunehmen" (Kerres, Hanft & Wilkesmann, 2010, 184). Diese Einschätzung, dass Hochschulen auf heterogene Studierende mit homogenen Studienstrukturen reagieren, spiegelt sich auch in aktuellen Veröffentlichungen wider. So charakterisieren Hanft et al. (2015) deutsche Hochschulen insgesamt als „stark angebotsorientierte Einrichtungen" (S. 14). Was konkret die Studiengestaltung betrifft, so konstatieren Hanft und Kretschmer (2014) ein „Spannungsfeld zwischen heterogener werdenden Studierenden bei weiterhin bestehenden homogenen Angebotsstrukturen" (S. 75). Des Weiteren verweist Pechar (2016) ebenfalls auf die in Deutschland nach wie vor bestehende „Logik des Berechtigungswesens" (S. 135), die sich im Tertiärbereich an einem Festhalten an der schulisch erworbenen Hochschulzugangsberechtigung manifestiert und Ausdruck einer auch gegenwärtig bestehenden geringen Durchlässigkeit zwischen den Systemen der beruflichen und hochschulischen Bildung ist (Hanft et al. 2015, S. 12). In diesen Kontext fällt auch der Status quo der Anrechnung von außerhochschuli-

[40] http://www.hochschulforschung-bmbf.de/de/1475.php, 5.12.2017

schen, auch auf informellen Lernwegen erworbenen Kompetenzen durch die Hochschulen. Diese sind zwar auf Grundlage der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (KMK, 2010) verpflichtet, „nachgewiesene gleichwertige Kompetenzen und Fähigkeiten“ (KMK, 2010, S. 3) auf ein Studium anzurechnen, die Umsetzung der Anrechnungsbeschlüsse der KMK (2002, 2008) in den Hochschulgesetzgebungen der Länder stellt sich allerdings als uneinheitlich dar (Freitag, 2011). Hinzu kommen hochschulspezifische Unterschiede in der Implementierung der Ländergesetzgebungen und innerhalb einer Hochschule teilweise Unterschiede zwischen den Prüfungsordnungen einzelner Studiengänge (Freitag, 2011). Weitere Hürden ergeben sich u. a. durch ein Studienangebot und eine Studienorganisation, die auf vollzeitstudierende Schulabgängerinnen und Schulabgänger zugeschnitten sind und für die o. g. Personengruppen lediglich „schmale Pfade in ein Studium“ (Minks 2011, S. 26) zulassen.

Auch die an deutschen Hochschulen übliche Trennung zwischen dem grundständigen Bereich und der Weiterbildung entspricht nicht den Zielsetzungen von Bologna im Sinne der Umsetzung eines lebensbegleitenden bzw. lebenslangen Lernens. Die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK (2010) differenzieren zwischen Bachelorstudiengängen, konsekutiven und weiterbildenden Masterstudiengängen. Diese Trennung ist an deutschen Hochschulen auf verschiedenen Ebenen zu konstatieren. So kommt Fischer (2012, S. 19) auf Basis einer Analyse der Hochschulgesetzgebungen von grundständiger Lehre und Weiterbildung zur Frage, wie diese der genannten Heterogenität der Studierenden Rechnung tragen, zu dem Ergebnis, dass diese einer Öffnung der Hochschulen eher entgegenstehen und die von Kerres, Hanft und Wilkesmann (2010) beschriebenen monolithischen Strukturen nicht aufzubrechen vermögen. Am Beispiel der Universität Oldenburg stellt Zimmer (2012) die Trennung zwischen den Verfahrensweisen und Strukturen im grundständigen Studium und in der Weiterbildung auf unterschiedlichen Ebenen dar, angefangen von der strategischen Ausrichtung, über die institutionelle Ebene und die organisatorische Verankerung bis hin zur operativen Ebene der Planung und Entwicklung der Angebote und des Lehr-Lern-Designs. Unter der Überschrift „Eine Hochschule – zwei Seiten“ kommt Zimmer zu dem Ergebnis, dass die beiden Bereiche sich als voneinander entkoppelt darstellen, eine „Parallelisierung der Entwicklung“ (Zimmer, 2012, S. 163) stattfindet. Diese Trennung betrifft die Strukturen ebenso wie die Ebene der Studiengangentwicklung und führt z. B. dazu, dass Weiterbildung auf (Regel-)Strukturen trifft, die nicht den erforderlichen Anforderungen der Konzeption weiterbildender Studiengänge entsprechen.

Schwierigkeiten werden in der Literatur darüber hinaus bezüglich der Umsetzung der Modularisierung und der Gestaltung outcomeorientierter Curricula beschrieben, wobei bezogen auf die Modularisierung zu berücksichtigen ist, dass diese, so Huber (2016), „kein Produkt der Bologna-Erklärung (1999) [ist], sondern das einer deutschen Interpretation der Bologna-Reform“ (S. 41). Während die Umsetzung der Modularisierung rein formal an den Hochschulen erfolgte, kann von einer „inhaltlichen Erneuerung der Studiengänge“ (Huber, 2016, S. 53 mit Bezug auf Winter und Anger, 2010; Arnold, 2015) nur vereinzelt ausgegangen werden. Hinweise zu den Arten und den Ursachen der Schwierigkeiten der Umsetzung der Modularisierung an den Hochschulen gibt die Untersuchung von Pietzonka (2014). Gegenstand der Arbeit ist eine Evaluation zur Umsetzung der Studienreform an niedersächsischen Hochschulen, in deren Fokus insbesondere die Umsetzung der inneren Ausgestaltung der Studiengänge, darauf bezogene Umsetzungsprobleme und mögliche Ursachen stehen. Unter der inneren Ausgestaltung der

Studiengänge subsumiert Pietzonka vier Felder: die Ausrichtung auf Learning Outcomes, die Modularisierung, ECTS und eine Reform des Prüfungswesens (Pietzonka, 2014, S. 45). Die Ergebnisse der Evaluation verdeutlichen u. a., dass die Ziele und Vorgaben der Bologna-Reform weitgehend positiv bewertet wurden (Pietzonka, 2014, S. 205) und sich die Kritik auf die Umsetzung der Reform an der eigenen Hochschule richtete. Hinsichtlich des Aspekts der Modularisierung wurden u. a. der für die Umsetzung der Modularisierung als hoch eingeschätzte Zeitaufwand, die fehlende Kohärenz der Module, Widersprüche zwischen dem Modulkonzept und der Studiengangsdurchführung, der fehlende Zusammenhang zwischen Modulgröße, ECTS und Workload, Überschneidungen von Pflichtveranstaltungen, zu kleine oder zu große Module sowie ein fehlender Modulbezug der Prüfungen bemängelt (Pietzonka, 2014, S. 159-167). Die von den Befragten genannten Ursachen für die aufgeführten Umsetzungsschwierigkeiten in Bezug auf die innere Ausgestaltung der Studiengänge geben Hinweise auf die Wirkungen des strukturellen und kulturellen Rahmens der Hochschule auf das Handeln der Akteure in der Studiengangentwicklung. Im Einzelnen konnten aufgrund der Ergebnisse der Befragung folgende Ursachenkategorien herausgearbeitet werden (Pietzonka, 2014, S. 182f.): personeller Ressourcenmangel, Wissensdefizite und mangelnde Unterstützung sowie Qualifikationsbedarf, Veränderungsresistenz, interne Abstimmungsprobleme, Schwächen des internenen Qualitätsmanagements sowie Mängel und Schwächen des Akkreditierungswesens.

Angeführt werden kann in diesem Zusammenhang auch die Arbeit von Jaudzims (2011) die auf der Grundlage der Analyse spezifischer, ausgewählter Modulbeschreibungen und der hierzu durchgeführten flankierenden Befragung von Hochschulexpertinnen und –experten u. a. zu dem Ergebnis kommt, „dass keines der untersuchten Beispiele eine hinreichende Outcomeorientierung erkennen lässt“ (S. 277).

Eine Analyse des Themas Studiengangentwicklung allein aus der Struktur heraus kann die hier skizzierten Phänome nicht erklären. Notwendig ist vielmehr der Blick auf die Hochschulpraxis. In einem ersten Schritt wird daher der Frage nachgegangen, welche Modelle, Ansätze und Konzepte von Studiengangentwicklung diesbezüglich in der Literatur vorliegen und inwieweit sie zur Beantwortung der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit beitragen können.

3 Modelle, Ansätze und Konzepte für die Gestaltung von Studiengängen an Hochschulen

Dieses Kapitel beinhaltet die Darstellung ausgewählter Modelle, Ansätze und Konzepte für die Gestaltung von Studiengangentwicklung an Hochschulen. Welche Modelle der Studiengangentwicklung werden in der wissenschaftlichen Literatur diskutiert? Wie wird eine akteursorientierte Perspektive berücksichtigt? Interessant mit Blick auf die eigene Untersuchung stellt sich die Frage dar, ob und auf welche Modelle, Ansätze und Konzepte die befragten Akteure sich in ihrem Handeln möglicherweise beziehen.

Übernommen wird für die Darstellung die Systematisierung von Salden, Fischer und Barnat (2016), die zwischen strukturorientierten, prozessorientierten und didaktischen Ansätzen der Studiengangentwicklung unterscheiden.[41] Ihnen zufolge geben die strukturorientierten Ansät-

[41] Daneben gibt es in der Literatur weitere Differenzierungen, beispielsweise zwischen „bedarfs- bzw. standardorientierten Ansätzen“ und „perspektiven- bzw. verlaufsorientierten Ansätzen“ im Rahmen kompetenzorientierter

ze „Referenzpunkte für die Festlegung von strukturellen Mindesstandards“ (Salden, Fischer & Barnat, 2016, S. 135). Diese Mindesstandards werden sowohl auf einer hochschulübergreifenden Ebene formuliert als auch studiengangübergreifend innerhalb einer Hochschule durch bestimmte formale Prozessmodelle bzw. Verfahrensabläufe. Die prozessorientierten Ansätze betrachten Studiengangentwicklung als „kommunikativen Prozess unterschiedlicher Akteure“ (Salden, Fischer & Barnat, 2016, S. 137). Im Vordergrund stehen hier die Schritte, die in der Studiengangentwicklung gegangen werden und die diesbezügliche Abstimmung und Arbeitsteilung der an diesem Prozess beteiligten Akteure. Die didaktischen Ansätze beziehen sich schließlich auf die „inhaltliche und methodische Grobstrukturierung konkreter Studienprogramme“ (Salden, Fischer & Barnat, 2016, S. 137). Die drei Ansätze sind nur analytisch trennbar, in der Praxis allerdings als miteinander verzahnt zu begreifen (Salden, Fischer & Barnat, 2016, S. 138). Das wird auch in Bezug auf die eigene Untersuchung deutlich, in dem die Forschungsfragen zwar den prozessorientierten Gedanken von Studiengangentwicklung in den Vordergrund stellen, sich diese Fokussierung aber in der Rekonstruktion der Hochschulpraxis nicht aufrechterhalten lässt (vgl. Kap. 7.1.).

Im ersten Abschnitt der nachfolgenden Ausführungen werden zunächst zentrale strukturorientierte Rahmenvorgaben und Empfehlungen zur Studiengangentwicklung auf der hochschulübergreifenden Ebene dargelegt. Daran schließt sich im zweiten Abschnitt die Beschreibung von in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur vorliegenden ausgewählten prozessorientierten Ansätzen der Studiengangentwicklung an. Entsprechend der für die eigene Untersuchung formulierten Zielsetzungen, zum einen die Phasen und Inhalte der Studiengangentwicklung abzubilden, zum anderen die Handlungslogik der an ihr beteiligten Akteure zu rekonstruieren, bildet dieser zweite Abschnitt den Schwerpunkt des Kapitels. Welche prozessorientierten Ansätze liegen für die Entwicklung von weiterbildenden Studiengängen vor, welche fokussieren das grundständige Studium, welche Ansätze haben angebotsübergreifend Relevanz? Dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion über Studiengangentwicklung in der Hochschuldidaktik und in der (hochschulischen) Weiterbildungsforschung folgend, wird Studiengangentwicklung im Verständnis dieser Arbeit im Kontext von Hochschul- bzw. Organisationsentwicklung begriffen, was eine Zusammenführung sowohl der Ansätze als auch der Ebenen von Studiengangentwicklung impliziert. Dies geschieht im dritten Abschnitt mit der Darlegung des Bezugsrahmens der pädagogischen Hochschulentwicklung nach Brahm, Jenert und Euler (2016). Im vierten Abschnitt schließlich findet eine Einschätzung der dargestellten Ansätze, Modelle und Konzepte statt. Was leisten sie zur Beantwortung der eigenen Fragestellungen, was nicht und wo muss demzufolge die eigene Untersuchung ansetzen?

Studiengangentwicklung (Schaper, 2012). Klages und Bonillo (2015) sprechen in ihrem Beitrag von einer „projektförmig verlaufenden Studiengangentwicklung“ (S. 182). Das Denken in Projektphasen im Kontext der Studienganggestaltung ist insbesondere für den Bereich der Weiterbildung verbreitet, weil hier aufgrund der besonderen Rahmenbedingungen der Finanzierung dieser Angebote in der Regel Drittmittel eingeworben werden müssen, um die Entwicklungskosten und die Pilotierung abdecken zu können. Bardachzi (2010) differenziert in ihrem Modell der Programmgestaltung und –entwicklung berufsbegleitender Studienprogramme beispielsweise zwischen (Projekt-)Managementphasen; ebenso orientieren sich die Phasen im Programmplanungsraster von Hanft (2014) an Phasen im Projektprozess (vgl. Abschnitt zu den prozessorientierten Ansätzen aus der Erwachsenenbildung und Weiterbildungsforschung).

3.1 Strukturorientierte Ansätze der Studiengangentwicklung

Bei der Betrachtung strukturorientierter Ansätze der Studiengangentwicklung ist zu unterscheiden zwischen einer Definition von Ansätzen im Sinne von bindenden Rahmenvorgaben auf der einen Seite und Vorgaben mit dem Charakter von Empfehlungen auf der anderen Seite. Die zentralen Rahmenvorgaben werden in Form eines Überblicks benannt, ohne diese in ihren einzelnen Aspekten dezidiert zu entfalten und zu diskutieren. Ebenfalls nicht geleistet werden kann eine Auseinandersetzung mit den länderspezifischen Besonderheiten in der Umsetzung der europäischen und nationalen Vorgaben. Zur Diskussion der rechtlichen Rahmenbedingungen und deren Umsetzung liegen zahlreiche Veröffentlichungen vor (z.B. Hanft, 2008; Teichler, 2014; Schuetze, 2015), auf die daher an dieser Stelle verwiesen wird.

Die strukturorientierten bindenden *Rahmenvorgaben* für die Hochschulen in der Entwicklung ihrer Studiengänge ergeben sich aus den „Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung“ des Akkreditierungsrates (AR, 2013a), die auf die „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)[42]“[43] referieren. Abschnitt 2.2. der Akkreditierungsvorgaben (AR, 2013a, S. 11) führt vier Anforderungen auf, denen der zu akkreditierende Studiengang entsprechen muss, darunter

- den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (KMK, 2017),
- die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (KMK, 2010),
- die landesspezifischen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (AR, 2016) sowie
- die verbindliche Auslegung und Zusammenfassung der aufgeführten drei Strukturvorgaben durch den Akkreditierungsrat.

Ergänzend zu den vier oben genannten Rahmenvorgaben sei auf die Auslegungshinweise der Kultusministerkonferenz zu den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben (KMK, 2011) und auf die „Auslegung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben“ durch den Akkreditierungsrat (AR, 2013b) verwiesen, des Weiteren noch einmal gesondert auf die Beschlüsse der KMK zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“ (KMK, 2002, 2008) sowie auf den Beschluss zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK, 2009).

Eine Übersicht aller für den Hochschulbereich im Allgemeinen und u .a. für die Studiengangentwicklung an Hochschulen im Besonderen relevanten Rahmenvorgaben kann den Webseiten der KMK[44] sowie des Akkreditierungsrates[45] entnommen werden. Zu beachten sind die jeweilige Gesetzgebung der Bundesländer (Landeshochschulgesetze) und die diesbezüglichen Unterschiede. Maßgeblich für Hochschulen in der Planung und Gestaltung ihrer Studienangebote ist des Weiteren das jeweils länderspezifisch geregelte Hochschulzulassungsrecht sowie das Kapazitätsrecht (Kapazitätsverordnungen), letzeres in Verbindung u. a. mit der „KMK-Vereinbarung

[42] http://www.eua.be/Libraries/qa-connect/Revised_ESG_approved_May_2015.pdf?sfvrsn=0, 29.1.2018
[43] http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=37, 15.6.2017
[44] https://www.kmk.org/de/dokumentation-und-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/wissenschaft-hochschule.html#c2414, 14.6.2017
[45] http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=44&L=0, 14.6.2017

über die Lehrverpflichtung an Hochschulen (ohne Kunsthochschulen)“ (KMK, 2003) und deren Umsetzung in den Ländern.

Die hochschulübergreifenden strukturorientierten Vorgaben spiegeln sich auf der Ebene der Hochschulen in der Regel durch hochschulinterne Prozessmodelle und Verfahrensvorschriften wider, die eine Struktur des Gremiendurchlaufs sowie des Akkreditierungsverfahrens beinhalten und den Prozess damit auch zeitlich strukturieren, daneben die jeweiligen Phasen und Aufgabeninhalte konkret beschreiben bzw. für die handelnden Akteure Vorgaben setzen, wie diese auszufüllen sind (vgl. u. a. TU Berlin[46], Universität Marburg[47], Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)[48]).

Sieht man sich den Bereich der strukturorientierten *Empfehlungen* zur Studiengangentwicklung an, so bietet u. a. das bis 2018 mit Mitteln des BMBF geförderte Projekt der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) „nexus- Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“[49] umfangreiche Arbeitshilfen, (Informations-) Materialien und Good-Practice-Beispiele. Eine Zusammenstellung von Materialien findet sich beispielsweise direkt zum Thema Studiengang- und Curriculumentwicklung.[50] Die Reihe „nexus impulse für die Praxis“[51] bietet praxisorientierte Arbeitshilfen zu unterschiedlichen Themenstellungen im Kontext von Studium und Lehre an, darunter u. a. zu den Themen Kompetenzorientierung, Lernergebnisse, Employability, Modularisierung und zum Thema Studiengangentwicklung. Der zu diesem Thema in dieser Reihe dargelegte exemplarische Prozess einer Studiengangentwicklung wird im Rahmen des Kapitels zu den prozessorientierten Ansätzen vorgestellt (vgl. Kap. 3.2). Orientierung bieten daneben die Empfehlungen und Entschließungen der HRK[52], des Weiteren die zur Unterstützung der Umsetzung der Studienreform an den Hochschulen veröffentlichten Bologna-Reader (HRK, 2006, 2007, 2009). Zu nennen sind überdies die vom Wissenschaftsrat (WR) herausgegebenen Empfehlungen und Positionspapiere, die u. a. Impulse für die Gestaltung von Studium und Lehre an Hochschulen setzen. Im Rahmen der strukturellen Analyse der hochschulübergreifenden Rahmenbedingungen für Studiengangentwicklung (vgl. Kap. 2) wurde bereits das Positionspapier „Strategien für die Hochschullehre“ (WR, 2017) erwähnt, an dieser Stelle kann exemplarisch zudem auf die „Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt“ des Wissenschaftsrates (WR, 2015) hingewiesen werden, welche u. a. konkrete Empfehlungen zur Gestaltung und Weiterentwicklung von Studienangeboten beinhalten. Relevant für die Entwicklung von weiterbildenden Studiengänge sind zudem die Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF)[53], beispielsweise zu den Formaten und den Organisationsmodellen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (DGWF, 2010, 2015). Bezogen auf die jeweiligen Fachdisziplinen bieten außerdem die

[46] https://www.tu-berlin.de/fileadmin/ref26/Prozessbeschreibungen/L_01_01_00_S_Studiengang_einfuehren.pdf, 4.10.2017
[47] https://www.uni-marburg.de/service/studiengangsentwicklung/studiengangentwicklungstart/einrichtung/index_html/view, 4.10.17
[48] https://www.europa-uni.de/de/struktur/unileitung/stabsstellen/qm/dokumente/EUV_Prozess_Einrichtung_Studiengang_V1_2.pdf, 4.10.17
[49] https://www.hrk-nexus.de/projekt-nexus/aufgaben-und-ziele/, 14.6.2017
[50] https://www.hrk-nexus.de/themen/studienqualitaet/beispiele-und-konzepte/studiengangentwicklung, 14.6.2017
[51] https://www.hrk-nexus.de/aktuelles/news/detailansicht/meldung/nexus-impulse-fuer-die-praxis-4141/, 19.2.18
[52] https://www.hrk.de/positionen/, 14.6.2017
[53] https://dgwf.net/https://dgwf.net/, 14.6.2017

Empfehlungen von Fachgesellschaften eine Orientierung. Als Beispiel kann an dieser Stelle auf die Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zu den Kerncurricula für erziehungswissenschaftliche Studiengänge hingewiesen werden.[54]

Aus einer akteurszentrierten Perspektive ist die Frage relevant, ob die genannten Vorgaben und Empfehlungen neben ihrer Funktion als bindende Referenzpunkte möglicherweise auch eine praxisorientierte ‚Anleitung' für die Akteure in der Studiengangentwicklung an den Hochschulen bereitstellen, d. h. ob und wie sich die Akteure in ihrem Handeln an derartigen Strukturvorgaben orientieren.

3.2 Prozessorientierte Ansätze der Studiengangentwicklung

Die Untersuchung von Studiengangentwicklung als Prozess erfolgt in dieser Arbeit ausgehend von dem Erkenntnisinteresse, welche Phasen in der Studiengangentwicklung von der ersten Idee bzw. dem ersten Konzept bis hin zur Umsetzung durchlaufen werden, welche Inhalte sie haben und wie die Akteure diesen Prozess gestalten. Die Auswahl der im Weiteren vorgestellten Ansätze und Konzepte basiert auf dieser Betrachtungsperspektive. Als Ergebnis der durchgeführten Sichtung und Analyse diesbezüglicher deutschsprachiger wissenschaftlicher Veröffentlichungen aus den Bereichen der Hochschuldidaktik und der Erwachsenenbildung sowie der (hochschulischen) Weiterbildungsforschung lassen sich generell zunächst folgende fünf Aspekte festhalten:

1. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Studiengangentwicklung findet ausgehend von der Sichtung aktueller Veröffentlichungen als ein Schwerpunkt in der Hochschuldidaktik statt (vgl. z. B. Brinker & Tremp, 2012a). Neben Einzelbeiträgen zu spezifischen (hochschul-)didaktischen Aspekten liegt ein Fokus auf der Betrachtung curricularer Fragestellungen bzw. der Curriculumentwicklung (vgl. z. B. Siebert, 1974; Webler, 2002; Wildt, 2013). In Arbeiten jüngeren Datums wird Studiengangentwicklung zunehmend in den Kontext von Hochschulentwicklung gestellt, d. h. mit einer Management-/Organisationsperspektive verknüpft (vgl. u. a. Reinmann, 2012; Brahm, Jenert & Euler, 2016). Merkt (2014) verweist auf die „Schnittmengen zwischen hochschuldidaktischer Forschung und Hochschulforschung" (S. 102), die auch von Winter und Krempkow (2013, S. 50ff.) entsprechend konstatiert werden. Dementsprechend werden Hochschulforschung und Hochschuldidaktik, was die Diskussion von Studiengangentwicklung betrifft, hier zwar zunächst einzeln betrachtet. Diese Trennung wird allerdings im Zuge der Thematisierung des Modells der Pädagogischen Hochschulentwicklung (Brahm, Jenert & Euler, 2016, vgl. Kap. 3.3) wieder aufgehoben.

2. Systematische Ansätze und Modelle, die Studiengangentwicklung als Prozess aus einer (Projekt-)Managementperspektive betrachten, liegen überwiegend in der Erwachsenenbildung und in der (hochschulischen) Weiterbildungsforschung vor.

3. Vergleichbare, in der Theorie vorliegende systematische prozessorientierte Ansätze und Modelle explizit für die Entwicklung grundständiger Studiengänge konnten nicht recherchiert werden. Aus der Literatursichtung ergibt sich zudem der Eindruck, dass die Frage, wie im grundständigen Bereich Studiengänge in der konkreten Praxis entwickelt werden, offenbar noch weitgehend unerforscht ist.

[54] http://www.dgfe.de/stellungnahmen-positionen.html , 14.6.2017

4. Es fällt auf, dass das Thema Studiengangentwicklung gegenwärtig offenbar an Relevanz in der wissenschaftlichen Diskussion, insbesondere auch in der Hochschulforschung, gewinnt. So liegen zahlreiche Einzelbeiträge vor, die überwiegend einzelne Gestaltungselemente von Studiengängen und Studiengangentwicklung – beispielsweise aus einer hochschuldidaktischen Perspektive – thematisieren und/oder Berichte aus der Hochschulpraxis darstellen (vgl. u.a. Forrer Kasteel, Markwalder, Parpan-Blaser & Wilhelm, 2008; Bernstorff, 2014; Hellmann, Teigeler & Seifert, 2014). Daneben wird das Thema durch die beiden Förderprogramme Qualitätspakt Lehre und AdB:oH befördert. In AdB:oH geht es im Kern um die Neu- und/oder Weiterentwicklung von Studienformaten, im Qualitätspakt Lehre steht generell die Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre im Mittelpunkt, wobei die hier entwickelten und erprobten Maßnahmen unter der Maßgabe von Nachhaltigkeit und Transfer Implikationen für die Gestaltung der Studiengänge haben (sollten). Zum anderen ist die (Begleit-)Forschung expliziter Bestandteil beider Förderprogramme.

Die wissenschaftliche Begleitung zu AdB:oH[55] wird seit 2016 von einem Verbund aus drei Hochschulen und dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) verantwortet und verfolgt das Ziel, „die geförderten Projekte dabei zu unterstützen, ihre Expertise im Umgang mit heterogenen Zielgruppen, in der hochschuldidaktischen Gestaltung und Umsetzung von Angeboten sowie in der nachhaltigen Implementierung und Verankerung dieser Angebote an den eigenen Hochschulen weiter auf- und auszubauen“[56]. Zu den Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung zählen neben der wissenschaftlichen Beratung und Begleitung der Projekte, der Förderung des projektübergreifenden Informationsaustausches auch die Durchführung eigener Forschungsarbeiten und die Dissemination der Ergebnisse an relevante Stakeholder sowie an die Hochschulöffentlichkeit[57]. Die Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre wird von 16 Einzel- und Verbundprojekten getragen, die in Kooperation mit Projekten des Qualitätspaktes Lehre die Maßnahmen und deren Wirkungen erforschen.[58] Mit der Einrichtung einer Koordinierungsstelle der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre[59] hat das BMBF in dieser Förderlinie zudem eine weitere Ebene geschaffen, die sich u. a. zum Ziel gesetzt hat, den Transfer der Forschungsergebnisse und deren Nachhaltigkeit mit Blick auf die Hochschulpraxis und die Hochschulpolitik zu befördern.[60] Forschung ist in beiden Programmen zugleich als Gegenstand des Wettbewerbs zu betrachten, d. h. es kann von einer Doppelstruktur aus Produktentwicklung einerseits und prozessbegleitender Forschungstätigkeit andererseits gesprochen werden. Diese Doppelstruktur betrifft in AdB:oH direkt die geförderten Projekte, die förderrechtlich in der ersten Förderphase „Konzeptentwicklung und forschungsnahe Arbeiten“[61] zu leisten haben. Im Qualitätspakt Lehre sind es die Projekte der Begleitforschung, die vor der Aufgabe stehen, ihre Forschung so anzulegen, dass die Ergebnisse in die Hochschulpraxis einfließen und dort nachhaltige Veränderungen bewirken können. Die Förderrichtlinien[62] setzen den Schwerpunkt neben der Theoriebildung auf den Transfer der Forschungsergebnisse und deren nachhaltige Wirkung in der Hochschulpraxis. Insofern ist hier zwar nicht ausdrücklich von Konzept-

[55] https://de.offene-hochschulen.de/start/wb, 19.2.18
[56] https://de.offene-hochschulen.de/start/wb, 19.2.18
[57] https://de.offene-hochschulen.de/start/wb, 19.2.18
[58] http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/begleitforschung-zum-qualitatspakt-lehre-1677.php, 5.1.17
[59] https://de.kobf-qpl.de/, 19.2.18
[60] https://de.kobf-qpl.de, 5.1.17
[61] http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb/1-runde, 6.1.17
[62] https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-893.html , 7.1.17

oder Produktentwicklung die Rede, dennoch steht auch hier der Anspruch der Praxisrelevanz und des Praxistransfers im Vordergrund. Von beiden Förderprogrammen geht demnach ein hoher Forschungsoutput aus, von dem (vor allem auch handlungspraktische) Erkenntnisse für die Studiengangentwicklung an Hochschulen erwartet werden können.

5. Ein akteurszentrierter Blick auf Studiengangentwicklung, d. h. die Rekonstruktion des Prozesses ausgehend vom Handeln der Akteure, ihren Deutungsmustern, Wahrnehmungen, spezifischen Logiken findet überwiegend nicht statt. Neben Beckmeier und Neusel (1991), liegen mit Steinhardt (2015) und Hanft et al. (2016) diesbezüglich zwei aktuelle Veröffentlichungen vor.

In der Darstellung der prozessorientierten Ansätze wird ausgehend von diesen generellen Erkenntnissen im Weiteren so vorgegangen, dass im ersten Schritt angebotsübergreifende, d. h. nicht explizit dem grundständigen Studium oder der Weiterbildung zuordenbare Ansätze beschrieben werden, die überwiegend im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten dargelegt werden. Im zweiten Schritt werden dann Ansätze aus der Erwachsenenbildung und der (hochschulischen) Weiterbildungsforschung vorgestellt.

3.2.1 Angebotsübergreifende prozessorientierte Ansätze der Studiengangentwicklung

Einleitend vorgestellt werden zunächst die von der HRK dargelegten zehn Schritte der Studiengangentwicklung (HRK, 2006) sowie der von der HRK im Projekt nexus exemplarisch beschriebener Ablauf einer Studiengangentwicklung. Daran schließt sich die Darlegung ausgewählter prozessorientierter Ansätze als Ergebnis der diesbezüglichen Literatursichtung an. Vorgestellt wird das Modell der Studiengangentwicklung von Flechsig (1973), danach als Schwerpunkt der Ausführungen dieses Abschnitts die von Hörmann (2007), Jenert (2011) und Felbinger (2013) entwickelten prozessorientierten Ansätze. Der Abschnitt endet mit einem kurzen Verweis auf die Beiträge von Seufert (2012) und Moon (2002), die ebenfalls (praxisorientierte) Anregungen für prozessorientierte Schritte der Studiengangentwicklung bieten.[63]

Der *Bologna-Reader der Service-Stelle Bologna der Hochschulrektorenkonferenz* (HRK, 2006) mit Texten und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen bis 2010 bietet den Hochschulen für die Entwicklung eines neuen oder für die Reformierung eines bestehenden Studiengangs einen aus zehn Schritten bestehenden Leitfaden an. Die *zehn Schritte der Studiengangentwicklung des HRK-Leitfadens* umfassen im Einzelnen (HRK, 2006, S. 10-13; Zusammenfassung):

1. Prozess initiieren, Arbeitsstrukturen aufbauen
Bildung einer Arbeitsgruppe im Fachbereich mit Vertreterinnen und Vertretern aller Statusgruppen, Benennung einer Person, die den Arbeits- und Abstimmungsprozess verantwortlich koordiniert, Vereinbarung von Arbeitsstrukturen, Vergabe von Mandaten für mögliche Teilarbeitsgruppen.

2. Arbeitsprozess in der Hochschule vernetzen

[63] Die Auswahl der Ansätze erfolgte in Teilen in Orientierung an Salden, Fischer und Barnat (2016), die in ihren Erläuterungen zu den prozessorientierten Ansätzen u.a. auf Flechsig (1973) und Jenert (2012) hinweisen.

Klärung der Vorgehensweise mit der Hochschulleitung und Akteuren auf der zentralen Ebene, Einbindung der Hochschulverwaltung, Rückkopplungsprozesse mit den Gremien der Selbstverwaltung klären.

3. Rahmenbedingungen des Reformprozesses klären und in der Arbeitsgruppe diskutieren
Klärung von Rahmenvorgaben des Bologna-Prozesses, Gesetzgebungen und Genehmigungsverfahren auf der Ebene des Landes und der Hochschule sowie des Akkreditierungsverfahrens, Erstellung eines Zeitplans inklusive Verantwortlichkeiten und Meilensteinen.

4. Zielsetzung des Studiengangs definieren
Entwicklung und Diskussion von Ideen und Vorstellungen zum Studiengangkonzept und dessen Ausrichtung, Gespräche mit Absolventinnen und Absolventen, Berufsverbänden und potentiellen Arbeitgebern sowie innerhalb der Fachdisziplin, Diskussion von Zielsetzung vergleichbarer Studiengänge, Erarbeitung eines Qualifikationsprofils.

5. Studiengangskonzept ausarbeiten
Entwicklung eines Modularisierungskonzeptes, Definition der Modulziele und Entwicklung der Modulinhalte, Konzeption der Lehrveranstaltungen und Planung möglicher Lehrimporte, Bestimmung von Workload und ECTS, Erstellung des Studienverlaufsplans, Bestimmung der Lehrverpflichtung und Durchführung der Kapazitätsberechnung.

6. Lehrimporte und –exporte mit anderen Fakultäten/Fachbereichen abstimmen
Vereinbarung der inhaltlichen Gestaltung der Module sowie der Prüfungsformen, Diskussion des Umfangs der Module und deren Einordnung in den Studienverlauf, ggf. Einrichtung von Unterarbeitsgruppen im Falle von Überschneidungen, Durchführung der Kapazitätsberechnung und ggf. Diskussion einer übergreifenden Modul- bzw. Prüfungsverwaltung.

7. Neue Studien- und Prüfungsordnung entwickeln
Einbeziehung von Rahmenprüfungsordnungen, Erstellung von Modulkatalog und Diploma Supplement, Einholen der Zustimmung der über Lehrimporte und –exporte beteiligten Fachbereiche, Abstimmung von Modulverwaltung und ECTS-Noten mit der Prüfungsverwaltung.

8. Akkreditierung/Genehmigung/Anzeige
Erstellung des Akkreditierungsantrages, Durchführung des Genehmigungsverfahrens innerhalb der Hochschule und im Ministerium.

9. Studienangebot bewerben
Erstellung von Studieninformationen und Modulhandbuch, Bewerben des Studienangebotes.

10. Monitoring und Evaluierung
Durchführung der internen und externen Evaluation, Überprüfung der Studierbarkeit, Planung der Reakkreditierung.

Das Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz stellt in einer Ausgabe der *nexus impulse für die Praxis* (HRK, 2017c) modellhaft und mit Praxisbeispielen aus Hochschulen unterlegt den Verlauf einer Studiengangentwicklung von der ersten Idee bis zur Implementierung und Evaluation/Akkreditierung dar. Die Ausführungen verweisen auf den HRK-Leitfaden zur Studiengan-

gentwicklung (HRK, 2006), sind aber insofern weiterführend, als sie neben den auf der strukturellen Ebene zu klärenden Grundsatzfragen stärker das konkrete inhaltliche Vorgehen in den Mittelpunkt stellen und Instrumente und Methoden darlegen. Integriert in den Prozess der Studiengangentwicklung wird zudem ein Kreislauf zur Orientierung im Prozess der Curriculumentwicklung. Modellhaft wird der Prozess der Studiengangentwicklung in zehn Schritten beschrieben, wobei unter Studiengangentwicklung die Modellierung bestehender oder die Neuentwicklung von Studiengängen fällt (HRK, 2017c, S. 3). Der Verlauf einer Studiengangentwicklung basiert hier auf der linearen Abfolge von zehn Schritten (HRK, 2017c, S. 2):

1. Ideenfindung
2. Maßnahmen zur Vorbereitung der Entscheidungsfindung
3. Entwicklung von Auswahlkriterien
4. Formulierung von Eckdaten des Studiengangskonzepts
5. Aufbau von Supportstrukturen
6. Curriculumentwicklung
7. Validierung des Studiengangskonzepts
8. Vorbereitung und Durchführung der Akkreditierung
9. Implementierung
10. Evaluation

Auf einige Aspekte dieses Ablaufs soll nachfolgend kurz eingegangen werden. So werden nach der Phase der Ideenfindung explizit Maßnahmen zur Vorbereitung der Entscheidungsfindung beschrieben mit dem Ziel, die Unterstützung zentraler relevanter Stakeholder wie die der Hochschulleitung zu erhalten (HRK, 2017c, S. 3). Als Beispiele für mögliche Formate werden Expertenworkshops, die Analyse der gegenwärtigen Situation des Feldes, in dem sich der Studiengang bewegt, Zukunftswerkstätten und die Durchführung einer Delphi-Studie genannt. Die Studiengangidee sollte einer „kritischen Reflexion“ (HRK, 2017c, S. 4) entlang von spezifischen Auswahlkriterien unterzogen werden, bei denen es sich u. a. um wissenschaftliche und/oder hochschulspezifische Kriterien handeln kann. Erst im Anschluss daran werden Eckpunkte eines Studiengangkonzeptes formuliert. Als dessen Bestandteile werden „das Profil des Studiengangs, dessen Einbindung in die Strukturen des Lehr- und Forschungsprofils der Hochschule und des betreffenden Fachbereichs sowie der prinzipielle Aufbau und die Struktur des Studiengangs“ (HRK, 2017c, S. 4) aufgeführt. Maßgeblich sind darüber hinaus hochschulinterne und hochschulübergreifende Konzepte und Vorgaben zur Studiengangentwicklung. Die Empfehlung lautet, die Eckpunkte bzw. Eckdaten in Form einer Checkliste festzuhalten. Verwiesen wird auf den Aufbau von Supportstrukturen, welche der Unterstützung und Begleitung der Studiengangentwicklung dienen (HRK, 2017c, S. 5f.). Als Beispiele für Supportstrukturen werden die wissenschaftliche Projekt- bzw. Arbeitsgruppe genannt, die die Entwicklung des Studiengangskonzeptes verantwortet, des Weiteren die externe Expertengruppe sowie der Fachbeirat, der insbesondere dann sinnvoll sein kann, wenn es nicht lediglich um die Entwicklung eines einzelnen Studiengangs geht, sondern wenn mehrere Studiengänge implementiert, Organisationsstrukturen entwickelt werden sollen etc. (HRK, 2017c, S. 9). Die Curriculumentwicklung wird in diesem Modell verstanden als Schritt im Prozess der Studiengangentwicklung. Sie erfordert u. a. didaktische Kenntnisse, über die Lehrende in der Regel nicht verfügen (HRK, 2017c, S. 7). An diesem Punkt bietet sich daher eine Unterstützung von zentralen Einheiten der Hochschule an, dies auch mit Blick auf die strukturellen/administrativen Vorgaben und die

Zeitplanung der Studiengangentwicklung sowie hinsichtlich der Akkreditierung (HRK, 2017c, S. 7). Der Prozess der Curriculumentwicklung wird als Kreislauf bzw. Rückkopplungsprozess von der Identifizierung und Typisierung der Handlungsfelder, für die der Studiengang qualifizieren soll, über die Definition der Inhalte, die Entwicklung der Module sowie der Evaluation und ggf. der Revision des Curriculums dargelegt.

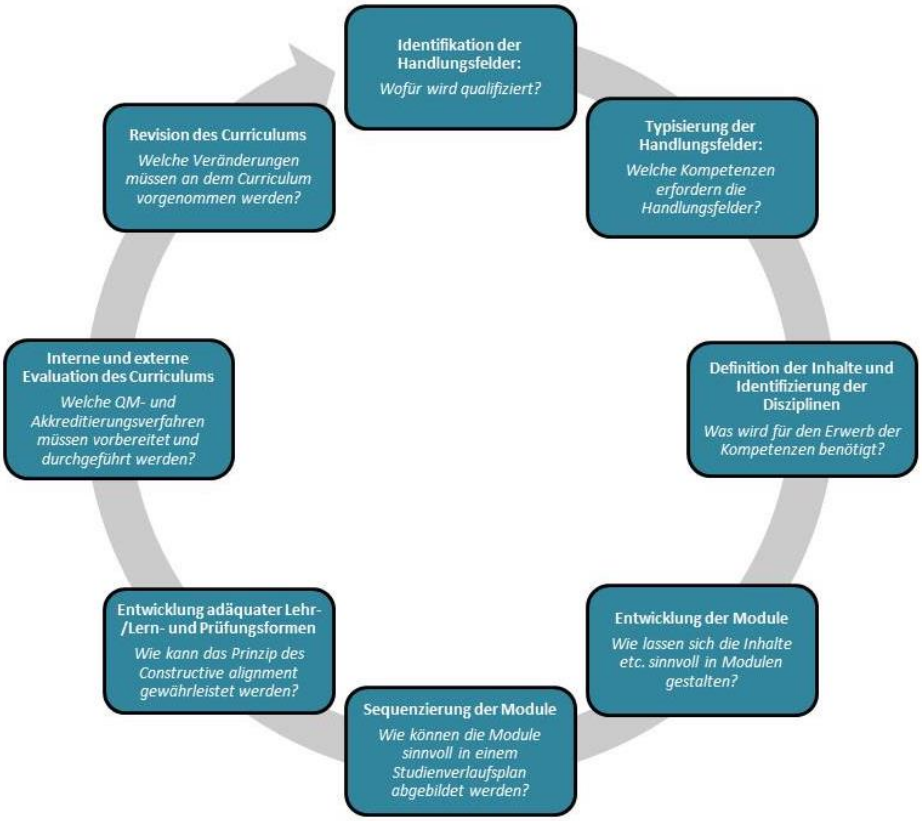

Abb. 4: Modellhafter Ablauf einer Curriculumentwicklung im Kontext der Studienganggestaltung (in Anlehnung an HRK, 2017c, S. 7)

Die Phase der Validierung des Studiengangkonzeptes sollte der Akkreditierung vorausgehen und aus der Perspektive von Theorie und Praxis vorgenommen werden (HRK, 2017c, S. 8). Die Validierung kann intern oder extern u. a. mittels der o. g. Supportstrukturen erfolgen (HRK, 2017c, S. 8). Die Implementierung des Studiengangs sollte neben der Schaffung der strukturellen Rahmenbedingungen auch Wert auf die Entwicklung einer „Identifikationskultur“ (HRK, 2017c, S. 9) legen, dies mit Blick sowohl auf die Studierenden als auch auf die Lehrenden. Dies empfiehlt sich insbesondere dann, wenn es sich um einen neuartigen Studiengang handelt, der das bestehende Studiengangportfolio der Hochschule erweitert. Die Evaluation wird als kontinuierliche Aufgabe beschrieben, die beispielsweise von einer eigens eingesetzten Arbeits- oder Projektgruppe verantwortet wird und auf bestehende Supportstrukturen zurückgreifen kann (HRK, 2017c, S. 9).

Dieser von der HRK modellhaft beschriebene Verlauf einer Studiengangentwicklung bietet eine generelle Orientierung mit Blick auf das Vorgehen in der inhaltlich-konzeptionellen Studiengangentwicklung. Deutlich wird die Differenzierung zwischen den Phasen der Planung, Ent-

wicklung und Implementierung/Evaluation, wobei die grafische Darstellung einen linearen Verlauf darstellt, ohne die im Text beschriebenen Rückkopplungen zwischen den einzelnen Schritten entsprechend auch abzubilden. In Ergänzung zum HRK-Leitfaden der Studiengangentwicklung (HRK, 2006) berücksichtigt das Modell die strukturellen Vorgaben und Abläufe innerhalb der jeweiligen Hochschule inklusive der zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie die je spezifischen Rahmenbedingungen der Entwicklung grundständiger und weiterbildender Studiengänge. Es kann in der Hochschulpraxis als ‚Blaupause' genutzt werden, wobei es zum einen zu berücksichtigen gilt, dass es sich hier um eine deskriptive Beschreibung eines ‚Idealverlaufs' handelt, zum anderen eine hochschulspezifische, fachspezifische und angebotsspezifische Anpassung und ggf. Erweiterung bzw. Modifizierung notwendig ist. Insbesondere mit Blick auf die Entwicklung weiterbildender Studiengänge wären weitere Aspekte zu integrieren und Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.

Bereits aus den 1970er Jahren stammt das Modell der (prozessorientierten) Entwicklung von Studiengängen von *Karl-Heinz Flechsig* (1973), das deshalb an dieser Stelle mit aufgeführt wird, weil hier Phasen der Studiengangentwicklung aufgezeigt werden (Planung, Entwicklung, Evaluation), die in neueren Arbeiten (vgl. u. a. Bardachzi, 2010; Felbinger, 2013; Hanft, 2014) ebenfalls eine Rolle spielen. Zudem impliziert das Modell meines Erachtens implizit bereits eine Perspektive von Studiengangentwicklung als Organisationsentwicklungsprozess. Einzuordnen ist das Modell von Flechsig vor dem Hintergrund sich verändernder hochschulinterner und hochschulübergreifender Rahmenbedingungen. Diesbezüglich führt er die Aspekte Kritik an der bestehenden Lehrplanung, Ausbau des Lehrkörpers, neue Ansprüche an die Wissenschaft sowie besondere Interessenslagen und Interessenskonflikte auf (Flechsig, 1973, S. 7 ff.). Neben organisatorischen Maßnahmen, die sich auf die Einrichtung neuer Kommissionen auf der zentralen Ebene und auf der Fachbereichsebene richten, weist Flechsig insbesondere didaktischen Maßnahmen eine hohe Bedeutung zu (Flechsig, 1973, S. 10). Diesem Modell liegen, so Flechsig, unterschiedliche Ziele zugrunde, so zum Beispiel die (interdisziplinäre) Kooperation von Hochschullehrenden, die Mitbestimmung von Studierenden und die Kooperation mit der Praxis (Flechsig, 1973, S. 10). Studiengänge werden unter Zugrundelegung dieses Modells „zu *lernenden Systemen*, deren laufende Erörterung (formative Evaluation) die Berücksichtigung neuer Gegebenheiten ermöglicht" (Flechsig, 1973, S. 10; Hervorhebung i. Orig.). Das von Flechsig beschriebene Organisationsmodell für die kooperative Entwicklung von Studiengängen basiert auf einem „geplanten Zusammenwirken lokaler und überregionaler Institutionen, von Behörden und Hochschulen, von Lehrenden und Lernenden, von Disziplinen und Praxisbereichen sowie von Hochschuldidaktik und Fachwissenschaften" (Flechsig, 1973, S. 13). Dabei obliegt die Verantwortung für den Studiengang dem jeweiligen Fachbereich, wohingegen die anderen genannten Gruppen „*subsidiäre* Funktionen" (Flechsig, 1973, S. 13; Hervorhebung i. Orig.) ausüben. Das Modell besteht aus fünf Schritten und setzt sich aus einer Planungsphase (Informations- und Qualifikationsphase, Entscheidungs- und Entwurfsphase), einer Entwicklungsphase und einer Evaluationsphase zusammen (Flechsig, 1973, S. 20-23):

Informations- und Qualifikationsphase

In dieser ersten Phase ist es nach Flechsig Aufgabe der Studiengang-Kommission, die für den Studiengang relevanten Informationen zusammenzutragen und in einem Papier schriftlich festzuhalten (Flechsig, 1973, S. 20). Bei dieser Kommission handelt es sich um einen Fachausschuss, in dem „alle interessierten und betroffenen Fachbereiche und Gruppen der Hochschu-

len vertreten [sind], ferner in beratender Funktion Vertreter der betroffenen Praxisfelder sowie Vertreter der Hochschulbehörde“ (Flechsig, 1973, S. 17f.). Im Einzelnen geht es u. a. um Informationen zum Berufsfeld und zur gesellschaftlichen Bedeutung des Studiengangs, um die Situation und Entwicklung der betroffenen Fachdisziplinen sowie um den Beitrag des Studiengangs zur „Persönlichkeitsbildung der Studierenden“ (Flechsig, 1973, S. 20). Eine Rolle spielen in dieser Phase des Weiteren die vorhandenen Ressourcen der Fachdisziplinen.

Entscheidungsphase
Zu entscheiden ist in dieser Phase, an welchen Fachbereich der Auftrag für die Entwicklung des Studiengangs vergeben wird (Flechsig, 1973, S. 20). Es werden verschiedene Aspekte betrachtet, darunter die vorhandenen Ressourcen, aber auch die „didaktischen Voraussetzungen“ (Flechsig, 1973, S. 20), das Vorliegen eines entsprechenden Konzeptes sowie die Möglichkeiten, Forschung und/oder Praxis in den Studiengang zu integrieren (Flechsig, 1973, S. 21).

Entwurfsphase
Zielsetzung dieser Phase ist die Erstellung eines Konzepts für den Studiengang. Daran können, so Flechsig, neben der Studiengang-Kommission und dem Fachbereich, der den Studiengang federführend entwickelt, ggf. Mitglieder weiterer Fachbereiche beteiligt sein (Flechsig, 1973, S. 21). Als Basis für die Konzepterstellung führt Flechsig beispielhaft die Durchführung eines Planspiels an. Mit Vorliegen des Konzeptes bzw. Entwurfs kann mit der Entwicklungsphase begonnen werden. Flechsig legt in dieser Phase eine Rückkopplung an, in dem er darauf verweist, dass das Planspiel auch einen „Revisiongrund“ (Flechsig, 1973, S. 21) ergeben könne.

Entwicklungsphase
Die Entwicklungsphase ist charakterisiert durch eine spezifische Arbeitsteilung zwischen der Studiengang-Kommission und dem Fachbereich, der die Autonomie des Fachbereiches betont. Während die Entwicklungsarbeit selber im Fachbereich erfolgt – und dieser verantwortlich ist für die formative Evaluation des Prozesses der Studiengangentwicklung – obliegt der Kommission eine Prozessbegleitung und –beobachtung in dem Sinne, dass sie die Aufgabe hat, „die Entwicklung kritisch zu beobachten, notwendige Unterstützung zu geben und als Diskussionspartner an der Selbstaufklärung des Fachbereichs mitzuwirken“ (Flechsig, 1973, S. 21).

Evaluationsphase
Die summative Evaluation richtet sich auf das Lehrsystem und auf die Lehrprozesse (Flechsig, 1973, S. 22), letztere sowohl mit Blick auf die Studierenden als auch auf die Lehrenden. Flechsig führt als Gegenstand der summativen Evaluation u. a. auf: Gesamtaufwand des Lehrsystems, erworbene Qualifikationen der Lehrenden und Studierenden, die Zufriedenheit der Betroffenen, die Erfolgsquoten der Studierenden, der Bekanntheitsgrad des Studiengangs und die Berufsaussichten der Absolventinnen und Absolventen (Flechsig, 1973, S. 22). Auf Basis der Ergebnisse der Evaluation erfolgt eine Empfehlung der Studiengang-Kommission bezüglich der Einführung des Studiengangs.

Flechsig schließt seine Darstellung mit einer Einschätzung hinsichtlich der einzukalkulierenden Zeitdauer der jeweiligen Schritte ab und verweist darauf, dass von etwa acht Jahren [sic!] Planungs- und Entwicklungszeit – von der ersten Idee bis zur Implementierung des Studiengangs – auszugehen sei (Flechsig, 1973, S. 22).

Im Hinblick auf neuere Beiträge zur prozessorientierten Studiengangentwicklung sollen an dieser Stelle die Dissertationsschriften von Hörmann (2007), Jenert (2011) und Felbinger (2013) herausgestellt werden. Alle drei Arbeiten befassen sich theoretisch und empirisch basiert mit dem Thema Studiengangentwicklung und legen jeweils ausgehend von unterschiedlichen theoretischen und methodischen Bezugspunkten Gestaltungsmodelle für die Entwicklung von Studiengängen dar, welche grundsätzlich Anknüpfungspunkte und Implikationen sowohl für das grundständige Studium als auch für die Weiterbildung bieten. Die Fragestellungen, inhaltlichen Schwerpunkte und Hauptelemente der Gestaltungsmodelle werden im Folgenden jeweils im Rahmen eines Kurzüberblicks beginnend mit Hörmann (2007) dargestellt. Die Einschätzung der Arbeiten fließt in den vierten Abschnitt dieses Kapitels ein.

Christine Hörmann (2007) entwickelt und erprobt in ihrer Arbeit ein Modell zur empirisch gestützten, bedarfsorientierten Studiengangentwicklung, das auf einer Adaption der Delphi-Methode beruht. Zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen macht sie die hochschulpolitischen Rahmenbedingungen auf der länderübergreifenden (Bologna-Prozess) und der nationalen Ebene (Wettbewerb der Hochschulen, Differenzierungsprozesse, Situation der Hochschulfinanzierung) sowie die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt (Herausbildung neuer Berufsbilder, Bedarf an interdisziplinären Kompetenzen, Bedarf an Hochqualifizierten). Hieraus leitet sie das sich für Hochschulen ergebende Erfordernis ab, auf diese Rahmenbedingungen mit der Gestaltung und Ausrichtung ihrer Studiengänge zu reagieren und ihr „Angebotsspektrum […] entsprechend zu adaptieren und weiterzuentwickeln“ (Hörmann, 2007, S. 2).

Im ersten Teil der Arbeit wird das Modell zur empirisch gestützten Studiengangentwicklung sukzessive erarbeitet. Einleitend wird begründet, warum sich Studiengangentwicklung als Herausforderung für die Hochschulen darstellt und welche Problemstellungen es diesbezüglich zu klären gilt. Daran schließt sich zunächst eine allgemeine Einführung in die Bedarfserhebung und deren Methoden an, auf die dann eine Beschreibung der Delphi-Methode folgt. Diese wird für die Zwecke der Studiengangentwicklung adaptiert und ein (vorläufiges) Modell für eine empirisch gestützte Studiengangentwicklung wird dargelegt. Inhalt des zweiten Teils und Schwerpunkt der Arbeit ist die Erprobung des Modells am Beispiel der Entwicklung eines neuen mediendidaktischen Studienangebots an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Eine Zusammenfassung und ein Fazit bilden den dritten, abschließenden Teil der Arbeit. Hörmann stellt die Frage „nach welchen Kriterien die inhaltliche Ausrichtung von Studiengängen aus Sicht der aktuellen wissenschaftlichen, hochschulpolitischen und arbeitsmarktbezogenen Diskussion vorgenommen werden sollte […]“ (Hörmann, 2007, S. 5). Sie nimmt Bezug auf die Curriculumsforschung und hebt die „Legitimationsdebatte“ (Hörmann 2007, S. 7) mit Verweis auf Grunwald (2001) und Brand (2006) in diesem Zusammenhang als ein zentrales Thema hervor. Gegenstand dieser Debatte sei die Frage nach der „Begründung von curricularen Entscheidungen“ (Hörmann 2007, S. 7). Diesbezüglich würden bestimmte Ansätze und Konzepte zwar vorliegen, diese fänden aber beispielsweise in der Hochschuldidaktik kaum Anwendung. Hörmann gibt einen Überblick über die Curriculumforschung und schlussfolgert, dass es bei der Entwicklung von Curricula neben der Klärung der Fachdisziplin darum gehe, „das Curriculum so anzulegen, dass es die Lernenden auf die Bewältigung bestimmter Situationen vorbereitet“ (Hörmann, 2007, S. 8f.). Einfluss auf die Studiengangentwicklung geht Hörmann zufolge wesentlich vom Bologna-Prozess und dem von ihm beförderten „Berufsbezug der Hochschulausbildung“ (Hörmann, 2007, S. 10) aus. Im Vorfeld einer Studiengangentwicklung müsse es

zunächst darum gehen, ein gemeinsames Verständnis im Fach zu schaffen, um dann auf dieser Basis über die Aufnahme von Inhalten in das Curriculum – mit der Maßgabe der Berufsbefähigung – zu entscheiden (Hörmann, 2007, S. 14 f.). Dieser Soll-Vorstellung von Studiengangentwicklung stellt Hörmann die Hochschulpraxis gegenüber und merkt an, dass eine tatsächliche Neugestaltung der Studiengänge an den Hochschulen noch nicht erfolgt sei, sich die Umstellung auf die gestufte Studienstruktur für die Hochschulen primär als „Strukturaufgabe“ (Hörmann 2007, S. 15) darstelle. Zu beobachten sei, dass sich die verantwortlichen Akteure in der Praxis der Studiengangentwicklung durchaus an Rahmenvorgaben und Modellen zum Beispiel aus der jeweiligen Fachdisziplin orientieren, diese Orientierung aber, um entsprechend Wirksamkeit entfalten zu können, von allen Beteiligten getragen und transparent gemacht werden müsse (Hörmann, 2007, S. 16). Darüber hinaus argumentiert sie in Orientierung an Brand (2006), dass eine praxisnahe Curriculumsentwicklung impliziert, zum Beispiel Studierende, Lehrende und Vertreterinnen und Vertreter der Berufspraxis in die Entscheidungsfindung einzubeziehen (Hörmann, 2007, S. 16). Dazu stellt sie fest, dass „Forderungen nach einer empirischen, am Bildungsbedarf und den beruflichen Anforderungen orientierten Entwicklung von Studienangeboten […] von den Hochschulen derzeit völlig unterschiedlich umgesetzt [werden]“ (Hörmann, 2007, S. 17). Quellenbasiert wird aufgezeigt, dass die Umstellung auf die gestufte Studienstruktur an den Hochschulen sehr unterschiedlich vollzogen wurde, von einer reinen Umstellung der Studienstruktur über die Einbeziehung von Vertreterinnen und Vertretern der Wirtschaft in die Studienganggestaltung bis hin zur Untersuchung von Berufsfeldern (Hörmann, 2007, S. 17f.). Es gebe kaum Transparenz an den Hochschulen, warum bestimmte Inhalte und Kompetenzen in einen Studiengang aufgenommen werden (Hörmann, 2007, S. 18). Hörmann sieht drei grundlegende, von ihr als Problemstellungen bezeichnete Aufgaben, die im Rahmen der Studiengangentwicklung bewältigt werden müssen (Hörmann, 2007, S. 21-25).

- *Klärung der Ausgangslage – Rahmenbedingungen eines Studiengangs:* Klärung der Rahmenbedingungen auf der hochschulübergreifenden und der hochschulinternen Ebene einschließlich Klärung der vorhandenen Kapazitäten; Definition der Adressatinnen und Adressaten und Klärung der Angebotssituation.
- *Klärung der Bedarfslage – Ausrichtung eines Studiengangs:* Auswahl und Begründung eines methodischen Verfahrens zur Erhebung von Studieninhalten und Kompetenzen und deren bedarfsorientierte Schwerpunktsetzung im Studiengang; Schaffung eines gemeinsamen Verständnisses des Faches bzw. der Fachdisziplin.
- *Klärung der Angebotsstruktur – Ausgestaltung eines Studienganges*: Klärung der Studienstruktur (u. a. Festlegung der Module und des didaktischen Konzepts, Erstellung von Studien- und Prüfungsordnung).

Die Bedarfserhebung bzw. Bedarfsermittlung, welche Hörmann als zentral im Kontext der Studiengangentwicklung erachtet, sieht sie als „Bestandteil eines kommunikativen Bedarfs*entwicklungs*prozesses “ (Hörmann, 2007, S. 28; Hervorhebung i. Orig.), die in dieser Konnotation durch die Anwendung der Delphi-Methode realisiert werden könne. In Anlehnung an Häder (2002) argumentiert Hörmann für die Anwendung dieser Methode im Rahmen einer praxisnahen und bedarfsorientierten Studiengangentwicklung (Hörmann, 2007, S. 44). Die Bedarfsermittlung findet dann induktiv durch die in der Delphi-Methode angelegten Form der Expertenbefragungen statt, die auf die Schaffung einer „Informationsbasis“ (Hörmann, 2007, S. 49) zur Klärung inhaltlicher und struktureller Fragen des zu entwickelnden Studiengangs ab-

zielt. Hörmann betont, dass die Anwendung der Delphi-Methode in der Studiengangentwicklung zum einen wissenschaftlich-methodischen Standards entsprechen und sich zum anderen den Kontextbedingungen der jeweiligen Hochschule anpassen muss (Hörmann, 2007, S. 51). Als zu klärende Aspekte führt sie jeweils in einzelnen Kapiteln die Auswahl und den Umfang der Expertinnen und Experten auf sowie die Rolle des Feedbacks und den methodischen Aufbau der Studie.

Das von Hörmann entwickelte und erprobte „Modell zur empirisch gestützten Studiengangsentwicklung“ (Hörmann, 2007, S. 285) sieht drei Phasen der Studiengangentwicklung (Klärung der Ausgangssituation, Bedarfsermittlung und Ausgestaltung des Studiengangs) vor und basiert in der zweiten Phase der Bedarfsermittlung auf der Adaption und Anwendung der Delphi-Methode. Es ermögliche, „zentrale curriculare Entscheidungen über Ausrichtung und Ausgestaltung eines Studiengangs […] begründet, nachvollziehbar und bedarfsorientiert“ (Hörmann, 2007, S. 71) zu treffen.

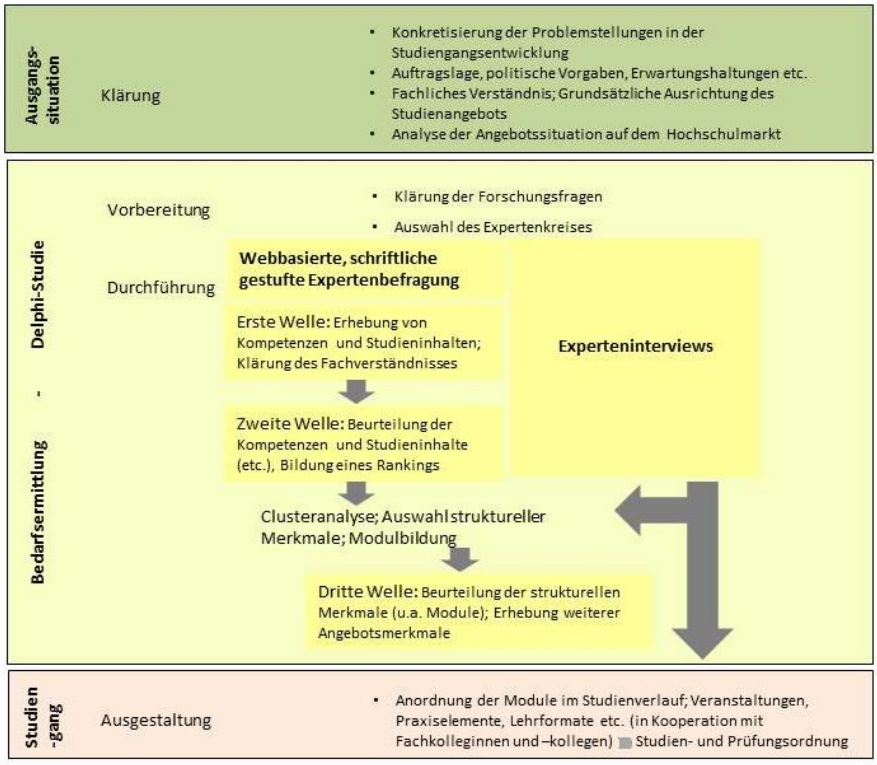

Abb. 5: Aktualisiertes Modell zur empirisch gestützten Studiengangsentwicklung (in Anlehnung an Hörmann, 2007, S. 285)

Das Vorgehen und die Ergebnisse der Modellerprobung werden hier nicht weiter vorgestellt; diesbezüglich sei direkt auf Hörmann verwiesen. Vielmehr sollen abschließend das von Hörmann gezogene Fazit ihrer Arbeit wiedergegeben werden. Hörmann führt aus, dass das Modell für eine praxisbezogene Studiengangentwicklung geeignet sei und ein „systematisches, nachvollziehbares und bedarfsorientiertes Vorgehen“ (Hörmann, 2007, S. 284) unterstütze. Es könne zudem auch auf die Angebotsentwicklung außerhochschulischer Bildungsanbieter übertragen werden (Hörmann, 2007, S. 284). Die Anwendung des Modells verdeutliche die Relevanz einer engen Kooperation von Wissenschaft und Wirtschaft für die Entwicklung eines

praxisnahen, output- und bedarfsorientierten Studiengangs. Es stehe „für eine Chance, die Schnittstelle zwischen Hochschule und Beruf reflektiert zu gestalten und die traditionelle Binnenperspektive bei der Studiengangsentwicklung zu verlassen“ (Hörmann, 2007, S. 286).

Ausgangspunkt der Dissertation von *Tobias Jenert* (2011) ist die Überlegung, dass die Gestaltung von Studienprogrammen Ausgang nehmen muss von den „Zielvorstellungen und Handlungsstrategien“ (Jenert, 2011, S. XVI) der Studierenden in ihrem Studienalltag. Jenert fasst Studienprogramme als „lernbezogene, kulturelle Räume innerhalb einer Hochschule“ (Jenert, 2011, S. 160) und verfolgt mit seiner Arbeit das Ziel, die „impliziten Regeln des Studienhandelns“ (Jenert, 2011, S. XVI) aufzudecken. Ausgehend von der Aufarbeitung des Forschungsstandes wird der Begriff der Studienprogrammkultur konkretisiert, im Rahmen von drei Fallstudien analysiert und im Hinblick auf dessen Eignung zur Beschreibung von Studienprogrammen reflektiert. Die fallübergreifende Analyse führt zur Entwicklung eines kulturorientierten Gestaltungsmodells für Studienprogramme, welches zwei Dimensionen beinhaltet: die *Programme Leadership-Dimension* und die *Programme Ownership-Dimension*. Eine vierte Fallstudie dient der Erprobung und Überprüfung des Gestaltungsmodells.

Das von Jenert konzipierte Modell der Studienganggestaltung beinhaltet die Leadership-Dimension als „Planungsdimension“ (Jenert, 2012, S. 29), in der es darum geht, dass „offiziell angestrebte Bildungsziele ausgehandelt und entsprechende Studienstrukturen und –prozesse festgelegt [werden]“ (Jenert, 2012, S. 29). Daneben gibt es die Ownership-Dimension, bei deren Gestaltung die Wirksamkeit der auf der Leadership-Dimension formulierten Zielsetzungen im Vordergrund steht (Jenert, 2012, S. 30). Das Gestaltungsmodell ist zirkulär angelegt, d. h. beide Ebenen verweisen jeweils aufeinander (Jenert, 2011, S. 351). Jenert richtet seinen Fokus auf den Zusammenhang zwischen den Studienstrukturen und dem Handeln der Studierenden und argumentiert, dass die Gestaltung von Studienprogrammen Wissen darüber erfordere, wie die Studierenden mit den Studienstrukturen umgehen (Jenert, 2011, S. XVI). Konkret fragt er danach, „(1) welche Vorstellungen, Wahrnehmungen und Handlungslogiken das Handeln Studierender in unterschiedlichen Studienprogrammen prägen und (2) welche programmspezifischen Kontextbedingungen die Herausbildung dieser handlungsleitenden Charakteristika beeinflussen“ (Jenert, 2011, S. XVI). Jeweils für die Leadership- und für die Ownership-Dimension werden von Jenert spezifische Gestaltungsprinzipien und Maßnahmen formuliert.

Die Arbeit besteht aus sieben Teilen. Im Vordergrund des ersten Teils stehen die Darlegung des Erkenntnisinteresses und der Forschungsziele sowie die Begründung der Relevanz einer kulturellen Perspektive auf die Studienpraxis. Darüber hinaus erfolgt eine erste Begriffsbestimmung zur Studienprogrammkultur. Der zweite Teil beinhaltet die Ausarbeitung der wissenschaftstheoretischen Grundlagen und der Forschungsstrategie. Die Aufarbeitung des Forschungsstandes zur kulturellen Hochschulforschung und den Zugängen der Organisationskultur mündet im dritten Teil in die Darlegung eines erweiterten Begriffsverständnisses zur Studienprogrammkultur. Im vierten Teil schließt sich die Darstellung des Forschungsdesigns an, im fünften Teil werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung (Fallstudien) umfänglich dargestellt. Die fallübergreifende Analyse und die hieraus resultierende Ableitung von Design-Prinzipien für eine kulturorientierte Programmgestaltung auf der Programme Leadership-Dimension und der Programme Ownership-Dimension sind Gegenstand des sechsten Teils, auf den im siebten Teil schließlich die Überprüfung und Reflexion dieses Gestaltungsmodells folgt. Die Arbeit endet

mit einer Schlussbetrachtung, die eine Reflexion der Ergebnisse und Methodik der Untersuchung beinhaltet und Desiderata benennt.

Studienprogrammkulturen stellen die „kulturell geprägten „Spielregeln“ des *Alltagshandelns* Studierender“ (Jenert, 2011, S. 17; Hervorhebung i. Orig.) dar und sind als Schnittmenge unterschiedlicher kultureller Einflüsse (z. B. Organisationskultur, Fachkultur) zu verstehen, die das Handeln der Studierenden beeinflussen (Jenert, 2011, S. 18). Sie beeinflussen das Handeln der Studierenden, „indem sie ideale und wünschenswerte Strategien für die Gestaltung des Studienverlaufs vorgeben“ (Jenert, 2011, S. 18). Bezogen auf die Abgrenzung zur *Lern*kultur bewege sich die Studienprogrammkultur auf einer Mesoebene zwischen der Mikroperspektive der konkreten pädagogischen Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden und der Makroperspektive der organisationalen Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens an einer Hochschule (Jenert, 2011, S. 16). Basierend auf der Aufarbeitung des Forschungsstandes der kulturellen Hochschulforschung sowie der Entwicklungslinien und Zugänge der Organisationskulturforschung legt Jenert ein erweitertes Begriffsverständnis von Studienprogrammkultur dar. Studienprogrammkulturen sind demnach „lernbezogene, kulturelle Räume innerhalb einer Hochschule“ (Jenert, 2011, S. 160) und „geprägt von fachkulturellen Einflüssen der beteiligten Disziplinen, organisationskulturellen Einflüssen der jeweiligen Hochschule sowie der programmspezifischen Studienstrukturen“ (Jenert, 2011, S. 160). Auf der Grundlage dieses erweiterten Begriffsverständnisses nimmt Jenert eine Analyse der Studienprogrammkultur von vier Studienprogrammen im Rahmen von Fallstudien vor.

Im Kern geht es bei der Gestaltungsebene der Leadership-Dimension um die Entwicklung einer Zielprogrammatik und um die Formulierung von Programmzielen. Diese sind Jenert zufolge so festzulegen, dass sie nicht lediglich auf einer normativen Ebene verbleiben, sondern sich im Handeln der Studierenden, d. h. in der Studienkultur widerspiegeln (Jenert, 2011, S. 351). Zur Programme Leadership Dimension hält Jenert fest, „dass der Entwurf einer Zielprogrammatik immer innerhalb von *Spannungsfeldern* aus verschiedenen Anspruchsgruppen und […] Zieldimensionen stattfindet“ (Jenert, 2011, S. 355; Hervorhebung i. Orig.). Diese Spannungsfelder aufzuzeigen und zu bearbeiten, sei Aufgabe der für die Programmentwicklung verantwortlichen Personen (Jenert, 2011, S. 355). Die Entwicklung einer Zielprogrammatik umfasst dabei nach Jenert vier verschiedene Dimensionen bzw. Bereiche: die Formulierung von Learning Outcomes, die Definition von idealtypischen Studienpfaden, die Festlegung wünschenswerter Einstellungen zum Studium und zu den Mitstudierenden sowie die strategische Positionierung des Studienprogramms (Jenert, 2011, S. 352f.). Letztere beinhaltet dabei die „Legitimation sowohl gegenüber der Hochschule als auch gegenüber externen Anspruchsgruppen wie dem Arbeitsmarkt oder einer wissenschaftlichen Community“ (Jenert, 2011, S. 353). Die Gestaltung der Ownership-Dimension findet auf Basis der Fragestellung statt, „wie es gelingen kann, dass Studierende und auch Lehrende die Ziele des Programms als erstrebenswert und als konsistent mit den Handlungsbedingungen (Strukturen, Prozessen) wahrnehmen“ (Jenert, 2011, S. 356). Die Gestaltungsfelder auf dieser Dimension richten sich auf die Kommunikation der Programmziele, auf die Unterstützung der Studierenden bei der Studiengestaltung und den Umgang mit den Studienstrukturen (Jenert, 2011, S. 356). Jenert betont u. a., dass sich die Programmziele nicht nur transparent für die Studierenden in den Inhalten und in der Struktur des Studienprogramms widerspiegeln sollten, sondern dass diese auch für die Lehrenden bindend sind und sie ihre Lehre entsprechend der Programmziele gestalten und ausrichten

(Jenert, 2011, S. 358). In einer Übersicht der Gestaltungsebenen und Gestaltungsprozesse der Ownership-Dimension ordnet Jenert die Design-Prinzipien der jeweiligen Ebene der Programmgestaltung (z. B. der makrodidaktischen Ebene der Curriculumentwicklung oder der mikrodidaktischen Ebene einer einzelnen Veranstaltung) sowie den verantwortlich handelnden Akteuren (Programmentwickler, Lehrende) zu (Jenert, 2011, S. 361). Insgesamt formuliert Jenert für die Leadership-Dimension und die Ownership-Dimension 18 Design- bzw. Gestaltungsprinzipien, die er in einer Übersicht wie folgt darlegt:

No	Design-Prinzip (Kurzform)
Programme Leadership-Dimension	
	Zieldimensionen
1	Mehrdimensionale Zielprogrammatik entwickeln
	Struktur und Aussagekraft von Programmzielen
2	Learning Outcomes handlungsleitend formulieren
3	Idealtypische Studienpfade definieren
4	Wünschenswerte Einstellungen zum Studieren und zu Mitstudierenden festlegen
5	Strategische Positionierung des Studienprogramms ausweisen
	Prozesse zur Festlegung einer Zielprogrammatik
6	Verantwortlichkeit für professionelle Programm-Leadership festlegen
7	Multiple Zieldimensionen bei der Programmentwicklung berücksichtigen
8	Spannungsfeld verschiedener Anspruchsgruppen bewusst managen
Programme Ownership-Dimension	
	Funktionen des Studiums und Studienergebnisse
9	Programmziele konsequent und nachvollziehbar kommunizieren
10	Zielportfolio klar explizieren – Umsetzung und Grenzen der Programmziele aufzeigen
	Vorstellungen bezüglich der Studiengestaltung
11	Studierende bei der Gestaltung des Studienpfads aktiv unterstützen
12	Angestrebte Einstellungen fördern
13	Lehrende auf Programmziele verpflichten
	Umgang mit Studienstrukturen
14	Zersplitterte Modul- und Prüfungsstrukturen vermeiden
15	Interdisziplinarität didaktisch aufnehmen
16	Fachliche und überfachliche Programmziele konsistent abbilden
17	Komplexität der Studienplanung reduzieren
18	Administrative Rahmenbedingungen berücksichtigen

Abb. 6: Design-Prinzipien der Programme Leadership- und der Programme Ownership-Dimension im Überblick (in Anlehnung an Jenert, 2011, S. 362)

Die Erprobung des Gestaltungsmodells verdeutliche, so Jenert, dass es sich bei der kulturorientierten Programmgestaltung um einen zirkulären Prozess handelt (Jenert, 2011, S. 390). Diejenigen Personen, die für die Gestaltung und Steuerung des Entwicklungsprozesses an den Hochschulen verantwortlich sind, müssen neben zeitlichen Ressourcen insbesondere über spezifische Kompetenzen verfügen: didaktische Fachkompetenzen, strategischer Blick, Kenntnisse der administrativen Abläufe. Erforderlich sei darüber hinaus ein „ausgedehntes Netzwerk“ (Jenert, 2011, S. 390), was eine entsprechende organisatorische Verankerung der für Programmentwicklung verantwortlichen Stelle notwendig macht.

Ausgangspunkt der Dissertation von *Maja Felbinger* (2013) ist die Frage, „wie ausgewählte Faktoren in welcher Weise Einfluss auf die Planung und Ausgestaltung akademischer Studiengänge nehmen“ (Felbinger, 2013, S. 10). Mit explizitem Bezug auf sogenannte anwendungsorientierte Studiengänge werden Einflussfaktoren bzw. Determinanten auf der bildungspolitischen und der hochschuldidaktischen Ebene herausgearbeitet und Ableitungen in Bezug auf hochschulübergreifende und hochschulinterne Anspruchsgruppen (Stakeholder), deren Einfluss und Interessen, sowie im Hinblick auf die Ebenen der Studienganggestaltung getroffen. Die Arbeit umfasst fünf Abschnitte. Inhalte des ersten Abschnitts sind neben der Themenbeschreibung und der Konkretisierung der Zielsetzung u. a. die Beschreibung von Forschungs- und Arbeitsdesign. Im zweiten und dritten Abschnitt werden die bildungspolitischen und die hochschuldidaktischen Determinanten der Studienganggestaltung aufgearbeitet. Gegenstand des vierten Abschnitts bilden die Ableitungen in Bezug auf die Anspruchsgruppen und die Gestaltungsebenen von Studiengangentwicklung. Im fünften Abschnitt erfolgt schließlich eine Zusammenfassung und Bewertung der Arbeitsergebnisse.

Felbinger (2014, S. 53f.) identifiziert sechs bildungspolitische und drei hochschuldidaktische Determinanten. Auf der bildungspolitischen Ebene sind es der Bologna-Prozess, die Veränderungen in den Strukturen des Hochschulsystems und im Rollenverständnis der Hochschulen, die Diskussion im Hinblick auf die Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen, der Aspekt der Praxisintegration und das Lernen im Lebenslauf, die Beschäftigungsbefähigung von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen sowie die demografische Entwicklung. Auf der hochschuldidaktischen Ebene setzt sie sich mit den Punkten lernendenzentrierte Lehre, kompetenzorientierte Lehre und Strukturierung der Curricula durch Modularisierung auseinander (Felbinger, 2014, S. 53). Aus der Identifizierung der Determinanten und der Diskussion ihres Einflusses auf die Studiengangsgestaltung leitet Felbinger hochschulübergreifende und hochschulinterne Anspruchsgruppen bzw. Stakeholder ab, die bezüglich ihrer Interessen, ihres Einflusses etc. zu betrachten sind und die hinsichtlich ihres Interesses an der Gestaltung der bildungs- und hochschuldidaktischen Determinanten analysiert werden.

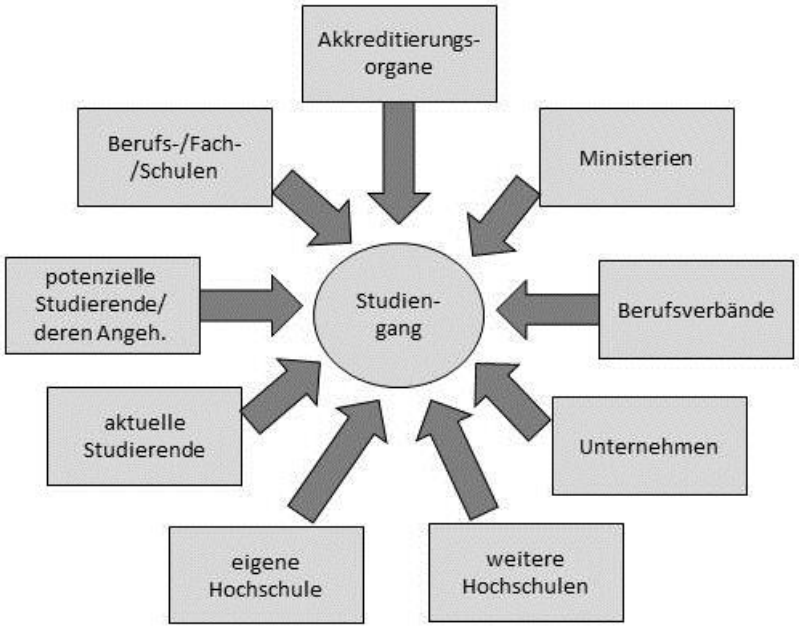

Abb. 7: Anspruchsgruppen der Studiengangsgestaltung (in Anlehnung an Felbinger, 2013, S. 230)

Auffällig sind in dieser Darstellung das Gewicht hochschulexterner Anspruchsgruppen sowie die fehlende Differenzierung der Anspruchsgruppe ‚eigene Hochschule'. Die Ergebnisse der eigenen Untersuchung verdeutlichen, dass insbesondere auch Beziehungen/Verbindungen in die Hochschule hinein als von Bedeutung im Kontext von Studiengangentwicklung von den befragten Akteuren gewertet und hier unterschiedliche Anspruchsgruppen genannt werden (vgl. Kap. 7.1).

Eine weitere, von Felbinger vorgenommene Ableitung bezieht sich auf die Gestaltungsebenen der Studiengangsgestaltung. Bei diesen Gestaltungsebenen handelt es sich um die Studienstruktur, den Studieninhalt sowie um die Didaktik (Felbinger, 2013, S. 244). Felbinger führt dazu aus, dass erst aus dem „Zusammenspiel" (Felbinger, 2013, S. 247) dieser Ebenen ein Studiengang entstehe. Die als gleichrangig zu betrachtenden Ebenen hängen miteinander zusammen und beeinflussen sich gegenseitig. Felbinger empfiehlt eine Chronologie in der Bearbeitung der Gestaltungsebenen, die sie mit Blick auf die Umsetzung des Prozesses in der Hochschulpraxis und bezogen auf die Effizienz der Prozesse begründet. Die Empfehlung Felbingers in Bezug auf eine Chronologie der Ebenen lautet, mit den Entscheidungen zu den strukturellen Merkmalen eines Studiengangs zu beginnen und darauf aufbauend Entscheidungen zum Inhalt und zur Didaktik zu treffen (Felbinger, 2013, S. 251f.). Eine solche Chronologie könne in der Hochschulpraxis jedoch nur zum Teil umgesetzt werden (Felbinger, 2013, S. 259), da Gestaltungsentscheidungen beispielsweise „bereits durch strategische Weichenstellungen der Hochschule vordefiniert" (Felbinger, 2013, S. 248) seien. Die Differenzierung der Gestaltungsebenen beinhalte Implikationen für die Arbeitsteilung im Prozess der Studiengangentwicklung dahingehend, dass es gelte, „den Gestaltungsprozess auf mehrere Personen mit heterogenen Expertisen zu verteilen" (Felbinger, 2013, S. 259). Basierend auf den Gestaltungsebenen beschreibt Felbinger (2013, S. 262-265) in Anlehnung an eine entsprechende Darstellung von Meiren und Barth (2002) acht Phasen der Studiengangsgestaltung mit dem spezifischen Fokus auf mögliche Innovationspotentiale, die sich aus der Betrachtung, Bearbeitung und Zusam-

menführung der drei von Felbinger identifizierten Gestaltungsebenen (Studienstruktur, Studiendidaktik, Studieninhalte) ergeben können: *Ideenfindung und –bewertung* (1. Phase), *Anforderungsanalyse* (2. Phase), *Studiengangskonzeption* (3. Phase), *Studiengangsimplementierung* (4. Phase), *Studiengangszertifizierung* (5. Phase), *Markteinführung und Studiengangsdurchführung* (6. und 7. Phase), *Studiengangsevaluation* (8. Phase).

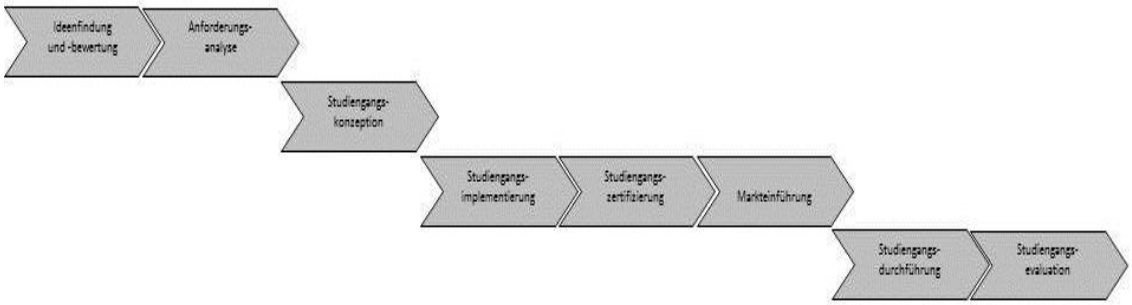

Abb. 8: Prozessphasen der Studiengangsentwicklung (in Anlehnung an Felbinger, 2013, S. 262)

Felbinger (2013) hebt hervor, dass die Gestaltungsebenen in der Phase der Ideenfindung und –bewertung jeweils „eigene Innovationspotenziale“ (S. 262) bieten, die im Rahmen der Anforderungsanalyse „anforderungsgerecht“ (S. 263) unter Berücksichtigung der Interessen der identifizierten Anspruchsgruppen ausgestaltet werden können. In der Phase der Erstellung der Studiengangskonzeption werden die Aufgaben der jeweiligen Gestaltungsebenen auf verschiedene Personen mit entsprechender Fachexpertise aufgeteilt, die dann im Zuge der Implementierung wieder zusammengeführt werden (Felbinger, 2013, S. 263f.). Während sich der Studiengang im Rahmen der Zertifizierung und Einführung/Durchführung als „zusammenhängende Einheit“ (Felbinger, 2013, S. 265) darstellt, ermöglicht die Betrachtung der Gestaltungsebenen in der Phase der Evaluation eine differenzierte Bewertung von Veränderungspotentialen (Felbinger, 2013, S. 265).

In ihrer abschließenden Zusammenfassung benennt Felbinger (2013, S. 270) als Gelingensbedingungen für die Studiengangsgestaltung eine Verbesserung des Informationsaustausches zwischen den beteiligten Personen, eine Professionalisierung der Abläufe, eine auf unterschiedlichen Expertisen basierende Arbeitsteilung und Transparenz im Hinblick auf den Prozess und die Determinanten der Studiengangsgestaltung.

Anregungen für eine prozessorientierte Gestaltung von Studiengangentwicklung können darüber hinaus ebenso den Beiträgen von *Sabine Seufert* (2013) und *Jennifer Moon* (2002) entnommen werden. So beschreibt Seufert Gestaltungsfelder des Bildungsmanagements an Hochschulen auf der Makro-Ebene der Hochschule, der Meso-Ebene des Programm-Managements und der Mikro-Ebene der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen. Zu den jeweiligen Gestaltungsfeldern auf jede der drei Ebenen beschreibt sie konkrete Herausforderungen und Leitfragen, die helfen können, den Prozess der Studiengangentwicklung zu strukturieren und die Zusammenarbeit der beteiligten Akteure zu koordinieren. In der folgenden Tabelle werden exemplarisch drei von Seufert in einer Übersicht für die Makroebene der hochschulischen Rahmenbedingungen dargelegten Gestaltungsfelder und die jeweiligen Herausforderungen wiedergegeben:

Tabelle 1: Gestaltungsfelder Makro-Ebene (Ausschnitt, in Anlehnung an Seufert, 2013, S. 241f.)

Gestaltungsfelder Makro-Ebene	**Herausforderungen**
Leitbild-Entwicklung Hochschule und Hochschullehre	Gestaltung von Entwicklungsprozessen zur normativen Orientierung der Hochschulbildung Leitbilder sind in Hochschulen häufig sehr ab strakt formuliert als Ergebnis der vorhandenen Vielfalt in einer Hochschule. Wie können z. B. Prozesse der Leitbildentwicklung gestaltet, Leitbilder formuliert, kommuniziert und zum Leben gebracht werden?
Ausgestaltung des Managementsystems	Gestaltung von Managementsystemen, -methoden und –instrumenten für die Hochschullehre Wie können zentrale und dezentrale Entscheidungsstrukturen in eine angemessene Balance gebracht werden? Wie können Management instrumente auf förderliche Kontexte für Forschung und Lehre ausgerichtet werden?
Management des Studiengang-Portfolios	Gestaltung von Entwicklungsprozessen für ein strategieorientiertes Studiengangsportfolio Wie sind Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse in Abhängigkeit von der Hochschulstrategie umzusetzen? Wie ist beispielsweise die Ressourcenzuteilung strategieorientiert zu bewerkstelligen?

Auf der Meso-Ebene benennt Seufert (2013, S. 243f.) die Gestaltung der Leadership- und der Ownership-Dimension (Jenert, 2011), daneben die Einbindung der Anspruchsgruppen, die (Lern-)Infrastrukturen, die inhaltliche und methodische Abstimmung der Module, die Durchführung der Veranstaltung und die Evaluation. Auf der Mikro-Ebene geht es u. a. um die konkrete Gestaltung des didaktischen Designs, aber auch beispielsweise um die didaktische Qualifizierung der Lehrenden (Seufert, 2013, S. 247f.).

Moon (2002) beschreibt ein Modell bzw. eine Landkarte der Modul- bzw. Programmentwicklung, die folgende Aspekte zueinander in Beziehung setzt: Niveaubeschreibungen (*level descriptors*), Lehrziele (*aims*), Lernergebnisse (*learning outcomes*), Bewertungskriterien (*assessment criteria*), Bewertungsmethoden (*assessment methods*), Lehrstrategie (*teaching strategy*). Dieses Modell ist Moon zufolge anwendbar auf „any block of learning that has a set of learning outcomes that are assessed at the end of the block“ (Moon, 2002, S. 10) und kann auch herangezogen werden, um die Kohärenz innerhalb eines Programms zu überprüfen. Das Modell fokussiert sicherlich eine eher curriculare Ebene, lässt sich aber z. B. verbinden mit den von Seufert (2013, S. 243f.) auf der Meso-Ebene des Programm-Managements gestellten Fragen. Für die Hochschulpraxis der Studiengangentwicklung kann dieses Modell insofern hilfreich sein, als es es sich hier um einen „Orientierungsrahmen“ (Kretschmer & Bischoff, 2017a, S. 183) handelt, der sowohl in der Weiterbildung als auch im grundständigen Bereich Verwendung finden kann.

3.2.2 Prozessorientierte Ansätze der Studiengangentwicklung aus der Erwachsenenbildung und (hochschulischen) Weiterbildungsforschung

Vorgestellt werden in diesem Abschnitt die Ansätze von Schlutz (2006) und Faulstich (2006) als Vertreter der Erwachsenenbildung sowie aus der (hochschulischen) Weiterbildungsforschung das Raster der Planung, Entwicklung und des Managements von Studienprogrammen von Hanft (2014) und das Modell von Bardachzi (2010) zur Entwicklung berufsbegleitender weiterbildender Studiengänge. Auch hier gilt es einleitend wieder, den ausdrücklich exemplarischen Charakter der ausgewählten Ansätze zu betonen. Voran gestellt werden soll den nachfolgenden Ausführungen zudem die aus der Literaturrecherche gewonnene Erkenntnis, dass Arbeiten u. a. zu den Themen Zielgruppe/Zielgruppenanalyse und Bedarfe/Bedarfsentwicklung im Prozess der Studiengangentwicklung wesentlich aus der Erwachsenenbildung und der betrieblichen Weiterbildung kommen (vgl. u.a. Siebert, 1974; Leiter, Buck & Jeserich, 1982; Arnold & Wiegerling, 1983; Gerhard, 1992; Bötel & Krekel, 2000; Giesecke, 2008).

Peter Faulstich (2006) differenziert im Hinblick auf die Angebotsplanung an Hochschulen zwischen verschiedenen Ebenen: die Angebotsplanung auf der Ebene der Fachbereiche/Disziplinen an der Hochschule, die Angebotsplanung bezogen auf einzelne Studiengänge, die Planung von Lehrveranstaltungen sowie die Planung einzelner Lernprozesse (S. 55). Neben diesen Ebenen unterscheidet er zudem zwischen Struktur- und Prozessaspekten der Planung. Aspekte der Strukturplanung betreffen u. a. Fragen bezogen auf die Zielgruppe/-n, den Zugang zum Angebot, organisatische Aspekte sowie die Lehrenden (Faulstich, 2006, S. 57). Entsprechend der eingangs beschriebenen strukturorientierten Ansätzen der Studiengangentwicklung handelt es sich bei den von Faulstich benannten Strukturaspekten ebenfalls um Vorgaben bzw. Referenzpunkte (vgl. Salden, Fischer & Barnat, 2016). Prozessorientiert beschreibt Faulstich ein zirkuläres Modell zur Angebotsplanung an Hochschulen.

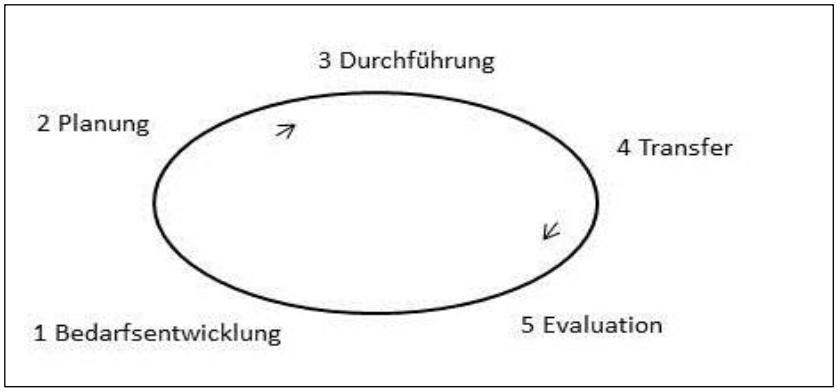

Abb. 9: Lehrzirkel (in Anlehnung an Faulstich, 2006, S. 54)

Mit Bezug auf den ersten Planungsschritt der Bedarfsentwicklung spricht Faulstich (2006) von einer „pragmatischen Bedarfsentwicklung“ (S. 60), die eine Beteiligung der für das Angebot relevanten Akteure bzw. Anspruchsgruppen (Adressatinnen und Adressaten, Unternehmen, Wettbewerber etc.) impliziert und sich demzufolge u. a. Verfahren bedient, die eine Kommunikation mit diesen Akteuren ermöglicht (Faulstich, 2006, S. 60f.). Den Schritt der Planung bezieht Faulstich auf die Vorbereitung einer Lehrveranstaltung und hebt hier den Aspekt der

„Vermittlungsplanung“ (Faulstich, 2006, S. 54) hervor. Ausgerichtet ist diese auf die Realisierung einer Vermittlungsdidaktik, die sich, so Faulstich, durch die Punkte Handlungs- und Teilnehmerorientierung, Interessens- und Problembezug sowie Methodenoffenheit, Selbsttätigkeit und Gruppenbezug auszeichnet (Faulstich, 2006, S. 63). Entsprechend dieser Anforderungen sei die methodische Durchführung der Lehrveranstaltung zu gestalten (Faulstich, 2006, S. 64f.). Bereits in der Phase der Planung und Vorbereitung einer Veranstaltung gelte es zu klären, wie der Transfer des Erlernten gelingen kann. Faulstich benennt spezifische Transferprinzipien und –instrumente, auf deren Grundlage bestimmte Transferstrategien zu entwickeln sind. Hinsichtlich des Aspekts der Evaluation verweist er auf die Qualitätsdiskussion im Hochschulbereich und auf die seines Erachtens notwendige Zugrundelegung eines differenzierten Qualitätsbegriffs, der spezifische Indikatoren und Methoden zur Beurteilung von Qualität beinhalte (Faulstich, 2006, S. 76). Die im Lehrzyklus dargelegten Planungsschritte werden praxisorientiert in Form von Stichpunkten dargelegt sowie in Form von Leitfragen im Rahmen einer Checkliste zusammengetragen.

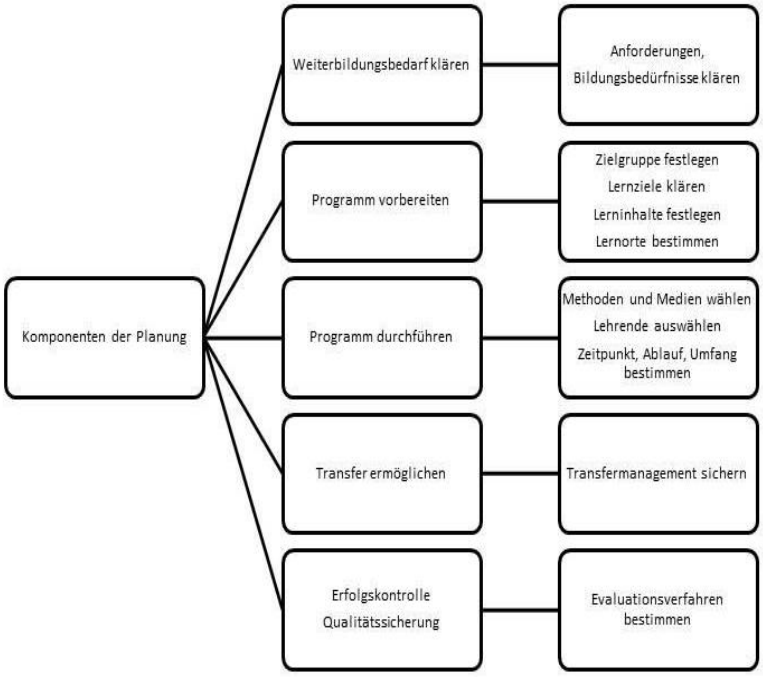

Abb. 10: Planungsschritte Weiterbildung (eigene Darstellung, in Anlehnung an Faulstich, 2006, S. 58)

Faulstich (2006, S. 57f.) betont, dass diese Planungsschritte Rückkopplungen implizieren; als Beispiel führt er die Rückkopplung zwischen dem Transfer und den Lernzielen auf.

Eine Systematik und praxisorientierte Beschreibung der Planung, Entwicklung, Implementierung und Evaluierung von Bildungsangeboten liegt daneben von *Erhard Schlutz* (2006) vor. Sein Modell der Angebotsplanung geht von Bildungsdienstleistungen aus der Perspektive von Bildungsunternehmen der Erwachsen- und Weiterbildung aus, besitzt allerdings in der Abfolge der beschriebenen Schritte und deren Implikationen ebenso Relevanz für andere Bildungsanbieter wie beispielsweise Hochschulen. Der Beitrag verfolgt den Anspruch der Verbindung betriebswirtschaftlicher und pädagogisch-didaktischer Aspekte (Schlutz, 2006, S. 10) und gliedert

sich in vier Abschnitte: der erste Abschnitt beinhaltet eine Auseinandersetzung mit Weiterbildung als Wirtschaftsgut, im zweiten Abschnitt stehen Ansätze und Strategien der Bedarfserschließung im Vordergrund, der dritte Abschnitt stellt die Schritte der Angebotsentwicklung dar und im vierten Abschnitt geht es um Aspekte von Dienstleistungsinnovationen und Angebotspolitik. Bedingt durch das eigene Erkenntnisinteresse und der formulierten leitenden Forschungsfragen (vgl. Kap. 1.2) liegt der Fokus der nachfolgenden Ausführungen auf der Systematik der Angebotsentwicklung in Verbindung mit dem von Schlutz (2006) dargelegten Ansatz der Bedarfserschließung. Die Bedarfserschließung sollte der Angebotsentwicklung vorausgehen; beides werde aber, so Schlutz, in der Praxis vielfach miteinander verschränkt (Schlutz, 2006, S. 74).

Schlutz spricht von Bedarfsklärung bzw. Bedarfserschließung und meint damit „einen Prozess wechselseitigen Suchens und Bewusstmachens“ (Schlutz, 2006, S. 47). Im Sinne der von Faulstich (2006) beschriebenen pragmatischen Bedarfsermittlung bezieht sich diese Wechselseitigkeit auf Anbieter und potentiell Nachfragende, dies unabhängig davon, ob der Anbieter eine angebotsorientierte oder nachfrageorientierte Strategie (Schlutz, 2006, S. 45ff.) verfolgt. Weiterbildungsbedarf sei Schlutz zufolge keine feste, abzufragende Größe, sondern kann auch latent sein und sich beispielsweise erst im Verlauf einer Weiterbildung u. a. durch die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden konkretisieren (Schlutz, 2006, S. 71f.). Während die Bedarfserschließung im Rahmen der angebotsorientierten Strategie eher in die Phase der Angebotsrealisierung fällt, kommt sie bei einer nachfrageorientierten Strategie bereits in der Phase der Angebotsplanung zum Tragen (Schlutz, 2006, S. 46f.).

Das Weiterbildungsangebot wird von Schlutz definiert als „Zusage, ein vorhandenes Leistungspotenzial in Form einer bestimmten Bildungsdienstleistung zu realisieren […]“ (Schlutz, 2006, S. 74). Angebotsentwicklung meint „den Prozess der Entwicklung und Verbesserung (neuer) angebotsfähiger Bildungsdienstleistungen“ (Schlutz, 2006, S. 74).

Schritte der Angebotsentwicklung

Angebotsplanung

1. Ideen und Anstöße
2. Von der Idee zur Konzeption
3. Prüfen der Tragfähigkeit

Angebotsrealisierung

4. Angebote organisieren und kommunizieren
5. Lehr-Lern-Prozesse gestalten
6. Lernergebnisse und Angebote evaluieren

Angebotsverbesserung

Abb. 11: Schritte der Angebotsentwicklung (in Anlehnung an Schlutz, 2006, S. 75)

Die Angebotsplanung umfasst die Schritte der Ideengenerierung, der Konzeptentwicklung und der Tragfähigkeitsprüfung. Ideen und Anstöße für neue Angebote können laut Schlutz innerhalb der eigenen Einrichtung – beispielsweise auf Basis von Evaluationen – generiert werden

oder sich durch Anregungen und Impulse von außen ergeben (Schlutz, 2006, S. 76). Um eine Entscheidung darüber treffen zu können, ob eine Weiterentwicklung der Ideen stattfindet, gilt es, deren Tragfähigkeit zu überprüfen (Schlutz, 2006, S. 78). Diesbezüglich schlägt Schlutz eine bestimmte Abfolge von Schritten vor, an deren Ende ein fertiges Konzept steht, das u. a. darüber entscheidet, ob das Angebot erprobt wird (Schlutz, 2006, S. 89). Es handelt sich nicht um eine linear-kausale Abfolge von Schritten, sondern diese sind wechselseitig miteinander verbunden in dem Sinne, dass Entscheidungen, die zu einem Aspekt der Angebotsentwicklung getroffen werden, Auswirkungen auf in anderen Phasen zu treffende Entscheidungen haben.

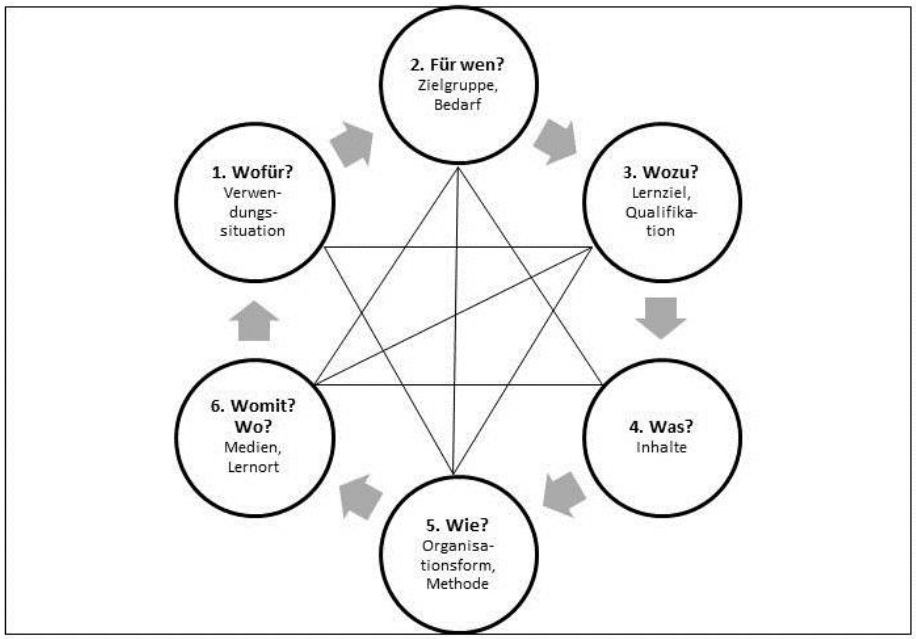

Abb. 12: Modell der Angebotsentwicklung (in Anlehnung an Schlutz, 2006, S. 78)

Die einzelnen Schritte werden von Schlutz beschrieben und exemplarisch mit praxisorientierten Aufgaben bzw. Fragestellungen versehen.

1. Lebens- und Verwendungssituation (Wofür?)
In dieser Phase ist zu spezifizieren, auf welche (zukünftige) Lebens- und Verwendungssituation das Bildungsangebot abzielt und welche Kompetenzen zu deren Bewältigung vorhanden sein müssen (Schlutz, 2006, S. 93). Erkenntnisse darüber können u. a. aus der Bedarfserschließung gewonnen werden, deren Ergebnisse im Idealfall zu diesem Zeitpunkt vorliegen.

„Wofür soll gelernt werden, im Hinblick auf welche konkreten Arbeits- und Verwendungssituationen? Welche Folgeergebnisse soll das Angebot in der Lebenspraxis ermöglichen?“ (Schlutz, 2006, S. 94)

2. Zielgruppe, Bedarf (Für wen?)
In diesem Schritt geht es um die Definition der Zielgruppe. Zu klären ist zum einen – basierend auf angebotsspezifisch festzulegenden Merkmalen – ihre Zusammensetzung, zum anderen sind u. a. Lernvoraussetzungen, fachliche Kenntnisse, Bedürfnisse und Motivationen zu analysieren (Schlutz, 2006, S. 95).

„Welche gemeinsamen Merkmale hat die gemeinte Zielgruppe, wie heterogen mag sie sein? Welche Kompetenzen, Lernvoraussetzungen, Lernschwierigkeiten (Ist-Stand) dürfen vorausgesetzt werden […]?“ (Schlutz, 2006. S. 95)

3. Lernziele, Qualifikationen (Wozu?)

Lernziele bilden die „Schnittstelle zwischen den äußeren Anforderungen […] an das Angebot und seiner inneren Gestaltung“ (Schlutz, 2006, S. 96). Sie sind so konkret zu formulieren, dass aus ihnen beispielsweise Aussagen zu erforderlichen Vorleistungen, Lernformen und Lernleistungen (Schlutz, 2006, S. 97) ableitbar sind. Die Formulierung von Lernzielen sollte zudem Aussagen darüber beinhalten, wie deren Erreichen überprüft werden kann.

„Welche Lernziele und Qualifikationen sollen mit Hilfe dieses Angebots konkret (!) erreicht werden? […] Welche Lernformen und Lernleistungen werden damit den Teilnehmenden hauptsächlich abverlangt?“ (Schlutz, 2006, S. 99)

4. Inhalte (Was?)

Die Auswahl der Inhalte des Angebots kann in Orientierung an den Lernzielen erfolgen. Zu vermeiden ist eine ‚Überfrachtung‘, d. h. Gegenstand der Reflektion sind primär der Umfang der Inhalte und mögliche Reduktionen, sowie die Abfolge der Inhalte.

„Welche Inhalte werden vermittelt? [….] Ist die Inhaltsauswahl deutlich an den Lernzielen orientiert?“ (Schlutz, 2006, S. 100)

5. Organisationsform, Methode (Wie?)

In dieser Phase sind Entscheidungen zur Organisations- und Veranstaltungsform, zur Methodenkonzeption und der Ablaufgliederung der Veranstaltung zu treffen (Schlutz, 2006, S. 100). Schlutz betont in diesem Zusammenhang die Relevanz der Verknüpfung von didaktischen Methoden mit konkreten Lern- bzw. Teilzielen (Schlutz, 2006, S. 102).

„Welche Veranstaltungs- oder Organisationsform mit welcher zeitlichen Beanspruchung erscheint den Zielen und der Zielgruppe gegenüber als angemessen? Mit welchen Methoden […] wird hauptsächlich gearbeitet?“ (Schlutz, 2006, S. 102)

6. Medien, Lernort (Womit? Wo?)

Medien können laut Schlutz als technische Hilfsmittel fungieren, sie können didaktische Funktionen übernehmen (Schlutz, 2006, S. 103), zugleich aber auch Lernort sein (Schlutz, 2006, S. 102). Der Einsatz und die Funktionszuschreibung haben in Abstimmung mit den weiteren Schritten der Angebotsentwicklung zu erfolgen.

„Welcher Ort, welches Trägermedium wird für das Angebot vorgesehen? […] Wieweit dienen die Medien den Zielen des Angebots […]?“ (Schlutz, 2006, S. 103)

Liegt ein Konzept für ein Angebot vor, findet die Tragfähigkeitsprüfung als letzter Schritt der Angebotsplanung statt. Diese wird anhand der folgenden Kriterien durchgeführt (Schlutz, 2006, S. 105f.):

Qualität der Konzeption: In Abgleich mit den Schritten der Konzeptentwicklung werden Nutzen, Attraktivität, Stimmigkeit und Realisierbarkeit des Angebotes überprüft.

Programmpolitik und –profil des Anbieters: Das Angebot wird hinsichtlich des Profils des Anbieters und der Stimmigkeit mit dem bestehenden Programm geprüft. Passt das Angebot zum Profil und Programm des Anbieters? Trägt es zu einer Erweiterung/Neuausrichtung der Programmpolitik bei?

Bedarf: Einbezogen in die Tragfähigkeitsprüfung werden die Ergebnisse der Bedarfsermittlung.

Ressourcen: Abzugleichen sind die für die Umsetzung des Angebotes erforderlichen Ressourcen mit den bereits vorhandenen Ressourcen des Anbieters. Hierbei geht es um personelle und finanzielle Ressourcen sowie um die Sachausstattung.

Die Tragfähigkeitsprüfung mündet in eine Entscheidung darüber, ob das Angebot entwickelt werden soll. Im Falle einer positiven Entscheidung schließt sich die Phase der Angebotsrealisierung an, die aus den Schritten der Bereitstellung und Kommunikation des Angebotes, der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse und der Evaluation besteht (Schlutz, 2006, S. 107f.). Letztere kann zu einer Weiterentwicklung des Angebots bzw. zu einer Angebotsverbesserung führen.

Im Bereich der hochschulischen Weiterbildungsforschung zu verorten ist das Raster der Programmplanung, der Programmentwicklung und des Programmmanagements von *Anke Hanft* (2014), welches eine Orientierung bietet für eine prozessorientierte Studiengangentwicklung. Seine Anwendung begründet sich in erster Linie aus den besonderen Anforderungen und Rahmenbedingungen der Programmgestaltung für berufstätige Zielgruppen, kann aber darüber hinaus auch auf das grundständige Studium übertragen werden (Hanft, 2014, S. 55f.). In seiner Konzeption lehnt es sich an die Komponenten des Instruktionsdesigns bei Seel (1999)[64] an (Hanft, 2008, S. 187). Das Raster zielt nicht lediglich auf komplette Studienprogramme ab, sondern ebenfalls auf einzelne Studiengänge oder andere Formate wie Zertifikatsangebote (Hanft, 2014, S. 56), kann demnach prinzipiell auch einzelnen Modulen zugrunde gelegt werden. Es handelt sich um einen „idealtypischen“ (Hanft, 2014, S. 55) Prozess, den es an die jeweiligen Kontextbedingungen und Rahmenvorgaben anzupassen gilt. Der Nutzen ergibt sich des Weiteren aufgrund der ihm inhärenten „theoriegeleiteten Synthese bildungs- und betriebswirtschaftlicher Ansätze“ (Hanft et al., 2016, S. 104).

[64] Seel befasst sich in seinem Beitrag mit Instruktionsdesign als Planungswissenschaft, differenziert diesbezüglich zwischen dem Prozess und dem Ergebnis des Planens (Seel, 1999, S. 4). Die Prozessperspektive stellt die Gestaltung der Lernumgebung in den Fokus, während es aus dem Blickwinkel des Ergebnisses um „die nach didaktischen Prinzipien gestaltete Lernumgebung wie auch [um] den Organisationsplan der in ihr stattfindenden Lernhandlungen“ (Seel, 1999, S. 4) geht. Instruktionsdesign als Planungsprozess umfasst Seel zufolge die Bestimmung des Planungsobjektes, der Planungsorganisation, des Planungsinstrumentariums, des Planungsprozesses sowie die Implementation (Seel, 1999, S. 6). Insbesondere was das Design der Lernumgebung betrifft, wird die Rekursivität der Vorgänge deutlich. Seel hebt hervor, dass eine in der Gestaltung des Instruktionsdesigns getroffene Entscheidung für eine bestimmte Komponente immer kompatibel mit den für die anderen Komponenten getroffenen Entscheidungen sein muss (Seel, 1999, S. 7).

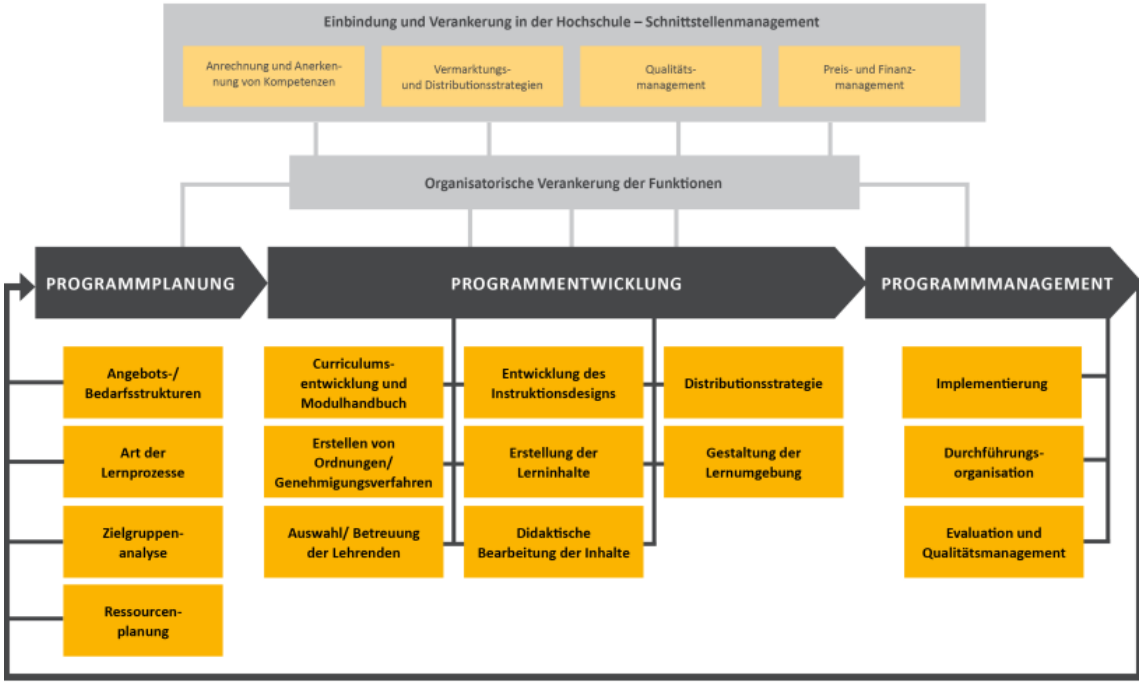

Abb. 13: Prozess der Programmplanung, -entwicklung und des Programmmanagements (in Anlehnung an Hanft, 2014, S. 56; in Anlehnung an Seel, 1999)

Die in diesem Raster beschriebenen Phasen der Planung, Entwicklung und des Managements/der Durchführung von Studienprogrammen weisen Analogien zu den in der Projektmanagementliteratur üblicherweise beschriebenen Phasen eines Projektprozesses auf. So führt etwa Fischer (2010, S. 50) folgende Phasen auf: Projektvorbereitung und Projektdesign, Projektplanung, Projektdurchführung, Projektabschluss. Hanft (2008) nimmt eine ähnliche Unterteilung in die Phasen der Initialisierung, Planung, Überwachung und Steuerung und des Abschlusses von Projekten vor. Grundsätzlich liegt dieser Einteilung zunächst der Gedanke einer Kausalität zugrunde, d. h. die einzelnen Phasen werden nacheinander ‚abgearbeitet' und bauen aufeinander auf.

Die Literaturanalyse zeigt, dass das Prozessschema über mehrere Jahre sukzessive entwickelt wurde (vgl. Hanft, 2008, 2010, 2014; Hanft et al., 2016). Die Weiterentwicklung betrifft neben der inhaltlichen Ausdifferenzierung der einzelnen inhaltlichen Bausteine in den drei Phasen der Programmplanung, -entwicklung und des –managements insbesondere auch die Rekursivität zwischen den Phasen (Programmmanagement und Programmplanung) und die Hinzunahme ihrer organisatorischen Verankerung sowie die Benennung übergeordneter Schnittstellen innerhalb der Hochschule. Das Modell des Instruktionsdesigns von Seel (1999) wurde also wesentlich durch spezifische auf den Hochschulkontext bezogene organisationsstrukturelle Aspekte erweitert, die Implikationen für die Aufgabenteilung im Prozess der Programmgestaltung beinhalten.

Im Weiteren werden die drei Phasen entlang der jeweiligen Bausteine zusammenfassend beschrieben; die diesbezüglichen Ausführungen von Hanft (2014) werden dabei durch weiterführende Quellen und Literaturhinweise ergänzt. Die Phase der Programmplanung beinhaltet die Festlegung von Angebots- und Bedarfsstrukturen, die Bestimmung der Art der Lernprozesse

sowie die Zielgruppenanalyse und die Ressourcenplanung. Sinn und Zweck der Planungsphase ist es, „externe Anforderungen mit den vorhandenen Möglichkeiten [abzustimmen]“ (Hanft 2010, S. 27f.). Zum Punkt Bedarfsanalyse ist festzuhalten, dass die Definition und Abgrenzung des Begriffs Bedarf sich als nicht eindeutig darstellt (Banscherus, 2013, S. 5) und Bedarfsermittlung im Bereich der hochschulischen Weiterbildung „eher spontan und unsystematisch“ (Herm, Koepernik, Leuterer, Richter & Wolter, 2003, S. 17) erfolgt. Auf Basis der Analyse der einschlägigen Literatur ergibt sich der Eindruck, dass sich für Hochschulen die Frage nach dem Bedarf zwar – in der Konzeption insbesondere von weiterbildenden Studienangeboten – zunehmend stellt, jedoch offenbar bislang nur wenige Erfahrungen in der Bedarfsermittlung vorliegen. Grundsätzlich ist festzustellen, dass sich in der Literatur kaum Anhaltspunkte dazu finden lassen, wie konkret methodisch die Bestimmung und Analyse der für das Angebot als relevant erachteten Zielgruppe oder die Analyse des Bedarfs stattfinden können, diesbezügliche Erkenntnisse und Erfahrungen wesentlich im Kontext der Projekte in AdB:oH gemacht werden (vgl. u.a. Seitter, Schemmann & Vossebein, 2015). Orientierung können hier, wie eingangs genannt, wesentlich die Bereiche der betrieblichen Weiterbildung oder die Erwachsenenbildung bieten. So wurde der Stellenwert der Bedarfsermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung bereits Anfang der neunziger Jahre von Gerhard (1992) hervorgehoben. Bei dieser Veröffentlichung handelt es sich um eine Handreichung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung e. V. (AUE), die dezidiert und praxisnah verschiedene Methoden der Bedarfsermittlung vorstellt und bespricht. Dabei differenziert Gerhard zwischen einer nachfrageorientierten und einer bedarfsorientierten Legitimation für ein Weiterbildungsangebot. Die Bedarfsermittlung „dient der Gewinnung von Planungsdaten für die Angebotsentwicklung, der gesellschaftlichen und institutionellen Legitimation des Angebotes, seiner Lernziele und Inhalte“ (Gerhard, 1992, S. 17). Interessant ist, dass Gerhard bereits 1992 das feststellt, was auch gegenwärtig noch für viele Projekte und Hochschulen in Bezug auf die Bedarfsanalyse zu gelten scheint, nämlich dass sich die Bedarfsermittlung „mehr beiläufig als gezielt, unsystematischer als möglich, methodisch eher handgestrickt als fundiert“ (Gerhard, 1992, S. 12) vollzieht. Und er konstatiert auch, dass die Gründe hierfür primär in einem „Mangel an personellen Ressourcen und ausreichender Planungszeit“ liegen (Gerhard, 1992, S. 12). Die Bedarfsermittlung stellt in der Darstellung von Gerhard den Ausgangspunkt eines Prozesses der Bedarfsentwicklung dar, bei dem es sich ähnlich wie beim Ansatz der Bedarfserschließung bei Schlutz (2006) und dem Ansatz der pragmatischen Bedarfsentwicklung von Faulstich (2006) um einen kommunikativen Prozess handelt. Die Handreichung von Gerhard stellt unterschiedliche Methoden (u. a. Medianananalysen, Wissenschafts- und Angebotsanalysen, Sekundäranalysen, Qualifikationsanalysen) und Verfahren der Bedarfsermittlung (u. a. informelle Gespräche, Expertenratings, Formen der Kooperationen) vor. Hanft (2014, S. 62) hebt bezogen auf den Schritt der Klärung von Bedarfs- und Angebotsstrukturen hervor, dass diesbezügliche Entwicklungen auf dem Markt zu antizipieren seien, um eine entsprechende Platzierung des eigenen Angebotes zu erreichen.

Um die Planungsphase mit konsistenten Aussagen darüber abschließen zu können, ob das Studienangebot entwickelt werden soll, ist neben den Bedarfsstrukturen überdies die Nachfragesituation zu erheben. Es gilt des Weiteren, beides mit den vorhandenen Angebotsstrukturen in Abgleich zu bringen. Konkrete Aussagen zum Verhältnis von Bedarf und Nachfrage und eine handlungsleitende Struktur für die Phase der Angebotsplanung finden sich bei Banscherus (2013). Dieser verweist explizit auf das Erfordernis der klaren Unterscheidung von Nachfrage und Bedarf im Zusammenhang mit der Konzeption von Weiterbildungsangeboten. Ihm zufolge

kann sich der Bedarf aus „gesellschaftlich relevanten Fragestellungen oder Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt“ (Banscherus, 2013, S. 5) ergeben oder sich als individueller Bedarf äußern. Aus einem vorhandenen Bedarf könne allerdings nicht automatisch auch auf eine bestehende Nachfrage geschlossen werden, denn diese hänge als individuelle oder unternehmerische Entscheidung von verschiedenen Faktoren ab, beispielsweise von Kosten-Nutzen-Überlegungen (Banscherus, 2013, S. 6). Eine besondere Herausforderung liege in der Antizipation zukünftiger Bedarfe, die aus Sicht der Anbieter aber wichtig ist, um Wettbewerbern gegenüber Marktvorteile zu erlangen. Banscherus (2013, S. 10-13) bietet eine für die Angebotsplanung an Hochschulen verwendbare Struktur an, in der er ausgewählte Schritte der Marketingplanung (vgl. z. B. Weis 2007, S. 105) auf die Angebotsplanung an Hochschulen mit dem Fokus auf die Weiterbildung überträgt und diese jeweils mit handlungsleitenden Fragen versieht. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der strategischen Situationsanalyse, die in der Struktur von Banscherus aus einer Umweltanalyse – sich zusammensetzend aus Kontext-, Markt- und Zielgruppenanalyse – sowie aus einer (internen) Ressourcenanalyse besteht (Banscherus, 2013, S. 10-13).

In der Zielgruppenanalyse als weiterer Bestandteil der Planungsphase geht es darum, die Hintergründe, (Lern-)Voraussetzungen, Bedürfnisse und Vorkenntnisse der anvisierten Zielgruppe zu erfassen (Hanft, 2010, S. 28). Gefragt wird hier u. a. nach der beruflichen Tätigkeit und Funktion im Unternehmen, nach der Altersstruktur, der regionalen Herkunft sowie beispielsweise nach den vorhandenen Erfahrungen im Hinblick auf die Nutzung von Lerntechnologien (Hanft, 2014, S. 64). Die Ergebnisse der Zielgruppenanalyse haben Auswirkungen u. a. auf die Gestaltung der Studienorganisation und auf die Lehr-Lern-Gestaltung (Hanft 2010, 2014). Ausgehend von der Zielgruppenanalyse und der Klärung von Bedarf und Nachfrage gilt es, die Art der Lernprozesse zu bestimmen (Hanft, 2014, S. 65f.). Das umfasst Fragestellungen in Bezug auf die Angebotsformen, u. a. auf das Lern- und Veranstaltungsformat – wird zum Beispiel in Präsenz oder online oder als Blended-Learning-Format gelehrt und gelernt – sowie in Verbindung damit im Hinblick auf den Lernort und die Art und Weise, wie und ggf. mittels welcher Medien gelernt werden soll. Bei der Ressourcenplanung geht es schließlich um die Frage der verfügbaren personellen und materiellen Ressourcen der anbietenden Einrichtung (Hanft 2010, S. 29).

Ähnlich wie im Modell der Angebotsentwicklung bei Schlutz (2006) ist es auch im Prozessschema der Angebotsentwicklung und –gestaltung bei Hanft (2014) das Ziel, am Ende der Planungsphase Aussagen bezüglich der Tragfähigkeit und eine Entscheidung im Hinblick auf die Angebotsrealisierung treffen zu können. Analog zu Schlutz, der in der Phase der Angebotsplanung die Erstellung eines Konzeptes verortet, verweist Hanft (2014, S. 57f.) auf die Erstellung eines Projekt- oder Geschäftsplans, der im Fall weiterbildender Angebote z. B. der Ausgangspunkt für das Einwerben Drittmitteln zur Angebotsrealisierung sein kann und zugleich Aussagen zur nachhaltigen Finanzierung des Angebotes beinhaltet.

Die Hauptelemente und der strategische Rahmen eines Geschäftsplans speziell für die wissenschaftliche Weiterbildung werden u. a. von Knust (2006, S. 46ff.) beschrieben.[65] Die Tatsache, dass die Bedarfsanalyse ein Bestandteil der Situationsanalyse ist und *vor* der eigentlichen Pro-

[65] Anregungen und Empfehlungen zur Erstellung eines Geschäftsplans finden sich darüber hinaus in einer Übersicht des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft (Stifterverband, 2003).

grammentwicklung stattfinden sollte, wird von Knust (2006) im Kontext der Darlegung spezifischer Hauptelemente von Geschäftsmodellen der wissenschaftlichen Weiterbildung präzisiert (Knust, 2006, S. 46ff.). Diese Hauptelemente umfassen im Einzelnen die Definition des Leistungsportfolios, die Klärung des Grads der Integration der Tätigkeiten in die bestehenden Prozesse der Hochschule sowie die Klärung der internen Strukturen und der organisatorischen Verankerung, des Weiteren die Klärung der finanziellen Aspekte (Einnahmen und Ausgaben) und die Frage der nachhaltigen Absicherung (Knust, 2006, S. 47). Basis der Entwicklung eines Geschäftsmodells ist die Durchführung einer Situationsanalyse sowie die hieraus abzuleitende Formulierung strategischer Zielsetzungen. Die Situationsanalyse wird als SWOT-Analyse durchgeführt, d. h. es werden die in der Umwelt bestehenden Chancen und Risiken mit Blick auf das geplante Angebot identifiziert sowie die Stärken und Schwächen der eigenen Institution. Die Bedarfsanalyse ist ebenso wie die Zielgruppenanalyse im Rahmen der Situations- und hier der Umweltanalyse zu verorten (Knust, 2006, S. 46).

Die Programmentwicklung im Raster von Hanft (2014) umfasst die Entwicklung des Instruktionsdesigns, des Curriculums und des Modulhandbuchs. Die Lerninhalte werden erstellt und didaktisch bearbeitet, die Lernumgebung wird gestaltet und die erforderlichen Ordnungen werden erarbeitet. In diese Phase fallen des Weiteren die Auswahl der Lehrenden sowie die Festlegung einer Distributionsstrategie.

Inhalte des Programmmanagements sind Hanft (2014) zufolge die Implementierung, die Durchführungsorganisation sowie die Evaluation und das Qualitätsmanagement. Erfahrungen, die im Zuge des Programmmanagements gemacht werden, können zur Programmrevision führen. Beispielsweise kann sich im laufenden Studienbetrieb die Situation ergeben, dass die in der Planungsphase definierte Zielgruppe mit dem Angebot nicht erreicht werden kann, was eine Überprüfung und ggf. Neubestimmung der Zielgruppe zur Folge haben kann.

Hanft (2014, S. 56f.) führt aus, dass in jeder Phase Spezialistinnen und Spezialisten zum Einsatz kommen, die Prozesse also arbeitsteilig zu organisieren sind:

Programm- oder Studiengangsplanerinnen und Programm- oder Studiengangsplaner: Programmplanerinnen und Programmplaner führen Markt- und Machbarkeitsstudien durch und planen auf dieser Basis unter Berücksichtigung der verfügbaren Ressourcen das Programm (Hanft, 2014, S. 56).

Fach- und Inhaltsspezialistinnen und und Fach- und Inhaltsspezialisten: Diese übernehmen die „Fachverantwortung für das gesamte Programm und dessen Weiterentwicklung“ (Hanft, 2014, S. 57). Es handelt sich um Hochschullehrende – ggf. auch wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – die an der Entwicklung des Curriculums und der Erstellung der Lehrinhalte beteiligt sind, sowie darüber hinaus ggf. im Rahmen der Lehre eingebunden werden.

Instruktionsdesignerinnen und Instruktionsdesigner: Zu den Aufgabengebieten der Instruktionsdesignerinnen und Instruktionsdesigner gehören die Entwicklung des Curriculums, die Festlegung der Lernergebnisse, die Planung und Umsetzung des didaktischen Modells und der sich hieraus ableitenden Lehr- und Lernformen, ggf. unter Einbeziehung eines Lernmanagementsystems (Hanft, 2014, S. 57).

Medienentwicklerinnen und Medienentwickler: Der Zuständigkeitsbereich der Medienentwicklerinnen und Medienentwickler umfasst die Erstellung und Aufbereitung der Studien- bzw. Lernmaterialien. In Abhängigkeit vom Profil und Format des Studienangebotes kann es sich um Print- und/oder Onlinematerialien handeln, wobei letztere unterschiedlich aufwendig gestaltet werden können (Hanft, 2014, S. 57).

Programm-Managerinnen und Programm-Manager: Die für das Management der Programme verantwortlichen Personen sind an allen drei Phasen der Programmplanung, -entwicklung und des Programmmanagements beteiligt, übernehmen Hanft (2014, S. 57) zufolge beispielsweise Aufgaben im Bereich der Erstellung von Ordnungen und des Durchlaufens der erforderlichen Genehmigungsverfahren an der Hochschule. Nach der Implementierung des Programms verantworten sie das Management des laufenden Studienbetriebs und sind u. a. zuständig für die Lehrveranstaltungsplanung, für den Support von Lehrenden und Studierenden, für das Marketing und die Teilnehmendengewinnung, sowie für das Finanz- und Qualitätsmanagement und die Weiterentwicklung des Programms.

Das Prozessschema von Hanft verknüpft die innerhalb der drei Phasen anfallenden Aufgaben mit „programmübergreifenden Querschnittsaufgaben“ (Hanft, 2014, S. 57), darunter die Anrechnung und Anerkennung von Kompetenzen, Marketing und Qualitätsmanagement sowie das Finanzmanagement. Die Programmplanung und –gestaltung sowie die übergreifenden Querschnittsaufgaben sind an den Schnittstellen „zu den Verwaltungs- und Selbstverwaltungseinrichtungen der Hochschule“ (Hanft, 2014, S. 57) zu verankern.

Erkenntnisse zur Handlungspraxis speziell der Entwicklung weiterbildender, berufsbegleitender Studiengänge ermöglicht die Arbeit von *Claudia Bardachzi* (2010). Basierend auf einer Aufarbeitung und Analyse bildungswissenschaftlich und betriebswirtschaftlich orientierter Konzepte (Hanft & Kretschmer, 2014) der Programmentwicklung und –gestaltung in der Weiterbildung sowie unter Zugrundelegung der Ergebnisse aus drei Fallstudien wird ein Modell der Programmgestaltung berufsbegleitender Studiengänge entwickelt. Für die Zwecke der vorliegenden Arbeit ist dieses Modell insofern relevant, als es eine Verknüpfung und ein Abgleich theoretischer Konzepte mit der Hochschulpraxis leistet und über die Anlage der Fallstudien (Dokumentenanalyse, systematisierte Experteninterviews) Einblicke im Hinblick auf das Handeln der Akteure in der Studienganggestaltung an ausgewählten Hochschulen ermöglicht. Bei den von Bardachzi dargelegten theoretischen Konzepten handelt es sich mit bildungswissenschaftlicher Ausrichtung um die hier bereits beschriebenen Ansätze von Faulstich (2006) und Schlutz (2006) sowie um das Modell des Instructional Designs von Morrison, Ross, Kemp & Kalman (2007). Unter der Überschrift von eher betriebswirtschaftlich orientierten Konzepten führt Bardachzi zum einen den Ansatz von Kotler und Fox (2002) auf, die sich mit dem Thema der Programmgestaltung aus der Perspektive des Bildungsmarketings befassen, zum anderen befasst sie sich ebenfalls mit den Überlegungen von Knust (2006) zu den Elementen eines strategischen Geschäftsmodells. An dieser Stelle richtet sich der Fokus auf auf das von Bardachzi dargelegte Modell der Programmentwicklung und Programmgestaltung, das durch ein iteratives, phasenübergreifendes Vorgehen gekennzeichnet ist:

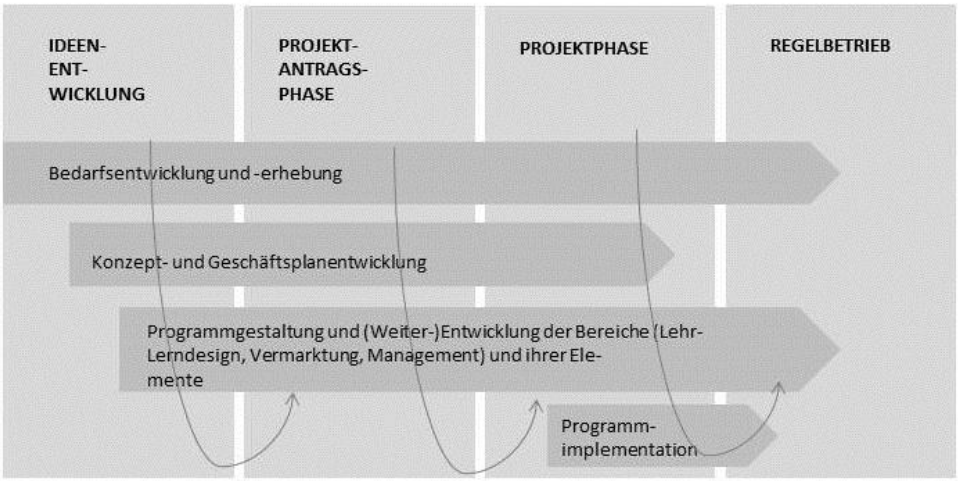

Abb. 14: Iterativer Prozess der Programmentwicklung und –gestaltung (in Anlehnung an Bardachzi, 2010, S. 219)

Ohne dass diese beiden Aspekte in der Prozessdarstellung von Bardachzi grafisch integriert werden, ist grundsätzlich anzumerken, dass sie sich in ihrer Arbeit ausführlich mit den Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren der Entwicklung berufsbegleitender Studienprogramme sowie mit den hochschulinternen Kontextbedingungen befasst, diese Aspekte also entsprechend mitzudenken sind. Deutlich wird in der Prozessdarstellung der aufgrund der besonderen Finanzierungsbedingungen (z. B. Anschubfinanzierung für die Entwicklung neuer Programme über Drittmittel) insbesondere für die Gestaltung von Programmen in der Weiterbildung spezifische Projektcharakter mit den Phasen der Ideenentwicklung, der Projektantragsphase, der eigentlichen Projektphase sowie der Überführung des Projektes in den Regelbetrieb. Die inhaltlichen Bausteine und Aufgaben sind definiert, können aber nicht nur einer Phase zugeordnet werden und unterliegen, so Bardachzi (2010, S. 219), einer fortlaufenden Weiterentwicklung im Prozess. Programmgestaltung wird von Bardachzi iterativ, d. h. mit sich wiederholenden Schritten und Rückbezügen verstanden. So erfolgt beispielsweise die Bedarfsentwicklung und –erhebung bereits im Zuge der Ideenentwicklung, begleitet den Prozess der Programmgestaltung allerdings bis hin zur Überführung in den Regelbetrieb, was fortlaufende Revisionen und Anpassungen ermöglicht. Die von Bardachzi als Elemente der Programmgestaltung angeführten Elemente Entwicklung des Lehr-/Lerndesigns, die Vermarktung und das Management der Programme sind ebenfalls Bestandteile bereits der Phase der Ideenentwicklung, können aber im Zuge der Konzeptentwicklung und des Regelbetriebs angepasst werden (Bardachzi, 2010, S. 219f.). Die Programmplanung nimmt ihren Ausgang von der Ideen- und Konzeptentwicklung. Zu den Bestandteilen dieser Phase gehören die Definition der Zielgruppe sowie die Erstellung eines Geschäftsplans, welches eine Beschreibung der Programmkonzeption und der Vermarktungsstrategie, eine Wirtschaftlichkeitsanalyse sowie die Darstellung der Programmplanung umfasst (Bardachzi, 2010, S. 224ff.). Wie bereits ausgeführt, liegt der Schwerpunkt der Programmplanung in der Projektphase bei Bardachzi auf der Entwicklung des Lehr-/Lerndesigns, der Vermarktung und dem Management des Studienprogramms. Die Entwicklung des Lehr-/Lerndesigns beinhaltet neben einer differenzierteren Zielgruppen- und Bedarfsanalyse die Definition der Studieninhalte und der Studienziele, Entscheidungen zur Frage der Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse, die Entwicklung der Studienmaterialien und der

für die Lernumgebung bestimmten Inhalte sowie eine Klärung der erforderlichen Supportstrukturen und eine Festlegung der Studienstrukturen (Bardachzi, 2010, S. 227f.). Im Kontext der Vermarktung stehen Bardachzi zufolge Entscheidungen im Hinblick auf die Preisgestaltung und die zielgruppenspezifische Kommunikation des Studienangebots sowie marken- und distributionspolitische Aspekte im Vordergrund. Relevante Fragen, die im Zuge der Gestaltung des Programmmanagements zu treffen sind, betreffen „kundenbezogene administrative Prozesse und Serviceleistungen“ (Bardachzi, 2010, S. 253), daneben die Bereiche des Finanz- und Qualitätsmanagements.

3.3 Studiengangentwicklung als Aspekt von Hochschulentwicklung

Wie im Rahmen der bisherigen Ausführungen deutlich geworden sein sollte, können in der Auseinandersetzung mit dem Thema Studiengangentwicklung unterschiedliche Ebenen betrachtet werden. In Anlehnung an vergleichbare Differenzierungen in der einschlägigen Literatur wird in dieser Arbeit zwischen einer hochschulübergreifenden Makroebene, einer hochschulinternen Mesoebene und der Ebene des Studiengangs selbst als Mikroebene unterschieden (vgl. Kap. 1.3). Diese Differenzierung in Makro-, Meso- und Mikroebene findet sich auch an anderer Stelle, wobei sich die jeweiligen Referenzpunkte unterscheiden. So beschreibt beispielsweise Reinmann (2012) Studiengangentwicklung in ihrer „Sandwichposition“ (S. 19) zwischen einer (hochschuldidaktischen) Mikroebene und einer (hochschulpolitischen) Makroebene. Letztere beinhaltet hochschulübergreifende Rahmenbedingungen und Aspekte, die auf der hochschulischen Ebene verankert werden können wie der Abgleich zwischen den vorhandenen und erforderlichen Kapazitäten oder auch das „Beharrungsvermögen von Strukturen, Prozessen, Gewohnheiten und lange gewachsenen Lehr-Lernkulturen“ (Reinmann, 2012, S. 21). Sie bilde, so Reinmann (2012, S. 19), den Rahmen, innerhalb dessen sich die Studiengangentwicklung auf der Mikroebene vollzieht. Auch Gerholz und Sloane (2013b) sprechen in Bezug auf die Studiengang- und Modulentwicklung von drei Ebenen. Dabei verorten sie auf der Makroebene einen, wesentlich durch den Bologna-Prozess bedingten „gesellschaftlichen Diskurs der Funktion von Hochschulbildung“ (Gerholz & Sloane, 2013b, S. 6), den es hochschulintern auf der Ebene der Studiengänge zu konkretisieren gelte. Die Mesoebene umfasst in ihrem Verständnis die Entwicklung des Studiengangs und des Curriculums (Gerholz & Sloane, 2013b, S. 11). Die Mikroebene schließlich rekurriert auf die Gestaltung der Lehr-Lernebene (Gerholz & Sloane, 2013b, S. 12).

Eine Verknüpfung von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung bzw. Hochschulforschung liegt beispielsweise auch dem Herausgeberband von Gerholz und Sloane (2013a) zugrunde, dessen Hintergrund das vom BMBF im Zeitraum von 2011 bis 2014 geförderte Forschungs- und Entwicklungsprojekt „OrgEniFa – Organisatorische Entwicklung in Fakultäten“[66] am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn bildet. Ausgangspunkt des Projektes stellten die aktuellen Herausforderungen in der Hochschullandschaft für die strukturelle und hochschuldidaktische Weiterentwicklung der Universitäten bzw. Fakultäten dar. Zielstellung des Projektes war es, die sich an der Fakultät Wirtschaftswissenschaften der Universität Paderborn aufgrund der Anforderungen aus dem Hochschulumfeld ergebenden Gestaltungsaufgaben aus einer „Fakultätsentwicklungsperspektive“ (Gerholz & Sloane 2013b, S. 19f.) mit den Facetten

[66] https://wiwi.uni-paderborn.de/dep5/sloane/forschung/abgeschlossene-projekte/orgenifa/, 19.2.18

Organisationsentwicklung, Kompetenzentwicklung und Infrastrukturentwicklung zu betrachten. Studiengangentwicklung wird unter Berücksichtigung unterschiedlicher Analyseebenen als „responsiver Prozess“ (Gerholz & Sloane 2013b, S. 16) in der Verschränkung von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung beschrieben.

Des Weiteren beschreibt Schaper (2012, S.38f.) im HRK-Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre sechs Phasen einer kompetenzorientierten Studiengangentwicklung, in der er die inhaltlich-konzeptionellen Schritte mit Schritten verbindet, die jeweils die Ebene der Organisationsentwicklung adressieren. Die von ihm benannten Schritte der inhaltlich-konzeptionellen Studiengangentwicklung weisen dabei Parallelen zum beschriebenen modellhaften Verlauf der Studiengangentwicklung der HRK (2017c) auf, umfassen u. a. die Festlegung der Qualifikationsziele, die Durchführung von Anforderungs- und Bedarfsanalysen, die Formulierung der Learning Outcomes, die Curriculumentwicklung und die Entwicklung der Module, die Bestimmung der Prüfungsformen und des Workloads sowie die Planung der Evaluation und Qualitätssicherung (Schaper, 2012, S. 38f.). Die parallellaufenden, von Schaper als organisationsentwickelnd bezeichnete Schritte beziehen sich auf die Steuerung des Prozesses, die Definition von Verantwortlichkeiten und Akteuren/Akteursgruppen sowie auf die Organisation des Abstimmungsprozesses. Schaper (2012, S. 38) betont die Notwendigkeit, alle am Studiengangentwicklungsprozess beteiligten Akteure (zentral und dezentral) entsprechend zu beteiligen.

Betrachtet man Studiengangentwicklung aus der Perspektive von Organisations- bzw. Hochschulentwicklung, dann impliziert dies eine Zusammenführung bzw. Verzahnung der Ebenen. Insbesondere dann, wenn es um die Frage der Gestaltung von Studiengangentwicklung an Hochschulen geht (vgl. Kap. 8) wird deutlich, dass es hier neben den formal-strukturellen hochschulinternen und hochschulübergreifenden Rahmenbedingungen auch Aspekte auf der Ebene der Hochschulkultur und der Kultur(en) der einzelnen Fachdisziplinen, aber auch hinsichtlich der einzelnen Bereiche innerhalb der Hochschule (Wissenschaft, Hochschulverwaltung) zu beachten gilt. Brahm, Jenert und Euler (2016) stellen basierend auf Euler (2013) und Brahm, Jenert und Meier (2010) ein Modell der Pädagogischen Hochschulentwicklung vor, mit dem sie aufzeigen, dass Qualitätsentwicklung im Bereich von Studium und Lehre die Betrachtung/Bearbeitung unterschiedlicher, sich aufeinander beziehender Ebenen beinhaltet.

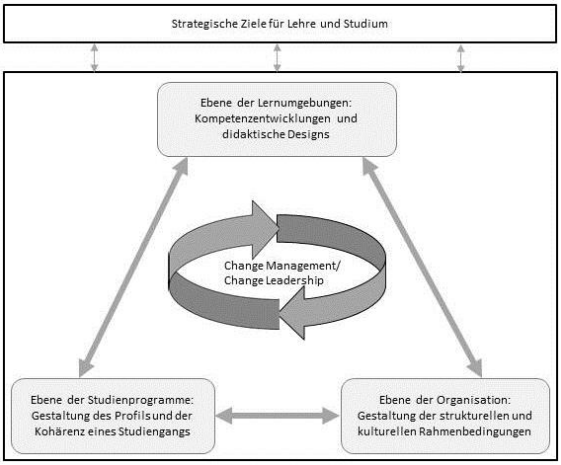

Abb. 15: Bezugsrahmen der Pädagogischen Hochschulentwicklung (in Anlehnung an Brahm, Jenert & Euler, 2016, S. 29; Quelle: Euler, 2013; auch Brahm, Jenert & Meier, 2010)

Der Bezugsrahmen setzt drei Ebenen miteinander in Beziehung, eingebettet in die Strategie der Hochschule im Bereich Studium und Lehre:

- *Ebene der Lernumgebungen:* Kompetenzentwicklung und didaktische Designs
- *Ebene der Studienprogramme:* Gestaltung des Profils und der Kohärenz eines Studiengangs
- *Ebene der Organisation:* Gestaltung der strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen

Maßnahmen und Initiativen im Bereich Studium und Lehre, die eine nachhaltige Wirkung entfalten sollen, müssen unter Zugrundelegung dieses Bezugsrahmens jeweils alle drei Ebenen berücksichtigen. Auf diese Weise lassen sich die vorhandenen, häufig voneinander separierten „Entwicklungsansätze zur Gestaltung des Lehrens und Lernens“ (Brahm, Jenert & Euler, 2016, S. 21) miteinander verbinden. Die strategischen Ziele der Hochschule können sich dabei unterschiedlich abstrakt darstellen, von der Formulierung eines Leitbildes bis hin zur Beeinflussung individueller Entscheidungen (Brahm, Jenert & Euler, 2016, S. 30). In der Darstellung des Modells der Pädagogischen Hochschulentwicklung spiegeln sie sich auf allen drei Ebenen wider und sind bei der Gestaltung von Veränderungsprozessen zu berücksichtigen bzw. beeinflussen diese. Im Hinblick auf die Ebene der Studienprogramme formulieren Brahm, Jenert und Euler (2016) diesen Aspekt wie folgt:

> „Auf der Ebene der Studienprogramme bekommen die in Vision, Leitbild und Strategie formulierten Vorstellungen über ein hochwertiges Studium bzw. den „idealen“ Absolventen/die „ideale“ Absolventin eine konkrete Gestalt. Dabei geht es zum einen darum, dem Programm eine kohärente Struktur zu verleihen, bzw. umgekehrt, die in den einzelnen Kursen verfolgten Ziele auf einen Gesamtrahmen auszurichten“ (Brahm, Jenert & Euler, 2016, S. 31).

Die Ebene der Organisation umfasst im Verständnis dieses Modells verschiedene Aspekte, darunter u. a. die strukturelle Verankerung von Aktivitäten im Bereich Studium und Lehre, die vorhandenen Infrastrukturen, aber eben wie ausgeführt auch kulturelle Aspekte (Brahm, Jenert & Euler, 2016, S. 31f.). Das Modell ist in seiner Eigenschaft als „heuristische Strukturierungshilfe“ (Brahm, Jenert & Euler, 2016, S. 29) insofern relevant, als es nicht nur kompatibel mit dem organisationssoziologischen Bezugsrahmen (vgl. Kap. 4.4) ist, sondern auch im Rahmen der strategischen Analyse immer wieder dazu angeleitet hat, den Fokus auf die Einbettung der Studiengangentwicklung in die Gesamtorganisation zu richten sowie auf die strukturellen und kulturellen Besonderheiten. In der Ableitung und Diskussion der Implikationen für die hochschulpraktische Gestaltung von Studiengangentwicklung wird das Modell der Pädagogischen Hochschulentwicklung unmittelbar relevant (vgl. Kap. 8).

3.4 Zusammenfassung

In einer zusammenfassenden Betrachtung der aufgeführten prozessorientierten Ansätze der Studiengangentwicklung gilt es an erster Stelle festzuhalten, dass es sich dabei vorwiegend um deskriptive, strukturorientierte Modelle handelt, die überwiegend kausale, idealtypische Zusammenhänge aufzeigen. Anders formuliert: diese ausgewählten Ansätze und Modelle beschreiben, wie Studiengangentwicklung formal auf der Ebene von Strukturvorgaben ‚in der Theorie‘ funktioniert. Diese Einschätzung bedeutet nicht, dass – wie ja auch jeweils beschrieben – die einzelnen Konzepte keine empirische Basis haben und/oder kein zirkuläres, iteratives

Vorgehen in der Prozessgestaltung beinhalten. Die Frage aber, wie Studiengangentwicklung ‚in der Praxis' funktioniert, wird allerdings eher marginal behandelt (z. B. bei Bardachzi, 2010) und würde einen Wechsel der Perspektive hin zu einer strategischen, akteurszentrierten und systemische Aspekte berücksichtigenden Auseinandersetzung mit diesem Thema erfordern. Dadurch würden Aussagen bzw. Ableitungen dazu ermöglicht, wie sich das konkrete Handeln der Akteure in der Praxis der inhaltlich-konzeptionellen Studiengangentwicklung gestaltet, welchen Rahmenbedingungen und ggf. Zwängen es unterliegt, welche Strategien die Akteure verfolgen etc.

Bei Hörmann (2007), Jenert (2011) und Felbinger (2013) handelt es sich um Modelle, die jeweils im Rahmen einer Qualifizierungsarbeit entwickelt und (teilweise) empirisch erprobt wurden. Hörmann (2007) bietet ein prozessorientiertes Rahmenmodell der Studienganggestaltung (Klärung der Ausgangssituation, Bedarfsermittlung, Ausgestaltung des Studiengangs). Ihr Fokus liegt auf der Adaptierung und Überprüfung der Delphi-Methode zur Entwicklung eines bedarfsorientierten Studiengangs. Angesichts der Tatsache, dass in der Literatur zur Studiengangentwicklung kaum konkrete anwendungsorientierte Instrumente der Bedarfsermittlung zu finden sind, zeichnet sich diese Arbeit durch das Aufzeigen eines entsprechenden Vorgehens aus. Der Mehrwert begründet sich des Weiteren darin, dass Hörmann die von den für die Studiengangentwicklung verantwortlichen Akteuren zu bearbeitenden Problemstellungen (Klärung der Ausgangslage, Klärung der Bedarfslage, Klärung der Angebotsstruktur) identifiziert und das entwickelte Rahmenmodell am Beispiel eines konkreten Studiengangs (erfolgreich) erprobt. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Delphi-Methode durchaus für die Anwendung im Prozess einer bedarfsorientierten, praxisnahen Studiengangentwicklung geeignet ist. Zu hinterfragen ist allerdings, ob es sich angesichts des Aufwands um eine, den Rahmenbedingungen der Hochschulpraxis entsprechende Methode handelt. Hörmann verweist zwar auf die Praktikabilität des Modells (Hörmann, 2007, S. 284), trifft jedoch keine Aussagen darüber, wie die Umsetzung in der Praxis (verantwortliche Akteure, Steuerung, Arbeitsteilung) aussehen kann. Die Arbeit von Tobias Jenert (2011) ist auch deshalb wesentlich von Bedeutung, da er seinem Ansatz der Rekonstruktion der Wahrnehmungen und Handlungslogiken der Studierenden organisationssoziologisch betrachtet das Verhältnis von Struktur und Handeln zugrunde legt. Der Mehrwert für die vorliegende Arbeit resultiert demnach zum einen aus der Darlegung eines Programmentwicklungsmodells, das dezidiert Gestaltungsmaßnahmen auf den beiden Dimension Programme-Leadership und Programme-Ownership aufführt und aufzeigt, welche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für die Umsetzung gegeben sein müssen. Zum anderen entwickelt Jenert das Konstrukt der Studienprogrammkultur und zeigt ein Vorgehen für dessen empirische Analyse auf. Die hier geleistete theoretische Ausarbeitung und empirische Konkretisierung bieten Anknüpfungspunkte und eine Reflexionsmöglichkeit für die Anlage der eigenen Untersuchung. Der Mehrwert der Arbeit von Felbinger (2013) liegt in der Herausarbeitung der auf die Studiengangentwicklung an Hochschulen Einfluss nehmenden bildungspolitischen und hochschuldidaktischen Determinanten sowie in der Identifizierung von Anspruchsgruppen (Stakeholder) auf der hochschulinternen und –übergreifenden Ebene, an die ebenfalls angeknüpft werden konnte. Sie stellt eine Hierarchie der Gestaltungsebenen von Studiengangentwicklung dar, verweist aber darauf, dass eine prozessuale Darstellung im Sinne einer verbindlichen Abfolge den Rahmenbedingungen der Hochschulpraxis nicht entspricht (Felbinger, 2013, S. 252). Die Bearbeitung der Gestaltungsebenen ist abhängig davon, wie der Prozess der Studiengangentwicklung an der Hochschule organisiert und gesteuert wird, bei-

spielsweise im Hinblick auf die Arbeitsteilung zwischen zentralen und dezentralen Einheiten. Kurz dargestellt werden Prozessphasen der Studiengangentwicklung in Bezug zu den identifizierten Gestaltungsebenen (Felbinger, 2013, S. 261-265). Unklar bleibt die Genese der Gestaltungsebenen. Felbinger schreibt dazu, dass diese auf Basis „qualitativer Betrachtungen und Auswertungen des innerhalb dieser Arbeit erfassten Wissens über die Einflussnahmen auf die Studiengangsgestaltung“ (Felbinger, 2013, S. 243) abgeleitet wurden. Der Hintergrund dieser Betrachtungen und Auswertungen wird von ihr allerdings nicht expliziert. Während die von Felbinger identifizierten Determinanten in die strukturelle Analyse der vorliegenden Arbeit einfließen können, steht eine Überprüfung der Gestaltungsebenen aus der Sicht der Hochschulpraxis meines Erachtens aus. Um den Mehrwert des aufgezeigten Ansatzes der Studiengangsgestaltung für die Hochschulpraxis einschätzen zu können, bedürfte es weiterführend einer Erprobung beispielsweise im Rahmen einer (exemplarischen) Fallstudie.

Das Raster der Programmgestaltung von Hanft (2014) bietet insbesondere für die Entwicklung von weiterbildenden Studiengängen einen anwendungsorientierten Leitfaden mit drei, sich an die ‚klassischen‘ Phasen eines Projektprozesses anlehnenden zeitlichen Phasen und einzelnen inhaltlichen Bausteinen. Im Unterschied zur Darstellung von Bardachzi (2010) fällt auf, dass diese Bausteine jeweils nur einer Phase zugeordnet werden und Rückbezüge – zumindest grafisch – nur zwischen dem Programmmanagement und der Programmplanung hergestellt werden. Eine Anpassung dieses Modells an die Praxis der Studiengangentwicklung an Hochschulen böte sich insofern an, als es im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung zu AdB:oH den Projekten in unterschiedlichen Kontexten immer wieder als Anhaltspunkt für die eigene Projektplanung vorgelegt wurde, allerdings mit der Erfahrung, dass die Nutzung „eher punktuell und anlassbezogen“ (Hanft et al., 2016, S. 104) erfolgte. Inhalte, die in der Antragsphase/Planungsphase bereits hätten geklärt werden müssen (z. B. die Frage nach der Zielgruppe, dem Bedarf, der zur Verfügung stehenden eigenen Ressourcen für die Realisierung des Angebotes) wurden nahezu über die gesamte Laufzeit des Projektes bearbeitet, Aspekte der nachhaltigen Implementierung und des Managements traten dafür oftmals in den Hintergrund (Hanft et al., 2016, S. 35). Eine strategische Analyse von Studiengangentwicklung wie sie durch die zweijährige, verschiedene Akteursgruppen einbeziehende Prozessbegleitung der Projekte im Rahmen der Fallstudien realisiert werden konnte, zeigt also, in dem sie vom Handeln der Akteure ausgeht, dass dieser Prozess offenbar Logiken unterliegt, die durch strukturorientierte Modelle nicht abgebildet werden können. Die Übertragbarkeit des Rasters auf den grundständigen Bereich erscheint möglich, ist aber mit Adaptionen und Modifikationen u. a. in Bezug auf die grundständigen (Selbstverwaltungs-)Strukturen, den organisationalen Rahmen und die strukturelle Anbindung sowie auf die Studienstrukturen und –organisation verbunden. Dies gilt entsprechend auch für das von Bardachzi (2010) entwickelte Modell der Programmgestaltung. Was die Ansätze von Schlutz (2006) und Faulstich (2006) betrifft, so liegt deren Mehrwert sicherlich darin, dass sie konkrete Methoden und Instrumente vorstellen, die im Rahmen der Angebotsentwicklung zum Einsatz kommen können. Beide bieten die Möglichkeit der institutionen- und angebotsübergreifenden Übertragung, d. h. das Modell der Angebotsentwicklung von Schlutz (2006) oder die von Faulstich (2006) angeführten Aspekte zur Struktur- und Prozessplanung sind ebenso im Kontext der Entwicklung (grundständiger wie weiterbildender) Studiengänge an Hochschulen von Relevanz.

Die eigene Untersuchung richtet sich auf die Praxis, auf die Rekonstruktion des ‚Wie' der Studiengangentwicklung und der in diesem Kontext wirksam werdenden Handlungslogiken der beteiligten Akteure. Das Potential eines solchen Ansatzes für die Analyse, aber auch für die Gestaltung der Praxis zeigt sich neben den genannten Fallstudien der wissenschaftlichen Begleitung zu AdB:oH beispielsweise bei Beckmeier und Neusel (1991) und Steinhardt (2015). Zu den mit Blick auf die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit wichtigen Erkenntnissen bzw. Impulsen der Arbeit von Steinhardt gehört u. a., dass Hochschulleitungen im Bereich der Studiengangentwicklung zwar über eine erhöhte Autonomie verfügen und hier eine Innovatoren- bzw. Promotorenfunktion[67] wahrnehmen können, auf den Ablauf der Studiengangentwicklung in den Fächern jedoch „keinen entscheidenden Einfluss" (S. 238) haben. Ausgehend von den Ergebnissen ihrer Untersuchung resümiert Steinhardt, dass Studiengangentwicklerinnen und Studiengangentwickler sich an ihrer jeweiligen Forschungscommunity orientieren, „d. h. das Handlungssystem Scientific Community ist entscheidender als das Handlungssystem eigene Universität" (S. 242). Im Prozess der Studiengangentwicklung sei „ein latenter Zwang zur Zusammenarbeit" (Steinhardt, 2015, S. 248) gegeben, wobei Steinhardt unterschiedliche Prozesse bzw. Arten der Entscheidungsfindung in den Fachbereichen/ Instituten identifiziert. Studiengänge würden zudem, so eine weitere Erkenntnis aus der Untersuchung, informell an runden Tischen der Professorinnen und Professoren beschlossen, Konflikte bereits im Vorfeld gelöst (Steinhardt, 2015, S. 255). Damit verbinde sich ein Bedeutungsverlust traditioneller Hochschulgremien und anderer Statusgruppen (Steinhardt, 2015, 255). Gremien und Studierende werden „als Ressourcen zur Durchsetzung der eigenen Strategie" (Steinhardt, 2015, S. 226) verwendet. Dabei erhält das Expertenwissen als Machtquelle das höchste Gewicht.

Steinhardt bezieht sich in ihrer Arbeit auf den Ansatz der strategischen Organisationsanalyse von Crozier und Friedberg (1979), der zusammen mit der Theorie der Strukturierung von Giddens (1997) den theoretischen Rahmen der eigenen Untersuchung konstituiert. Für das Vorhaben, Studiengangentwicklung akteurszentriert zu betrachten, sind beide Ansätze insofern geeignet, als sie es ermöglichen, Organisationen und organisationale Prozesse vor dem Hintergrund der Rekursivität bzw. Wechselseitigkeit der beiden Dimensionen von Handeln und Struktur zu analysieren und forschungsmethodisch gesehen einen Zugang bzw. eine Denkweise zur Durchführung einer strategischen Analyse bereitstellen.

4 Theoretischer Rahmen

Aus der Spezifik des Erkenntnisinteresses und der Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit ergibt sich die Notwendigkeit für eine theoretische Rahmung, die den Blick auf die Vermittlung zwischen den Dimensionen Handeln und Struktur richtet und aus der sich Implikationen für die Anlage und Durchführung der empirischen Untersuchung ableiten lassen. Bereits in einer ersten Annäherung besprochen wurde, dass sich diesbezüglich Ansätze aus der Organisationssoziologie anbieten. Die Spezifizierung des Gegenstands der Organisationssoziologie, das Aufzeigen des Spektrums an Organisationstheorien sowie darauf basierend die Ausarbeitung der Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens und der Ansatz der strategischen Organisationsanalyse von Michel Crozier und Erhard Friedberg sind Gegenstand dieses Kapitels.

[67] Der Begriff des Promotors wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Witte (1973) verwendet. Entsprechende Ausführungen erfolgen im Kontext der Darlegung der soziologischen Konzeptualisierung in Kap. 7.1.

Der theoretische Rahmen wird in einer Folge von vier aufeinander bezogenen Abschnitten entfaltet. Der erste Abschnitt steht unter der Fragestellung, welche organisationstheoretischen Ansätze üblicherweise herangezogen werden, um die Besonderheiten der Hochschule als Expertenorganisationen (Pellert, 1999) zu beschreiben. Dazu erfolgen zunächst einige kurze Ausführungen zur Definition und Einordnung der Organisationssoziologie, an die sich dann ein Überblick ausgewählter organisationstheoretischer Ansätze anschließt. Aufbauend auf diesem Abschnitt werden im Anschluss die Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens (1997) und der Ansatz der strategischen Organisationsanalyse von Crozier und Friedberg (1979) vorgestellt und bezüglich ihres Mehrwertes für die Zwecke der vorliegenden Arbeit begründet. Im vierten Abschnitt wird der organisationssoziologische Bezugsrahmen beschrieben, der die Theorie der Strukturierung und die strategische Organisationsanalyse unter Berücksichtigung der in Kapitel 1.4 dargelegten gegenstandsbezogenen Differenzierung zwischen Mikro-, Meso- und Makroebene miteinander verknüpft. Es sei darauf hingewiesen, dass im Rahmen dieser Arbeit lediglich ein Einblick in organisationssoziologische Ansätze gegeben werden kann. Ein Überblick über die zentralen Werke der Organisationstheorie bzw. der Organisationsforschung ermöglichen u. a. Türk (2000) und Kühl (2015).

4.1 Organisationssoziologische Ansätze in der Hochschulforschung

Die Organisationssoziologie als spezielle Soziologie (Kerber & Schmieder, 1994; Preisendörfer, 2016) entwickelte sich nach dem Ende des zweiten Weltkrieges (Abraham & Büschges, 2009, S. 75) und wird üblicherweise als noch junge Disziplin beschrieben. Mayntz (1968) schreibt dazu aus der Perspektive der 1960er Jahre, dass eine „allgemeine soziologische Organisationstheorie […] in Deutschland erst heute [entsteht]“ (S. 27). Schimank (1994, S. 242) führt aus, dass sich die Sozialwissenschaften historisch betrachtet mit Organisationen aus zwei Blickrichtungen befassen: einer gesellschaftsbezogenen und einer organisationsbezogenen. Als die Entwicklung dieser beiden Richtungen wesentlich beeinflussend führt er die Bürokratietheorie von Max Weber für die gesellschaftsbezogene Blickrichtung und den Ansatz des wissenschaftlichen Managements von Frederick Taylor für die organisationsbezogene Blickrichtung auf. Im geschichtlichen Verlauf gewann – auch international – die organisationsbezogene Blickrichtung an Gewicht, während die gesellschaftsbezogene Perspektive zunehmend in den Hintergrund trat (Schimank, 1994, S. 242f.; Abraham & Büschges, 2009, S. 76). Schimank (1994, S. 245) legt in seinem Beitrag die Entwicklung des organisationsbezogenen Ansatzes zusammenfassend dar unter dem Aspekt eines zunehmenden Fokus auf eine Viel- bzw. Mehrdimensionalität des Handelns in Organisationen. Diese Entwicklung hin *„zu einem mehrdimensionalen Verständnis organisatorischen Handelns“* (Schimank, 1994, S. 245, Hervorhebung i. Orig.) äußerte sich Schimank zufolge

> „hinsichtlich der Interessen und Bedürfnisse der Organisationsmitglieder als Personen, hinsichtlich der professionellen Handlungsorientierungen einer wichtigen Teilgruppe der Organisationsmitglieder, hinsichtlich der technischen Determinanten organisatorischer Abläufe, hinsichtlich der Rationalitätsbeschränkungen organisatorischen Entscheidens und hinsichtlich der mikropolitischen Aktivitäten von Organisationsmitgliedern“ (Schimank, 1994, S. 245).

Insgesamt, so Abraham und Büschges (2009), „zeichnet sich die Entwicklung einer allgemeinen, alle Arten von Organisationen umfassenden, auf die Ermittlung universeller Determinanten zielenden interdisziplinären Organisationstheorie ab“ (S. 76). Schimank (1994, S. 240) führt

aus, dass die Organisationssoziologie mit anderen, nicht nur sozialwissenschaftlichen Disziplinen konkurriere, wie beispielsweise der Industrie- und Betriebssoziologie, der Organisations- und Managementlehre, den Verwaltungs- und Politikwissenschaften. Diesbezüglich vertreten Abraham und Büschges (2009) die Auffassung, dass sich die Organisationssoziologie einer Einordnung als „Hilfswissenschaft anderer Disziplinen“ (S. 77) dann entziehen könne, wenn sie sich als (allgemeine) Soziologie versteht.

Preisendörfer (2016) zufolge handelt es sich bei der Organisationssoziologie um eine „spezielle Soziologie, eine so genannte Bindestrich-Soziologie, die sich die Beschreibung, die Erklärung und die Gestaltung/Steuerung von Organisationen zur Aufgabe gemacht hat“ (S. 1), eng mit der allgemeinen Soziologie verknüpft ist und sich neben ihrer interdisziplinären Ausrichtung insbesondere auch durch ihre Eingebundenheit in internationale Diskussionen hervorhebe (S. 2). Zudem sei sie breit angelegt, da man es in unterschiedlichen Organisationen mit „weitgehend gleich gelagerten Problemen“ (Preisendörfer, 2016, S. 4) zu tun habe. Die Interdisziplinarität der Organisationssoziologie führe dazu, dass dieser Begriff „durch den allgemeineren Begriff der Organisationsforschung“ (Preisendörfer, 2016, S. 2) ersetzt werden könne. Die Aufgabe der Organisationssoziologie bezieht sich laut Preisendörfer zum einen auf die „Aufdeckung von Regelhaftigkeiten im Ablauf organisationaler Prozesse“ (Preisendörfer, 2016, S. 2), zum anderen zielt sie ab auf ein „Raster von Kategorien zur systematischen Erfassung der Struktur von Organisationen“ (S. 2). Organisationssoziologie dient darüber hinaus „der Erklärung des Geschehens in und im Umfeld von Organisationen“ (Preisendörfer, 2016, S. 3). Hinsichtlich des Verhältnisses von Organisationstheorie und Organisationspraxis stellen Kieser und Walgenbach (2010) fest, dass diesbezüglich „Uneinigkeit“ (S. 29) in der Organisationswissenschaft bestehe. So werde zum einen das Argument vertreten, Organisationstheorien sollen „zur rationalen – was heißen kann: effizienten, humanen, umweltverträglichen usw. – Gestaltung von Organisationen beitragen“ (Kieser & Walgenbach, 2010, S. 29), während in anderen Verständnissen der Aspekt von „Erklärung oder Verstehen“ (Kieser & Walgenbach, 2010, S. 29) vorrangig sei. Die hier vorgelegte Arbeit verfolgt den Ansatz, beide Zielsetzungen miteinander zu verknüpfen, in dem der organisationssoziologische Bezugsrahmen (vgl. Kap. 4.4) genutzt wird, um einen Zugang zur Praxis der Studiengangentwicklung an Hochschulen zu erhalten und um auf dieser Basis hochschulpraktische Implikationen ableiten zu können.

Die Organisationssoziologie umfasst ein weites Feld unterschiedlicher organisationstheoretischer Ansätze. So konstatiert etwa Schreyögg (2004), dass die Organisationstheorie „keine homogene Disziplin“ (S. 1069) sei, hier vielmehr „unterschiedliche Perspektiven und Theoriengebäude konkurrieren“ (S. 1069). Die Schwerpunkte der Organisationsforschung spiegeln sich überdies in den verschiedenen Typen bzw. Typenkonzepten von Organisationen wider (Apelt & Tacke, 2012, S. 7).

Organisationstheorien beziehen sich des Weiteren auf unterschiedliche Wissenschaftsverständnisse, die sich ihrerseits als Systematisierungsgrundlage anbieten (Scherer & Marti, 2014). Das Wissenschaftsverständnis einer Organisationstheorie kann sich u. a. auf das Verhältnis von Struktur und individuellem Verhalten und Handeln beziehen. Scherer und Marti benennen das Subjekt-Objekt-Modell als „das am weitesten verbreitete Wissenschaftsverständnis“ (S. 18) und verweisen auf Wissenschaftsverständnisse, die aus der Kritik an diesem Modell resultierten. Das Wissenschaftsverständnis des Subjekt-Objekt-Modells ist an den Naturwissenschaften orientiert und in seinen Varianten aus dem „Spannungsfeld zwischen Empi-

rismus und Rationalismus“ (Scherer & Marti, 2014, S. 19) entstanden. Die Grundannahmen dieses Modells, die Scherer und Marti mit Bezug auf Kunneman (1991) aufführen, beziehen sich u. a. auf die Existenz einer objektiven Realität und auf die Möglichkeit der „Erkenntnis dieser Struktur“ (Scherer & Marti, 2014, S. 20) durch Beobachtung. Scherer und Martin stellen dar, dass sich insbesondere in den Sozialwissenschaften Kritik an diesem Modell formierte und andere Ansätze mit zum Teil eigenen Wissenschaftsverständnissen entstehen ließ (Scherer & Marti, 2014, S. 21). Hierbei handelt es sich um interpretative, kritische und postmoderne Ansätze, unter die sich jeweils bestimmte Theorien subsumieren lassen (für eine ausführliche Darstellung vgl. bei Scherer & Marti 2014). So geht das Wissenschaftsverständnis des interpretativen Ansatzes etwa „davon aus, dass soziale Realitäten nicht als „harte Fakten“ gegeben sind und entsprechend erforscht werden können, sondern von den Mitgliedern einer sozialen Gemeinschaft (unterschiedlich) konstruiert und interpretiert werden“ (Scherer & Marti, 2014, S. 22). Die Autoren verweisen in diesem Zusammenhang u .a. auf Anthony Giddens. Die kritischen Ansätze richten sich – kurz gefasst – auf ein Hinterfragen des „Status quo sozialer Systeme“ (Scherer & Marti, 2014, S. 24), während die postmodernen Ansätze davon ausgehen, „dass die Welt und unser Wissen über sie durch unsere gemeinsame Sprache konstituiert wird“ (Scherer & Marti, 2014, S. 25). Eine weitere Linie betrifft darüber hinaus die Differenzierung von funktionalistischen Ansätzen und Rational Choice Ansätzen (vgl. zum Überblick und zur Einführung u .a. Miebach, 2006). Beide basieren auf der Grundfrage, so die Autoren mit Bezug auf Giddens (1984) und Vanberg (1975),

> „ob das individuelle Verhalten weitgehend durch die gesellschaftlichen Strukturen (wie z. B. Organisationen, Kulturen) determiniert wird oder ob – aus anderer Perspektive betrachtet – gesellschaftliche Strukturen durch individuelles Verhalten erst konstituiert werden“ (Scherer & Marti, 2014, S. 27).

Während die erste Sichtweise durch funktionalistische Ansätze vertreten wird, versuchen die Rational Choice Ansätze, „soziale Phänomene der Makro-Ebene über die Mikro-Ebene zu erklären“ (Scherer & Marti, 2014, S. 29).

In der Literatur zu Organisation/Organisationstheorien/Organisationssoziologie (vgl. u. a. Bogumil & Schmid, 2001; Schreyögg, 2004; Miebach, 2006; Kieser & Walgenbach, 2010; Kieser & Ebers, 2014; Preisendörfer, 2016) liegen je nach Schwerpunktsetzung und Perspektive sowie der mit der Darstellung verfolgten Intention (z. B. Überblicksbeitrag; Beiträge, die sich in der Auswahl und Systematisierung bereits auf bestimmte Grundannahmen über Organisation/auf ein bestimmtes Wissenschaftsverständnis beziehen) unterschiedliche Formen der Systematisierung vor. Schreyögg (2004) listet verschiedene, sich im Hinblick auf die Bezugsebene unterscheidende Raster der Strukturierung von Organisationstheorien auf und benennt exemplarisch jeweils Vertreterinnen und Vertreter dieser Raster. Als die „bekanntesten Raster“ (Schreyögg, 2004, S. 1070) zur Strukturierung der Organisationstheorien führt er Ansätze auf, die sich auf die historische Entwicklung der Organisationstheorien beziehen, den Fokus auf die Methodologie oder auf die Aggregationsebene im Sinne von Mikro-, Meso- und Makrotheorien legen oder ihren Ausgang von dem den Organisationstheorien zugrundeliegenden Leitbild oder ihrer Basis-Disziplin nehmen. Schreyögg (2004, S. 1070) selbst differenziert mit Bezug auf Scott (1961) zwischen der Klassischen, der Neoklassischen und der Modernen Organisationstheorie.

Wiederum andere Überblickswerke orientieren die Auswahl und Systematisierung von Organisationstheorien an dem Kriterium der Schwerpunktsetzung dieser Theorien auf der formalen Struktur von Organisationen wie dies zum Beispiel bei Kieser und Walgenbach (2010) der Fall ist. Treibel (2006) wiederum wählt die in ihrem Überblickswerk aufgeführten soziologischen Theorien unter Zugrundelegung einer zeitlichen, regionalen und inhaltlichen Schwerpunktsetzung aus. Inhaltlich geht es um Makroansätze, Mikroansätze und um Ansätze, die beide Sichtweisen miteinander verbinden. Dabei stehen bei den Makro-Ansätzen „größere soziale Gebilde oder kollektive Prozesse“ (Treibel, 2006, S. 15) im Mittelpunkt der Betrachtung, bei den Mikro-Ansätzen hingegen liegt der Fokus auf „Individuen und ihren Interaktionen untereinander“ (Treibel, 2006, S. 15). Die Verbindung der beiden Ansätze richtet den Blick auf das „Verhältnis von Individuum und Gesellschaft“ (Treibel, 2006, S. 16). Neben diesen Überblickswerken liegen Beiträge vor, die sich aus dem Blickwinkel einer spezifischen Fragestellung mit Organisationstheorien beschäftigen. Exemplarisch kann diesbezüglich auf Bogumil und Schmid (2001) verwiesen werden, die eine politikwissenschaftliche Fragestellung verfolgen und deren Erkenntnisinteresse sich auf „Macht- und Entscheidungsprozesse in Organisationen“ (Bogumil & Schmidt, 2001, S. 28) richtet. Unter dieser Prämisse setzen sie sich mit drei organisationstheoretischen Ansätzen auseinander: der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie, der strategischen Organisationsanalyse und der Konfigurationsanalyse. Andere Systematisierungen finden sich darüber hinaus im Kontext spezieller Soziologien, etwa in der soziologischen Handlungstheorie (Miebach, 2006) oder der akteurtheoretischen Soziologie (Schimank, 2010).

Eine weitere Form der Systematisierung findet sich bei Preisendörfer (2016, ab S. 8), der fünf Formen der Systematisierung von Organisationsforschung unterscheidet, die von unterschiedlichen Bezugspunkten ihren Ausgang nehmen und die hier exemplarisch etwas ausführlicher dargestellt werden sollen.

1. Analyseebenen organisationssoziologischen Arbeitens

Preisendörfer differenziert zwischen der sozialpsychologischen, der strukturellen und der ökologischen Ebene. Die sozialpsychologische Ebene fokussiert „individuelles Verhalten im Kontext von Organisationen“ (Preisendörfer, 2016, S. 9), während sich die strukturelle Ebene auf „Arbeitsgruppen, Abteilungen oder die gesamte Organisation“ (Preisendörfer, 2016, S. 9) bezieht. Die ökologische Ebene befasst sich mit Organisationen „in ihrer Gesamtheit mit ihrem Bezug zur Umwelt“ (Preisendörfer, 2016, S. 9).

2. Basiselemente von Organisationen

Organisationsforschung kann von den Basiselementen einer Organisation ausgehen, bei denen es sich laut Preisendörfer um die Ziele und die Struktur der Organisation sowie um die Organisationsumwelt handelt. Die Betrachtung der Organisationsziele könne sich dabei auch auf „organisationale Strategien“ (Preisendörfer, 2016, S. 9) beziehen, die Analyse der Organisationsstruktur eine Differenzierung von formeller und informeller Organisationsstruktur umfassen (Preisendörfer, 2016, S. 9f.).

3. Schlüsselprobleme/Basisprozesse in Organisationen

Dieser Ausgangspunkt einer Systematisierung bezieht sich auf das, was in Organisationen „tatsächlich geschieht“ (Preisendörfer, 2016, S. 10). Preisendörfer führt aus, dass sich die in der Literatur dargestellten Schlüsselprobleme und Basisprozesse vielfach überschneiden und führt

als Beispiel diesbezügliche Auflistungen in der englischsprachigen Literatur bei Tolbert und Hall (2008) sowie Hatch (2012) an. Diese führen als Schlüsselprobleme Entscheidungen in und von Organisationen, Kommunikationsprozesse, Führungsprobleme, Macht und Kontrolle, Konflikte sowie Organisationswandel und organisationales Lernen auf (Preisendörfer 2016, S. 10 mit Bezug auf Tolbert & Hall, 2008 und Hatch, 2012). Diese Schlüsselprobleme hängen, so Preisendörfer (2016, S. 10), teilweise zusammen und können durch weitere Aspekte ergänzt werden.

4. Organisationskonzeptionen

Preisendörfer orientiert sich in seiner Darstellung der Organisationskonzeptionen an Scott und Davis (2007) und differenziert zwischen rationalen, natürlichen und offenen Systeme.

5. Organisationstheorien

Die Organisationskonzeptionen bilden ein „Ordnungs- und Klassifizierungskriterium“ (Preisendörfer, 2016, S. 12) für die Organisationstheorien, die zugleich entlang einer zeitlichen Dimension geordnet werden können. Auf Basis dieser beiden Kriterien ergibt sich folgende Struktur mit einem, so Preisendörfer, „Mindestinventar“ (Preisendörfer, 2016, S. 13) an Organisationstheorien:

Zeitdimension	Organisationskonzeption		
	Rationales System	Natürliches System	Offenes System
Historische Ansätze (vor dem 2. Weltkrieg)	Bürokratieansatz von Weber, wissenschaftliche Betriebsführung von Tylor	Human-Relations-Schule	
Sturm- und Drang-Ansätze (1960er, 1970er Jahre)		Verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie	Kontingenztheorie
Neuere Ansätze (ab 1980er Jahre)	Transaktionskostenansatz, Agency-Theorie	(Mikro-)politischer Ansatz	Organisationsökologie, soziologischer Neo-Institutionalismus

Abb. 16: Organisationstheorien im Überblick (in Anlehnung an Preisendörfer, 2016, S. 13)

Organisationstheorien helfen, die Funktionsweise von Organisationen zu verstehen und ihre ‚innere Struktur‘ sowie die Dynamik des Handelns der Akteure zu analysieren. Crozier und Friedberg (1979, S. 8) führen aus, dass in Organisationen das Nicht-Regelhafte, die Abweichung, der Normalfall ist. Dieser Aspekt korrespondiert mit der in der Problemstellung (vgl. Kap. 1) beschriebenen Beobachtung, dass die äußeren Rahmenvorgaben und Anforderungen an Studiengangentwicklung sich zwar in der Formalstruktur der Hochschulen wiederfinden, die Praxis aber offenbar nach Regeln funktioniert, die sich unterhalb der Formalstruktur vermittelt über die Handlungspraxis der Akteure konstituieren, die von außen betrachtet möglicherweise irrational und nicht nachvollziehbar erscheint, zumindest aber Klärungsbedarf impliziert.

Ausgehend von den von Mintzberg beschriebenen Konfigurationen bzw. Typen von Organisationen werden Hochschulen gemeinhin als Professional Bureaucracy (Mintzberg, 1983b) bzw. als Organisation der Professionals (Mintzberg, 1983b, 1989) charakterisiert. Diese weisen bestimmte Besonderheiten auf, die beispielsweise von Pellert (2000) vor dem Hintergrund der sich hieraus ergebenden Implikationen für die Gestaltung von Veränderungsprozessen und für

die Leitungstätigkeit an Universitäten beschrieben werden. Pellert nennt diesbezüglich u. a. das hohe Maß an Autonomie der Hochschullehrenden sowie deren primäre Identifikation mit der Fachdisziplin und die im Vergleich dazu geringe Bindung an die Organisation. Dieser „Widerspruch zwischen der Organisation und der Disziplin“ (Pellert, 2000, S. 43) findet u. a. in der an der Fachdisziplin ausgerichteten „Karrierelogik der Experten“ (Pellert, 2000, S. 43) ihren Ausdruck, die sich mit der von Pellert als weitere Besonderheit von Universität als Expertenorganisation aufgeführten professionellen Selbstkontrolle (Pellert, 2000, S. 48) verbinden lässt. Um den eigenen Expertenstatus zu wahren, sind Hochschullehrende um eine Spezialisierung ihres Wissens als zentrale Ressource der Organisation bemüht, was auf einer strukturellen Ebene als zunehmende „Differenzierung in Form der Bildung von Instituten und Abteilungen“ (Pellert, 2000, S. 44) sichtbar wird. Auf dieser Ebene lassen sich Pellert zufolge auch häufiger Innovationen finden, während sich die Gesamtorganisation hier eher als „träge“ (Pellert, 2000, S. 43) darstellt.

Sieht man sich die strukturellen Merkmale einer Hochschule auf Basis eines offiziellen Organigramms an, so bildet diese in der Regel zum einen die Verwaltungsstruktur, zum anderen die Struktur der Fachbereiche und Fakultäten ab. In der Hochschulpraxis zeigt sich diese Zweiteilung in einem „Spannungsfeld“ (Pellert, 2000, S. 45) unterschiedlicher Kulturen, die u. a. durch die „unterschiedliche zeitliche Logik von Entscheidungen“ (Pellert, 2000, S. 45) begründet ist. Die Verwaltung werde häufig als „Quelle der Störung der fachlichen Arbeit“ (Pellert, 2000, S. 45) angesehen, Management als „Bedrohung der individuellen Freiheit“ (Pellert, 2000, S. 46) erachtet. Hochschulen werden auch als „hybride Organisationen“ (Hanft et al., 2016, S. 30) beschrieben, da sie aus Strukturen bestehen, die nach unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten funktionieren, wie der hierarchisch organisierten Hochschulverwaltung und dem Wissenschaftssystem, welches auf der Autonomie ihrer Expertinnen und Experten und deren Verpflichtung primär der eigenen Fach-Community gegenüber basiert.

Die von Pellert genannten Besonderheiten sind nach wie vor aktuell, wenn es darum geht, Hochschulen als Expertenorganisationen zu beschreiben. Gleichwohl sind sie vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Veränderungen im Hochschulsektor auch neu zu bewerten. Kehm (2012) greift diesen Aspekt auf und verweist diesbezüglich auf die Rahmenbedingungen der Hochschulfinanzierung, auf den Wettbewerb zwischen den Hochschulen, der sich u. a. in einer zunehmenden „Profilbildung“ (S. 18) und Differenzierung manifestiere, auf den Einfluss auch internationaler und supra-nationaler Organisationen auf die Hochschulpolitik sowie auf die veränderten gesellschaftlichen Erwartungen, welche sich ebenfalls mit veränderten Anforderungen an die Rolle und Aufgaben der Hochschulen verbinden[68]. Kehm (2012) erachtet die von ihr aufgeführten veränderten Rahmenbedingungen für Hochschulen als durch „Transparenz, Effizienz und engere Kopplung“ (S. 18) gekennzeichnet und argumentiert, dass sich vor diesem Hintergrund organisationssoziologische Erklärungsmodelle aus den 1970er Jahren als „zunehmend unbefriedigender“ (S. 18) darstellen würden. Diese Ansätze aus den 1970er, aber auch aus den 1980er Jahren besitzen jedoch in Bezug auf das Verstehen von Hochschulen als Orga-

[68] Der von Wilkesmann und Schmid (2012) herausgegebene Sammelband „Hochschule als Organisation“ beinhaltet organisationstheoretische Analysen von Hochschule, die diese Veränderungen aufgreifen.

nisationen und die Analyse organisationalen Handelns ausgehend von ihren systemischen und strategischen Besonderheiten in unterschiedlicher Weise nach wie vor Erklärungspotential.[69]

Bezugnehmend auf die von Preisendörfer (2016) dargelegte Systematik von Organisationstheorien geht es nicht darum, welche Theorien speziell für die Analyse von Hochschulen geeignet sind, sondern aus welcher Perspektive Hochschule als Organisation betrachtet wird und welche Phänomene durch die Anwendung der Theorien sichtbar gemacht werden können. Es gibt jedoch Ansätze und Konzepte, die in der organisationssoziologisch ausgerichteten Hochschulforschung häufig verwendet werden, darunter der Ansatz der lose gekoppelten Systeme von Weick (1976), die Beschreibung von Entscheidungsprozessen in Organisationen als organisierte Anarchie (Cohen, March & Olsen, 1972; March & Olsen, 1976), die Herausarbeitung von spezifischen Einflussgruppen und Einflusssystemen in Organisationen (Mintzberg, 1983a), daneben aber zum Beispiel auch das Phänomen der Emergenz in Anlehnung an Mintzberg und Walters (1985). Speziell auch der Neo-Institutionalismus – hier in erster Linie der Zweig des umweltbezogenen Neo-Institutionalismus – bietet interessante Ansätze zur Beschreibung von Hochschulen als Organisationen, darunter wesentlich die Ausführungen von Meyer und Rowan (1977) zu den Konzepten Mythen, Entkopplung und Legitimität sowie die von DiMaggio und Powell (1983) dargelegten Konzeptionalisierungen der Begriffe organisationales Feld und Isomorphie zur Erklärung der sich ergebenden Angleichungsprozesse zwischen Organisationen (vgl. auch Kap. 7.2).

Mit dem Bild der losen Kopplung nach Weick (1976) verbindet sich zum Beispiel die Vorstellung, dass Ereignisse aufeinander reagieren, aber dennoch ihre Identität und Eigenständigkeit bewahren. Hochschulen als lose gekoppelte Systeme zu betrachten, hilft z. B. zu verstehen, warum der Gestaltungsspielraum für die Entwicklung und Erprobung von Innovationen einerseits groß ist, sie andererseits aber häufig keine Auswirkungen auf die Gesamtorganisation haben bzw. einfach verpuffen und nicht in die Regelstrukturen der Hochschulen integriert werden (vgl. Kretschmer & Bischoff, 2017b, S. 50) Der Ansatz der losen Kopplung aber auch die These der Entkopplung von Meyer und Rowan (1977) ermöglichen überdies ein Verstehen der offensichtlichen Abweichung zwischen der Formalstruktur der Hochschule und ihrer Verhaltensstruktur (Küpper & Felsch 2000, S. 48), die u. a. dadurch charakterisiert ist, dass insbesondere im Wissenschaftssystem eine top-down-Steuerung in der Regel nicht funktioniert. Vorhaben, die auf der Ebene der Hochschulleitung initiiert werden, können auf der Fachbereichsebene blockiert werden, wenn sie mit den Interessen von Hochschullehrenden kollidieren (Hanft, 2000). Das Konzept der Einflussgruppen (*internal influencers*) und Einflusssysteme (*basic systems of influence*) von Mintzberg (1983a) kann im Rahmen der strategischen Analyse des Handelns der Akteure herangezogen werden und verdeutlicht, auf welche Ressourcen bzw. Einflussysteme die Akteure zur Durchsetzung ihrer Strategien zurückgreifen können.

Mit dem Konzept der Einflussgruppen und Einflusssysteme ermöglicht Mintzberg die Analyse von Organisationen sowohl auf einer strukturellen als auch auf einer strategischen Ebene. Auf der strukturellen Ebene unterscheidet Mintzberg (1989, 1991) sieben Organisationstypen und spezifische Grundbestandteile von Organisationen, die je nach Typ unterschiedlich konfiguriert

[69] Die Relevanz und das Erklärungspotential von Organisationstheorien (u. a. Crozier & Friedberg, 1979; Mintzberg, 1983a, 1983b; Brunsson, 1985) zur Analyse von Reformprozessen werden von Hanft (2000) dargelegt.

sind. Grundbestandteile einer Organisation sind die strategische Spitze (*strategic apex*), die Technostruktur (*technostructure*), die unterstützenden Einheiten (*support staff*), das mittlere Linienmanagement (*middle line*) sowie der operative Kern (*operating core*). Diese Grundbestandteile stellen zugleich die Einflussgruppen (*internal influencers*) einer Organisation dar (Mintzberg, 1983b). Die Organisationstypen unterscheiden sich Mintzberg (1989, 1991) zufolge hinsichtlich ihrer Koordinationsmechanismen (*coordinating mechanism*), ihrer Gestaltungsparameter (*design parameters*) sowie hinsichtlich spezifischer struktureller Merkmale (*structure in context*) und der Organisation von Macht (*power*). Wie bereits genannt können Hochschulen dem Typ der *professional organization* (Mintzberg, 1989) zugeordnet werden, charakterisiert durch die Macht ihrer Expertinnen und Experten (*power of expertise*). Die Organisation der Professionals ist strukturell betrachtet gekennzeichnet durch einen sehr ausgeprägten operativen Kern und eine im Vergleich dazu eher schwach ausgeprägte strategische Spitze. Eine wichtige Funktion kommt zudem den unterstützenden Einheiten zu. Hanft (2000, S. 11, Fußnote 13) führt aus, dass es sich bezogen auf Hochschulen bei diesen Einheiten beispielsweise um Einrichtungen wie Bibliotheken, Mensa, Studienberatung etc. handelt. Daneben besteht die Gruppe der von Mintzberg (1983a) bezeichneten Analysten (*analysts*) aus Akteuren, die planende und kontrollierende Tätigkeiten ausüben. Nicht eindeutig zu beantworten ist die Frage der Zuordnung der intermediären, zwischen Wissenschaft und Verwaltung stehenden hochschulischen Einheiten bzw. Einrichtungen in dieses Modell. Unterhalb dieser strukturellen Ebene ermöglicht das Konzept der Einflussysteme einen Zugang zur Analyse und zum Verstehen der Handlungspraxis der Akteure in Organisationen und bietet dadurch Anschlussmöglichkeiten an den Ansatz der stragischen Organisationsanalyse von Crozier und Friedberg (1979), dies insbesondere im Hinblick auf die von ihnen beschriebenen Machtquellen (vgl. Kap. 4.3.2). Mintzberg (1983a) zufolge können sich die Einflussgruppen unterschiedlicher Einflusssysteme bedienen. Diese Einflusssysteme umfassen das Autoritätssystem (*system of authority*), das ideologische System (*system of ideology*), das Expertensystem (*system of expertise*) sowie das politische System (*system of politics*). Fokussiert man in Hochschulen den operativen Kern, sprich: die Hochschullehrenden als *Professionals,* zeigt sich insbesondere die Relevanz des Expertensystems sowie des politischen Systems. Das Expertensystem basiert auf „specialized knowledge and skills“ (Mintzberg, 1983a, S. 165). In Organisationen, deren Funktionsweise auf dem Wissen von Expertinnen und Experten bzw. Professionals basiert, ist das Autoritätssystem stark geschwächt (Mintzberg, 1983a, S. 165). Dieses basiert zum einen auf einer Form der persönlichen Weisung (*personal control system*), zum anderen auf der bürokratischen Struktur (*bureaucratic control system*) und den damit implizierten formalen Standards, Regeln etc. einer Organisation (Mintzberg, 1983a, S. 142ff.). In lose gekoppelten Organisationen wie der Hochschule lassen sich Entscheidungen top-down unter Zugrundelegung des Autoritätssystems nur begrenzt durchsetzen (Hanft, 2000, S. 12), was am Beispiel der Studiengangentwicklung exemplarisch von Steinhardt (2015) auch aufgezeigt wird. Das politische System verweist auf eine Ebene direkt unterhalb der formal-strukturellen Ebene von Organisationen, so dass sich die Analyse von Mintzberg auch in diesem Punkt unmittelbar anschlussfähig an den organisationssoziologischen Bezugsrahmen dieser Arbeit zeigt. Das politische System „refers to individual or group behavior that is informal, ostensibly parochial, typically divisive, and above all, in the technical sense, illegitimate […]“ (Mintzberg, 1983a, S. 172). Das Handeln auf einer (mikro-) politischen Ebene findet außerhalb formaler Autoritäten statt bzw. diese werden „displaced“ (Mintzberg, 1983a, S. 172). Das ideologische System schließlich bezieht sich auf die von den Organisationsmitgliedern geteilten Werte und Überzeugungen (*system of beliefs*), die die Mit-

glieder an die Organisation binden (Mintzberg, 1983a, S. 152). Hanft (2000, S. 13) verweist darauf, dass der Einfluss der Ideologie auf das Handeln in Organisationen in der Literatur kontrovers diskutiert wird.

Das in Anlehnung an Mintzberg und Walters (1985) beschriebene Phänomen der Emergenz zeigt mit Blick auf die von Crozier und Friedberg (1979) als Normalfall beschriebene Abweichung, dass Handeln in Organisationen oftmals auch das Ergebnis eines Zusammentreffens nicht intendierter (zufälliger) Faktoren sein kann. Mintzberg und Walters (1985) stellen in ihrem Beitrag verschiedene Typen von Strategien in Organisationen dar, die sich zwischen den Polen von *deliberate strategies* und *emergent strategies* bewegen. Während *deliberate strategies* auf von allen Akteuren bzw. Mitgliedern in einer Organisation getragenen *Absicht (collective intentions*) beruhen und ohne Einflussnahme durch die Umwelt[70] wie geplant umgesetzt werden, handelt es sich bei *emergent strategies* um „patterns or consistencies realized despite, or in the absence of, intentions“ (Mintzberg & Walters, 1985, S. 257). Deliberate strategies sind dadurch gekennzeichnet, dass sie beabsichtigt (*intended*) und umgesetzt werden (*realized strategy*). Die unterschiedlichen Typen bzw. Muster von Strategien (*deliberate, unrealized, emergent*) in Organisationen werden bereits in einem früheren Beitrag von Mintzberg (1978) dargelegt. *Unrealized strategies* sind zwar beabsichtigt (*intended*), werden allerdings nicht realisiert (*unrealized strategies*) „perhaps because of unrealistic expectations, misjudgments about the environment, or changes in either during implementation“ (Mintzberg, 1978, S. 945). Demgegenüber handelt es sich bei emergenten Strategien um zwar realisierte, jedoch nicht beabsichtigte Strategien, „perhaps because no strategy was intended at the outset or perhaps because […] those that were got displaced along the way“ (Mintzberg, 1978, S. 945). Mit Blick auf das Thema Studiengangentwicklung stellt sich die Frage, auf welchem Typ der hier beschriebenen Strategien sie beruht bzw. wie ‚beabsichtigt‘ und wie ‚zufällig‘ sie sich darstellt.

Basierend auf den Erkenntnissen aus der im Rahmen der Erstellung dieser Arbeit durchgeführten Literaturrecherche und –analyse kann konstatiert werden, dass diese Modelle nach wie vor zur Erklärung der Funktionsweise von Organisationen herangezogen werden, offenbar also in der wissenschaftlichen Diskussion nicht an Relevanz verloren haben. Kehm (2012) führt neuere organisationstheoretische Ansätze auf[71], zu denen gesagt werden kann, dass diese zum einen teilweise auf den oben aufgeführten Erklärungsmodellen aufbauen – zum Beispiel der Ansatz der Betrachtung von Hochschulen als besondere Organisationen – sie zum anderen zumindest bislang offenbar nicht in dem Ausmaß rezipiert werden und Verwendung finden wie die ‚klassischen‘ Modelle.

Vielversprechende Möglichkeiten im Hinblick auf das Verstehen des Handelns von Akteuren in Organisationen und die Analyse von Organisationsstrukturen bieten die Theorie der Strukturierung von *Anthony Giddens* und der mikropolitisch ausgerichtete Ansatz der strategischen Organisationsanalyse nach *Michel Crozier* und *Erhard Friedberg*. Beide, in erster Linie als

[70] Mintzberg und Walters (1985) formulieren zu diesem Aspekt wie folgt: „The environment, in other words, must have been either perfectly predictable, totally benign, or else under the full control of the organization” (S. 258).
[71] Kehm (2012) benennt den Ansatz von Hochschulen als besondere Organisation nach Musselin (2017), den Ansatz von Hochschulen als unvollständige Organisationen nach Brunsson und Sahlin-Andersson (2000), den Ansatz von Hochschulen als gemanagte Organisationen nach Rhoades (1998), den Ansatz von Hochschulen als Akteure nach Meier (2009) sowie den Ansatz von Hochschulen als durchdrungene Hierarchien nach Bleiklie et al. (2011).

spezifische Denkweise zu verstehenden Ansätze in der Analyse von Organisationen werden in den beiden nachfolgenden Kapiteln dargelegt. Der Theorie der Strukturierung geht es, so Lamla (2003), darum, „den breiten Möglichkeitsraum sozialer Lebens- und Ordnungsformen zu erfassen“ (S. 47), darunter Organisationen als eine Form sozialer Systeme. Das Zurückgreifen auf diesen Ansatz bietet sich im Kontext der vorliegenden Arbeit deshalb an, weil er die sozialen Praktiken der Akteure als Ausgangspunkt setzt und über die Rekonstruktion ihrer Handlungslogik zugleich ein Verstehen der Struktur, ihrer Wirkung und Reproduktion ermöglicht. Der Ansatz der strategischen Organisationsanalyse betrachtet das Geschehen in Organisationen als Politik und eröffnet die Möglichkeit, Organisationen über die Dynamik organisationalen Handelns, d. h. ausgehend von den Interessen, Einflussbereichen, Strategien der Akteure, zu verstehen. Ausgehend von den erkenntnisleitenden Fragestellungen und formulierten Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit werden zunächst zentrale Grundbegriffe und Zusammenhänge erläutert, woran sich Ausführungen zu den sich hieraus ergebenden Implikationen für die Forschungspraxis anschließen.[72] Danach wird jeweils auf zentrale, in der Rezeption des Ansatzes in der Sekundärliteratur geäußerte Kritikpunkte hingewiesen und Weiterentwicklungen werden aufgezeigt. Diese beiden Ansätze stellen den organisationssoziologischen Bezugsrahmen der hier vorliegenden Arbeit dar, dessen Ausrichtung im Sinne einer qualitativen Heuristik (Kleining, 1994) im Anschluss erläutert wird.

4.2 Die Theorie der Strukturierung (Anthony Giddens)

Anthony Giddens konzeptualisiert seine Theorie der Strukturierung als Sozialtheorie, die sich auf einer Metaebene mit Themen befasst, die „das Anliegen aller Sozialwissenschaften“ (Giddens, 1997, S. 30) sind. Bei diesen Themen handelt es sich „um das Wesen menschlichen Handelns und der handelnden Person; um die Frage der Konzeptualisierung von Interaktion und ihrer Beziehung zu Institutionen; und schließlich um die praktische Bedeutung sozialwissenschaftlicher Analysen“ (Giddens, 1997, S. 30). Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf die Analyse des Handelns der Akteure in sozialen Systemen, auf die Aufdeckung der strukturellen Rahmenbedingungen und ihrer Funktionsweise sowie auf die systemspezifische Rekonstruktion der Dualität von Struktur. Im Interview mit Bernd Kießling (1988a) definiert Giddens Sozialtheorie als

> „theoretische und gewiß abstrakte Auseinandersetzung mit dem menschlichen Akteur, mit seinem Bewußtsein und Handeln, mit den strukturellen Bedingungen und Konsequenzen dieses Handelns sowie mit den institutionellen Formen und kulturellen Symbolen, die aus diesem hervorgehen.“ (Kießling, 1988a, S. 287).

Lamla (2003) beschreibt die Theorie der Strukturierung als einen „offenen sozialtheoretischen Denkhorizont […], der in konkreten Feldern präzisiert und immer auch modifiziert werden muss“ (S. 153). Ortmann, Sydow und Windeler (1997) verweisen auf die notwendige „Ergänzung durch gesellschafts- und, in unserem Falle, organisationstheoretische Bausteine“ (S. 321) und betonen den Nutzen des Ansatzes für die Organisationstheorie und –forschung, indem der Fokus auf den Aspekt der organisationalen Praktiken (Ortmann, Sydow & Windeler, 1997, S. 317) gelegt wird.

[72] Diese Gliederung entspricht der Vorgehensweise in bereits vorliegenden Veröffentlichungen (vgl. Rehling, 2008; Schiller-Merkens, 2008).

Die Theorie der Strukturierung zielt ab auf eine Überwindung des Dualismus von Objektivismus und Subjektivismus (Giddens, 1997, S. 41) und dessen Vermittlung bzw. begriffliche Neufassung (Giddens, 1997, S. 34) in der Dualität von Struktur als „zentrale Erklärungsfigur“ (Schiller-Merkens, 2008, S. 131). Das Modell der Dualität von Struktur sagt aus, dass „Struktur zugleich das Medium und Resultat des Verhaltens [ist], das sie in rekursiver Weise organisiert“ (Giddens, 1997, S. 430). Das bedeutet, dass Struktur das Handeln der Akteure ermöglicht, es aber zugleich auch beschränkt. Dieser Gedanke konkretisiert sich im Ansatz der strategischen Organisationsanalyse, der davon ausgeht, dass eine Organisation als *ein* besonderes soziales System als das Ergebnis einer Reihe von Spielen betrachtet werden kann (Crozier & Friedberg, 1979, S. 69). Die Akteure beziehen sich nun zum einen auf diese Regeln, die ihnen einen Rahmen bieten, um ihre Spiele zu spielen, ihre Strategien zu verfolgen. Zum anderen stellen sie aber zugleich eine Beschränkung der ‚Handlungsfreiheit‘ der Akteure dar, indem sie eben nur bestimmte Spiele definieren und den Möglichkeitsraum der ‚gewinnbringenden‘ Strategien begrenzen. Rekursiv ist das Verhältnis von Handeln und Struktur deshalb, weil sie sich gegenseitig voraussetzen, „zwei Seiten derselben Medaille“ (Lamla, 2003, S. 45) darstellen.

Giddens (1997) führt aus, dass sowohl der objektivistischen Denkweise wie sie sich beispielsweise im Strukturfunktionalismus manifestiert als auch der subjektivistischen Denkweise wie der interpretativen Soziologie ein sogenannter Imperialismus zugrunde liegt. In einem Fall handele es sich um „einen Imperialismus des gesellschaftlichen Objekts“ (Giddens, 1997, S. 52), im anderen Fall um „einen Imperialismus des Subjekts“ (Giddens, 1997, S. 52). Die objektivistische Denkweise frage „nach dem Wirken sozialer Faktoren jenseits des Bewußtseins und Handelns der Individuen“ (Kießling, 1988a, S. 288). Der Subjektivismus hingegen konzeptualisiere Menschen als „vernunftbegabte, zweckgerichtet oder intentional handelnde Subjekte, die prinzipiell wissen, was sie tun“ (Kießling, 1988a, S. 288), denen es jedoch in Bezug auf strukturelle Phänomene an Erklärungskraft fehle. Die Neufassung dieses Dualismus in der Dualität von Struktur ist dabei nicht im Sinne eines bloßen Kombinierens von zwei unterschiedlichen Dimensionen zu verstehen, sondern es geht vielmehr um deren Vermittlung.

> „Mein Konzept der „Dualität von Struktur“ gründet weder im sozialen Objekt – damit meine ich die Gesellschaft mitsamt ihren überindividuellen Strukturen und Institutionen – noch im intentional handelnden Subjekt. Mir geht es darum geltend zu machen, daß weder das handelnde Subjekt noch das soziale Objekt kategorialen Vorrang haben, daß vielmehr beide in rekursiven sozialen Handlungen oder Praktiken konstituiert und das heißt: produziert und reproduziert werden“ (Kießling, 1988a, S. 288f.).

Die Entwicklung der Theorie der Strukturierung fällt in *eine* Schaffensperiode des 1938 geborenen britischen Sozialwissenschaftler Anthony Giddens. In Anlehnung an ähnliche Differenzierungen in der von ihm rezipierten Sekundärliteratur unterscheidet Rösener (1998) drei Entwicklungsphasen im Werk Giddens: die des empirischen Theoretikers, die des Sozialtheoretikers und die des soziologischen Theoretikers. Die Entwicklung der Theorie der Strukturierung ist der zweiten Entwicklungsphase zuzuordnen, welche 1984 mit der Veröffentlichung seiner diesbezüglich als Hauptwerk (Schiller-Merkens, 2008, S. 129) bezeichneten Monographie „The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration” ihr Ende findet (Rösener, 1998, S. 37). Angesichts des Umfangs der von ihm behandelten Gegenstände sei, so Kießling (1988b), eine „sinnvolle Auseinandersetzung mit dem Giddenschen Werk […] nur mehr möglich zu sein, wenn man sich von vornherein auf bestimmte Abschnitte desselben thematisch konzentriert“

(S. 18). Die Ausführungen dieses Kapitels beruhen im Wesentlichen auf der deutschsprachigen Ausgabe „Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung“ (Giddens, 1997). Entsprechend der hier verwenden Übersetzung von „Structuration“ mit „Strukturierung“ wird dieser Begriff im Rahmen der vorliegenden Arbeit verwendet.

4.2.1 Darstellung der Grundbegriffe

Analog zum Vorgehen in (empirischen) Studien, die mit der Theorie der Strukturierung arbeiten (vgl. z. B. Rehling, 2008; Schiller-Merkens, 2008) soll diese auch hier entlang ihrer zentralen Grundbegriffe sukzessive entfaltet werden. Dabei verbindet sich mit den nachfolgenden Ausführungen nicht der Anspruch, eine umfassende und vor allem vollständige grundlagentheoretische Aufarbeitung zu leisten, sondern es wird eine Eingrenzung auf diejenigen Grundbegriffe und Zusammenhänge vorgenommen, denen vor dem Hintergrund der erkenntnisleitenden Fragestellungen Relevanz zugesprochen wird und die in der empirischen Untersuchung operationalisiert werden. Im Zentrum steht das *Modell der Dualität von Struktur*. Um dieses in seinen Implikationen zu erläutern, werden zunächst die beiden Begriffe Struktur und Handeln aufgearbeitet.

Für die Darstellung der Grundbegriffe bietet sich m. E. das Vorgehen von Rehling (2008) an, die die Begriffserläuterungen ergänzend zum Fließtext noch einmal in einer Übersicht mit Kurzdefinitionen zusammenfasst. Dieses Vorgehen wird hier übernommen, d. h. die Erläuterungen schließen mit einer entsprechenden Übersicht ab.

Struktur, Strukturen, Strukturmomente, Strukturprinzipien

Eine Herausforderung in der Auseinandersetzung mit der Theorie der Strukturierung besteht neben der Operationalisierung in die Forschungspraxis sicherlich in der Anwendung und Abgrenzung der von Giddens benannten Grundbegriffe. Diese Herausforderung zeigt sich beispielsweise in der Aufarbeitung dessen, was Giddens unter Struktur versteht. Zu unterscheiden sind hier verschiedene Begriffe: Struktur, Strukturen, Strukturmomente, Strukturprinzipien, Strukturierungsmodalitäten. Der Begriff der Strukturierungsmodalitäten wird in der Erläuterung des Konzepts der Dualität von Struktur aufgegriffen.

Lamla (2003) zufolge implizieren Strukturen im Sinne Giddens einen „Werkzeugcharakter“ (S. 51) insofern, als sie „nicht mechanisch bestimmte Handlungen programmieren, sondern verschiedene Möglichkeiten ihrer Verwendung zulassen“ (Lamla, 2003, S. 51). Als (soziale) *Struktur* bezeichnet Giddens „Regeln und Ressourcen, die in rekursiver Weise in die Reproduktion sozialer Systeme einbezogen sind“ (Giddens, 1997, S. 432). Der Begriff des *sozialen Systems* ist dabei über den Begriff der sozialen Praktiken erklärbar. In den *sozialen Praktiken* findet die Vermittlung von Handeln und Struktur statt, d. h. die Akteure beziehen sich auf die Struktur der sozialen Systeme und reproduzieren diese (Schiller-Merkens, 2008, S. 138). Soziale Systeme existieren „einzig in der und durch die Kontinuität sozialer Praktiken“ (Giddens, 1997, S. 137), die sich über Raum und Zeit erstrecken (Giddens, 1997, S. 235).

> „Die Strukturierung sozialer Systeme zu analysieren bedeutet, zu untersuchen, wie diese in Interaktionszusammenhängen produziert und reproduziert werden; solche Systeme gründen in den bewußt vollzogenen Handlungen situierter Akteure, die sich in den verschiedenen Handlungskontexten jeweils auf Regeln und Ressourcen beziehen“ (Giddens, 1997, S. 77).

Von Bedeutung ist der Aspekt, dass Strukturen nicht unabhängig vom Handeln der Akteure existieren, sich also nur in der konkreten Handlungspraxis manifestieren (Lamla, 2003, S. 52). Giddens verdeutlicht diesen Aspekt in seinem Interview mit Kießling, in dem er beschreibt, dass Strukturen nur dann eine „handlungsorientierende Kraft“ (Kießling, 1988a, S. 291) entwickeln können, wenn sie in das Bewusstsein der Akteure eingehen, dass dieses Wissen aber letztlich praktisch sei und nicht formuliert werden könne. Strukturen sind den Akteuren somit nichts Äußerliches bzw. Objektives, was insbesondere eine Veränderung der Perspektive in der Betrachtung von formalen Regeln impliziert wie sie in einer Organisation zum Beispiel als verschriftlichte Verfahrensabläufe, Prozessschritte o. ä. zu finden sind. Akteure sind diesen Strukturen nicht hilflos ausgeliefert, sondern diese „entfalten ihre Wirkung nicht unabhängig von den Motiven und Gründen, die Handelnde für das, was sie tun, haben“ (Giddens, 1997, S. 235). In der Giddenschen Denkweise ist Struktur „in der (handlungs-)praktischen Bewusstheit“ (Kieser & Walgenbach, 2010, S. 59) der Akteure existent, die sich in ihrem Handeln daran orientieren. Außerhalb dieser Präsenz im handlungspraktischen Bewusstsein sind sie lediglich virtuell im Regelgedächtnis (Lamla, 2003, S. 52), d. h. „in der Form von Erinnerungsspuren“ (Giddens, 1997, S. 432) vorhanden. Die Tatsache, dass Strukturen nur im Handlungswissen der Akteure präsent sind, bedingt das Vorgehen der strategischen Analyse als ein Aufdecken bzw. eine Rekonstruktion der Wirkweise sozialer Strukturen über die Untersuchung des Handlungswissens der Akteure (Schiller-Merkens, 2008, S. 133), stellt aber zugleich eine große Herausforderung für die Forschenden in Bezug auf die Frage der Methodenkonstruktion dar, um zu erreichen, dass dieses Wissen diskursiv artikuliert werden kann.

Mit dem Begriff der *Strukturen* bezeichnet Giddens „Regeln-Ressourcen-Komplexe, die in das institutionelle Gefüge sozialer Systeme einbezogen sind“ (Giddens, 1997, S. 432). *Strukturmomente* wiederum sind „strukturierte Aspekte sozialer Systeme […] die sich über Raum und Zeit hinweg erstrecken“ (Giddens, 1997, S. 432) und über diese Ausdehnung in Raum und Zeit unterschiedliche Ausprägungen annehmen können. In diesem Zusammenhang können auch die Begriffe der Strukturprinzipien und der Institutionen eingeführt werden. Bei *Strukturprinzipien* handelt es sich um „Organisationsprinzipien gesellschaftlicher Totalitäten“ (Giddens, 1997, S. 432). Institutionen sind Strukturmomente, „die in diesen Totalitäten die größte Ausdehnung in Raum und Zeit besitzen (Giddens, 1997, S. 69) und „die dauerhafteren Merkmale des gesellschaftlichen Lebens“ (Giddens, 1997, S. 76) darstellen.

Regeln und Ressourcen

Regeln und Ressourcen bilden im Modell der Dualität von Struktur die analytischen Dimensionen der sozialen Struktur. Das heißt, die Struktur eines sozialen Systems konstituiert sich über Regeln und Ressourcen. *Regeln* werden dabei definiert als „Techniken oder verallgemeinerbare Verfahren“ (Giddens, 1997, S. 73), bei denen es sich um normative Elemente oder um Signifikationscodes handeln kann (Giddens, 1997, S. 45). Sie beziehen sich zum einen auf die „Konstitution von Sinn“, zum anderen in ihrer normativen Komponente auf die „Sanktionierung sozialer Verhaltensweisen“ (Giddens, 1997, S. 70). Der Regelbegriff bezieht sich nicht nur auf formale Regeln, „sondern auf alle Regeln, die im Kontext einer Organisation verhaltenswirksam werden“ (Kieser & Walgenbach, 2010, S. 58). Formale, kodifizierte Regeln stellen *einen* Typ von Regeln dar (Giddens, 1997, S. 73), die aber eben nicht ‚per se‘ existieren, sondern erst im konkreten Handeln relevant werden und einer Interpretation durch die handelnden Personen unterliegen. Giddens (1997, S. 74) betont, dass die meisten Regeln nicht in einer

kodifizierten Form vorliegen. Struktur basiert des Weiteren auf *Ressourcen*. Diese „[beziehen] sich auf die Weisen, durch die Transformationsbeziehungen wirklich in die Produktion und Reproduktion sozialer Praktiken inkorporiert sind“ (Giddens, 1997, S. 69f.). Giddens unterscheidet zwischen *allokativen* und *autoritativen* Ressourcen. *Allokative Ressourcen* „beziehen sich auf Fähigkeiten – oder genauer auf Formen des Vermögens zur Umgestaltung –, welche Herrschaft über Objekte, Güter oder materielle Phänomene ermöglichen“ (Giddens, 1997, S. 86), a*utoritative Ressourcen* dagegen „auf Typen des Vermögens zur Umgestaltung, die Herrschaft über Personen oder Akteure generieren“ (Giddens, 1997, S. 86). Wichtig für das Verständnis der Regeln und Ressourcen ist, dass sie erst im Handeln der Akteure, in ihrer Handlungspraxis zu solchen werden, zugleich systemspezifisch zu betrachten sind.

Allokative Ressourcen beziehen sich auf die „Kontrolle materieller Aspekte sozialer Situationen“ (Ortmann & Becker, 1995, S. 55), autoritative Ressourcen auf die „Kontrolle der Mittel der Organisation von Raum und Zeit sowie der Koordination vieler Menschen und der Verteilung ihrer Lebenschancen“ (Ortmann & Becker, 1995, S. 55f.). Als Beispiele für allokative Ressourcen führen Ortmann und Becker (1995, S. 60) exemplarisch Geldmittel, Investitionsbudgets, Rohstoffe und Technik auf; autoritative Ressourcen können – wenn ihre Verwendung als solche in der Handlungspraxis der Akteure stattfindet – sich in der Arbeitsorganisation, im Verwaltungsapparat einer Organisation manifestieren oder sich als Planungsinstrumente darstellen. Ausgehend vom Hochschulkontext lassen sich unterschiedliche Beispiele für autoritative und allokative Ressourcen finden. Beispiele für allokative Ressourcen können die personelle, finanzielle und/oder räumliche Ausstattung eines Fachbereiches sein oder Forschungsgelder, Berufungsmittel o. ä., über die einzelne Hochschullehrende verfügen. Autoritative Ressourcen können sich zum Beispiel über bestimmte Funktionen und/oder Positionen an einer Hochschule realisieren – zu denken wäre etwa an Hochschullehrende, die ein Amt im Dekanat übernehmen, Schlüsselpositionen in zentralen (wissenschaftlichen) Einrichtungen besetzen o. ä. – oder über ein spezifisches Expertenwissen, über Formen der Arbeitsorganisation etc. Giddens fasst die allokativen und die autoritativen Ressourcen in der Strukturdimension der *Herrschaft* zusammen, was u. a. von Ortmann, Sydow und Windeler (1997) sowie von Ortmann und Becker (1995) als zu eng kritisiert wird.

Im Rahmen der Ausführungen zum Begriff des Handelns und weiterführend zur Dualität der Struktur wird die Verwobenheit der Begriffe *Herrschaft* und *Macht* deutlich. So bilden sich Giddens zufolge „Herrschaftsstrukturen“ (Giddens, 1997, S. 315) aus den Ressourcen auf; Macht wiederum bildet sich „in und durch die Reproduktion von Herrschaftsstrukturen“ (Giddens, 1997, S. 315). Herrschaft und Macht sind Giddens zufolge „als integraler Bestandteil sozialer Gemeinschaften“ (Giddens, 1997, S. 84f.) zu konzeptualisieren.

Die Regeln der Signifikation bzw. Sinnkonstitution beziehen sich auf die kognitive Ordnung eines sozialen Systems, auf Interpretationsschemata, Symbole, Mythen etc. (Ortmann & Becker, 1995, S. 55), umfassen daneben auch, so Ortmann , Windeler, Becker und Schulz (1990) „sinnlich-ästhetische“ (S. 31) Aspekte von Organisationen. Weitere Beispiele sind Wahrnehmungsmuster, Organisationsvokabular, Leitbilder (Ortmann & Becker, 1995, S. 60). Die Regeln der Legitimation beziehen sich auf die Sanktionierung sozialen Verhaltens und umfassen for-

male (organisatorische) Regeln sowie praktizierte (informelle) Regeln (Ortmann & Becker, 1995, S. 55).

Wichtig für das Verständnis des Strukturbegriffs und weiterhin des Konzepts der Dualität von Struktur ist es, den Zusammenhang zwischen Regeln und Ressourcen nachzuvollziehen. Hierauf verweist zum Beispiel Kießling (1988b), indem er schreibt, dass die Signifikationsstrukturen „integral auf die übrigen Dimensionen des Strukturbegriffs [verweisen]“ (S. 130), normative Regeln danach von den Akteuren „im Lichte der gesellschaftlichen Deutungsmuster interpretiert werden“ (Schiller-Merkens, 2008, S. 144). Deutlicher wird Ortmann (2008), demzufolge Regeln und Ressourcen „einander wechselseitig Supplément – rekursive Konstitution“ (S. 189) sind.

> „Ressourcen, Wozudinge treten in Sinnzusammenhängen auf, ohne Sinn sind sie sinnlos, aber was ihr Sinn ist, ihr Zweck, ihre Funktion, ihr Ausdruckspotential […] das alles entscheiden die Menschen erst in diesen Praktiken – einschließlich – Signifikation: in ihren Weisen der Welterschließung“ (Ortmann, 2008, S. 192).

Bereits Ortmann, Sydow und Windeler (1997) verdeutlichen, dass die Dimensionen auf der Struktur- und auf der Herrschaftsebene nicht nur miteinander zusammenhängen, sondern dass grundsätzlich auch zum Beispiel die von Giddens benannten Momente auf der Handlungsebene in allen Strukturdimensionen vorkommen können. Anstelle eines „Nebeneinander“ (Ortmann, Sydow & Windeler, 1997, S. 324) wird hier die „rekursive Zirkularität“ (Ortmann, Sydow & Windeler, 1997, S. 324) der Dimensionen hervorgehoben.

Handeln, Bewusstseinsstufen

Reflexivität, Rationalität und Intentionalität sind laut der Theorie der Strukturierung kennzeichnend für das Handeln sozialer Akteure. Menschliches Handeln vollzieht sich dabei als *durée*, als „kontinuierlicher Verhaltensstrom“ (Giddens, 1997, S. 53). Handlungen sind als zeitlich und räumlich situiert zu begreifen (Giddens, 1997, S. 99) und kein „Aggregat von diskreten Einzelhandlungen“ (Giddens, 1997, S. 100). Handeln ist insofern reflexiv, als „die Handelnden auf den fortlaufenden Prozeß des gesellschaftlichen Lebens steuernden Einfluß nehmen“ (Giddens, 1997, S. 53). Dabei steuern sie nicht nur ihr eigenes Handeln, sondern gehen davon aus, dass dies auch die anderen Akteure tun (Kieser & Walgenbach, 2010, S. 59). Die Handlungssteuerung bezieht den jeweiligen Handlungskontext ein (Kieser & Walgenbach, 2010, S. 59), was bedeutet, dass die Akteure ihr Handeln an den sie umgebenden (strukturellen und kulturellen) Rahmen- bzw. Kontextbedingungen ausrichten, die sie durch ihr Handeln wieder reproduzieren.

Giddens geht von kompetenten Akteuren aus und formuliert als Kriterium zur Beurteilung ihrer Handlungskompetenz, dass diese „normalerweise dazu in der Lage sind, für ihr Handeln in aller Regel eine Erklärung abzugeben, wenn sie danach gefragt werden“ (Giddens, 1997, S. 56). Mit Bezug auf die von Giddens dargelegten Bewusstseinsstufen heißt das, dass dieses Wissen um die eigenen Gründe und Absichten des Handelns den Akteuren diskursiv verfügbar ist (*diskursives Bewusstsein*) (Giddens, 1997, S. 57). Diese Bewusstheit (k*nowledgeability*) im Sinne dessen, „was die Akteure über die Umstände ihres eigenen Handelns und das anderer Akteure wissen (glauben) und worauf sie sich in der Produktion und Reproduktion dieses Handelns beziehen“ (Giddens, 1997, S. 429) kann daneben aber auch lediglich „stillschweigend“ (Giddens, 1997, S. 36) bewusst, d. h. als *praktisches Bewusstsein* verfügbar sein, also ohne dass die

Gründe hierfür dargelegt werden können. Das diskursive und das praktische Bewusstsein weisen auf *„psychische Mechanismen der Erinnerung* hin, wie sie in Handlungszusammenhängen zum Tragen kommen“ (Giddens, 1997, S. 99; Hervorhebung i. Orig.). Der Unterschied zwischen dem diskursiven und dem praktischen Bewusstsein manifestiert sich in dem, „was gesagt werden kann, und dem, was charakteristischerweise schlicht getan wird“ (Giddens, 1997, S. 57). Das praktische Bewusstsein meint, „was die Akteure über soziale Zusammenhänge wissen (glauben), einschließlich der Bedingungen ihres eigenen Handelns, was sie aber nicht in diskursiver Weise ausdrücken können“ (Giddens, 1997, S. 431). Im Unterschied dazu bezieht sich das diskursive Bewusstsein darauf, „was die Akteure über soziale Zusammenhänge, einschließlich der Bedingungen ihres eigenen Handelns sagen oder verbal ausdrücken können […]“ (Giddens, 1997, S. 429). Es handelt sich um „Erinnerungsformen, die der Handelnde sprachlich zum Ausdruck bringen kann“ (Giddens, 1997, S. 99f.). Das praktische Bewusstsein hingegen „bezieht sich auf Erinnerungen, die dem Handelnden in der *durée* des Handelns zugänglich sind, ohne daß er jedoch sagen könnte, was er eigentlich „weiß“ (Giddens, 1997, S. 100; Hervorhebung i. Orig.). Das Wissen der Akteure über sich, ihr Handeln und die strukturellen Rahmenbedingungen ihres Handelns ist praktischer Natur, begründet in dem „Vermögen, sich innerhalb der Routinen, den kontinuierlichen Praktiken der Organisation zurechtzufinden“ (Kieser & Walgenbach, 2010, S. 59). Das Unbewusstsein hängt mit dem Mechanismus der Verdrängung zusammen (Giddens, 1997, S. 57). Es „bezieht sich auf Erinnerungsweisen, auf die der Handelnde keinen direkten Zugriff hat, weil irgendeine negative „Barriere“ ihre unvermittelte Einbeziehung in die reflexive Steuerung des Verhaltens, oder genauer: in das diskursive Bewußtsein verhindert“ (Giddens, 1997, S. 100).

Das gemeinsame Wissen (*mutual knowledge*) als das „Wissen, um sich in Lebensformen „zurechtfinden zu können““ (Giddens, 1997, S. 430) ist, so Schiller-Merkens (2008) insofern handlungsrelevant, als es aus „dem geteilten Wissen sozialer Akteure über die strukturellen Bedingungen ihres alltäglichen sozialen Handelns“ (S. 150) besteht.

Reflexivität und Handlungsrationalisierung als konstitutive Elemente des Handelns der Akteure sind Bestandteile des sogenannten Stratifikationsmodells des Handelns. Der Begriff der Handlungsrationalisierung zielt darauf ab, dass die Akteure über ein „theoretisches Verständnis“ (Giddens, 1997, S. 56) ihres Handelns verfügen, ohne dies auch zwingend diskursiv darlegen zu können. Rationalisierung ist zu definieren als das

> „Vermögen kompetenter Akteure, mit den Beweggründen für das, was sie tun, während sie es tun, „auf Tuchfühlung zu bleiben“, und zwar so, daß sie, falls sie von anderen danach gefragt werden, Gründe für ihr Handeln angeben können“ (Giddens, 1997, S. 431).

Giddens betont allerdings, dass Handlungsrationalisierung nicht gleichbedeutend mit der Fähigkeit ist, diese Gründe tatsächlich auch diskursiv darzulegen (Giddens, 1997, S. 56).

Das Stratifikationsmodell des Handelns basiert auf einem „Verständnis des menschlichen Akteurs, das drei „Schichten“ der Kognition/Motivation akzentuiert“ (Giddens, 1997, S. 432). Bezogen auf die Aspekte der unerkannten Handlungsbedingungen und der unbeabsichtigten Handlungsfolgen verdeutlicht das Modell auch die Begrenztheit der menschlichen Rationalität und relativiert die oben aufgeführte Annahme der Intentionalität menschlichen Handelns. An dieser Stelle lässt sich eine Verbindung zum Konzept der *bounded rationality* (Simon, 1957) ziehen. Kern dieses Konzeptes ist die Annahme, dass Entscheidungen lediglich auf der Grund-

lage einer ‚begrenzten Rationalität', d. h. begrenzter kognitiver Fähigkeiten – dies im Zusammenspiel mit relevanten Umweltfaktoren – getroffen werden können.

Giddens hebt hervor, dass Motivation „nicht so direkt in die Kontinuität des Handelns eingelassen sind wie seine reflexive Steuerung oder Rationalisierung" (Giddens, 1997, S. 56f.). Motivation beziehe sich „eher auf das Handlungspotential als auf die Art und Weise, in der das Handeln dauerhaft durch Handelnde ausgeführt wird" (Giddens, 1997, S. 57). Interessant ist in diesem Zusammenhang die Anmerkung, dass Motive nur dann zum Tragen kommen, wenn Handeln außerhalb von Routinen stattfindet. Reflexive Steuerung, Handlungsrationalisierung und Motivation sind „integral miteinander verbundene Prozesse" (Giddens, 1997, S. 54).

Wichtig ist hier auch der Hinweis von Giddens, dass Menschen nicht in jedem Fall auch intentional handeln bzw. dass „Handeln nicht logisch Intentionalität voraussetzt oder notwendig impliziert" (Kießling 1988a, S. 289). Giddens diskutiert den Begriff der Intentionalität und führt diesbezüglich aus, dass die Konzeptionalisierung von Handeln als kontinuierlicher Strom bedingt, dass dieses nicht allein auf Intentionalität zurückgeführt werden könne, sondern vielmehr auf das „Vermögen" (Giddens, 1997, S. 60), Dinge zu tun. Dieses Handlungsvermögen ist im Kontext der bestehenden Herrschaftsstrukturen und der Verfügbarkeit von Ressourcen zu sehen (Schiller-Merkens, 2008, S. 154).

Intentionalität und Nicht-Intentionalität ist auch im Kontext der unerkannten Handlungsbedingungen und der unbeabsichtigten Handlungsfolgen zu sehen. Handeln als, wie oben beschrieben, kontinuierlicher Verhaltensstrom impliziert auch, dass die Akteure nicht alle Bedingungen ihres Handelns benennen können, noch alle Folgen ihres Handelns kennen. Die Frage der Intentionalität verbindet sich hier unmittelbar mit der Frage der Reichweite der „Kontrolle auf die unmittelbaren Handlungs- und Interaktionskontexte" (Giddens, 1997, S. 62). Von nicht-intentionalen Handlungen ist auszugehen, „je weiter die Handlungsfolgen in Raum und Zeit von dem ursprünglichen Handlungskontext entfernt sind" (Giddens, 1997, S. 62).

Im Rahmen der Theorie der Strukturierung spielt im Kontext der Explizierung der sozialen Praktiken in sozialen Systemen auch der Begriff der *Routine* eine Rolle. Dabei sind Routinen „konstitutiv sowohl für die kontinuierliche Reproduktion der Persönlichkeitsstrukturen der Akteure in ihrem Alltagshandeln, wie auch für die sozialen Institutionen" (Giddens, 1997, S. 111f.). Routine ist nicht mit „sozialer Stabilität" (Giddens, 1997, S. 141) gleichzusetzen, sondern hängt mit einem Verständnis von Interaktion zusammen, das Giddens in Anlehnung an Goffman entwickelt. Danach handelt es sich bei „jeder sozialen Interaktion […] um *situierte* Interaktion […]" (Giddens, 1997, S. 140; Hervorhebung i. Original).

> „Interaktion kann als das unbeständige, aber dennoch routinemäßige Sich-Ereignen von im Raum und in der Zeit dahinschwindenden Begegnungen verstanden werden; Begegnungen allerdings, die fortwährend in verschiedenen Raum-Zeit-Sektoren rekonstruiert werden. Die regelmäßigen und routinisierten Aspekte von Begegnungen im Raum wie in der Zeit repräsentieren die institutionalisierten Aspekte sozialer Systeme" (Giddens, 1997, S. 140).

Routinen „gründen auf Tradition, Sitte oder Gewohnheit" (Giddens, 1997, S. 140) und sind Bestandteil des praktischen Bewusstseins der Akteure, d. h. sie sind normalerweise also nicht diskursiv verfügbar. Auf die sich für die Forschungspraxis damit ergebenden Herausforderungen wurde bereits hingewiesen.

Modell der Dualität der Struktur

Im Modell der Dualität von Struktur zeigt Giddens auf, dass sich die Akteure in ihrem Handeln bzw. in ihrer Interaktion vermittelt über spezifische Strukturierungsmodalitäten auf die Dimensionen der sozialen Struktur beziehen und diese in ihrem Handeln reproduzieren.

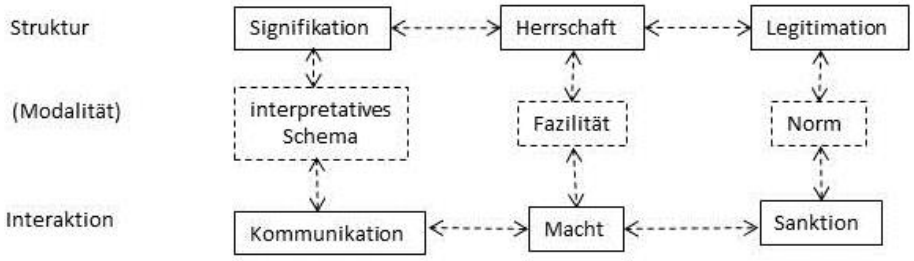

Abb. 17: Modell der Dualität von Struktur (in Anlehnung an Giddens, 1997, S. 81)

Giddens bezieht den Begriff der sozialen Interaktion auf „Begegnungen zwischen kopräsenten Individuen“ (Giddens, 1997, S. 143). Der Begriff der (Strukturierungs-) Modalität verweist auf den Kern der Dualität von Struktur, nämlich auf „die Bewußtheit der Akteure mit den strukturellen Momenten sozialer Systeme zu vermitteln“ (Giddens, 1997, S. 81). Diese Bezugnahme erfolgt „situationsspezifisch und nach Maßgabe ihrer Biographie und Kompetenz“ (Ortmann, Sydow & Windeler, 1997, S. 320). Zum Tragen kommt hier der Aspekt der *Positionierung* der Akteure, der sich u. a. als eine „soziale Identität“ (Giddens, 1997, S. 138) ausdrückt. Für das Individuum stellt sich die Positionierung „innerhalb des „Lebenszyklus“ oder seiner Biographie dar“ (Giddens, 1997, S. 139). Es „ermöglicht die Konzeptualisierung der Kontextbezüge sozialer Interaktion“ (Giddens, 1997, S. 140) und ist „verbunden mit normativen Rechten, Verpflichtungen und Sanktionen, welche innerhalb spezifischer Kollektive Rollen konstituieren“ (Giddens, 1997, S. 336). Handeln kann also nicht unabhängig von der Positionierung des jeweiligen Individuums in Raum und Zeit und der an ihn von anderen Individuen gestellten Rollenerwartungen betrachtet werden. Die Positionierung bezieht sich auf drei „Aspekte von Zeitlichkeit“ (Giddens, 1997, S. 138): 1. Positionierung von Akteuren als Kopräsenz; 2. Positionierung im Lebenszyklus; 3. soziale Positionierung (Giddens, 1997, S. 138ff.).

Struktur und Handeln ebenso wie die jeweiligen Dimensionen auf beiden Ebenen sind lediglich analytisch trennbar, konzeptionell aber als miteinander verflochten zu begreifen (Giddens, 1997, S. 81) Die *Strukturierungsmodalitäten* stellen das vermittelnde Element zwischen der Struktur und dem Handeln der Akteure dar. Giddens führt dazu aus, dass es darum gehe, „die Bewußtheit der Akteure mit den strukturellen Momenten sozialer Systeme zu vermitteln“ (Giddens, 1997, S. 81). Dabei handelt es sich bei den interpretativen Schemata um „Typisierungsweisen, die in den Wissensbeständen der Akteure enthalten sind und zur Aufrechterhaltung der Kommunikation reflexiv angewandt werden“ (Giddens, 1997, S. 82). In ihrer Kommunikation beziehen sich die Akteure – kontextabhängig und situationsspezifisch – auf Regeln der Sinnkonstitution. Normen dienen den Akteuren als Modalität, um sich auf normative und/oder praktizierte Regeln zu beziehen, die sich auf der Handlungsebene in der „Mobilisierung von Sanktionen“ (Giddens, 1997, S. 83) widerspiegeln. In ihrer Interaktion üben die Akteure zudem Macht aus, „indem sie sich auf organisationale Ressourcen beziehen, die sie als Machtmittel (Fazilitäten) in die Interaktionssequenz einbringen“ (Ortmann, Sydow & Windeler,

1997, S. 320). Aus der Dualität von Struktur resultiert die Strukturierung „sozialer Beziehungen über Raum und Zeit hinweg“ (Giddens, 1997, S. 432).

Macht und Wandel

Die Konzeptionierung des Handelns der Akteure als durée, als kontinuierlicher Verhaltensstrom, impliziert Konzepte der Macht und des Wandels. Handeln schließt Macht „im Sinne eines umgestaltenden Vermögens logisch [ein]“ (Giddens, 1997, S. 66). Giddens (1997) verweist darauf, dass Macht „für jegliches Handeln typisch“ (S. 67) ist. Dieses Verständnis von Macht als konstitutiver Bestandteil des Handelns korrespondiert mit dem von Küpper (2004) in Bezug auf Mikropolitik beschriebenem konzeptualem Verständnis und dem relationalen Konzept von Macht bei Sandner und Meyer (2004). Macht kommt „unmittelbar in menschlichem Handeln zur Geltung“ (Giddens, 1997, S. 337). Die Handlungsmächtigkeit der Akteure hat Grenzen, die zum einen natürlicher Art sind und sich zurückführen lassen auf deren „Existenz als menschliches Subjekt“ (Schiller-Merkens, 2008, S. 155). Zum anderen handelt es sich um strukturelle Grenzen, die aus der Begrenztheit von Handlungswissen und Handlungsvermögen resultieren (Schiller-Merkens 2008, S. 156). Die Begrenztheit des Handlungswissens wird auf „kognitive Handlungsgrenzen“ (Schiller-Merkens, 2008, S. 156) bezogen, die Begrenztheit des Handlungsvermögens mit dem Aspekt von Macht in Verbindung gebracht.

Der Machtbegriff wird von Giddens mittels des zentralen Konzepts der Dualität von Struktur als „ein Routineelement der Realisierung von Verhalten in der gesellschaftlichen Reproduktion“ (Giddens, 1997, S. 67) konstituiert, in dem sich menschliche Akteure in ihrem Handeln u. a. auf Ressourcen als Strukturmomente sozialer Systeme beziehen. Macht beruht demnach auf der Verfügbarkeit von Ressourcen (Miebach, 2006, S. 380) und bildet sich „in und durch die Reproduktion von Herrschaftsstrukturen“ (Giddens, 1997, S. 315).

Nachfolgend werden die Grundbegriffe der Theorie der Strukturierung noch einmal im Überblick aufgeführt:

Tabelle 2: Grundbegriffe der Theorie der Strukturierung im Überblick (in Anlehnung an Rehling, 2008, S. 81)

Dualität von Struktur	Struktur als Ergebnis und Medium des Handelns; Vermittlung zwischen Struktur und Handeln über Strukturierungsmodalitäten
Strukturierung	Produktion und Reproduktion von Strukturen in sozialen Praktiken
Struktur	Einschränkung und Ermöglichung; nur im Handlungswissen der Akteure präsent, Regeln und Ressourcen
Strukturen	Regeln-Ressourcen-Komplexe sozialer Systeme
Strukturmomente	Strukturierte Aspekte sozialer System
Strukturprinzipien	Gesellschaftliche Organisationsprinzipien
Institutionen	Strukturmomente mit der größten Ausdehnung in Raum und Zeit
Regeln	Analytische Dimension der Struktur, Regeln der Sinnkonstitution und Regeln der Sanktionierung
Ressourcen	Analytische Dimension der Struktur, allokative und autoritative Ressourcen
Handeln	Stratifikationsmodell des Handelns; Reflexivität, Intentionalität und (begrenzte) Rationalität der Akteure; unerkannte Handlungsbedingungen und unbeabsichtigte Handlungsfolgen
Soziale Praktiken	Vermitteln zwischen Handeln und Struktur

Strukturierungsmodalitäten	Vermitteln zwischen Struktur und Handeln; interpretative Schemata, Machtmittel, Normen
Soziales System	Existieren durch die Kontinuität sozialer Praktiken in Raum und Zeit
Organisation	Beispiel für ein soziales System
Macht	Konstitutives Element des Handelns; Vermögen, anders zu handeln; Bezugnahme auf Ressourcen
Herrschaft	Analytische Dimension der Struktur; konstituiert sich über die Verfügbarkeit und Mobilisierung allokativer und autoritativer Ressourcen, auf die sich die Akteure in ihren sozialen Praktiken beziehen
Sozialer Wandel	Basiert auf Vermögen, „anders" zu handeln; Macht, in den Verhaltensstrom einzugreifen
Positionierung	Positionierung als soziale Identität, Positionierung in der Biografie/im Lebenszyklus, Positionierung in Bezug auf Raum und Zeit

4.2.2 Forschungsmethodische Implikationen

Giddens unterscheidet zwischen der institutionellen bzw. strukturellen Analyse und der strategischen Analyse. Es handelt sich hier um zwei Perspektiven, die aus analytischen Gründen im Sinne eines „methodologischen Einklammerns" (Giddens, 1997, S. 342) voneinander getrennt werden. Das bedeutet, dass in der Durchführung der institutionellen Analyse die „Fertigkeiten und das Bewußtsein der Akteure" (Giddens, 1997, S. 430) ausgeklammert werden, in der Analyse des strategischen Verhaltens „die Ebene der sozial reproduzierten Institutionen" (Giddens, 1997, S. 429). In der *institutionellen Analyse* werden „Institutionen als fortwährend reproduzierte Regeln und Ressourcen thematisiert" (Giddens, 1997, S. 430). Bei der *strategischen Analyse* geht es um die Frage, wie „sich Akteure bei der Konstitution sozialer Beziehungen auf Strukturmomente beziehen" (Giddens, 1997, S. 342). Giddens führt zur Durchführung der strategischen Analyse des Weiteren an:

> „Die Analyse strategischen Verhaltens heißt, dem diskursiven und praktischen Bewußtsein und den Kontrollstrategien innerhalb definierter kontextueller Grenzen bevorzugt Aufmerksamkeit zu schenken. Die institutionalisierten Aspekte von Interaktionsrahmen werden methodologisch als „gegeben" angenommen" (Giddens, 1997, S. 343).

Die strategische Analyse zielt laut Schiller-Merkens (2008) auf die Untersuchung der „handlungsrelevanten, alltagsweltlichen Wissensbestände der Akteure" (S. 133) ab, mittels derer die strukturelle Bestimmheit des Handelns aufzudecken intendiert wird. Konkretisiert wird angemerkt, dass der Hinweis darauf, den institutionalisierten Rahmen als gegeben anzusehen, bedeutet, „die Analyse auf die kontextuell situierten Aktivitäten bestimmter Gruppen von Akteuren zu konzentrieren" (Giddens, 1997, S. 343). Giddens bleibt m. E. bezogen auf die Operationalisierung der strategischen und der institutionellen Analyse relativ unbestimmt, d. h. er stellt zwar Beispiele von Forschungsarbeiten vor, beschreibt aber – anders als zum Beispiel Crozier und Friedberg (1979) – kein forschungsmethodisches Vorgehen oder Aspekte einer operativen Umsetzung der Theorie der Strukturierung im Kontext ihrer Anwendung in empirischen Untersuchungen. An diesem Punkt manifestiert sich eine, in der Rezeption des Ansatzes in der Sekundärliteratur angeführte Kritik.

4.2.3 Kritik und Weiterentwicklung

Einige der an der Theorie der Strukturierung geäußerten Kritikpunkte wurden bereits im Text genannt. Sie richten sich u. a. auf die Abstraktheit und Unbestimmtheit zentraler theoretischer Begriffe (Kieser & Walgenbach, 2010, S. 60). Giddens selbst schreibt, dass seine Argumente „auf dem Niveau abstrakter Theorie“ (Giddens, 1997, S. 44) entwickelt wurden. Diese gelte es disziplinbezogen zu übersetzen (Kieser & Walgenbach, 2010, S. 60), d. h. die Kritik kann insofern entkräftet werden, als Giddens nicht den Anspruch erhebt, mit der Theorie der Strukturierung zugleich ein Rezept bzw. konkrete Handlungsanweisungen für die Umsetzung in der Forschungspraxis zu liefern. Was die Anwendung der Theorie der Strukturierung in der empirischen Forschung betrifft, so stellt sich hier Giddens zufolge die Aufgabe „der Herausarbeitung der logischen Implikationen der Untersuchung eines „Gegenstandes“, von dem der Forscher immer schon ein Teil ist, sowie die Erhellung des Sachgehaltes der Kernbegriffe Handlung und Struktur“ (Giddens, 1997, S. 44). Die Operationalisierung der Theorie in die Forschungspraxis bedeutet das Einnehmen einer spezifischen Perspektive auf das Forschungsfeld und auf die handelnden Akteure. Giddens (1997) selbst schreibt zur Frage, inwieweit er in der Darlegung seiner Theorie möglicherweise eklektisch vorgegangen sei, dass er sich auf unterschiedliche „Gedankenfiguren“ (Giddens, 1997, S. 35) beziehe, dieses Vorgehen jedoch insofern nicht als kritikwürdig bewerte, als es darum ginge, „sie [die Gedankenfiguren – Anm. S.K.] so zu schärfen, daß ihre Nützlichkeit bewiesen werden kann“ (Giddens, 1997, S. 35).

Ortmann und Beckler (1995) kritisieren in ihrer Rezeption des Ansatzes, dass im Modell der Dualität von Struktur die Modalitäten auf der Handlungsebene (Kommunikation, Sanktion und Macht) jeweils nur mit einer Strukturdimension (Signifikation, Legitimation, Herrschaft) verbunden werden. Insbesondere in Bezug auf den Aspekt der Macht erachten sie eine Verbindung auch mit den Dimensionen der Legitimation und der Sanktion als erforderlich, da sich „Machtausübung nicht nur in der Mobilisierung allokativer und autoritativer Ressourcen erschöpft, sondern auch mittels Interpretationsmustern und Normen vonstatten geht“ (Ortmann & Becker, 1995, S. 59). Diese Kritik findet sich bereits bei Ortmann et. al (1990), die ausführen, dass es nicht anginge, „Herrschaft und Macht auf die Kombination und Nutzung allokativer und autoritativer Ressourcen einzuengen“ (S. 26). Die Zusammenhänge bzw. Rekursivität zwischen den Dimensionen auf der Strukturebene und den Dimensionen auf der Handlungsebene wird ebenfalls in der von Ortmann, Sydow und Windeler (1997, S. 325) vorgenommenen Modifizierung des Modells betont. Ausgehend von ihrer Kritik entwickeln Ortmann und Becker (1995, S. 60) basierend auf Ortmann et. al (1990) das Modell der Dualität von Struktur weiter, indem sie zum einen Herrschaft als analytische Leitdimension auf der Strukturebene definieren und Macht bzw. Mikropolitik als analytische Leitdimension auf der Handlungsebene. Zudem geben sie in ihrer Darstellung konkrete Beispiele für die Strukturierungsmodalitäten, die bereits in die Erläuterung der Grundbegriffe eingegangen sind. Das erweiterte Modell sehen sie als „Instrument zur Beschreibung und Analyse mikropolitischer Prozesse in Organisationen“ (Ortmann & Becker, 1995, S. 59).

4.3 Die strategische Organisationsanalyse (Michel Crozier und Erhard Friedberg)

Giddens konzeptualisiert mit der Theorie der Strukturierung den „rekursiven Konstitutionszusammenhang“ (Ortmann & Becker, 1995, S. 49) von Handeln und Struktur in sozialen Hand-

lungssystemen und legt damit einen sozialtheoretischen Bezugsrahmen dar, der vor dem Hintergrund der Zielsetzung, die Dynamik des Handelns in Organisationen sichtbar zu machen und zu verstehen, durch den akteurszentrierten Ansatz der strategischen Organisationsanalyse des französischen Organisationssoziologen und Gründer des Centre de Sociologie des Organisations in Paris[73] Michel Crozier und des gebürtig aus Österreich stammenden Soziologen Erhard Friedberg ergänzt werden kann. Friedberg war am Centre de Sociologie des Organisations zunächst Research Fellow, von 1993 bis 2007 bekleidete er das Amt des Direktors.[74]

Der Ansatz der strategischen Organisationsanalyse analysiert Macht- und Austauschbeziehungen in Organisationen und zieht über das beobachtbare Handeln der Akteure Rückschlüsse auf die zugrundeliegenden Strategien und Spiele. Ortmann et al. (1990) beschreiben die strategische Organisationsanalyse als „handlungstheoretischen Ansatz“ (S. 7). Dieser ermögliche einen Zugang zu Organisationen als „Arenen mikropolitischer Aushandlungsprozesse und Kämpfe“ (Ortmann et al., 1990, S. 8). Organisationales Handeln stellt sich dieser Denkweise zufolge als (mikro-) politisches Handeln als „Kampf um Positionen und Besitzstände, Ressourcen und Karrieren, Einfluss und Macht“ (Bogumil & Schmid, 2001, S. 31) dar. Crozier und Friedberg verorten das Handeln der Akteure in den jeweiligen Kontext der Organisation und der sie kennzeichnenden Strukturen, lenken den Blick aber auf die Entstehung einer zweiten, unterhalb der formalen Ebene liegenden (informellen) „Machtstruktur“ (Bogumil & Schmid, 2001, S. 55). Ihre Veröffentlichung „Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns“, welche 1977 im Original mit dem Titel „L’Acteur et le Système“ in Paris erschien und in dem sie die Grundbegriffe ihres Ansatzes darlegen, ordnen sie als „wissenschaftliches Essay“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 2) ein, welches sie als „Reflexion über die Beziehung zwischem sozialem Akteur und System“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 3) verstanden wissen wollen.

Der Ansatz der strategischen Organisationsanalyse bietet neben der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie und der Konfigurationsanalyse eine Möglichkeit, Politik in Organisationen bzw. allgemein mikropolitisches Handeln zu betrachten (Bogumil & Schmid, 2001). Mikropolitik impliziert dabei eine Sichtweise, in der es „um das Verhalten und Handeln von Organisationsmitgliedern und um Macht und Einflussprozesse innerhalb von Organisationen“ (Bogumil & Schmid, 2001, S. 30) geht. Der Begriff Mikropolitik („micropolitics“) wird in der Literatur üblicherweise auf den britischen Industrie- und Organisationssoziologen Tom Burns (1962) zurückgeführt (vgl. Ortmann, 1992; Küpper, 2004; Neuberger, 2006). Dieser definiert das Verhalten in Organisationen als politisch, wenn andere in Konkurrenzsituationen als Ressource genutzt werden:

> “Corporations are co-operative systems assembled out of the usable attributes of people. They are also social systems within which people compete for advancement; in so doing they may make use of others. Behavior is identified as political when others are made use of as resources in competitive situations” (Burns, 1962, S. 257)

Die Verbreitung im deutschsprachigen Raum erfolgte wesentlich durch Horst Bosetzky (1972) (vgl. Ortmann, 1992; Küpper, 2004), der Mikropolitik definiert als

[73] http://www.cso.edu/cv_equipe.asp?langue=en&per_id=16, 6.11.2017
[74] http://www.cso.edu/cv_equipe.asp?langue=en&per_id=27, 6.11.2017

> „die Bemühung, die systemeigenen materiellen und menschlichen Ressourcen zur Erreichung persönlicher Ziele, insbesondere des Aufstiegs im System selbst und in anderen Systemen, zu verwenden sowie zur Sicherung und Verbesserung der eigenen Existenzbedingungen“ (Bosetzky, 1972, S. 382, zitiert nach Ortmann, 1992, S. 18).

Die Einführung des Begriffs Mikropolitik in die betriebswirtschaftliche Diskussion erfolgte Küpper (2004) zufolge in den neunziger Jahren mit Bezug auf die strategische Organisationsanalyse von Crozier und Friedberg zur „Markierung eines umfassenden Forschungsansatzes“ (S. 862; vgl. u. a. auch Ortmann & Becker, 1995; Küpper& Felsch, 2000). Exemplarisch sei an dieser Stelle die von Küpper und Felsch (2000) vorgenommene Definition von Mikropolitik genannt:

> „Mit *Mikropolitik* soll vielmehr ein organisationstheoretisches Konstrukt gekennzeichnet werden, welches das interessengeleitete Handeln je konkreter Akteure in je konkreten organisationalen oder organisationsbezogenen Handlungssituationen zum Ausgangspunkt nimmt. Dieses Konstrukt geht von der *Basisannahme* aus, dass jedes Handeln von Akteuren in, für oder mit Bezug auf Organisationen stets auch ein Handeln unter Beachtung und in Verfolgung eigener Interessen der Akteure ist, welche Wirkungen auch immer mit diesem Handeln verbunden sein mögen“ (Küpper & Felsch, 2000, S. 149; Hervorhebung i. Orig.)

Neuberger (2006) befasst sich basierend auf einer detaillierten Analyse der einschlägigen Literatur ausführlich mit unterschiedlichen Lesarten und Definitionen von Mikropolitik und arbeitet basierend auf den diesbezüglich von Drory & Romm (1990) genannten Definitionselementen die einzelnen Begriffsmerkmale heraus. Seine zusammenfassende Definition von Mikropolitik lautet wie folgt: „Mikropolitisch handelt, wer *durch die Nutzung Anderer in organisationalen Ungewissheitszonen eigene Interessen verfolgt*“ (Neuberger, 2006, S. 18; Hervorhebung i. Orig.).

Küpper (2004) verweist auf die Differenzierung zwischen einem aspektualen und einem konzeptualen Verständnis von Mikropolitik. Im Sinne eines aspektualen Verständnisses handelt es sich bei Mikropolitik um „einen bestimmten Typ organisationalen Handelns […], der sich durch den Einsatz sog. *mikropolitischer Techniken* auszeichnet“ (Küpper 2004, S. 862; Hervorhebung i. Orig.). Mikropolitik aspektual zu betrachten bedeutet, sie als „eine Art konspiratives Phänomen und potentielle Störgröße“ (Küpper, 2004, S. 862) zu verstehen. Dem gegenüber impliziert ein konzeptuales Verständnis von Mikropolitik, dass Handeln in Organisationen grundsätzlich als „interessengeleitetes, politisches Handeln“ (Küpper, 2004, S. 863) einzustufen ist, d. h. Handeln in Organisationen *ist* mikropolitisches Handeln. Wie im Zuge der weiteren Ausführungen deutlich wird, ist Macht ein konstitutives Element mikropolitischen Geschehens. Das konzeptuale Verständnis von Mikropolitik kann verbunden werden mit einem relationalen Verständnis von Macht, welches von Sandner und Meyer (2004) als „Eigenschaft einer konkreten sozialen, situierten Interaktion zwischen unterschiedlich positionierten Akteuren“ (S. 759) beschrieben wird.

> „Im Sinne eines relationalen Machtbegriffes wird *Macht* als soziales Konstrukt verstanden, das als Dimension sozialer Beziehungen interessensorientierte, gegenseitig aufeinander bezogene Handlungsbereitschaften konstitutiert und deren Umsetzung in konkretes Handeln verstehbar macht“ (Küpper 2004, S. 864; Hervorhebung i. Orig.).

Dass ein (konzeptuales) Verständnis mikropolitischen Handelns ein Strukturkonzept erfordert, darauf verweisen u. a. Ortmann und Becker (1995). Sie führen aus, dass „Macht als Aspekt von Handeln […] adäquat nur unter Rückgriff auf ein Strukturkonzept verstanden werden [kann],

wie umgekehrt Machtstrukturen nur verstanden werden können unter Bezug auf einen Handlungsbegriff“ (Ortmann & Becker, 1995, S. 49). Die hier angedeutete Verknüpfung der strategischen Organisationsanalyse mit der Theorie der Strukturierung wird im Abschnitt zur Kritik und Weiterentwicklung des Ansatzes von Crozier und Friedberg aufgenommen.

4.3.1 Darstellung der Grundbegriffe

Als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen formulieren Crozier und Friedberg (1979, S. 7) folgende Grundfrage: „Unter welchen Bedingungen und verbunden mit welchen Zwängen ist kollektives, d. h. organisiertes Handeln der Menschen möglich?“. Kollektive Handlungsweisen sind dabei Crozier und Friedberg zufolge

> „immer spezifische Lösungen, die relativ autonome Akteure mit ihren jeweiligen Ressourcen und Fähigkeiten geschaffen, erfunden und eingesetzt haben, um die Probleme kollektiven Handelns zu lösen […]“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 7)

Organisationen stellen hier *eine* Lösung dar, die kollektiven Handlungsweisen zu strukturieren, sind aber letztlich „ein von Menschen geschaffenes Kunstgebilde“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 7): „Dieses steuert die Verhaltensweisen der Akteure und umschreibt deren Freiheit und Handlungsfähigkeit“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 7f.). Der Regelfall kollektiven Handelns in Organisationen ist laut Crozier und Friedberg die Abweichung, das Nicht-Rationale: „Alle unsere Handlungen laufen Gefahr, das Gegenteil dessen zu erreichen, was man eigentlich wollte: Der kontra-intuitive Effekt ist im Zentrum jeden kollektiven Vorhabens“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 8). Die Betrachtung von Irrationalität als ‚Normallfall‘ in einer Organisation korrespondiert mit den Ausführungen von Brunsson (1985, S. 3f.), der Irrationalität und Inflexibilität als Grundmerkmale von Organisationen betrachtet.

Um kollektives Handeln verstehen zu können, gilt es, das Handlungsfeld zu betrachten, d. h. kollektives Handeln und Struktur als vermittelt bzw. in ihrer Komplementarität (Crozier & Friedberg, 1979, S. 10) zu analysieren.

> „Um die Schwierigkeiten kollektiven Handelns zu verstehen, genügt es also nicht, die materiellen Problemstrukturen zu erfassen. Man muss auch die diese Problemstrukturen wesentlich bedingende, soziale Strukturierung der Handlungsfelder untersuchen und nach den Mechanismen fragen, über die sie zustande kommt und durch die sie wirkt“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 11).

Forschungsstrategisch entspricht diesen beiden Perpektiven das strategische sowie das systemische Denken. Analog zu dem von Giddens benannten Vorgehen eines „zeitweiligen Einklammerns“ (Giddens, 1997, S. 342) werden beide Perspektiven auch in der strategischen Organisationsanalyse lediglich aus analytischen Gründen voneinander getrennt. In ihrer Grundkonzeption sind sie hingegen komplementär verbunden, d. h. setzen sich gegenseitig voraus.

Der Ansatz der strategischen Organisationsanalyse betrachtet Organisationen als das „Ergebnis einer Reihe von Spielen“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 69) sowie als „Ergebnis der Auseinandersetzungen zwischen den kontingenten, vielfältigen und divergierenden Rationalitäten relativ freier Akteure, die die zu ihrer Verfügung stehenden Machtquellen nutzen“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 57). Eine Organisation existiert in diesem Verständnis „nicht so sehr wegen, als vielmehr *trotz* des Handelns ihrer Mitglieder“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 58; Hervorhe-

bung i. Orig.). Um die persönlichen Ziele innerhalb der Organisation zu verwirklichen, sind ihre Mitglieder dazu gezwungen, den *Spielregeln* zu folgen. Aus den Spielregeln und der in einer Organisation begrenzten Zahl möglicher Spiele – maßgeblich ist, dass diese der Aufrechterhaltung/dem Fortbestand der Organisation dienen – orientieren sich die *Strategien* der Akteure.

> „Weil er [der Akteur – Anm. S.K.] – um gegenüber den anderen über eine Machtquelle verfügen zu können – solcherart gezwungen ist, ihre Erwartungen an ihn *teilweise* zu erfüllen, *werden diese anderen* ihm *zum Zwang*. Und ebenfalls aus diesem Grunde muß er, ob er es will oder nicht, zulassen, daß eine Reihe von „Spielregeln", die die Beziehungen der Akteure untereinander gerade aufrechterhalten und so jedem Akteur die Möglichkeit zum Weiterspielen bewahren sollen, seine Willkür einschränken und seine Verhandlungen mit den anderen strukturieren" (Crozier & Friedberg, 1979, S. 64; Hervorhebung i. Orig.).

Um zu verstehen, wie Organisationen funktionieren, gilt es also, an den Strategien der Akteure anzusetzen und ihre Spiele zu rekonstruieren (Crozier & Friedberg, 1979, S. 66).

Küpper und Felsch (2000) verdeutlichen, dass das, was auf der formalen Ebene einer Organisation (kodifiziert) sichtbar ist – beispielsweise in Gestalt von Vorschriften, Verfahrensregeln etc. – nicht zwingend auch Bestandteil des Handelns der Akteure ist. *Formalstruktur* wird definiert als „all diejenigen Handlungs- und Verhaltensregeln, die Akteure bei ihren (Inter-)Aktionen als gültig voraussetzen oder auf deren Gültigkeit sie sich in ihren strategischen Überzeugungen berufen" (Küpper & Felsch, 2000, S. 48). Die *Verhaltensstruktur* dagegen umfasst „das in einem konkreten Handlungssystem tatsächlich wirksame (umgesetzte oder angewandte) System von Handlungs- und Verhaltensregeln, auch als operative Regeln (operating rules) bezeichnet" (Küpper & Felsch, 2000, S. 48). Die Formal- und die Verhaltensstruktur sind wieder als miteinander vermittelt zu betrachten, d. h. Elemente der Verhaltensstruktur können Eingang finden in die Formalstruktur und umgekehrt. Bestandteil der Verhaltensstruktur ist die Spielstruktur als

> „diejenigen operativen Regeln der Verhaltensstruktur eines Handlungssystems, die sich in den Machtbeziehungen der Akteure […] herausgebildet haben und von den beteiligten Akteuren als gemeinsame Grundlage ihres je unterschiedlichen strategischen Verhaltens akzeptiert werden, über die also Konsens besteht" (Küpper & Felsch, 2000, S. 49).

Die Bedeutung von Formal- und Verhaltensstruktur zeigt sich sehr deutlich im Kontext der Analyse und Generalisierung der Ergebnisse aus den Fallbeispielen der empirischen Untersuchung (vgl. Kap. 7.1). Vor diesem Hintergrund erscheint es wichtig, an dieser Stelle nachdrücklich auf den Aspekt zu verweisen, dass die Formalstruktur nicht ‚per se' existiert und auch nicht unmittelbar Eingang findet in das Handeln der Akteure. Ebenso wie die Verhaltensstruktur existiert auch die Formalstruktur ausschließlich „durch Informationen und Kommunikationen der Akteure" (Küpper & Felsch, 2000, S. 48). Sie wird nur dann im Handeln der Akteure reproduziert, wenn „sie nicht nur für gültig erklärt oder als gültig beansprucht, sondern von den Akteuren auch akzeptiert" (Küpper & Felsch, 2000, S. 48) wird. Die sich hieraus ergebenden Implikationen sind ganz besonders auch mit Blick auf die Frage der hochschulpraktischen Gestaltung von Prozessen wie die Entwicklung von Studiengängen relevant (vgl. Kap. 8).

Strategie

Crozier und Friedberg bezeichnen als *Strategie* die „ex post *gefolgerte Grundlage* der empirisch *beobachteten Verhaltensregelmäßigkeiten*" (Crozier & Friedberg, 1979, S. 34; Hervorhebung i.

Orig.). Auf der Basis der Rekonstruktion des beobachtbaren Verhaltens der Akteure kann auf ihre Strategien und auf die Struktur der Organisation, d. h. auf ihre Spielregeln geschlossen werden, die rekursiv wiederum das Handeln der Akteure strukturieren. Was das Handeln der Akteure betrifft, so gehen Crozier und Friedberg von einer grundsätzlichen Freiheit der Menschen, zugleich aber auch von deren begrenzten Rationalität aus (Crozier & Friedberg, 1979, S. 33) und schließen wie oben ausgeführt insofern an Giddens an, der sich in seinen Ausführungen zum Handeln der Akteure ebenfalls auf den Ansatz der bounded rationality von Simon (1957) bezieht. Crozier und Friedberg gehen dennoch davon aus, dass das Verhalten der Akteure stets sinnvoll ist, denn

> „die Unmöglichkeit es immer auf klare Ziele zu beziehen, bedeutet nicht, daß es nicht rational sein kann, ganz im Gegenteil: anstatt rational zu sein in Bezug auf Ziele ist es rational einerseits im Hinblick auf Handlungsgelegenheiten und qua dieser Gelegenheiten in Bezug auf den sie definierenden Kontext, und andererseits im Hinblick auf das Verhalten der anderen Akteure, auf deren Parteinahme und auf das Spiel, das zwischen ihnen entstanden ist“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 33f.).

Die strategische Sichtweise verbindet sich mit dem Machtkonzept der strategischen Organisationsanalyse (Bogumil & Schmid, 2001).

Spiele

Der Begriff des *Spiels* gehört neben den Begriffen der Strategie und der Macht zu den Hauptbegriffen in der strategischen Organisationsanalyse. Die Spieltheorie „analysiert strategisches Verhalten in interaktiven Entscheidungssituationen, an denen mehrere Individuen mit unterschiedlichen Zielsetzungen beteiligt sind“ (Bester, 2004, S. 1341). Dabei gilt, dass „der Erfolg eines jeden Spielers nicht nur von seiner eigenen Entscheidung, sondern auch von denen seiner Mitspieler abhängt“ (Bester, 2004, S. 1342). Die Anfänge der Spieltheorie sind Bester (2004) zufolge zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu verorten. Hervorzuheben sind Bester (2004, S. 1343) zufolge diesbezüglich insbesondere die Arbeiten von Nash (1950), Selten (1965) und Harsanyi (1967). Im Kontext der hier vorliegenden Arbeit ist der Begriff des Spiels in der Definition und dem Verständnis von Cozier und Friedberg maßgeblich:

> „Das Spiel ist für uns viel mehr als ein Bild, es ist ein konkreter Mechanismus, mit dessen Hilfe die Menschen ihre Machtbeziehungen strukturieren und regulieren und sich doch dabei Freiheit lassen. Das Spiel ist das Instrument, das die Menschen entwickelt haben, um ihre Zusammenarbeit zu regeln. Es ist das wesentliche Instrument organisierten Handelns. Es vereint Freiheit und Zwang“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 68).

Das Spiel wird hier als Konstrukt begriffen, welches „an die kulturellen Muster einer Gesellschaft und an die spezifischen Fähigkeiten der Spieler gebunden“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 68) ist. Eine wichtige Ergänzung stellt m. E. an dieser Stelle die Unterscheidung von Neuberger (2006) zwischen Polity, Policy und Politics dar. Diese bezeichnen ihm zufolge Spielregeln (*Polity*), Spielstrategien (*Policy*) und Spielzüge (*Politics*), wobei Mikropolitik sich „auf der Ebene der Spielzüge“ (Neuberger, 2006, S. 30) zeigt, es jedoch Interdependenzen und Einflussbeziehungen zu den Strategien und Regeln gibt:

> „Die *Spielregeln* konstituieren das Spiel, machen es in seiner Besonderheit und Einmaligkeit aus; die *Spielstrategien* bezeichnen Grundsatzentscheidungen über Muster oder Bündelungen von Vorgehensweisen, die im Hinblick auf bestimmte Spielziele praktiziert werden sollen, die *Spielzüge* schließlich setzen einerseits die Strategien um, reagieren andererseits aber auf die Zwänge und Möglichkeiten, die sich in konkreten Spielsituationen ergeben“ (Neuberger, 2006, S. 30; Hervorhebung i. Orig.).

Organisationen stellen, wie bereits ausgeführt, eine Form strukturierter sozialer Handlungsfelder dar, sind menschliche Konstrukte. Diese Konstrukte wirken auf die Akteure, in dem sie „mehr oder weniger lose, mehr oder weniger formalisierte, mehr oder weniger bewußt *strukturierte Spiele* [einrichten], deren Beschaffenheit und Regeln eine Reihe möglicher Gewinnstrategien aufzeigen“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 12; Hervorhebung i. Orig.). Die Spielregeln schränken die Akteure einerseits insofern ein, als sie innerhalb dieser Regeln agieren müssen, andererseits aber auch zwischen verschiedenen Strategien wählen können.

> „[…] diese Spiele bleiben offen und ihr Zwang indirekt: Dieser ist das Ergebnis der Tatsache, daß ein Akteur, solange er das Spiel fortsetzen will und solange er gleichzeitig sicherstellen will, daß seine Teilnahme am Spiel ihm Vorteile bringt, eine *der* möglichen Gewinnstrategien annehmen muss. Indem er dies aber tut, trägt er volens nolens zur Erreichung der Gesamtziele bei“ (Crozier & Friedberg 1979, S. 12; Hervorhebung i. Original).

Bezogen auf eine Organisation heißt das also konkret, dass das Handeln nicht determiniert ist durch die Strukturen der Organisation. Diese Strukturen stellen lediglich Konstrukte des Handelns dar, die wiederum Spielregeln für das Handeln definieren. Innerhalb dieser Spielregeln stehen nun verschiedene Handlungs- bzw. Gewinnstrategien zur Verfügung. Ortmann und Becker (1995) führen exemplarisch Routine- und Innovationsspiele auf, auf die im weiteren Verlauf bei der Darlegung der Weiterentwicklung des Ansatzes der strategischen Organisationsanalyse eingegangen wird.

Macht

Die Analyse der Machtbeziehungen in einer Organisation führt zur Aufdeckung einer „zweiten Machtstruktur“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 54) unterhalb der Formalstruktur – zu denken wäre hier etwa an ein ‚offizielles‘ Organigramm der Organisation oder an in kodifizierter, d. h. verschriftlichter Form vorliegender Verfahrensrichtlinien o. ä. – und verweist damit auf den Unterschied „zwischen der offiziellen Fassade einer Organisation und den ihre Funktionsweise kennzeichnenden realen Prozessen“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 55). Verwiesen sei an diesem Punkt auf die bereits gemachten Anmerkungen zur Unterscheidung zwischen der Formal- und der Verhaltensstruktur einer Organisation. Mit Verweis auf die Ausführungen von Sandner und Meyer (2004) zum Begriff der *Macht* wurde bereits darauf verwiesen, dass Macht in der strategischen Organisationsanalyse relational zu verstehen ist, d. h. nicht als etwas, worüber die Menschen im Sinne einer Eigenschaft ‚verfügen‘, sondern das sie in der Interaktion mit anderen unter den Bedingungen der jeweiligen Strukturierung ihrer Handlungsfelder realisieren. Macht ist damit konstitutiver Bestandteil des Handelns. „Jede ernstzunehmende Analyse kollektiven Handelns muß also Macht in das Zentrum ihrer Überlegungen stellen, denn kollektives Handeln ist im Grunde nichts anderes als tagtägliche Politik. Macht ist ihr ‚Rohstoff‘“(Crozier & Friedberg, 1979, S. 14). Eine strategische Sichtweise einzunehmen, heißt also, in der Analyse des Handelns der Akteure von Macht als Grundkonstitut der Beziehungen und der Interaktion zwischen den Akteuren in einer Organisation auszugehen. Die strategische Sichtweise fragt u. a. danach, über welche Einflussbereiche Akteure in Organisationen verfügen, welche Strategien sie verfolgen, um diese auszubauen bzw. zu verteidigen. Macht wird dabei von Crozier und Friedberg als Tausch- bzw. Verhandlungsbeziehung zwischen mindestens zwei Personen (Crozier & Friedberg, 1979, S. 39) beschrieben. Worauf basieren nun diese Verhandlungen? Crozier und Friedberg führen dazu aus, dass die Verhandlungen zwischen den Akteuren auf sogenannten Ungewißheiten bzw. Machtquellen beruhen, auf die die Akteure in

ihren Strategien im Sinne von Ressourcen zurückgreifen (Crozier & Friedberg, 1979, S. 13). Macht wird von Crozier und Friedberg beschrieben als „eine Funktion der Größe der *Ungewißheitszone*“ (Crozier & Friedberg, 1979 S. 43; Hervorhebung i. Orig.). Die Ungewissheitszone muss dabei relevant sein und zwar „sowohl in Bezug auf das zu behandelnde Problem, als auch hinsichtlich der Interessen der beteiligten Parteien“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 43). Doch auf welche Ressourcen kann ein Akteur in einer konkreten Situation zurückgreifen, welche Art von Einfluss kann er geltend machen, die für diese konkrete Situation relevant ist und über die er mit anderen Akteuren in den Austausch treten kann? Ob ein Akteur auf die in einer Situation relevanten Ressourcen zurückgreifen kann, hängt von dessen strategischen Fähigkeiten ab (Crozier & Friedberg, 1979, S. 45), aber auch von der sozialen Lage, in der er sich befindet:

> „Die Analyse einer Machtbeziehung fordert also immer eine Antwort auf *zwei Reihen von Fragen*. Erstens, über welche Mittel verfügt jeder Gegenspieler, das heißt, welche *Trümpfe* erlauben es ihm, in einer bestimmten Situation seinen Freiraum auszudehnen? Zweitens, welche Kriterien definieren die *Relevanz* dieser Ressourcen und ihre *mehr oder weniger leichte Mobilisierbarkeit*, das heißt, um welchen *Einsatz* geht es in der Beziehung und in welche *strukturellen Zwänge* ist sie eingebettet?“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 44, Hervorhebungen i. Orig.).

Die Verfügbarkeit und die Mobilisierung der Ressourcen ist zudem vor dem Hintergrund der die Struktur einer Organisation kennzeichnenden Spielregeln zu verstehen sowie unter Berücksichtigung der von Crozier und Friedberg benannten begrenzten Rationalität der Akteure.

> „Sie [die Macht; Anm. S.K.] ist im Grunde nichts weiter als das immer kontingente Ergebnis der Mobilisierung der von den Akteuren in einer gegebenen Spielstruktur kontrollierten Ungewißheitszonen für ihre Beziehungen und Verhandlungen mit den anderen Teilnehmern an diesem Spiel“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 17).

Crozier und Friedberg führen vier *Machtquellen* auf, die die Akteure in ihren Interaktionen einsetzen: Expertise, Kommunikation und Informationsflüsse, Benutzung organisatorischer Regeln und Beziehungen zwischen der Organisation und ihrer Umwelt.

Abb. 18: Machtquellen nach Crozier und Friedberg (1979) (eigene Darstellung)

Expertise

Diese Machtquelle entsteht durch den „Besitz einer nur schwer ersetzbaren funktionalen Fähigkeit oder Spezialisierung“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 51). Im Vordergrund steht hier weniger ein Exklusivwissen, über das nur eine einzige Person verfügt, sondern es geht vielmehr

um ein Vorhandensein bestimmter „praktischer Fähigkeiten“, „Kenntnisse“ und „Erfahrungen des Kontexts“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 51). Crozier und Friedberg führen aus, dass letztlich jede Person in einer Organisation in einem gewissen Ausmaß über Expertise verfügt, deren Wegfall mit Kosten für diese Organisation verbunden wäre. In der Übertragung auf das Thema der vorliegenden Arbeit könnte Expertise in Bezug auf Studiengangentwicklung zum Beispiel darin bestehen, diesbezüglich bereits über Erfahrungen zu verfügen, die (Verwaltungs-)Abläufe in der Hochschule zu kennen oder entsprechendes fachbezogenes Know-how einbringen zu können.

Kommunikation und Informationsflüsse

Die Art und Weise, wie in einer Organisation kommuniziert wird und wie Informationen weitergegeben werden, generiert Macht. Hierbei kann es sich um formale und informelle Wege der Kommunikation und Informationsweitergabe handeln. Crozier und Friedberg stellen in diesem Zusammenhang sehr anschaulich dar, dass sich zum einen Vorgesetzte dieser Machtquelle bedienen können, indem sie zum Beispiel auf die Einhaltung der offiziellen, möglicherweise hierarchisch geprägten Wege der Kommunikation und Informationsweitergabe bestehen. Zum anderen kann in einer Organisation auf einer informellen Ebene so verfahren werden, dass beispielsweise Informationen bewusst vorenthalten, bestimmte Kolleginnen und Kollegen übergangen werden etc. (Crozier & Friedberg, 1979, S. 53). Gefragt werden kann u. a. danach, wie Informationen weitergegeben oder auch vorenthalten werden, wie Kommunikationswege aussehen und wer diese kontrolliert bzw. gestaltet, welche Rolle informelle Wege der Kommunikation in Organisationen spielen etc.

Benutzung organisatorischer Regeln

Diese Machtquelle ist zu verstehen als „Antwort der Organisationsleitung auf das durch die anderen Machtquellen gestellte Problem“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 53). Crozier und Friedberg verdeutlichen allerdings, dass die von der Organisationsleitung eingesetzten Regeln nicht nur die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ihrer Freiheit beschränken, sondern in derselben Weise auch die Organisationsleitung:

> „Gerade dadurch, daß sie die Ungewißheit über das Verhalten der Untergegebenen verringert, schafft eine organisatorische Regelung also eine neue, die mit der Frage zusammenhängt, bis zu welchem Punkt die Untergebenen sie als Schutz vor der Willkür des Vorgesetzten benutzen werden wollen“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 54).

Auch hier stellen sich Fragen in Bezug u. a. auf die Benutzung formaler und informeller organisatorischer Regeln und danach, ob ein Akteur beispielsweise über Kenntniss der informellen Regeln verfügt, die er in einer konkreten Situation strategisch einsetzen kann.

Beziehungen zwischen der Organisation und ihrer Umwelt

Jede Organisation ist insofern von der sie umgebenden Umwelt abhängig, als diese zum einen die notwendigen Ressourcen für das Überleben der Organisation bereitstellt, die Organisation die Umwelt als Absatzmöglichkeit benötigt. Somit stellt die Umwelt für die Organisation „eine potentielle Störungsquelle ihres inneren Funktionsprozesses“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 52) dar und damit eine Ungewissheitszone. Für die Organisation wertvoll sind diejenigen Akteure, die sich an der Schnittstelle zwischen Organisation und Umwelt befinden und diese kontrollieren können. Ausgehend von dem Aspekt, dass ein Akteur grundsätzlich mehreren Handlungssystemen angehört, könnte zum Beispiel gefragt werden, in welchem weiteren

Handlungssytem er agiert, das für die Organisation nützlich sein kann bzw. konkret, welches Wissen er aus diesem Handlungssystem mitbringt, das zur Lösung eines sich in der Organisation stellenden Problems relevant ist.

In der strategischen Organisationsanalyse ebenso wie im Rahmen der Theorie der Strukturierung wird die grundsätzliche Handlungsfähigkeit der Akteure hervorgehoben, d. h. auch unter dem Eindruck von Zwang und Abhängigkeit können sie einen Handlungsspielraum realisieren (Crozier & Friedberg, 1979, S. 27).

Beziehungen zur Umwelt

Die Beziehungen zwischen der Organisation und ihrer Umwelt stellen wie bereits oben genannt eine relevante Ungewissheitszone dar. Crozier und Friedberg machen deutlich, dass Organisationen bestimmte Probleme nur lösen können *aufgrund* der Tatsache, dass „sie mit anderen Akteuren innerhalb und außerhalb der Organisation im eigentlichen Sinne in Beziehung treten und mit diesen Macht- und Tauschbeziehungen eingehen“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 94). Die strategische Organisationsanalyse begreift auch die Beziehungen zur Umwelt als das Ergebnis von Spielen, die ebenso wie die ‚internen‘ Spiele in der Organisation Gegenstand der strategischen Analyse sein müssen. Crozier und Friedberg betrachten in diesem Zusammenhang die „relevante“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 337, Fußnote 246) Umwelt einer Organisation. Damit meinen sie „die Gesamtheit sozialer Akteure, deren Verhalten mehr oder weniger direkt die Fähigkeit dieser Organisation bedingt, in befriedigender Weise zu funktionieren und ihre Ziele zu erreichen […]“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 337, Fußnote 246). Eine Möglichkeit der Kontrolle ihrer Beziehungen zur Umwelt besteht für eine Organisation darin, Kontakte einzurichten, „die sie über die Vorgänge und Probleme in ihren Umweltsegmenten informieren und Strategien vorschlagen sollen, wie diesen zu begegnen ist“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 95). Diese Kontaktstellen wiederum müssen in der Umwelt auf Akteure treffen, mit denen sie selbst in Kontakt treten können. Zum anderen repräsentieren sie die Organisation gegenüber der Umwelt (Crozier & Friedberg, 1979, S. 96). Crozier und Friedberg bezeichnen diese Kontakte als „Relais“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 95) und führen abhängig von der spezifischen Organisation um die es geht, als Beispiele Lieferanten, Bankiers, Zulieferer, aber auch Politiker, Fachverbände etc. an. Die Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Umwelt für eine Organisation ist im Kontext der vorliegenden Arbeit insofern relevant, als das, was in Hochschulen ‚passiert‘ wesentlich von Prozessen und Rahmenbedingungen bedingt und beeinflusst wird, die außerhalb der Organisation Hochschule in spezifischen Umwelten zu verorten sind, beispielsweise in der jeweiligen Fachcommunity, in Fachverbänden und –gesellschaften, Netzwerken, gesellschaftlichen und politischen Vereinigungen etc. Auch das Thema Studiengangentwicklung ist in Kontexten bzw. Umwelten außerhalb der Hochschule zu verorten. Man denke beispielsweise mit Blick auf die Studiengangentwicklung in der Weiterbildung an den Einfluss von Gesellschaften wie der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF), an die von Programmen und Initiativen auf Bundes- und Länderebene wie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ausgehenden Impulse oder an entsprechende Veröffentlichungen und fachwissenschaftliche Diskurse in der Hochschulforschung. Die Frage nach der relevanten Umwelt ist also insbesondere auch bei diesem Untersuchungsgegenstand interessant und wichtig.

Organisation und Kultur, Bezugsfähigkeiten

An dieser Stelle sollen einige wenige Anmerkungen zum Begriff der Kultur die bisherigen Ausführungen zur strategischen Organisationsanalyse ergänzen. Kultur realisiert sich im Handeln bzw. ist eingebettet in die Vermittlung von Handeln und Struktur. Sie ist „*Instrument, Fähigkeit*, die die Individuen erwerben, benutzen und umformen, indem sie ihre Beziehungen und ihre Tauschverhältnisse mit den anderen ausbauen und leben“ (Crozier & Friedberg 1979, S. 118; Hervorhebung i. Orig.). Der Begriff der Kultur hängt in der strategischen Organisationsanalyse eng mit dem Begriff der Bezugsfähigkeiten als „kulturelle Fähigkeiten“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 111) zusammen. Die Organisation kollektiven Handelns und menschlicher Beziehungen als Spiele

> „sind auch *Ausdruck der Bezugsfähigkeiten, das heißt, der kulturellen Fähigkeiten der Individuen*, über die diese aufgrund ihres jeweiligen sozialen Lernens in der Familie und in der Gesellschaft verfügen, und die sie in den sie einbeziehenden und betreffenden Spielen und Strukturen kollektiven Handelns erwerben, ja sogar schaffen“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 111; Hervorhebung i. Orig.).

Kultur bzw. kulturelle Bezugsfähigkeiten sind demnach nichts Statisches, sondern implizieren Aktivität und Wandel, indem sich Individuen diesen Fähigkeiten bedienen, „um die sich ihnen stellenden Probleme unter den jeweiligen Zwängen und Gelegenheiten der Situation auf der Stelle zu lösen“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 116). Zugleich werden diese Fähigkeiten durch das Handeln selbst geschaffen, unterliegen dadurch auch einem prinzipiellen Wandel. Die Bezugsfähigkeiten können aus der Perspektive des Individuums und aus der Perspektive von Gruppen wie Organisationen als „formalisierte Handlungssysteme“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 123) betrachtet werden. Crozier und Friedberg sprechen hier auch von der Durchführung einer kulturellen Analyse (Crozier & Friedberg, 1979, S. 115), führen das methodisch aber nicht weiter aus. Unklar bleibt m. E. auch, ob die kulturelle Analyse als Bestandteil der strategischen Analyse zu betrachten ist und welche Rolle die Dimensionen von Raum und Zeit in der Betrachtung der kulturellen Bezugsfähigkeiten spielt.

Sozialer Wandel

Der Aspekt des Wandels ist sowohl in der strategischen Organisationsanalyse als auch in der Theorie der Strukturierung angelegt, d. h. beiden Ansätzen aufgrund ihrer spezifischen Betrachtungsweise auf Strukturen und Handeln inhärent. Ausgangspunkt des Wandels ist das Handeln:

> „Sozialer Wandel ist also ein *Prozeß kollektiven Lernens*, der es ermöglicht, neue Konstrukte kollektiven Handelns einzusetzen, die ihrerseits eine neue Strukturierung des oder der Handlungsfelder zugleich schaffen und ausdrücken“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 19f.; Hervorhebung i. Original).

Crozier und Friedberg betonen, dass der Stellenwert des Wandels sich erst dann zeigt, wenn es sich tatsächlich um eine, die Entstehung von Innovationen fördernde Strategie handelt „das heißt die Erfindung neuer Konstrukte kollektiven Handelns, und die Entwicklung der dafür nötigen neuen Bezugsfähigkeiten bei den individuellen und kollektiven Akteuren“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 20). Die Initiierung von Veränderungen in Organisationen setzt eine Kenntnis der Spielmechanismen und der Konstrukte kollektiven Handelns voraus, erfordert also die Durchführung einer strategischen Analyse.

Analog zur Aufarbeitung der Theorie der Strukturierung werden hier die explizierten Grundbegriffe der strategischen Organisationsanalyse im Überblick dargelegt:

Tabelle 3: Grundbegriffe der strategischen Organisationsanalyse im Überblick (in Anlehnung an Rehling, 2008, S. 125)

Strategien	Erschließt sich über das beobachtbare Verhalten der Akteure
Spiel	Instrument, dass das Handeln der Akteure strukturiert und ihre Beziehungen regelt; reguliert das Verhalten und ermöglicht zugleich Freiheiten
Spielregeln	Formelle und informelle Regeln
Struktur	Gesamtheit von Spielen
Macht	Konstitutiver Bestandteil menschlicher Beziehungen; basiert auf der Kontrolle (relevanter) Ungewissheitszonen
Ungewissheitszonen	Verfügbarkeit und Relevanz bestimmt die Handlungsfähigkeit der Akteure, werden von Akteuren kontrolliert, Machtquellen
Organisation	Spielekonstrukt, Reihe von Spielen, die das Handeln strukturieren; Konstrukt zur Strukturierung kollektiver Handlungsweisen, formelle und informelle Spielregeln
Bezugsfähigkeiten	Kulturelle Fähigkeiten
Sozialer Wandel	Prozess kollektiven Lernens; Entstehen neuer Spielstrukturen
Relais	Kontakt- bzw. Schnittstelle zwischen der Organisation und ihrer (relevanten) Umwelt; kontrollieren die Beziehungen zur Umwelt

4.3.2 Forschungsmethodische Implikationen

Die Herausforderung bezogen auf die forschungsmethodischen Implikationen bzw. die Operationalisierung der Ausführungen der strategischen Organisationsanalyse für die Zwecke der Durchführung einer empirischen Untersuchung sehen Bogumil und Schmidt (2001) darin, dass die „Merkmale, die Beschaffenheit und die Regeln der Beziehungen zwischen den Akteuren […] auf notwendig und unausweichlich kontingente Weise immer neu aufgedeckt werden [müssen]“ (S. 63). Crozier und Friedberg betrachten die strategische und die systemische Analyse ausdrücklich als Forschungspraxis (Crozier & Friedberg, 1979, S. 289). Grundlegend für die Durchführung der strategischen Analyse ist ein hypothetisch-induktives Vorgehen:

> „Durch Übernahme einer hypothetisch-induktiven Perspektive geht der organisatorische Ansatz somit von dem Erleben der Akteure aus, nicht um die allgemeine Sozialstruktur, sondern um die spezifische Logik und die besonderen Eigenschaften einer lokalen Ordnung zu rekonstruieren, d. h. die Strukturen der Situation oder des betreffenden Handlungsfeldes, ausgedrückt und analysiert in Begriffen wie Akteure, im Umlauf befindliche Einsätze, verfolgte Interessen, Spiele und Spielregeln, die dem Erleben der Akteure Sinn und Kohärenz geben“ (Friedberg, 1995, S. 302).

Dieses Vorgehen bedingt, dass in der strategischen Analyse vorübergehend die Distanz zum Forschungsfeld aufgehoben wird (Friedberg, 1995, S. 301). Crozier und Friedberg (1979) führen aus, dass man in der strategischen Analyse grundsätzlich auf ein „fallstudienmäßiges Vorgehen“ (S. 66) angewiesen sei. Sie gehen dabei durchaus davon aus, dass die Annäherung an das Untersuchungsfeld nicht ohne jegliches Vorwissen und Erfahrungen erfolgt. So beschreiben sie, dass der Forscher eine „summarisch umrissene *Problematik* sowie eine Denkweise [besitzt], welche ihm neben einer Reihe von Begriffen wie Strategie, Fähigkeit, Ungewißheitszone,

Spiel usw. das Analyseinstrument liefert, mit Hilfe dessen er die von jener Problematik gestellte Frage beantworten kann“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 290; Hervorhebung i. Orig.). Zudem verfüge er über Erfahrungen im Hinblick auf das Untersuchungsfeld. Die strategische Analyse stellt in diesem Sinn ein heuristisches Vorgehen dar (Crozier & Friedberg, 1979, S. 290). Friedberg (1995) führt aus, dass die primäre Aufgabe in der „Herstellung einer empathischen Beziehung zu den Akteuren des betreffenden Feldes“ (S. 303) besteht. Die Kenntnis „der strukturellen Besonderheiten des betrachteten Feldes“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 290) kann dabei zwar Hinweise geben, macht ein solches Vorgehen ausgehend von den Akteuren des Feldes aber nicht weniger notwendig bzw. reicht nicht aus, um zu erfahren, „*wie* und *warum* jene *eher diese Strategie als eine andere* verfolgen können – und auch tatsächlich verfolgen – und *welche* Bedeutung diese Strategien haben“ (Crozier & Friedberg 1979, S. 290f.; Hervorhebung i. Orig.).

> „Antworten auf diese Fragen kann er [der Forscher – Anm. S.K.] nur in der klinischen und, um es ganz deutlich zu sagen, notwendig kontingenten Analyse der Wirklichkeit der Beziehungen finden, die sich in dem von ihm betrachteten *spezifischen Feld* zwischen den Akteuren gebildet haben und deren Verständnis es ihm erst ermöglicht, die Logik der von diesen gespielten Spiele sowie die dieses besondere Handlungssystem kennzeichnenden Regulierungsweisen zu rekonstruieren“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 291; Hervorhebung i. Orig.).

Eine zentrale Rolle spielt die Haltung der Forschenden, dies sowohl in der Phase der Datensammlung als auch im Kontext ihrer Analyse und Interpretation (Friedberg, 1995, S. 305). Hier gilt die Prämisse, „jegliche kritische Haltung, jeden Wunsch zu bewerten oder zu beurteilen, jeden externen Normativismus, jeden „Ethnozentrismus“ im Hinblick auf die beobachteten Praktiken“(Friedberg, 1995, S. 303f.) aufzugeben.

Beobachtung, Vergleich und *Interpretation* werden als Elemente des beschriebenen hypothetisch-induktiven Vorgehens aufgeführt. Die Forschungsstrategie sollte qualitativ ausgerichtet sein (Friedberg 1995, S. 308); forschungsmethodisch sei „die *Technik des Interviews* als Informationsmittel zu privilegieren“ (Crozier & Friedberg 1979, S. 294; Hervorhebung i. Orig.). Dabei wird der Einsatz quantitativer Methoden nicht grundsätzlich ausgeschlossen, er sollte jedoch erst „nach einer langen Phase qualitativer Untersuchung angestrebt werden“ (Friedberg, 1995, S. 310). Friedberg (1995, S. 308) stellt die Durchführung halbstrukturierter Interviews in den Vordergrund; in jedem Fall gehe es aber darum, „offene Fragen zu stellen“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 294). Dabei dürfe allerdings aus Forschendensicht keine passive Haltung eingenommen werden, um tatsächlich auch das Ziel der Befragung zu erreichen:

> „Denn in seiner Befragung der Akteure verfolgt er [der Forscher – Anm. S.K.] ein genaues Ziel: Er will ihre Handlungsmöglichkeiten und –fähigkeiten in dem von ihm untersuchten besonderen Feld kennenlernen. In anderen Worten, er muss seine Gesprächspartner dazu bewegen, ihm die Triebfedern ihres Handelns zu eröffnen, ihm so gut sie können die Merkmale des strategischen Feldes, in dem sie handeln müssen, zu beschreiben und zu erklären“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 294f.).

Die Akteure zum Ausgangspunkt zu machen, ist „*die Bedingung überhaupt für eine ernsthafte Kenntnis des Feldes*“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 295; Hervorhebung i. Orig.). Von Bedeutung ist es, und hierzu äußert sich Friedberg (1995) sehr ausführlich, dass die Forschenden nicht in dieser Innenperspektive verharren, sondern in den Zustand der „Externalität“ (S. 311) zurückfinden. Um dies zu erreichen, ist es notwendig, dass sich die Forschenden der Methode des Vergleichs als „Herzstück des klinischen und induktiven Ansatzes“ (Friedberg, 1995, S. 312)

bedienen. Dieser Vergleich bezieht sich auf den Vergleich der verfügbaren Daten und impliziert eine Reflexion von Inkohärenzen, Widersprüchen, Abweichungen etc. (Friedberg, 1995, S. 311f.). Voraussetzung für diesen Vergleich ist Friedberg zufolge eine Stichprobe, die so konstruiert ist, dass sie diesen Vergleich auch gewährleistet. Er verweist diesbezüglich als Beispiel auf das Vorgehen des theoretical sampling der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1998) (Friedberg, 1995, S. 312).[75] Von Relevanz ist Friedberg zufolge auch der Schritt der „Ergebnisvermittlung, d. h. die Weitergabe der Untersuchungsergebnisse an die Interessenten und ihre Diskussion“ (Friedberg, 1995, S. 323). Dabei stellt er heraus, dass hier nicht die Intention der Validierung im Fokus steht, „sondern die Beobachtung der Auseinandersetzung der Betroffenen mit den von seiner [des Forschers – Anm. S.K.] erzeugten Daten“ (Friedberg, 1995, S. 322).

Die systemische Analyse spielt in den Ausführungen von Crozier und Friedberg (1979) und Friedberg (1995) eine eher untergeordnete Rolle. So geht Friedberg (1995) z. B. lediglich kurz darauf ein, was eine „formale Strukturierung des Feldes – Statuten, Organigramme, Verfahren usw.“ (Friedberg, 1995, S. 312) bedingen kann. Unklar bleibt m. E. allerdings, wie hier bezüglich der Sammlung und Analyse dieser Daten vorzugehen ist.

Für die Konzeption des eigenen Forschungsdesigns wurden einige der hier genannten Elemente übernommen, darunter die Übernahme einer induktiven Haltung in der Durchführung der strategischen Analyse, der Einsatz einer qualitativen, auf halbstrukturierten Interviews beruhenden Forschungsstrategie und das Bemühen, Beziehungsstrukturen der Akteure sichtbar zu machen. Zudem konnte eine teilweise Rückvermittlung der Daten an die Gesprächsteilnehmenden realisiert werden. Andere Aspekte wie der von Friedberg hervorgehobene Vergleich konnten hingegen aus forschungsmethodischen und insbesondere –pragmatischen Gründen nur teilweise umgesetzt werden (vgl. Kap. 5).

4.3.3 Kritik und Weiterentwicklung

Die zentralen, in der Sekundärliteratur aufgeführten Kritikpunkte am Ansatz der strategischen Organisationsanalyse sind die Vagheit und Unbestimmtheit der Begriffe sowie die Schwierigkeit, sie für die Forschungspraxis operationalisierbar zu machen.

Ortmann und Becker (1995, S. 54f.) kritisieren, dass sich die von Crozier und Friedberg benannten Machtquellen insgesamt zu sehr auf die Aspekte Wissen und Information beziehen, dagegen die materiellen Aspekte von Macht zu wenig berücksichtigen. Diese finden sich ihres Erachtens stärker in der Theorie der Strukturierung von Giddens und in der von ihm vorgenommenen Spezifizierung der Strukturdimensionen wieder. Diese Kritik, die sich an der zu geringen Gewichtung der Strukturaspekte festmacht, wird auch von Ortmann et. al (1990) benannt. Im Rahmen der Darlegung der Kritik an der Theorie der Strukturierung wurde bereits auf die von Ortmann und Becker (1995) basierend auf Ortmann et al. (1990) vorgenommenen Modifizierungen hinsichtlich der Konkretisierung der analytischen Leitdimensionen verwiesen. Diese Erweiterung wird in der Arbeit von Kühl und Schmidt (2004, S. 284) überdies in einem weiteren Schritt um die Machtquellen von Crozier und Friedberg ergänzt.

[75] Eine zweite Parallele zur Grounded Theory findet sich in der Anmerkung Friedbergs (1995) zur Frage, wann man „genug“ (S. 321) über ein zu erforschendes Handlungsfeld wisse. Diesbezüglich führt er im Sinne des Ansatzes der theoretischen Sättigung der Grounded Theory aus, „daß dieser Augenblick gekommen ist, wenn der Forscher beim Zusammentragen der Daten beginnt, sich „im Kreis zu drehen“, wenn, anders ausgedrückt, die Informationen sich zunehmend überschneiden“ (Friedberg, 1995, S. 321).

Ortmann und Becker (1995) befassen sich weiterführend mit dem Aspekt der Innovationen in Organisationen, führen dazu Kontingenz und Entscheidungskorridor als Begriffe ein. *Kontingenz* wird definiert als ein „"Auch-anders-möglich-sein"" (Ortmann & Becker, 1995, S. 61). Dabei stellt sich Kontingenz aus der Perspektive des Akteurs in einer Organisation dar als „Form von Ungewißheitszonen, die andere für ihn kontrollieren" (Ortmann & Becker, 1995, S. 61). Bei organisationalen Entscheidungsprozessen geht es darum, diese Kontingenz zu schließen (Ortmann & Becker, 1995, S. 62). Der Begriff des *Entscheidungskorridors* meint, „daß der „Weg", den eine Organisation im Zuge ihrer Entscheidungsprozesse nimmt, trotz aller Kontingenz und Freiheit von hohen internen und externen Barrieren begrenzt wird" (Ortmann & Becker, 1995, S. 62). Barrieren ergeben sich des Weiteren auch durch die mikropolitischen Aspekte an sich, was, vereinfacht ausgedrückt, darauf zurückzuführen ist, dass Menschen in der Regel an dem Gewohnten festhalten, sich gegenüber Neuem und Ungewohntem eher distanziert zeigen. Dabei sind auch die Barrieren „sozial konstruiert" (Ortmann & Becker, 1995, S. 63). Ortmann und Becker unterscheiden Innovations- und Routinespiele (vgl. auch Ortmann et al., 1990, S. 8). *Routinespiele* meinen dabei „die Regelung der unerläßlichen alltäglichen Routinetätigkeiten, die die Organisation erst am Laufen halten" (Ortmann & Becker, 1995, S. 63).

Innovationsspiele hingegen verändern diese Routinespiele und werden von Ortmann und Becker auch als „Meta-Spiele" (Ortmann & Becker, 1995, S. 64) bezeichnet, die die Routinespiele ‚stören' und mikropolitische Konflikte hervorrufen können. Die Einordnung von Routine- und Innovationsspielen in das Modell der Dualität von Struktur von Giddens (1997) macht noch einmal deutlich, dass sich Routinen und Innovationen nur auf der Ebene der Handlungspraxis der Akteure abbilden und dort wirksam werden.

> „Auf die Dualität von Struktur bezogen, gehören sie den kognitiven und normativen Ordnungen an und bilden die Grundlage für die Mobilisierung von Ressourcen. Sie spiegeln unterschiedliche Perspektiven auf die Welt und unterschiedliche Handlungsnormen wider" (Ortmann & Becker, 1995, S. 66).

Die Logiken von Innovation und Routine werden im folgenden Überblick dargestellt:

Logik der Innovation	*Logik der Routine*
Veränderung bestehender Routinen	Erhaltung von Routinen
Große, umfassende Lösungen	Inkrementale Verbesserungen
Risiko	Sicherheit
Standardisierung	Beachtung von Abteilungsspezifika
Konfliktfreie Implementation	Partizipation der Betroffenen
Control fix	Autonomie der Subsysteme

Abb. 19: Logiken der Innovation und Routine (in Anlehnung an Ortmann & Becker, 1995, S. 66)

Die Überlegungen von Ortmann und Becker zu Innovations- und Routinespielen sind für die eigene Arbeit u. a. deshalb interessant, um zu fragen unter welchen (Rahmen-)Bedingungen Studiengangentwicklung als Innovation gelten kann.

Sehr interessant stellen sich des Weiteren die Ausführungen von Schreyögg, Koch und Sydow (2004) zu Routinen und Pfadabhängigkeiten dar, die an dieser Stelle allerdings nur kurz skizziert werden. Während *Routinen* als „stabile Handlungsmuster“ (Schreyögg, Koch & Sydow, 2004, S. 1300) beschrieben werden können, schränken Pfade die „Verhaltensvarianz drastisch ein, bisweilen soweit, dass nur noch ein Handlungsmuster realisierbar bleibt“ (Schreyögg, Koch & Sydow, 2004, S. 1301). Die *Pfadabhängigkeitstheorie* kann für die Thematik der vorliegenden Arbeit insofern mögliche Anknüpfungspunkte bieten, als sie eine Erklärung gibt „für die Entstehung von starken Persistenzen, die sich bei Veränderungen als schwere Wandelbarrieren erweisen können“ (Schreyögg, Koch & Sydow, 2004, S. 1302). Pfade können sich den Autoren zufolge emergent (vgl. Mintzberg, 1978; Mintzberg & Walters, 1985) bilden und beziehen sich in erster Linie auf „die Konstitution von informalen Routinen“ (Schreyögg, Koch & Sydow, 2004, S. 1303). Es stellt sich die Frage, inwieweit die Studiengangentwicklung möglicherweise einen Bereich umfasst, in dem die Akteure nicht nur im Kontext von Routinen handeln – hier wäre weiterführend nach der Art solcher Routinen zu fragen – sondern in dem die Routinen durch eine begrenzte Wahl von (akzeptierten) Handlungsmuster eingeschränkt werden.

Was die von Crozier und Friedberg beschriebenen Machtquellen betrifft, findet sich im Beitrag von Bourgeois und Nizet (1993) eine für diese Arbeit wichtige Erweiterung. In Bezug auf Entscheidungsprozesse an Hochschulen (*academic decision-making*) differenzieren die Autoren zwischen zwei Arten von Einflusstrategien (*modes of influence*): einerseits der Einflussnahme in Form von Druck (*pressure*), anderseits der Einflussnahme mit dem Ziel der Legitimation (*legitimation*). Die erstgenannte Form basiert dabei entsprechend der Ausführungen von Crozier und Friedberg auf der Kontrolle und Verfügbarkeit von Ressourcen:

> „B’s dependence on A means that A has the ability to threaten B with withdrawing (or not providing) those resources, regardless of the concrete form under which the threat is communicated to B (it might be implicit). As for B, he will comply with A’s demands because he is somehow forced or pressured to do so” (Bourgeois & Nizet, 1993, S. 389).

Die legitimierte Funktion von Einflussnahme drückt sich demgegenüber wie folgt aus:

> „In this paradigm A’s ability to influence B lies in A’s ability to make his demands (or decisions, or propositions) perceived by B as legitimate, that is, as complying with norms and objectives valued by B“ (Bourgeois & Nizet, 1993, S. 390).

Interessant sind die von Bourgeois und Nizet genannten sieben Machtquellen, die in beiden *modes of influence* eine Rolle spielen können: Fachwissen (*expertise*), finanzielle Mittel (*monetary resources*), Informationen (*information*), Zeit (*time*), Regeln (*rules*), Koalitionen (*coalitions*) sowie Sprache und symbolische Handlungen (*language and symbolic actions*). Während die Machtquellen Fachwissen, Informationen und Regeln in ähnlicher Weise bei Crozier und Friedberg beschrieben sind und sich diese sowie Sprache und symbolische Handlungen in der Definition von Struktur als Regeln und Ressource von Giddens abbilden, stellt der Aspekt der Koalition hier eine Erweiterung dar, die sich als relevant für die eigene Untersuchung herausstellen könnte. Zu fragen ist, welche Rolle Koalitionsbildungen und Allianzen insbesondere auf der informellen Ebene der Zusammenarbeit der Akteure spielen und inwieweit sie Entscheidungsprozesse im Kontext von Studiengangentwicklung beeinflussen.

4.4 Organisationssoziologischer Bezugsrahmen

Der organisationssoziologische Bezugsrahmen dieser Arbeit kombiniert die Theorie der Strukturierung mit dem Ansatz der strategischen Organisationsanalyse unter Berücksichtigung der gegenstandsbezogenen Analyseebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene). Die grundlagentheoretische Ausarbeitung der beiden Ansätze und die Kritik und Weiterentwicklungen von Ortmann et al. (1990), Ortmann und Becker (1995) und Ortmann, Sydow und Windeler (1997) verdeutlichen, dass diese gut miteinander kombiniert werden können, zudem forschungsmethodisch eine ähnliche Denkweise verfolgen. Diesbezüglich wird der Einschätzung von Kühl und Schmidt (2004) gefolgt, denen gemäß sich die Ansätze „widerspruchsfrei zueinander verhalten und sich in den Möglichkeiten der Analyse von organisationalen Prozessen ergänzen“ (S. 284). Auch Ortmann et al. (1990, S. 22) führen aus, dass sich beide Ansätze kompatibel zueinander verhalten. Forschungsmethodisch betrachtet nehmen sie beide die Dimensionen Handeln und Struktur und deren Vermittlung in den Fokus. Die strategische Organisationsanalyse spricht von strategischem und systemischem Denken und vom Spiel „als grundlegendes Instrument kollektiven Handelns“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 3). Die Theorie der Strukturierung hat ihren Kern in dem Modell der Dualität von Struktur, die forschungsmethodisch als strukturelle bzw. institutionelle Analyse auf der einen Seite und als strategische Analyse auf der anderen Seite zu fassen ist. Im Hinblick auf die Umsetzung der Ansätze in einer empirischen Untersuchung stellt sich in beiden Fällen zweifelsohne die Herausforderung einer Operationalisierung der Grundbegriffe und –zusammenhänge.

Die strategische Organisationsanalyse befasst sich mit Politik in Organisationen (Bogumil & Schmid, 2001), mit Macht als Basis des Handelns, der Relevanz von Ungewissheitszonen bzw. Machtquellen sowie mit einem Verständnis von Organisation als einer Reihe von Spielen, die aus dem Handeln der Akteure resultieren und diese zugleich wieder bedingen bzw. ermöglichen. Ebenso wie Giddens richten Crozier und Friedberg den Blick auf die Interessen, Aktivitäten und die (Handlungs-)Mächtigkeit von Individuen und darauf, dass Strukturen in Bezug auf das Handeln sowohl einschränkend als auch ermöglichend wirken. Die Besonderheiten einer Organisation erschließen sich über die (beobachtbaren) Strategien der Akteure (Hanft, 2000, S. 14). Die Theorie der Strukturierung bietet als Sozialtheorie ein Rahmenmodell an, dessen Stärken insbesondere in dem zentralen Konzept der Dualität von Struktur und dem Verständnis von Struktur als Regeln und Ressourcen, welche nur im handlungspraktischen Bewusstsein der Individuen präsent sind und durch das Handeln reproduziert werden, zu sehen sind.

Die gegenstandsbezogenen Analyseebenen wurden im einleitenden Kapitel im Abschnitt zum methodischen Vorgehen (vgl. Kap. 1.3) erläutert. Studiengangentwicklung an Hochschulen kann auf drei Ebenen betrachtet werden: auf der Ebene des Studiengangs (Mikroebene), auf der Ebene der Hochschule (Mesoebene) und auf der hochschulübergreifenden Ebene (Makroebene). Die Ebenen sind dabei in ihrer Wechselseitigkeit zu begreifen.

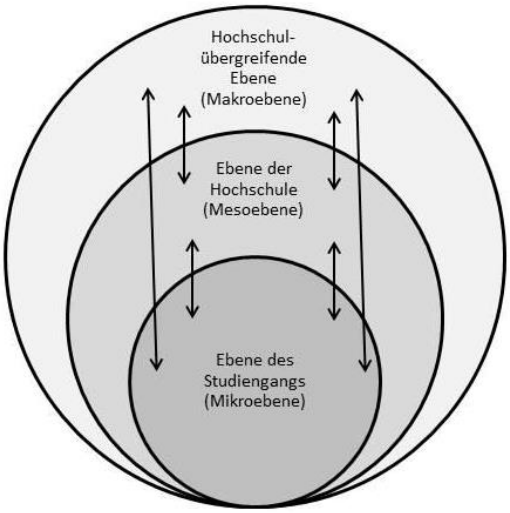

Abb. 20: Wechselseitigkeit der Analyseebenen (eigene Darstellung)

Ausgehend von dem mit der empirischen Untersuchung verbundenem Erkenntnisinteresse und den zentralen Fragestellungen findet die strategische Analyse auf der Ebene des Studiengangs (Mikroebene) statt. Dabei liegt der empirischen Untersuchung nicht der Anspruch zugrunde, die von Giddens (1997) und Crozier und Friedberg (1979) benannten forschungsmethodischen Implikationen in Gänze umzusetzen. Der hier gewählte Begriff des Bezugsrahmens soll vielmehr als qualitative Heuristik gedacht werden. Heuristisch meint „vorläufig annehmend zum Zwecke der Generierung neuer Erkenntnisse“ (Kruse, 2014, S. 670). Kleining (1994) zufolge beschreibt der Begriff der Heuristik Forschung als „Such- und Findeverfahren“ (S. 47), das sich auf die Forschungsperson, den Forschungsgegenstand, auf die Datensammlung und die Datenanalyse bezieht und bestimmte Regeln impliziert[76]. Im Vordergrund steht dabei der dialogische Aspekt:

> „Der Untersuchungsgegenstand ist zu Beginn der Forschung nur ungenau bekannt. Deswegen versucht die Forschungsperson, in einen "Dialog" mit ihm einzutreten. Sie stellt "Fragen" an ihn, damit er sich zu erkennen gebe, erhält "Antworten", über die sie nachdenkt und stellt daraufhin neue "Fragen" etc. Die heuristisch gesteuerte Befragung ist ein Prozeß, der die "wirkliche" Gestalt des Gegenstandes allmählich hervortreten läßt, seine Kennzeichen aufklärt und die Verhältnisse verdeutlicht, in denen er sich befindet“ (Kleining, 1994, S. 47).

Der organisationssoziologische Bezugsrahmen leitet den Prozess der Forschung an. So basiert beispielsweise die Konstruktion des Forschungsdesigns auf den Perspektiven der strategischen und der strukturellen Analyse. Die Kategorien des Interviewleitfadens wurden wesentlich in Orientierung an den Grundbegriffen der beiden Ansätze entwickelt (Beispiele für Kategorien sind: Regeln und Ressourcen, Beziehungen zur Umwelt, Kommunikations- und Informationswege, Expertenwissen, Macht; vgl. Kap. 5). Der Bezugsrahmen stellt insofern durchaus ein ‚Raster‘ spezifischer Vorannahmen und Deutungsmuster dar, auf dessen Grundlage die empirische Untersuchung durchgeführt wird. Damit lenkt er zwar den Blick, ist aber zugleich hinreichend offen in dem Sinne, dass er durch die in der Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse sukzessive befüllt werden kann. Das Rahmenmodell gibt zwar bestimmte Kategorien vor, soll im Forschungsprozess wesentlich aber auch dazu dienen, Fragen an den Forschungsgegen-

[76] http://www.heuristik-hamburg.net/html/methodologie_heuristik.html, 6.2.2017

stand zu stellen und die Ergebnisse der Forschung auch in die Überprüfung des Theorierahmens selbst einfließen zu lassen.

5 Empirische Untersuchung

Das Vorgehen in der empirischen Untersuchung wird ausgehend von den theoretischen und bereits in Ansätzen dargelegten praktisch-empirischen Überlegungen zur Konstruktion des Forschungsdesigns bis zu den einzelnen Schritten der Datenanalyse vorgestellt. Die Grundüberlegungen beziehen sich dabei u. a. auf das Verhältnis von Theorie und Empirie und erwiesen sich in der Planungsphase der Untersuchung deshalb als notwendig, da sowohl Giddens als auch Crozier und Friedberg mit der Durchführung der strategischen Analyse den Anspruch verbinden, das Handlungswissen und die Strategien der Akteure zu rekonstruieren. Friedberg (1995) führt aus, dass die Struktur ausgehend vom Handeln der Akteure zu eruieren sei. Vorzugehen sei daher „hypothetisch-induktiv“ (Friedberg, 1995, S. 302), wobei der systematische Vergleich und die Rekonstruktion von Abhängigkeitsmustern zentral seien. Der Vergleich sei das „Herzstück“ (Friedberg, 1995, S. 312) einer Forschungsmethodik, die fallstudienbasiert ist, mit halbstrukturierten Interviews arbeitet und die als ein weiteres Element die Ergebnisvermittlung an die beteiligten Akteure beinhaltet. Dabei sollen offene Fragen gestellt werden, deren deskriptive Analyse den Rückschluss auf Meinungen, Wahrnehmungen, Einstellungen sowie auf Machtbeziehungen und Spielregeln unterhalb der Formalstruktur einer Organisation ermöglicht (Crozier & Friedberg, 1979). Obwohl weniger konkret, finden sich auch bei Giddens (1997) ähnliche Ausführungen mit Blick auf die strategische und die strukturelle Analyse. Diesem Anspruch wird in der Anlage und der Durchführung der empirischen Untersuchung der hier vorgelegten Arbeit nur zum Teil gefolgt. Das ist zum einen forschungspragmatisch bedingt und hängt von den für diese Qualifikationsarbeit zur Verfügung stehenden Ressourcen ab, zum anderen stellte sich die Frage, wie sich angesichts des bereits zu Beginn der Untersuchung vorliegenden, relativ detaillierten Vorwissens der Anspruch eines induktiven Vorgehens realisieren ließ. Dieser Aspekt wird im Folgenden im Kontext der Darlegung des Forschungsdesigns thematisiert.

5.1 Forschungsdesign

Aus der Aufarbeitung des Forschungsstands zum Thema Studiengangentwicklung, der sukzessiven Entfaltung des theoretischen Rahmens und der Formulierung der Fragestellungen wie der Zielsetzungen der Untersuchung resultierte die Entscheidung für ein qualitatives Forschungsdesign. In der einschlägigen Literatur zu empirischen Forschungsmethoden werden unterschiedliche Basisdesigns qualitativer Forschung aufgeführt (vgl. u. a. Flick, 2009; Friebertshäuser, Langer & Prengel, 2013; Flick, von Kardoff & Steinke, 2013; Lamnek & Krell, 2016), auf die hier nicht näher eingegangen werden soll. Auch was die grundlegende Diskussion zum Einsatz von qualitativen und quantitativen Methoden und deren Kombination im Rahmen unterschiedlicher Techniken der Triangulation betrifft, sei auf die entsprechende Literatur (vgl. u. a. Flick, 2008; Kelle & Erzberger, 2013) verwiesen. Hervorgehoben werden soll allerdings die Anmerkung von Oswald (2013), nach der die Fragestellung einer Untersuchung keine ausschlaggebende Begründung dafür ist, ob die Forschungsstrategie qualitativ und/oder quantitativ ausgerichtet wird, denn: „Es gibt kaum ein Problem, das nicht sinnvoll quantitativ *oder* qualitativ erforscht werden könnte“ (Oswald, 2013, S. 191; Hervorhebung i. Orig.). In Bezug auf

die Entscheidung, ob ein qualitatives Vorgehen angebracht ist, verweist Oswald darauf, dass man sich die Frage nach der zugrunde liegenden Absicht stellen sollte und führt diesbezüglich folgende fünf Aspekte auf (Oswald, 2010, S. 191-195):

1. Entdeckung und Beschreibung fremder Welten
2. Entdeckung und Beschreibung unbekannter Aspekte in vertrauten Welten
3. Entdeckung neuer Zusammenhänge (grounded theory)
4. Anwendungen von Theorien auf einen Einzelfall
5. Qualitative Evaluation

Was das erste Argument von Oswald zur Fragestellung als Entscheidungskriterium für die Wahl einer qualitativen oder quantitativen Forschungsstrategie betrifft, ist mit Bezug auf die eigenen Fragestellungen eher gegenteilig zu konstatieren, dass diese so formuliert sind, dass sie nur mittels qualitativer Methoden bearbeitet werden können, der Einsatz quantitativer Methoden mit dem Ziel der Rekonstruktion der Handlungspraxis und des Handlungswissens der Akteure eher wenig zielführend erscheint. Der Fokus der Untersuchung wäre dann ein völlig anderer und würde sich vermutlich lediglich auf vorhandene formalisierte Prozessabläufe, verschriftlichte Modelle, hochschulinterne und –übergreifende Vorgaben, mithin also auf die Strukturebene richten können. Zu den von Oswald genannten Absichten, aus denen sich der Einsatz qualitativer Methoden begründen lässt, ist zu sagen, dass in der eigenen Untersuchung die Absicht der Entdeckung neuer Zusammenhänge im Vordergrund steht. Forschungsmethodisch realisiert sich diese allerdings nicht über ein Vorgehen im Sinne der Grounded Theory, sondern über ein deduktiv-induktives Vorgehen, dass dem theoretischen Vorwissen Rechnung trägt.

Die Ausarbeitung der Problemstellung und der Prozess der Entwicklung der erkenntnisleitenden Fragestellungen ging einher zum einen mit der Einarbeitung in den Stand der Forschung zum Thema Studiengangentwicklung, zum anderen mit der Auseinandersetzung mit den organisationssoziologischen Ansätzen von Giddens sowie Crozier und Friedberg. Schon vor der Kontaktaufnahme mit dem Forschungsfeld lagen sowohl relevantes Wissen und Vorannahmen bzw. Deutungen in Bezug auf den Untersuchungsgenstand vor als auch ein (Kategorien-)Raster, das sich aus den Grundbegriffen und Zusammenhängen der Theorie der Strukturierung und des Ansatzes der strategischen Organisationsanalyse konstitutierte. Im Zuge der Vorüberlegungen zur Konstruktion des Forschungsdesigns stellten sich daher Fragen zum einen zum *Verhältnis von Theorie und Empirie,* zum anderen in Bezug auf die Umsetzung des in der Theorie formulierten Anspruchs, *rekonstruktiv* zu forschen. Beide Aspekte sind als unmittelbar zusammenhängend zu betrachten.

Eine für die Konkretisierung des eigenen Selbstverständnisses hilfreiche Auseinandersetzung zur Rolle und Funktion des theoretischen Vorwissens in der qualitativen Forschung findet sich bei Kelle und Kluge (2010). Diese argumentieren, dass theoretisches Vorwissen für qualitativ ausgerichtete Forschung nicht hinderlich, sondern vielmehr eine notwendige Voraussetzung ist. Die Vorstellung, dass man sich ohne jegliches Vorwissen in das Forschungsfeld begibt, theoretische Zusammenhänge und Aussagen quasi aus dem Datenmaterial „emergieren“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 28) wird von ihnen abgelehnt. Vielmehr sei es so, dass die Forschenden „eine bestimmte theoretische Perspektive [benötigen], um „relevante Daten“ zu „sehen““ (Kelle & Kluge, 2010, S. 28). Theoretisches Vorwissen spiele gleichermaßen in der quantitativen wie in

der qualitativen Forschung eine Rolle. „Der Unterschied zwischen einem hypothetiko-deduktiven Vorgehen und dem qualitativen Forschungsprozess besteht dabei darin, wie theoretisches Vorwissen strukturiert ist und wie es für die Theoriebildung genutzt wird“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 28). Wichtig ist, sich als Forscherin/als Forscher bewusst zu machen, dass man über entsprechendes Vorwissen verfügt. Auch das Aufstellen von Hypothesen ist in der qualitativen Forschung nach Meinefeld (1997) möglich. Meinefeld spricht sich dafür aus, Hypothesen auch in qualitativen Forschungsvorhaben zu formulieren, wobei dies nicht im Sinne einer ‚wenn, dann‘ Kausalität erfolgt, sondern auf das theoretische Vorwissen der Forscherinnen und Forscher rekurriert.

Was das theoretische Vorwissen anbelangt, können hier unterschiedliche Ausprägungen bzw. Grade unterschieden werden, beispielsweise das Konzept der theoretischen Sensibilität der Grounded Theory oder der von Blumer (1954) beschriebene Umgang mit Theorien im Sinne von sensibilisierenden Konzepten (*sensitizing concepts*), die den Forschungsprozess anleiten und durch ihn konkretisiert werden. Bei Bortz und Döring (2006) findet sich überdies der Ansatz der theoriebasierten Exploration. Kelle und Kluge (2010) sprechen sich dafür aus, das theoretische Vorwissen bezüglich folgender vier Aspekte darzulegen (S. 31; Hervorhebungen i. Orig.):

1. den Grad der *Explikation* des Vorwissens,
2. die *Herkunft* dieses Vorwissens,
3. den Grad der *Theoretisierung* dieses Vorwissens
4. und dessen Grad an *empirischem Gehalt*.

Der Grad der Explikation des Vorwissens kann sich dabei auf Vorab-Hypothesen in quantitativ angelegten Forschungsvorhaben oder auf implizitem theoretischem Vorwissen (Kelle & Kluge, 2010, S. 32f.) im Sinne der oben genannten theoretischen Sensibilisierung beziehen. Mit dem Aspekt der Herkunft des Vorwissens rekurrieren Kelle und Kluge auf die Frage, ob es sich um „Forscherwissen“ oder um „Akteurswissen“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 33) handelt. Dabei verweisen sie auf einen, für die eigene Untersuchung relevanten Aspekt, der darin besteht, dass die Distanz zum Untersuchungsgegenstand verloren geht, „wenn das Untersuchungsfeld einen mehr oder weniger engen Bezug zur Lebenswelt des Forschers oder der Forscherin aufweist“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 33). Was den Punkt der Theoretisierung des Vorwissens betrifft, führen Kelle und Kluge aus, dass sich der Grad der Theoretisierung zwischen dem Alltagswissen und dem Theoriewissen der Forscherinnen und Forscher unterscheidet, gleichzeitig aber Theoriewissen auch Bestandteil des Alltagswissens der Akteure ist. Der Grad an empirischem Gehalt bezieht sich auf das „Risiko des empirischen Scheiterns“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 35). Empirisch gehaltvolles Vorwissen kann sich zum Beispiel in der quantitativen Forschung in Form einer Vorab-Hypothese ausdrücken; in der qualitativen Forschung wird eher hypothesengenerierend und auf der Basis von „allgemeinen, abstrakten und empirisch gehaltlosen theoretischen Konzepten“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 37) gearbeitet, die als Heuristiken eingesetzt werden. Entscheidend dabei sei, dass die heuristischen Konzepte „zum Material passen“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 40).

Aus der Ausprägung dieser Dimensionen leiten sich nun wiederum unterschiedlichen Formen des theoretischen Vorwissens ab (Kelle & Kluge, 2010, S. 39, in Auszügen):

1. Empirisch nicht gehaltvolles Theoriewissen von ForscherInnen, d. h. allgemeine theoretische Konzepte, die als Heuristiken eine theoriegeleitete Beschreibung empirischer Sachverhalte ermöglichen.

2. Empirisch gehaltvolles Alltagswissen von ForscherInnen, welches ihnen die Verständigung mit den Akteuren im Untersuchungsfeld ermöglicht.

3. Empirisch gehaltvolles Alltagswissen von Akteuren.

4. Empirisch gehaltvolles (sozialwissenschaftliches) Theoriewissen der Akteure.

5. Empirisch gehaltvolles Theoriewissen von ForscherInnen.

Empirisch gehaltvolles Theoriewissen zu erhalten ist, so Kelle und Kluge (2010, S. 39), das Ziel qualitativer Forschung, welche grundsätzlich „eine beständige Integration von empirischen und theoretischen Arbeitsschritten“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 40) beinhalten sollte.

Wie gestaltet sich vor diesem Hintergrund der eigene Umgang mit dem theoretischen Vorwissen? Der organisationssoziologische Bezugsrahmen basiert auf der Theorie der Strukturierung und der strategischen Organisationsanalyse, die beide mit Begrifflichkeiten arbeiten, die – hier liegen bei beiden Ansätzen wie ausgeführt zentrale Kritikpunkte der Sekundärliteratur begründet – in sich eher vage und unbestimmt sind und in der konkreten Forschungspraxis bezogen auf ein spezifisches Untersuchungsfeld zu konkretisieren sind. Das heißt, in der Anwendung der von Kelle und Kluge aufgeführten Formen des theoretischen Vorwissens kann man sagen, dass der organisationssoziologische Bezugsrahmen – inklusive der gegenstandsbezogenen Ebenendifferenzierung (Mikro-, Meso- und Makroebene) – eine Heuristik darstellt, die den Forschungsprozess anleitet und strukturiert und durch die erhobenen Daten selbst konkretisiert wird. Hopf (1979) spricht hier auch von einer „Gegenläufigkeit des Verhältnisses von Forschungsprozeß und Darstellung“ (S. 29). Das Wechselverhältnis von Theorie und Empirie führe zu einer „schrittweise vortastenden Klärung und Revision von Begriffen, Interpretationen und theoretischen Annahmen“ (Hopf, 1979, S. 29). Beispielsweise bleibt das Konzept der Dualität der Struktur von Giddens vage, ebenso Begriffe wie Macht, Strategie und Spiel bevor sie nicht durch die Empirie ‚befüllt‘ werden. Es wurde nach einem Verfahren gesucht, das das theoretisches Vorwissen und bereits vorhandene Kategorien berücksichtigt, zugleich aber explizit eng an und mit dem Material arbeitet, einen „Dialog“ zwischen Material und Vorwissen herstellt und ermöglicht, induktiv neue Kategorien zu entwickeln (Kleining, 1994). Eine offene, induktive Haltung, die das theoretische Vorwissen integriert, wurde in der Erhebungssituation durch die zwar kategorienbasierten, aber offen gestalteten Interviews realisiert. Für die Analyse des Datenmaterials aus den Interviews wurde das Verfahren der inhaltlich strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse eingesetzt, das im Kern auf einem deduktiv-induktiven Ansatz basiert, über den der von Kleining so betitelte Dialog mit dem Material realisiert werden konnte.

Als sehr hilfreich für die Konstruktion des Forschungsdesigns hat sich die Checkliste von Flick (2009, S. 189f.) erwiesen. Die hier aufgeführten Leitfragen unterstützten wesentlich die in der Planung der Untersuchung zu treffenden Entscheidungen und wurden zudem auch während der Datenerhebung als Reflexionsfolie verwendet. Die Reflexionsfragen in dieser Checkliste beziehen sich auf die Formulierung der Fragestellung und die ‚Passung‘ mit dem Forschungsdesign, auf die Ressourcen und Erfahrungen der Forscherin/des Forschers, auf die Zielgruppe/-n und die Rahmenbedingungen bzw. die Gestaltung des Feldkontakts sowie auf das

Auswertungsziel und die Frage der Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse. Die Checkliste half dabei, den sich aus dem theoretischen Rahmen ergebenden Anspruch an die Durchführung der strategischen Analyse die dieser Qualifikationsarbeit zur Verfügung stehenden Ressourcen gegenüberzustellen und methodisch begründbare, theoretisch kohärente, aber gleichzeitig forschungspragmatische Entscheidungen zu treffen. Entgegen der ursprünglichen Intention, Studiengangentwicklung an Hochschulen auf der Basis von Fall*studien* zu untersuchen, wurde u. a. die Entscheidung getroffen, stattdessen mit Fall*beispielen* zu arbeiten. Diese Entscheidung resultierte aus dem Aspekt, dass – ausgehend vom aktuellen Stand der Forschung – gegenwärtig kaum Erkenntnisse über die Gestaltung der Studiengangentwicklung aus einer akteurszentrierten Perspektive vorliegen, es sich daher als sehr schwierig erwiesen hätte, für die Fragestellungen der Untersuchung repräsentative, abweichende Fälle o. ä. zu identifizieren (Flick, 2009). Fallstudien erfordern ein offenes Vorgehen in der Methodik, gleichzeitig ein gezieltes Sampling. Es muss klar sein, was der ‚Fall' ist. Flick (2009) benennt als Herausforderung „die Identifikation eines für die Fragestellung der Untersuchung aussagekräftigen Falls, die Klärung, was zum Fall noch dazu gehört und welche methodischen Zugänge seine Rekonstruktion erfordert" (S. 177). Yin (2012) definiert den Fall (case) als „bounded entity (a person, organization, behavioral condition, event, or social phenomenon"(S. 6).

„A case study is an empirical inquiry

- that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when
- the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident" (Yin, 2009, S. 18).

Als Ziel wurde formuliert, in der Untersuchung über mehrere Fallbeispiele zunächst die Heterogenität des Forschungsfeldes zu erfassen. Dabei wurden die Fallbeispiele so angelegt, dass Studiengangentwicklung in Abhängigkeit von drei Aspekten untersucht wurde: dem Hochschultyp, der Fächergruppe/dem Studienbereich und dem Angebotstyp als grundständiger oder weiterbildender Studiengang. Die Fokussierung auf diese drei Aspekte wird nachfolgend begründet.

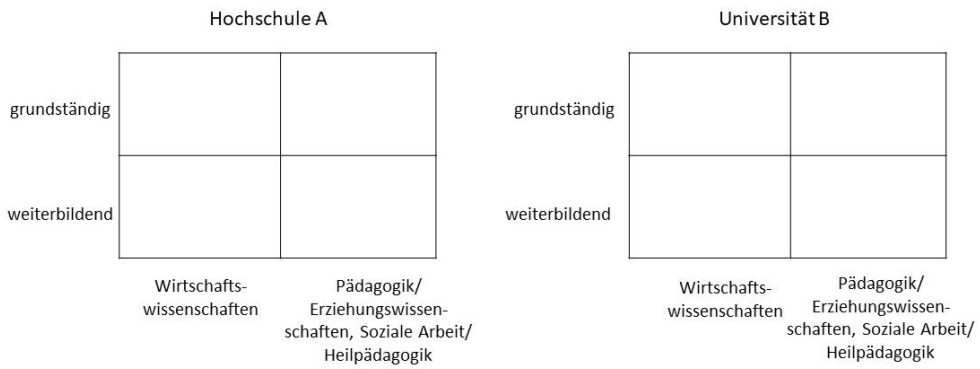

Abb. 21: Matrix zur Anlage der Fallbeispiele an den Hochschulen (eigene Darstellung)

Hochschultyp

Hochschulen im Sinne des Hochschulrahmengesetzes[77] (HRG; Paragraf 1 Anwendungsbereich) sind „die Universitäten, die Pädagogischen Hochschulen, die Kunsthochschulen, die Fachhochschulen und die sonstigen Einrichtungen des Bildungswesens, die nach Landesrecht staatliche Hochschulen sind“. Den Hochschulen obliegt laut HRG (Paragraf 2, Satz 1) die „Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung“ und sie „bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern“. Paragraf 1, Satz 9 legt fest, dass die Aufgabenstellungen der Hochschularten und die Aufgaben der Hochschulen in den jeweiligen Landeshochschulgesetzen festgelegt werden. Fachhochschulen werden dabei im Unterschied zu Universitäten als dem „Primat der Lehre“ (WR, 2010b, S. 33) verpflichtet beschrieben. Studiengänge an Fachhochschulen werden aus der Perspektive „der Anschlussfähigkeit an außerhochschulische Berufsfelder und Tätigkeiten“ (WR, 2010b, S. 34) mit einer starken Betonung auf Transfer- und Praxisaspekte entwickelt. Im Vordergrund stehen die *„praxisorientierte Ausbildung von Akademikern* sowie die *‚Third Mission‘“* (Hachmeister, Duong & Roessler, 2015, Zusammenfassung; Hervorhebungen i. Orig.). Der Fokus auf den Anwendungsbezug des Studiums korrespondiert mit einer im Vergleich zu Universitäten mehr als doppelt so hohen Lehrverpflichtung der Professorinnen und Professoren, die sich bezüglich ihrer Qualifizierung weniger über Forschung, als über ihre Praxis ausweisen (Teichler, 2014, S. 73). Der Wissenschaftsrat (2010b, S. 37) sieht außerdem in der Stärkung der regionalen Verankerung und im Transfer zwischen Wissenschaft und Wirtschaft zentrale Aufgabenfelder der Fachhochschulen. Was den Bereich der Forschung an den Fachhochschulen betrifft, so konstatieren Hachmeister, Duong und Roessler (2015) eine in den letzten Jahren gestiegene Bedeutung, hochschultypisch allerdings mit der Betonung auf Anwendungsorientierung, Interdisziplinarität und einem engen Bezug zur Lehre. Aus dieser für Fachhochschulen charakteristischen Schwerpunktsetzung auf eine anwendungsorientierte, an die Anforderungen der Berufspraxis anknüpfende Lehre ergibt sich die Annahme, dass sich Akteure an Fachhochschulen im Prozess der Studiengangentwicklung von anderen Handlungs- und Deutungsmustern leiten lassen als dies bei Akteuren an Universitäten der Fall ist. Gestützt wird diese Annahme durch die auf Fallstudien basierende Arbeit von Kadler (2008) zur Implementierung von Bachelor- und Masterstrukturen an drei deutschen Universitäten. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die jeweils spezifischen Rahmenbedingungen der Universität und ihre Kontextbedingungen wesentlichen Einfluss darauf haben, wie sich die Umsetzung der gestuften Studienstruktur gestaltet. Kadler spricht diesbezüglich von „Kontextuierungen der vor Ort handelnden Akteure“ (Kadler, 2008, S. 294) und konstatiert, dass Hochschulen bezogen auf den Prozess der Studiengangentwicklung „einen je eigenen Bezugsrahmen [herstellen]“ (S. 276). Überdies wurde der starke Einfluss der Fachdisziplin in der (inhaltlichen) Studiengangentwicklung deutlich, die, so Kadler, hier weiterhin die „Definitionsmacht“ (Kadler, 2008, S. 283) behält. Insofern kann auch die im Folgenden formulierte Annahme zur Bedeutung der Fächergruppen und Studienbereiche durch die Untersuchungsergebnisse von Kadler gestützt werden. Um der Frage nachgehen zu können, ob sich die Akteure in der Studiengangentwicklung möglicherweise in unterschiedlicher Weise auf die hochschulischen Rahmenbedingungen beziehen, wurden in die eigene Untersuchung von zwei Hochschultypen jeweils grundständige Bachelorstudiengänge und weiterbil-

[77] http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/ , 25.4.2017

dende Masterstudiengänge aus jeweils zwei Fächergruppen und innerhalb der Fächergruppen aus unterschiedlichen Studienbereichen als Fallbeispiele einbezogen.

Fächergruppen und Studienbereiche

Während an den Hochschulen auf einer zentralen Ebene üblicherweise übergeordnete strukturelle Prozessverläufe und Verfahrensvorschriften der Studiengangentwicklung bereitgestellt werden, findet die inhaltliche, curriculare Entwicklung dezentral auf der Ebene der Fächer/Fachbereiche statt (vgl. u. a. Hörmann, 2007; Brinker & Tremp, 2012; Felbinger, 2014). Felbinger (2004) spricht diesbezüglich auch von einer „Trennung zwischen so genannten akademischen und administrativen Aufgaben“ (S. 54). Gegenwärtig liegen keine, aus systematischen Untersuchungen gewonnenen Erkenntnisse darüber vor, inwieweit die Zugehörigkeit der Akteure zu einzelnen Fachdisziplinen ihr Handeln im Prozess der Studiengangentwicklung beeinflusst. Unter Zugrundelegung der Beiträge von Multrus (2004, 2005) und Huber (1991) soll für die eigene Untersuchung ein Zusammenhang angenommen werden. Zu verweisen ist dabei zum einen auf die in den Beiträgen dargestellten Anforderung der Definition dessen, was unter Fach und Kultur verstanden wird, zum anderen darauf, dass die Organisation von Hochschulen in Fachbereiche und Fakultäten nicht mit bestimmten Fachkulturen übereinstimmen muss. Nach Multrus (2004) handelt es sich bei Fächergruppen um „Konglomerate einzelner Fächer“, welche „auf traditionelle, inhaltliche, organisatorische oder institutionelle Einteilungen zurückgehen“ (S. 56). Er definiert als Fachkulturen „spezifische größere Gruppen einzelner Fächer, Studiengänge oder Fachrichtungen […], deren Ähnlichkeiten innerhalb der Gruppen und deren Unterschiede zu anderen Fachkulturen sich insbesondere in kulturellen Merkmalen ausdrücken“ (Multrus, 2004, S. 373). Dabei lässt sich Kultur nicht mit äußeren Differenzierungen wie der Definition von bestimmten Fächergruppen gleichsetzen. Kulturen sind, so Multrus (2004) „definiert über die Merkmale ihrer Angehörigen“ (S. 374). An dieser Stelle findet keine Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff statt, diesbezüglich kann u. a. auf die detaillierten diesbezüglichen Ausführungen von Multrus (2004, 2005) verwiesen werden. Huber (1991) definiert Kultur als hervorgehend aus „bestimmten Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsmustern der dieser Kultur Angehörenden“ (S. 6). Eine differenziertere Definition liegt von Mayrhofer und Meyer (2004) vor, die Organisationskultur beschreiben als „tiefenstrukturelle Werte, Normen und Grundannahmen, die sich an der beobachtbaren Oberfläche als Artefakte sowie als sprachliche und interaktionelle Muster manifestieren“ (S. 1026). Bei Unterschieden zwischen Fachkulturen handelt es sich Multrus (2005) zufolge um „Differenzen zwischen Fächern in ausgewählten, spezifisch kulturellen Merkmalen ihrer Angehörigen, die durch den fachlichen Hintergrund und die fachliche Umwelt bedingt sind“ (S. 3). Bezogen auf die Beschreibung von Organisationskulturen wird in der Literatur häufig auf die Definition von Kultur nach Schein (2017) und dessen Ebenenmodell zurückgegriffen. Schein (2017, S. 6) definiert Kultur als „a pattern or system of beliefs, values, and behavioral norms that come to be taken for granted as basic assumptions and eventually drop out of awareness“. Kultur manifestiere sich Schein (2017, S. 18) auf drei verschiedenen Ebenen, die sich bezüglich der Grade ihrer Sichtbarkeit unterscheiden: Artefakte (*artifacts*), Wertvorstellungen und Überzeugungen (*espoused beliefs and values*) sowie unbewusste, grundlegende Annahmen (*basic underlying assumptions*). Mörth und Pellert (2011, S. 6) schreiben, dass es diese dritte Ebene ist, die das Handeln der Akteure in erster Linie steuert. Für die eigene Untersuchung wird in Anlehnung an die Definition von Kultur bei Huber (1991) die allgemeine Annahme zugrunde gelegt, dass sich Fächergruppen – ohne diese mit Fachkulturen gleichzusetzen – hinsichtlich der Wahrneh-

mungs-, Denk- und Handlungsmuster ihrer Angehörigen unterscheiden, was zu Unterschieden im Vorgehen in der Studiengangentwicklung führen kann.

Die Benennung und Eingrenzung der Fächergruppen beruht auf der Systematisierung des Hochschulkompasses der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in Fächergruppen, Studienbereiche und Studienfelder[78]. Neben der Festlegung der Fächergruppen auf a) Wirtschaftswissenschaften und Rechtswissenschaften und b) Gesellschafts- und Sozialwissenschaften erfolgte eine weitere Eingrenzung auf der Ebene der Studienbereiche. Einbezogen in die Untersuchung wurden innerhalb der Fächergruppe der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften nur Studiengänge, die dem Studienbereich Wirtschaftswissenschaften angehörten. Die Auswahl der Studiengänge innerhalb der Fächergruppe Gesellschafts- und Sozialwissenschaften wurde durch die Festlegung auf die beiden Studienbereiche Pädagogik und Erziehungswissenschaften sowie Soziale Arbeit und Heilpädagogik eingegrenzt. Um die Auswahl der Studiengänge fachlich nicht zu eng zu definieren und damit Schwierigkeiten bei der Samplebildung zu vermeiden, wurde auf die Hinzunahme der Studienfelder als drittes Kriterium für die Bildung des Samples verzichtet. Eine Rolle spielte hierbei auch die Überlegung, dass die Fallbeispiele durch die Benennung der Studienfelder sehr leicht hätten identifiziert werden können. Die Studienfelder hatten allerdings insofern eine Bedeutung, als sie dort, wo die Zuordnung der ausgewählten Fallbeispiele zu den Fächergruppen zunächst nicht eindeutig erschien, als Orientierung genutzt wurden.

Fächergruppen

	Gesellschafts- und Sozialwissenschaften	Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften
Studienbereiche	Pädagogik, Erziehungswissenschaften	Wirtschaftswissenschaften
	Soziale Arbeit, Heilpädagogik	

Abb. 22: Fächergruppen und Studienbereiche (eigene Darstellung)

Angebotstyp

Während die Entwicklung von grundständigen Studiengängen nach wie vor weitgehend der „akademischen Selbststeuerung“ (Schimank, 2005, S. 148) obliegt und in den Selbstverwaltungsstrukturen der Hochschulen verankert ist (Hanft, 2014, S. 56), erfolgt die Entwicklung von weiterbildenden Studiengängen bedingt u. a. durch die hochschulrechtlichen und -politischen Rahmen- und Finanzierungsbedingungen (vgl. u. a. Maschwitz et al., 2017) und die Besonderheiten der Organisation und strukturellen Verankerung von Weiterbildung an den Hochschulen (DGWF, 2015) außerhalb dieser Regelstrukturen. Trotz der Initiativen auf der förderpolitischen Ebene von Bund und Ländern wird der Stellenwert von Weiterbildung an den Hochschulen immer noch „als überaus fragil“ (Hanft et. al, 2016, S. 249) eingeschätzt. Weiterbildung ist nach wir vor sehr stark im Engagement einzelner Hochschullehrender begründet. Die Entwicklung von Studiengängen in der Weiterbildung findet in der Regel projektförmig, basierend auf Drittmitteln statt mit der Maßgabe der Kostendeckung nach Auslaufen der Projektförderung. Die inhaltlich-konzeptionelle Planung und die Studienorganisation sind auszurichten an den Voraussetzungen und Bedürfnissen von in der Regel berufstätigen Zielgruppen. Anzunehmen

[78] https://www.hochschulkompass.de/studium/studiengangsuche/erweiterte-studiengangsuche.html, 2.10.17

ist daher, dass diese äußeren Rahmenbedingungen Unterschiede im Handeln der Akteure im Vergleich zwischen dem grundständigen Bereich und der Weiterbildung produzieren.

5.2 Auswahl der Fallbeispiele

Kelle und Kluge (2010) heben hervor, dass sowohl in der quantitativen wie in der qualitativen Forschung bei der Auswahl der Fälle die „Vermeidung von Verzerrungen bzw. der Einbezug von relevanten Fällen“ (S. 42) im Vordergrund zu stehen hat. In der Regel befassen sich qualitativ Forschende mit kleineren Fallzahlen; der Schluss auf eine statistische, durch eine Verteilung spezifischer Merkmale charakterisierte Grundgesamtheit ist hier nicht das vordergründige Erkenntnisinteresse. Dennoch stelle sich in ähnlicher Weise wie in der quantitativen Forschung die Grundfrage: *„Wie kann sichergestellt werden, dass für die Untersuchungsfragestellung und das Untersuchungsfeld relevante Fälle in die Studie einbezogen werden?“* (Kelle & Kluge, 2010, S. 42; Hervorhebung i. Orig.). Aufgabe auch des qualitativen Samplings sei die „Abbildung der Varianz bzw. Heterogenität im Untersuchungsfeld“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 52). Um das zu erreichen, müssten „Verfahren einer *bewussten* (d. h. nicht zufälligen!), *kriteriengesteuerten Fallauswahl und Fallkontrastierung* eingesetzt werden, bei denen sichergestellt wird, dass für die Fragestellung relevante Fälle berücksichtigt werden“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 43; Hervorhebung i. Orig.). Ähnlich argumentieren Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014), denen zufolge auch in der qualitativen Forschung das Sampling so zu gestalten sei, dass generalisierte Rückschlüsse möglich sind, zum Beispiel auf „eine Generation, ein Milieu, ein Strukturproblem u. Ä. m.“ (S. 178). Im Unterschied zur quantitativen Forschung gehe es nicht um statistische Repräsentativität, sondern darum, „die Strukturiertheit des Phänomens und das Spektrum seiner Ausprägungen zu erfassen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 180). Auch Kruse (2014, S. 241f.) weist nachdrücklich darauf hin, dass ebenso wie in der standardisierten Forschung die Qualität qualitativer Forschungsarbeiten in einem hohen Maße von der Validität der Daten abhängt, so dass die Fallauswahl von entscheidender Bedeutung im Hinblick auf die Aussagekraft der Daten und die Reichweite der Untersuchungsergebnisse sei. Das qualitative Sampling zielt darauf ab, „dass durch die Analyse der herangezogenen empirischen Fälle (Fallauswahl, Datenkorpus) spezifische Aussagen entwickelt werden können, die valide sind“ (Kruse, 2014, S. 241). Zudem gehe es um eine Begründung der „Reichweite der Ergebnisse“ (Kruse, 2014, S. 241) in dem Sinne, dass diese über das in der Untersuchung gewählte Sample hinaus Aussagekraft besitzen.

Durch die Anwendung eines kriteriengesteuerten Verfahrens im Sinne *„qualitativer Stichprobenpläne“* (Kelle & Kluge, 2010, S. 43; Hervorhebung i. Orig.) wurde sichergestellt, dass zur Beantwortung der Fragestellungen „relevante Fälle“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 43) ausgewählt wurden. In Verbindung mit dem noch zu beschreibenden spezifischen Verfahren der Datenanalyse, das darauf abzielt, die aus der Analyse des Datenmaterials gewonnen Ergebnisse auf eine generalisierende Ebene zu heben, können somit aus der Untersuchung erste übergreifende, von den konkreten Fallbeispielen abgelöste Rückschlüsse bzw. Tendenzen abgeleitet werden, die Fragen in Bezug auf die Gestaltung der Studiengangentwicklung in der Hochschulpraxis aufwerfen.

Die Entscheidung für einen qualitativen Stichprobenplan impliziert laut Kelle und Kluge (2010, S. 50) die Festlegung des Umfangs der Stichprobe und deren Kriterien. Vor der Datenerhebung

gelte es, Entscheidungen in Bezug auf folgende drei Aspekte zu treffen (Kelle & Kluge, 2010, S. 50; Hervorhebungen i. Orig.):

a) relevante *Merkmale* für die Fallauswahl,
b) *Merkmalsausprägungen* und
c) die *Größe* des qualitativen Samples.

Die Bestimmung der Merkmale der Fallauswahl erfolgt auf Basis der Untersuchungsfragestellungen, der theoretischen Vorüberlegungen und unter Zugrundelegung des vorhandenen Vorwissens (Kelle & Kluge, 2010, S. 53). Die Größe des Samples und der Umfang der Merkmalsausprägungen sollten unter forschungspragmatischen Gesichtspunkten nicht zu groß ausfallen (Kelle & Kluge, 2010, S. 53). Der Aspekt der Festlegung von Auswahlkriterien wird durchaus unterschiedlich diskutiert. So sieht Kruse (2014) in der Vorabfestlegung von Merkmalen die Gefahr von „*Kategorienfehlern*“ (S. 253; Hervorhebung i. Orig.) in dem Sinne, dass bereits vor der Datenerhebung und der Datenanalyse von der Relevanz eben dieser Kategorie bzw. dieses Merkmals mit Blick auf die Forschungsfragestellungen ausgegangen wird und die Gefahr bestehe, dass „man so im Laufe der Forschung bestehende Stereotype reifiziert“ (Kruse, 2014, S. 253). Vor diesem Hintergrund wird von ihm eher das Verfahren des theoretischen Sampling der Grounded Theory präferiert, bei dem die Fallauswahl im Forschungsprozess erfolgt. Dieser Aspekt findet in der eigenen Untersuchung insofern Berücksichtigung, als die Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner nur zum Teil vorab festgelegt werden konnte, sich zudem auch im laufenden Forschungsprozess ergab.

In der Phase der Planung der empirischen Untersuchung mussten zwei Auswahlentscheidungen getroffen werden. Die erste Auswahlentscheidung betraf die Auswahl der Hochschulen, die zweite bezog sich auf die Auswahl der Studiengänge an den Hochschulen. Was die Auswahl der Hochschulen betraf, so ergab sich aus der Anlage der Untersuchung das Erfordernis, dass mindestens zwei Hochschulen unterschiedlichen Typs ausgewählt werden, die grundständige Bachelorstudiengänge und weiterbildende Masterstudiengänge jeweils aus den beiden o. g. Fächergruppen anbieten. Um diese erste Auswahlentscheidung zu treffen, wurde in einem ersten Schritt basierend auf der Datenbank des Hochschulkompasses der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) eine Liste von Hochschulen erstellt, die diese Kriterien erfüllten[79]. Die in einem ersten Schritt auf diese Weise selektierten Hochschulen wurden dann mittels einer Sichtung der jeweiligen Webseiten dahingehend überprüft, ob sie über eine zentral verankerte (wissenschaftliche) Einrichtung für Weiterbildung verfügen. Dem dritten Auswahlschritt lagen schließlich forschungspragmatische Überlegungen zugrunde. Ausschlaggebend waren diesbezüglich die Punkte Erreichbarkeit und Nähe der Hochschulen, Zugangsmöglichkeiten zum Forschungsfeld bzw. das Vorhandensein von Gate-Keepern (vgl. z. B. Kruse, 2014; Gläser & Laudel, 2009).

Nach Prüfung dieser Kriterien erfolgte letztlich eine Entscheidung für Hochschule A und Universität B. Im Anschluss daran galt es, an der Hochschule A und der Universität B eine Auswahlentscheidung bezüglich der in die Untersuchung einzubeziehenden Studiengänge zu treffen. Dazu wurden das Studienangebot der beiden Hochschulen über deren Webseiten ana-

[79] Die Datenaktualisierung im Hochschulkompass findet durch die Hochschulen selbst statt.

lysiert und eine erste Vorauswahl getroffen[80]. Zur Überprüfung der Zuordnung der Studiengänge zu den Fächergruppen und den Studienbereichen wurden im Anschluss die auf der Webseite veröffentlichten Studiengangbeschreibungen mit Fokus u. a. auf die Zielgruppe/-n, die Studieninhalte und – soweit vorhanden – auf die potentiellen Beschäftigungsfelder analysiert. Es wurde zudem darauf geachtet, ob sich Hinweise darauf finden lassen, wie lange es diese Studiengänge bereits gibt, ob es sich also um ‚etablierte' Studiengänge handelt oder um Studiengänge, die erst seit kurzer Zeit angeboten werden und/oder sich noch im Prozess der Entwicklung befinden. Sichergestellt werden sollte so eine Varianz der Fallbeispiele in der Hinsicht, dass diese möglicherweise Veränderungen in der Studiengangentwicklung im Vergleich unterschiedlicher zeitlicher Perspektiven widerspiegeln. An der Hochschule A wurden drei grundständige Bachelorstudiengänge und zwei weiterbildende Masterstudiengänge in die Untersuchung einbezogen. Die Fallbeispiele an der Universität B umfassen drei grundständige Bachelorstudiengänge und drei weiterbildende Masterstudiengänge.

Eine Rolle bei der Auswahl der Personen für die Interviews spielten die Kriterien Zugänglichkeit, vermutete Expertise zum Thema, Position und Funktion an der Hochschule. Befragt werden sollten sowohl Vertreterinnen und Vertreter der Fächer, von denen über die Webseitenrecherche sichtbar wurde oder von denen aufgrund ihrer Position/Funktion im Fach vermutet wurde, dass sie mit Studiengangentwicklung befasst sind, als auch Vertreterinnen und Vertreter zentraler (wissenschaftlicher) Einrichtungen der Hochschule, von denen aufgrund ihres Profils und ihrer Aufgabenbereiche angenommen wurde, dass diese Aufgaben in der Studiengangentwicklung übernehmen bzw. an ihr auf einer zentralen Ebene beteiligt sind. Fokussiert wurden diesbezüglich Einrichtungen, die auf einer zentralen Ebene der Hochschule für das Management der weiterbildenden Studiengänge zuständig sind sowie Einrichtungen der Hochschuldidaktik.

Einrichtungen für Weiterbildung und Hochschuldidaktik können in Abhängigkeit von ihrer strukturellen Verankerung in der Hochschule und ihren Funktionen und Aufgabenbereichen in unterschiedlicher Weise in den Prozess der Studiengangentwicklung eingebunden sein. So legt etwa die Deutsche Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF, 2015) in ihren Empfehlungen zur „Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen" verschiedene Organisationsformen und Modelle der strukturellen Verortung innerhalb der Hochschule dar, die mit unterschiedlichen Funktionen und Aufgabenbereichen dieser Einrichtungen korrespondieren. Primäre Aufgabe dieser Einrichtungen ist das Bildungsmanagement im Sinne der Organisation der „Rahmenbedingungen für das Lernen wissenschaftlichen Wissens" (DGWF, 2015, S. 6). Hierunter können verschiedene Tätigkeitsfelder in den Bereichen der Organisation, Administration und ggf. auch der Forschung fallen. Im Rahmen einer „ausgebauten Einrichtung für Weiterbildung" (DGWF, 2015, S. 7) werden laut DGWF Aufgaben bei der „Entwicklung, Planung, Beratung und Auswertung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung" (DGWF, 2015, S. 7) übernommen, die u. a. Bedarfsanalysen, Programmplanung und didaktische Beratung, Methodenberatung und Kursentwicklung umfassen. Einrichtungen für

[80] Das ursprüngliche Kriterium der Akkreditierung stellte sich im Forschungsverlauf als hinderlich für die Beantwortung der Forschungsfragestellungen dar. Insbesondere bei Studiengängen, die noch nicht akkreditiert waren und/oder sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Prozess der Akkreditierung befanden, konnte der Entwicklungsprozess von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern in der Regel gut rekonstruiert werden, so dass im laufenden Forschungsprozess die Entscheidung getroffen wurde, sowohl akkreditierte als auch (noch) nicht-akkreditierte Studiengänge in die Untersuchung aufzunehmen.

Weiterbildung als intermediäre Einrichtungen berühren unmittelbar das „Verhältnis der Fachbereiche bzw. Fakultäten zur Hochschulleitung und Verwaltung“ (DGWF, 2015, S. 6) und ganz konkret das Verhältnis zu „Wissenschaftler/innen als Wissensproduzenten und Lehrende“ (DGWF, 2015, S. 7).

Was die Hochschuldidaktik betrifft, so lassen sich analog zur Institutionalisierung der Weiterbildung auch hier unterschiedliche Modelle der Organisation und strukturellen Verankerung identifizieren. Entsprechend der Definition von Merkt (2014) ist der Gegenstand der Hochschuldidaktik „die Beschreibung, Gestaltung und Erforschung der „Lern- und Bildungsprozesse der Studierenden““ (S. 102) und „die Gestaltung ihrer Handlungsbedingungen durch alle Ebenen der Hochschulen hindurch“ (S. 103). Studiengangentwicklung ist ein zentrales Thema der Hochschuldidaktik, was sich in den vorliegenden Veröffentlichungen entsprechend widerspiegelt (vgl. Kap. 3). Wildt (2013) zufolge ist die „institutionelle Verankerung der Hochschuldidaktik heute […] vielgestaltig und in der Größenordnung unterschiedlich dimensioniert“ (S. 43). Zu konstatieren sei „eine Vielfalt von Weiterbildungsveranstaltungen und Beratungsformaten“ (Wildt, 2013, S. 43) der Einrichtungen. In seinen Ausführungen zur zukünftigen Gestaltung und Ausrichtung der Hochschuldidaktik spricht sich Wildt für eine „Reintegration der Hochschuldidaktik in den Curriculum-Prozess“ (Wildt, 2013, S. 47) aus mit dem Ziel „hochschuldidaktisch begründete Qualitätskriterien in der zweiten Welle der Reformphase im Bologna-Prozess zu thematisieren“ (Wildt, 2013, S. 47). Für die eigene Untersuchung interessant ist die Frage der Beteiligung der Hochschuldidaktik an der inhaltlich-konzeptionellen Gestaltung der Studiengänge. Salden, Fischer und Barnat (2016) verweisen darauf, dass die Einbindung der Hochschuldidaktik in die Studiengangentwicklung an Hochschulen „vielerorts noch keineswegs selbstverständlich“ (S. 138) ist. Die Berücksichtigung didaktischer Aspekte in der Studiengangentwicklung bliebe demzufolge „oft noch der Kompetenz von Studiengangsverantwortlichen oder anderen Beteiligten überlassen“ (Salden, Fischer & Barnat, 2016, S. 138).

Des Weiteren einbezogen wurden Vertreterinnen und Vertreter der zentralen Ebene der Hochschulen (u. a. Referate/Dezernate), die mit Studiengangentwicklung im Bereich der Verwaltung befasst sind.

Die Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner erfolgte an der Universität B über eine gezielte Ansprache von Personen für Einzel- und Gruppeninterviews. An der Hochschule A fand die erste Kontaktaufnahme mit der Vorstellung des Forschungsvorhabens mit der Hochschulleitung statt, die dann eine Gate-Keeper-Funktion in die Hochschule hinein übernahm und den Kontakt zu den relevanten Ansprechpersonen der ausgewählten Studiengänge und Einrichtungen herstellte. Hieraus ergaben sich auch Hinweise auf weitere, potentielle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner. Im Falle der Hochschule A ergab sich zudem die Besonderheit, dass im laufenden Forschungsprozess ein Studiengang als weiteres Fallbeispiel einbezogen werden konnte, dessen Relevanz für die Fragestellungen der Untersuchung sich in einer anderen Interviewsituation offenbarte. An beiden Hochschulen stellte sich die Situation so dar, dass teilweise auch Fallbeispiele, die ursprünglich als Bestandteile des Samples definiert wurden, wegfielen, dies in der Regel aufgrund der fehlenden Zugänglichkeit und/oder Gesprächsbereitschaft von Personen. Grundsätzlich erwies es sich an der Universität B als deutlich herausfordernder, für die grundständigen Bachelorstudiengänge ausgehend von der Sichtung der Webseiten diejenigen Personen zu identifizieren, die für den Studiengang ‚zuständig‘ sind.

5.3 Datenerhebung

Das Vorgehen der strukturellen Analyse auf der Ebene der Hochschulen (Mesoebene) sowie der Fallbeispiele (Mikroebene) gestaltete sich so, dass Informationen zusammengetragen wurden, die die Rahmenbedingungen für Studiengangentwicklung an beiden Hochschulen abbilden. Die Informationen wurden dann als relevant klassifiziert, wenn sie a) für die beiden Hochschulen spezifische Rahmenbedingungen auf der hochschulübergreifenden Ebene abbilden und b) wenn es sich um hochschulinterne Dokumente handelte, die sich auf Studiengangentwicklung bezogen und von denen angenommen werden konnte, dass sich die Akteure in ihrem Handeln darauf beziehen. Hierzu gehörten u. a. öffentlich zugängliche hochschulinterne Prozessabläufe und Modelle der Einrichtung von Studiengängen, aber zum Beispiel auch Akkreditierungsberichte der Studiengänge, Ordnungen etc. Der Hinweis auf bestimmte Dokumente und deren Relevanzierung erfolgte auch durch die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner selbst, dies entweder im Vorfeld, während oder nach der Interviewsituation. Bei diesen Dokumenten handelte es sich teilweise auch um nicht öffentlich zugängliche Protokolle, Berichte u. ä. Die strukturelle Analyse wurde bezogen auf die Hochschulen als Zusammenstellung und Sichtung der Dokumente durchgeführt. Die Systematisierung erfolgte dabei wieder entlang der gegenstandsbezogenen Ebenendifferenzierung in Makro-, Meso- und Mikroebene. Um Anonymität zu gewährleisten, werden die Namen der Dokumente in der untenstehenden Auflistung verallgemeinert (z. B. „Rahmenvereinbarungen“, „weitere Strukturvorgaben“) bzw. Dokumente unter einem allgemeinen Begriff (z. B. „Ordnungen, „weitere Dokumente“) zusammengefasst.

Tabelle 4: Dokumente der strukturellen Analyse (eigene Darstellung)

	Dokumente Hochschule A und Universität B
Hochschulübergreifende Ebene (Makroebene)	• Rahmen- und Zielvereinbarungen Land - Hochschule • Landeshochschulgesetze • weitere Strukturvorgaben
Ebene der Hochschule (Mesoebene)	• Leitbild der Hochschule • Berichte der Hochschulleitung • Hochschulentwicklungspläne • Ordnungen • Strukturvorgaben zur Einrichtung von Studiengängen • Leitlinien/Profil zentraler Einrichtungen
Ebene des Studiengangs (Mikroebene)	• Studiengangsflyer • Studienpläne • Prüfungs- und Studienordnungen • Modulbeschreibungen und Modulübersichten • Akkreditierungsberichte • Protokolle • weitere Dokumente

In der strategischen Analyse wurden verschiedene Methoden eingesetzt, die unter der Prämisse ihrer Eignung zur Beförderung der Bewusstwerdung und Verbalisierung des Handlungswissens der Akteure konstruiert wurden. Im Vordergrund stand die Durchführung halbstrukturierter Einzel- und Gruppeninterviews, eine Methode, die auch im Ansatz der strategischen Organisationsanalyse explizit benannt wird (Crozier & Friedberg, 1979, S. 294f.; Friedberg, 1995, S. 308). Ziel dieser Interviews ist es, „von den Interviewpartnern eine Be-

schreibung ihrer Arbeit und ihrer Arbeitsbeziehungen, kurz ihres Handlungsfeldes zu bekommen, so wie sie es von ihrer Warte aus sehen, d. h. die ihre subjektive Wahrnehmung und Wertung ausdrückt“ (Friedberg, 1992, S. 50). Daneben wurde während der Interviewsituation, soweit es das jeweilige Setting zuließ, mit den Gesprächsverlauf begleitenden Visualisierungen gearbeitet, die sich auf den Prozess der Studiengangentwicklung und auf die Erstellung eines Beziehungsdiagramms bezogen. Auch dieses wird in der strategischen Organisationsanalyse explizit benannt (Friedberg, 1992, S. 50f.), allerdings erst als Bestandteil der Datenanalyse. Einen wichtigen Stellenwert nahm überdies die Kommunikation der in der Interviewsituation erhobenen Daten mit den beteiligten Akteuren ein.

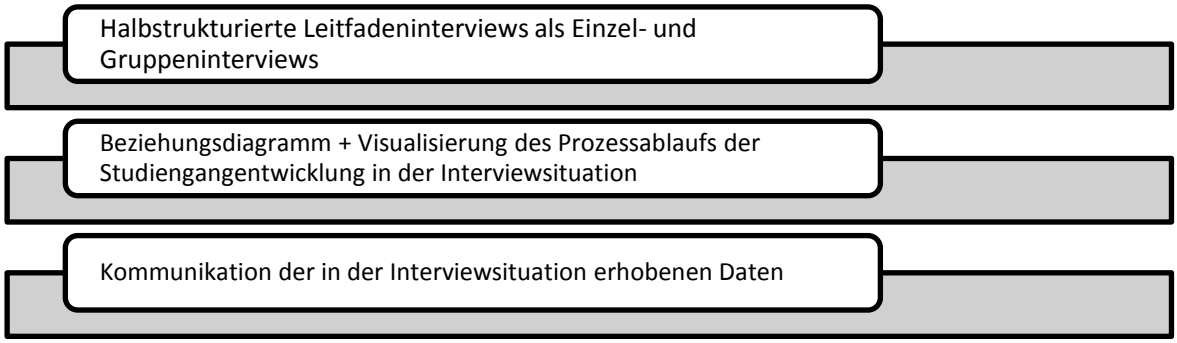

Abb. 23: Erhebungsmethoden im Rahmen der strategischen Analyse (eigene Darstellung)

Halbstrukturierte Leitfadeninterviews als Einzel- und Gruppeninterviews

Die Erstellung des Leitfadens erfolgte in Anlehnung an das von Helfferich (2011) beschriebene SPSS-Prinzip. Dieses dient Helfferich zufolge „gleichzeitig der Vergegenwärtigung und dem Explizieren des eigenen theoretischen Vorwissens und der impliziten Erwartungen an die von den Interviewten zu produzierenden Erzählungen“ (Helfferich, 2011, S. 182) und erschien daher vor dem Hintergrund der eingangs erwähnten Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis für die eigene Untersuchung als geeignet. Die Abkürzung *SPSS* steht für vier Schritte der Leitfadenkonstruktion: *S*ammeln, *P*rüfen, *S*ortieren und *S*ubsumieren. In der ersten Phase steht das Zusammentragen möglicher Fragestellungen im Sinne eines Brainstormings im Vordergrund, ohne dass bereits eine Selektion im Hinblick auf deren Relevanz für den Untersuchungsgegenstand erfolgt. In der zweiten Phase des Prüfens geht es darum, die eingangs gesammelten Fragen anhand spezifischer Prüffragen zu überprüfen und im Sinne des Erkenntnisinteresses insbesondere zu reduzieren und zu strukturieren. Die so ausgewählten Fragen werden im dritten Schritt im Hinblick auf eine intendierte zeitliche oder inhaltliche Abfolge sortiert. In der letzten Phase der Subsumtion geht es schließlich darum, „für jedes im dritten Schritt sortierte Bündel eine einzige, möglichst einfache Erzählaufforderung zu finden“ (Helfferich, 2011, S. 185). Der auf diese Weise entwickelte Leitfaden gestaltet sich am Ende so, dass jeder Leitfrage bzw. jeder Erzählaufforderung ein Memo und konkrete Nachfragen sowie sogenannte Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen zugeordnet werden (Helfferich, 2011, S. 186).

Die Interviews werden ausdrücklich nicht als *Experten*interviews betitelt. Meuser und Nagel (2009, 2013) verweisen auf den relationalen Status der Expertin/des Experten, der auf einer Zuschreibung der Forschenden erfolgt. Dabei reiche allein das Forschungsinteresse als Begrün-

dung nicht aus, um eine Person als Expertin/Experten zu bezeichnen, sondern entscheidend sei hier eine „vorab erfolgte und institutionell-organisatorisch zumeist abgesicherte Zuschreibung“ (Meuser & Nagel, 2013, S. 463). Was die eigene Untersuchung betraf, so konnten im Vorfeld keine Kriterien definiert werden, auf deren Basis eine Zuschreibung als Expertin/Experte für Studiengangentwicklung hätte erfolgen können. Derartige Kriterien hätten sich auf reine Vermutungen im Zusammenhang mit bestimmten Funktionen/Positionen gestützt und wären theoretisch/empirisch nicht begründbar gewesen.

Der Interviewleitfaden[81] beinhaltet zu 14 verschiedenen Themenbereichen offen gehaltene Fragen/Erzählimpulse. Jeder Themenbereich wurde in bis zu vier Unterbereiche gegliedert, zu denen jeweils maximal zwei Leitfragen bzw. Erzählimpulse formuliert wurden. Mögliche Nachfragen wurden in einer dritten Spalte aufgenommen. Auf die Formulierung von Fragen zur Aufrechterhaltung und Steuerung des Gespräches wurde verzichtet. Die Themenbereiche waren flexibel einsetzbar je nachdem, um welche Interviewpartnerinnen und Interviewpartner auf welcher organisatorischen Ebene es sich handelte. Flexibilität bestand auch bezüglich der Reihenfolge und dem Einsatz der formulierten Fragen. Ziel war es, die Interviewsituation soweit wie möglich einer ‚normalen‘ Gesprächssituation anzunähern. An dieser Stelle werden lediglich die Themenbereiche des Interviewleitfadens vorgestellt. Basis der Leitfragen bilden die Forschungsfragen, der dargelegte Stand der Forschung zum Thema Studiengangentwicklung sowie wesentlich (Themenbereiche 6 bis 12) die Kategorien des organisationssoziologischen Bezugsrahmens:

1. Einleitung
2. Eigene Vorstellung
3. Vorstellung der Einrichtung
4. Studiengang
5. Planungs- und Entwicklungsprozess des Studiengangs
6. Beziehungen zur Umwelt
7. Expertenwissen
8. Kommunikations- und Informationswege
9. Regeln und Ressourcen
10. Macht
11. Kultur
12. Innovation und Wandel
13. Gesamtbewertung und Wünsche
14. Schluss

Der Leitfaden wurde im Oktober 2014 einem Test unterzogen. Hierbei handelt es sich um das Interview I0, welches an der Universität T durchgeführt wurde. Diesem Interview lag ein konkreter Studiengang als exemplarisches Fallbeispiel zugrunde. Der Aufbau und die Inhalte des Leitfadens wurden im Anschluss an das Interview mit der interviewten Person besprochen und reflektiert. Das Interview I0 floss in die Erstellung des Kategoriensystems ein (vgl. Kap. 5.4.2), wurde bei der kategorienbasierten Darstellung der Ergebnisse jedoch nicht berücksichtigt.

[81] Anlage II

Die Intensität und der Umfang der strategischen Analyse an der Hochschule A und der Universität B unterschieden sich in Abhängigkeit von der Zugänglichkeit und Gesprächsbereitschaft der Akteure sowie vom Interviewsetting. Das betraf die Dauer, die Anzahl und das Setting der geführten Interviews pro Fallbeispiel, darüber hinaus die Möglichkeit, während der Interviewsituation mit Visualisierungen zu arbeiten. Insgesamt wurden im Zeitraum Juli 2014 bis Juli 2015 30 persönliche und telefonische Einzel- und Gruppeninterviews (inklusive Testinterview) an den beiden Hochschulen durchgeführt. Die Dauer der Interviews umfasste eine Spanne von 21 Minuten für ein Nachgespräch bis zu 2 Stunden und 18 Minuten für eines der Einzelinterviews.

Die Teilnehmenden wurden über Inhalte und Zielsetzungen des Forschungsvorhabens mündlich sowie zusätzlich schriftlich durch eine vor Beginn des Interviews zu unterzeichnende Einverständnis- und Datenschutzerklärung informiert[82]. Mit vorliegendem Einverständnis der Gesprächsteilnehmenden wurden alle Gespräche aufgezeichnet. Im Anschluss an jedes Interview wurde ein Interviewprotokoll[83] erstellt, das Informationen zu den Rahmenbedingungen des Interviews, zur Kontaktanbahnung, Teilnahmemotivation und Gesprächsbereitschaft sowie zum Gesprächsverlauf beinhaltete. Des Weiteren wurden hier Angaben zu möglichen – nicht aufgezeichneten – Gesprächen vor und nach dem eigentlichen Interview gemacht. Die Interviewprotokolle fungierten als Gedächtnisprotokoll und flossen in die Analyse und Interpretation des Interviewmaterials ein.

Beziehungsdiagramm + Visualisierung des Prozessablaufs der Studiengangentwicklung in der Interviewsituation

In Abstimmung mit den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern konnten während einiger Interviews Beziehungsdiagramme erstellt und der im Interview geschilderte Prozess der Studiengangentwicklung visualisiert werden. Die Erstellung der Visualisierungen erfolgte auf Metaplanwänden und wurde im Vorfeld grafisch vorbereitet, in dem jeweils zwei Plakate erstellt und dann zum Interview mitgebracht wurden. Die Erstellung eines Beziehungsdiagramms in Anlehnung an die Erstellung egozentrierter Netzwerke (Hollstein, 2006; Scheibelhofer, 2006) diente nicht primär eines zusätzlichen Erkenntnisgewinns, sondern wurde in erster Linie eingesetzt, um die Bewusstwerdung und Verbalisierung der im Interview angesprochenen Aspekte zu fördern und insbesondere in den Gruppeninterviews zusätzliche Gesprächsanreize und Impulse zu setzen.

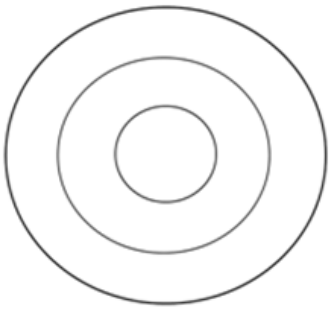

Abb. 24: Vorlage Beziehungsdiagramm (eigene Darstellung)

[82] Anlage I
[83] Anlage III

Die Erstellung des Beziehungsdiagramms verband sich auch mit der Zielsetzung, Strukturen unterhalb der formalen Struktur abzubilden. Sie wurde während der Interviewsituation durch einige Erzählimpulse, die auch Bestandteil des Interviewleitfadens waren, unterstützt:

- Mit welchen Akteuren (Personen/Gruppen/Institutionen/Organisationseinheiten) innerhalb und außerhalb der Hochschule stehen Sie in Beziehung?
- Wie stark ist diese Beziehung?
- Wie bewerten Sie diese Beziehung (gut – schlecht – indifferent)? Welche Gründe spielen diesbezüglich eine Rolle?
- Von welchen Beziehungen wünschen Sie sich, dass sich diese ändern? Welche Beziehungen (unabhängig von der Bewertung „gut“, „schlecht“, „indifferent“) sollen erhalten bleiben?

Der Prozess der Studiengangentwicklung wurde auf einem Zeitstrahl abgebildet:

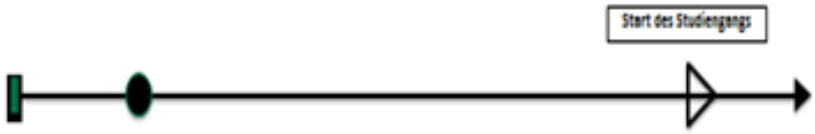

Abb. 25: Vorlage Prozessverlauf der Studiengangentwicklung (eigene Darstellung)

Die Beziehungsdiagramme und Prozessverläufe werden aus Gründen des Datenschutzes in dieser Arbeit nicht veröffentlicht. Zur Veranschaulichung spezifischer Sachverhalte im Rahmen der soziologischen Konzeptualisierung (vgl. Kap. 7.1) werden exemplarisch zwei anonymisierte Beispiele gezeigt.

Kommunikation der in der Interviewsituation erhobenen Daten

Die vollständig transkribierten und anonymisierten Interviews sowie – wenn vorhanden – die erstellten und grafisch aufgearbeiteten Visualisierungen wurden vor der weiteren Analyse an die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner zurückgespielt mit der Bitte, diese ggf. zu ergänzen, zu kommentieren, Streichungen und/oder Korrekturen vorzunehmen sowie Wünsche in Bezug auf weitere Anonymisierungen zu äußern. Die Rückmeldungen wurden entsprechend eingearbeitet, erst im Anschluss daran wurde mit der Datenanalyse begonnen. Diese Form der kommunikativen Validierung (vgl. u. a. Kvale, 1995) wird als ein Gütekriterium zur Bewertung qualitativer Forschung diskutiert (Steinke, 2013; von Kardoff, 2013). Die Kommunikation mit den Beteiligten, diene, so von Kardoff (2013) „zur Überprüfung der korrekten Erfassung ihrer Sichtweisen, der Bewertung des Projektverlaufs, zur möglichen Änderung von Projektzielen und zur Initiierung weiterführender Lernprozesse“ (von Kardoff, 2013, S. 247). Im Vordergrund der eigenen Untersuchung stand der zuerst genannte Aspekt. Dabei ergab sich an der Universität B die Situation, dass aus der Rückkopplung der Transkripte an die interviewten Personen in zwei Fällen Transkripte nicht in die weitere Analyse einbezogen werden konnten (vgl. Kap. 6.2).

5.4 Datenanalyse

Dargelegt wird in diesem Kapitel das Vorgehen der Aufbereitung der Daten aus den Interviews, insbesondere die Erstellung der Transkripte, sowie des Weiteren das für die Datenanalyse gewählte Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in der Darstellung von Kuckartz (2014). Die Beschreibung der Schritte der soziologischen Konzeptualisierung und der theoretischen Generalisierung nach Meuser und Nagel (2009, 2013) erfolgt in einem eigenen Unterkapitel, um diese Phase auch sichtbar von der zunächst deskriptiven Beschreibung der aus den Fallbeispielen gewonnenen Daten zu trennen. Ziel ist es, diese Daten unter Rückbezug auf den organisationssoziologischen Bezugsrahmen theoretisch einzubetten und generalisierende Rückschlüsse zu ziehen.

5.4.1 Aufbereitung der Daten

Das aus den Interviews gewonnene ‚Rohmaterial', d. h. die Audioaufnahmen und die auf Metaplanwänden erstellten Visualisierungen, wurde zunächst aufbereitet. Von allen Einzel- und Gruppeninterviews wurden vollständige Transkripte erstellt. Dabei erfolgte eine Orientierung an den Ausführungen von Langer (2013), die das Transkribieren als Teil des Forschungsprozesses begreift, und schreibt, dass es „selbst als Erkenntnis- und Bearbeitungsprozess angesehen und genutzt werden [kann]" (S. 517). Langer argumentiert weiter, dass im Prozess des Transkribierens „erste Assoziationen, Hypothesen, Irritationen, Fragen, bemerkenswerte Beobachtungen oder erste Auswertungsideen in Form von Memos über das Interview festgehalten werden [können]" (Langer, 2013, S. 517). Vor diesem Hintergrund wurde u. a. die Entscheidung getroffen, die Transkription nicht an Dritte abzugeben.

Die Erstellung der Transkripte erfolgte in mehreren Phasen. Zunächst wurde im Rahmen des erstmaligen Hörens der Audioaufnahme ein erstes ‚Arbeitstranskript' erstellt. Im Anschluss daran wurde die Aufnahme ein zweites Mal angehört und das vorliegende Transkript einer Überprüfung, ggf. Korrektur und Anpassung vollzogen. Die nun vorliegende zweite Fassung wurde anonymisiert. Diese Anonymisierung betraf neben den persönlichen Daten insbesondere auch alle Angaben, die ein Wiedererkennen der Hochschulen und Studiengänge ermöglicht hätte. Anonymisiert wurden daher auch konkrete Bezeichnungen von Fakultäten und Fachbereichen, Dezernaten etc. sowie die Namen der jeweiligen Einrichtungen für Weiterbildung und Hochschuldidaktik (<zentrale Einrichtung für Weiterbildung>; <zentrale Einrichtung für Hochschuldidaktik>).

Das anonymisierte Transkript wurde den beteiligten Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern zugeschickt mit der Bitte, Änderungen, Ergänzungen und Kommentare innerhalb einer bestimmten Frist zurückzumelden. Diese wurden in einem letzten Überarbeitungsschritt in die Transkripte eingearbeitet und die dann vorliegende Fassung in die weitere Datenanalyse einbezogen.

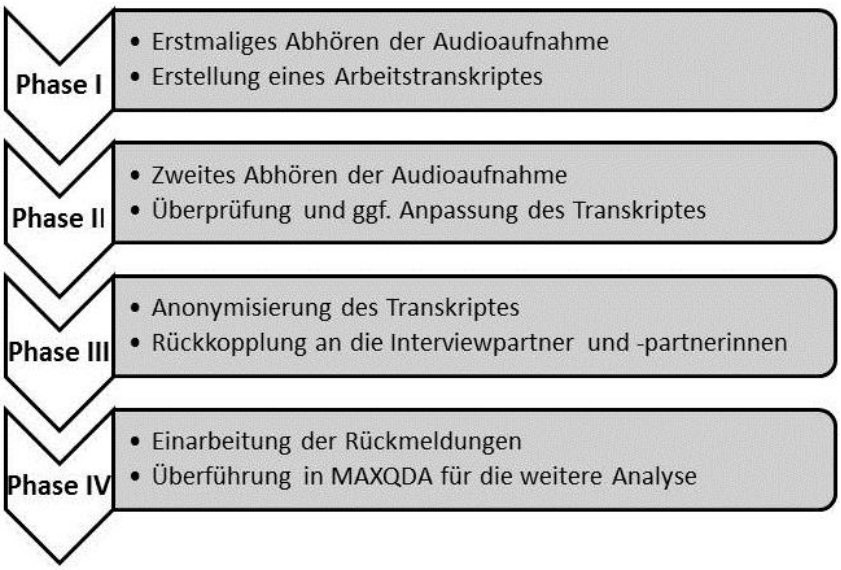

Abb. 26: Phasen der Transkription (eigene Darstellung)

Die Erstellung der Transkripte fand zum Teil noch während der Phase der Datenerhebung statt, um Eindrücke, Assoziationen und Fragestellungen, die bereits im Prozess des Transkribierens auftraten, in den noch folgenden Interviews entsprechend aufnehmen zu können. Insgesamt nahm das Transkribieren einen Zeitraum von ca. vier Monaten ein (März bis Ende Juni 2015). Das transkribierte Material umfasst über 1.000 Seiten.

Langer (2013) betont, dass das Transkript bereits eine „Transformation der Daten“ (S. 516) beinhaltet. Es ist wichtig, sich diesen Aspekt bewusst zu machen, da er verdeutlicht, dass das Transkribieren bereits Interpretation beinhaltet und keine Objektivität darstellt in dem Sinne, dass die Interviewsituation, der Inhalt und die Art und Weise des im Interview Gesagten sich unmittelbar im Transkript abbilden. Transkripte unterscheiden sich u. a. in Abhängigkeit vom Transkriptionssystem, von der Frage, ob und welche Rückkopplungsprozesse in der Phase des Transkribierens eingebaut werden, aber auch natürlich davon, ob das Transkribieren an Dritte abgegeben wird und welche Erfahrungen mit dem Transkribieren vorliegen (Kruse, 2014). Langer (2013) betrachtet Transkripte als „spezifische *wissenschaftliche Konstruktion*“ (S. 516; Hervorhebung i. Orig.). Kruse (2014) wird an diesem Punkt noch deutlicher, wenn er schreibt, dass Transkripte „nur einen Bruchteil der relevanten Informationen wiedergeben“ (S. 355) können.

Zum Tragen kommt in diesem Zusammenhang wesentlich auch die Wahl des Transkriptionssystems. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 166f.; Hervorhebungen S.K.) nennen vier Gütekriterien, nach denen ein Transkriptionssystem beurteilt werden kann:

1. „Seine *Praktikabilität*: Wie leicht (oder schwer) lässt sich die Transkription handlungspraktisch, d. h. auch technisch, umsetzen?
2. Seine *Ausbaufähigkeit und Flexibilität* gegenüber den Gesprächsdaten: Lassen sich gegebenenfalls alle akustischen – und auch visuellen – Eindrücke notieren?
3. Seine *Erlernbarkeit*: Wie schnell ist man in das System eingearbeitet? […]
4. Seine *Lesbarkeit*: Wie schnell bzw. wie intuitiv kann man sich in das System einlesen, d. h. die Transkripte lesend erfassen? […]“

In der einschlägigen Literatur zur empirischen, insbesondere qualitativen Forschungsmethodik finden sich zahlreiche Hinweise und Übersichten zu Transkriptionssystemen (vgl. u. a. Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer, 2008; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014; Kruse, 2014; Kuckartz, 2014; Dresing & Pehl, 2015). Die Spannbreite reicht dabei von einfachen Systemen mit nur wenigen Regeln bis hin zu sehr umfangreichen und differenzierten Systemen für beispielsweise linguistische Analysen von Texten. Die Entscheidung für das Transkriptionssystem im Kontext der eigenen Untersuchung wurde wesentlich von den folgenden drei Aspekten geleitet:

- Angemessenheit in Bezug auf das Forschungsdesign und das eigene Erkenntnisinteresse,
- Handhabbarkeit der Transkripte im weiteren Analyseprozess,
- Umfang der verfügbaren zeitlichen Ressourcen im Forschungsprozess.

Im Vordergrund stand die Intention, Sachinformationen den Untersuchungsgegenstand betreffend zu erfassen. Dennoch bestand auch der Anspruch, möglichst nah an der Gesprächssituation zu bleiben und zum Beispiel Pausen, Gesprächsüberlappungen, bestimmte Laute und/oder nicht-sprachliche Handlungen in einem angemessenen Umfang mit zu berücksichtigen. Das gewählte Transkriptionssystem[84], das diesen Anspruch erfüllt und sich zudem mit den vorhandenen zeitlichen Ressourcen gut umsetzen ließ, setzt sich aus drei verschiedenen Quellen zusammen und beinhaltet zudem eigene Ergänzungen. Die Basis bildet das Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (2015, S. 21ff.). Dieses gründet auf zwölf Regeln, welche bei Bedarf durch fünf weitere, einen höheren Detaillierungsrad der Transkripte bewirkende Regeln ergänzt werden können. Darüber hinaus geben die Autoren Hinweise für eine einheitliche Schreibweise, wenn es zum Beispiel um die Darstellung von Zahlen, Buchstaben, Abkürzungen, englischen Begriffen, Redewendungen etc. geht (Dresing & Pehl, 2015, S. 24f.). Für die Zwecke dieser Arbeit wurde das Regelsystem übernommen, wobei einige der Grundregeln durch die erweiterten Regeln ersetzt wurden. Ergänzt wurde dieses System um eine Regel aus dem von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008) vorgeschlagenen System sowie durch drei Regeln, die dem Transkriptionssystem von Hoffmann-Riem (1989) entnommen wurden. Die eigenen Ergänzungen resultieren zum einen aus der Spezifik des Forschungsansatzes, sind zum anderen aber primär das Ergebnis der während der Transkription gemachten Erfahrungen mit der Anwendbarkeit der Regeln und der daraufhin zum Teil vorgenommenen Anpassungen zur Verbesserung ihrer Praktikabilität. Für die Erstellung der Transkripte wurde das Programm f4 eingesetzt.[85]

Die Ergebnisse der während der Interviewsituationen zum Teil erstellten Visualisierungen, d. h. das Beziehungsdiagramm und die Abbildung von Prozessabläufen der Studiengangentwicklung wurden abfotografiert sowie in anonymisierter und generalisierender Form als Power-Point-Darstellung aufgearbeitet und den Gesprächsbeteiligten zurückgespielt.

Die qualitative Inhaltsanalyse

Weder bei Giddens (1997) noch bei Crozier und Friedberg (1979) lassen sich konkrete Hinweise zum Auswertungsverfahren finden, so dass nach einem Verfahren gesucht wurde, dass der gewählten Forschungsstrategie und ihrer theoretischen Basis gerecht wurde, zugleich aber

[84] Anlage IV
[85] https://www.audiotranskription.de/, 23.1.2017

auch handhabbar und leistbar erschien. Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse stellt hier einen Mittelweg dar, um diesen Spagat zu meistern. Ein ‚Königsweg' ist er sicherlich nicht. Hierauf weist etwa Kruse (2014) hin, in dem er schreibt, dass die Inhaltsanalyse „insofern in die Irre läuft, als dass damit nur lexikalisch konventionalisierte Äußerungssysteme inventarisiert, nicht aber komplexe Bedeutungs-, d. h. Aussagesysteme rekonstruiert werden können, die sich durch sprachlich-kommunikative Phänomene konstituieren[…]" (S. 415). Im Fokus der Inhaltsanalyse nach Mayring, stehe, so Kruse (2014, S. 412; Hervorhebung i. Orig.) der „*objektive Sinn* von Wörtern". Kruse merkt des Weiteren an, dass beispielsweise die Problematik der Paraphrasierung eines Textes – ein Schritt der ja der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse inhärent ist – darin besteht, dass „entweder kein analytischer Verstehensbeitrag vollzogen [wird], sondern eben ein ‚bloßes Konstatieren' des bereits Vorhandenen – oder die Paraphrase ist durch implizite Interpretationen bereits durchsetzt" (Kruse, 2014, S. 413).

Die Analyse des in der beschriebenen Form aufbereiteten Datenmaterials erfolgte mittels des Verfahrens der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in der Darstellung von Kuckartz (2014). Dieses Verfahren eignet sich unter Berücksichtigung der von Kruse aufgeführten Kritik m. E. deshalb für die deskriptive Analyse der Daten der empirischen Untersuchung, als sie auf die Generierung von Sachinformationen abstellt, ein deduktiv-induktives Vorgehen, d. h. eine Berücksichtigung des theoretisches Vorwissens bei gleichzeitiger Offenheit gegenüber neuen, sich im Forschungsprozess ergebenden Daten, ermöglicht und zudem ein handhabbares, regelgeleitetes Verfahren zur Bearbeitung des umfangreichen Datenmaterials darstellt. Im Vorfeld der Entscheidung speziell für die gewählte Technik der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse erfolgte eine ausführliche Auseinandersetzung mit verschiedenen, in der Literatur beschriebenen Formen der qualitativen Inhaltsanalyse ausgehend von den bei Mayring (2008) beschriebenen ‚klassischen' Techniken der Strukturierung, der Zusammenfassung und der Explizierung. Diese Auseinandersetzung fand sowohl theoretisch als auch praktisch statt, in dem einige der Verfahren im Rahmen von Methodenworkshops erprobt und im Hinblick auf deren Anwendbarkeit und Adäquatheit in Bezug auf das eigene Forschungsvorhaben reflektiert wurden. Wichtig war es, ein inhaltsanalytisches Verfahren zu finden, das hinreichende Offenheit gewährleistet und eine Flexibilität in der Umsetzung der Verfahrensschritte beinhaltet. Diese Bedingungen in Kombination mit der Anwendbarkeit auf größere Datenmengen erfüllten wesentlich die von Schreier (2012) und Kuckartz (2014) beschriebenen Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse.

Bevor auf das gewählte Verfahren in der Darstellung von Kuckartz (2014) und der hierauf bezogenen Umsetzung in der eigenen Untersuchung eingegangen wird, erfolgen einleitend einige generelle Anmerkungen zur Inhaltsanalyse.

Die Inhaltsanalyse ist ein kategorisierendes, systematisches und regelgeleitetes Verfahren zur Klassifikation von Textbedeutungen, das spezifische Qualitätskriterien impliziert. Ihr Ziel ist, so Lamnek und Krell (2016), „die Analyse von Material, das auf irgendeine Weise menschliches Verhalten oder soziales Handeln repräsentiert" (S. 451). Die Schwierigkeit, eine einheitliche Definition aufzustellen bzw. zu finden, wird von Mayring (2008) aufgegriffen, der stattdessen die Charakteristika der sozialwissenschaftlichen Inhaltsanalyse zusammenfasst.

„Zusammenfassend will also Inhaltsanalyse

- *Kommunikation* analysieren;

- *fixierte* Kommunikation analysieren;
- dabei *systematisch* vorgehen;
- das heißt *regelgeleitet* vorgehen;
- das heißt auch *theoriegeleitet* vorgehen;
- mit dem Ziel, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation* zu ziehen"

(Mayring, 2008, S. 13; Hervorhebung i. Orig.).

Dabei sind die Ergebnisse aus der Inhaltsanalyse mit den Inhalten des Ausgangsmaterials direkt verknüpft, d. h. dass die Anwendung der Inhaltsanalyse lediglich einen Rückbezug auf dieses Material zulässt. Implizite Aussagen, Motive etc. können mittels der Inhaltsanalyse nicht erfasst werden. Allerdings können z. B. Argumentationslinien, Pausen etc. beschrieben werden, die in dieser Arbeit durch das gewählte Transkriptionssystem aufgenommen wurden.

Eine vertiefende Auseinandersetzung mit der quantitativen Inhaltsanalyse ist für diese Arbeit nicht zentral, so dass an dieser Stelle auf die einschlägige Methodenliteratur verwiesen wird. Wichtig ist jedoch, sich grundsätzlich zu vergegenwärtigen, dass die Inhaltsanalyse im Allgemeinen viele Merkmale der quantitativen Forschung beinhaltet, da sie ihren Ursprung u. a. in den Kommunikationswissenschaften hat (vgl. z. B. Mayring, 2008; Kuckartz, 2014). Die zunehmende Bedeutung der Massenmedien und die Kriegsberichterstattung führten in den 1940er Jahren dazu, dass die Inhaltsanalyse zunächst in der US-amerikanischen Forschung zunehmend an Bedeutung gewann (Kuckartz, 2014, S. 27f.). Dabei erfolgte eine „Orientierung in Richtung von Quantifizierung und statistische Analyse" (Kuckartz, 2014, S. 28), was im Zusammenhang mit der damaligen Dominanz quantitativer Forschung in den Sozialwissenschaften zu sehen ist. Bereits Anfang der 1950er Jahre wurde diese quantitative Ausrichtung der Inhaltsanalyse u. a. von Kracauer (1952) kritisiert (in Kuckartz, 2014, S. 28). Kuckartz (2014) verweist darauf, dass insbesondere die qualitative Inhaltsanalyse u. a. auf die Hermeneutik rekurriert und aus dieser „Handlungsregeln" (S. 33) für die Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse gewonnen werden können, darunter die Darlegung des eigenen Vorverständnisses, die Markierung von Themen bereits im Zuge der ersten Durchsicht des Materials sowie die Wechselseitigkeit zwischen einerseits der Identifizierung von Themen bzw. Kategorien im Material („Logik der Anwendung" (Kuckartz, 2014, S. 33)) und andererseits der Identifizierung von Neuem („Logik der Entdeckung" (Kuckartz, 2014, S. 33)).

Kuckartz (2014, S. 38) merkt an, dass die qualitative Inhaltsanalyse zwar häufig primär mit den von Mayring (2008) beschriebenen Techniken in Verbindung gebracht wird, es aber in der Praxis viele Verfahren gibt, die sich als inhaltsanalytisch bezeichnen, ohne sich an Mayring zu orientieren.[86] Kuckartz verweist diesbezüglich u. a. auf Mühlfeld, Windolf, Lampert und Krüger (1981), angeführt werden können zudem beispielsweise Gläser und Laudel (2009), Meuser und Nagel (2009, 2013) sowie Schmidt (2013). Die Entscheidung für eine Anwendung einer dieser Techniken ist vor dem Hintergrund der eigenen Forschungsfragen und der hieraus ableitbaren spezifischen Forschungsstrategie zu treffen. Ein zentrales Merkmal der Inhaltsanalyse ist deren Flexibilität, d. h. die Inhaltsanalyse kann dem Untersuchungsgegenstand flexibel angepasst

[86] Kuckartz (2014, S. 38) verweist diesbezüglich auf das von Gläser und Laudel (2009) dargelegte Verfahren der (inhaltsanalytischen) Auswertung von Experteninterviews.

werden. Hierauf geht u. a. Schreier (2012) ein, die Flexibilität als eines der Grundmerkmale qualitativer Forschung im Unterschied zu quantitativer Forschung beschreibt:

> „Qualitative research is different, because it has ‚emergent flexibility'. This is to say that you continue to adapt and change all aspects of your research as you are collecting and beginning to analyse your data. Your research question may change as you collect more data. You may want to select your cases based on the data you have been collecting, as is done in grounded theory methodology; or you may decide to include more cases than you had originally planned, or adapt your strategy for case selection. The same applies to your methods for data collection and analysis" (Schreier, 2012, S. 24).

Kuckartz (2014) führt sechs Aspekte auf, die kennzeichnend für die qualitative Inhaltsanalyse sind.

> „Folgende sechs Punkte sind hier hervorzuheben:
>
> 1. Zentralität der Kategorien für die Analyse
> 2. Systematische Vorgehensweise mit klar festgelegtem Regelsystem für die einzelnen Schritte
> 3. Klassifizierung und Kategorisierung des gesamten Materials
> 4. Einsatz von Techniken der Kategorienbildung am Material
> 5. Von der Hermeneutik inspirierte Reflexion über das Material und die interaktive Form seiner Entstehung
> 6. Anerkennung von Gütekriterien, Anstreben der Übereinstimmung von Codierenden"
>
> (Kuckartz, 2014, S. 39).

Zu den zentralen Grundbegriffen der qualitativen Inhaltsanalyse gehört nach Kuckartz der Begriff der *Kategorie*. Dieser wird von ihm als „das Ergebnis einer Klassifizierung von Einheiten verstanden, wobei diese Klassifizierung im Unterschied zum „Code" bereits einen gewissen „Reifegrad" erreicht hat und nicht lediglich vorläufig ist" (Kuckartz, 2014, S. 45f.). Kuckartz differenziert zwischen Fakten-Kategorien, inhaltlichen Kategorien, analytischen Kategorien, natürlichen Kategorien, evaluativen Kategorien und formalen Kategorien (Kuckartz, 2014, S. 43f.). Als weitere zentrale Begrifflichkeit wird der Begriff der *Einheit* genannt. Hierbei geht es darum, dass der Kodierprozess eine Festlegung der *Auswahleinheit* (Sampling Unit), der *Analyseeinheit* (Recording Unit) sowie der *Codiereinheit* (Content Unit) und der *Kontexteinheit* (Context Unit) (Kuckartz, 2014, S. 46ff.) voraussetzt. Eine ähnliche Differenzierung verschiedener Analyseeinheiten findet sich z. B. auch bei Mayring (2008, S. 53). Während die Auswahl- und die Analyseeinheit in der qualitativen Inhaltsanalyse häufig zusammenfallen dürften (Kuckartz, 2014, S. 47), ist die Definition der *Codiereinheit* ein wesentlicher Arbeitsschritt der Analyse. Codiereinheit meint „eine Textstelle, die mit einer bestimmten Kategorie, einem bestimmten Inhalt, z. B. einem Thema oder Unterthema, in Verbindung steht" (Kuckartz, 2014, S. 47f.). Dabei gilt es, die kleinste Codiereinheit festzulegen (Kuckartz, 2014, S. 47). Das kann nach Kuckartz ein einzelnes Wort als Mimimum sein. Codiereinheiten können die Interviewfrage einschließen, wenn dies zum Verständnis und zur Einordnung der Codiereinheit erforderlich ist. Die *Kontexteinheit* bezeichnet im Unterschied dazu „die größte Einheit, die hinzugezogen werden darf, um eine Analyseeinheit bzw. eine Codiereinheit zu erfassen und richtig zu kategorisieren" (Kuckartz, 2014, S. 48). Die konkrete Festlegung ergibt sich auch hier aus den Erfordernissen und Anforderungen des jeweiligen Forschungsvorhabens.

Ein allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell liegt beispielsweise bei Mayring (2008) und Schreier (2012) vor. Kuckartz (2014, S. 49) präsentiert ein generelles Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen und betont, dass die Phasen zwar in einer sequentiellen Abfolge dargestellt werden, sie aber „Iterationsschritte und Feedback-Schritte“ (Kuckartz, 2014, S. 50) beinhalten und so die Zirkularität des qualitativen Forschungsprozesses abbilden. Kuckartz führt hier als Beispiel an, dass Daten auch noch nach dem Prozess der Codierung erhoben werden können, die Forschungsfrage zudem im Forschungsprozess noch präzisiert werden kann.

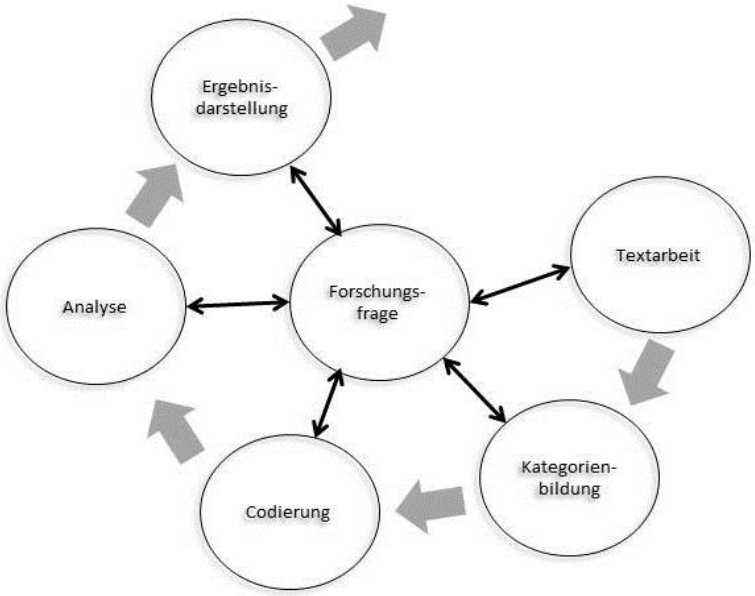

Abb. 27: Generelles Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen (in Anlehnung an Kuckartz, 2014, S. 50)

Ohne hier weiter ins Detail zu gehen, sei darauf verwiesen, dass es unterschiedliche Techniken (Mayring, 2008) bzw. Basismethoden (Kuckartz, 2014) der qualitativen Inhaltsanalyse gibt, deren Anwendung im Zusammenhang mit der jeweils verfolgten Zielsetzung zu sehen ist. Bei den ‚klassischen‘, von Mayring beschriebenen Techniken handelt es sich um die Strukturierung, als inhaltliche, typisierende oder skalierende Strukturierung, um die Zusammenfassung, welche induktiv Kategorien aus dem Material generiert sowie um die Explikation mit dem Ziel, Textstellen durch die Hinzunahme des Kontextes, d. h. über weiteres Datenmaterial bzw. Kontextinformationen zu erklären. Kuckartz (2014) führt neben der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse noch die evaluative und die typenbildende Inhaltsanalyse auf, die sich aber auch an den von Mayring beschriebenen Techniken orientieren. Im Vordergrund der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse stehen die „Identifizierung von Themen und Subthemen, deren Systematisierung und Analyse der wechselseitigen Relationen“ (Kuckartz, 2014, S. 98). Mayring führt aus, dass es bei der inhaltlichen Strukturierung darum gehe, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (Mayring, 2008, S. 89).

Bei der Analyse des in Form der Transkripte aufbereiteten Datenmaterials aus den Interviews wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach dem von Kuckartz (2014) beschrieben Prozessablauf verwendet. Im Folgenden werden jeweils pro Analyseschritt zunächst die diesbezüglichen Ausführungen von Kuckartz geschildert. Im Anschluss daran wird

das eigene Vorgehen dargelegt und begründet. Diesbezüglich ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die Kodierung über alle der von Kuckartz beschriebenen Schritte ausschließlich durch meine Person erfolgte. Die in der Literatur als eines der wesentlichen Gütekriterien qualitativer Inhaltsanalysen aufgeführte Interkoderreliabilität, die über ein konsensuelles, also von mehreren Personen durchgeführtes Kodieren zu realisieren angestrebt wird, konnte in der eigenen Untersuchung nicht umgesetzt werden. Um dennoch eine hinreichende Reliabilität in der Datenanalyse im Sinne einer Intrakoderreliabilität zu gewährleisten, wurden die einzelnen Phasen teilweise zu zwei verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt.

5.4.2 Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Das von Kuckartz (2014) beschriebene Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse umfasst sieben Schritte und wird in der Anwendung auf das eigene Datenmaterial um den Schritt der Erstellung fallbezogener thematischer Zusammenfassungen ergänzt. Kuckartz führt aus, dass sich dieser Schritt vor der kategorienbasierten Auswertung und Darstellung insbesondere dann anbietet, „wenn man es mit relativ umfangreichen Material zu tun hat bzw. wenn Textstellen zu einem bestimmten Thema […] über das gesamte Interview verteilt sind“ (Kuckartz, 2014, S. 89). Dieser Empfehlung wird in der Analyse der Untersuchungsdaten gefolgt, dies aufgrund der dadurch gegebenen Möglichkeit, die jeweiligen Fälle gezielt im Hinblick auf die primär interessierenden Themen und Fragestellungen aufzuarbeiten.

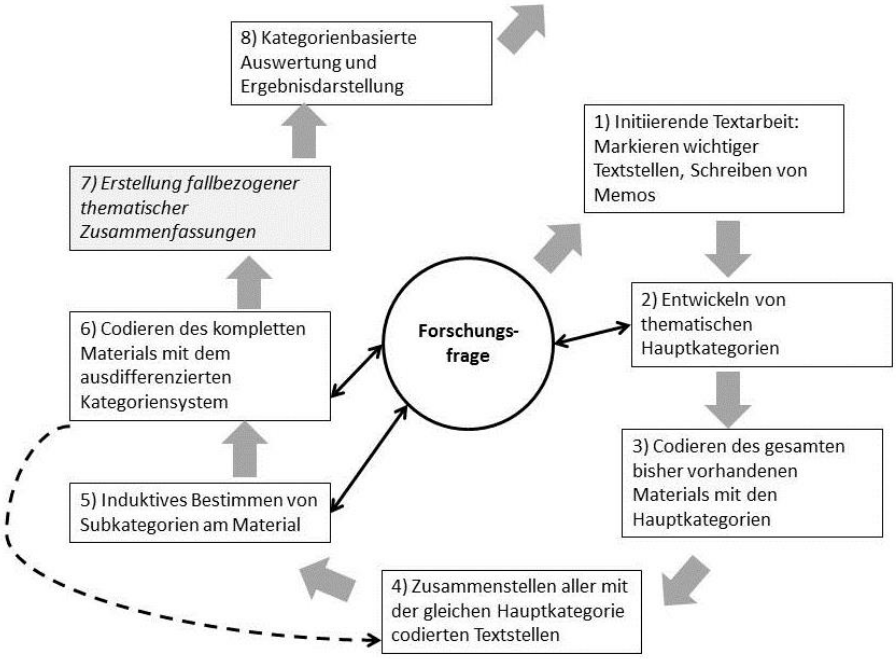

Abb. 28: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse, ergänzt um den Schritt der Erstellung fallbezogener thematischer Zusammenfassungen (modifizierte Darstellung, in Anlehnung an Kuckartz, 2014, S. 78)

Sämtliche Analyseschritte wurden unter Zuhilfenahme des Programms MAXQDA[87] durchgeführt. Die Vorteile des Einsatzes von QDA-Software für die qualitative Inhaltsanalyse werden in

[87] http://www.maxqda.de/, 27.1.2016

der einschlägigen Methodenliteratur ausführlich diskutiert (vgl. u. a. Dresing, Rädiker & Stefer, 2008; Schreier, 2012; Kuckartz, 2014) und haben sich auch im Rahmen dieser Arbeit sehr deutlich vor allem hinsichtlich des Managements des Datenmaterials und der Nutzung von Analysetools gezeigt.

Die Transkripte wurden zunächst in MAXQDA eingelesen und drei Dokumentengruppen (Hochschule A, Universität B, Universität T [Testinterview] zugeordnet. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der im Weiteren beschriebenen Analyseschritte wurden im Analyseprozess fortlaufend aufeinander aufbauende Projektdateien in MAXQDA (Projektdateien 1 bis 7) angelegt.

Phase 1: Initiierende Textarbeit: Markieren wichtiger Textstellen, Schreiben von Memos

Der Einstieg in das Verfahren der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse bildet die initiierende Textarbeit. Kuckartz zufolge geht es hier um die „intensive Befassung mit den Inhalten und dem sprachlichen Material eines Textes“ (Kuckartz, 2014, S. 53), was auch eine Betrachtung von Formalaspekten einschließt. Der Text ist zunächst vollständig sequentiell zu lesen mit dem Ziel „ein erstes Gesamtverständnis für den jeweiligen Text auf der Basis der Forschungsfrage(n) zu entwickeln“ (Kuckartz, 2014, S. 53). Kuckartz empfiehlt, Auffälligkeiten und Ideen, die sich beim systematischen Durcharbeiten der Texte ergeben, in Form von Memos festzuhalten und spricht sich darauf aufbauend für die Erstellung sogenannter „Case Summarys“, d. h. Fallzusammenzusammenfassungen aus (Kuckartz, 2014, S. 55). Diese können in Form von Stichpunkten oder alternativ als Fließtext geschrieben werden und sind an den Forschungsfragen zu orientieren (Kuckartz, 2014, S. 55). Kuckartz empfiehlt, den Fallzusammenfassungen ein Motto oder eine Kurzbezeichnung voranzustellen, die den Text charakterisieren (Kuckartz, 2014, S. 56f.).

Eigenes Vorgehen: Die initiierende Textarbeit begann damit, dass jedes Interview der Reihe nach intensiv sequentiell, d. h. Zeile für Zeile gelesen wurde. Die Aufmerksamkeit richtete sich dabei entsprechend der Ausführungen von Kuckartz zum einen auf inhaltliche Aspekte (z. B. Themen, Argumentationslinien etc.), zum anderen auf formale Charakteristika (Länge des Interviews, Verteilung der Redebeiträge, Unterbrechungen etc.). Pro Interview wurde in einem ersten Schritt zunächst jeweils ein Memo angelegt, in dem die formalen Charakteristika des Materials stichpunktartig beschrieben, auffällige inhaltliche Aspekte, teilweise in Form von Zitaten, dokumentiert und durch erste eigene Einschätzungen, Vermutungen und Hypothesen ergänzt wurden. Jedes Interview wurde bereits zu diesem Zeitpunkt unter Zugrundelegung der Fragestellungen und orientiert an den Kategorien des Interviewleitfadens grob auf mögliche relevante Themen und Unterthemen sondiert, die als erste vorläufige Kategorien erfasst wurden. Im Durcharbeiten des Textes wurden Auffälligkeiten, Besonderheiten, Ideen und Zitate zusätzlich in Form von Memos festgehalten, die einzelnen Textsegmenten zugeordnet wurden. Aufgenommen wurden hier auch Wahrnehmungen bezogen auf die eigene Interviewführung und Aspekte, die auf gruppendynamische Prozesse in den Gruppeninterviews hindeuteten. Bei der Erstellung der vorläufigen Kategorien wurde nach dem Prinzip der Sättigung vorgegangen, d. h. im Zuge des Durcharbeitens der einzelnen Transkripte wurde ausgehend von den bereits benannten Kategorien jeweils nach neuen Themen gesucht. Auf diese Weise entstand eine erste grobe, noch ungeordnete Liste von Kategorien.

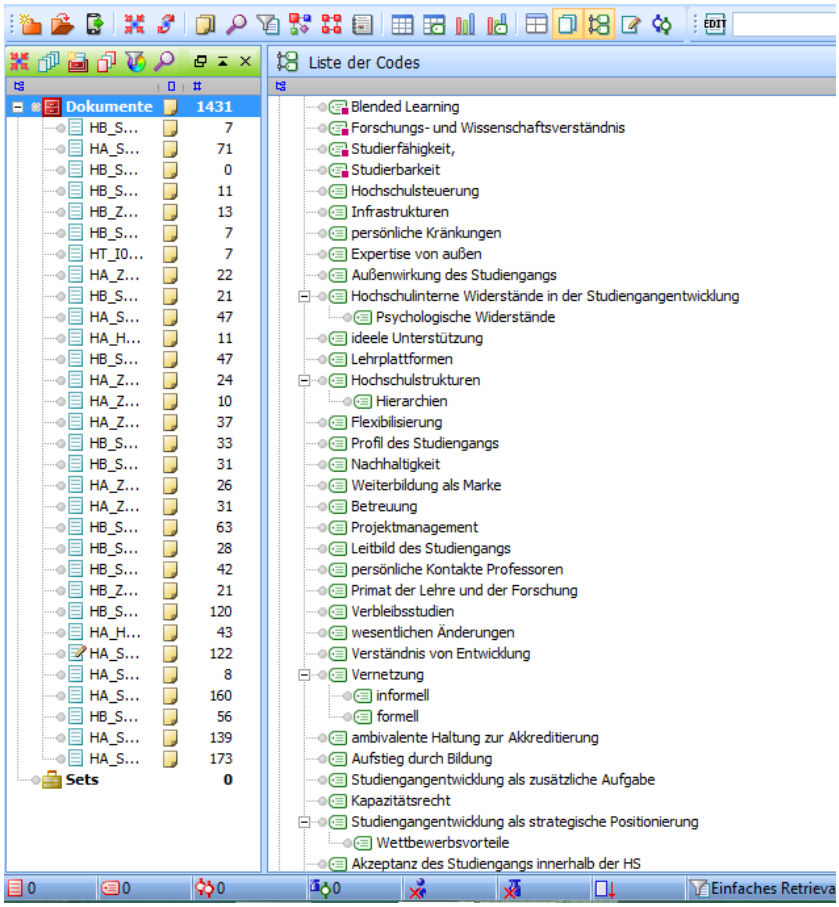

Abb. 29: Erstes Kategoriensystem in der Phase der initiierenden Textarbeit (Ausschnitt) (MAXQDA)

Im Anschluss an diese Textarbeit wurde für jedes Interview eine Fallzusammenfassung (Case Summary) wiederum in Form eines Memos erstellt. Um diesen Analyseschritt vom vorherigen Analyseschritt abzugrenzen, wurde das in MAXQDA erstellte Projekt dupliziert und dann weiterbearbeitet. Die Fallzusammenfassungen wurden orientiert an den im Interview getroffenen Aussagen stichpunktartig geschrieben, ergänzt mit direkten Zitaten aus dem Interview. Jeder Fallzusammenfassung wurde ein als besonders treffend bewertetes direktes Zitat aus dem Interview als Kurztitel vorangestellt. Das Zitat wurde so ausgewählt, dass es die Grundtendenz bzw. die zentralen Aussagen des Interviews widerspiegelt.[88] Diese erste Phase der Textanalyse vollzog sich im Zeitraum vom 23. August bis zum 10. Oktober 2015.

Phase 2: Entwickeln von thematischen Hauptkategorien

Die thematischen Hauptkategorien können Kuckartz zufolge deduktiv ohne empirisches Material oder induktiv am Material gebildet werden. Bei der deduktiven Kategorienbildung erfolgt eine Orientierung an vorhandenen Systematisierungen, die sich z. B. aus der Theorie oder aus

[88] Ein Beispiel einer Case Summary liegt in Anlage VI vor.

dem Interviewleitfaden ergeben können (Kuckartz, 2014, S. 60). Was die induktive Kategorienbildung am Material betrifft, so führt Kuckartz als mögliche Verfahren die Technik der Zusammenfassung in Anlehnung an Mayring an sowie das Kodieren im Rahmen der Grounded Theory. Weitere Verfahren der induktiven Kategorienbildung werden u. a. von Schreier (2012, S. 107) vorgestellt. Kuckartz (2014, S. 69) hebt hervor, dass sich die qualitative Inhaltsanalyse in der Regel allerdings durch ein Mischverfahren auszeichnet, d. h. durch eine deduktiv-induktive Kategorienbildung (Kuckartz, 2014, S. 69). Die Hauptkategorien sollten hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit am Material überprüft werden. Kuckartz empfiehlt für diesen Probedurchlauf in Abhängigkeit von der Anzahl der Kategorien und dem Umfang des Materials zehn bis 25 Prozent des Auswertungsmaterials (Kuckartz, 2014, S. 80). Gearbeitet wird in der Regel in diesem Stadium der Analyse mit zehn bis 20 Hauptkategorien (Kuckartz, 2014, S. 77).

Eigenes Vorgehen: Die thematischen Hauptkategorien wurden in einem ersten Schritt deduktiv ausgehend von den Fragestellungen sowie den Kategorien des Interviewleitfadens entwickelt. Ergänzend dazu flossen die Ergebnisse der initiierenden Textarbeit und der in diesem Rahmen gebildeten ersten Ideen für mögliche Kategorien und Subkategorien ein. Auf diese Weise entstanden in dieser Phase zunächst insgesamt 19 thematische Hauptkategorien, die an sieben Interviews (21 Prozent des Materials) erprobt wurden. Hierbei handelt es sich um sechs Interviews der Hauptstudie sowie um das Testinterview an der Universität T. Für jede Hauptkategorie wurde eine erste Grobdefinition erarbeitet. Im Zuge des Probedurchlaufs wurden die Textstellen bzw. Kodiereinheiten, die sich nicht einer der Hauptkategorien zuordnen ließen, einer als „Restekategorie“ (Kuckartz, 2014, S. 61) bezeichneten Kategorie zugeordnet.

Die Bildung der Kodiereinheiten erfolgte nach inhaltlichen Kriterien. Festgelegt wurde, dass Sinneinheiten kodiert werden und zum Verständnis der Kontexte z. B. die Interviewfrage herangezogen werden kann. Als „kleinster Materialbestandteil“ (Mayring, 2008, S. 53) wurde ein Wort definiert. Möglich ist, dass sich Kategorien ‚überlappen‘, d. h. Kodiereinheiten auch mehreren Kategorien zugeordnet werden können. Übernommen wurde zudem der Ansatz von Mayring (2008), der mit dem Begriff der *Fundstelle* arbeitet und zwischen zur Beantwortung der Fragestellungen relevanten und nicht relevanten Textstellen trennt. D. h. jedes Interview wurde zwar sequentiell Zeile für Zeile bearbeitet. Insbesondere in den Gruppeninterviews und/oder im Zuge der Erstellung der Visualisierungen wurden jedoch teilweise Äußerungen abseits der Interviewthematik getätigt, die in der weiteren Analyse unberücksichtigt blieben. Dieses Vorgehen stimmt auch mit dem von Kuckartz vorgeschlagenem Vorgehen in der dritten Analysephase der Kodierung des gesamten Materials mit den zuvor gebildeten Hauptkategorien überein: „Nicht sinntragende Textstellen oder Textpassagen, die für die Forschungsfrage nicht relevant sind, bleiben uncodiert“ (Kuckartz, 2014, S. 80). Grundsätzlich erfolgte in der Konstruktion des Kategoriensystems eine Orientierung an den von Schreier (2012, S. 71-78) aufgeführten Gütekriterien (*unidimensionality, mutual exclusiveness, exhaustiveness, saturation*).

Nach diesem ersten Probedurchlauf erfolgten eine Anpassung und Überarbeitung der Hauptkategorien und deren Definitionen. Diese Überarbeitungen führten zum Wegfall von Kategorien („Innovation und Wandel“, „Macht im Prozess der Studiengangentwicklung“), zur Zusammenführung von Kategorien („Begünstigende Faktoren in der Studiengangentwicklung“ und „Hemmende Faktoren in der Studiengangentwicklung“ wurden zur Kategorie „Gelingensfaktoren“ zusammengefasst), zur Ausdifferenzierung von Kategorien („Hochschulübergreifen-

de Rahmenbedingungen“, „Hochschulinterne Rahmenbedingungen“ ausdifferenziert aus der Kategorie „Faktoren, die Studiengangentwicklung beeinflussen“) sowie zur Neubildung von Kategorien („Gestaltungsspielräume“). Teilweise wurde auch die Begrifflichkeit der Kategorie angepasst. Des Weiteren wurden im Zuge dieses Prozesses auch die Kodiereinheiten der Restekategorie überprüft und dem überarbeiteten Kategoriensystem zugeordnet. Die Überarbeitung der Kategoriedefinitionen führte zudem dazu, die Trennschärfe zwischen den Kategorien in den Blick zu nehmen. Das sich durch diese Überarbeitungen ergebende Kategoriensystem umfasste nun 21 Hauptkategorien. Diese Kategorien wurden erneut einem Probedurchlauf mit sieben Interviews (21 Prozent des Materials) unterzogen. Es handelte sich dabei um im Vergleich zum ersten Probedurchlauf sechs andere Interviews der Hauptstudie und um das Testinterview. Die Hauptkategorien und ihre Definitionen wurden nach diesem zweiten Probedurchlauf vorläufig finalisiert. Diese zweite Phase nahm einen Zeitraum vom 18. Oktober bis zum 27. Oktober 2015 ein.

Phase 3: Codieren des gesamten bisher vorhandenen Materials mit den Hauptkategorien

Das gesamte Material wird in dieser Phase mit den vorläufigen Hauptkategorien kodiert. Das Vorgehen ist erneut sequentiell, d. h. Zeile für Zeile. Kodiert werden, wie oben bereits erwähnt, ausschließlich „sinntragende Textstellen“ (Kuckartz, 2014, S. 80). Dabei kann ein Textabschnitt mehrere Themen enthalten, demzufolge auch mehrere Kategorien. Für dieses Stadium der Analyse empfiehlt Kuckartz (2014) ein Kategoriensystem, das in seiner Konstruktion bestimmten Regeln folgen sollte.

> „Das Kategoriensystem sollte
>
> - in enger *Verbindung zu den Fragestellungen und Zielen* des Projekts gebildet sein,
> - *nicht zu feingliedrig und nicht zu umfangreich* sein,
> - eine möglichst genaue *Beschreibungen der Kategorien* enthalten,
> - mit *Perspektive auf den späteren Ergebnisbericht* formuliert sein […]
> - an einer Teilmenge des Materials *getestet* worden sein“
>
> (Kuckart, 2014, S. 81; Hervorhebungen S. K.).

Kuckartz empfiehlt, dass der Kodierprozess von mindestens zwei Personen durchgeführt wird und folgt dabei den Ausführungen zum konsensuellen Kodieren wie sie sich bei Hopf, Rieker, Sanden-Marcus & Schmidt (1995) oder auch bei Schmidt (2013) finden lassen. Sollte die Kodierung nur von einer Person geleistet werden können, so gelte es einmal mehr, auf die Exaktheit der Kategoriendefinitionen und auf entsprechende Ankerbeispiele (Mayring, 2008) zu achten.

Eigenes Vorgehen: Zur Gewährleistung einer möglichst hohen Intrakoderreliabilität wurde dieser Kodierprozess in zwei Durchläufen mit einem dazwischenliegenden zeitlichen Abstand von ca. einer Woche durchgeführt. Der erste Durchlauf fand ab dem 28. Oktober 2015 statt, der zweite Durchlauf ab dem 7. November 2015. Das komplette Interviewmaterial wurde mit dem vorläufigen System der gebildeten Hauptkategorien sequentiell kodiert. Nach Ende des ersten Durchlaufs erfolgten eine Überprüfung des Kategoriensystems, eine Präzisierung der Kategoriendefinitionen und eine Zuordnung von Ankerbeispielen. Der zweite Kodierdurchlauf

führte dazu, dass eine neue Kategorie mit der Bezeichnung „Wünsche“ gebildet wurde und die Kategorie „Einstellung zu Studiengangentwicklung“ in „Haltung zu Studiengangentwicklung“ umbenannt wurde. Das Kategoriensystem umfasste in der überarbeiteten Fassung nun 22 Hauptkategorien mit insgesamt 2.749 Codings. Diese dritte Phase erfolgte im Zeitraum vom 28. Oktober bis zum 14. November 2015.

Phase 4: Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen

Im weiteren Prozess geht es nun darum, Subkategorien zu bilden und das Kategoriensystem auf diese Weise weiter auszudifferenzieren. Vorbereitend dazu werden zunächst alle Textstellen, die mit der gleichen Hauptkategorie kodiert wurden, zusammengestellt. Hierbei stehen laut Kuckartz die Kategorien im Vordergrund, „die für die Studie eine zentrale Bedeutung besitzen“ (Kuckartz, 2014, S. 84).

Eigenes Vorgehen: Die den jeweiligen Hauptkategorien zugeordneten Textstellen bzw. Codings wurden aus MAXQDA exportiert und in Form einer Excelliste zusammengestellt. Es entstand somit eine Exceldatei mit 22 Tabellenblättern. Anders als von Kuckartz empfohlen, fand im Vorfeld dieses Schrittes keine Selektion der Kategorien im Hinblick auf deren Relevanz zur Beantwortung der Forschungsfragestellungen statt.

Phase 5: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material

Eine Möglichkeit der induktiven Bestimmung von Subkategorien am Material bietet laut Kuckartz (2014, ab S. 65) die Technik der Zusammenfassung. Dieses basiert auf der von Mayring (2008) beschriebenen Technik der Zusammenfassung, die hier im Weiteren dargestellt werden soll, um danach das diesbezügliche Verfahren von Kuckartz zu erläutern.

Das inhaltsanalytische Ablaufmodell der Zusammenfassung stellt sich nach Mayring wie folgt dar:

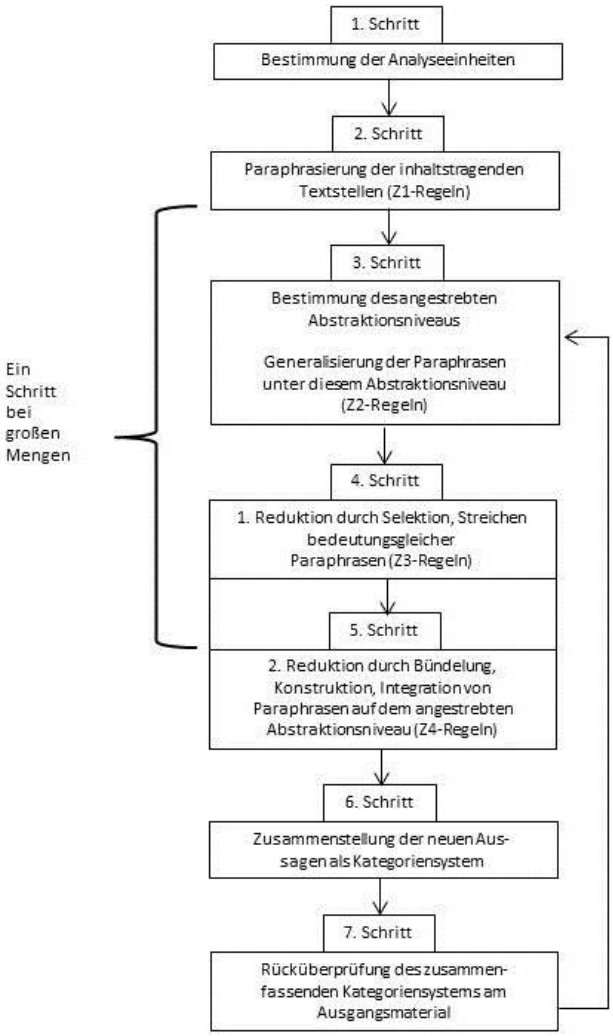

Abb. 30: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (in Anlehnung an Mayring, 2008, S. 60)

Bei der inhaltsanalytischen Technik der Zusammenfassung geht es nach Mayring (2008) darum, „eine große Materialmenge auf ein überschaubares Maß zu kürzen und die wesentlichen Inhalte zu erhalten“ (Mayring, 2008, S. 74). Dazu findet im Prozess eine sukzessive Generalisierung, Bündelung und Reduktion statt. Nach der Bestimmung der Analyseeinheiten (Kodiereinheit, Kontexteinheit, Auswertungseinheit) werden die Kodiereinheiten in einem ersten Schritt paraphrasiert. Diese Paraphrasierung bezieht sich lediglich auf die „inhaltstragenden Textstellen“ (Mayring, 2008, S. 62), d. h. diesbezüglich ist im Vorfeld eine entsprechende Selektion vorzunehmen. Im zweiten Schritt wird eine Generalisierung der Paraphrasen auf einem spezifischen, zu definierenden Abstraktionsniveau vorgenommen. Zu entscheiden ist, inwieweit die Paraphrasen dieses Abstraktionsniveau erreichen. Inhaltsgleiche Paraphrasen werden in der sich anschließenden Phase der ersten Reduktion gestrichen, sich aufeinander beziehende Paraphrasen in einer neuen Aussage zusammengefasst. Mayring (2008) zufolge ist am Ende dieser Phase zu überprüfen, „ob die als Kategoriensystem zusammengestellten neuen Aussagen das Ausgangsmaterial noch repräsentieren“ (S. 61), d. h. kritisch zu überprüfen, ob ein entsprechender Rückbezug zum Material noch herstellbar ist. Dieser Phase können sich ggf. weitere Reduktionsschritte anschließen, in dem jeweils ein höheres Abstraktionsniveau festgelegt wird

und die Arbeitsschritte erneut durchlaufen werden. Auch diese Phasen enden jeweils mit der Rücküberprüfung des so generierten Kategoriensystems am Ausgangsmaterial. Mayring betont, dass im Falle umfangreichen Textmaterials nicht alle inhaltstragenden Textstellen paraphrasiert werden müssen und es möglich ist, mehrere Analyseschritte zusammenzufassen. Die einzelnen Schritte des beschriebenen Prozesses folgen spezifischen Regeln, die von Mayring, wie im obigen Modell bereits dargestellt, als sogenannte „Z-Regeln“ (Mayring, 2008, S. 62) benannt werden und in Form von Handlungsanweisungen formuliert sind.

Mayring (2008, S. 74ff.) bietet auch ein Vorgehen an, wie die zusammenfassende Inhaltsanalyse für die induktive Kategorienbildung am Material eingesetzt werden kann. Auch hier geht es zunächst darum, das Material mit Blick auf die Theorie und den Gegenstand der Analyse zu selektieren, d. h. zu entscheiden, „welches Material Ausgangspunkt der Kategoriendefinition sein soll“ (Mayring, 2008, S. 76). Neben der Festlegung des Selektionskriteriums ist des Weiteren das Abstraktionsniveau der Kategorienbildung zu bestimmen. Das Material wird dann sequentiell durchgearbeitet und dort, wo das Selektionskriterium erfüllt ist, werden im Text Kategorien unter Zugrundelegung des Abstraktionsniveaus formuliert. Dabei ist jeweils zu klären, ob eine neue Kategorie gebildet wird oder ob eine Subsumtion der Textstelle unter eine bereits bestehende Kategorie erfolgen kann. Dieser Prozess wird je nach Materialmenge an zehn bis 50 Prozent des Materials durchgeführt. Danach sollte eine Überprüfung und ggf. Revision der Kategorien sowie des Selektionskriteriums und des Abstraktionsniveaus stattfinden.

Kuckartz geht in der Anwendung der Technik der Zusammenfassung so vor, dass die Paraphrasierung der aus dem Originalmaterial entnommenen Textstellen zunächst ebenfalls an erster Stelle steht. Auch hier „werden nur solche Aussagen paraphrasiert, die für die Forschungsfrage wichtig sind“ (Kuckartz, 2014, S. 65). Die Empfehlung von Kuckartz (2014, S. 65) lautet, eine Tabelle aus drei Spalten zu erstellen: in die linke Spalte wird die entsprechende Textpassage bzw. Kodiereinheit aus dem Ausgangsmaterial eingetragen, in die mittlere Spalte die jeweilige Paraphrase und in die rechte Spalte die Kategorien und Subkategorien, die sich aus der Abstraktion der Paraphrasen ergeben. Die Adaption der Technik der Zusammenfassung von Mayring durch Kuckartz stellt insofern eine ‚Abkürzungsstrategie‘ dar, befolgt aber den Grundmodus der Selektion, Abstraktion und fortlaufenden Bündelung. Die auf diese Weise gebildeten Subkategorien sind zu ordnen und zu systematisieren.

Eigenes Vorgehen: Das induktive Bestimmen der Subkategorien am Material gestaltete sich aufgrund der Fülle des Materials und des dadurch bedingten Umfangs der Hauptkategorien und zugeordneten Codings als außerordentlich aufwendig. Diese Phase beanspruchte insgesamt einen Zeitraum vom 15. November bis zum 29. Dezember 2015. Dem von Kuckartz vorgeschlagenen Verfahren der Zusammenfassung nach Mayring wurde insofern gefolgt, als aus forschungspragmatischen Gründen auf mehrere Reduktionsschritte verzichtet wurde und die rechte Spalte wie beschrieben als „Arbeitsfläche“ (Kuckartz, 2014, S. 65) zur Formulierung von Themen und möglichen Subkategorien genutzt wurde. Als Zwischenschritt nach der Paraphrasierung der im Interview getätigten Aussagen wurde allerdings zusätzlich die Spalte „Generalisierung“ eingefügt, die Mayring entsprechend dazu diente, die Paraphrasen auf ein höheres Abstraktionsniveau zu heben und zu reduzieren.

A	B	C	D	E	F	G
Dokument	**Hauptkategorie**	**Segment**	**Dokumentgruppe**	**Paraphrasierung**	**Generalisierung**	**Unterkategorien**
I0	(STEU) Steuerung der Studiengangentwicklung	Also (unv.) NICHT schnell, aber (.) so (lacht). Aber man steuert anders. Also jetzt reicht unser Präsident ein. Also, so.	Hochschule T	Bezogen auf die Steuerung hat eine Veränderung stattgefunden. Zuständig ist jetzt der Präsident.	Steuerung innerhalb der Hochschule	*Akteure* *Voraussetzungen* - strukturell -persönlich *Ausgestaltung der Steuerung* *Steuerung und Partizipation* *Haltung zu Steuerung*
I1	(STEU) Steuerung der Studiengangentwicklung	I: Gibt es denn jemand, der den Prozess steuert? Also, wenn man jetzt guckt, diese Entwicklung des STUDIENGANGS, wer hat da eigentlich den Hut auf oder gibt es jemanden, der von ANFANG bis zum Ende da ist in diesen verschiedenen PHASEN oder in den verschiedenen Stufen, der sagt "DA fühle ich mich für verantwortlich, das koordiniere ich oder steuer ich über die gesamte Dauer hinweg". Gibt es so was? B2: Ja. B1: Diese, diese (Management?) B2: Die so diese Idee mitbringen. Die sind daran INTERESSIERT. Die verfolgen das. Und natürlich, hier das <Einrichtung für Weiterbildung>, wenn das quasi (.) das Ganze begleitet, dann ist das auch gr/ auch immer mit dabei.	Hochschule A	Es gibt Akteure, die über den ganzen Prozess hinweg steuern. Das sind die Ideengeber und Ideengeberinnen, die daran auch ein unmittelbares Interesse haben. Daneben begleitet die Einrichtung für Weiterbildung der Hochschule diesen Prozess.	Ideengeber für einen Studiengang als Steuerungsakteure Begleitung durch Einrichtung für Weiterbildung	
I10	(STEU) Steuerung der Studiengangentwicklung	Und dann gibt es einzelne Veranstaltungen, wo man dann vielleicht auch stärker externe Lehrende hat, die man aber dann nicht auch noch so stark bitten kann, das Modulblatt auch noch zu schreiben. Wo es dann einfach jemand anderes übernehmen muss. Und jemand die Verantwortung übernehmen muss, weil Sie ja immer einen Modulverantwortlichen bestimmen müssen.	Hochschule A	Einzelne Veranstaltungen werden von externen Lehrenden durchgeführt, die man aber weniger für das Schreiben der Modulblätter heranziehen kann. Es muss immer Modulverantwortliche geben.	Möglichkeiten der Steuerung externer Lehrender Modulverantwortliche	

Abb. 31: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material, Beispiel „Steuerung der Studiengangentwicklung (STEU)“ (Ausschnitt)

Im Zuge der Bildung der Subkategorien vollzog sich auch eine nochmalige Überprüfung und ggf. Revision der Zuordnung der Kodiereinheiten zu den Hauptkategorien, d. h. teilweise wurden die einer Hauptkategorie zugeordneten Kodiereinheiten umkodiert und anderen Hauptkategorien zugeordnet. Dieser parallel ablaufende Prozess führte dazu, dass dieser Analyseschritt letztlich deutlich mehr Zeit als ursprünglich geplant einnahm. Er war jedoch mit Blick auf den Fortgang der Analyse und vor dem Hintergrund des Anspruchs der Gewährleistung eines möglichst hohen Maßes an Reliabilität unverzichtbar.

Um die Subkategorien systematisieren zu können, wurden diese aus den einzelnen Tabellenblättern exportiert und in einer eigenen Datei zusammengestellt. In dieser wurden die Kategorien geordnet, teilweise zusammengefasst und mit entsprechenden Bezeichnungen versehen. Im Anschluss daran wurde dann eine vorläufige Gesamtübersicht der Haupt- und Subkategorien erstellt, letztere zunächst nur mit einer Kurzdefinition und Abgrenzung. Insgesamt umfasste dieses Kategoriensystem nun 22 Hauptkategorien und im Hinblick auf den folgenden Analyseschritt eine Restekategorie sowie 75 Unter- bzw. Subkategorien.

Im Kodierungsprozess wurde so vorgegangen, dass Textstellen, die mehrere Themen enthielten, auch verschiedenen Kategorien zugeordnet wurden, was mit den diesbezüglichen Anmerkungen von Kuckartz (2014, S. 80) übereinstimmt. Dabei wurde auf das Kriterium der wechselseitigen Ausschließlichkeit (Kuckartz, 2014; Schreier, 2012) geachtet, d. h. die Subkategorien einer Hauptkategorie schließen sich gegenseitig aus, so dass eine Mehrfachkodierung von Textstellen nur dann stattfand, wenn diese mehreren Themen zugeordnet werden konnten (Kuckartz, 2014, S. 81).

Phase 6: Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem

In diesem sechsten Schritt der Analyse geht es nun darum, das komplette Material mit dem zuvor ausdifferenzierten Kategoriensystem zu kodieren. Kuckartz (2014, S. 88) empfiehlt in Abhängigkeit vom Umfang des Datenmaterials auch an diesem Punkt ein (forschungs-)pragmatisches Vorgehen. So können z. B. einige Textstellen bereits zu einem früheren Zeitpunkt der Analyse direkt Subkategorien zugeordnet werden. Des Weiteren sollte der Umfang der Subkategorien wesentlich auch in Abhängigkeit vom Umfang des Samples und der noch geplanten weiteren Richtung der Analyse gewählt werden.

Eigenes Vorgehen: Grundlage bildeten die Kodiereinheiten der Hauptkodierung, d. h. pro Hauptkategorie wurden die Einheiten dahingehend überprüft, ob und welcher Subkategorie sie zugeordnet werden können bzw. ob eine Kodiereinheit ggf. mehrere Unterthemen beinhaltet und daher eine Zuordnung von Untereinheiten zu den jeweiligen Subkategorien erfolgen musste. Zugleich wurden die Texteinheiten erneut generell hinsichtlich ihrer Passung zu der gewählten Kategorie überprüft. Eine Überprüfung unterzogen wurden in diesem Schritt auch die Definitionen und Abgrenzungen zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie sowie auch zwischen den Hauptkategorien und zwischen den Subkategorien verschiedener Hauptkategorien. Einige der zunächst definierten Subkategorien erwiesen sich im Kodierprozess als nicht relevant und wurden gestrichen. Einige Subkategorien wurden in diesem Durchlauf zusammengefasst; dies entspricht auch dem von Kuckartz (2014, S. 88) vorgeschlagenen Verfah-

ren. Das komplette Textmaterial wurde vom 2. Januar 2016 bis zum 21. Januar 2016 mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem kodiert. Der Kodierprozess ergab insgesamt 22 Hauptkategorien, eine Restekategorie und 69 Subkategorien. Diesen Kategorien wurden 3.148 Codings zugeordnet. Die Kategoriendefinitionen wurden angepasst und den Subkategorien wurden Ankerbeispiele zugeordnet. Im Zuge der Vorbereitung und Durchführung der kategorienbasierten Darstellung der Ergebnisse in 2017 erfolgte eine nochmalige Überprüfung der Zuordnung der Kodiereinheiten zu den Kategorien, was geringfügige Anpassungen nach sich zog. An einigen Stellen wurden die Definitionen der Kategorien leicht modifiziert. Des Weiteren wurden die der Restekategorie (RE) zugeordneten Kodiereinheiten überprüft und ggf. umkodiert. Das mit diesem Arbeitsschritt finalisierte Kategoriensystem (Stand: 30.6.17) umfasst 3.154 Codings. Das komplette Kategoriensystem mit den Kategoriendefinitionen, den Kodierregeln sowie den Ankerbeispielen liegt in Anlage V vor. An dieser Stelle werden der Codebaum (Haupt- und Subkategorien) sowie die jeweilige Anzahl der Codings dargestellt:

Codesystem [3154]
- (AUF) Eigene Aufgabenbereiche in der Studiengangentwicklung [16]
  - (AUF STG) Aufgabenbereiche im Studiengang [50]
  - (AUF F) Aufgabenbereiche im Fach/Fachbereich [17]
  - (AUF ZE) Aufgabenbereiche in zentralen Einrichtungen [33]
- (ERF) Erfahrungen in der Studiengangentwicklung [17]
  - (ERF STG) Erfahrungen im Studiengang [19]
  - (ERF F) Erfahrungen im Fach/Fachbereich [3]
  - (ERF ZE) Erfahrungen in zentralen Einrichtungen [2]
- (PSTG) Profil des Studiengangs [8]
  - (PSTG G) Profil grundständiger Studiengänge [86]
  - (PSTG W) Profil weiterbildender Studiengänge [62]
- (PEI) Profil der zentralen Einrichtung [6]
  - (PEI W) Einrichtung für Weiterbildung [45]
  - (PEI HD) Einrichtung für Hochschuldidaktik [34]
- (ANL) Anlässe für Studiengangentwicklung [11]
  - (ANL P) Anlässe auf der Ebene einzelner Personen [15]
  - (ANL STG) Anlässe auf der Ebene des Studiengangs [45]
  - (ANL HS) Anlässe auf der Ebene der Hochschule [29]
  - (ANL Hü) Anlässe auf der hochschulübergreifenden Ebene [64]
- (PHA) Phasen der Studiengangentwicklung [3]
  - (PHA STG) Phasen auf der Ebene des Studiengangs [211]
  - (PHA HS) Phasen auf der Ebene der Hochschule [12]
  - (PHA W) Wahrnehmung der Phasen [31]
- (INH) Inhalte der Studiengangentwicklung [41]
  - (INH G) Inhalte in der Entwicklung grundständiger Studiengänge [75]
  - (INH W) Inhalte in der Entwicklung weiterbildender Studiengänge [81]
- (AKT) Akteure [2]
  - (AKT STG) Akteure auf der Ebene des Studiengangs [101]
  - (AKT HS) Akteure auf der Ebene der Hochschule [84]
  - (AKT Hü) Akteure auf der hochschulübergreifenden Ebene [4]
  - (AKT Ei) Einbindung der Akteure [40]
- (EXWI) Expertenwissen [1]
  - (EXWI F) Fachwissen [13]
  - (EXWI STG) Wissen in der Studiengangentwicklung [2]
  - (EXWI HS) Strukturwissen [10]
  - (EXWI G) Gremienwissen [3]
- (KO) Kommunikation [1]
  - (KO S) Kommunikationsstrukturen [52]
  - (KO Pr) Kommunikationsprozesse [140]
  - (KO W) Wahrnehmung von Kommunikation [68]
- (BU) Beziehungen zur Umwelt [8]
  - (BU IN) Hochschulinterne Beziehungen [77]
  - (BU EX) Hochschulexterne Beziehungen [77]

(RERE) Regeln und Ressourcen [13]
- (RERE STG) Regeln und Ressourcen auf der Ebene des Studiengangs [29]
- (RERE HS) Regeln und Ressourcen auf der Ebene der Hochschule [85]
- (RERE Hü) Regeln und Ressourcen auf der hochschulübergreifenden Ebene[10]

(URERE) Umgang mit Regeln und Ressourcen [0]
- (URERE Ha) Handeln unter der Maßgabe von Regeln und Ressourcen [77]
- (URERE EW) Entwicklung von Regeln und Ressourcen im Handeln [19]
- (URERE W) Wahrnehmung von Regeln und Ressourcen [35]

(VGWB) Verbindung grundst. Lehre und WB [13]
- (VGB STG) Verbindungen auf der Ebene des Studiengangs [32]
- (VGB HS) Verbindungen auf der Ebene der Hochschule [11]
- (VGB BF) Beeinflussende Faktoren [21]

(ÜBFA) Hochschulübergreifende Faktoren [31]
- (ÜBFA B) Hochschulübergreifende Faktoren auf der bundespolitischen Ebene [29]
- (ÜBFA L) Hochschulübergreifende Faktoren auf der landespolitischen Ebene [51]
- (ÜBFA G) Hochschulübergreifende Faktoren auf der gesellschaftlichen Ebene[19]
- (ÜBFA A) Hochschulübergreifende Faktoren auf der Ebene des Arbeitsmarktes [24]

(INFA) Hochschulinterne Faktoren [6]
- (INFA STG) Hochschulinterne Faktoren auf der Ebene des Studiengangs [18]
- (INFA F) Hochschulinterne Faktoren auf der Ebene des Fachs/Fachbereichs [81]
- (INFA ZE) Hochschulinterne Faktoren auf der Ebene der Hochschule [267]

(GES) Gestaltungsspielräume [5]
- (GES P) Persönliche Gestaltungsspielräume [12]
- (GES AKT) Gestaltungsspielräume anderer Akteure [3]

(STEU) Steuerung der Studiengangentwicklung [6]
- (STEU AKT) Akteure der Steuerung [24]
- (STEU Vo) Voraussetzungen von Steuerung [5]
- (STEU G) Gestaltung von Steuerung [21]
- (STEU Ve) Verständnis von Steuerung [10]

(KUL) Kultur [5]
- (KUL F) Fachkultur [66]
- (KUL HS) Hochschulkultur [69]
- (KUL FWF) Forschungs- und Wissenschaftsverständnis [15]
- (KUL U) Umgang mit Kultur [19]

(HAL) Haltung zu Studiengangentwicklung [74]
- (HAL FWF) Eigenes Forschungs- und Wissenschaftsverständnis in Bezug auf Stgent. [18]
- (HAL PSTG) Haltung zum Profil des Studiengangs [37]
- (HAL BF) Haltung zu beeinflussenden Faktoren [34]

(GEL) Gelingensfaktoren [15]
- (GEL S) Strukturen [31]
- (GEL Pr) Prozesse [5]
- (GEL AKT) Akteure [39]
- (GEL KO) Kommunikation [10]
- (GEL B) Beziehungen [14]

(WÜ) Wünsche [2]
- (WÜ STG) Wünsche auf der Ebene des Studiengangs [17]
- (WÜ HS) Wünsche auf der Ebene der Hochschule [20]
- (WÜ Hü) Wünsche auf der hochschulübergreifenden Ebene [2]

(RE) Restekategorie [6]

Abb. 32: Codebaum aus MAXQDA

Phase 7: Erstellung fallbezogener thematischer Zusammenfassungen

Vor dem Schritt der kategorienbasierten Auswertung und Ergebnisdarstellung schlägt Kuckartz als Zwischenschritt die Erstellung fallbezogener thematischer Zusammenfassungen bzw. Summarys vor. Dieser Empfehlung wird hier für ausgewählte, für die Forschungsfragestellungen relevante Kategorien gefolgt. Durch die thematische Zusammenfassung „wird das Material zum einen komprimiert, zum anderen pointiert und auf das für die Forschungsfrage wirklich

Relevante reduziert“ (Kuckartz, 2014, S. 89). Ausgangspunkt bildet die Erstellung einer Themenmatrix, welche die Verteilung der zu einer Kategorie gehörenden Textstellen über das komplette Material darstellt. Eine solche Matrix kann in MAXQDA als thematisches Koordinatennetzwerk (*Grid*) hergestellt werden. Die unter eine Kategorie fallenden Textstellen eines Falls bzw. Interviews werden dann in Form von Paraphrasen zusammengefasst, „durch die Brille der Forschungsfrage betrachtet und auf den Kern reduziert“ (Kuckartz, 2014, S. 90). Als dritter Schritt kann sich daran die Erstellung von Fallübersichten anschließen, d. h. es werden mehrere Fälle bzw. Interviews hinsichtlich spezifischer Kategorien gegenübergestellt.

Eigenes Vorgehen: Zur Vorbereitung des Schritts der kategorienbasierten Auswertung und Ergebnisdarstellung wurden in dieser Arbeit für neun der insgesamt 22 Hauptkategorien thematische Fallzusammenfassungen für ausgewählte Interviews erstellt. Die Erstellung der thematischen Zusammenfassungen stellte im Verständnis der hier vorliegenden Arbeit lediglich eine Vorstufe zum abschließenden Schritt der kategorienbasierten Auswertung und Ergebnisdarstellung dar, die diese vorbereiten und bezüglich ihrer Erkenntnisse vertiefen sollten. Es sei also ausdrücklich darauf hingewiesen, dass in dieser Phase nur ein erster Ausschnitt abgebildet wird. Basis der thematischen Zusammenfassungen ist zunächst das Summary Grid aus MAXQDA, das aufgrund des Umfangs des Materials in der folgenden Abbildung in einem Ausschnitt gezeigt wird. Dabei beinhaltet jeder Punkt im Koordinatensystem die unter eine Ober- oder Subkategorie kodierten Textstelle, die dann Gegenstand der paraphrasierenden Zusammenfassung ist.

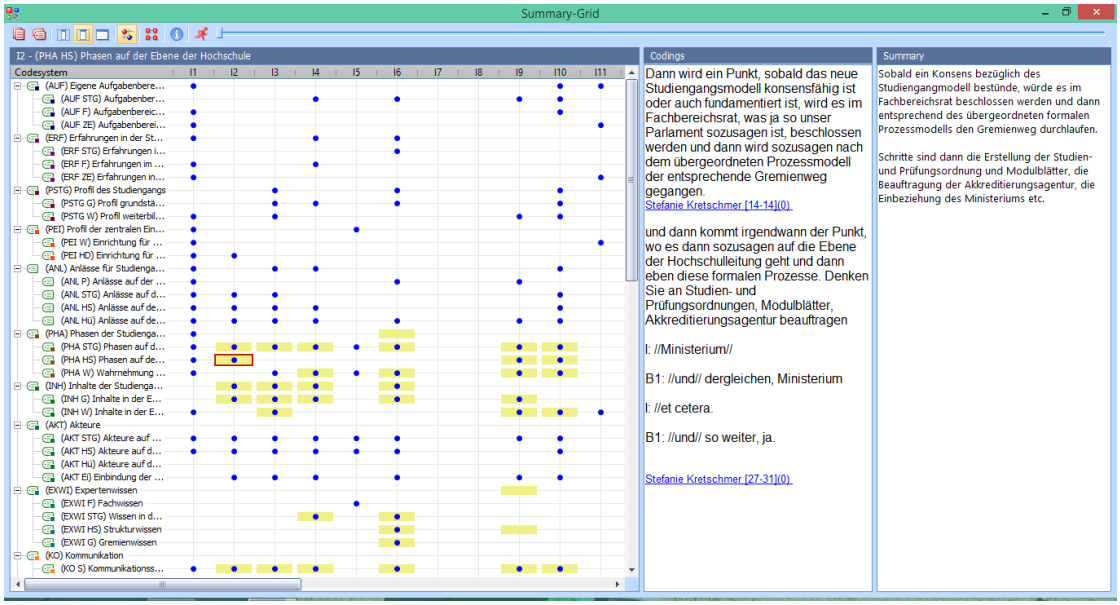

Abb. 33: Ausschnitt aus dem Summary Grid (MAXQDA)

Für die Erstellung der thematischen Zusammenfassungen wurden neun Hauptkategorien mit direktem Bezug zu den Forschungsfragen ausgewählt.

1. Phasen der Studiengangentwicklung (PHA)
2. Inhalte der Studiengangentwicklung (INH)
3. Expertenwissen (EXWI)

4. Kommunikation (KO)
5. Umgang mit Regeln und Ressourcen (URERE)
6. Gestaltungsspielräume (GES)
7. Steuerung der Studiengangentwicklung (STEU)
8. Haltung zu Studiengangentwicklung (HAL)
9. Gelingensfaktoren (GEL)

Die Zusammenfassungen wurden für die Interviews I2, I3, I4, I6, I9 und I10 der Hochschule A sowie für die Interviews I17, I18, I19, I21, I26 und I27 der Universität B im ersten Schritt in MAXQDA tabellarisch, im zweiten Schritt in ausformulierter Form erstellt. Exemplarisch werden an dieser Stelle zwei Ausschnitte der Fallzusammenfassungen aus MAXQDA für die Subkategorien „Entwicklung von Regeln und Ressourcen im Handeln (URERE EW)“ und „Wahrnehmung von Regeln und Ressourcen (URERE W)“ gezeigt.

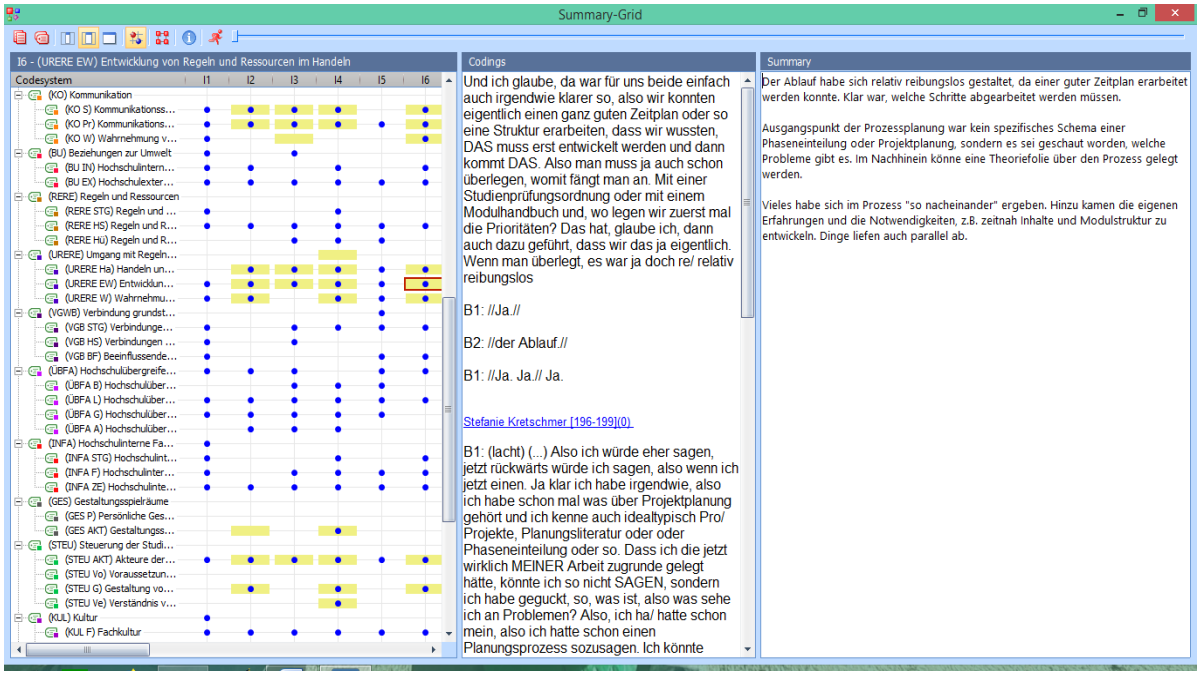

Abb. 34: Fallzusammenfassung Kategorie URERE EW, Interview I6 (MAXQDA)

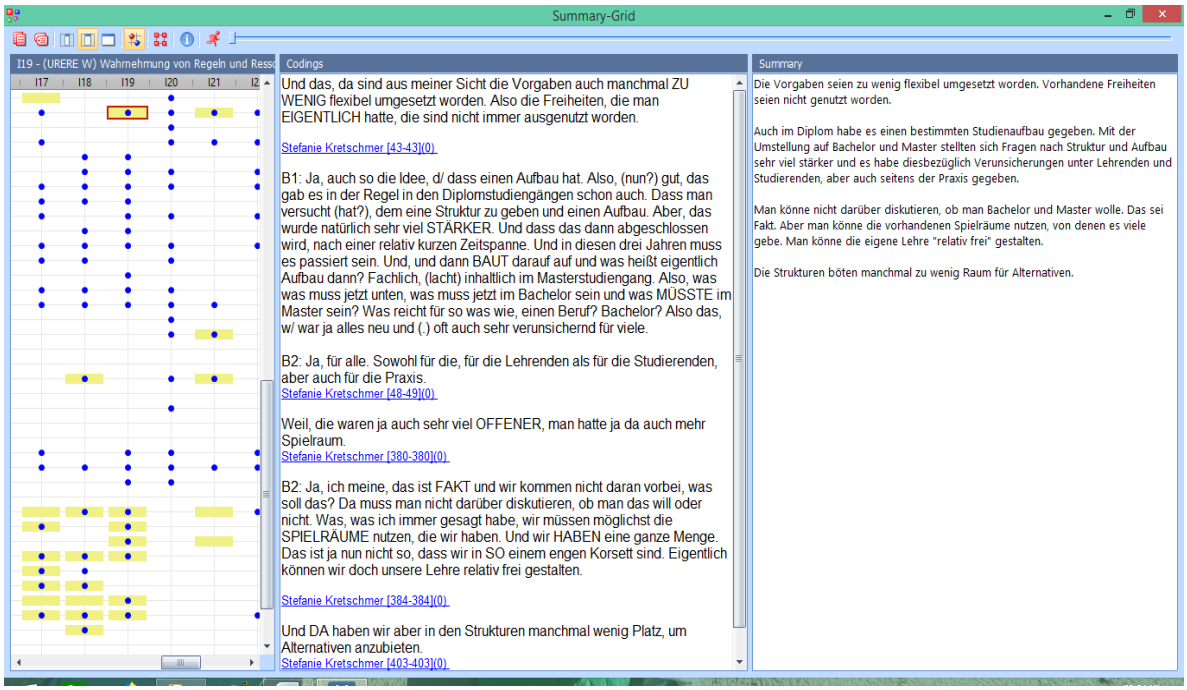

Abb. 35: Fallzusammenfassung Kategorie URERE W, Interview I19 (MAXQDA)

Diese Phase der Datenanalyse fand im Zeitraum vom 29. Januar 2016 bis zum 5. Februar 2016 statt. Die Fallzusammenfassungen stellten einen ersten Schritt in der fallbeispielübergreifenden Betrachtung der Untersuchungsergebnisse dar und dienten der Vorbereitung der soziologischen Konzeptualisierung (vgl. Kap. 7.1).

Phase 8: Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung

Der letzte Schritt der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse ist die kategorienbasierte Auswertung und Darstellung der Ergebnisse. Bezüglich der Auswertungsformen bieten sich hier Kuckartz (2014, S. 94) zufolge unterschiedliche Möglichkeiten an:

1. Kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptthemen
2. Analyse der Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie
3. Analyse der Zusammenhänge zwischen Kategorien
4. Kreuztabellen – qualitativ und quantifizierend
5. Graphische Darstellungen
6. Fallübersichten
7. Vertiefende Einzelfallinterpretationen

Die Auswertungsformen ergänzen sich teilweise bzw. bietet es sich an, diese miteinander zu kombinieren. Dies betrifft beispielsweise die Einzelfallinterpretationen, die sich den Fallübersichten anschließen können.

Eigenes Vorgehen: Die kategorienbasierte Ergebnisdarstellung erfolgte in Form von Fallberichten für die Hochschule A und die Universität B. Dabei beinhaltet der erste Fallbericht jeweils

die Ergebnisse aus der Analyse der grundständigen Studiengänge, der zweite Fallbericht die Ergebnisse für die weiterbildenden Studiengänge. Den Fallberichten vorangestellt wurden die Ergebnisse, die aus den Gesprächen mit Akteuren auf der Hochschulebene gewonnen werden konnten. Innerhalb der jeweiligen Fallberichte basiert die Beschreibung der Ergebnisse zu den Studiengängen jeweils auf der Struktur des Kategoriensystems.

Die Auswertung und Ergebnisdarstellung vollzog sich im Zeitraum vom 3. Juli bis zum 30. September 2017.

5.4.3 Konzeptualisierung und Generalisierung

Die soziologische Konzeptualisierung und die theoretische Generalisierung sind Bestandteile des von Meuser und Nagel (2009, 2013) beschriebenen Verfahrens der Auswertung von Experteninterviews, das im Kern auf der Identifizierung und dem Vergleich von thematischen Einheiten basiert. Die Generalisierung und der theoretische Rückbezug der Untersuchungsergebnisse werden hier über zwei aufeinander folgende Arbeitsschritte erreicht. In der Phase der soziologischen Konzeptualisierung stehen „Aussagen über Strukturen des Expertinnenwissens“ (Meuser & Nagel, 2013, S. 467) im Mittelpunkt, die darüber generiert werden können, indem dieses Wissen in einem allgemeinen Begriff bzw. einer Kategorie „verdichtet und explizit gemacht [wird]“ (Meuser & Nagel, 2010, S. 467). Dabei findet zwar „eine Ablösung von den Texten und auch von der Terminologie der Interviewten“ (Meuser & Nagel, 2013, S. 467) statt, die Begriffsbildung orientiert sich aber an dem vorliegenden Datenmaterial, wobei das theoretische Vorwissen integriert werden kann. Ziel der sich anschließenden theoretischen Generalisierung ist es, die Ergebnisse „aus einer theoretisch informierten Perspektive“ (Meuser & Nagel, 2013, S. 467) darzustellen, d. h. in dieser Phase können vom konkreten Datenmaterial abstrahierende, generalisierende Aussagen getroffen werden. Meuser und Nagel verweisen darauf, dass alle der von ihnen beschriebenen Schritte des Auswertungsverfahrens durchlaufen werden müssen, um die Rekursivität des Verfahrens zu gewährleisten.

In der eigenen Untersuchung wurde nach einem methodisch begründbaren und nachvollziehbaren Verfahren gesucht, um die Ergebnisse aus den Fallbeispielen auf das von Meuser und Nagel durch die theoretische Generalisierung erreichte Abstraktionsebene zu heben. Ausgangspunkt der soziologischen Konzeptualisierung sind die Bildung thematischer Einheiten und deren Bündelung in einem „textnahen“ (Meuser & Nagel, 2010, S. 467) Kategoriensystem. Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse in der Darstellung von Kuckartz umfasst zwar wesentlich detailliertere Arbeitsschritte, mündet aber ebenso in einem zunächst rein datenbasierten Kategoriensystem. Die Übertragung der soziologischen Konzeptualisierung auf das eigene Vorgehen in der Analyse der Daten sieht nun so aus, dass hier die Ergebnisse hochschul- und fallbeispielübergreifend zunächst diskutiert werden, der Bezug zu den Interviews aber in dieser Phase noch erhalten bleibt. Ausgehend davon findet im Anschluss daran die Einbettung der Ergebnisse in den organisationssoziologischen Bezugsrahmen statt. In dieser Phase der theoretischen Generalisierung werden also die Ergebnisse zum einen in ihrer Relevanz und in ihren Implikationen übergreifend auf der Systemebene, der hochschulischen Ebene und der Angebotsebene betrachtet, zum anderen unter Zugrundelegung der Termini und Konzepte der Theorie der Strukturierung der strategischen Organisationsanalyse analysiert. Dieser Schritt impliziert im eigenen Verständnis nicht lediglich die theoretische Einbettung der

Ergebnisse, sondern auch umgekehrt die Reflexion des theoretischen Rahmens anhand der Praxis.

5.5 Gütekriterien

Bereits in den vorgehenden Kapiteln zur Aufbereitung der Daten (vgl. Kap. 5.4.1) und zur Beschreibung des Vorgehens der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kap. 5.4.2) spielte das Thema Gütekriterien eine Rolle, dies mit Bezug auf die Wahl und Erstellung eines Transkriptionssystems (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) sowie hinsichtlich der Kategorienbildung (Schreier, 2012). Die Konstruktion des Forschungsdesigns, die Reflexion des eigenen Vorgehens im laufenden Forschungsprozess sowie die Deskription und die Analyse der Untersuchungsergebnisse erfolgten entlang der von Steinke (2013) beschriebenen Kernkriterien qualitativer Forschung. Diese werden nachfolgend im Überblick genannt und hinsichtlich der eigenen Untersuchung konkretisiert. Herangezogen wurde überdies die Differenzierung von Kuckartz (2014) zwischen einer internen Studiengüte und einer externen Studiengüte mit Bezug auf die Gütekriterien bei der qualitativen Inhaltsanalyse.

Steinke (2013) benennt folgende Kernkriterien qualitativer Forschung (S. 324-331):

- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit
- Indikation des Forschungsprozesses
- Empirische Verankerung
- Limitation
- Kohärenz
- Relevanz
- Reflektierte Subjektivität

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit
Das Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit ist laut Steinke (2013) zu betrachten „als Hauptkriterium bzw. als Voraussetzung zur Prüfung anderer Kriterien“ (S. 324). Sie kann auf verschiedenen Wegen erreicht werden, insbesondere durch die Dokumentation der Schritte im Forschungsprozess. Hierzu gehören Steinke (2013) zufolge auch die „Dokumentation des *Vorverständnisses* des Forschers“ (S. 324; Hervorhebung i. Orig.) und die „Dokumentation von *Entscheidungen und Problemen*“ (S. 325; Hervorhebung i. Orig.). Intersubjektive Nachvollziehbarkeit kann des Weiteren durch eine Interpretation und Diskussion der Daten in Gruppen erzielt werden (Steinke, 2013, S. 326) sowie durch die „*Anwendung kodifizierter Verfahren*“ (Steinke, 2013, S. 326; Hervorhebung i. Orig.). In der eigenen Arbeit wird die intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch die detaillierte Dokumentation aller Schritte im Forschungsprozess gewährleistet. Dokumentiert werden die Erhebungsmethoden, der Erhebungskontext (Interviewprotokollbögen), die Aufbereitung und Analyse der Daten. Die Anwendung der Methode der qualitativen inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse stellt ein kodifiziertes Verfahren dar, welches entlang der Ausführungen von Kuckartz (2014) nachvollzogen werden kann. Auch die Schritte der soziologischen Konzeptualisierung und der theoretischen Generalisierung werden entsprechend begründet. Einleitend zur Darlegung des Forschungsdesigns wurde zudem ausführlich auf den eigenen Umgang mit dem vorhandenen theoretischen Vorwissen eingegangen sowie auf die Verwendung des Theorierahmens im Sinne einer qualitativen Heuristik.

Indikation des Forschungsprozesses

Die Indikation bezieht sich u. a. auf die Entscheidung für ein qualitatives Vorgehen, auf die Wahl der Methoden, der Transkriptionsregeln und der Samplingstrategie und insgesamt auf die *„methodischen Einzelentscheidungen im Kontext der gesamten Untersuchung“* (S. 328; Hervorhebung i. Orig.). Was das Kriterium der Indikation des Forschungsprozesses betrifft, so wurde in der eigenen Arbeit durch die Aufarbeitung der Problemstellung und die Fokussierung des Erkenntnisinteresses auf die Perspektive der Akteure die Entscheidung für ein qualitatives Vorgehen hinreichend begründet. Die Durchführung der strategischen Analyse resultierte zudem unmittelbar aus den forschungsmethodischen Implikationen des gewählten Theorierahmens. Die flexible Handhabung des Leitfadens in der Interviewsituation und der in Anpassung an das jeweilige Setting ebenfalls situationsspezifische und flexible Einsatz der Visualisierungen ermöglichte eine hinreichende Offenheit und beförderte eine Gesprächsatmosphäre, in der auch Themen abseits des Leitfadens besprochen werden und (in Gruppengesprächen) Diskussionen der Beteiligten entstehen konnten.

Limitation

Das Kriterium der Limitation bezieht sich auf die Frage, „auf welche weiteren Bedingungen (Kontexte, Fälle, Untersuchungsgruppen, Phänomene, Situationen etc.) die Forschungsergebnisse […] zutreffen“ (Steinke, 2013, S. 329). Angesprochen ist hier der Aspekt der Generalisierbarkeit der Ergebnisse, der mit dem von Kuckartz (2014) aufgeführten Gütekriterium der externen Studiengüte in Verbindung gebracht werden kann. Die Limitation der eigenen Untersuchungsergebnisse ergibt sich aus der Anlage des Forschungsdesigns, beispielsweise in Bezug auf die Zusammenstellung der Akteure, die Vergleichbarkeit der befragten Akteure an den beiden Hochschulen sowie hinsichtlich der Zeitpunktbezogenheit der Befragung. Die sich hieraus ergebenden offenen, weiterführend zu bearbeitenden Fragestellungen werden in Kapitel 9 benannt.

Kohärenz

Steinke (2013) bezieht das Kriterium der Kohärenz auf die „im Forschungsprozess entwickelte Theorie“ (S. 330). In der eigenen Untersuchung wurde das Kriterium der Kohärenz im Zusammenhang mit der Umsetzung der forschungsmethodischen Implikationen des theoretischen Rahmens in das methodische Vorgehen reflektiert.

Relevanz

Das Kriterium der Relevanz wird bei Steinke (2013) in Bezug auf die Fragestellung sowie auf die in der Forschung „generierte Theorie“ (S. 330) ausgeführt. Im Rahmen der hier vorgelegten Arbeit wird das Kriterium der Relevanz mit Blick einerseits auf den theoretischen Rahmen besprochen (vgl. Kap. 7.2), andererseits hinsichtlich der aus der Untersuchung ableitbaren Implikationen für die Hochschulpraxis (vgl. Kap. 8).

Reflektierte Subjektivität

Mit dem Kriterium der reflektierten Subjektivität wird die Frage danach gestellt, „inwiefern die konstitutierende Rolle des Forschers als Subjekt (mit seinen Forschungsinteressen, Vorannahmen, Kommunikationsstilen, biographischem Hintergrund etc.) und als Teil der sozialen Welt, die er erforscht, möglichst weitgehend methodisch reflektiert in die Theoriebildung einbezogen wird“ (Steinke, 2013, S. 330f.). Die Reflexion der eigenen Rolle erfolgte primär zu zwei

Zeitpunkten im Laufe der Untersuchung: erstens zum Zeitpunkt der Kontaktaufnahme mit den (potentiellen) Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern, zweitens im Nachgang der jeweiligen Einzel- und Gruppeninterviews im Zusammenhang mit der Anfertigung der Interviewprotokolle. Gegenstand der Reflexion waren der Umgang mit dem eigenen Vorwissen, die Handhabung der Erhebungsmethoden sowie die Gestaltung der jeweiligen Gesprächssituationen.

Die von Steinke benannten Gütekriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und der Indikation des Forschungsprozesses spiegeln sich in dem von Kuckartz (2014) genannten Kriterium der internen Studiengüte wider. Diese bezieht sich auf die Aspekte „Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit“ (Kuckartz, 2014, S. 167) und Kuckartz führt in Form einer Checkliste Fragen auf, anhand derer die interne Studiengüte der eigenen Untersuchung überprüft werden kann. Die externe Studiengüte bezieht sich dem gegenüber auf „Fragen der Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit“ (Kuckartz, 2014, S. 166), ein Aspekt, der im Rahmen der Darstellung des Vorgehens in der Auswahl der Fallbeispiele (vgl. Kap. 5.2) bereits behandelt und im Kontext des abschließenden Kapitels (vgl. Kap. 9) noch einmal aufgegriffen wird.

6 Darstellung der Ergebnisse

6.1 Hochschule A

Hochschule A ist eine mittelgroße öffentliche Hochschule[89], deren Studienangebot neben grundständigen Bachelorstudiengängen und konsekutiven Masterstudiengängen auch duale Studiengänge sowie verschiedene Formate der (berufsbegleitenden) Weiterbildung umfasst. Die Hochschule verfügt über eine zentrale, zum Zeitpunkt der Datenerhebung befristet aus Fördergeldern finanzierte Einrichtung für Weiterbildung.

An der Hochschule A konnten fünf Studiengänge als Fallbeispiele in die Untersuchung einbezogen werden, darunter drei grundständige Bachelorstudiengänge und zwei weiterbildende Masterstudiengänge. Von den drei grundständigen Bachelorstudiengängen gehören zwei der Fächergruppe Gesellschafts- und Sozialwissenschaften in den Studienbereichen Soziale Arbeit, Heilpädagogik sowie Pädagogik, Erziehungswissenschaften an, ein Studiengang gehört zur Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften im Studienbereich Wirtschaftswissenschaften. Aus diesem Studienbereich Wirtschaftswissenschaften kommt auch einer der beiden weiterbildenden Masterstudiengänge. Für den zweiten weiterbildenden Studiengang ergibt sich die Besonderheit, dass dieser zur Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften gehört. Die Auswahl dieses Studiengangs für die Untersuchung wird entsprechend begründet (vgl. Kap. 6.1.3.1). Die weiterbildenden Masterstudiengänge sind strukturell in den Fachbereichen verankert.

[89] Die Charakterisierung der beiden Hochschulen entsprechend ihrer Größe erfolgt in Orientierung an der von Kretschmer und Bischoff (2017b, S. 46) vorgenommenen Clusterbildung von Universitäten und Fachhochschulen auf der Basis der Gesamtzahl ihrer Studierenden (Zeitpunkt der Clusterbildung: Februar 2017).

Neben den Interviews auf der Ebene der Studiengänge konnten Gespräche mit ausgewählten Akteuren auf der Hochschulebene geführt werden, darunter mit der Hochschulleitung sowie mit Akteuren aus der Hochschulverwaltung, aus der zentralen Einrichtung für Weiterbildung und aus der zentralen Einrichtung für Hochschuldidaktik[90].

6.1.1 Hochschulebene

Tabelle 5: Interviews auf der Hochschulebene der Hochschule A (eigene Darstellung)

Ebene	*Interviewpartner/-innen*	*Setting*	*Zeitpunkt, Dauer (min.)*
Hochschulleitung	Hochschulleitung, Prorektorin	Einzelinterview (tel.) Gruppeninterview	06/14, 45 07/14, 60
Hochschulverwaltung	Dezernentin	Einzelinterview (tel.)	01/15, 57
Einrichtung für Weiterbildung	Einrichtungsleitung, Mitarbeitende Studiendekan Fachbereich	Einzelinterview Gruppeninterview Einzelinterview (tel.)	07/14, 60 09/14, 115 09/14, 50
Einrichtung für Hochschuldidaktik	Einrichtungsleitung, Mitarbeitende	Gruppeninterview Einzelinterview (tel.)	09/14, 100 09/14, 54

An der Hochschule A wurden zwei Gespräche auf der Ebene der Hochschulleitung geführt: ein telefonisches Vorgespräch mit der Hochschulleitung und ein Gruppeninterview mit der Hochschulleitung und der für Studium und Lehre zuständigen Prorektorin. Für ein Interview gewonnen werden konnte überdies die Leitung eines Dezernats, in dessen Aufgabenbereich u. a. die Mitwirkung an der Erstellung von Ordnungen lag. Mit Akteuren der zentralen Einrichtung für Weiterbildung der Hochschule konnten mehrere Gespräche geführt werden. Im Juli 2014 fand ein Vorgespräch mit einer der Leitungen der Einrichtung statt, im September 2014 wurde ein Gruppeninterview durchgeführt, an dem neben der Leitung zwei Mitarbeitende der Einrichtung sowie der Studiendekan des Fachbereichs teilnahm, in dem die Studiengänge C und D verankert sind und der auch Gesprächsbeteiligter der zu diesen Studiengängen geführten Interviews war. Der Studiendekan hat auf der Ebene seines Fachbereiches und auf der zentralen Ebene der Hochschule mehrere Berührungspunkte mit der Weiterbildung, übt hier verschiedene Funktionen aus und bezeichnet sich als insgesamt in diesem Bereich engagiert (I3, 4). Mit einer weiteren Mitarbeiterin in Leitungsfunktion erfolgte im Nachgang zum Gruppeninterview ein telefonisches Interview.

Die Einrichtung für Weiterbildung der Hochschule A nimmt zum Zeitpunkt der Gespräche unterschiedliche Aufgaben wahr. *„Aufgaben sind im Grunde genommen, querschnittsmäßig über den Projektaufgaben, also Stichwort Anrechnung, Anerkennung, Öffnung der Hochschule, Entwicklung von Studiengängen, Durchführung von Studienprogrammen, Studiengängen, Qualitätsmanagement und, ich sage mal, die ganzen Haushaltsfragen, Kalkulation, Nachkalkulation. Das letztere auch quasi haupt/ oder hauptsächlich“* (I1, 5). Sie bietet innerhalb der Hochschule Unterstützung bei der Entwicklung weiterbildender Studienangebote an. *„Aber was eine Sache ist, wo wir regelmäßig Hilfe anbieten und wo auch häufig Hilfe angenommen wird, ist, wenn es*

[90] An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Bezeichnungen „zentrale Einrichtung für Weiterbildung“ und „zentrale Einrichtung für Hochschuldidaktik“ die anonymisierten Fassungen der Einrichtungsbezeichnungen an beiden Hochschulen darstellen.

darum geht, diese, so ein bisschen diese Struktur, also wie, wie taktet man das? (.) Wie geht es WEITER?" (I13, 30-30). Innerhalb der Hochschule werde die Einrichtung zunehmend besser wahrgenommen (I13, 117), jedoch müsse die hochschulinterne Kommunikation noch weiter verstärkt werden (I1, 340). Dabei gibt es eine klare Arbeitsteilung zwischen der Einrichtung und den Fachbereichen. Während letztere für alles Inhaltliche verantwortlich sind, fungiert die Einrichtung als *„Dienstleister"* (I13, 121) und leistet *„Übersetzungsarbeit"* (I11, 104) an der Schnittstelle von Hochschule und Praxis (I11, 112). Auch hochschulintern übernimmt sie eine Schnittstellenfunktion. *„Auch zur Verwaltung, kann man sagen. Zur Hochschulleitung auf jeden Fall. Weil da fallen die strategischen Entscheidungen und die Zielsetzung. […] Und dann zwischen Fachbereich und Verwaltung. Sozusagen das Sprachrohr, die Kommunikation aufrechterhalten. Eine Vermittlungs-, eine Scharnierfunktion einfach zu übernehmen. Ja, damit, und das ist ebend das Ansinnen, sich die Fachbereiche, die Fakultäten auf die inhaltliche Entwicklung konzentrieren können"* (I11, 28).

Im September 2014 wurde ein Gruppeninterview in der zentralen Einrichtung für Hochschuldidaktik durchgeführt, an dem die Leitung der Einrichtung, eine organisatorisch an einem Fachbereich verankerte Mitarbeiterin und eine für die Kapazitätsplanung an der Hochschule verantwortliche Mitarbeiterin teilnahmen. Eine ursprünglich für das Gruppeninterview vorgesehene weitere Mitarbeiterin der Einrichtung war terminlich verhindert, so dass mit ihr nach dem Gruppeninterview im Oktober ein telefonisches Interview stattfand. Zum Portfolio der Einrichtung für Hochschuldidaktik gehören u. a. unterschiedliche Formate der hochschuldidaktischen Weiterbildung für Lehrende sowie das Angebot der (beratenden) Mitwirkung in Berufungsverfahren in den Fachbereichen. Grundsätzlich wirke die Einrichtung sowohl in den grundständigen Bereich als auch in die Weiterbildung hinein (I14, 230).

Das Thema Studiengangentwicklung an der Hochschule A ist in den Rahmen der zum Zeitpunkt der Untersuchung auf der landespolitischen Ebene geführten Debatte über die Struktur des Hochschulsektors zu verorten. Diese sei u. a., so die Hochschulleitung, durch eine *„teilweise sehr kontroverse Diskussion um Einsparungen"* (I7, 10) gekennzeichnet. Die Hochschule A stehe vor der Aufgabe, in den kommenden Jahren Einsparungen im Budget zu treffen (I7, 18), was u.a. Auswirkungen haben wird auf die Struktur des aus dem Lehrdeputat finanzierten Studienangebots (I7, 18).

An der Hochschule A erfolgt Studiengangentwicklung im Rahmen von Lehrprofilen (I8, 8). *„Das heißt, wir dürfen Studiengänge nicht öffnen, nicht schließen, wenn sie sich außerhalb dieser Lehrprofile bewegen. Können aber alles tun, was uns (.) erlaubt, also was, was wir uns wünschen und was auch kapazitär möglich ist innerhalb dieser Lehrprofile"* (I8, 8).

In der Strategie der Hochschule spielt die Qualität von Studium und Lehre nach Aussage der Hochschulleitung eine zentrale Rolle. *„Studium und Lehre auch als Strategieentwicklung ist wichtig zu verstehen auch, dass, unser Vorteil oder das, was wir, uns besonders macht, ist eben diese, die Interdisziplinarität"* (I8, 13). Einen großen Stellenwert an der Hochschule nimmt der Qualitätspakt Lehre ein, über den u. a. personelle Kapazitäten geschaffen wurden, die ganz wesentlich auch dazu dienen sollen, die Studiengänge in den Fachbereichen zu begleiten (I8, 11). *„Das heißt, die Qualität, vielleicht auch innovative Aspekte in Studium und Lehre, sind uns wichtig"* (I8, 8). Dabei stehen die über den Qualitätspakt Lehre in der Hochschule geschaffenen

Ressourcen in gleicher Weise für das grundständige Studium wie für den Bereich der Weiterbildung zur Verfügung. *„Wir machen da keine Trennung“* (I8, 113). An der Hochschule gibt es für die Einrichtung von Studienangeboten (im grundständigen Bereich und in der Weiterbildung) übergeordnete, festgelegte Verfahrensabläufe.

In der Gestaltung der Lehre an der Hochschule wird von der Hochschulleitung Wert darauf gelegt, die Studierenden mit Blick auf den Arbeitsmarkt zu qualifizieren. *„Ein ganz großer Fokus ist WEG nur von Fachkompetenz. Das IST natürlich eine Basis, aber hin zu allen (.) notwendigen Kompetenzen. Schlüsselkompetenzen, die man braucht“* (I8, 13). Dabei werden deutliche Unterschiede sowohl zwischen den Fachbereichen als auch zwischen dem grundständigen Bereich und der Weiterbildung gesehen. So würden sich die Fachbereiche u. a. im Hinblick auf ihre Kultur voneinander unterscheiden. *„Unterschiedlich in dem Bewusstsein, in der Kultur. In Bezug auf Qualität der Lehre oder der L e h r e allgemein“* (I8, 32). Man habe es an der Hochschule mit einer *„Bandbreite an unterschiedlichen Leuten“* (I8, 32) zu tun, die sich in ihrer Denk- und Altersstruktur unterscheiden, was sich ganz konkret u. a. in der Gestaltung ihrer Lehre zeige. *„Also das ist eine, das ist eine VIELFALT. DIE zusammen zu bringen, das ist die Herausforderung […]* (I8, 32).

Die Weiterbildung sei im Unterschied zur grundständigen Lehre durch ein höheres Maß an Innovation gekennzeichnet (I8, 158). Hiervon könne der grundständige Bereich profitieren (I8, 164), wobei es allerdings immer auch die Rahmenbedingungen der Hochschule zu beachten gelte. *„Weil, wir haben auch keinen Mittelbau und so. Und Studium ist jetzt das einzige, was eigentlich zu zählen hat“* (I8, 77). Letztlich müsse es darum gehen, die Expertinnen und Experten aus den verschiedenen Bereichen der Hochschule zusammenzubringen (I8, 35). Dies könne durch eine Hochschulleitung aktiv forciert werden: *„Dass wir Räume schaffen, dass wir Anreize schaffen, dass wir Verständnis fördern. Für die Kommunikation zwischen diesen Zielgruppen“* (I8, 35). Sich für Innovationen und Änderungen in der Organisation und der Gestaltung der eigenen Lehre zu öffnen, bedeute, sich wegzubewegen von den eigenen Routinen, dem eigenen Verständnis darüber, wie gelehrt wird. *„Das ist, wie, wie ich eben schon gesagt habe, das ist erst mal in ERSTER Linie ein Problem zwischen den Ohren. Sich weg zu bewegen aus etwas, was ich KENNE“* (I8, 144). Was den Umgang mit – gewachsenen – Kulturen an der Hochschule betrifft, müsse es darum gehen, *„ein Bewusstsein zu schaffen“* (I8, 20). Dies könne beispielsweise durch Projekte erfolgen. *„Incentives zu setzen, vor allem im Qualitätspakt Lehre, um da ein paar schöne zarte Pflänzchen zu schützen. Und dann zum, zum Wachsen zu bringen. Und in der Hoffnung, dass die Samen sich dann, dann verteilen und andere Quadratzentimeter dann sozusagen, ganz bescheiden. Und auch einige Pflanzen gehen ein. Und das machen wir im Rahmen der Ideenförderung“* (I8, 90).

Zur Frage der Verbindung zwischen der grundständigen Lehre und der Weiterbildung an der Hochschule werden aus der Sicht der Hochschulleitung (potentielle) Verbindungen auf verschiedenen Ebenen gesehen. Zum einen auf der Ebene der Zielgruppen: *„Die, diese beiden verschiedenen Menschentypen würden sich total befruchten“* (I8, 142). Zum anderen gebe es Möglichkeiten, Synergien auf der Ebene von Lehrveranstaltungen, insbesondere im Rahmen von Projekten zu schaffen. *„Also, was mir spontan einfällt, ist, was man sich überlegen könnte, ist curricular verankert, ohne Credits geht es nicht. Gemeinsame Projekte. Projektarbeit. Also das ist ja im Grunde das auch, was man später im Job macht“* (I8, 134).

Im Gruppeninterview in der Einrichtung für Weiterbildung wird das Thema Studiengangentwicklung auf einer hochschulischen Ebene diskutiert. Aus Sicht der Gesprächsbeteiligten gibt es unterschiedliche Anlässe für Studiengangentwicklung, beispielsweise aus dem eigenen Forschungsinteresse heraus (I1, 76), daneben können auch bereits bestehende Studiengänge Impulse für Studiengangentwicklung setzen. *„//Also// vielleicht so eine Art Spin-off von bestehenden Studien/ also das ist eine ist sozusagen, dass man sagt, der Studiengang läuft gut. Und das andere ist, dass man aus dem, Beschäftigung mit einem Studiengang eine bestimmte, in eine bestimmte Richtung gelenkt wird, wo gesagt wird „Das wäre noch mal interessant““* (I1, 92). Als weiterer Anlass werden von außen an die Hochschule herangetragene Bedarfe (I1, 77-80) oder aus laufenden Programmen heraus geäußerte Anregungen und Bedarfe (I13, 103) aufgeführt. Zudem führten ebenfalls bestimmte Förderprogramme dazu, dass neue Angebote entwickelt werden (I1, 118). Häufig sei es so, dass die grundständige Lehre den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Angeboten in der Weiterbildung darstellt. *„Wo wir Studiengänge haben, die, die sowohl grundständig als auch in der Weiterbildung LAUFEN, war es bislang glaube ich eher so, dass, dass man grundständig lange nachgedacht hat und dann erfolgreich die Konzepte aus dem grundständigen auch in die Weiterbildung übertragen hat. In der Weiterbildung ist dann eher immer die Aufgabe, dass, man die anderen Studierumstände berufsbegleitend anzupassen*“ (I1, 386).

Möglich sei es, zwischen verschiedenen Phasen der Studiengangentwicklung zu unterscheiden. *„Aber dass das in den einzelnen Verläufen ganz verschiedene, Ursprünge haben kann“ (I1, 72).* Am Anfang komme immer jemand mit einer Idee. Manchmal könne der Ausgangspunkt auch von außen herangetragene Bedarfe sein, aber in der Regel sei der Beginn ein anderer: *„Aber häufig sind es einfach auch Kollegen, die eine Idee haben für einen neuen Studiengang und das dann weitertreiben“* (I1, 49). Der Prozess der Studiengangentwicklung werde von den ideengebenden Personen aus den Fachbereichen gesteuert und ggf. von der Einrichtung für Weiterbildung mitbegleitet (I1, 130).

Als nicht in den formalen hochschulischen Prozessbeschreibungen integriert, sich aber aus dessen Anforderungen ergebend wurde an der Hochschule A in der Weiterbildung ein spezifisches Austauschformat in Form einer Konferenz zur Kommunikation mit der Praxis eingerichtet. *„Ne, und, und diese <Konferenzen> sollten ja dazu dienen, dass die Angebote dann wirklich auch attraktiv sind […]“* (I1, 319). Dieses Format der Konferenz dient dazu, insbesondere mit der Praxis in Kontakt zu treten bzw. diese einzubeziehen, das Vorhaben vorzustellen und zu überprüfen, ob damit der Bedarf getroffen wird (I1, 55).

Die Organisation der Weiterbildung an der Hochschule A ist auf der formal-strukturellen Ebene im Rahmen einer Ordnung geregelt. Die Einrichtung für Weiterbildung ist in den übergeordneten Prozessverläufen der Einrichtung weiterbildender Studienangebote verankert. Die Kontaktanbahnung zur Einrichtung laufe grundsätzlich nicht strukturiert ab, sondern individuell unterschiedlich (I13, 107). Zum Teil ist es so, dass Hochschulprofessorinnen und –professoren an die Einrichtung herantreten, zum Teil laufe die Kommunikation umgekehrt (I13, 107). Abseits der in den Prozessbeschreibungen festgelegten Abläufe sei es empfehlenswert, sich im Vorfeld zu besprechen (I13, 16). Nicht immer laufen die Prozesse tatsächlich auch *„idealtypisch“* (I13, 30) ab. *„Häufige Realität. Dass man startet und man grad so pünktlich quasi die SPO hat und das Modulhandbuch wird dann irgendwie nachgeliefert“* (I13, 30). Letztlich müsse

man die Frage stellen, ob sich die Prozesse in der Realität tatsächlich so strukturieren lassen. *„Ne, das ist ja auch schön, so ein bisschen diese informative Freiheit, informelle Freiheit […]“* (I13, 115).

Zur Umsetzung der zentralen Verfahrensvorschriften der Hochschule zur Einrichtung von Studiengängen wird auch aus der Perspektive der Verwaltung angemerkt, dass die in den Modellen festgeschriebene Reihenfolge der Schritte nicht immer eingehalten wird, manches auch parallel laufe. *„Aber wie Sie selber wissen, jedes Modell bildet ja die Wirklichkeit (lacht) nicht optimal ab. Das ist immer verbesserungswürdig. Das heißt, die Praxis hat einiges auch schon wiederüberholt und da muss man natürlich immer wieder mal dran arbeiten“ (I5, 26).*

Trotz der Entwicklungen, die die Hochschule im Bereich der Weiterbildung gemacht habe, spiele sie in der Strategie der Hochschule eine eher untergeordnete Rolle (I13, 101). Diesbezüglich seien unterschiedliche Gründe ausschlaggebend, u. a. der tatsächliche Grad der Beteiligung der Hochschullehrenden an der Weiterbildung, was wesentlich auf die Rahmenbedingungen zurückzuführen sei, unter denen Weiterbildung an Hochschulen stattfindet. Was die hochschulinterne Wahrnehmung und der Stellenwert von Weiterbildung betrifft, so gebe es mittlerweile unter den Hochschullehrenden aber doch *„recht viele“* (I13, 95), die wissen, wie weiterbildende Studiengänge ablaufen, mit welchen Ansprüchen diese verbunden sind. Hochschulintern wird es als von zentraler Bedeutung erachtet, dass die Hochschulleitung sich strategisch klar positioniere, was die zukünftige Ausrichtung der Weiterbildung, deren Organisation und strukturelle Verankerung betrifft (I11, 30).

Generell seien die Handlungsspielräume der Einrichtung gegenüber den Fachbereichen eher gering, da bei diesen letztlich die Entscheidung darüber liegt, welche Angebote entwickelt werden (I11, 64). *„Da müsste man gucken, und das war ja immer unsere Frage, was wäre, wenn wir zentrale Einrichtung sind? Welche Handlungs/ würden wir dadurch mehr Handlungsspielräume gewinnen? Das heißt, können wir als Zentrum auch Träger solcher Studiengänge sein?“* (I11, 64). In der Hochschule unterscheiden sich die Fachbereiche, aber auch die einzelnen Akteure sehr darin, welche Rolle Weiterbildung spielt, welche Erfahrungen vorliegen, wie in der Konzeption der Angebote vorgegangen wird (I13, 48). Generell sei es jedoch so, dass nachfrageorientiert gedacht werde. *„Und w/ wobei wir schon in dieser, sage ich mal, in dieser Goldgräberzeit war ja auch so ein bisschen diese Angebotsorientierung. Das ist bei uns schon relativ raus“* (I13, 103). Dabei könne man Unterschiede zwischen den Fächerkulturen konstatieren. *„Und, die sozialen Studiengänge sind halt eher (.) arbeiten mit mehr Text, mit mehr Informationen, bereiten auch die Informationen anders auf und tauschen sich in der Regel auch mehr aus. Aber, auch häufiger auf einem informellerem Charakter. Und bei den MINT würde ich eher sagen, dass das doch s/ häufig sehr, versucht wird, das möglichst knapp, möglichst sozusagen schnell, effizient zu machen“* (I1, 106).

Im Gruppeninterview in der Einrichtung für Hochschuldidaktik stehen die hochschulinternen Rahmenbedingungen im Kontext der Frage, in welcher Weise die Einrichtung in das Thema Studiengangentwicklung einbezogen ist, im Mittelpunkt. Die Einrichtung hat zum Zeitpunkt der Gespräche ebenfalls Projektstatus (I14, 214). Strukturell verankert ist sie zwischen dem Prorektorat für Lehre und den Fachbereichen. Was die Einbindung der Hochschuldidaktik in den Bereich der Studiengangentwicklung an der Hochschule betrifft, so ist diese strukturell nicht in

den formalen Verfahrensvorschriften verankert. Man werde in erster Linie noch *„punktuell durch Zufall“* (I12, 30) einbezogen. Die Einrichtung sei nicht *„in die üblichen Abläufe und Gremien integriert“* (I14, 216). Grundsätzlich müsse man selber proaktiv Kommunikationsstrukturen initiieren. *„Und man muss SEHR viele SO kleine Kontakte andere Kontakte, die gut laufen, sozusagen ganz harmloser Art, glaube ich, die muss man positiv abgearbeitet haben. Bevor, bevor man bei so einem (..) also bev/ bei so was Grundsätzlichem wie einer Studiengangsentwicklung (..) hinzugezogen wird. Ohne dass man selber, dass man durch Strukturen vorgegeben ist. Also, also so als freiwillige Hinzuziehung“* (I12, 104). Einen großen Stellenwert haben vor diesem Hintergrund daher informelle Netzwerke (I14, 333). Die Einrichtung steht sowohl dem grundständigen Bereich wie der Weiterbildung offen. *„Das geht einfach um Professionalisierung der Lehre und der Personen. Und da wird gar nicht differenziert, welche Studiengänge es sind“* (I14, 230). Erarbeitet wurde von der Einrichtung ein Prozessmodell zur Studiengangentwicklungsberatung (I14, 216), welches eine formal-strukturelle Einbindung der Hochschuldidaktik implizieren würde. Dieses liegt gegenwärtig noch in Entwurfsform vor, was u. a. damit zusammenhängt, dass die verantwortlichen Personen in der Hochschul- und damit der Projektleitung gewechselt haben (I14, 218), zudem die Gremien- bzw. Genehmigungswege an der Hochschule zu berücksichtigen seien: *„Und solche Prozesse macht man nicht mal eben von heute auf morgen, sondern die müssen durch Gremienbeschlüsse und müssen da vorgetragen werden“* (I4, 218). Beratung hat in Fachbereichen stattgefunden, aber *„nicht systematisch irgendwie verankert“* (I14, 218). Dabei gelte es auch die Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, unter denen Studiengangentwicklung an den Fachbereichen der Hochschule stattfindet. „[…] *ganz häufig ist ja Studiengangsentwicklung etwas, was unter enormen Zeitdruck und unter enormen Belastungen passiert. Da sind ja keine wirklichen Ressourcen für vorgesehen“* (I14, 218). Das Thema Studiengangentwicklung kommt im Rahmen von Veranstaltungen der Einrichtung durchaus zur Sprache bzw. wird thematisiert (I14, 224).

Die bestehenden Netzwerke funktionierten insgesamt betrachtet gut, der Wunsch besteht jedoch in Bezug auf die Einrichtung darin, *„das besser strukturell zu verankern“* (I14, 339). Diesbezüglich gebe es hochschulintern entsprechende Ideen, die jedoch abhängig seien von der landespolitischen Situation (I14, 214).

6.1.2 Fallbericht I: Grundständige Bachelorstudiengänge an der Hochschule A

6.1.2.1 Studiengänge im Überblick

Tabelle 6: Interviews grundständige Bachelorstudiengänge der Hochschule A (eigene Darstellung)

Studiengang	*Angebotstyp*	*Studienbereich*	*Interviewpartner/-innen*	*Setting*	*Zeitpunkt, Dauer (min.)*
A	grundständig	Soziale Arbeit, Heilpädagogik	Hochschulprofessoren Leitung dezentrale Einrichtung am Fachbereich	Gruppeninterview	11/14, 115
B	grundständig	Pädagogik, Erziehungswissenschaften	Studiengangleitung Lehrende im Studiengang	Gruppeninterview Einzelinterview (tel.)	11/14, 130 07/15, 23
C	grundständig	Wirtschaftswissenschaften	Dekan und Studiendekan des Fachbereichs	Gruppeninterviews	10/14, 45 2/15, 105

Beim **Studiengang A** handelt es sich um einen grundständigen Bachelorstudiengang, der in der Fächergruppe Gesellschafts- und Sozialwissenschaften zum Studienbereich Soziale Arbeit, Heilpädagogik gehört und für Tätigkeiten im breiten Spektrum sozialer Praxisfelder qualifiziert. Der Studiengang geht aus einem Diplomstudiengang hervor. Themen des Interviews waren der Prozess der Entwicklung des Studiengangs im Zuge der Umstellung von Diplom auf Bachelor sowie die gegenwärtigen und geplanten Weiterentwicklungen. An dem Gruppeninterview nahmen zwei Hochschulprofessoren teil. Teilnehmende war des Weiteren die Leitung einer am Fachbereich verankerten Einrichtung zur Koordination von Praxiskontakten, die ebenfalls im Studiengang lehrt. Alle drei Interviewten waren maßgeblich in den Prozess der Akkreditierung und Reakkreditierung des Studiengangs involviert und arbeiten auch gegenwärtig aktiv an dessen Weiterentwicklung mit. Mit ihnen konnten gesprächsbegleitend der geschilderte Prozessablauf der Studiengangentwicklung visualisiert, des Weiteren am Ende des Gesprächs ein Beziehungsdiagramm erstellt werden.

Studiengang B ist ein grundständiger Bachelorstudiengang der Fächergruppe Gesellschafts- und Sozialwissenschaften im Studienbereich Pädagogik, Erziehungswissenschaften, der erstmalig zum Wintersemester 2014/2015 startete. Das Gruppeninterview wurde mit der Studiengangleitung, einer Hochschulprofessorin, und einer im Studiengang tätigen, lehrenden Mitarbeiterin geführt, die beide im Kern die Entwicklung des Studiengangs vorangetrieben haben. Das Interviewsetting gestaltete sich so, dass eine Visualisierung der Prozessabläufe der Studiengangentwicklung sowie die Erstellung eines Beziehungsdiagramms nicht erfolgen konnten[91]. Im Vordergrund des Gruppeninterviews standen der Prozess der Entwicklung des Studiengangs sowie gegenwärtige Überlegungen zur dessen Weiterentwicklung. Im Juli 2015 fand ein telefonisches Nachfassinterview mit der Studiengangleitung statt, in dem es im Wesentlichen um die Ergebnisse aus der Akkreditierung des Studiengangs ging.

[91] Das Gruppeninterview fand im Privathaushalt der Studiengangleitung statt.

Studiengang C ist ein grundständiger Bachelorstudiengang der Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften im Studienbereich Wirtschaftswissenschaften. Er bietet eine grundlegende betriebswirtschaftliche Ausbildung und geht aus einem Diplomstudiengang hervor. Zu diesem Studiengang fanden zwei Interviews statt, beide jeweils mit dem zum Zeitpunkt der Gespräche amtierenden Dekan sowie mit dem Studiendekan des Fachbereichs. Im ersten Interview wurden im Wesentlichen generelle Aspekte der Studiengangentwicklung auf der Ebene des Fachbereichs thematisiert. Das nachfolgende zweite Gespräch wurde dazu genutzt, um neben dem Studiengang C auch Aspekte der Entwicklung des weiterbildenden Studiengangs D, der ebenfalls im Fachbereich verankert ist, zu thematisieren. Die diesbezüglichen Ergebnisse finden daher entsprechend im zweiten Fallbericht Verwendung (Kap. 6.2.2). Aufgrund des gesetzten zeitlichen Rahmens insbesondere des zweiten Interviews und der Entscheidung, hier den Fokus auf die Gestaltung eines offen gehaltenen Gesprächs sowie auf die Aufrechterhaltung des Redeflusses zu setzen, wurde auf eine Visualisierung des Prozessverlaufs der Studiengangentwicklung sowie auf die Erstellung eines Beziehungsdiagramms verzichtet. Was den Studiengang C anbelangt, so lag der Fokus neben Aspekten des Umstellungsprozesses von Diplom auf Bachelor primär auf dem sich zum Gesprächszeitpunkt vollziehenden Prozess der Neustrukturierung des Studiengangs im Fachbereich.

6.1.2.2 Kategorienbasierte Ergebnisdarstellung

Bezüglich der anlassgebenden Faktoren für die Entwicklung des **Studiengangs A** wird von den Gesprächsbeteiligten zwischen einerseits der Umstellung von Diplom auf Bachelor und andererseits der sich danach vollziehenden Weiterentwicklung des Studiengangs unterschieden. Als Referenzpunkte bei der Schilderung des zeitlichen Verlaufs der Studiengangentwicklung werden dabei wesentlich die Akkreditierung und die Reakreditierung des Studiengangs genannt. Die Einführung des Bachelors stellte sich zum damaligen Zeitpunkt als eine eher nicht erwünschte, äußere Vorgabe dar. *„[…] und ich kann mich dem anschließen, wir haben nur gedacht „Oh Gott, wir müssen modularisieren. Ja, was verbirgt sich eigentlich dahinter?““* (I4, 5). Von der damaligen Hochschulleitung sei die Umstellung des Studienangebots auf die gestufte Studienstruktur sehr forciert worden (I4, 171). Konstatiert wird, dass die Umstellung auf die Bachelorstruktur mit einer Veränderung der Kultur des Fachbereichs einhergegangen sei. Kennzeichen des Fachbereiches sei immer die *„Verzahnung“* (I4, 9) mit anderen Bereichen bzw. Fächern gewesen, was sich auch in der Zusammensetzung der Studierendengruppe entsprechend widergespiegelt habe. Heute habe man hingegen eine eher *„monokulturelle Ausrichtung“* (4, 9). Abseits der besonderen Situation der (von außen forcierten) Neustrukturierung der Studiengänge im Rahmen von Bologna wird Studiengangentwicklung als ein sich im Fachbereich vollziehender fortlaufender Prozess beschrieben (I4, 179). Anlässe ergeben sich wesentlich aus sich verändernden Anforderungen und Rahmenbedingungen der für den Studiengang einschlägigen Praxis, beispielsweise bezogen auf sich verändernde gesetzliche Rahmenbedingungen, auf die im Studiengang entsprechend reagiert werden muss (I4, 179).

Die Phasen in der Entwicklung des Studiengangs A von der Entwicklung der Bachelorstruktur, über die Akkreditierung und Reakkreditierung bis hin zu den gegenwärtig bereits umgesetzten und/oder diskutierten Anpassungen korrespondieren mit einer unterschiedlichen persönlichen Wahrnehmung dieser Phasen. So wird etwa die Akkreditierung bezeichnet als *„Anstrengung, die, ja auf den Schultern weniger gelastet hat“* (I4, 4), während es sich bei der Reakkreditierung

um *„ein stärkeres, auch in die Breite gehendes Entwicklungsprojekt“* (I4, 4) gehandelt habe. Obwohl die Reakkreditierung des Studiengangs für sieben Jahre gilt, befinde man sich gegenwärtig bereits wieder mitten im Prozess der Weiterentwicklung. Letztendlich sei man daher also *„ständig auf dem Weg“* (I4, 336).

Die im Gruppeninterview thematisierten Inhalte der Studiengangentwicklung beziehen sich auf unterschiedliche Phasen im Prozessverlauf. Aufgeführt werden primär curriculare Aspekte, so die Einführung des zweiten Praxissemesters im Zuge der Akkreditierung, die Integration von Inhalten aus dem Lehrgebiet eines der beiden gesprächsbeteiligten Hochschulprofessoren (I4, 34), die Ausdehnung von bestehenden Modulen auf zwei Semester und die (zukünftig geplante) Neuentwicklung von Modulen (I4, 56, 254). Eine aktuelle Weiterentwicklung besteht im Ausbau des Wahlpflichtbereichs, in dessen Kontext u. a. die im Fachbereich geführte Auseinandersetzung darüber einfließt, welche Leistungen auf Inhalte des Studiums angerechnet werden können bzw. sollen (I4, 209-225). Die inhaltlichen bzw. curricularen Anpassungen gehen einher mit einem engen Praxisbezug. Die Rückmeldungen aus der Praxis spielten etwa eine primäre Rolle für die im Zuge der Reakkreditierung vorgenommenen Anpassungen im Studiengang. *„Und da haben wir also wirklich auch auf die Anforderung der Praxis reagiert und, um ehrlich zu sein, auch sehr gern reagiert. Weil uns das natürlich auch nicht gefallen hat, wie wir es hatten“* (I4, 238). Die hochschulexterne Kommunikation mit der Praxis wird als *„durchaus institutionalisiert“* (I4, 247) beschrieben. Über die Durchführung von Befragungen und *„unmittelbaren Sondierungsgesprächen“* (I4, 243) wurde und wird die Praxis in die inhaltliche Entwicklung des Studiengangs aktiv einbezogen. Die mit der Praxis geschlossenen Kooperationsvereinbarungen werden insofern als von großer Bedeutung bewertet, als es sich hier um etwas handelt, *„was sich in Bezug auf die Entwicklung des Studiengangs am Ende doch auszahlen kann“* (I4, 331). Hier gehe es nicht nur darum, externe Lehrbeauftragte zu gewinnen und Kooperationsveranstaltungen durchzuführen, sondern als damit verbundene Zielsetzung wird auch formuliert, zukünftig neue Formate in die Lehre zu generieren, *„die ANDERS sind, die NEU sind oder mal den Rahmen sprengen“* (I4, 331).

Die Frage, welche Akteure an der Entwicklung eines Studiengangs beteiligt sind, wird im Gespräch zum einen mit Verweis auf die Formalstruktur der Selbstverwaltung im Fachbereich beantwortet, zum anderen werden konkrete Akteure auf der Aktivitätsebene benannt. Deren Einbindung ergebe sich zwar aus der Struktur, *„allein dadurch, dass wir hier eben ein Lehrkörper sind in einem Fachbereich mit entsprechenden Aufgaben“* (I4, 15). Wirklich aktiv im Prozess mitarbeiten würden dann aber letztlich immer nur Teilgruppen (I4, 15). Dies habe sich auch im Laufe der Zeit *„weitgehend so gehalten“* (I4, 15). Der aktive Kern bleibt im Prinzip immer gleich (I4, 15). Zum Aspekt des (notwendigen) Expertenwissens wird herausgestellt, dass sich beispielsweise bezogen auf die Akkreditierung des Studiengangs A der Aspekt positiv ausgewirkt habe, dass Erfahrungen aufgrund der Beteiligung an Reakkreditierungsverfahren an anderen Hochschulen vorgelegen hätten, man demzufolge im Akkreditierungsprozess auf eine entsprechende Expertise habe zurückgreifen können (I4, 27).

Relativ dezidiert erfolgt im Interview die Darstellung von Strukturen und Prozessen der Kommunikation im Zusammenhang mit Studiengangentwicklung, wobei sowohl auf die Ebene des Studiengangs und des Fachbereichs rekurriert, als auch auf (teilweise parallellaufende) Strukturen und Prozesse auf der Ebene der Hochschule verwiesen wird. Berichtet wird, dass der

Prozess der Reakkreditierung im Rahmen einer Klausurtagung mit dem kompletten Fachbereich vorbereitet wurde. Man habe eine mögliche zukünftige Struktur des Studiengangs vorgestellt und diese dann zunächst in Arbeitsgruppen diskutiert. Fachbereichsübergreifend und hochschulintern sei zudem ein Arbeitskreis gebildet worden, in dem alle Personen saßen, *„die jetzt die diversen Weiterbildungsstudiengänge und dann auch die Akkreditierungen gemacht haben“* (I4, 52). Zusätzlich habe es *„eine recht feingliedrige Struktur wiederum von Untergremien* [gegeben]*, wo jeweils dann die Sachen dann in, auf unterschiedlichem Niveau diskutiert werden“* (I4, 52). Man habe sehr viel in kleinen Gruppen erarbeitet, teilweise mit drei oder vier Personen, die sich mehrmals über einen längeren Zeitraum getroffen haben (I4, 4). Das hier Erarbeitete wurde in der Fachgruppe vorgestellt und die Rückmeldungen der Kolleginnen und Kollegen wurden eingeholt. Letztendlich habe es sich um einen *„Abstimmungsprozess“* (I4, 52) gehandelt. Entscheidend sei es dabei gewesen, dass es in der Fachgruppe *„so etwas wie ein GENERALNICKEN“* (I4, 56) gegeben habe. Im Fachbereich gibt es ein Commitment dahingehend, dass die Modulverantwortlichen in der inhaltlichen Gestaltung der Module über Gestaltungsspielräume verfügen. Die Rückkopplung mit der Fachgruppe hat stattzufinden, *„aber eigentlich waren dann, dann da die Pfeiler schon mal eingeschlagen dann“* (I4, 58). *„Also es gab immer einen, der den Hut auf hatte für dieses Modul, der auch EINGEFORDERT hat. Letztendlich aber auch verantwortlich war, es in die entsprechende Form zu bringen […]“* (I4, 57). Auch aktuell wurde im Fachbereich wieder beschlossen, eine Arbeitsgruppe zur Überprüfung spezifischer Aspekte im Studiengang A einzusetzen (I4, 4).

Im Studiengang A bestehen auf der hochschulinternen Ebene, auf der personellen Ebene sowie fachbezogen Kooperationsbeziehungen mit Kolleginnen und Kollegen anderer Fachbereiche und Fachgebiete (I4, 429, 359). Es gibt zum einen eine (personelle) strukturelle Verzahnung über Fachgruppen, zum anderen eine Verzahnung auf einer personellen Ebene beispielsweise darüber, dass man sich innerhalb eines Moduls abstimmt (I4, 364-366). Der Fachbereich ist eng mit einem An-Institut verbunden, in dem Forschung betrieben wird, das aber auch Weiterbildung anbietet. Einer der beiden am Gespräch beteiligten Hochschulprofessoren ist hier stellvertretender Vorsitzender und das Bindeglied zum Fachbereich. Zur Frage weiterer bestehender hochschulinterner Beziehungen wird ausgeführt, dass die zentrale Einrichtung für Hochschuldidaktik der Hochschule als eher mit zusätzlich entstehenden Aufgaben assoziiert wurde (I4, 459). Direkte Beziehungen gibt es auch zur zentralen Einrichtung für Weiterbildung eher weniger. Diese wird als *„durchaus auch spürbar“* (I4, 497) und als *„hilfreich“* (I4, 497) wahrgenommen. Was die hochschulexternen Beziehungen zur Praxis betrifft, so werden diese personalisiert über die Hochschullehrenden realisiert, bestehen des Weiteren über die Einbindung externer Lehrbeauftragter und über Kooperationen etwa im Rahmen der Praxisprojekte im Studiengang. Grundsätzlich sei die Stärke der Kooperation bzw. Beziehungen zur Praxis von den jeweils agierenden Personen abhängig (I4, 390). Die hochschulexternen Beziehungen mit Akteuren aus der Praxis sind, wie bereits benannt, teilweise formal über Kooperationsvereinbarungen strukturell fixiert (I4, 331).

Von hoher Bedeutung für das Profil des Studiengangs ist die intensive Einbindung der Praxis. So sind in der Lehre beispielsweise einige externe Lehrbeauftragte tätig, was dadurch bedingt ist, dass die Hochschullehrenden selbst vielfach in der außerhochschulischen Praxis Funktionen innehaben bzw. über entsprechende Kontakte verfügen. Dieser Praxisbezug spiegelt sich demnach in der Gestaltung der Veranstaltungen wider (I4, 238). Gestaltet wird die Einbindung der

Lehrenden in die Praxis aktuell durch *„begleitende Seminare, durch Reflexionsseminare, also Konsultationsgruppen, Projekte, Praxisprojekte“* (I4, 242). Im Hinblick auf die Gestaltung der Praxisphasen im Studium wird Wert auf *„ein gewisses Qualitätsmanagement“* (I4, 248) gelegt. So müssen die Studierenden beispielsweise einen verbindlichen, mit der jeweiligen Praxisstelle vereinbarten Ausbildungsplan vorlegen. Das Praktikum wird durch entsprechende Lehrveranstaltungen begleitet und endet mit einer Praxisprüfung inklusive Kolloquium. Es wird als wichtig erachtet, dass die Organisation der Praxisphasen nicht lediglich über eine entsprechende, der Verwaltung zugeordnete Einrichtung stattfindet, sondern dass hier die Lehrenden maßgeblich involviert sind (I4, 248). Im Rahmen des Studiengangs werden zudem Projekte angeboten, in die viele Studierende eingebunden sind und die mit externen Kooperationspartnern realisiert werden.

Im Gespräch deutlich wird die Bezugnahme auf bestimmte strukturelle hochschulinterne und hochschulübergreifende Rahmenvorgaben und Regeln auf der einen Seite und deren Wahrnehmung bzw. der Umgang mit ihnen auf der anderen Seite. Von den formalen Vorgaben unterscheidet sich das praktische Handeln insofern, als dieses den jeweiligen Kontextbedingungen angepasst wird. So wird im Rückblick auf den Prozess der Umstellung auf die Bachelorstruktur beschrieben, dass damals noch alles *„sehr NEU“* (I4, 4) gewesen sei, man nicht gewusst habe, *„wo wo das Ganze hinläuft“* (I4, 4). Formale, den Prozess der Studiengangentwicklung leitende Prozessverläufe habe es in der Phase der Umstellung auf die gestufte Studienstruktur noch nicht gegeben. Es habe zwar Empfehlungen beispielsweise der HRK und der KMK, wissenschaftliche Aufsätze und dergleichen gegeben, aber keine praxisorientierte Handreichung. *„Aber was wirklich gefehlt hat, war sozusagen also eine Handreichung, so wie kann so etwas aussehen? Mit BEISPIELEN und so“* (I4, 9). Es seien Fehler gemacht worden, wobei diese aber aufgrund der fehlenden Orientierungshilfen *„systematisch“ (I4, 9)* angelegt gewesen wären: man habe improvisieren müssen (I4, 9). *„Ja, wir haben also, wie das Regeln so eigen ist, sie interpretiert. Und, und dieses Interpretieren, wir hatten also keine, ich sage ja, es gab keine VERFAHREN wie man, wie w/ was das jetzt heißt“ (I4, 12).* Bestehende Freiräume seien nicht genutzt worden. Diesbezüglich wird allerdings ein Lernprozess konstatiert. Letzendlich habe man sich *„schlichtweg mit trial und error“* (I4, 12) vorgearbeitet und vieles sei *„einfach auch ad hoc“* (I4, 113) gelaufen. *„Das ist so, work in process, irgendwie PASSIERT“ (I4, 56).* Der alte Diplom- und der neue Bachelorstudiengang seien parallel gelaufen und man habe den Anspruch gehabt, in beiden Studiengängen die eigenen Qualitätsstandards zu halten. Dies hat dann dazu geführt, dass man *„einfach FUNKTIONIERT“* (I4, 170) habe. Alles habe sehr schnell gehen müssen und sei *„aus der Situation heraus“* (I4, 113) abgelaufen. Alles sei *„irgendwie PASSIERT“* (I4, 56) und geherrscht habe *„das Gesetz des Handelns“* (I4, 58). Dieser Situation stand jedoch gleichzeitig das Bestreben gegenüber, das eigene Wissen und die eigenen Erfahrungen in die neuen Strukturen zu integrieren. *„Also, man hat probiert und da, wo es funktioniert hat, das haben wir dann so gelassen oder ausgebaut. Da, wo es nicht funktioniert hat, versucht zu korrigieren. Das ist, glaube ich, ganz gut gelungen“* (I4, 12). Eine Prozessplanung hat nicht stattgefunden, sondern die einzelnen Phasen und Schritte haben sich im laufenden Prozess ergeben (I4, 113). Hilfreich sei es vor allem auch gewesen, *„im INFORMELLEN, im Halbfeld, zu wissen, wie es läuft“* (I4, 27).

Die Teilnehmenden des Interviews stellen die für sie gegenwärtig auf der hochschulübergreifenden und der hochschulinternen Ebene relevanten Rahmenbedingungen dar und beschrie-

ben, in welcher Weise diese sie in ihrem Handeln beeinflussen bzw. inwieweit sie diese als beeinflussend wahrnehmen. Auf der hochschulübergreifenden Ebene steht die im Land geführte Strukturdebatte über das Hochschulsystem im Vordergrund. Diese Debatte betreffe sie *„unmittelbar“* (I4, 289). *„Es geht um Strukturen innerhalb der Hochschule. […] Es gibt so was wie eine UNSÄGLICHE Diskussion über Hochschulfinanzierung“* (I4, 301). Letztendlich hänge man jedoch *„am Tropf“* (I4, 167) der Hochschulpolitik. Thematisiert werden des Weiteren Aspekte, die sich auf die Struktur und Entwicklung des Arbeitsmarktes beziehen sowie übergreifende (gesellschaftliche) Entwicklungen und Fragestellungen berühren. Mit Blick auf die Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktes wird beispielsweise darauf hingewiesen, dass sich die Erwartungshaltung der Praxis nicht geändert habe (I4, 38). Der Bachelor werde akzeptiert, ausgerichtet sei die Praxis aber immer noch auf das ‚alte‘ Diplom. Insgesamt habe sich die Praxis verändert und sei zunehmend *„managementorientiert“* (I4, 38) geworden. *„WEIL sich eben auch in unserem Feld sehr viel verändert. Gesetze verändern sich, neue Handlungsfelder tun sich auf“* (I4, 42). Neben der Praxis verändern sich auch die Studierenden. In Bezug auf die jetzige Studierendengeneration wird unabhängig vom Bachelor-Master-System ein *„Zeitwandelphänomen“* (I4, 187) konstatiert. Dieses drücke sich wesentlich auch in einer veränderten Haltung zum Studium aus, die durch eine *„Mitnahmementalität“* (I4, 187) geprägt sei. Dies spiegele sich auch in den Erwartungen der Studierenden zur Frage der Anrechenbarkeit von Leistungen auf das Studium wider (I4, 201).

In allen Gesprächen zu den drei grundständigen Studiengängen an der Hochschule A wird deutlich, dass der Prozess der (Weiter-)Entwicklung eines Studiengangs nur dann zum Erfolg bzw. zum Ziel führt, wenn er gesteuert wird. Diese Steuerung in der Studiengangentwicklung wird in der Regel von individuellen Akteuren und/oder von einem Team oder einer Arbeitsgruppe wahrgenommen, dies jeweils eingebettet in die Strukturen der Selbstverwaltung sowie in Abstimmungs-/Kommunikationsprozesse mit den Fachkolleginnen und Fachkollegen. Interessant ist allerdings das in den Interviews zutage tretende unterschiedliche Verständnis, was mit dem Begriff der Steuerung verbunden wird. In der Phase der Reakkreditierung des Studiengangs A hatte einer der beiden am Gespräch beteiligten Hochschulprofessoren das Amt des Studiendekans inne. Er sei damals *„im ZENTRUM“* (I4, 25) gewesen. *„Gesteuert, also bei mir lief das immer zusammen“* (I4, 25). Letztlich habe es sich aber um eine *„kollektive Leistung“* (I4, 25) gehandelt. *„Also wir, wir hatten eine feste Arbeitsgruppe, die sich öfter getroffen hat und, wo, also wo ich mehr so in einer Rolle von, na ja, sozusagen da, wo es letztlich LANDET und, ja, wo dann sozusagen dann vielleicht auch Sachen weiter, weitergegeben werden oder so was“* (I4, 25). Zum Aspekt der Steuerung wird die Vermutung geäußert, dass es hier nicht um eine Ablehnung des Begriffs geht, sondern dass sich hier vielmehr ein spezifisches Umgehen miteinander, das *„habitualisiert“* (I4, 43-47) sei, widerspiegelt, das typisch sei für das Fach und sich von anderen Fächern unterscheide. Hierfür wird der Begriff der Steuerung als nicht passend angesehen. *„Es war nämlich eigentlich viel MEHR. Es war moderieren, koordinieren und begleiten“* (I4, 26-26). Steuerung im Sinne von Zuordnung, Kontrolle von Meilensteinen etc. habe man *„hier gar nicht nötig gehabt. Das haben wir, glaube ich, SELBER organisiert“* (I4, 27). Steuerung sei nicht etwas, was *„an den Grenzen des Fachbereichs“* (I4, 48) endet, sondern auf verschiedenen Ebenen stattfindet. Die Senatskommission sei ein Steuerungsinstrument, ebenso das Ministerium auf einer höheren Ebene (I4, 48). Was von dort komme, müsse entsprechend umgesetzt werden (I4, 48). Dies liefe allerdings *„nicht so wie ein Transmissionsriemen einfach*

runter" (I4, 48), sondern es hätte dazwischen immer *„Interpretationsschritte"* (I4, 48) gegeben. So habe einer beiden Hochschulprofessoren zum damaligen Zeitpunkt ein Papier zur Umsetzung der Modularisierung in der Lehre geschrieben, welches in der Senatskommission behandelt werden sollte, was dann aber nicht stattgefunden habe (I4, 48). Insofern würden Dinge auch einfach ins Leere laufen. Anstelle eines geplanten (Steuerungs-) Prozesses trete eher die *„kommunikative Aushandlung" (I4, 48)*.

Auf Nachfrage kommunizieren die Gesprächsbeteiligten auch ihre Haltung zum Thema der Anrechnung von Vorleistungen. Hier gebe es unterschiedliche Sichtweisen: die eigene und die der Studierenden. Man sei zunehmend mit dem Thema konfrontiert durch entsprechende Anfragen der Studierenden, in denen sich auch ein *„Mainstream"* (I4, 203) ausdrücke. Hier sei man immer wieder gefordert, entsprechend zu argumentieren, was ein Studium sei. *„Und so, insofern ist dann auch, das liegt aber vielleicht auch an diesen verschiedenen Zugangswegen, ist die Auffassung, was eigentlich ein Studium ist, so sehr sehr verschieden"* (I4, 202).

Mit Bezug auf die (Weiter-)Entwicklung des Studiengangs wird ein Wunsch dahingehend geäußert, dass die Kreativität im Prozess erhalten bleibt (I4, 336). Wünschenswert wäre es auch, dass man zu einer *„offeneren Struktur"* (I4, 288) komme, die auch dazu führe, dass die Studierenden sich ändern, wieder engagierter und neugieriger werden. Insgesamt wird, bezogen auf den Studiengang, Konsolidierung statt Veränderung angestrebt (I4, 288). *„Insofern möchte ich doch innerhalb der bestehenden Struktur sozusagen noch mal (.) das BESSER hinkriegen. Dass es auch HERAUSFORDERNDER wird"* (I4, 341). Dafür, wie der Studiengang laufe, trage man die Verantwortung. *„Also ich finde, ich möchte SCHON, dass das, so ein BISSCHEN glaube ich schon, habe ich auch Anteile daran, wie die Struktur jetzt ist"* (I4, 328).

Der **Studiengang B** startete erstmalig zum Wintersemester 2014/2015. Für die Entwicklung des Studiengangs B spielten Anlässe, Rahmenbedingungen und persönliche Motive auf mehreren Ebenen eine Rolle. Die befragte Studiengangleitung hat eine Professur in dem Studiengang inne. Die Entwicklung des Studiengangs war Teil der mit der Berufung auf die Professur geschlossenen Zielvereinbarung mit der Hochschule (I6, 47-51). Am Fachbereich existiert bereits ein berufsintegriertes Studienformat, aus dem heraus sich das Bestreben, einen grundständigen Studiengang zu entwickeln, ergab. *„Also der berufsbegleitende kann nur der erste Schritt sein. Wir sind das einzige Bundesland, das keinen grundständigen hat"* (I6, 109). Dieser grundständige Studiengang sollte für Leitungs- und für Funktionsstellen qualifizieren, was auch seitens der Praxis so gesehen worden sei (I6, 109). Zudem habe es die Überlegung gegeben, ob sich der berufsintegrierende Studiengang tatsächlich auf Dauer halten würde, da sich die Studienorganisation für einige Personen nur schwer mit Beruf und/oder Familie vereinbaren vereinbaren lasse, der Hochschulstandort zudem auch nicht zentral erreichbar sei (I14, 124). Anlass für die Studiengangentwicklung gaben des Weiteren die politischen Rahmenbedingungen. Auf der Landesebene wurde sich bereits 2006 für eine Akademisierung der Leitung in den Praxisfeldern, auf die der Studiengang ausgerichtet ist, ausgesprochen (I6, 51). Der Studiengang B war in seiner spezifischen Schwerpunktsetzung und in seinem Format als grundständiger Studiengang von der Politik gewollt und auch eingefordert. *„Ich denke es war ja einerseits so, dass wir ja auch einen gewissen, von Seiten der POLITIK, auch einen gewissen Zeitdruck einfach hatten"* (I6, 186).

Die Studiengangleitung berichtet, dass sie u.a. bereits über Erfahrungen in der Studiengangentwicklung im Prozess der Umstellung von Diplom auf Bachelor verfügte, von daher wusste, welche Schritte zu tun sind und wie viel Zeit diese in Anspruch nehmen. *„Dann auch, wir hatten ja schon mal eine Modulhandbuchüberarbeitung gemacht im Zuge des Akkreditierungs/ also dieser Akkreditierungsauflage. Ich wusste also UNGEFÄHR, was das an Zeit kostet und worauf ich mich einlasse und wann ich die machen kann“* (I6, 322).

Die im Gespräch dargestellten Phasen der Studiengangentwicklung werden unter Bezugnahme auf unterschiedliche Ebenen beschrieben. So musste der Studiengang zum einen auf einer politischen Ebene diskutiert und durchgesetzt werden, zum anderen innerhalb der Hochschule (I6, 79). Als dritte Säule der Studiengangentwicklung neben Politik und Hochschule haben die *„inhaltlichen Entwicklungen“* (I6, 79) stattgefunden. Eingeleitet wurde die inhaltliche Entwicklung durch ein ganztägiges Treffen im (Studiengangs-)Team, im Rahmen dessen mögliche Inhalte zunächst benannt, gesammelt und strukturiert wurden. *„[…] und dann immer mit so Flipcharts und mit Klebezetteln und jeder hat dann irgendwie, wir haben versucht, Inhalte erst mal zu benennen, die wir gern haben möchte. Also das Ganze war relativ unstrukturiert, sage ich, erst mal. Na ja und dann hatten wir im Endergebnis dann eben halt, also wir haben dann auch schon überlegt, könnte das ein Modul sein? Passt das thematisch zusammen? Wie könnte man das ordnen?“* (I14, 91). Die anschließende Systematisierung sei wesentlich durch die beiden Gesprächsbeteiligten erfolgt mit Rückkopplungs-/Abstimmungsschleifen in das (Studiengang-)Team hinein. Nachdem die Modulstruktur festlag, wurden die Modulbeschreibungen erstellt. Im Oktober 2013 lagen die Prüfungsordnung und das Modulhandbuch vor. Parallel zur inhaltlichen Entwicklung hat die Kapazitätsplanung stattgefunden (I6, 88-89). Begonnen habe man damit bereits im Januar 2013. *„Wo mir erst mal BEWUSST wurde, was da alles zu machen ist und wie, wie gut oder schlecht unsere Kapazitäten sind und wie wir da, wie wir planen müssen“* (I6, 89). Der Aufwand auf der Verwaltungsebene der Studiengangentwicklung wird generell als sehr hoch beschrieben. *„[…] aber gefühlt habe ich siebzig Prozent meiner Arbeitszeit im Wintersemester letzten Jahres für die Studiengangsentwicklung verbraucht“* (I6, 79).

Zu einem frühen Zeitpunkt in der Entwicklung des Studiengangs B habe man überlegt, wie das Studienmodell aussehen soll und nach bereits existierenden Modellen recherchiert. *„Da hatten wir dann auch zeitweise einen Honorarvertrag vergeben, wo dann also da wirklich eine Analyse gemacht worden ist und da mal geguckt worden ist, welche Modelle gibt es da im Bund?“* (I6, 79). Geklärt werden musste die inhaltliche Schwerpunktsetzung u. a. in Abgrenzung zu bestehenden Angeboten (I6, 111). Damit verbunden stellte sich auch die Frage des Titels des Studiengangs, der so gewählt wurde, dass er eine Verbindung zu den Praxis- und Tätigkeitsfelder erkennen lässt, für die die Studierenden qualifiziert werden sollen. Um das eigene Angebot von Fachschulen abzugrenzen, liegt ein Schwerpunkt des Studiums auf der Forschung (I6, 113). Ein wesentlicher Bestandteil der inhaltlichen Entwicklungen war die Erstellung des Modulhandbuches. Damit verbunden sei ein recht hoher Organisationsaufwand dahingehend gewesen, die jeweiligen Modulbeschreibungen von den Verantwortlichen einzuholen, diese in einem Dokument zusammenzuführen und fortlaufend zu aktualisieren. *„[…] das war auch noch, was einfach nur, sage ich mal, wirklich gar nicht INHALTLICH war, aber dieses Organisatorische und immer darauf achten, ist die Struktur noch da?“* (I6, 165).

Wichtig sei stets der Zielgruppenbezug in der Studiengangentwicklung gewesen. *„Also auch bei der Planung, bei den Inhalten. Dass man auch überlegen muss, ja, auch welche Zielgruppe hat man denn eigentlich? Also auch altersmäßig ist das natürlich ein Unterschied, ob ich jetzt Personen da sitzen habe, die schon 25 Jahre Berufserfahrung habe oder ich habe welche, die gerade ihr Abitur gemacht haben und anfangen, zu studieren. Ganz unterschiedliche Gruppen"* (I14, 130). Man sei sich von Beginn an klar darüber gewesen, dass man es mit Studierenden zu tun haben würde, die überwiegend über keine beruflichen Vorerfahrungen verfügen (I6, 378). Dies sei auch der Grund gewesen, warum man direkt nach dem ersten Semester ein Praktikum im Studienverlauf integriert habe. Insgesamt hat die Frage der organisatorischen und inhaltlichen Integration und Gestaltung der Praktika in den Studienverlauf viel Raum im Rahmen der inhaltlichen Entwicklung eingenommen (I6, 113). So galt es zu klären, wie durch die Praktika die Berufsorientierung und die Berufseinmündung der Absolventinnen und Absolventen gestaltet werden können (I6, 443). Des Weiteren war zu entscheiden, wie die Praktika in den Studienverlauf hinsichtlich der Verteilung der Kreditpunkte und des Workloads integriert werden können (I6, 443).

Die Mehrzahl der aktuell im Studiengang Studierenden verfügt über keine beruflichen Vorerfahrungen und kommt direkt von der Schule (I6, 368). Obwohl man das erwartet habe, sei man dennoch überrascht davon, dass es unter den Studienbewerberinnen und Studienbewerbern kaum Erzieherinnen gegeben habe (I6, 381). Der Praxisbezug im Studiengang wird neben den Praxisphasen u. a. dadurch hergestellt, dass Ringvorlesungen zu bestimmten Berufsfeldern angeboten werden, bei denen teilweise mit Berufspraktikerinnen und Berufspraktikern zusammengearbeitet wird (I6, 184). Was die beruflichen Perspektiven nach der Beendigung des Studiums betrifft, so gehe es nicht nur darum, dass die Absolventinnen und Absolventen Leitungsstellen besetzen*, „sondern wir wollen die durchaus auch im Gruppendienst, in Funktionsstellen, in anderen Bereichen ebend auch SEHEN"* (I6, 51).

Als eine aktuell noch zu klärende Frage wird der Einsatz der Absolventinnen und Absolventen in der Berufspraxis thematisiert. Hier sei eine (noch stärkere) Zusammenarbeit mit der Praxis erforderlich (I6, 184). Noch ungelöst sei beispielsweise die Frage bezogen auf die tarifliche Einstufung der Absolventinnen und Absolventen (I14, 128). Im Nachfassinterview vom Juli 2015 berichtet die Studiengangleitung, dass es aufgrund der durch die Akkreditierungsagentur gesetzten Auflage darum gegangen sei, die Kompetenzbeschreibungen und Prüfungsformen noch einmal anzufassen und abzugleichen (I15, 15-16, 16). Im Rückblick auf das Semester gibt zudem sie an, noch einmal über didaktische Aspekte nachdenken zu wollen. *„Also da noch mal zu überlegen, wie ich da ebend auch andere Interaktionsformen einbauen kann, damit die, also damit ich ebend auch GUCKEN kann. Also mir geht es ja eigentlich darum, zu sehen (.) wie laufen deren Aneignungsprozesse?"* (I15, 58).

Der Stellenwert und der – insbesondere persönlich wahrgenommene – Umfang von Kommunikation innerhalb des Fachbereichs und auf der hochschulischen Ebene werden auch im Fall des Studiengangs B sehr deutlich. Im Prozess der Studiengangentwicklung haben im Fachbereich sehr viele Treffen, zum Teil auch studiengangübergreifend, aber vor allem im zentralen (Studiengang-)Team stattgefunden. Diese habe es vor allem in der Schlussphase des Entwicklungsprozesses ca. monatlich gegeben und hätten teilweise jeweils *„halbe Tage"* (I6, 147) gedauert. Hinzu seien Klausursitzungen gekommen (I6, 132-139) sowie ganz wesentlich auch die infor-

mellen Abstimmungen. *„Und wir haben Sitzungen gemacht ohne Ende, ja, also“* (I6, 100). Grundsätzlich wird Wert auf eine offene Diskussion und auf eine Partizipation aller Beteilgten gelegt. *„Aber was man glaube ich wirklich sagen muss ist, dass wir, also dass es wirklich ein DEMOKRATISCHER Prozess war, der auch also, wo wir IMMER alle mitgenommen haben. Also SOWOHL das Team als auch die Träger als auch“* (I6, 173). Die Kommunikation im und mit dem Team wird sehr positiv beschrieben (I4, 99). Wichtig sei, das Team mitzunehmen, es *„demokratisch“* (I6, 208) einzubeziehen, es zu beteiligen und *„offen“* (I6, 227) miteinander zu kommunizieren. Grundsätzlich habe man vom Dekanat Rückendeckung erhalten. *„Und da hat er gesagt „Na ja gut, das, da, da ist jetzt die Grundentscheidung, ich vertraue dir jetzt soweit, dass du das ebend schon hinkriegst und da machen wirst und unter dem Vorbehalt stimme ich dann ebend auch ZU“. Und ich weiß dann ebend auch, WENN ich es nicht hinkriege und wenn was offen ist, muss ich zu IHM gehen (.)“* (I6, 262).

Umfangreiche Kommunikationsprozesse begleiteten zudem die Kapazitätsplanung. Die Kapazitätssitzungen hätten mit vier Stunden ebenfalls lange gedauert (I6, 322). Teilgenommen habe hier immer die Studiengangleitung, die dann die Ergebnisse wieder an das Team zurückgekoppelt habe (I6, 322).

Im Falle des Studiengangs B wird die eigene Fächerkultur als noch im Aufbau begriffen beschrieben. Von den Verantwortlichen wird Wert darauf gelegt, Kommunikationsstrukturen aufzubauen, in deren Kern die offene Kommunikation miteinander steht. *„Und ich glaube, das ist, das ist eine Kultur, die (.) die die bei uns existiert und die vor allen Dingen bei den Verantwortlichen da ist“* (I6, 250). Diese Kultur versuche man auch den Studierenden zu vermitteln (I6, 250). Auf der Ebene der Hochschule könne man von einer *„Kultur des Dialogs“* (I6, 219) sprechen, die sich von anderen Hochschulen unterscheidet. Deutlich werde dies zum Beispiel an der guten Zusammenarbeit mit der Verwaltung (I6, 224). Hierzu tragen ganz konkret auch einzelne Personen bei: Benannt wird diesbezüglich etwa die Verwaltungsleitung, die dafür sorge, dass es diese Kommunikationsstrukturen auch gibt (I6, 239).

Für die Kommunikation mit der Praxis wurden die so im Interview bezeichneten Trägertreffen als institutionalisierte Struktur ins Leben gerufen. Diese fanden seit 2011 zwei Mal jährlich statt und werden zum Zeitpunkt des Gesprächs als geplant beschrieben (I6, 175-184). In diesen Treffen geht es darum, die Bedarfe der Praxis zu erfragen und aktuelle Entwicklungen im Studiengang vorzustellen. In allen drei an der Hochschule A analysierten grundständigen Studiengängen wurden und werden die Träger bzw. – generalisierend formuliert – die Praxis über unterschiedliche Wege und Strukturen und in unterschiedlichem Umfang aktiv in die Studienganggestaltung eingebunden. *„Oder wir haben uns auch im Vorfeld BEI der Studiengangsentwicklung zum Beispiel auch mit Trägervertretern zusammengesessen, also gesetzt und haben auch mal das Konzept vorgelegt, weil wir deren Meinung mal hören wollten. Also auch mit Fachschulen, die ja auch Erzieherinnen ausbilden“* (I14, 124).

Was die Gestaltung des Prozesses der Studiengangentwicklung betrifft, führt die Studiengangleitung an, dass ihr aufgrund ihrer Erfahrungen klar gewesen sei, was wann im Prozess der Studiengangentwicklung zu erfolgen habe und wie viel Zeit dafür einzurechnen sei. Dabei sei jedoch die Kapazitätsberechnung neu für sie gewesen. *„Und, das was ich, worin ich ÜBERHAUPT keine Erfahrungen hatte, war diese ganze Frage der Kapazitätsberechnung, wo ich dann*

also sukzessive erst gemerkt habe, also, also erst mal ein Schreck gekriegt habe, als ich gemerkt habe, DAS ist was, was ICH überhaupt MACHEN muss. Und das wird auch/ wird mir auch keiner abnehmen" (I6, 322). Viel *„gelernt"* (I6, 202-202) habe sie auch in Bezug auf die Formalia der hochschulinternen Kommunikation. *„Also so, WIE nimmt man andere mit, wie wie k/ muss der Kontakt sozusagen ebend auch laufen? Und WEN setzt man ins CC und, also solche Sachen"* (I6, 202). Geholfen habe ihr, dass sie aufgrund ihrer langjährigen Tätigkeit an der Hochschule A auf Erfahrungen im Umgang mit der Hochschulverwaltung zurückgreifen konnte, die dortigen Strukturen und – auf einer persönlichen Ebene – viele Verwaltungsmitarbeiterinnen und – mitarbeiter kannte. *[…] und da wusste ich ebend, wer das ist und wo ich hingehe. Und wusste ebend auch ungefähr, wie die dann drauf ist und so"* (I6, 338). Diese Erfahrung und diese Strukturkenntnis haben ihr zu Beginn ihrer Tätigkeit an der Hochschule und im Kontext früherer Studiengangplanungen gefehlt (I6, 338). Auch ihre langjährige Gremientätigkeit habe sich positiv ausgewirkt. *„Und ich wusste auch aus, also langjähriger Tätigkeit in Gremien, was in Fachbereichsräten und Senaten schief gehen kann, in Kommissionssitzungen sozusagen. Also ich hatte immer viel mehr auch an Argumentation und ich hatte auch möglicherweise was an Verhandlungsmasse und so. Also, so Gremienerfahrung, ohne Gremienerfahrung das zu machen ist, glaube ich, auch ziemlich schwierig (würde ich sagen?)"* (I6, 322).

Im Prozess der Entwicklung des Studiengangs gab es insbesondere über die Person der Studiengangleitung ein Netz an hochschulexternen Beziehungen auf unterschiedlichen Ebenen, beispielsweise zur Praxis und zur Politik. Diese Kontakte zur Politik resultieren daraus, dass die Studiengangleitung zum Zeitpunkt der Entwicklung des Studiengangs selbst aktiv in der Politik war. *„[…] ich war dann auch im Sozialauschuss, im Kulturausschuss, im, im im Landtagshearing zum KiföG und so weiter"* (I6, 51). Hochschulintern musste angesichts der (knappen) zur Verfügung stehenden Zeit geschaut werden, an welchen Stellen Kontakte bzw. Kooperationen sinnvoll bzw. auch notwendig waren. Grundsätzlich habe man *„versucht, auch das, was wir an Unterstützung kriegen könnte, mir dann ebend auch zu HOLEN […]"* (I6, 111). Diese Unterstützung kam beispielsweise aus der Einrichtung für Weiterbildung der Hochschule, des Weiteren aus einem anderen Fachbereich der Hochschule A (I6, 113). Wenig Kontakte gab es zur Einrichtung für Hochschuldidaktik der Hochschule, wobei hier andere Gründe eine Rolle spielten. Benannt werden der Zeitfaktor, sowie der Aspekt, dass die Einrichtung inhaltlich nichts hätte zur Studiengangentwicklung beitragen können. *„Und es war dann natürlich für uns auch immer so, weil wir gesagt haben, na ja, also warum soll man denn, wenn man sowieso schon eigentlich so viele Personen hat, mit denen man zusammenarbeitet, warum soll man dann NOCH wieder jemanden mit rein holen?"* (I6, 293). Im Telefonat vom Juli 2015 berichtet die Studiengangleitung allerdings davon, dass bei der Überarbeitungen im Zuge der Akkreditierung inzwischen ein von der zentralen Einrichtung für Hochschuldidaktik organisierter Workshop stattgefunden habe, *„also, also wo, wo wir wir noch mal an diesen Fragen, so Kompetenzentwicklung und Prüfungsformen gearbeitet haben" (I15, 16).*

Hinsichtlich der agierenden Personen und Verantwortungsträger führt die Studiengangleitung aus, dass es an der Hochschule klare Strukturen gibt. *„Also es ist KLAR (.) es gibt einen starken Prorektor, es gibt einen starken Dekan. Und es gibt also auch starke (.) Studiengangsleitungen"* (I6, 262). Dies sei insofern von Vorteil, weil man wisse, wer für was zuständig sei und letztlich auch die Verantwortung trage. Als wesentlich erachtet die Studiengangleitung ihren Status als Professorin. *„[…] ich WAR dann ebend auch Professorin und konnte an manchen, und ich war*

NICHT Lehrkraft. Also, ohne dass ich da die abqualifizieren will, aber an manchen Stellen reicht einfach der Titel vor dem Namen […]" (I6, 338). Bezüglich der zu leistenden inhaltlichen Schritte in der Entwicklung des Studiengangs habe man sich am formalen Zeitplan der Gremien orientiert und dann zurückgerechnet (I6, 111). Damit sei klar gewesen, wie wenig Zeit für die inhaltliche Entwicklung übrigblieb und wann alle Dokumente vorliegen mussten. *„Also dass man wusste, es MUSS ja fertig werden. Und da muss ich auch ganz ehrlich sagen, man hat dann manchmal, wenn man, ich weiß nicht, wie viel Modulbeschreibungen jeder von uns geschrieben hat. Natürlich hat man das inhaltlich schon GUT gemacht, aber man hätte es vielleicht an einer oder anderen Stelle noch mal, ja, hätte noch OPTIMALER sein können vielleicht"* (I6, 345). Man habe am Anfang im Team *„relativ bunt rumgestrickt"* (I14, 91) und manches sei *„zusammengezimmert"* (I6, 597) worden. *„Also ich würde sagen, das ist so aus dem Chaos ist dann nach und nach eine Struktur und ein Gerüst entstanden […]"* (I14, 91-91). Aufgrund der eigenenen vorhandenen Erfahrungen in der Studiengangentwicklung konnte man jedoch gut eine Struktur erarbeiten. Aus der Literatur bekannte Projektplanungsschritte wurden dabei nicht als Grundlage für die eigene Prozessplanung genommen. Diese seien zwar bekannt, aber: *„Dass ich die jetzt wirklich MEINER Arbeit zugrunde gelegt hätte, könnte ich so nicht SAGEN, sondern ich habe geguckt, so, was ist, also was sehe ich an Problemen?"* (I6, 316). Vieles habe sich im Prozess *„nacheinander einfach ergeben"* (I6, 319). Dennoch finden sich die in der Theorie beschriebenen Schritte durchaus im eigenen Planungsprozess wieder. *„Und, wenn ich das so Revue passieren lasse, haben wir da glaube ich auch VIELES (…) uns an vieles die, der der so in der Theorie vorgegebenen Planungsphasen auch gehalten, wobei das ja auch immer, also zirkuläre Prozesse sind […]"* (I6, 316). Die Vorgaben in Bezug auf Kreditpunkte und Modulstrukturen hätten in der Planung Anpassungen zur Folge gehabt: *[…] sondern da muss ich einfach auch Teile, sozusagen verkloppen und so zusammenfügen, dass sie dann also von den, von den (.) zeitlichen Abläufen noch EINIGERMASSEN vernünftig zu planen sind"* (I6, 131).

Die Steuerung im Prozess der Studiengangentwicklung sei im Wesentlichen durch die Studiengangleitung erfolgt: *„Das hat sie, also war, sage ich mal, die Federführende oder die Verantwortliche, die dann eigentlich im Endeffekt dann, ja, verantwortlich dafür war, dass der Studiengang zu einem gewissen Zeitpunkt steht"* (I14, 89). Der *„Feinschliff"* (I14, 91) sei von den beiden am Interview I6 Beteiligten geleistet worden. Dazu gehörte, den Prozess zu koordinieren, Termine zu setzen, Verantwortlichkeiten festzulegen und auf deren Einhaltung zu achten, die Abstimmung/Rückkopplung mit dem Team zu leisten. Dazu zählte aber auch, selbst in Vorleistung zu treten. *„Und das heißt immer, wenn wenn wir irgendwas, den Termin gesetzt haben, waren wir immer die ersten, die abgeben mussten, damit wir die anderen TREIBEN (lacht) konnten, dass sie abgeben"* (I6, 81). Die erstellten Vorlagen seien immer gut vorbereitet und begründet gewesen. Daneben mussten Entscheidungen proaktiv herbeigeführt bzw. eingefordert werden (I6, 109). Im Rückblick sei ein solches Vorgehen erforderlich gewesen, um den Zeitplan einhalten zu können: *„Ja und wir haben, also da wir einen Zeitplan hatten, konnte ich immer sagen „WENN ihr das heute nicht entscheidet, kommen wir da nicht weiter und das heißt, unser gesamter Zeitplan oder WANN wollen wir uns noch mal treffen?", so* (I6, 262).

Verbindungen zwischen der grundständigen Lehre und der Weiterbildung werden insbesondere im Interview zum Studiengang B thematisiert, was mit den vor allem von der Studiengangleitung initiierten und vorangetriebenen Verbindungen zwischen dem berufsintegrierten Studium und dem grundständigen Studium zusammenhängt. In beiden Studiengängen wird

zum Beispiel eine Ringvorlesung angeboten, die so gestaltet ist, dass die Studierendengruppen zusammengebracht werden. Zudem werden im berufsintegrierten Studium Veranstaltungen für die grundständig Studierenden geöffnet, damit diese Kontakte zur Praxis erhalten. *„Und, das geht nicht immer überall, aber das ist mein Anspruch, dass da, also dass es jedes M/ also jedes Semester ein Modul gibt, wo also die in irgendeiner Form gemeinsam was haben und auch voneinander profitieren können"* (I6, 553). Diese Mischung sieht die Studiengangleitung auch mit einem Eigennutzen verbunden. Zum einen müsse sie sich in ihrer Lehre auf unterschiedliche Ziel- bzw. Studierendengruppen einstellen, zum anderen bekomme sie selber Einblicke in die Praxis. *„Und ich versuche das ebend auch immer, dass das, dass, dass BEIDE Seiten davon profitieren. Und ich kriege unheimlich viel mit, was im Feld eigentlich abläuft. Was ich NIE mitkriegen würde, wenn ich NUR Theorie mache […]* (I6, 563). Als des Weiteren wichtig wird der Kontakt zwischen berufsbegleitenden und grundständig Studierenden erachtet. Hier gebe es den *„Anspruch, dass da, also dass es jedes M/ also jedes Semester ein Modul gibt, wo also die in irgendeiner Form gemeinsam was haben und auch voneinander profitieren können"* (I6, 553). Die Verschränkung von Theorie und Praxis im Studium bewertet die Studiengangleitung als sehr positiv. Deutlich wird der Unterschied der grundständig Studierenden zu den Studierenden im berufsintegrierten Format, der sich u. a. bezogen auf die Praxiserfahrung und im *„Blick auf die Praxis"* (I6, 29) äußere.

Bezogen auf den Studiengang B verweist die Studiengangleitung darauf, dass in diesem Bereich in den vergangenen zehn Jahren *„Studiengänge ja so GEBOOMT haben"* (I6, 597), es daher wichtig sei, den Blick auf die Qualitätsentwicklung des eigenen Angebots zu richten. Mit Blick auf den Standort der Hochschule *„in einer strukturschwachen Region"* (I6, 53) sei zudem überlegt worden, welche Studiengänge dort angesiedelt werden können. Als hochschulinterne Rahmenfaktoren benannt werden auch der Standort und die Größe der Hochschule sowie die im Unterschied zu Universitäten hohe Lehrbelastung. Als Vorteil wird gesehen, dass die Hochschule insgesamt eher klein ist, man sich dadurch häufig einfach auch persönlich kenne (I6, 242).

Rückblickend auf die Zeit der Entwicklung des Studiengangs B führt die Studiengangleitung aus, dass sie das habe *„durchziehen"* (I6, 193) wollen. *„Ich habe dann überlegt, woran liegt das bei den anderen, welche Stellschrauben muss ich anziehen? Und das habe ich gemacht und"* (I6, 202). Als persönlich wichtig erachtet sie, Dinge strukturell auch zu verankern, d. h. auch auf die eigenen Ressourcen und Kapazitäten zu achten. *„Ich gucke IMMER, wo schaffe ich mir Entlastung und nicht Zusätzliches. Und wo kriege ich DAS irgendwie mit dem verbunden, was ich sowieso mache"* (I6, 303). Mit Blick auf die Berufsaussichten der Studierenden ist es ihr wichtig, mit der Praxis im Kontakt zu bleiben und den Studierenden die Perspektiven klar zu vermitteln. *„Ja, wir stellen uns das so schön vor, aber dann ebend auch (realistisch?) zu bleiben und zu sagen, so. Und auch den Studierenden, also nichts vorzumachen, sondern zu sagen"* (I6, 603). Sie nimmt sich persönlich in die Verantwortung, wenn es um die Frage geht, in welche Berufsfelder die Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs B einmünden. Es sei beispielsweise noch nicht klar, ob tatsächlich ein Bachelorabschluss für die anvisierten (Leitungs-)Tätigkeiten notwendig sei oder ob nicht ein Abschluss von der Fachschule ausreiche (I6, 111, 113). Hier müsse man selbst aktiv werden. *„Ich muss ihnen* [den Studierenden – Anm. S.K.] *sagen, was auf, was auf sie zukommt. Und sie müssen die WAHL haben. Also das, ich darf, das darf ich nicht machen, wenn ich verantwortlich bin für Berufsqualifikation. Und, da sehe ich*

mich auch in der Verantwortung" (I6, 603). Dies sei auch eine Verpflichtung der Hochschule (I6, 184).

Bezüglich der Lehr-Lern-Gestaltung seien höhere Anteile von Kleingruppenarbeit wünschenswert gewesen, was kapazitär allerdings nicht realisiert werden konnte (I6, 350). Grundsätzlich sei der Studiengang gut durchdacht und geplant (I6, 349, 407-411). Insbesondere das erste Semester zeichne sich durch ein gutes Verhältnis zwischen Theorie und Praxis aus (I6, 412). Zum Thema Anrechnung wird gesagt, dass Anrechnung gerade im Praktikum eher nicht erfolgen sollte, weil der Studiengang auf einer spezifischen Verzahnung von Theorie und Praxis beruhe und es eben nicht darum gehe, dass man *„nur irgendwie was schreiben kann, was man irgendwie vor drei Jahren mal gemacht hat"* (I6, 501). Vielmehr stehe im Vordergrund, mit einer theoretischen Frage im Hintergrund in die Praxis zu gehen und diese zu reflektieren. *„Und auch wenn man als Erzieherin schon gearbeitet hat, ich glaube durch das Studium eröffnet sich ja noch mal ein ganz anderer Blickwinkel. Da kann man das noch mal, auch theoretisch ganz anders einbetten, was man in der Praxis erlebt"* (I6, 504). Die (rechtlichen) Vorgaben für die Anrechnung von Leistungen müssen erfüllt werden, die eigene Haltung ist allerdings von einer gewissen Ambivalenz gekennzeichnet: *„Und ich klar, ich verstehe zum einen wirklich ebend auch schnelleres Studium und Erleichterung für diejenigen, die schon was gemacht haben. Und auf der anderen Seite ebend auch Qualität im Feld"* (I15, 50).

Bezugnehmend auf die Entwicklung des Studiengangs B werden die damaligen hochschulinternen und hochschulübergreifenden Rahmenbedingungen als günstig bewertet (I6, 202). Dies im Hinblick auf die im Vergleich zu anderen Studiengängen vorhandenen Ressourcen (I6, 75, 111) sowie darauf, dass nicht auf etwas bereits Bestehendes zurückgegriffen werden musste, sondern etwas Neues *„am grünen Tisch"* (I6, 111) entwickelt werden konnte. Die Studiengangleitung äußert unterschiedliche Gelingensbedingungen, darunter das Vorhandensein von entsprechenden Kapazitäten (I6, 204), daneben spielen auch die eigenen zeitlichen Ressourcen, die man für die Studiengangentwicklung aufwenden kann, eine Rolle (I6, 208-212). Wichtig sei, den Prozess voranzutreiben, ihn aber gleichzeitig zeitlich zu befristen, ohne den Anspruch zu haben, perfekt zu sein. *„Und, dann ebend auch den Anspruch zu haben, nicht das PERFEKTE zu haben, sondern das Praktikable"* (I6, 206). Als hilfreich werden die eigenen Erfahrungen in der Studiengangentwicklung angeführt (I6, 113, 212), des Weiteren, dass es Personen gibt, die die Verantwortung haben und sich auch dazu bekennen (I6, 204). Um Prozesse hochschulintern voranzutreiben, sei es überdies wichtig, nach innen einen Druck aufzubauen, damit sich was *„bewegt"* (I6, 193). Der Studiengang B sei zudem hochschulintern gewollt gewesen. Es habe ein klares Commitment und die Unterstützung der Hochschulleitung gegeben. *„Er* [der Studiengang – Anm. S.K.] *war ebend, also zumindest in den WICHTIGEN oder auf den wichtigen Ebenen der Hochschule akzeptiert und auch die die Notwendigkeit dessen war, also wurde gesehen und, und anerkannt"* (I6, 227). Als wesentlichen Vorteil wird der Status als Professorin gewertet, was bedingt habe, dass bestimmte Entscheidungen einfach gefällt werden konnten, innerhalb der Hochschule überdies ein anderes Standing bestand. *„[…] da braucht man jemanden mit, mit struktureller Durchsetzungskraft"* (I6, 338). Zudem habe sie über den Rückhalt zentraler Akteure verfügt. *„Und ich wusste natürlich auch, ich habe den Dekan im Rücken, ich habe die, die An/ also die Studiengangsleiterin des anderen Studiengangs im Rücken"* (I6, 338). Positiv sei auch gewesen, dass in der Hochschule Mittel zur Verfügung gestanden hätten, die für Stellenaufstockungen im Studiengang in der Situation noch unbesetzter

Stellen genutzt werden konnten (I6, 355). Als generell sehr wichtig wird die Kommunikation mit der Hochschulverwaltung erachtet. Man müsse *„im Gespräch bleiben mit den verschiedenen Institutionen“* (I6, 223). Dies sei im Fall des Studiengangs B so gewesen. *„Und, da war ein Verständnis auf BEIDEN Seiten da. Und, das ist NÖTIG sozusagen. Oder jemand, der die Übersetzungsleistung bringt, wenn das nicht funktioniert“* (I6, 212). Durch die langjährige Tätigkeit der Studiengangleitung in der Hochschule bestand zu allen Ebenen ein überwiegend gutes Verhältnis. Dieser *„Beziehungsebene“* (I6, 245) wird daher ein bedeutender Stellenwert eingeräumt.

Die Umstellung von Diplom auf Bachelor führte im Falle des **Studiengangs C** dazu, dass die Ausbildung insgesamt breiter wurde, zudem Vertiefungen wegfielen. Das Fach sei schon immer *„sehr verschult“* (I3, 151) gewesen sei, aber: *„Durch die Umstellung auf Bachelor und Master haben wir jetzt ein, ein Curriculum, das verschulter gar nicht mehr sein kann“* (I3, 151). Was die Umstellung auf die gestufte Studienstruktur betraf, so gab es Rahmenvorgaben, an denen man sich orientieren musste. Alles war neu: *„Man konnte sich auf keine wirkliche Expertise erst mal berufen“* (I3, 1). Zugleich habe es auch Widerstände gegeben, was die Umsetzung betraf, da diese *„eine gewisse didaktische, inhaltliche Reduktion“* (I3, 1) implizierte. Eine derartige *„Akzeptanzdiskussion“* (I3, 28) gebe es heute hingegen nicht mehr. *„[…] denn wir LEBEN heute in dem System. Und wir können uns auch heute auch souverän drin bewegen“* (I3, 28). Derzeit wird ein Blockmodell in der Lehrorganisation erprobt. Mit diesem Modell verbinde sich der Vorteil, dass man *„IN der Phase natürlich die Fokussierung auf das Fach* [hat] *und damit auch die Möglichkeit, da ganz tief reinzugehen“* (I3, 18). Diesbezüglich seien auch Workshops mit der zentralen Einrichtung für Hochschuldidaktik der Hochschule durchgeführt worden (I2, 24). Eine Erprobung des neuen Studienmodells hat bereits stattgefunden (I3, 19). Es gibt bereits eine neue Studien- und Prüfungsordnung, die auch schon vom Fachbereichsrat beschlossen wurde (I3, 52).

Bezüglich der Anlässe für Studiengangentwicklung wird hervorgehoben, dass sich grundsätzlich das Profil des Fachbereiches im Studienangebot abzubilden hat. In Abgrenzung zu anderen Hochschulstandorten im Land habe man daher im Fachbereich spezifische Schwerpunkte definiert. *„Was heißt, wir wollen jetzt auch unsere Studiengänge wirklich explizit so ausrichten, dass wir diese Profilierung, die wir jetzt erst mal formuliert haben im Zuge der Hochschulstrukturreform sich auch in unseren Studiengängen wieder findet“* (I2, 6). Bei dem als *„Innovationsprozess“* (I2, 36) betitelten Prozess der inhaltlichen, im Fachbereich liegenden Studiengangentwicklung handelt es sich um einen Prozess, *„was alle paar Jahre mal kommt oder oder wenn jemand eine ganz neue Idee hat“* (I2, 60). Grundsätzlich würden diese Ideen aus der Praxis heraus entstehen, begründen sich darüber hinaus aber wesentlich auch aus der Spezifik des Hochschultyps. *„Aufgrund unseres Hochschultyps einer Anwendungs- und Praxisorientierung entstehen eigentlich solche Ideen EINMAL natürlich sehr stark aus unseren Praxiskontakten heraus. Entweder, weil Unternehmen selbst einen gewissen Bedarf formulieren oder WIR aber aufgrund unserer Analysen erkennen, dass dort ein entsprechender Bedarf entsteht“* (I2, 1). Eine *„Triebfeder“* (I2, 12) sei zudem ganz zentral auch die Politik. Dies zum einen generell durch die Setzung bestimmter Vorgaben wie bei der Umstellung auf Bachelor und Master, zum anderen vor dem Hintergrund der Ausrichtung der Hochschulpolitik des Landes, wenn es etwa um die Profilierung bzw. Abgrenzung der Hochschulstandorte geht (I2, 12). Grundsätzlich wird ähnlich wie in den beiden vorhergehenden Fallbeispielen A und B unterschieden zwischen

der Studiengangentwicklung im Rahmen von Bologna und den gegenwärtig ablaufenden (Weiter-)Entwicklungen im Fachbereich. Bologna sei ein *„äußerer Anlass“* (I3, 9) gewesen. Der jetzige Prozess der Weiterentwicklung der Studienangebote sei hingegen als eingebettet in die Strategie des Fachbereichs zu begreifen: *„Während jetzt die Studiengangsentwicklung, die wir JETZT vorgenommen haben, zwar FORMELL vielleicht auch die Reakkreditierung im Hintergrund hatte, aber doch ein Prozess war, zu sagen, aufgrund der Frage, WO wollt ihr euch als FACHBEREICH strategisch in der BWL, im Berufsfeld auch BWL, was ja ein sehr weites ist“* (I3, 9). Die Anpassung bzw. Weiterentwicklung des Studienangebotes resultiere überdies auch aus dem demografischen Wandel und der damit verbundenen Konkurrenz der Hochschulen um Studierende (I2, 11). Vor diesem Hintergrund sei man aufgefordert, das eigene Angebot *„moderner und attraktiver“* (I3, 10) zu gestalten. Mit Blick auf den Studiengang C wird auch von einer *„Produktverbesserung“* (I3, 27) gesprochen: *„Ja, wir wollen, wollten unser Produkt, dieses Studium verbessern, attraktiver machen. Und mit der Blockung hätten wir sogar ein Alleinstellungsmerkmal“* (I3, 27). Zum Tragen kommen überdies äußere Faktoren wie das CHE-Ranking, das die Praxisorientierung der Studiengänge positiv hervorhebt. *„Und den Vorteil wollten wir natürlich nicht AUFGEBEN, sondern ausbauen“* (I3, 34). Ein Anlass kann sich aber auch daraus ergeben, dass man im Fachbereich einen entsprechenden Bedarf auf dem Arbeitsmarkt erkennt (I2, 1) oder auf Rückmeldungen der Studierenden reagiert (I2, 53). Daneben setze letztlich auch die Akkreditierung Impulse. *„Also Akkreditierung tut dann, so ungern wir das machen, irgendwie ist es immer mal ein Anschub/ Anstoß, dann noch mal an den Studiengängen zu arbeiten und sie zu verbessern“* (I3, 269).

Die Prozesse der Studiengangentwicklung, die auf der (formalen) Ebene der Hochschule ablaufen, werden von den internen (inhaltlichen) Prozessen auf der Ebene des Fachbereichs, unterschieden (I2, 1). *„Das heißt, das ist jetzt kein Widerspruch, sondern das sind unterschiedliche Phasen sozusagen, Studiengangsentwicklung, Ideen, Innovationen im Fachbereich und dann kommt irgendwann der Punkt, wo es dann sozusagen auf die Ebene der Hochschulleitung geht und dann eben diese formalen Prozesse“* (I2, 27).

Die formalen Prozesse beinhalten *„Studien- und Prüfungsordnungen, Modulblätter, Akkreditierungsagentur beauftragen“* (I2, 27). Ideen, die für Studiengangentwicklung Anlass geben, entstehen zum Teil im Dekanat und würden dann mit den Kolleginnen und Kollegen im Fachbereich besprochen (I2, 55). Auf Nachfrage wird bestätigt, dass es möglich ist, eine Planungs- von einer Entwicklungsphase im Prozess der Studiengangentwicklung zu unterscheiden, die mit unterschiedlichen institutionalisierten Kommunikationsprozessen und -strukturen einhergehen. So finden in der Phase der Planung *„Strategiesitzungen“ (I2, 14)* im Fachbereich statt. *„Da wurde erst mal sozusagen aufgrund von Umweltveränderungen überlegt, was muss sich im Studienangebot ändern?“* (I2, 49). In der Entwicklungsphase finden dann *„Arbeitssitzungen“ (I2, 49)* statt, bei denen *„Studiengangskonzeptentwicklung, Studiengangsmodellentwicklung und so weiter“* (I2, 49) im Vordergrund stehen. Daran schließt sich eine als *„Verschriftlichung“* (I2, 49) bezeichnete Phase an, in die u. a. die Erstellung der Modulbeschreibungen fällt. Es folgt eine Phase, in der *„wir uns WIEDER zu Arbeitssitzungen zusammenfinden, um dann das Studiengangsmodell zu komplettieren“* (I2, 49). Sobald im Fachbereich ein Studiengangmodell *„konsensfähig“* (I2, 14) ist, werde er vom Fachbereichsrat beschlossen. Danach wird nach dem formalen hochschulinternen Prozessmodell vorgegangen.

Im Interview skizzieren der Dekan und der Studiendekan die in ihrem Fachbereich stattfindenden Inhalte und Aufgaben in der Studiengangentwicklung. Sie führen dazu aus, dass man bei Vorliegen der Bedarfe versuche, daraus die *„Berufsfeldorientierung“ (I2, 1)* abzuleiten. Erfolgen kann das beispielsweise über eine Stellenmarktanalyse, welche über das Qualifikationsprofil Aufschluss gibt, das dann im *„akademischen Profil“* (I2, 1) abzubilden ist. Prinzipiell seien immer zwei Seiten zu bearbeiten. Zum einen muss klar sein, was vom Arbeitsmarkt gewünscht wird, für welche Praxisfelder und Tätigkeiten die Studierenden qualifiziert werden sollen (I2, 1). Zum anderen hat ein *„Abgleich mit den eigenen Ressourcen“* (I2, 1) zu erfolgen. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, *„wie müssen wir uns verändern, personell auch verändern, um dann dieses Studienangebot zukünftig auch personell abzusichern“* (I2, 1). In der Studiengangentwicklung wird im Fachbereich zudem mittlerweile auch danach geschaut, welche weiteren Angebote bzw. Wettbewerber es gibt. *„Ja aber, aber ich glaube heutzutage würden wir, wenn wir einen neuen Studiengang implementieren, immer auch gucken, was bieten denn andere Hochschulen. Sind wir damit überhaupt konkurrenzfähig?“* (I2, 4). Zu berücksichtigen sei, dass die Lehrbelastung insgesamt an der Hochschule hoch ist, es im Unterschied zu Universitäten keinen akademischen Mittelbau gibt und man generell mit *„dünnen Personalstrukturen“* (I3, 263) zurechtkommen müsse. Vor diesem Hintergrund stelle sich beispielsweise mit Bezug auf die Gestaltung der Studiengangentwicklung die Frage nach den verfügbaren Ressourcen zur Durchführung einer Bedarfsanalyse o. ä.

Die Einbindung der Praxis in die Studiengänge bzw. in deren Entwicklung vollziehe sich daraus, dass Bedarfe offengelegt und diskutiert werden. *„Aber aber es nicht so eine konkrete Zusammenarbeit, dass man sagt „So, wir wollen mor/ heu/ heute Module machen. Kommt bitte mal zu dieser Entwicklung dazu“. Sondern es ist EHER aus dieser Bedarfsanalyse heraus, aus der Notwendigkeit, aus der Diskussion, die sich dann auch ergibt“* (I3, 60). So gibt es beispielsweise u.a. für das grundständige Studium C einen Beirat im Fachbereich. *„[…] aber es sind, also wirklich, es sind glaube ich 69 Unternehmen aus der Region, die da vertreten sind. Und DA kann man sagen, da nehmen wir natürlich solche Dinge dann auch AUF“* (I3, 56). Dieser kommt alle zwei Monate, drei Mal im Semester zusammen. *„[…] der Beirat ist auf der einen Seite natürlich so was, so, so was, ein, ein Gremium, wo man mal so öffentliche Wissenschaft betreiben kann. […] Und auf der anderen Seite auch so ein Dialogforum, wo man dann wirklich auch mal sagen kann „Gefällt euch der Studiengang? Oder was fehlt euch hier in der Region vielleicht an Angeboten“. Ja“ (I3, 79).* Hier kommen auch andere Formate der Einbindung der Praxis zum Tragen. Genannt werden hier Netzwerkkonferenzen am Hochschulstandort (I3, 61) sowie Abschlussarbeiten, die ebenfalls Möglichkeiten bieten, Kontakte zur Praxis herzustellen.

Bei der Weiterentwicklung des Studienangebots wird im Fachbereich grundsätzlich so verfahren, dass über entsprechende Sitzungen eine Beteiligung/Partizipation der Lehrenden stattfindet. Der Studiengang C sei *„auf breiter Basis“* (I3, 1) entwickelt worden. Es habe sich um einen *„Diskussionsprozess“* (I3, 4) im Fachbereich gehandelt. Wichtig sei es, alle in diesem Prozess mitzunehmen. *„Ja, das ist wirklich dann auch ein Diskussionsprozess, in dem sich auch jeder einbringen kann und auch jeder aufgefordert wird, sich auch entsprechend einzubringen“* (I2, 14). Man habe das über die Diskussionen, Strategie- und Arbeitssitzungen *„institutionalisiert“* (I2, 49). *„Also wir haben dann sozusagen uns auch Instrumentarien über solche Arbeitssitzungen und so weiter geschaffen, wo wir die fachliche und inhaltliche Komponente dann entsprechend einbringen“* (I2, 14). Der Grad und der Umfang der Einbindung unterscheiden sich je

nachdem, in welcher Phase des Prozesses man sich gerade befindet. *„Es sind immer so, unterschiedliche Phasen der Beteiligten. Sicherlich bei der Grundsatzdiskussion „Wie sieht das aus? Hat das Aussichten?“ ist erst mal ein relativ breiter Prozess. Dann gibt es natürlich auch eine Phase, wo man produktiv werden muss“* (I3, 284).

Die Kernarbeit der Studiengangentwicklung werde von kleinen Teams mit zwei bis drei Personen geleistet, *„um diese Arbeit dann, diese Strukturierung dann erst mal zu leisten, auch eine bestimmte Rahmenbedingung vorzugeben“* (I3, 286). Das jetzt geplante Blockmodell in der Lehre wird offen im Fachbereich besprochen. Daneben sei eine Infoveranstaltung für die Mitarbeitenden aus der Verwaltung geplant, um das Modell vorzustellen (I3, 52).

Die formalen Prozessvorschriften der Hochschule zur Einrichtung von Studienangeboten werden neben den Vorschriften zur Akkreditierung und der Kapazitätsplanung in allen Gesprächen als maßgeblich in den Vordergrund gestellt. Im Vergleich dazu liegt der Prozess der vom Fachbereich verantworteten inhaltlichen Entwicklung des Studiengangs nicht verschriftlicht vor. *„Also wir hatten, haben so Ansätze im Rahmen eines Qualitätshandbuchs. Aber wir haben wirklich nicht, dass wir jetzt einen verschriftlichten Prozess haben im Sinne eines MANUALS nach dem wir uns, nach dem wir uns abarbeiten“* (I2, 41). Ähnlich wie im Beispiel des Studiengangs A von einem der dort am Gespräch Beteiligten beschrieben, liegt aber ein informelles Wissen darüber vor, wie Studiengangentwicklung ‚funktioniert‘. *„Also, aber jedem sind die Prozessschritte irgendwo bewusst und wir gehen danach vor. Das ist sozusagen, wenn man so sagen will, da gibt es vielleicht eine formale Organisation und das wäre jetzt so eine informal, die aber sozusagen Träger des des Prozesses ist und sich eigentlich so bewährt hat, weil wir uns damit auch nicht in dieses Korsett bringen“ (I2, 41).* Letzteres sei schon durch die übergreifenden (formalen) Rahmenvorgaben gegeben. Diese fungieren für die internen Prozesse als *„Treiber“* (I2, 41), an denen man das eigene Vorgehen ausrichtet. Die hochschulinternen Prozessmodelle werden positiv wahrgenommen, da sie sowohl Qualität als auch Rechtssicherheit garantierten (I2, 1).

Eine zentrale Steuerungsfunktion im Prozess der Studiengangentwicklung übernehme das Dekanat, dass diesbezüglich eine *„Hubschrauberposition“* (I2, 18) einnehme. Dabei impliziere Steuerung jedoch nicht ein top-down Handeln, sondern beinhalte *„eine PARTIZIPATIVE Entwicklung unter Einbindung der Kollegen“* (I2, 14). Im Fachbereich selbst agiere man nicht hierarchisch. Im Vordergrund stehe eine kollegiale Haltung, ein kollegiales Miteinander (I2, 59). Man sei zudem *„pragmatisch“* (I3, 228), d. h. wenn neue Modelle und Konzepte vorliegen, schaue man, inwieweit diese auch für die anderen Studienformate anwendbar/übertragbar sind. Die Art und Weise des Vorgehens in der Studiengangentwicklung unterscheide sich in den Fachbereichen, was *„auch ein bisschen mit der Profession zusammen* [hängt]*“* (I2, 37). Letztlich sei es gut, dass es diese Vielfalt gebe, denn: *„Weil, das sehe ich auch so ein bisschen als akademische Freiheit, erst mal DENKEN zu können, diskutieren können“* (I2, 37). Was den Studiengang C betrifft, so gehe man im Fachbereich generell bezogen auf die Studiengangentwicklung klar nachfrageorientiert vor, was dem *„Marketingdenken“* (I2, 19) entspreche. Früher habe man *„inhaltsorientiert“* (I2, 24) gehandelt, heute gehe es darum, den Blick auf die zu erwerbenden Kompetenzen zu richten (I2, 24). Bedarfsorientierung sei analog zur Weiterbildung ein relevanter Aspekt auch in der Entwicklung grundständiger Studiengänge (I3, 252).

Dominierend ist im Fachbereich die Haltung der Praxis- und Anwendungsorientierung (I3, 40-42), was dem Typ als Fachhochschule entspricht (I3, 87). Man habe einen *„Bildungsauftrag“* (I3, 84) zu erfüllen und trage daher auch die Verantwortung dafür, die Studiengänge so zu gestalten, dass diese den Absolventinnen und Absolventen entsprechende Berufsperspektiven eröffnen (I3, 84). Ein akademischer Abschluss sollte nicht nur wenigen vorbehalten sein: *„Und und ein akademischer Abschluss hängt auch nicht im HIMMEL und ist nur ganz wenigen vorbehalten, sondern ist einfach für eine moderne Volkswirtschaft, gerade wie die unsere (.) ist also kein EXKLUSIVES Gut, um es mal im Marketing zu sagen. Es ist sicherlich auch kein Massengut, aber es, es soll sicherlich doch aber auch BREITEREN Bevölkerungsschichten, auch in der sozialen Schichtung sozusagen ermöglichen, Zugang zu Bildung und damit später auch einen entsprechend Zugang zu Wohlstand“* (I3, 145).

Trotz der Spezifika der jeweiligen Studienangebote im Fachbereiche werde immer versucht, Synergien bezüglich der Gestaltung der jeweiligen Studienmodelle zu realisieren, dies unter Beachtung der jeweiligen Zielgruppe/-n und deren Voraussetzungen/Bedarfe sowie angepasst an die Struktur der jeweiligen Modelle (I3, 229-232). *„Es sind schon Spezifika, die man berücksichtigen MUSS, aber wir wollen jetzt einfach, nicht nach dem Motto „Jeder bastelt sich seinen eigenen Studiengang“, sondern was auch gesagt worden ist, Synergieeffekte, Gleichheit von Modulen, wo es inhaltlich auch Sinn macht“* (I3, 229). Zur Frage, ob es Verbindungen/Synergien bezogen explizit auf die Gestaltung des Prozesses der Studiengangentwicklung gibt, äußern sich der Dekan und der Studiendekan u. a. dahingehend, dass man in der Entwicklung der grundständigen Studienangebote bei der Bedarfsanalyse im Vergleich zur Weiterbildung *„ein BISSCHEN intuitiver“* (I3, 260) vorgehe, obwohl diese in beiden Bereichen stattfindet. Auf der Ebene von Lehrveranstaltungen versuche man, Verbindungen zwischen den Studiengängen herzustellen (I3, 334). Eine Gelingensbedingung für Studiengangentwicklung wird auf der Akteursebene verortet: *„[…] aber da ist immer wichtig, dass man dann so Treiber und und Leute, die sagen „Ich fühle mich für den Studiengang, der jetzt entwickelt VERANTWORTLICH, mal über Prozesse auch noch mal zu reden“. Und die treiben das dann voran“* (I3, 284).

6.1.3 Fallbericht II: Weiterbildende Masterstudiengänge an der Hochschule A

6.1.3.1 Studiengänge im Überblick

Tabelle 7: Interviews weiterbildende Masterstudiengänge der Hochschule A (eigene Darstellung)

Studiengang	*Angebotstyp*	*Studienbereich*	*Interviewpartner/-innen*	*Setting*	*Zeitpunkt, Dauer (min.)*
D	weiterbildend	Wirtschaftswissenschaften	Studiengangleitung Studiengangkoordination Verwaltungsmitarbeiterin	Gruppeninterview	10/2014, 120
E	weiterbildend	**Fächergruppe:** Sprach- und Kulturwissenschaften	Studiengangleitung	Einzelinterview	12/2014, 110

Beim **Studiengang D** handelt es sich um einen berufsbegleitenden weiterbildenden Masterstudiengang der Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften im Studienbereich Wirtschaftswissenschaften. Er qualifiziert für im weitesten Sinne zum (Unternehmens-)Management gehörende Praxis- und Tätigkeitsfelder. Zu diesem Studiengang wurde ein Gruppeninterview mit der Studiengangleitung, der Koordination des Studiengangs sowie mit einer Verwaltungsmitarbeiterin geführt, die am Fachbereich für den Bereich der Weiterbildung zuständig ist und u. a. die Akkreditierungsverfahren begleitet. Mit den Beteiligten wurde ein Beziehungsdiagramm erstellt und der von ihnen geschilderte Prozessverlauf der Studiengangentwicklung wurde begleitend zum Gespräch visualisiert. Im Vordergrund des Interviews stand die Rekonstruktion des Prozesses der Studiengangentwicklung. Wie bereits erwähnt, war Studiengang D auch Thema des Gruppeninterviews I3 (vgl. Kap. 6.1.2) mit dem Dekan und dem Studiendekan des Fachbereichs, weshalb die diesbezüglichen Aussagen entsprechend in diesen Fallbericht einfließen.

Studiengang E ist ein weiterbildender, berufsbegleitend flexibel und überwiegend online studierbarer Masterstudiengang in der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften.[92] Die Entscheidung, den Studiengang als Fallbeispiel in die Untersuchung einzubeziehen, resultierte aus dem Aspekt, dass dieser Studiengang in anderen an der Hochschule A geführten Interviews des Öfteren u. a. als besonders innovativ hervorgehoben wurde. Das Interview wurde mit einer der Studiengangleitungen, einer Hochschulprofessorin, geführt. Aufgrund des begrenzten Zeitrahmens und der Entscheidung, der Gestaltung des Gesprächsverlaufs den Vorrang zu geben, wurde auf die Erstellung eines Beziehungsdiagramms und der Visualisierung des Prozessablaufs der Studiengangentwicklung verzichtet. Thema des Gesprächs waren der Prozess der Entwicklung des Studiengangs E sowie der gegenwärtige Stand und zukünftige Weiterentwicklungen.

6.1.3.2 Kategorienbasierte Ergebnisdarstellung

Der **Studiengang D** wurde als Bestandteil eines Kooperationsvertrages mit einem externen Unternehmen an der Hochschule entwickelt. Hieraus begründet sich auch eine der beiden im Studium wählbaren Vertiefungsrichtungen. Interesse für diesen Studiengang sei zudem generell aus der Wirtschaft gekommen (I10, 30). Man habe mit dem Studiengang u. a. auf aktuelle Anforderungen aus der Praxis reagieren wollen. *„Und DAS wiederum war EHER der Grund, hier auch einen Master anzubieten, um hier dann noch andere Möglichkeiten zu eröffnen, in andere Bereiche reinzukommen“* (I10, 649). Zudem ging man davon aus, dass Bachelorabsolventinnen und –absolventen zunächst in die Praxis gehen und danach in berufsbegleitender Form einen Master anschließen (I3, 307). Insbesondere für die Bachelorabsolventinnen und –absolventen des eigenen Fachbereichs wollte man mit dem Studiengang eine Anschlussmöglichkeit eröffnen (I3, 307). *„Also ganz klar aufeinander aufgebaut, um unsere Studierenden auch dann in diesem Bereich die Möglichkeit der Spezialisierung zu geben, um dann entsprechend beruflich Karriere zu machen“* (I10, 125). Was die Phasen in der Studiengangentwicklung betrifft, so werden zum einen die Akkreditierung und die hiermit verbundenen inhaltlichen und studienorganisatorischen Anpassungen in den Mittelpunkt gestellt. Mit der Akkreditierung wurde beispielsweise die Regelstudienzeit erhöht, zudem wurde eine sogenannte Y-Lösung der Vertiefungsrichtungen implementiert. *„Also, die Akkreditierung war eigentlich noch mal, noch mal*

[92] Aus Anonymisierungszwecken wird hier auf eine Spezifizierung des Studienbereichs verzichtet.

wirklich so ein, so ein Punkt, noch mal inne zu halten und zu hinterfragen „Wie ist das jetzt? Was müssen wir ändern, um es akkreditiert zu bekommen?““ (I3, 328). Die Phasen in der Entwicklung des Studiengangs D seien dabei *„irgendwie analog“* (I3, 328) zur Entwicklung des grundständigen Studiengangs C erfolgt. Die Unterscheidung zwischen einer Planungs- und einer Entwicklungsphase wird von den Befragten nicht explizit getroffen. Benannt werden eine Phase der Planung und der Prozess, der den Gang durch die Gremien beinhaltet (I10, 129). Zum Zeitpunkt des Gruppeninterviews wird kein Anlass für Weiterentwicklungen gesehen. *„Also ich würde sagen, im Moment haben wir so viel entwickelt, dass ich persönlich gar nicht an Weiterentwicklung denke“* (I10, 155). Grundsätzlich stehe man einer Struktur wie sie beispielsweise durch die Modulbeschreibungen gegeben ist positiv gegenüber: *[…] es ist auch ganz gut, wenn man diesen AUFBAU hat, denn so kann man die einzelnen Elemente aufeinander beziehen“* (I10, 117). Der im Fachbereich ablaufende Prozess der Studiengangentwicklung liegt nicht verschriftlicht vor. Als konkrete Inhalte der Studiengangentwicklung werden die Entwicklung des Curriculums und die Erstellung der Modulhandblätter in den Vordergrund gestellt. Die Curriculumentwicklung habe am Anfang des Prozesses der Studiengangentwicklung gestanden (I10, 44). Das Curriculum sei von den Lehrenden entsprechend ausgefüllt worden. Die Modulhandblätter wurden geschrieben und im Zuge der Akkreditierung gemeinsam mit den Lehrenden angepasst (I10, 110). Die Tatsache, dass man in der Hochschule an einen vorgegebenen Gremienablauf gebunden ist, hatte Auswirkungen auf die Gestaltung des Prozesses der Studiengangentwicklung. *„Also, da muss man auch am Anfang dann GUT überlegen, wie strukturiere ich das Ganze? WIE soll die Studien- und Prüfungsordnung aussehen?“* (I10, 129). Eine Wettbewerbsanalyse wie im Falle des grundständigen Studiengangs C hat in der Entwicklung des weiterbildenden Studiengangs D nicht stattgefunden. *„Und wir, wir sind da einfach von der Prämisse ausgegangen, durch diese Zweistufigkeit, die jetzt neu kommt, müsste sich da ein Bedarf ERGEBEN“* (I3, 307). Vereinzelt habe es Gespräche mit den Vertreterinnen und Vertretern der für den Studiengang relevanten Praxis gegeben (I10, 146).

Das Kernteam des Studiengangs setzt sich aus den drei am Interview I10 beteiligten Akteuren, dem Dekan und dem Studiengang des Fachbereichs zusammen. Während im Studiengang C der Beirat als Akteur im Prozess der Studiengangentwicklung eine Rolle spielt, gibt es solche Strukturen zum Studiengang D nicht. *„Das liegt aber daran (.) dass wir an der Stelle glaube ich nie die Notwendigkeit gesehen haben“* (I3, 305). Kommunikation in der Studiengangentwicklung wird in beiden weiterbildenden Fallbeispielen der Hochschule A in unterschiedlicher Hinsicht thematisiert. Das eigentliche Studiengangteam besteht jeweils aus nur wenigen Personen, deren Zusammenarbeit als sehr positiv wahrgenommen wird. Was den Studiengang D betrifft, so wird auch die Kommunikation auf der Fachbereichsebene positiv erlebt, was aus der Sicht der am Gruppeninterview I10 Beteiligten damit zusammenhängt, dass sich die einzelnen Bereiche – also beispielsweise das grundständige Studium und der Bereich der Weiterbildung – nicht voneinander separieren (I10, 653-656). Rückblickend auf den Prozess der Studiengangentwicklung wird allerdings konstatiert, dass die Kommunikation mit den Lehrenden speziell im Prozess der Curriculumentwicklung eher weniger kooperativ verlaufen sei (I10, 115). Man habe vieles im Kontext der Erstellung der Modulhandblätter bzw. in der Akkreditierung selbst machen müssen, was angesichts der zeitlichen Belastung der Lehrenden zwar insgesamt durchaus nachvollziehbar sei, der Austausch untereinander jedoch dennoch hätte besser laufen können (I10, 612). Als grundsätzlich bedeutsam wird dennoch das Commitment

der Kolleginnen und Kollegen am Fachbereich zum Studiengang hervorgehoben. *„Und wichtig ist es nur, dass, oder ist es unter anderem, dass dann auch die Kollegen zum Schluss drüber gucken und sagen „Das ist in Ordnung so“ oder „Das hier da, da gehört aber noch was REIN“ oder „Na ja, da warst du aber (.) DAS, das können wir wieder raus“. Also so sieht es in der Realität aus“* (I10, 117). Der Studiendekan berichtet von einer Strategiesitzung des Fachbereichs, in der es u. a. darum gegangen sei, welche Masterangebote entwickelt werden sollen. Hier seien unterschiedliche Positionen vertreten worden (I3, 238). Eine Lösung wurde dann in einem informellen Gespräch zwischen dem damaligen Dekan und seinem Nachfolger getroffen (I3, 240). Hieraus entstand dann u. a. der Studiengang D als spezifisch weiterbildendes Format.

Für die Kommunikation mit der Praxis und deren Einbindung gibt es für die Studiengänge in der Weiterbildung an der Hochschule A, wie bereits genannt, die Möglichkeit, ein spezifisches Austauschformat in Form einer Konferenz zu nutzen. *„Und das hatte natürlich auf der EINEN Seite den Zweck, noch mal das Curriculum an dieser Stelle diskutieren und abstimmen zu können. Hatte aber den ganz starken Effekt des, das Curriculum und damit dieses Angebot erst mal BEKANNT wurde, war also ein riesen Werbeefffekt für dieses neue Angebot“* (I3, 320). Hochschulintern bestanden und bestehen weiterhin enge Beziehungen zur zentralen Einrichtung für Hochschuldidaktik, wohingegen die zentrale Einrichtung für Weiterbildung mit Ausnahme der Kalkulation eher nicht in Anspruch genommen wurde (I10, 397).

Zur Frage, welche hochschulübergreifenden Faktoren bzw. Rahmenbedingungen die Studiengangentwicklung beeinflussen, werden die finanziellen Rahmenbedingungen im Hochschulsektor im Bundesland genannt (I10, 666), daneben der Punkt, dass es landespolitisch gesehen durchaus den Wunsch gebe, zu einem grundständigen Bachelorangebot immer auch ein weiterführendes Masterangebot bereitzustellen (I10, 677). Als hochschulinterne Faktoren bzw. Rahmenbedingungen, die die Studiengangentwicklung beeinflussen, findet sich ähnlich wie zum Fallbeispiel C u. a. wieder der Verweis auf die generell hohe Lehrbelastung an der Hochschule. Unter diesen Voraussetzungen laufe Studiengangentwicklung eher nebenher ab. *„Ich denke eher, dass es so die Struktur ist, wenn es drin läuft, ne. Also dass man grad so eine Studiengangsentwicklung, so eine Akkreditierung, IMMER neben dem normalen Geschäft irgendwo mitlaufen hat“* (I10, 604). Die Haltung, dass Studiengangentwicklung in erster Linie aus dem Fachwissen der beteiligten Akteure heraus stattfindet und auf diesem basiert, wird nachdrücklich im Gruppeninterview geäußert. *„[…] weil wir ja auch, Studiengangsleitung, wir haben ja auch eine IDEE. Wir wissen ja, was wir WOLLEN. Und wir haben ja doch unsere Sachen studiert, ja. Und so ist es selbstverständlich, dass man weiß „Das ist unsere Idee und DAS gehört da rein““* (I10, 117). Das, was im Studiengang angeboten wird, baue auf den Inhalten des grundständigen Studiums auf. *„Also das sind Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, damit sie überhaupt bei uns studieren können“ (*I10, 630). Bezogen auf den Studiengang D wird der Wunsch nach mehr Teilnehmenden geäußert und, *„dass er GUTE Absolventen produziert“* (I3, 332). Darüber hinaus besteht der Wunsch nach mehr internen Lehrenden im Studiengang (I10, 594-599).

Was den weiterbildenden **Studiengang E** betrifft, so wurde dessen Entwicklung aus dem Fach heraus als notwendig erachtet (I9, 57). Der Studiengang startete 2010 drittmittelfinanziert und wurde maßgeblich von zwei Hochschullehrenden initiiert, entwickelt und innerhalb der eigenen Hochschule vorangetrieben. Die Ausschreibung des Förderprogramms habe einen konkre-

ten Anlass dafür geboten, tatsächlich in die Entwicklungsarbeit zu gehen, war ein *„Tritt in den Hintern, das was wir vorher schon machen wollten, zu machen“* (I9, 91). Die Zeitspanne von der ersten Idee bis zum Start des Studiengangs umfasste insgesamt zweieinhalb Jahre (I9, 95).

Die Studienorganisation bietet mit einem sehr hohen Anteil von Online-Elementen in der Lehre eine hohe Flexibilität u. a. hinsichtlich der zeitlichen Organisation, aber auch der Finanzierung. Möglich ist es, auch lediglich einzelne Module zu belegen oder ein Zertifikat zu absolvieren (I9, 268-269). Im Studium finden Projekte statt, die in unterschiedlichen Institutionen/mit Praxispartnern durchgeführt und teilweise auf Vertragsbasis entlohnt werden. Der Studiengang zeichnet sich des Weiteren durch eine enge Betreuung der Studierenden aus. Die Studierenkohorte ist klein. Die Studierenden kommen zum einen aus der Region, zum anderen aber aus ganz Deutschland und teilweise aus dem Ausland. Die Lehrenden im Studiengang seien alle persönlich bekannt. Für diese stellen sich im Studiengang besondere Anforderungen: *„Denn in dem Studiengang REICHT es nicht, wenn sie fachlich gut sind. Sie müssen mit dieser Art Lehre klar kommen. […] Wenn Sie, wenn Sie NUR in in, in, in konsekutiven, also normalen Studiengängen waren, dann ist Ihnen diese ANDERE Klientel vielleicht auch nicht ganz klar“* (I9, 279). Man müsse sich bewusstmachen, dass es Themen und Felder gibt, in denen die Studierenden mehr wissen als man selbst (I9, 279). Eine formelle Schulung bzw. Vorbereitung der Lehrenden gibt es nicht, sondern die Vorbereitung und Einführung erfolge informell auf einer persönlichen Ebene. Man spricht miteinander, nimmt an der jeweiligen Veranstaltung teil, lässt neue Lehrende bei sich in der Veranstaltung hospitieren u. ä. m (I9, 287-289).

In der Rückschau wird beschrieben, dass es durchaus möglich ist, in dem Prozess der Studiengangentwicklung eine Phase der Planung von einer Entwicklungsphase zu trennen. Beide Phasen können aber letztlich in der Praxis nur als miteinander verbunden betrachtet und auch angegangen werden (I9, 97). So hänge die Frage bezogen auf die Studienorganisation unmittelbar mit den Inhalten des Studiengangs zusammen. *„Diese, diese Verknüpfung von Präsenzphasen und Onlinelehre und am Anfang eine Präsenzphase, wo diese PERSÖNLICHEN Verbindlichkeiten, das Commitment und das läuft über, über Face-to-Face Kommunikation. Ne, wo das klar war, müssen Sie sich ja auch dann sofort überlegen, welche Inhalte gehen online? Welche Inhalte müssen in die Präsenz mit rein“* (I9, 97). Insofern müsse man hinsichtlich der Phasen im Prozess der Studiengangentwicklung eine gewisse zeitliche Parallelität konstatieren: *„Also es gibt eine PLANUNGSPHASE, wo Sie erst mal sozusagen, REIN auf der inhaltlichen Ebene zusammentragen, was ein, ein solcher Studiengang beinhalten soll. Aber RELATIV schnell, wenn dann aus dieser, dieser noch ziemlich sinn- und zweckfreien Idee ein Studiengang wird, müssen Sie die Organisation, in welcher Form, mit reinnehmen“ (I9, 97).*

Was konkrete Inhalte bzw. Bausteine in der Studiengangentwicklung betrifft, so werden im Gespräch verschiedene Aspekte thematisiert. Die Entwicklungsarbeit wurde mehrheitlich von den beiden initiierenden Hochschullehrenden geleistet. Man habe sich die Struktur im Großen und Ganzen selbst überlegt und die Mehrzahl der Module auch eigenständig entwickelt. *„Also mit den gedrehten Runden waren das unsere Ideen. Und die meisten, weil wir ja kein Geld hatten, ha/ hatten wir auch selber entwickelt. NEBENBEI. Und die, die wir bezahlen mussten, haben wir aus den, der Landesfinanzierung (unv.)“* (I9, 85). Bestimmte Ideen mussten im Prozess auch wieder verworfen werden. So gab es beispielsweise die Überlegung, den Bereich Informatik im Studiengang als Vertiefung einzubauen, was aber letztlich von der Studienstruktur

nicht gepasst habe (I9, 97). Stattgefunden hat eine Zielgruppenanalyse in der Form, dass bestehende persönliche Verbindungen und Kontakte zu der für den Studiengang relevanten Praxis genutzt wurden. *„[…] und habe meinen großen Verteiler erstellt und habe da überall rumgeschickt und gesagt […] Was könnten Bedarfe sein? Wie geht das weiter?““* (I9, 99). Zu den Inhalten gehörten u. a. die Entwicklung der Lernplattform und entsprechender Tools (I9, 41). Bei den Prüfungsformen habe man sich überlegt, *„wozu was passt“* (I9, 203), d. h. die Prüfungsformen werden in Abhängigkeit von den Modulen bzw. Themen gewählt. (I9, 203).

Die Akkreditierung wurde sehr positiv wahrgenommen (I9, 261), man habe gute Erfahrungen mit der Akkreditierungsagentur gemacht. Im Zuge der Akkreditierung gab es Anpassungen insofern, als das Modul zum wissenschaftlichen Arbeiten in seinem Umfang bzw. seiner Wertigkeit höher eingestuft wurde. Wesentliche Änderungen seit der Akkreditierung hat es im Studiengang nicht gegeben. Ein Punkt, der gegenwärtig auf der Agenda stehe, ist die Betreuung derjenigen Studierenden, die vorwiegend Online-Module belegen. Hier habe man zwar eine Sprechstunde angeboten, die aber nicht genutzt worden sei. Nun versuche man, hier einen anderen Weg zu finden. *„Da müssen wir vielleicht doch gucken, wer welche Online-Module jetzt macht. War so eine Überlegung. Oder müssen uns die zwei, drei, die in diesem nur Online-Modul machen, Status eingestiegen sind und müssen uns da, so frequently asked questions raussuchen“* (I9, 211). Eine aktuelle Überlegung bezieht sich auf den verstärkten Einsatz von E-Portfolios im Studiengang (I9, 267). *„Also werden wir so E-Portfolios für die PERSONEN machen, aber auch für den ganzen Studiengang, wo so beispielhaft abgebildet werden wird, was mache ich zu welchem Zeitpunkt? Welche Probleme könnten sich ergeben. Und dann werden wir eher auch so filmische Tutorials einstellen“* (I9, 267).

Der Studiengang basiert auf einer intensiven Einbindung der Praxis, dies wesentlich über persönliche Kontake und Verbindungen der Studiengangleitungen und der im Studiengang Lehrenden sowie u. a. über jährlich vom Studiengang organisierte Konferenzen. Ursprünglich hat es die Überlegung gegeben, das an der Hochschule im Bereich der Weiterbildung bekannte Format des Austausches für die Einbindung der Praxis zu nutzen. Man habe aber dann die Idee verfolgt, über solche Konferenzen zugleich auch Marketing für den Studiengang zu betreiben und daher ein anderes Format gewählt. *„Also von den Partnern waren in beiden, die Partner sind GANZ STARK auf diesen Konferenzen vertreten. Sodass es nicht im VOLLSINNE eine <Konferenz> gibt. Aber so dass wir, also (do and use?) mäßig, damit es unsere Kapazitäten nicht (überschreitet?) MIT den Partnern besprechen, was Inhalt, also besprechen, nicht GEFÜHRT, nicht, in dem wir die zusammenholen“* (I9, 141).

Kommunikation wird im Falle des Studiengangs E sehr stark im Hinblick auf den eigenen Fachbereich thematisiert und wird im Rückblick bezogen auf den Zeitraum der Studiengangentwicklung aus einer persönlichen Sicht als nicht friktionsfrei beschrieben (I9, 31, 45). Auch sei der Zeitaufwand – nicht nur bedingt durch den formal gesetzten Rahmen der Gremienabläufe und -termine – enorm gewesen. Berichtet wird im Gespräch von einer anfänglich eher schwierigen Ausgangssituation an der Hochschule im Hinblick auf das Vorhaben der Entwicklung des Studiengangs E (I9, 41, 45, 51). Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen wird zum Zeitpunkt des Interviews eine eher distanzierte Position zur Frage der hochschulinternen Kommunikation vertreten (I9, 255). Generell könne man Kommunikation nicht verordnen. *„Wenn die handelnden Personen und die Strukturen sind, wie sie sind, dann kann ich Kommunikation versuchen,*

zu implementieren. Aber dann wird da nicht viel laufen" (I9, 257). Positiv hervorgehoben wird die Zusammenarbeit mit der zentralen Hochschuldidaktik (I9, 309). Hochschulintern bestehen des Weiteren u. a. gute Beziehungen zur Hochschulleitung. Die hochschulexternen Beziehungen konzentrieren sich in erster Linie auf die Praxispartner. Um welche Praxispartner es sich handelt, ist sehr stark personenbezogen, hängt also von den jeweiligen Lehrenden ab (I9, 101, 137).

Es gebe bestimmte hochschulinterne Rahmenbedingungen, unter denen nur gearbeitet werden könne, in dem man *„Kopfstände"* (I9, 37) mache. Die Vorteile einer strukturellen Verankerung von Weiterbildungsangeboten in einem An-Institut gegenüber der Verankerung im Fachbereich werden klar benannt: *„Weil da haben Sie die FREIHEIT, da nehmen Sie Ihr eigenes Geld ein. […] Wir hätten nichts anders gemacht. Aber wir hätten nicht JEDES Mal bei, wir haben es ja, wir WOLLTEN es ja auch FÜR die Hochschule implementieren"* (I9, 49).

Bezogen auf die Lehre im grundständigen Bereich profitiere man von der Tätigkeit im Masterstudiengang. *„Manche Dinge sind für uns über <Studiengang> schon so selbstverständlich geworden, dass wir da auch mit einer Stärke in unsere grundständigen Studiengänge reingehen […]"* (I9, 313). Grundsätzlich bestünden durchaus Möglichkeiten, bestimmte (Teile von) Lehrveranstaltungen für Bachelor- *und* Masterstudierende zu organisieren. Zum Beispiel sollte es möglich sein, dass Bachelorstudierende an Masterveranstaltungen teilnehmen. Module, die zum Beispiel in der Weiterbildung bereits vorhanden sind, könnte man für den grundständigen Bereich anpassen. Diesbezüglich müsste es auch für die Lehrenden mehr Freiheiten geben. *„Wobei, wenn es nach mir ginge, würde ich sagen, BESTIMMTE Bachelor, wo RELATIV schnell ja schon abzusehen ist, dass die GANZ bestimmt einen Master draufsetzen würden. Und wo die jeweils verantwortlichen Lehrenden sagen „Du darfst mit REIN. Und wenn du drin bist, entscheiden wir, du kannst auf der, auf dem Niveau mitschwimmen"* (I9, 165). Eine stärkere Durchmischung wäre wünschenswert. *„Also auch da die Kompetenzen sind doch v i e l, also haben auch mit, ja also, man könnte sehr viel mehr mischen"* (I9, 167). Ob und dass es Schnittstellen gibt, hänge jedoch stark von den agierenden Personen ab (I9, 293).

Zur Frage der beeinflussenden hochschulübergreifenden Rahmenfaktoren wird mit Blick auf die hochschulische Weiterbildung generell auf die Restriktionen der Deputatsregelungen und auf die Finanzierungsbedingungen verwiesen (I9, 34-37). Als grundsätzlich problematisch wird die Ausgestaltung des Systems der Hochschulsteuerung bewertet, dass – beispielsweise für Innovationen – nicht ausreichend Anreize setze. *„Also es, es EXISTIERT, aber es ist, existiert HALBHERZIG. Und dadurch könnte man es manchmal sogar eher lassen. Also WENN ich solche Steuerungselemente nutze, dann muss ich auch durchziehen, dann muss es auch Konsequenzen haben, positive wie negative"* (I9, 173). Hochschulintern wird die Aufwertung der Weiterbildung an der Hochschule durch die Einrichtung der zentralen Einrichtung für Weiterbildung als positiv erachtet, wobei hier eine professorale Leitung als wünschenswert genannt wird (I9, 245).

Der Einfluss bzw. die Besonderheiten der Hochschulkultur werden im Fallbeispiel E etwa in Bezug auf eine Hochschulverwaltung deutlich, die zu Beginn nicht auf die studienstrukturellen und –organisatorischen Besonderheiten des Studiengangs eingestellt war: *„Wir waren, wie gesagt, als wir gesagt haben, Online-Lehre kann bezahlt werden, waren wir die Ersten und stie-*

ßen auf eine Verwaltung, die in ALLER Regel immer erst sagte „Nein, das geht so nicht". Nicht, weil sie BÖSE waren, sondern weil sie eben zwanzig Jahre eine bestimmte Art von von Studium kannten […]" (I9, 41). Kultur ändere sich mit dem Alter und der Haltung, hänge auch also ganz stark mit Personen zusammen (I9, 133). Der Studiengang E habe mit der Zeit auch den Umgang bzw. die Kommunikation im eigenen Fachbereich verändert. *„Und auf den Konferenzen, wo dann doch so EINIGE Kollegen immer hingekommen sind, haben sie HOFFENTLICH doch auch, also ein Mal wurde es verbalisiert, im p/ positiven (unv.) Sinne auch gesehen „Da veranstaltet ihr etwas, wovon auch unsere grundständigen Studierenden profitieren" (*I9, 297). Die eigene Haltung im Zusammenhang mit der Entwicklung des Studiengangs E wird als eher pragmatisch beschrieben. *„Aber dann bin ich der Pragmatiker, der sagt „So, wir müssen es doch aber auch hinkriegen. Wir müssen es doch aber auch implementieren". So"* (I9, 249). Aussagen zu den Gelingensfaktoren in der Studiengangentwicklung liegen insofern vor, als der eigene Status und die eigene Position innerhalb der Hochschule zum Zeitpunkt der Studiengangentwicklung als bedeutsam hervorgehoben werden. Die Studiengangleitung stellt heraus, dass sie selbst Professorin und Internationalisierungsbeauftragte für die Hochschule war, die zweite Studiengangleitung zum damaligen Zeitpunkt der Hochschulleitung angehörte. *„Ich behaupte mal, wenn wir nur normale kleine Profs gewesen wären, hätten wir das auch nicht DURCHGEZOGEN" (*I9, 55). Man sei *„mit so einer fröhlichen Grundaggressivität und auch mit einem gewissen Status"* (I9, 55) an die Sache herangegangen. Von Vorteil sei zudem die Tatsache gewesen, dass man die Hochschulstrukturen gekannt habe (I9, 55). Zudem bestand ein hohes Maß an persönlichem Engagement und Motivation für das Vorhaben. Es habe *„Spaß gemacht"* (I9, 121) und man habe es gewollt, *„weil wir die inhaltliche Bedarfe sahen"* (I9, 121). Wichtig sind generell zudem das Vertrauen und der Rückhalt des eigenen Fachbereiches (I9, 169). Auch das Vorhandensein externer Partner wird als sehr relevant benannt (I9, 119).

Die geäußerten Wünsche mit Bezug auf den Studiengang E beziehen sich primär auf die Ebene der Hochschule. Als wünschenswert wird des Weiteren eine andere Ausgestaltung bzw. Wirkweise der Instrumente der Hochschulsteuerung in dem Sinne benannt, dass hochschulintern eine ungleiche, d. h. anreizbasierte Verteilung der Mittel stattfindet (I9, 317). Grundsätzlich müsse es Unterschiede in der Zuweisung von Ressourcen geben. *„Die Studiengänge, die, die eben in der GRUNDLAST gut sind, da gibt es die Tools, die muss man nur ernster nehmen. Und danach wird auch zugewiesen, stärker als das jetzt der Fall ist. Und dann muss es aber auch diese Leuchttürme geben. Und da muss man von den Studiengängen auch sozusagen ABFORDERN"* (I9, 319). Es muss möglich sein – und auch klar kommuniziert werden – dass es hochschulintern für bestimmte Leistungen eine Form von Abgeltung gebe (I9, 323).

6.2 Universität B

Universität B ist eine mittelgroße öffentliche Universität mit einem Angebot an grundständigen Studiengängen und weiterführenden, konsekutiven Masterstudiengängen sowie Promotionsstudiengängen. Darüber hinaus bietet die Universität verschiedene Formate der Weiterbildung an, darunter berufsbegleitende weiterbildende Bachelor- und Masterstudiengänge. Die Universität verfügt über eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung für Weiterbildung.

An der Universität B konnten insgesamt sechs Studiengänge in die Untersuchung einbezogen werden, darunter drei grundständige Bachelorstudiengänge und drei weiterbildende Master-

studiengänge. Die grundständigen Fallbeispiele verteilen sich auf die Fächergruppe Gesellschafts- und Sozialwissenschaften im Studienbereich Pädagogik, Erziehungswissenschaften sowie auf die Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften im Studienbereich Wirtschaftswissenschaften. Diesem Studienbereich – mit je unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in den Studienfeldern – gehören alle drei weiterbildenden Studiengänge an. Diese sind zum Zeitpunkt der Gespräche strukturell in der Einrichtung für Weiterbildung verankert.

Auf der Ebene der Hochschule konnten zwei Gespräche geführt werden, zum einen mit der Leitung der zentralen Einrichtung für Hochschuldidaktik, zum anderen mit einer Mitarbeiterin aus einem Referat, zu deren Aufgaben u. a. die Begleitung und Beratung im Prozess der Studiengangentwicklung gehört. Aussagen zu den Funktionen und dem Aufgabenbereich der zentralen Einrichtung für Weiterbildung in der Studiengangentwicklung sowie zur hochschulischen Perspektive auf das Thema konnten dem Interview I18 entnommen werden, an dem ein Mitarbeitender der Einrichtung mit Leitungsfunktion sowie die Leitung eines Referats teilnahmen.

6.2.1 Hochschulebene

Tabelle 8: Interviews auf der Hochschulebene der Universität B (eigene Darstellung)

Ebene	***Interviewpartner/ -innen***	***Setting***	***Zeitpunkt, Dauer (min.)***
Hochschulverwaltung	Mitarbeiterin	Einzelinterview	11/14, 70
Einrichtung für Hochschuldidaktik	Einrichtungsleitung	Einzelinterview	05/15, 60
Studiengang H	Referatsleitung Studiengangmanagement	Gruppeninterview	11/14, 100

Die Hochschuldidaktik an der Universität B ist auf der zentralen Ebene in einem Referat verankert. Angeboten werden verschiedene Formen und Formate der hochschuldidaktischen Qualifizierung, in denen Studiengangentwicklung kein explizites Thema ist, durchaus aber im Kontext anderer Themen aufgegriffen werden kann. *„Was vor allem auch relevant ist, ist, denke ich, noch nach wie vor dieses Thema Kompetenzorientierung. Da haben wir auch im Zertifikatsprogramm eine Veranstaltung, Lehre und Lernen von Kompetenzen in modularisierten Studiengängen. Und da habe ich dann auch immer noch mal Rücksprache mit den Dozenten, dass es gut ist, wenn sie da mit Beispielen arbeiten. Und nehmen dann oft auch so eigene Modulhandbücher dann oder Modulbeschreibungen aus den Fakultäten dann. Also dass die Teilnehmer eigene Beispiele mitbringen und daran gearbeitet wird. Ne, also das ist so ein Punkt, wo indirekte Einflussnahme dann vielleicht auch wahrgenommen wird“* (I23, 42). Impulse in Richtung Studiengangentwicklung in den Fächern können sich zudem aus eher bedarfsorientierten Angeboten heraus entwickeln. *„Aber wenn wir zum Beispiel gerade auch so für Teams etwas Fachbezogenes auch anbieten, dann, denke ich, ist da ja auch ein wesentlicher Teil Organisationsentwicklung dabei. Und was es sicher auch wiederspiegelt dann in der Weiterentwicklung des Studiengangs. Ne, da sehe ich schon eine wichtige Aufgabe. […]“* (I23, 10). Der Stellenwert der Hochschuldidaktik an der Universität B wird aus Sicht der Einrichtungsleitung generell positiv wahrgenommen (I23, 50). Das Thema sei in den Fakultäten präsent (I23, 28).

Zu dieser positiven Wahrnehmung trage wesentlich die Unterstützung durch die Hochschulleitung bei (I23, 56). Daneben resultiere sie auch aus einer intensiven, von der Einrichtung initiierten formellen wie informellen aktiven Kommunikation der Hochschuldidaktik in die Universität hinein. *„Ich würde sagen, das ist hier auch IMMER noch ein wichtiger Bestandteil, die geduldige Kommunikationsarbeit. Die Uni ist ja, na ja jetzt auch nicht gerade, nicht sehr groß, (lacht) aber auch nicht sehr klein. Und gerade dadurch, dass wir ja auch viele Wechsel haben, also viel Fluktuation bei unserer Zielgruppe, also den Lehrenden. Auch bei den Studiendekanen, bei den Ansprechpartnern dann in den Fakultäten. Es dauert SEHR lange bis sich so was überhaupt etabliert, dass es dieses Angebot GIBT. Also wir nutzen sehr sehr viele Kanäle, würde ich jetzt mal behaupten. Und machen auch eine gute Öffentlichkeitsarbeit. Aber es dauert einfach bis sich das durchsetzt“* (I23, 10). Eine wichtige Rolle spielen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in den Fächern. Bezüglich der hochschulinternen Kommunikation sei in Richtung der Fächer die Vermittlung einer besonderen Haltung wichtig: *„Also wenn ich das jetzt raushängen würde, ne, wir, (was?) (unv.) wir sind jetzt hier die Zentrale. Und, ne, wir verordnen jetzt mal, dass, dass, ne, wir gehen davon aus, so, so als Haltung, ne, so da, die Lehre ist nicht gut und ihr müsst alle die Weiterbildung machen“* (I23, 60). Die Gruppe der Professorinnen und Professoren werde bislang durch die Angebote der Einrichtung eher weniger erreicht. Diesbezüglich wird eine andere Art der Ansprache als notwendig erachtet (I23, 92). Die Hochschuldidaktik an der Universität ist formell wie informell gut vernetzt mit anderen Stellen/Einrichtungen (Personal- und Organisationsentwicklung, Einrichtung für Weiterbildung) und auch Projekten, hochschulextern mit anderen Hochschulen, in Fachverbänden, über Tagungen etc. (I23, 50, 92, 94, 98).

Aus dem Gespräch mit der für die Begleitung der Einrichtung von Studiengängen an der Universität zuständigen Mitarbeiterin wird deutlich, dass die Frage, wie der Prozess der Studiengangentwicklung im Einzelfall verläuft, wesentlich von den agierenden Personen abhängt, wobei diesbezüglich als ein wesentlicher Faktor das vorhandene Strukturwissen erachtet wird. *„Ich hatte einen Studiengangsplaner, der war mal Studiendekan. (..) der war BESTENS informiert über das, was er tut. Also (..) ich glaube, sobald jemand durch Funktionen oder Tätigkeiten in der Struktur von Studiengängen AN SICH unterwegs ist, wird es einfacher“* (I24, 126). Als von Bedeutung wird auch hier der Faktor der aktiven Kommunikation in die Hochschule hinein hervorgehoben, wenn es darum geht, über die formalen Verfahrensschritte der Einrichtung und Änderung von Studiengängen zu informieren. *„Manche Sachen brauchen auch einfach, weil (..) es schwie/ zum Teil schwierig ist, Verwaltungsnotwendigkeiten (..) also da Bewusstsein für zu schaffen. Dass es einfach NICHT ist, dass ich bürokratische Hürden bewusst aufbaue“* (I24, 58). Die Tatsache, dass die formalen Vorgaben für Studiengangentwicklung nicht immer friktionslos in der Praxis der hochschulischen Akteure umgesetzt werden, wird als gegeben beschrieben. Hierauf sei mit einer Anpassung und einer (anderen) Kommunikation der formalstrukturellen Vorgaben zu reagieren. *„Also das ist dann, manchmal muss man auch so die Struktur noch mal auf ein, auf eine neue Art und Weise, d/ das kann man nämlich nicht voraussetzen, dass jeder, der einen Studiengang plant, auch die passende Struktur parat hat dazu. Oder die sehen das aus einer GANZ anderen Ebene. Die wollen halt Lehre entwickeln. Und dass es da sozusagen noch eine eine strukturelle Andersplanung gibt oder Eckpunkte, das ist (.) oder der Bekanntheitsgrad ist heterogen, würde ich sagen“* (I24, 122). Die Einrichtung für Weiterbil-

dung ist in den Prozessverlauf der Einrichtung von Studiengängen formal integriert (I24, 138, 140).

Die zentrale wissenschaftliche Einrichtung für Weiterbildung der Universität B entwickelt und managt in Kooperation mit den Fakultäten u. a. weiterbildende (berufsbegleitende) Bachelor- und Masterstudiengänge unterschiedlicher Fachdisziplinen. Des Weiteren bietet sie diverse Weiterbildungsprogramme an, ist im Bereich der Forschung tätig und verfügt über etablierte Infrastrukturen für die Durchführung und das Management ihrer Angebote. *„Weil hier mittlerweile ein, ein Querschnitt vorhanden ist, ich sage mal, was, zum Beispiel den Bereich E-Learning, Qualitätsmanagement, aber auch Verwaltung betrifft, wo, wo die diese Studiengänge einen wesentlich, ja, wie soll man es sagen, FRUCHTBARERE N Boden vorfinden, auf dem sie letztendlich WACHSEN können und sich entwickeln als das damals der Fall war" (I18, 293).* Als zentral wird die Kommunikation mit den Fakultäten der Universität erachtet, welche zukünftig weiter ausgebaut werden soll. *„Was wir, glaube ich, auch ERKANNT haben und wo wir jetzt auch gucken wollen, wie, wie können wir beispielsweise auch, oder was was können WIR tun, welche Strukturen können wir eventuell auch hier im <Einrichtung für Weiterbildung> schaffen, um da, ich sage mal, die Kommunikation in Richtung Fakultät oder, ich sage mal, zu ermöglichen, zu beeinflussen, zu steuern"* (I18, 390). Stärker als in der Vergangenheit bemühe man sich um eine Einbindung der Fakultäten. Die Hochschullehrenden in den Fakultäten seien nicht nur die inhaltlich Verantwortlichen sowie Impulsgeberinnen und Impulsgeber, wenn es um die inhaltliche Weiterentwicklung/Anpassung der Studiengänge gehe, sondern sie können zugleich die Funktion von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren übernehmen. *„Sondern, die die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer sind dann natürlich auch eher die Richtigen, wenn es darum geht, andere Personen auch für dieses Programm auch mit zu BEGEISTERN. Beispielsweise als Lehrende zu gewinnen oder ähnliches oder mal für einen Gastvortrag oder so etwas, ne. Das fällt dort natürlich viel einfacher, weil es auf Augenhöhe passiert" (I18, 315).*

Grundsätzlich stelle sich Studiengangentwicklung in der Einrichtung für Weiterbildung als kontinuierliche Aufgabe dar. *„Also, dass wir gucken, zum einen im Vergleich mit Mitbewerbern beispielsweise, evaluationsbasiert, zum Beispiel auch, dass sich Rahmenbedingungen verändern et cetera, also wo, VERÄNDERN wir auch Studiengänge? Was, ich sage mal, was ist inhaltlich momentan vielleicht stärker angesagt? Wo, wo entwickeln sich solche Themen inhaltlich auch weiter?"* (I18, 33). Bei der Konzeption berufsbegleitender Studiengänge spiele immer der *„Verwertungscharakter"* (I18, 69) eine Rolle, d. h. die Frage, inwieweit die Inhalte des Studiums auf die Anforderungen des (zukünftigen) Berufsfeldes ausgerichtet sind. Nicht unerheblich ist der Aspekt, dass es sich um kostenpflichtige Studiengänge handelt (I18, 75).

Auf einer generellen Ebene werden Unterschiede zwischen der Entwicklung grundständiger und weiterbildender Studiengänge konstatiert: *„Aber ich erlebe das zu/ bei den Studiengängen, die wir zuletzt hier eingerichtet haben, so, dass wir uns schon noch sehr intensiv in der, ich sage mal in der IDEENPHASE oder Konzeptionsphase damit beschäftigen, wie erreichen wir zum Beispiel eine Marktgängigkeit auch dieser Angebote? Welche Zielgruppe wollen wir genau ansprechen? Wie müssen wir da auch, ich sage mal, ein Curriculum darauf abstimmen, was nachher, (.) ja, das darf jetzt nicht falsch verstanden werden, aber was schon einen hohen Verwertungscharakter auch für die Teilnehmenden dann hat"* (I18, 69). Daneben sind in Bezug auf die spezi-

fische Zielgruppe der berufstätigen Studierenden Überlegungen zur Gestaltung der Didaktik und Methodik erforderlich (I8, 69).

Hochschulintern habe sich der Prozess der Einrichtung von (grundständigen und weiterbildenden) Studiengängen generell sukzessive professionalisiert (I18, 24). Eine weitere Prozessoptimierung wird jedoch als erforderlich erachtet. So sollte es eine Form von *„Prozesskoordination“* (I18, 39) geben, d. h. keine verteilten Zuständigkeiten bzw. verschiedene Ansprechpartner. Die *„Beratungsnotwendigkeiten“* (I18, 27) in den Fächern seien zudem gestiegen. Die Gesprächsbeteiligten sprechen sich dafür aus, dass auch im grundständigen Bereich mehr über *„Vermittlungsformen“* (I18, 72) und die *„Passfähigkeit“* (I18, 72) der Angebote nachgedacht werden müsse. Hier erfolge die Angebotsentwicklung eher ausgehend von den Forschungsschwerpunkten der Lehrenden (I18, 72). Angesichts der Unterschiedlichkeit der Zielgruppen seien die Hochschulen insgesamt aufgefordert, verstärkt über Formate nachzudenken (I18, 404). Die Frage des Verhältnisses von Weiterbildung und grundständiger Lehre ist aus der Sicht der Befragten ein ständiges, hochschulinternes Thema. Dabei wird die Förderung der Verzahnung zwischen den Bereichen wesentlich auch als eine Aufgabe der Hochschulleitung erachtet (I18, 386).

6.2.2 Fallbericht III: Grundständige Bachelorstudiengänge an der Universität B

6.2.2.1 Studiengänge im Überblick

Tabelle 9: Interviews grundständige Bachelorstudiengänge der Universität B (eigene Darstellung)

Studiengang	*Angebotstyp*	*Studienbereich*	*Interviewpartner/-innen*	*Setting*	*Zeitpunkt, Dauer (min.)*
F	grundständig	Wirtschaftswissenschaften	Studiengangleitung	Einzelinterview	06/15, 50
G	grundständig	Pädagogik, Erziehungswissenschaften	Fakultätsgeschäftsführung Studiendekan Hochschullehrende	Gruppeninterview Einzelinterviews	10/14, 120 11/14, 95 12/14, 90
J	grundständig	Pädagogik, Erziehungswissenschaften	Studiengangkoordination	Einzelinterview	05/2015, 135

Beim **Studiengang F** handelt es sich um einen grundständigen Bachelorstudiengang, der der Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften und dem Studienbereich Wirtschaftswissenschaften zugehörig ist. Der Studiengang wurde erstmalig zum Wintersemester 2015/2016 angeboten. Das Interview fand mit der Studiengangleitung, einem Hochschulprofessor, statt, der den Studiengang maßgeblich initiiert und entwickelt hat. Das Interviewsetting gestaltete sich so, dass auf eine Visualisierung der Prozessverläufe und auf die Erstellung eines Beziehungsdiagramms verzichtet wurde.

Studiengang G ist ein grundständiger Bachelorstudiengang der Fächergruppe Gesellschafts- und Sozialwissenschaften im Studienbereich Pädagogik, Erziehungswissenschaften. Er qualifiziert für das breite Spektrum an pädagogischen außerhochschulischen Tätigkeitsfeldern. Der

Studiengang geht aus einem Diplomstudiengang hervor. In den Interviews wurde der Prozess der Studiengangentwicklung zum einen im Kontext der Umstellung auf die gestufte Studienstruktur sowie unter Bezugnahme auf eine größere Strukturreform thematisiert. Des Weiteren wurden aktuelle und geplante Weiterentwicklungen angesprochen. Zu diesem Studiengang wurden drei Interviews geführt, darunter eines mit der Fakultätsgeschäftsführung, ein zweites Interview mit dem zum Zeitpunkt des Gesprächs amtierendem Studiendekan der Fakultät und ein drittes Interview mit einem Hochschulprofessor und einer Mitarbeiterin/Lehrenden, die in unterschiedlichen Funktionen an der Entwicklung des Studiengangs seit der Umstellung vom Diplom auf Bachelor mitgearbeitet haben. Generelle Aspekte und Einflussfaktoren von Studiengangentwicklung auf der Fakultäts-/Institutsebene waren vor allem Inhalte des Gesprächs mit dem Studiendekan. Die Erstellung eines Beziehungsdiagramms sowie eine Visualisierung der Prozessabläufe der Studiengangentwicklung fanden im Rahmen des Interviews mit der Fakultätsgeschäftsführung statt.

Beim **Studiengang J** handelt es sich um einen Bachelorstudiengang der Fächergruppe Gesellschafts- und Sozialwissenschaften im Studienbereich Pädagogik, Erziehungswissenschaften, der für Tätigkeiten im Spektrum sozialer Arbeitsfelder qualifiziert mit einer spezifischen, zielgruppenbezogenen inhaltlichen Ausrichtung und Struktur. Zu diesem Studiengang wurden zwei Interviews mit der Studiengangkoordination geführt. Im November 2014 fand das erste Einzelinterview statt. Dieses wurde nach der Erstellung des Transkriptes auf Wunsch der Befragten nicht mehr in die weitere Analyse einbezogen. Vereinbart wurde die Durchführung eines zweiten Interviews, das den Schwerpunkt primär auf die geplanten Weiterentwicklungen des Studiengangs setzte. Das zweite Interview schloss sich ca. ein halbes Jahr später an. Bezüglich der Auswertung ist daher zu berücksichtigen, dass der befragten Person im zweiten Interview der Inhalt und die Struktur des Interviews bereits bekannt war. Im Rahmen dieses zweiten Interviews erfolgten die Visualisierung der Prozessabläufe und die Darstellung des Beziehungsdiagramms.

An der Universität B ergab sich zudem die Besonderheit, dass ein Interview nach der Rückkopplung des Transkriptes an die befragte Person nicht in die weitere Analyse einbezogen werden konnte, aufgrund der Fülle an erwünschten Änderungen und Streichungen im Transkript.

6.2.2.2 Kategorienbasierte Ergebnisdarstellung

Den Anlass zur Entwicklung des grundständigen **Studiengangs F** gaben wesentlich fachimmanente Gründe, darunter die Situation, dass der Masterbereich in einem spezifischen Schwerpunkt unzureichend ausgelastet war und den Studierenden hier zudem erforderliche Vorkenntnisse fehlten. Damit zusammenhängend erwies es sich als schwierig, wissenschaftlichen Nachwuchs speziell für diesen Schwerpunkt zu rekrutieren (I27, 18). Im Masterstudium notwendige Kenntnisse könnten im Bachelorstudium nicht erworben werden, weil es *„keinen FUNDIERENDEN Studiengang“ (I27, 14)* gab. *„Und das war eigentlich dann, unter DEN Kollegen, die eben formalere Veranstaltungen anbieten, also Konsens, dass das wünschenswert wäre, wenn wir auch eine höhere, größere Fraktion an Studierenden hätten, die eben formal besser ausgebildet sind“* (I27, 40). Gegenwärtig sei es so, dass dem Studienbereich, der durch den Studiengang F abgedeckt wird, ein entsprechendes Profil fehlt, das Studierende ansprechen bzw. an die Universität ziehen könnte (I27, 30). Von zentraler Bedeutung stellt sich die Situati-

on im Hinblick auf den wissenschaftlichen Nachwuchs dar. *„Weil wir faktisch keinen Nachwuchs finden, der eben das Interesse hat, der auch die formalen Stärken hat für eine Promotion. Und das war eigentlich der Haupterwäggrund“* (I27, 20). Ein weiterer Anlass sei zudem die Beobachtung gewesen, dass (konkurrierende) Studienangebote zunehmend von Fachhochschulen gemacht werden (I27, 20).

Die Entwicklung des Studiengangs F startete in 2013 (I27, 21-26), wobei zu Beginn zunächst (informelle) Gespräche mit den Fachkolleginnen und Fachkollegen darüber stattfanden, ob diese sich einen solchen Studiengang vorstellen können und *„für richtig halten“* (I27, 30). Man sei sich diesbezüglich schnell *„einig“* (I27, 30) geworden und weitere Kolleginnen und Kollegen wurden dann einbezogen. Hier ging es wesentlich auch um die Klärung der Frage, welche bereits bestehenden Module in den Pflichtbereich des Studiengangs F integriert werden können. *„Das heißt, alle Veranstaltungen, die wir aufnehmen wollten, habe ich sozusagen angesprochen, ob die da ein Interesse hätten, ob die die Veranstaltung öffnen könnten“* (I27, 34). Diese erste Phase der zunächst informellen Herstellung eines Commitments konnte sehr rasch, innerhalb nur eines Monats, realisiert werden (I27, 48*). „[…] also sozusagen muss man ja Einverständnis HERSTELLEN, ob der Gedanke, den man HAT, Sinn macht. Ob die Kollegen das mittragen wollen“* (I27, 38). Danach wurde der formale Weg der Einrichtung des Studiengangs beschritten, d. h. der Vorantrag wurde gestellt, Curriculum und Prüfungsordnung wurden entwickelt, der Akkreditierungsprozess wurde vorbereitet (I27, 90). Als weitere, sich daran anschließende Schritte werden der Gremiendurchlauf bis zum Präsidium, die Abstimmung mit dem Ministerium sowie der Antrag auf Akkreditierung genannt (I27, 58). Zum Zeitpunkt des Interviews bereits erfolgt ist die Begehung im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens.

Die Bedeutung der Herstellung eines Commitments unter den Fachkolleginnen und Fachkollegen wird im Interview unmittelbar mit der Phase der Planung in Verbindung gebracht. *„Wenn die Kollegen nicht mitziehen, können Sie keinen Studiengang entwickeln. (Und?) dann ist alles andere hinfällig“* (I27, 102). Unter Bezugnahme auf diesen Aspekt wird auch die Frage dahingehend beantwortet, ob im Rückblick auf den Prozess der Studiengangentwicklung eine Planungs- von einer Entwicklungsphase unterschieden werden kann. Dies sei insofern eindeutig, als es *„ja keinen Sinn* [macht]*, ein Curriculum zu entwickeln, wenn man nicht die Rückendeckung hat (.) von den Kollegen und vom Haus“* (I27, 90). Alle verantwortlichen Kolleginnen und Kollegen seien von Anfang an eingebunden gewesen. Hätte es Bedenken gegenüber dem Vorhaben gegeben, so hätte man diesen *„natürlich Rechnung tragen müssen“* (I27, 130). Der Studiengang sei nicht nur Thema in den offiziellen Gremien auf der Fachebene gewesen, sondern wurde von dem Befragten auch im Rahmen einer Klausurtagung vorgestellt sowie darüber hinaus in *„internen Besprechungsgremien“* (I27, 130) thematisiert. Generell sei es von zentraler Bedeutung, für ein hohes Maß an Einbindung und Partizipation zu sorgen.

Grundsätzlich könne man drei Ebenen in der Studiengangentwicklung unterscheiden, erstens *„die Kollegen auf der unteren Ebene“* (I27, 166), zweitens *„die Frage, ob das Haus […] das möchte*“ (I27, 166) und drittens *„das Ministerium“* (I27, 166). Dementsprechend wechseln auch die in den Prozess der Studiengangentwicklung einbezogenen Personen, d. h. die Akteure auf der zentralen Hochschulebene sind in ihrer Relevanz für den Prozess zunächst nachgelagert (I27, 102).

Zum Zeitpunkt der ersten Überlegungen zur Einführung des Studiengangs hat eine Recherche zu bereits bestehenden vergleichbaren Studienangebote stattgefunden. Diese Recherche hat zu dem Ergebnis geführt, dass es vergleichbare Angebote auf Bachelorniveau nicht gibt, sondern lediglich Schwerpunkte in Bachelorstudiengängen (I27, 4). Eine weitere Überlegung in dieser ersten Phase galt auch der Frage nach den eigenen Stärken des Fachs im Vergleich zu anderen Hochschulstandorten (I27, 20).

In der Entwicklung des Curriculums wurde so vorgegangen, dass zunächst geschaut wurde, welche Inhalte der Studiengang umfassen soll und welche bestehenden Module aus anderen Studiengängen genommen werden können (I27, 108). Die Pflichtbereiche bzw. -themen im Studiengang ergaben sich aus den Forschungsschwerpunkten der Fachkolleginnen und Fachkollegen und sind *„eben tatsächlich auch in GESPRÄCHEN dann mit den Kollegen entstanden“* (I27, 110). Es wurde darüber gesprochen, welche Voraussetzungen für welche Module vorliegen müssen, welche Inhalte aufeinander aufbauen. Danach habe man sich die Anzahl und der Module pro Semester angesehen und ein *„Ablaufdiagramm“* (I27, 108) erstellt. *„Und dann habe ich mir viel Gedanken darüber gemacht, was so individuelle Pfade durch den Studiengang sein könnten“* (I27, 108). Diese Wege seien wiederum mit den Kolleginnen und Kollegen rückgekoppelt worden. *„Und habe die eben gefragt, was sie sagen, was dann gemacht werden (müsste?). Und das, so ist das eigentlich in der Planung“* (I27, 110). Die auf diesem Weg genannten bzw. identifizierten Inhalte wurden entsprechend eingebaut (I27, 118) Die Modulbeschreibungen ebenso wie die Studienpfade standen wesentlich fest. *„Und die Kollegen kennen ja die Pfade, die sie empfehlen. Also das ist dann, da wird nicht lang geguckt“* (I27, 118). Die Inhalte im Studiengang bzw. der Studienaufbau folgen einer eher konsekutiven Logik. *„Und man muss zum Beispiel Wirtschaftsinformatik eins haben, um später Wirtschaftsinformatik zwei machen zu können. Und man muss wahrscheinlich bestimmte politische Kurse gehabt haben, damit man hinten ein Politikmodul machen kann“* (I27, 110). Grundsätzlich wird es als wichtig erachtet, die Module und deren Gestaltung in der Verantwortung der jeweiligen Modulverantwortlichen zu belassen und hier nicht direktiv einzugreifen und beispielsweise andere Prüfungsformen zu verlangen. Dies könne man ggf. im Verlauf des Studiums – auf freiwilliger Basis – anregen. *„Aber man sollte nicht so ungeschickt sein, da reinzugehen und zu sagen, man will den jetzt aufbauen und dafür müssen sich jetzt erst mal die und die und die Sachen ändern. Ich glaube, dann würde man sehr schnell großen Widerstand bekommen“* (I27, 149). Zudem gebe es bezüglich der Prüfungsformen bereits eine Vielfalt (I27, 150) und insbesondere in den Modulen mit sehr vielen Studierenden lägen die Prüfungsformen außerdem bereits fest (I27, I140). Eine Steuerung des Prozesses der Studiengangentwicklung sei *„nur in der GROBSTRUKTUR“* (I27, 150) möglich, wenn es darum geht, welche Module zu welchem Zeitpunkt studiert werden sollen. Wenn Probleme im Studiengang auftreten, könne man mit den Kolleginnen und Kollegen sprechen, dies allerdings auf einer kollegialen Ebene (I27, 150).

Eine sehr klare Position wird von dem Befragten zur Einbindung der Praxis in die Studiengangentwicklung vertreten. Diese habe im Prozess der Studiengangentwicklung eine untergeordnete Rolle gespielt. Diesbezüglich wird argumentiert, dass ausgehend von den eigenen Erfahrungen und durchgeführten Befragungen zu konstatieren sei, dass die überwiegende Mehrheit der Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen in ein Masterstudium übergeht (I27, 74) der Bachelorabschluss sich eher als *„von untergeordneter Bedeutung*“ (I27, 76) darstelle. Der Mehrwert, den der Studiengang F bietet, ist, dass die Absolventinnen und Absol-

venten u. a. ein Masterstudium an der Universität B anschließen können. *„Und dann ist es so, dass wir natürlich jetzt auch ein, eine sehr schöne Ausbildung aus einem Guss anbieten können. Die kommen zum Bachelor hierher. Die können den Master hier machen“* (I27, 126).

Generell seien die Voraussetzungen für die Entwicklung des Studiengangs F auf verschiedenen Ebenen sehr positiv gewesen. Die Situation innerhalb der Hochschule habe sich so dargestellt, dass der Studiengang gewollt war und das Thema des Studiengangs einen Forschungsschwerpunkt der Universität darstellt. Begünstigend wirkte sich des Weiteren aus, dass die eigene Fakultät an der Universität *„etabliert“* (I27, 124) sei, eine hohe Auslastung aufweise. *„Sondern bei, uns wurde eher nahegelegt, ob wir nicht noch on top Studienplätze schaffen wollen […]“* (I27, 166). Der Studiengang sei für die Universität wesentlich auch deshalb interessant, da er die Möglichkeit eröffnet, Studierende auch überregional zu rekrutieren (I27, 126). Ein entsprechendes Commitment zum Studiengang hat es auch auf der politischen Ebene gegeben, obwohl man zu Beginn nicht unbedingt davon ausgegangen war, dass der Studiengang genehmigt wird. *„[…] weil das Ministerium gerne große unspezialisierte Bachelorstudiengänge haben wollte“* (I27, 12). Grundsätzlich müsse man auf Seiten des Ministeriums immer mit *„Unwägbarkeiten“* (I27, 126) rechnen. Bezogen auf die Ebene des eigenen Fachs hat sich begünstigend ausgewirkt, dass die Problemstellung bzw. der Anlass für die Überlegungen, den Studiengang F zu entwickeln von allen Kolleginnen und Kollegen erkannt wurde (I27, 52). Der Studiengang ist eingebettet in die *„Tradition“ (I27, 2)* in der Abteilung und das Thema wird von mehreren Lehrstühlen getragen (I27, 2). Eine Rolle gespielt hat auch der Aspekt, dass der Studiengang bzw. dessen Entwicklung nicht mit einem zusätzlichen Arbeitsaufwand einherging (I27, 54), sondern *„kapazitätsneutral“ (I27, 128)* eingeführt werden konnte. Auch habe es keine Konflikte bezüglich der Module gegeben, die aus einer anderen Fakultät importiert wurden, da dies auf der Basis eines formell geregelten interfakultären Ausgleichs erfolgte (I27, 138). *„Das heißt, da sind ganz viele Dimensionen jetzt gewesen, die natürlich das befördert haben“* (I27, 124).

Die Fakultät, in der der Studiengang verankert ist, besteht aus zwei Abteilungen, deren Form der (gelebten) Arbeitsteilung sich auch in der Zusammenarbeit der einzelnen Fachvertreterinnen und Fachvertreter widerspiegelt. *„Und (..) DA ist erst mal die Arbeitsteilung, jeder ist für sich verantwortlich. Und die andere Seite redet den anderen nicht rein. Also man hat da schon auch eine gewisse Arbeitsteilung“* (I27, 130). Die Kultur an der Fakultät gestaltet sich so, dass die Fächer sich gegenseitig nicht reinreden, das *„Gesetz der Nichteinmischung“* (I27, 130) gelte, solange eigene Belange nicht tangiert werden. Der Befragte, der selbst über zwei Jahre stellvertretender Studiendekan war, vertritt die Auffassung – auch aus der Erfahrung dieser Zeit –, dass es immer möglich sein müsse, eine Einigung bzw. einen Kompromiss zu erlangen (I27, 150). Bezüglich der Gelingensbedingungen für Studiengangentwicklung verweist er an allererster Stelle auf die Bereitschaft und Zustimmung der eigenen Kolleginnen und Kollegen. *„Dass man keine Widerstände erst mal in den eigenen Reihen hat“* (I27, 124). Wichtig sei des Weiteren eine gute Zusammenarbeit mit der zentralen Ebene der Hochschule. Hier spiele insbesondere die personelle Ebene, d. h. die Qualität persönlicher Kontakte eine Rolle (I27, 124). Grundsätzlich sollte man gute Argumente haben, wenn man einen neuen Studiengang einführen möchte. *„Da muss man eben einfach sich überlegen, warum, was ist jetzt der Grund, warum man das möchte? Warum soll ein zusätzlicher Studiengang dazu kommen? Und was sind sozusagen die, die Erträge FÜR die Institution, die den ausführt?“* (I27, 128).

Im Unterschied zum Studiengang F hat der grundständige **Studiengang G** bereits mehrere Veränderungsprozesse durchlaufen, angefangen von der Umstellung von Diplom auf Bachelor über eine größere Strukturreform bis hin zu aktuellen Überlegungen zu Anpassungen und Modifikationen. Analog zu den Fallbeispielen A und C an der Hochschule A wird von den Befragten ebenfalls die Unterscheidung zwischen zum einen der Umstellung auf die gestuften Studienstrukturen und zum anderen der danach stattfindenden Weiterentwicklungen im Fach gemacht. Bologna wird als äußerer Anlass beschrieben, auf den reagiert werden musste. *„Ich glaube, dass das auch damit zusammenhängt, das war ja eine von außen gesetzte Vorgabe, die neuen Studiengänge einzurichten. Ne, das kam ja nicht intern jetzt aus den einzelnen Fächern, sondern das war ja die Bolog/ Bologna Reform und das k/ wurde erst mal von außen gesetzt"* (I19, 37). Der am Gruppeninterview I19 teilnehmende Hochschulprofessor hatte zum Zeitpunkt der Umstellung der Studiengänge auf Bachelor und Master eine Arbeitsgruppe geleitet, deren Aufgabe es war, die neue Studienstruktur für die Studiengänge zu entwickeln (I19, 108-113). Die Kommunikation in dieser Arbeitsgruppe wird im Rückblick als *„überaus chaotisch und schwierig"* (I19, 3) beschrieben. *„Es war unglaublich mühsam und zäh. So, so habe ich das dann empfunden. Bis, bis WIRKLICH dann, ja die Studiengänge, erst mal auf den Weg gebracht wurden"* (I19, 78). Die Umstellung auf die Studienstruktur von Bachelor und Master habe auf der professoralen Ebene Aushandlungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen bedingt, dies in Bezug auf die Verankerung der ‚eigenen' Inhalte/der eigenen Fachdisziplin in die neuen Studiengängen und der Sicherstellung bzw. auch des Ausbaus von Inhalten (I19, 44).

Grundsätzlich besteht in den Gesprächen Übereinstimmung dahingehend, dass Studiengangentwicklung ein fortlaufender Prozess ist. Anlass für die umfangreichere Strukturreform des Studiengangs ab 2012 gaben wesentlich Erfahrungen und Beobachtungen aus dem Studienverlauf heraus. *„Das war zum einmal der Wunsch, ich würde es mal so bezeichnen, eine Verbesserung der akademischen Ausbildung der Studierenden. Es ging um Verbesserung von Reflexionskompetenz. Es ging um stärkere Auseinandersetzung mit Theorie Praxis Verhältnis auf einer akademischen Ebene. Es ging darum, wissenschaftliches Arbeiten zu implementieren im Bachelorstudiengang. Das hat bisher gefehlt. Es ging zweitens darum, stärker (.) die Berufsbefähigung der Studierenden zu fördern"* (I16, 3-3). Die Schwerpunkte im konsekutiven Masterstudiengang sollten sich zudem bereits im Bachelorstudium wiederfinden, um eine entsprechende Gleichverteilung bzw. Auslastung sicherzustellen (I19, 346-348, I20, 260).

In Bezug auf die gegenwärtig sich vollziehenden Weiterentwicklungen des Studiengangs und im Rückblick auf die in den vergangenen Jahren stattgefundenen Anpassungen werden unterschiedliche Anlässe benannt, die den Anstoß geben können zu Veränderungsprozessen. Von Bedeutung sind hier wesentlich auch die Wünsche, (Fach-)Interessen und (Fach-)Motivationen der Hochschullehrenden bzw. einzelner Fachgruppen. *„Ich glaube aber, bei der Publikation zu Curriculumentwicklung eher wenig beachtet wird, aber de facto eine Rolle spielt, ist die Fachkompetenz, die Fachinteressen, die Fachmotivation von Kolleginnen und Kollegen. Was man glaube ich nicht unterschätzen darf. Das heißt, dass man eigene Interessenlagen in so eine WEITERENTWICKLUNG einer Modulbeschreibung, aber auch eine grundsätzliche Weiterentwicklung von Studiengängen mit EINBRINGT und insofern natürlich dann auch, BEGRIFFE geändert werden, weil man die für nicht tragfähig hält. Oder entsprechend auch INHALTE geändert werden und dann neue aufgenommen werden"* (I16, 7). Dieser Aspekt kam im Rahmen der Strukturreform beispielsweise im Hinblick auf die Frage darüber zum Tragen, welche Studien-

richtungen im Studiengang gestärkt werden sollen, wie die Modulstruktur aussehen soll, welche Prüfungsformen es geben soll (I16, 3). Ob eigene Interessen tatsächlich durchgesetzt werden können, ist dabei wesentlich abhängig von der eigenen Position in der Universität und der zur Durchsetzung der Interessen verfügbaren Mittel bzw. Ressourcen. *„Als Institutsleiterin habe ich eine STÄRKERE Position entsprechend oder kann ich probieren über entsprechende ALLIANZEN, über entsprechende kollegiale Absprachen, Themen, Inhalte, methodische Zugänge durchzusetzen. Zu LASTEN anderer methodischer Zugänge, aber auch von Kolleginnen und Kollegen. Und das ist auch für das Klima im Regelfall nicht förderlich. Aber passiert im Hochschulbereich selbstverständlich“* (I16, 27). Anlass für Änderungen kann zudem die Feststellung geben, dass die Arbeitsbelastung für die Lehrenden und die Prüfungsbelastung für die Studierenden zu hoch ist. Bezogen auf die Universität B wird *„eine sehr ausgeprägte Diskussionskultur“* (I16, 21) konstatiert. Typisch sei im Fach zudem *„ein hohes Maß an Entgegenkommen und Reaktionen auf studentische Wünsche“* (I16, 13). Dies trage zu einer *„Partizipationskultur“* (I16, 11) bei, führe aber gleichzeitig zu einem hohen Durchlauf in den Gremien, was die Änderungen von Modulbeschreibungen betrifft. Anstöße für Veränderungen kommen des Weiteren vielfach auch aus der Fachschaft (I16, 246) bzw. ergeben sich auch aus der Nachfrage der Studierenden nach bestimmten Modulen sowie des Weiteren dadurch, dass Themen wegfallen, wenn die Personen, die sie vertreten, nicht mehr da sind (I20, 252).

Grundsätzlich müsse man zwischen *„KLEINEREN Reformen“* (I16, 9) auf der einen Seite und *„GRUNDSÄTZLICHE Strukturreformen“* (I16, 9) eines Studiengangs auf der anderen Seite unterscheiden. Anlässe für kleinere Reformen im Sinne von zum Beispiel der Änderung von Modulbeschreibungen können Wünsche von Studierenden sein, Fachinteressen von Kolleginnen und Kollegen und wahrgenommene Probleme im *„Tagesgeschäft“* (I16, 9). Im Rahmen grundsätzlicher Strukturreformen seien dann beispielsweise Wünsche aus der Praxis integrierbar oder auch eine Änderung von Themen (I16, 9).

Die einzelnen Phasen der Strukturreform des Studiengangs G werden ausführlich beschrieben, beginnend mit einer ersten Anfrage an die Fachgruppen bzw. Hochschullehrenden bis hin zur konkreten Umsetzung bzw. *„Feinjustierung“* (I16, 3). Dabei hätte dieser Prozess durch eine klarere Struktur im Sinne der Festlegung von Zeitabläufen, Inhalten und Verantwortlichkeiten optimiert werden können (I16, 3). Dem gegenüber sei es vielmehr so gewesen, dass *„man sich am Anfang sehr STARK bei Diskussionen aufgehalten* [hat] *über Benotungen von einzelnen Modulen oder der Diskussion, sehr ausführlichen Diskussion von einzelnen Modulen“* (I16, 5). Hochschulintern wurde die Strukturreform begleitet von Reformbestrebungen und Diskussionen auf der Instituts- und der Fakultätsebene sowie auf der Ebene der Universität (I16, 15).

Inhalte Aspekte in der Entwicklung des Studiengangs G betrafen u. a. die Verstärkung der Forschungsmethoden, die Konzeptionierung des studiengangübergreifenden Bereichs, die Veränderung der Studieneingangsphase und der Prüfungsformen sowie die Entwicklung neuer Module. Auf die Rahmenbedingungen/Anforderungen der Praxis wurde konkret mit der Entwicklung bzw. Integration spezifischer Module in den Studienverlauf reagiert (I16, 7). Zu den weiteren Themen gehört u. a. die – auch bundesweit geführte – Diskussion zur Frage der staatlichen Anerkennung (I19, 58). Auch die hochschulübergreifend geführte Diskussion bezüglich einer zunehmenden Heterogenität der Studierenden geht in die Überlegungen ein, in welche Richtung sich der Studiengang weiterentwickeln soll (I19, 399-399).

Die Thematisierung von Kommunikationsstrukturen und -prozessen hat in allen drei Gesprächen zum Studiengang G einen hohen Stellenwert. Generell bilden sich die offiziellen Kommunikationsprozesse und -strukturen über die Hochschulgremien und deren Abfolge ab (I19, 70-73). Entscheidungen werden im *„Durchhaltekonsens“* (I19, 69) getroffen. Im Umstellungsprozess und der Neustrukturierung der Studiengänge habe es *„Kämpfe“* (I19, 121) gegeben, die ganz wesentlich in Gremien auch ausgetragen worden seien (I19, 122-128). Hierbei standen wesentlich Fachinteressen bzw. das Bestreben, das eigene Fach entsprechend zu platzieren, im Vordergrund (I19, 121). Die Strukturreform des Studiengangs sei hingegen breit angelegt gewesen (I16, 3). Aus allen Fachgruppen konnten Vorschläge zur zukünftigen Struktur des Bachelors gemacht werden. Dieser Kommunikationsprozess habe dann aber letztlich dazu geführt, dass die Diskussionen umfangreich waren und über einen langen Zeitraum liefen (I16, 3). Der Abstimmungsbedarf sei insgesamt sehr hoch gewesen, wenn es um die Frage der Studienrichtungen ging, um inhaltliche und strukturelle Absprachen etc. (I16, 3). Es habe sehr viele Sitzungen, auch in der vorlesungsfreien Zeit gegeben (I16, 17). Teilweise erwies es sich auch als Herausforderung bzw. Schwierigkeit, erforderliche Kolleginnen und Kollegen in den Prozess einzubinden, weil diese nicht vor Ort waren. Verantwortlich für den Studiengang G ist eine Arbeitsgruppe, die als *„hocheigentümlich“* (I16, 5) hinsichtlich ihrer Mitglieder und ihres Status‘ beschrieben wird. *„Hocheigentümlich deshalb, weil es letztendlich keine rechtliche Kodifizierung irgendwo hat und eine interessante Zusammensetzung hat, die sich von Sitzung zu Sitzung ändern kann, die ABSTIMMUNGEN macht, aber letztendlich nicht gewählte Mitglieder hat“* (I16, 5). Was die Arbeitsgruppe betrifft, so sei es so, dass es dort keine *„Diskussionskontinuität“* (I19, 193) gebe aufgrund der Tatsache, dass viele Professorinnen und Professoren nur unregelmäßig an den Sitzungen der Arbeitsgruppe teilnehmen bzw. hier eine hohe Fluktuation herrsche, was Entscheidungsprozesse mühsamer mache (I19, 202). Entscheidend ist, dass es sich bei dieser Arbeitsgruppe nicht um ein offizielles Gremium mit dem Mandat zur Beschlussfassung handelt, sondern, vielmehr um einen *„Vorschlags- und Diskussionszusammenhang“ (I19, 207)*, der aber in seiner Wirkung nicht zu unterschätzen sei. Trotz der beschriebenen Eigentümlichkeit der Arbeitsgruppe sei diese als Gremium insofern bedeutsam, weil sie zu einer *„Diskurskultur“* (I6, 5) beitrage. *„Aus meiner Sicht ist es für eine Diskurskultur recht wichtig, dass man recht viele Beteiligte da mitnimmt, gerade für so eine gemeinsame Weiterentwicklung eines Studienganges zum Beispiel“* (I16, 5). Die Abstimmungs- und Kommunikationsprozesse im Zuge der Strukturreform haben wesentlich in und zwischen der für den Studiengang verantwortlichen Arbeitsgruppe und den verschiedenen Fächergruppen stattgefunden, dies gekennzeichnet durch unterschiedliche Partizipationsgrade und Rückkopplungsprozesse. *„Die praktische Umsetzung und, wenn Sie so wollen, die ABSTIMMUNG sieht dann real so aus, dass es zunächst auf der Ebene der AG <Name> eine breite Diskussion gab, wie so ein Studiengang hier strukturiert werden könnte, was so Wünsche, Änderungsbedarfe, Problembereiche sind. DANN hat es eine Diskussion in den Arbeitsgruppen, in den Fachgruppen […] gegeben. Und je nach Partizipationsgrad wurden die Mitarbeiter dann INTENSIV oder wenig intensiv beteiligt. DANN sind Vorschläge gemacht worden. Die sind in die Arbeitsgruppe <Name> reingegeben worden, dort sehr intensiv und BREIT diskutiert worden, sofern sie rechtzeitig DALAGEN. Dort quasi abgestimmt worden […]“* (I16, 19). Die Kommunikation im Rahmen der Strukturreform wird als sehr zielführend beschrieben. *„Da haben wir also in RELATIV KURZER Zeit die neue Struktur hinbekommen. Es gab dann im Nachhinein noch ein paar Diskussionen wie das jetzt ganz konkret bestückt wird oder wer ganz konkret da vielleicht auch dann die Vorlesung hält*

oder so, KLAR, das musste noch geklärt werden. Aber die, die Grundstruktur hatten wir relativ schnell fertig" (I19, 176). Insbesondere die in diesem Rahmen stattgefundenen Klausurtagungen seien hier sehr wichtig gewesen (I19, 174, 176).

In allen drei Gesprächen zum Studiengang G werden formelle Rahmenvorgaben bzw. Strukturen auf unterschiedlichen Ebenen benannt, die leitend sind bzw. waren für den Prozess der Studiengangentwicklung, darunter die Vorgaben zur Kapazitätsplanung, die Vorgaben der KMK und der Akkreditierung, hochschulinterne Vorgaben, fachspezifische Rahmenvorgaben zur Gestaltung der Curricula. Hinsichtlich der zeitlichen Planung im Prozess der Studiengangentwicklung setze die Abfolge der Gremien und der Ablauf des Akkreditierungsverfahrens eindeutige Vorgaben (I20, 36*). „Der Prozessplan, der für die Verabschiedung von neuen Prüfungsordnungen und damit ja auch von neuen Studiengängen oder von überarbeiteten, reformierten Studiengängen, der ist ja klar an dem Gremienplan orientiert. Da gibt es eine Deadline"* (I20, 492). Diese Strukturvorgaben führen in der konkreten Umsetzung mitunter durchaus zu Schwierigkeiten. *„Das ist insofern ein Problem, weil die Diskussionszeit natürlich dann darunter leidet, wenn man weiß, man muss bis zu einer sehr knappen Zeit wieder irgendwas liefern. Das ist ein RECHT großes Problem, noch dazu, wenn die Zuarbeiten dann mitunter relativ spät reinkommen, das heißt, die Diskussion dann eher knapp ausfällt"* (I16, 3). Inzwischen verfüge man diesbezüglich allerdings über Erfahrungen, *„wie wir das entsprechend durch die Gremien BRINGEN, welche Zeitabläufe wir da einhalten müssen […]"* (I16, 45). Die auf der Ebene der Universität bestehenden formalen Verfahrensabläufe zur Einrichtung und Änderung von Studiengängen werden als sehr positiv wahrgenommen, zumal der Prozess selbst auch fortlaufend optimiert wird, hier entsprechend die relevanten Stakeholder dezentral und zentral einbezogen werden (I20, 480). Beschrieben wird das Vorgehen im Prozess der Studiengangentwicklung dennoch im Sinne eines *„learning by doing"* (I19, 65): *„//Also das ist so l/ // learning by doing, dass wir merken im Prozess "Was können wir besser machen?""* (I19, 65). Letztendlich komme es aber auf die handelnden Personen an (I20, 480).

Die aktive Gruppe im Prozess der Studiengangentwicklung umfasst nur wenige Personen, die sich mit der Fachgruppe rückkoppeln (I20, 98-100, 102). *„Dass man das eben in die versch/ also im IDEALFALL, wenn man sagt, man möchte das auch ein Stück weit als demokratischen PROZESS sich angucken, dann, kein basisdemokratischer, aber ein (lacht) demokratischer Prozess. Ein Be/ Prozess, der, wo man eben auch eine Beteiligung dabei hat. Dann würden das im Idealfall die St/ Planenden auch immer wieder in ihre jeweiligen Fachkollegien zurück tragen und sich auch eine Rückkopplungsschleife da holen sozusagen" (I20, 166).* Für die Koordination des Prozesses der Studiengangentwicklung wird vor allem der auf Fakultätsebene verankerten Stelle für die Koordination der Studiengänge eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. u. a. I16, 3, 17, 17; I19, 191, 208).

Was die Steuerung im Prozess der Studiengangentwicklung anbelangt, so könne man auf einer formalen Ebene eindeutige Steuerungsstrukturen und Akteure identifizieren. *„Wir haben dann einen Studiendekan, der das Ganze mit im Blick haben sollte. Dann haben wir eine Studienkommission als Entscheidungsorgan, die gucken muss, ob das passt. Gut, und dann gibt es noch so was wie Fakultätsrat und so weiter"* (I16, 17). Im Prozess der Studiengangentwicklung übernimmt das Studiendekanat insofern eine Steuerungsfunktion, *„[…] weil zumindest das Okay oder die Prozessabläufe durch den Studiendekan MIT bestätigt, überwacht, was, wie man das*

auch immer nennen mag, werden müssen" (I16, 3). Die auf der formalen Ebene kodifizierten Steuerungsstrukturen scheinen sich allerdings nicht auf der Handlungsebene der Akteure widerzuspiegeln, denn deutlich geäußert wird der Wunsch nach einer stärkeren Strukturierung und Steuerung des Prozesses der Studiengangentwicklung (I16, 3). So wird es beispielsweise als schwierig beschrieben, Hochschullehrende zu finden, die bereit sind, für einen solchen Prozess Verantwortung zu übernehmen (I20, 284). Generell wäre zu klären, wer eine solche Steuerungsfunktion übernehmen kann und sollte und bis zu welchem Grad Steuerung letztlich überhaupt stattfinden soll bzw. wünschenswert ist. *„Ja, das würde man im Regelfall erreichen, in dem man Top down entweder jemanden beauftragt oder diese Entscheidungsprozesse SELBST steuert oder steuern lässt. Das hat dann allerdings immer den, die Nebenwirkung, dass Leute sich NICHT beteiligt fühlen oder fremdgesteuert fühlen"* (I16, 21). Was die Frage betrifft, wer mit solchen Steuerungsaufgaben betraut wird, so könne man diese an bestehende Funktionen oder Positionen (I16, 23) anknüpfen oder beispielsweise Hochschullehrende damit beauftragen. Möglich sei es auch, eine externe Person für solche Aufgaben zu holen (I16, 23). Entscheidend sei jedoch immer die Frage des Mandats, Prozesse und vor allem auch Entscheidungen in der Universität vorantreiben zu können (I6, 17). *„Aber ob man nicht irgendjemand dann damit beauftragt und das Mandat zum Beispiel erteilt, das Ganze dann zu steuern. Dafür muss diese Person dann aber tatsächlich auch entsprechend Zeit haben, oder Zeit zur Verfügung gestellt bekommen"* (I16, 21). Um steuern zu können, sei zudem Wissen in Bezug auf Hochschulstrukturen wichtig. *„Und es natürlich, immer wenn jemand von außen reinkommt dann auch immer die Frage ist, inwieweit kann jemand so was ÜBERHAUPT durchschauen, wie lange braucht der, um solche Strukturen zu durchschauen?"* (I16, 23). Von Relevanz sei zudem explizit ein *„Steuerungswissen"* (I16, 25), um *„im sensiblen Bereich Hochschule Entscheidungsprozesse vorzubereiten, zu begleiten und zu steuern"* (I16, 25). Neben den notwendigen Kompetenzen muss eine solche Person auch in der Lage sein, Prozesse entsprechend vorantreiben zu können. Mit diesem Aspekt verbinde sich auch die Frage nach Macht. *„Wobei dann auch die Frage ist, mit welchem Mandat sind die ausgestattet? Wie MÄCHTIG sind die auch gegen/ gegenüber Hochschullehrenden zum Beispiel, auch gegenüber STARKEN Hochschullehrenden oder gegenüber einem STARKEN Studiendekan oder einer starken Studiendekanin. Beziehungsweise entwickeln die nicht ein Eigenleben, was mit der Fachkultur dann zum Beispiel gar nichts zu tun hat*" (I16, 25). Ein *„Stückchen Steuerung"* (I16, 21) wäre vorstellbar, allerdings unter der Prämisse, dass die *„Diskussionskultur"* (I16, 21) erhalten bleibt.

Die eigene Haltung zum Thema Studiengangentwicklung wird zum einen sehr stark aus einer Fachlogik heraus kommuniziert sowie vor dem Hintergrund des Auftrages, der sich für die Gesprächsbeteiligten mit einem Universitätsstudium verbindet. Die Inhalte des Studiengangs ergeben sich in aus dem Profil und dem Angebot der Lehrenden. *„Und da muss man eben schauen, was (.) ist aus Sicht der, an Universität LEHRENDEN mit Blick auf das Feld, was heißt eigentlich Erziehungswissenschaft und Pädagogik, notwendig, um in einem Bachelorstudiengang ein Grundwissen an Pädagogik zu vermitteln?"* (I19, 58). Verwiesen wird auf den spezifischen (Bildungs-)Auftrag, den die Universität habe: *„Und da spielte natürlich auch immer die Diskussion mit hinein der, der Universität als Gebilde, wo also GEBILDET wird und nicht ausgebildet wird. Ne, also es war irgendwie klar, wenn jemand an der Hochschule einen Abschluss hat, ist das nicht vergleichbar mit einer Ausbildung, wo ganz spezifische Kenntnisse tatsächlich erworben werden"* (I19, 58).

Neben der Stelle zur Koordination der Studiengänge wird als Gelingensbedingung die benannte Arbeitsgruppe angeführt unter der Voraussetzung, dass sie auch für einen solchen Prozess Verantwortung übernimmt. *„Aber natürlich ist, auch noch wichtig ist, dass aus der AG heraus SELBER so was wie eine, Verantwortlichkeit für den Studiengang und für die Abläufe für so eine Veränderung entstehen“* (I16, 3-3). Die Strukturreform des Bachelors ist insbesondere deshalb so erfolgreich verlaufen, weil sie gut vorbereitet und moderiert worden sei, dies insbesondere mit Blick auf die Klausurtagungen. Zudem habe es eine klare, zielgerichtete Struktur gegeben. *„Dass also ganz klare Strukturen im Prozessablauf auch vorhanden waren. (.) Also SEHR auch ausgerichtet auf ein bestimmtes Ziel*“ (I19, 191).

Bei dem **Bachelorstudiengang J** handelt es sich um einen drittmittelgeförderten Studiengang, der erstmalig 2006 startete. Die Inhalte des Studiengangs speisten sich zu Beginn wesentlich aus einem bereits bestehenden Studienangebot und waren den Anforderungen der Berufsfelder geschuldet: *„Was ich sehen kann, ist, dass man diesen Studiengang <Name> und unter diesem Dach die verschiedenen Module angeordnet hat, die wichtig sind für ein Berufsbild. Das dem, dem Titel des Studiengangs auch entspricht”* (I26, 32). Die ursprüngliche Entwicklung des Studiengangs habe insgesamt nur ein Jahr gedauert (I26, 478-480). Federführend für die Entwicklung des Studiengangs war ein Hochschulprofessor, der die Prozesse sowohl innerhalb der Universität als auch extern initiiert und vorangetrieben hat. *„Getragen über die ganze Zeit hat es das persönliche Engagement. Der der INITIATOREN und dann auch derjenigen, die das weiter gemacht haben. Auf jeden Fall. AUCH von eben professoraler Seite [...]”* (I26, 600).

Zum Zeitpunkt des Interviews läuft der vierte Durchgang des Studiengangs. Es ist geplant, diesen Studiengang in der jetzt bestehenden Form einzustellen, ihn von Grund auf neu zu entwickeln und akkreditieren zu lassen. Der neue Studiengang würde dann zum Wintersemester 2016/2017 starten. *„Und (.) wir hatten ÜBERLEGT, ob wir nur eine ÄNDERUNG des Studienprogramms machen. Aber wir haben dann doch uns entschieden für eine EINSTELLUNG DIESES Studiengangs und eine Neuimplementierung”* (I26, 574). Zum Zeitpunkt des Interviews liegt Entwurf E des neuen Studienverlaufplans vor. *„Davor hat es schon viele andere gegeben”* (I26, 156). Insgesamt hat es ein Jahr gedauert, bis dieser Entwurf vorlag. *„Also von den anfänglichen Gesprächen IST es ein Jahr. Aber von der ersten Gestaltung, konkreteren Gestaltung DIESES Plans könnte man sagen (.) dass das sieben, acht Monate waren”* (I26, 188). Bezüglich der Neuentwicklung hat es bereits Anfang 2014 Gespräche mit dem Präsidium gegeben.

Inhaltlich soll der Studiengang im Zuge der Neuausrichtung *„breiter”* (I26, 78) aufgestellt und auch geöffnet werden, d. h. es ist geplant, dass sich in einigen Veranstaltungen die Studierenden mit den Studierenden des grundständigen Studiengangs G mischen. Verbunden damit sind mehr Abstimmungen/Absprachen mit den Kolleginnen und Kollegen, insgesamt ein höherer Organisationsaufwand (I26, 80-84). Der Prozess der Neuausrichtung bzw. Weiterentwicklung des Studiengangs weist einen klaren Zielgruppenbezug auf. Die Integration von E-Learning-Elementen in den Studiengang wurde aus studienorganisatorischen Gründen und vor dem Hintergrund der Lebensumstände und persönlichen Voraussetzungen der Zielgruppe vorgenommen (Reduzierung der Präsenzpflicht, Affinität zum online-basierten Lernen) (I26, 86), des Weiteren aufgrund der Anforderungen der Berufsfelder, für die der Studiengang ausbildet (I26, 92). Die Voraussetzungen der Zielgruppe sind auch maßgeblich dafür, mit welchen Prüfungsformen zukünftig gearbeitet wird. *„Und infolgedessen werden wir Workshops vorher anbieten.*

Es wird ein Tutorium geben, dass das begleitet. Und dann muss man sich rantrauen. Das sind immer wen/ es sind WENIGER, aber nichtsdestotrotz habe ich in JEDEM Durchgang sicherlich auch ab/ dem Alter geschuldet, dem Lernumfeld geschuldet. Ne, natürlich habe ich Studierende, die da GROSSE Hemmnisse haben. Und das versuche ich jetzt mit den Mitteln, einmal ihnen ein bisschen zu NEHMEN, dass sie merken, das ist ein Arbeitsinstrument, das muss ich AUCH beherrschen."(I26, 86). In Kooperation mit der zentralen Einrichtung für Weiterbildung der Universität wird für den Studiengang eine onlinebasierte Lernplattform entwickelt. Die ab dem Zeitpunkt des Interviews anstehenden Aufgaben werden wie folgt beschrieben: *„Es würde passieren, dass wir die E-Learning Module entwickeln müssen. (Und?) die müssen wir KOMPLETT entwickeln, weil bei den Modulen und den dazugehörigen Seminaren kann ich nicht IM Semester d/ das nächste Seminar vorbereiten. Sondern alle Seminare müssten vorbereitet sein. Das muss auch mal durchgetestet sein. Dann muss die Plattform entwickelt sein. Diese Sachen müssen entwickelt werden"* (I27, 226). Daneben stünden die Modulbeschreibungen an sowie die Entwicklung der Ordnungen (I27, 226). Parallel dazu soll eine umfangreichere Evaluation des Studiengangs stattfinden. Im Zuge der Neuausrichtung wird der Titel des Studiengangs so geändert, dass er stärker auf die anvisierten Tätigkeitsfelder verweist bzw. die Absolventinnen und Absolventen ihre Qualifikation für diese Tätigkeitsfelder über den Titel besser als bislang zukünftigen Arbeitgebern gegenüber legitimieren können (I26, 32).

Externe (Praxis-)Partner werden im Sinne der Information und Vernetzung zwar eingebunden, haben allerdings keinen Einflus auf die Gestaltung der Inhalte. *„Ich habe mal ein, zwei sehr intensive, intensive Gespräche mit Trägern geführt, die m i r geschildert haben, wie sie sich bestimmte INHALTE vorstellen könnten, die dann passend auf ihre ARBEITSFELDER wären. Und das kann ich nicht machen. Wenn wir auch gerne natürlich darauf reagieren und auch unsere Studierenden da ausbilden. Aber wir müssen sie ja b r e i t e r gefächert aufstellen. Und von daher müssen wir das dann doch abgrenzen von der Konzeption" (I26, 218).*

Zum Zeitpunkt des Gesprächs hat der ‚neue' Studiengang bereits alle erforderlichen Gremien durchlaufen und liegt im Ministerium, auf dessen Rückmeldung gewartet wird. Gespräche mit dem Präsidium haben bereits stattgefunden. *„Um quasi schon jetzt auch die Schritte sich anzugucken. Also nicht mehr über das Konzept zu sprechen. Das würde jetzt erst wieder passieren, wenn der Studiengang KOMMT. Ne, das wäre für mich dann auch der Bereich Entwicklung, wäre jetzt im kommenden Jahr. Durchführung dann im Jahr danach"* (I26, 172). Parallel muss der Akkreditierungsantrag vorbereitet werden. Zum Zeitpunkt des Gesprächs wird auf eine Entscheidung des Landesministeriums gewartet, ob der Studiengang gewollt ist, zudem auf eine Entscheidung potentieller Geldgeber (I26, 172).

Während der Prozess der Neuentwicklung stattfindet, läuft parallel der Durchgang im Studiengang. Insgesamt wird eine Parallelität von Planung, Entwicklung und Durchführung bejaht (I26, 538-554). *„Und ich habe parallel ebend so mit an der KONZEPTION und und PLANUNG, ne, eine Frage war ja, Unterschied zwischen Planung und Entwicklung, an der PLANUNG schon teilgenommen"* (I26, 156).

Das eigene Vorgehen im Prozess der Studiengangentwicklung wird auch hier mit dem Begriff *„trial and error"* (I26, 414) beschrieben. Zum Tragen kommt hier wesentlich auch der Aspekt eines fehlenden Strukturwissens, worauf mit der Entwicklung eigener Strategien reagiert wird.

„Aber so was wie Kapazitätsberechnung. Da haben, das habe ich ALLEINE gemacht, weil wir die Termine nicht hingekriegt haben. Und ich habe überhaupt nicht gewusst, wie man das MACHT. Und dann habe ich das so (.) ja so, so eins und eins und eins, in der Form habe ich das dann gemacht. Habe mir Tabellen gemacht" (I26, 404).

Eine zentrale Frage ist stets die der Finanzierung. Die Geldgeber wechselten teilweise pro Durchgang. *„Und dass allen klar ist, wir müssen nächstes Jahr SOFORT weiter nach Geld GUCKEN"* (I26, 400). Kontinuierlich begleitet werden die Planungen zur Weiterentwicklung des Studiengangs daher von der Frage der zur Verfügung stehenden Drittmittel bzw. der Einwerbung von Drittmitteln. *„Weil wir ja auch über Finanzierungsmodelle in der Zukunft nachdenken. Und da haben wir AUCH überlegt, wenn wir diese Finanzierung jetzt hinkriegen, vielleicht haben wir ein bisschen Luft, wenn wir eine ETWAS NACHHALTIGERE Finanzierung hinkriegen, eben nicht nur auf zwei Jahre, sondern Minimum auf drei und am besten auf SECHS" (I26, 220-220).* Gelingensbedingungen für die Nachhaltigkeit und Konstanz des Studiengangs stellen aus der Sicht der Befragten die Aspekte Personal und Finanzierung dar (I26, 596).

Es gibt eine klare Aufgabenteilung zwischen der Studiengangleitung und der Studiengangkoordination. Die Entwicklung des jetzt geplanten Studiengangs erfolgt von diesen beiden Akteuren sowie – hinsichtlich bestimmter fachlicher Schwerpunkte – mit einem weiteren Hochschulprofessor, der eben diesen Schwerpunkt fachlich vertritt. *„Der Studiengangsleiter ist (..) verantwortlich für, auch die die Konzeption. Ist verantwortlich für die Kommunikation in der, in, innerhalb der, der Fakultät. Und dann auch des Präsidiums. […] Und als Studiengangskoordinatorin bin ich, und, und natürlich entwickeln wir zusammen und da ist er auch federführend"* (I26, 130). In unterschiedlichen Phasen des Entwicklungsprozesses sind unterschiedliche Akteure involviert. Zur Planung der Neuausrichtung wurde beispielsweise eine Arbeitsgruppe gebildet. *„Wir haben EXTRA eine Arbeitsgruppe gebildet FÜR den Studiengang und FÜR das <Studium>. Da waren SOWOHL Mitglieder der Fachgruppe drin als auch Mitglieder des <wissenschaftliches Zentrum Universität B>. So haben wir das nämlich gemacht" (I26, 302).* Die Arbeitsgruppe existierte bis zum Sommer 2014.

Insgesamt wird die Bedeutung von Kommunikation in der Studiengangentwicklung als sehr hoch eingeschätzt (I26, 201-204), aber mit Bezug auf die Kommunikationsprozesse innerhalb der Universität als durchaus auch sehr langwierig wahrgenommen. *„ [...] man muss einen langen Atem HABEN. Das nehme ich absolut so wahr. Das ist auch die Erfahrung, auch der g/ meiner Jahre hier jetzt, meiner s/ fast sechs Jahre (.) Tätigkeit in, in diesen universitären Strukturen. Hinterlässt mich manchmal auch mit einem Kopfschütteln. Und das nehme ich schon so wahr. Ja. Also die die Entscheidungswege, auch wenn immer wieder an den Schaltstellen Personal sitzt, die sehr willig SIND, aber die kommen dann auch nicht weiter. Ne. Also das nehme ich schon als ZÄH wahr. Ja" (I26, 426).* Geschildert werden auch hier unterschiedliche Kommunikationsstrukturen sowie Abstimmungs- und Rückkopplungsprozesse zwischen verschiedenen Akteuren, beispielsweise zwischen der Arbeitsgruppe des Studiengangs, der Fachgruppe und den Gremien auf der Instituts- und Fakultätsebene, hochschulintern des Weiteren mit Dezernaten und Referaten sowie mit dem Präsidium. Hochschulexterne zentrale Kommunikationspartner sind in erster Linie die Mittelgeber, außerdem u. a. die Praxis und einschlägige Netzwerke/Verbünde.

Die Strukturen an der Universität werden teilweise als eher einschränkend erlebt: *„Ich bin auch (6) ich f ü h l e mich in, in meinem TUN für den Studiengang, ob es für den aktuellen ist oder für den zukünftigen, fühle ich mich durch die STRUKTUREN, die wir hier an der Universität haben, du/ durch die Wege, an die ich mich halten MUSS, fühle ich mich teilweise eingeschränkt"* (I26, 520). Erlebt wird ein Widerspruch zwischen sich einerseits ergebenden Notwendigkeiten und andererseits der eigenen Position und der Tatsache, dass auf bestimmte Ressourcen/Mittel in dieser Position nicht zurückgegriffen werden kann. So schildert die Befragte beispielsweise die Situation, dass auf eine Entscheidung der Geldgeber zur Weiterförderung des Studiengangs gewartet wird, sie sich aber in ihrer Position als Projektkoordination nicht direkt mit dem Geldgeber diesbezüglich in Verbindung setzen kann (I26, 520). Als bedeutungsvoll wird in diesem Kontext der akademische Titel wahrgenommen (I26, 520).

6.2.3 Fallbericht IV: Weiterbildende Masterstudiengänge an der Universität B

6.2.3.1 Studiengänge im Überblick

Tabelle 10: Interviews weiterbildende Masterstudiengänge der Universität B (eigene Darstellung)

Studiengang	*Angebotstyp*	*Studienbereich*	*Interviewpartner/-innen*	*Setting*	*Zeitpunkt, Dauer (min.)*
H	weiterbildend	Wirtschaftswissenschaften	Referatsleitung Studiengangmanagement	Gruppeninterview	11/14, 100
I	weiterbildend	Wirtschaftswissenschaften	Studiengangleitung Studiengangmanagement ehemalige Mitarbeitende	Einzelinterview (tel.) Einzelinterviews	10/14, 40 11/14, 120 11/14, 60
K	weiterbildend	Wirtschaftswissenschaften	Studiengangleitung Studiengangmanagement	Gruppeninterview	02/15, 100

Beim **Studiengang H** handelt es sich um einen weiterbildenden, berufsbegleitenden Masterstudiengang der Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften im Studienbereich Wirtschaftswissenschaften. Zu diesem Studiengang wurde ein Gruppeninterview durchgeführt, an dem die Leitung eines auf der zentralen Ebene der Universität verankerten, u. a. für die Einrichtung von Studiengängen an der Universität zuständigen Referats teilnahm, die in anderer Position in die Anfänge der Entwicklung des Studiengangs involviert war. Zweiter Gesprächsbeteiligter war ein Mitarbeiter der zentralen Einrichtung für Weiterbildung mit Leitungsfunktion, der u. a. das Management für diesen Studiengang verantwortet. Im Interview thematisiert wurden neben dem Studiengang H außerdem Aspekte zu den Funktionen und Aufgaben der Einrichtung für Weiterbildung. Gesprächsbegleitend konnte eine Visualisierung der geschilderten Prozessabläufe in der Studiengangentwicklung realisiert werden.

Studiengang I ist ein weiterbildender, berufsbegleitender Masterstudiengang ebenfalls der Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften im Studienbereich Wirtschaftswissenschaften. Thematisch ausgerichtet ist er auf das Management primär im Unter-

nehmenssektor. Zu diesem Studiengang fanden insgesamt drei Einzelgespräche statt, darunter ein Interview mit der wissenschaftlichen Leitung des Studiengangs sowie jeweils zwei Einzelinterviews mit der Person, die gegenwärtig das Studiengangmanagement in der Einrichtung für Weiterbildung verantwortet sowie mit einer ehemaligen, in die Koordination der Studiengangentwicklung involvierten Mitarbeiterin. In allen drei Gesprächen standen die Anfänge der Entwicklung des Studiengangs sowie danach stattfindende und sich gegenwärtig vollziehende Weiterentwicklungen im Vordergrund. Eine Visualisierung der Prozessabläufe in der Studiengangentwicklung und die Erstellung eines Beziehungsdiagramms erfolgten im Interview mit dem Studiengangmanagement.

Beim **Studiengang K** handelt es sich um einen berufsbegleitenden weiterbildenden Masterstudiengang ebenfalls der Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften im Studienbereich Wirtschaftswissenschaften. Zu diesem Studiengang wurde ein Gruppeninterview mit der Studiengangleitung und der Studiengangmanagerin geführt. Eine Visualisierung des im Gespräch geschilderten Prozessverlaufs der Studiengangentwicklung erfolgte nicht. Ein Beziehungsdiagramm wurde ebenfalls nicht erstellt. Die Entscheidung, darauf zu verzichten, wurde seitens der Forscherin ad hoc in der Interviewsituation getroffen.

6.2.3.2 Kategorienbasierte Ergebnisdarstellung

Die Entwicklung des weiterbildenden **Studiengangs H** basierte nach Aussage der Gesprächsbeteiligten auf der Initiative der wissenschaftlichen Leitung des Studiengangs, aus dem von ihr erkanntem Bedarf und der von ihr erachteten fachlichen Notwendigkeit. *„Und, also sie hatte halt al/ auch ja mit sehr vielen Hochschulleitungen zu tun, war aber ja auch gleichzeitig zuständig für die Weiterbildung. Also sie hat da so einen echten Bedarf erkannt“ (I18, 114).* Die Anschubfinanzierung zur Entwicklung des Studiengangs konnte über die Einwerbung von Drittmitteln realisiert werden. Die ersten Pilotmodule starteten zum Wintersemester 2003, danach folgte im Sommersemester 2004 eine weitere Pilotphase und zum Wintersemester 2004/2005 startete der Studiengang dann offiziell. Die Zielgruppe des Studiengangs sei von Anfang an *„ziemlich klar“* (I18, 206) gewesen. *„Also die hatte, hatten wir auch immer, wenn wir sie zu fassen gekriegt hatten, schon irgendwie adressiert“* (I18, 206). Dennoch habe man erst mit Beginn des Studiums tatsächlich konkrete Erfahrungen mit der Zielgruppe, ihren spezifischen Voraussetzungen gemacht (I20, 281-283) und gesehen, welche Konsequenzen sich hieraus für die Gestaltung der Lehre ergeben (I27, 285). Grundsätzlich werden Methoden wie die Zielgruppenanalyse eher kritisch bewertet, da man mit derartigen Verfahren letztlich immer nur Ausschnitte der Realität tatsächlich auch abbilden könne. Sie seien teilweise *„nicht das Papier wert, auf dem sie stehen“* (I18, 89). Es gebe zu viele Faktoren, die nicht bekannt sind bzw. nicht eingeschätzt werden können. *„So, das heißt, dass man, man hat// man hat irgendwie, wie man findet, eine ziemlich gute Idee und will daraufhin ein ein sehr gutes Angebot auch schaffen. Aber, man kann letztendlich, kennt man das System, oder man man beleuchtet ja immer nur einen Ausschnitt beispielsweise in so einer Zielgruppen- oder oder Bedarfsanalyse“* (I18, 91).

Der Prozess der Curriculumentwicklung verlief iterativ und implizierte im Verlauf immer wieder Änderungen bzw. Anpassungen: *„Also das, das Curriculum hat sich auch Z/ ZIEMLICH oft dann noch gedreht auch, was weiß ich, wenn man dann ein Bausteinchen besetzte ha/ hatte, mit jemanden dann gesprochen hat, das eingrenzt hatte, was ist das denn überhaupt für ein Thema*

oder, oder sind das ZWEI, dass man dann geguckt hat, dass der Rest darum passt. Also (.) also es war nicht auf dem Reißbrett fertig […]" (I18, 206). Die Inhalte des Studiengangs könne man prinzipiell nicht *„personenungebunden"* (I18, 206) planen, d. h. für die Inhalte wurden von Beginn an Dozentinnen und Dozenten gesucht. Im Rahmen der Modulentwicklung wurden die Hochschullehrenden daher im Rahmen von Veranstaltungen zusammengebracht (I18, 221-226). Mit Blick auf die ersten Pilotmodule 2003 wird das Vorgehen als *„learning by doing"* (I18, 216) beschrieben.

Was die Resonanz der Fakultät zur Einführung des Studiengangs H betraf, so war *„das allerwichtigste Kriterium, das darf kein eigenes Geld kosten"* (I18, 275). Daneben habe es aber auch Unsicherheiten gegeben. *„Ja, da haben sich wohl einige doch auch bedroht gefühlt. Die haben sich immer, glaube ich, gefragt, nehmen wir uns quasi Studierende weg, indem wir auch berufsbegleitende Angebote machen"* (I18, 275). Vor dem Hintergrund der Situation, dass sich die Universität zum damaligen Zeitpunkt mitten im Umstellungsprozess auf Bachelor und Master befunden hatte, zudem mit dem Format der berufsbegleitenden Studiengänge wenig vertraut war, habe in der Fakultät allerdings prinzipiell ein offenes Klima geherrscht (I18, 250).

Deutlich werden im Interview mehrere Faktoren, die zum Erfolg des Studiengangs beigetragen haben, darunter zuvorderst die Person der Studiengangleitung, deren Fachkompetenz und Gespür für zukünftige Entwicklungen. *„Also ich glaube schon, dass es also immer so was wie Identifikationsfiguren oder so was braucht, NEBEN einem gut beleumundeten <Einrichtung für Weiterbildung> […]"* (I18, 313). Speziell im Fall des Studiengangs H habe sich zudem begünstigend ausgewirkt, dass man mehrere *„Förderquellen" (I18, 202)* habe akquirieren können. Zudem habe es an der Universität auf der Leitungsebene ein Commitment nicht nur für den Studiengang, sondern generell für die Weiterbildung gegeben. Positiv habe sich hochschulübergreifend des Weiteren die Verankerung von Weiterbildung als Kernaufgabe im Hochschulgesetz ausgewirkt.

Ob Module weiterhin bestehen und angeboten werden, ist ganz wesentlich auch ein Aspekt der Nachfrage und der Auslastungszahlen. Letztlich muss man dann schauen, ob sich ein Modul noch trägt: *„Und dann muss sich irgendwann die Frage stellen, finanziert man das jetzt QUER über die Einnahmen in anderen Modulen beispielsweise oder muss man sich dann beispielsweise davon trennen?"* (I18, 343). So fielen im Studiengang H im Laufe der Zeit Module weg oder wurden zusammengeführt. Ein Thema, dass seit einigen Jahren immer wieder diskutiert wird, ist Internationalisierung, *„ohne dass sich da besonders viel getan hätte"* (I18, 357). Auch eine Grundlagen- bzw. Einführungsveranstaltung fehle bislang noch.

Als zentrale hochschulübergreifende Aspekte, die Studiengangentwicklung aus der Sicht der Befragten beeinflussen, werden die Themen Anrechnung sowie die Weiterentwicklung der Qualitätssicherung (Systemakkreditierung) und deren Bedeutung für die Weiterbildung aufgeführt (I18, 370). Zudem könne man *„eine erhebliche Bereitschaft"* (I18, 403) feststellen, im Anschluss an grundständige Bachelorstudiengänge berufsbegleitend ein Masterstudium anzuschließen. Zu den relevanten hochschulübergreifenden Faktoren gehören auch die (Rahmen-) Bedingungen der jeweiligen Arbeitsmarktsektoren (I18, 90, 403).

Ebenso wie im Falle des Studiengangs H basierte auch die Entwicklung des **weiterbildenden Studiengangs I** auf einer Drittmittelförderung. Die Antragstellung fand in 2007/2008 statt und

zum Sommersemester 2010 ging der Studiengang offiziell an den Start. Mit dem bewilligten Antrag lag eine Grundkonzeption sowie das Lehr-/Lerndesign vor. Diese Grundkonzeption wurde dann sukzessive inhaltlich, im Gespräch mit (potentiellen) Dozentinnen und Dozenten gefüllt (I25, 44). Parallel dazu erfolgte die Kontaktierung von Unternehmen (I25, 44). Das Konzept des Studiengangs wurde dort vorgestellt und die Bedarfe der Unternehmen wurden erfragt. Ob im Vorfeld der Antragstellung eine Zielgruppen- und/oder Bedarfsanalyse stattgefunden hat und wie diese erfolgt ist, konnte auf Basis der Interviews nicht eruiert werden. Teilweise seien Module entwickelt worden, die ganz explizit auf die Bedarfe einzelner Unternehmen zugeschnitten waren (I25, 168-180).

Die derzeitige wissenschaftliche Leitung des Studiengangs war in die Anfänge der Studiengangentwicklung nicht involviert und kam erst nach der Bewilligung des Projektantrages dazu. Zu diesem Zeitpunkt lag die Konzeption bereits vor. Die ersten Testmodule sollten an den Start gehen. Ausschlaggebend für die Anfrage bezüglich der Übernahme der wissenschaftlichen Leitung für den Studiengang war die Nomination der Professur bzw. die damit verbundene, für den Studiengang relevante Fachexpertise (I21, 266; I22, 12). Generell habe es kein verschriftlicht vorliegendes Modell gegeben, nach dem man sich in der inhaltlichen Entwicklung des Studiengangs orientiert habe (I22, 16).

Generell wird in den Gesprächen deutlich, dass die Einbindung der (Kooperations-)Unternehmen in den Anfängen bzw. der Neuentwicklung des Studiengangs zwar als wichtig erachtet wurde und auch erfolgte, sich die Praxis aber im Laufe der Zeit so darstellte, dass dieser Punkt zunehmend in den Hintergrund trat. Die Kontakte zu den Unternehmen hätten sich insgesamt eher schleppend entwickelt (I25, 324). Der Einbezug der Praxispartner spielte in erster Linie in den Anfängen (der Entwicklung) des Studiengangs eine wichtige Rolle. Der Austausch mit den Kooperationspartnern in der Konzeptionsphase des Studiengangs bezüglich bestehender Bedarfe sei intensiv gewesen (I22, 34). Zu Beginn der Studiengangentwicklung haben regelmäßig – ein bis zwei Mal im Jahr – institutionalisierte Treffen mit den Kooperationspartnern und weiteren außeruniversitären Institutionen stattgefunden. *„Also ich kann nur vermuten, das wirklich in dieser Anfangsphase diese Netzwerktreffen einfach häufiger stattgefunden haben. Und das man da einfach geschaut hat, welche Möglichkeiten haben die Unternehmen, wirklich im Wahlpflichtbereich beispielsweise. Also, inwiefern, wie wie stark können sie da auch mitreden, was die Inhalte auch angeht“* (I21, 184). Die Netzwerktreffen finden zum Zeitpunkt der Interviews nicht mehr statt, was sich u. a. daraus begründe, dass die Unternehmen den Wunsch nach einer persönlicheren Form der Kommunikation geäußert hätten (I21, 194). Als schwierig erwies sich die Einbindung in Bezug auf die direkte Involvierung in die Lehre, zum Beispiel als Gastdozentinnen und Gastdozenten. Dies zum einen aufgrund der Notwendigkeit, Themen auch entsprechend fachlich besetzen zu können. Zum anderen ließen sich Exkursionen zu den Unternehmen aus organisatorischen Gründen nur schwer realisieren (I25, 232). Insgesamt wird das Thema Kooperation als einen Bereich bewertet, der Optimierungspotential besitzt (I21, 202). Die Situation im Studiengang stellt sich mit Blick auf die Teilnehmenden so dar, dass diese von Beginn an eher nicht aus den Kooperationsunternehmen kamen bzw. gegenwärtig kommen. *„Also wenn man jetzt wirklich da stärker einsteigt in diese Überlegungen, die wir momentan haben, ist es natürlich ganz gut, Kooperationspartner zu haben, wo wir sehen können, was sind wirklich aktuelle Bedarfe in der Region, damit wir da nicht irgendwie dran vorbei planen. Das ist aber nicht die Garantie dafür, dass man ausreichend Teilnehmer*

in dem Studiengang hat“ (I21, 212). In den Anfängen der Studiengangentwicklung waren die Tätigkeitsfelder, für die der Studiengang qualifizieren sollte, nicht eindeutig definiert. *„Also sie könnten eben in den Bereichen was machen, wo es um neue Perspektiven geht, um neue Bewertungsmöglichkeiten entwickeln. (unv.) in Unternehmen. Das war oftmals auch gar nicht so konkret definiert in den Unternehmen, was sie (unv.) wirklich wollen“* (I25, 392).

Die größte bisherige inhaltliche Neuausrichtung des Studiengangs nach dem Studienstart 2010 war die Überarbeitung der Prüfungsordnung zum Wintersemester 2014/2015. Damit intendiert war zum einen, dass man dem Studiengang ein klareres Profil geben und zum anderen u. a. Anschlussmöglichkeiten für (die eigenen) Bachelorstudierenden ermöglichen wollte. *„Also jetzt ist es so, dass dass viele der Bachelorabsolventen sagen "Ja, <Masterstudiengang> das ist zu SPEZIELL". Und um da eben so ein bisschen diesen Übergang zu finden, wa/ womit könnte man nach diesem Bachelorstudiengang auch bei uns (dann?) direkt weitermachen“* (I21, 24). Dieser Änderung der Prüfungsordnung ging eine Vorlaufzeit von ca. eineinhalb Jahren voraus. *„Weil das Problem ist, sollen wir die Prüfungsordnungen überarbeiten? Das kann man nur einmal im Jahr machen. Und dieser Prozess dauert auch ewig lange. Das heißt, ich glaube, wir haben im Februar oder März 2014 (.) alles sozusagen fertig gestellt, was die Prüfungsordnungen angeht. Und dann ist das eben erst zum Wintersemester dann wirklich in Kraft getreten“* (I21, 244). Diese Phase wird rückblickend als sehr langwierig beschrieben: *„Und, also das hätte ich mir auf jeden Fall gewünscht, dass man das ein bisschen schneller hätte vorantreiben können.* (I21, 299). Der Grund für die Änderung bzw. Anpassung war die unzureichende Entwicklung der Teilnehmendenzahl im Studiengang (I22, 20), was u. a. auf den Umfang der Bekanntmachung/des Marketings für den Studiengang zurückgeführt wird (I22, 14). Man habe sich zum damaligen Zeitpunkt dann zunächst entschieden, die weitere Entwicklung der Teilnehmendenzahlen zu beobachten und Anpassungen im Curriculum vorzunehmen: *„Das heißt, der Kompromiss war dann eben, wir schauen aber trotzdem, was wir schon mal in der Zwischenzeit machen können. Also was kann man machen, um den Studiengang trotzdem, ein bisschen attraktiver zu machen?“* (I21, 250). Diese Anpassung im Unterschied zur ursprünglichen Struktur beinhaltete die Integration von zwei Schwerpunkt- bzw. Vertiefungsbereichen. Der Pflichtbereich wurde reduziert, der Wahlpflichtbereich ausgebaut, was als die bislang gravierendste strukturelle Veränderung des Studiengangs vor den gegenwärtigen Überlegungen zur Neuausrichtung beschrieben wird (I22, 14).

Zum Zeitpunkt der Gespräche steht der Studiengang I vor einer inhaltlichen Neuausrichtung. *„Also es ist, gibt einen sehr starken Wunsch momentan seit, ich würde mal sagen, seit einem Jahr in etwa, da wirklich den Studiengang weiterzuentwickeln. Und (.) mit auch einer relativ starken Neuausrichtung insgesamt des Studiengangs“* (I21, 18). Den diesbezüglichen Anlass gab auch hier die Entwicklung der Teilnehmendenzahl (I21, 20). Dabei werden zwei mögliche Richtungen bzw. Schwerpunkte einer inhaltlichen Neuausrichtung diskutiert (I21, 18).

Im Zuge der gegenwärtigen geplanten Neuausrichtung des Studiengangs ist die Durchführung einer Bedarfsanalyse geplant. Dabei sollen die Bedarfe sowohl der (eigenen) Bachelorstudierenden hinsichtlich der Schaffung von Anschlussmöglichkeiten im Masterstudium ermittelt werden wie auch die Bedarfe der regionalen Unternehmen/Praxispartner. *„Also zum Beispiel haben wir jetzt auch gesagt, wir machen (.) um zu schauen, wie sind die Bedarfe im Bachelorstudiengang, haben wir gesagt, man entwickelt der Studien/ der Masterstudiengang und so*

weiter, dass er für die, für die Bachelorabsolventen interessant ist. Muss man natürlich auch schauen, welche Erwartungen haben letztendlich die Bachelorstudierenden? Und, da machen wir jetzt auch so eine Bedarfsanalyse. Wir wollen auch eine Bedarfsanalyse machen mit den Unternehmen hier in der Region und dann mal zu schauen, welche Bedarfe bestehen da WIRKLICH?" (I21, 58). Der Einbezug der Praxispartner wird in dieser Phase als notwendig erachtet (I22, 28). Geplant ist des Weiteren die Durchführung einer Befragung der Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs I (I21, 220).

Was den Aspekt der am Prozess der Studiengangentwicklung beteiligten Akteure betrifft, so gibt es hier in Abhängigkeit von der jeweiligen Phase, in der man sich im Prozess befindet, Unterschiede. Eine zentrale Rolle für den Studiengang spielt das Studiengangmanagement in der Einrichtung für Weiterbildung. Dieses übernimmt verschiedene Aufgaben, u. a. das Marketing des Studiengangs, die Kommunikation mit den Studierenden, die Abstimmung mit den Dozentinnen und Dozenten und die Beteiligung an der inhaltlichen Weiterentwicklung des Studiengangs, indem beispielsweise Entwürfe einer möglichen Modulstruktur entwickelt werden (I21, 72). Erste Überlegungen finden zunächst immer in einer Zweier- und/oder Dreierkonstellation statt, zwischen der wissenschaftlichen Leitung und dem Studiengangmanagement, erweitert um die Leitung der Einrichtung für Weiterbildung (I21, 293). Der Kreis der an den Überlegungen zur inhaltlichen Neuausrichtung des Studiengangs beteiligten Akteure erweitert sich ausgehend von der Einrichtung für Weiterbildung, dessen Leitung und dem Studiengangmanagement bis hin zur Fakultät sukzessive je nach Stand und Phase der Überlegungen (I21, 22). Tatsächliche Entscheidungen können letztlich aber nur mit Beteiligung des Fachs bzw. der Fakultät getroffen werden (I21, 293). Zur Weiterentwicklung des Studiengangs werde vermutlich eine Arbeitsgruppe eingerichtet, deren Koordination dem Studiengangmanagement obliegen werde (I21, 38, 40).

Innerhalb der Einrichtung für Weiterbildung der Universität gibt es verschiedene, institutionalisierte Formate bzw. Möglichkeiten des Austausches über den Studiengang, beispielsweise im Rahmen regelmäßiger Treffen aller Leitungen der berufsbegleitenden Studiengänge (I21, 32) sowie auf der Ebene des Studiengangmanagements und der Verwaltung der Studiengänge (I21, 457-473) . Generell sind in dem Studiengang I viele externe Dozentinnen und Dozenten tätig. Der Austausch mit den internen Dozentinnen und Dozenten wird von der wissenschaftlichen Leitung als eher punktuell beschrieben (I22, 44). Was die Kommunikation mit den externen Dozentinnen und Dozenten angeht, so findet diese seitens der Studiengangleitung bedarfsorientiert statt (I22, 48). Hochschulexterne (fachliche) Kontakte entstehen wesentlich über die Person der Studiengangleitung (I21, 425).

Die Frage nach möglichen Verbindungen zwischen der grundständigen Lehre und der Weiterbildung wird von der wissenschaftlichen Leitung des Studiengangs u. a. mit dem Verweis auf den sich für die Gestaltung der eigenen Lehre im grundständigen Bereich ergebenden Mehrwert beantwortet, dies insbesondere mit Blick auf die in der Weiterbildung erstellten Studienmaterialien, die auch in den grundständigen Veranstaltungen nutzbar gemacht werden können (I22, 52). Grundsätzlich richte sich die Entwicklung sowohl der grundständigen als auch der weiterbildenden Studiengänge am Profil der Fächer aus (I22, 52). Der Prozess der Studiengangentwicklung selbst unterscheide sich dabei, was jedoch weniger strukturell bedingt sei. So habe die Selbstverwaltung im grundständigen Bereich zwar Einfluss auf die Frage, wie Studien-

gangentwicklung verläuft, allerdings komme es nach Aussage der Studiengangleitung diesbezüglich auf die Art der Selbstverwaltung an (I22, 40). Verwiesen wird in diesem Zusammenhang vielmehr auf die Bedeutung mikropolitischer Aspekte (I22, 34) und auf unterschiedliche Interessenlagen (I22, 36).

Als Gelingensbedingung für Studiengangentwicklung wird mit Bezug auf den Studiengang I aufgeführt, dass es zum Zeitpunkt der Entwicklung des Studiengangs an der Universität bereits die Einrichtung für Weiterbildung gab und das Thema Weiterbildung sowie die Einrichtung für Weiterbildung zudem an der Universität etabliert waren (I25, 338). Als wichtig werden die eigene Identifikation mit dem Thema des Studiengangs (I25, 354) sowie die Einbindung externer Partner (I25, 362) genannt.

Ausgangspunkt und Vorläufer der Entwicklung des weiterbildenden **Studiengangs K** war ein Forschungsprojekt, in dessen Rahmen Weiterbildungen für regionale mittelständische Unternehmen angeboten wurden. Die diesbezüglich positiven Rückmeldungen der Unternehmen und die Tatsache, dass *„Weiterbildung im organisierten Rahmen“* (I17, 46) im Förderprogramm als relevant bzw. wünschenswert definiert wurde, gaben Anlass dazu, unmittelbar im Anschluss an das Projekt ein Folgeprojekt zur Entwicklung des Studiengangs K zu beantragen. Der Studiengang startete zum Wintersemester 2012/2013. Von der Studiengangleitung hervorgehoben wird, dass die Entwicklung des Studiengangs auf Grundlage einer Förderung stattfand – eine Rahmenbedingung bzw. eine Voraussetzung, die von ihr für Studiengänge in der Weiterbildung als notwendig erachtet wird. *„Und das ist natürlich eine geschützte Situation mit einem geförderten Studiengang, der (.) die günstig, aber auch in gewisser Weise NOTWENDIG ist“ (I17, 107).*

Der Studiengang wird auf der professoralen Ebene von mehreren Personen geleitet, die jeweils einen fachlichen Schwerpunkt besetzen und überdies in außerhochschulischen Kontexten aktiv sind, was *„Synergien“* (I17, 269) produziere. Ihren eigenen Arbeitsschwerpunkt sieht die befragte Studiengangleitung in der hochschulinternen Administration des Studiengangs (I17, 14-14). So fiel etwa der erfolgte Übergang des Studiengangs von der Fakultät in die zentrale Einrichtung für Weiterbildung der Universität primär in ihren Zuständigkeitsbereich. Aus vorhergehenden Tätigkeiten in anderen Einrichtungen verfüge sie über Erfahrungen in der Entwicklung weiterbildender Studienprogramme sowie über Leitungserfahrungen in der Weiterbildung (I27, 2, 234). Berührungspunkte zur Studiengangentwicklung im grundständigen Bereich bestünden nicht (I17, 2).

Die Phase der Planung und der Entwicklung des Studiengangs seien *„Hand in Hand“* (I17, 209) gegangen. Zu Frage der Unterscheidbarkeit von Phasen im Prozess der Studiengangentwicklung könne man *„nur die Phase unterscheiden in der der Studiengang nur auf dem Papier existierte und dann mit dem Eintritt von <B2>, wo sich sozusagen konkrete Aktivitäten dann auch tatsächlich unternehmen ließen“* (I17, 109). Als Phasen konkret benannt werden die Projektphase bzw. dessen Auslaufen und die Akkreditierung des Studiengangs (I17, 221). Die Akkreditierung wird im Rückblick als hilfreich und konstruktiv (I17, 166) und als eine *„ganz, eine ganz wichtige Zäsur“* (I17, 224) beschrieben. Diese Zäsur nehme ein größeres Gewicht ein als das Auslaufen der Projektförderung, da sie dem Studiengang *„eine Art fachliches und strukturelles Go“* (I17, 224) gegeben habe. Aus der Akkreditierung entstanden Anlässe und Anregun-

gen hinsichtlich der Entwicklung des Studiengangs (I17, 160, 198-200). Überdies habe es eine *„Konzeptionsphase“* (I17, 173) in der Entwicklung des Studiengangs gegeben, in der man sich im Hinblick auf die Gestaltung der Studienorganisation bereits am Modell der von der zentralen Einrichtung für Weiterbildung der Universität angebotenen Studiengänge orientiert habe (I17, 173). In dieser Konzeptionsphase wurde als Zielgruppe des Studiengangs eine bestimmte Berufsgruppe definiert. Nach dem Markteintritt des Studiengangs hat es in der Definition der Zielgruppe insofern eine Veränderung ergeben, als deutlich wurde, dass die Studierenden zum einen eher aus einer anderen Branche kamen, der Studiengang darüber hinaus auch vorher nicht bedachte Berufsgruppen ansprach (I17, 22). Die Studiengangleitung führt aus, dass sie sich *„geirrt“* (I17, 57) habe bezüglich der Zielgruppe. *„Ich habe mich geirrt über die Zielgruppe und hab da auch nicht so genau hingeschaut. Ich habe sozusagen mehr geguckt, wer sind die Konkurrenten und was sollen die Inhalte sein“* (I17, 57). Was die zunächst in der Konzeptionsphase definierte Zielgruppe betraf, so zeigte sich mit Beginn des Studiums auch, dass nur sehr wenige Personen überhaupt einen Bachelorabschluss hatten, der jedoch als Zugangsberechtigung vorgesehen war (I17, 59).

Neben der Zielgruppenanalyse werden im Gespräch weitere konkrete Inhalte der Studiengangentwicklung benannt. So wurde im Zuge der Antragstellung eine Marktrecherche zu bestehenden vergleichbaren Angeboten vorgenommen. Der Studiengang habe u. a. deshalb eine Alleinstellung, da er *„insbesondere das einzige Angebot dieser Qualität auf Universitätsniveau“* (I17, 18) darstelle. Daneben markiere auch die inhaltliche Schwerpunktsetzung die Alleinstellung. Bei der Entwicklung des Curriculums erfolgten eine Orientierung an den Weiterbildungen, die von einschlägigen außerhochschulischen Anbietern für die anvisierte Zielgruppe angeboten wurden, sowie eine Orientierung an den Inhalten des grundständigen Studiums. Es wurde *„dann genommen sozusagen, was da ist und haben die Inhalte GESCHÄRFT auf das, was dieser Studiengang dann als Profil am Ende den Teilnehmern bringen sollte“* (I17, 72). Neben der inhaltlichen Orientierung *„was überhaupt der Studiengang will und machen soll“* (I17, 34) ging es dann mit der Besetzung der Stelle der Studiengangkoordination um die Erstellung und Genehmigung der für die Einrichtung des Studiengangs erforderlichen Ordnung, um die Konzeption der Module und die Organisation des Marketings (I17, 134, 136). Studiengangflyer wurden erstellt, mit Beginn des Studiengangs zum Wintersemester 2012/2013 gab es einen Webauftritt. Eine breitere Kommunikation des Studiengangs erfolgte allerdings erst, als der Studiengang bereits auf dem Markt war (I17, 107). Mit Start des Studiums mussten die Fachmodule entsprechend der Voraussetzungen und Heterogenität der Teilnehmenden angepasst werden (I17, 150). Zielgruppenbezogen galt es zudem, *„adäquate Prüfungs- und Ansprachеformen“* (I17, 150) zu finden. Modulanpassungen fanden statt (I17, 151). Eine wesentliche Rolle spielten hier die Rückmeldungen der Studierenden. Weitere Änderungen gab es im Zuge des Akkreditierungsprozesses. Geändert wurde der Titel des Studiengangs, des Weiteren erfolgten Anpassungen in den Modulinhalten und der Modulstruktur (I17, 160). Nach der Akkreditierung bis zum Zeitpunkt der Überführung des Studiengangs in die Einrichtung für Weiterbildung wurde u. a. die Broschüre zum Studiengang neu gestaltet, des Weiteren fanden Überlegungen bezüglich einer Flexibilisierung des Studienstarts statt. Eine Orientierung an Modellen bzw. Prozessabläufen hat im Prozess der Studiengangentwicklung nicht stattgefunden (I17, 117). Man habe *„sehr viel learning by doing“* (I17, 154) gemacht. Die Gespräche mit der Einrichtung für Weiterbildung der Universität bezüglich der Überführung des Studiengangs

begannen nach der Besetzung der Stelle der Studiengangkoordination. Vollzogen wurde die Überführung nach Auslaufen der Projektförderung. Was die Qualitätsmerkmale der an der Einrichtung für Weiterbildung verankerten Studiengänge betrifft, so sei es *„sehr stark dem persönlichen Profil anheimgestellt“* (I17, 150) ob man sich daran orientiert. Dies sei schwieriger gewesen als ursprünglich bedacht (I17, 150).

Die Entwicklung des Studiengangs sei aus dem Fachwissen der beteiligten Akteure erfolgt. Aus der Sicht der Studiengangleitung ist dieses in der Entwicklung von Angeboten in der Weiterbildung zentral. *„Meine Erfahrung und Beobachtung speziell mit UNIVERSITÄRER Weiterbildung ist, dass die aus, die ja von den Fachleuten kommt“* (I17, 111). Über Kenntnisse im Projektmanagement habe man nicht verfügt, sondern *„wir machen das, was wir fachlich gut können, einigermaßen (lacht) strukturiert […]“ (I17, 111).* Expertise bestand durch die außeruniversitäre Tätigkeit der Studiengangleitung in einer für den Studiengang einschlägigen Fachgesellschaft und durch die Kenntnis der hier angebotenen berufsfeldspezifischen Zusatzqualifikationen. Kenntnisse im Projektmanagement seien nicht vorhanden, würden aber von der Gewichtung her auch gegenüber dem Fachwissen eindeutig zurücktreten. *„Und das andere, es entwickelt sich aus dem, was man KANN. Und da macht man sicherlich auch Fehler. Und die sind im besten Fall nicht schlimm, weil man fachlich einfach extrem gut ist“* (I17, 113). Von Relevanz ist zudem eine Kenntnis der Strukturen, was im Falle der Studiengangleitungen dadurch gegeben war, dass man bereits *„hinreichend lange“* (I17, 111) an der Universität tätig sei. So haben sich Wege innerhalb der Universität auch dadurch eröffnet, dass man beispielsweise Personen im Präsidium kenne und durch die Übernahme von Aufgaben *„in Vorleistung“* (I17, 120) getreten sei. Als weiteren, ganz entscheidenden Erfolgsfaktor wird die Besetzung der Stelle der Studiengangkoordination hervorgehoben und betont, dass *„mit dem Eintritt von IHR auf der operativen Ebene […] die Sache Schwung bekommen [hat]“* (I17, 113). Dem gegenüber würden *„Projektplanungs- und Managementideen“* (I17, 113) zurücktreten.

Die Entwicklung des weiterbildenden Studiengangs K wird als *„reines Einzelunternehmen“* (I17, 76) beschrieben. Man habe die Mittel für den Studiengang eingeworben, so dass sich für das Institut keine finanzielle Belastung ergab. Das hatte aber auch zur Folge, dass der Studiengang im Institut nicht weiter thematisiert wurde, da es sich eben um keinen deputatsrelevanten Studiengang gehandelt habe. *„Und unser Institut hat diese Aktivität weitgehend n i c h t zur Kenntnis genommen. (.) Weil das ja auch ohne Belastung fürs Institut ist.“* (I17, 76). Die Idee, den weiterbildenden Studiengang K zu entwickeln, wurde auf formalem Weg nicht innerhalb der eigenen Fakultät kommuniziert (I17, 76). Informell gab es Kontakt zur Studiendekanin, die darüber informiert wurde, dass es einen entsprechenden Antrag auf Einrichtung des Studiengangs geben würde (I17, 76). *„Die Fakultät hat das gemacht, was sie auch mit ausgiebigerer Kommunikation gemacht hätte. Die hat nämlich gesagt „Gut, dass ihr das macht, aber kosten darf es nichts““* (I17, 76). Die Fakultät habe zwar Erfahrungen mit weiterbildenden Studiengängen; diese gehörten allerdings nicht zu deren *„Kernbereich“* (I17, 87). Generell habe Weiterbildung im eigenen Fach keine hohe Anerkennung (I17, 85). *„Als Weiterbildungsstudiengang in den NORMALEN Unistrukturen ist man halt irgendwie ein Fremdkörper“* (I17, 142). Es sei strukturell schwierig, dass der weiterbildende Studiengang K *„kein RICHTIGER Fakultätsstudiengang“* (I17, 142) sei und im Profil der Fakultät eine eher marginale Rolle spiele. Wichtig wäre es gewesen, wenn von Anfang an von beiden Seiten klar und vereinbart gewesen wäre, dass der Studiengang K ein Studiengang in der zentralen Einrichtung für Weiterbildung werden soll (I17,

120). Da dies aber nicht der Fall gewesen sei, sei auf der operativen Ebene ein nicht unerhebliches Maß an Mehrarbeit entstanden, was durch eine *„klare Strukturzugehörigkeit“* (I17, 120) von Beginn an hätte vermieden werden können.

Mit Blick auf die Kommunikation innerhalb der Hochschule wird betont, dass es letztlich darauf ankommt, mit wem man es zu tun habe (I17, 140). *„Je nachdem, auf WEN man gerade als Ansprechpartner traf, kam eine andere Aussage zurück“* (I17, 182). Jeweils anlassbezogen sei mit Stellen innerhalb der Universität kommuniziert worden, wobei teilweise die *„Bälle immer wieder hin- und hergeschmissen“* (I17, 120) worden seien. Was die hochschulinternen Rahmenbedingungen bezogen auf die Entwicklung des Studiengangs K betrifft, so habe es *„wenig fördernde Strukturen“* (I17, 120) gegeben. Auf der personellen Ebene habe man hingegen *„HÄUFIG (.) eher wohlwollend agiert“* (I17, 142) und auch das Präsidium sei hilfreich gewesen (I17, 120) gewesen. Die Strukturen seien jedoch nicht auf weiterbildende Studiengänge ausgelegt. So habe es etwa an einer zentralen Stelle in der Universität gefehlt, die hätte sagen können, was bei der Einrichtung eines weiterbildenden Studiengangs zu tun sei. *„Ich wusste von all dem NICHTS und musste bei allem wirklich bei NULL anfangen“* (I17, 116). Die *„Inselposition“ (I17, 219)*, die der Studiengang hatte, hob sich mit der Überführung in die Einrichtung für Weiterbildung insofern auf, da hier Ansprechpersonen zur Verfügung stehen bzw. Kolleginnen und Kollegen, die mit ähnlichen Aufgaben befasst sind (I17, 219).

Bedingt durch das Vorläuferprojekt waren externe Kooperationspartner bereits da, über die Kenntnisse darüber gewonnen werden konnten, *„wo der Bedarf des kleinen Mittelstandes liegt“* (I17, 57). Diese externen Partner wurden allerdings nicht in die Modulentwicklung einbezogen, da sie, über *„kein Fach-Know-how“* (I17, 105) verfügen. Letztlich seien die Erwartungen an die Einbindung externer Kooperationspartner jedoch nicht erfüllt worden (I17, 226). So schildert die Studiengangleitung die Kooperationen mit anderen Hochschulen sowie mit der eigenen Fachgesellschaft als eher problematisch. Diese seien *„auf dem Stand wie vor drei Jahren, was eigentlich SCHLECHT ist“* (I17, 228). Es gebe diesbezüglich zwar immer wieder *„Einzelimpulse“* (I17, 228), die aber *„VERPUFFEN, weil daraus keine Strategie wird“* (I17, 228). Kooperationen ergeben sich eher bedingt durch die Angebote im grundständigen Bereich, weniger aufgrund der Weiterbildung. Bei der Schwierigkeit, Kooperationen aufzubauen, handele es sich in erster Linie um ein *„Ebenenproblem“* (I17, 255). Für die Anbahnung dieser Kooperationen sieht die Studiengangleitung zum einen die Einrichtung für Weiterbildung in der Verantwortung, zum anderen die Hochschulleitung (I17, 228). Eine *„Schützenhilfe“* (I17, 228) aus der Universität, die *„den Wert universitärer Weiterbildung made in <Stadt> noch mal kommuniziert“* (I17, 228) habe es nicht gegeben. Mit Blick auf die Situation der Weiterbildung in der Hochschullandschaft wird die Rolle der Hochschulleitungen als wichtig erachtet. Auf der einen Seite werde Weiterbildung gewünscht, um angesichts des demografischen Wandels neue Zielgruppen zu erschließen. Auf der anderen Seite finde eine aktive Beförderung der Weiterbildung durch die Hochschulleitungen jedoch nicht statt. So sei für den Erfolg weiterbildender Angebote beispielsweise die Nähe zu regionalen Unternehmen wichtig. Diesbezüglich gebe es allerdings *„viele Bedenken“* (I17, 286). Diese Situation würde Mitanbietern Wettbewerbsvorteile verschaffen. Insgesamt können die Universitätsleitungen Weiterbildung *„erheblich anreizen“* (I17, 288), indem Weiterbildung beispielsweise Bestandteil der Leistungszulagen ist (I17, 296). *„Da könnten die Universitäten steuernd viel tun“* (I17, 298). Als problematisch stellt sich des Weiteren die *„STRIKTE Verweigerung“ (I17, 286)* der Anrechnung von Weiterbildung

auf das Lehrdeputat dar. Hier müssten entsprechende Anreize gesetzt werden, um das Engagement in der Weiterbildung zu erhöhen.

Die Studiengangleitung vertritt in Bezug auf das Thema Studiengangentwicklung eine spezifische, sich aus der Logik ihres Faches ergebende Haltung. Damit verbindet sich auch ein spezifisches Verständnis dahingehend, welchen (Bildungs-) Auftrag die Universität als Institution verfolgt. Zur Frage möglicher Verbindungen zwischen dem grundständigen Studium und der Weiterbildung führt sie aus, dass sie sich für ihr Fach eine Aufhebung der Trennung nicht vorstellen kann. *„Ich stehe ja für ein FACH. Für ein Fach, was so heißt wie ein Studiengang. Und in diesem Fach kann ich mir die Aufhebung der Trennung nicht vorstellen“* (I17, 271). Das Studium ihres Faches setze eine *„hohe Vorbildung voraus und ein hohes Training“* (I17, 271) und könne nicht als weiterbildendes Angebot erfolgen. Mit einer Aufhebung der Trennung würde das Fach *„diese Forschungsebene verlieren“* (I17, 275). Ähnlich argumentiert wird in Bezug auf die Fragestellung, ob möglicherweise der grundständige Bereich vom Vorgehen der Entwicklung weiterbildender Studiengänge profitieren kann. *„Wenn die Forschungsebene und damit das WEITERTREIBEN des Faches, fachimmanent und nicht nützlichkeitsgeleitet, abgebunden wird oder auf wenige Orte konzentriert wird. Das muss ich jetzt für mein Fach verneinen. Das möchte ich nicht“* (I17, 280). Es sei Auftrag der Universität, im Master das Fach *„forschungsorientiert“* (I17, 284) weiterzuentwickeln: *„Sodass die BEFÄHIGTEN Studierenden in der Lage sind, danach selbst wissenschaftlich in meinem Fach zu arbeiten“* (I17, 284). Das Studium im grundständigen Bereich werde zudem *„getragen“* (I17, 284) von den berufenen Hochschullehrenden und ihren Profilen/Schwerpunkten. Das bedeutet zugleich, dass hier eine Steuerung (wie in der Weiterbildung) nicht funktioniert. *„Diese Menschen prägen mit ihrer Person und ihren Interessen ja auch den Studiengang. Und da scheitert jeder Prozess. Weil Hochschullehrer können Sie nicht so steuern wie den externen Dozenten in einem Werkvertrag“ (I17, 284).*

Als Gelingensbedingung im Bereich weiterbildender Studiengänge wird ein *„professionelles Marketing“* (I17, 115) in den Vordergrund gestellt. Angesichts der an Hochschulen fehlenden Mittel für Marketing könne man zunächst immer nur mit einer kleinen Gruppe von Teilnehmenden auf den Markt gehen und ohne, dass bereits davon ausgegangen wird, Gewinne zu machen (I17, 107). Wichtig sei eine *„übergeordnete Struktur“* (I17, 230), der die Weiterbildung *„SEHR prominent und GEHÖRT nach außen bringt“* (I17, 232). Dies sei eine *„KERNAUFGABE“* (I17, 232) und könne von den Studiengangleitungen aufgrund der fehlenden Neutralität nicht übernommen werden (I17, 232). Wichtig sei bezogen auf den Stellenwert von Weiterbildung *„eine Stimme für die Weiterbildungsuniversität <Stadt>“* (I17, 234).

Im Bereich der universitären Weiterbildung seien die Punkte der Finanzierung sowie eine klare Perspektive im Hinblick auf die strukturelle Verankerung des Studiengangs von Bedeutung. Diese Perspektive kann entweder von einer zentralen Einrichtung für Weiterbildung eröffnet werden oder in der Fakultät/im Fach muss ein *„klareres Bekenntnis“* (I17, 115) für den Studiengang vorhanden sein. *„Also diese strukturelle Verstetigung nach Auslaufen der Projektförderung. Ist ein großer Erfolgsfaktor“* (I17, 115).

7 Generalisierung der Ergebnisse

Die Generalisierung der Ergebnisse aus der Analyse der Fallbeispiele findet in Anlehnung an die von Meuser und Nagel (2009, 2013) beschriebenen Schritte der soziologischen Konzeptualisierung und der theoretischen Generalisierung statt. Hierbei handelt es sich um zwei Schritte eines Verfahrens zur Auswertung von Experteninterviews. Dieses Verfahren wird im Folgenden zunächst kurz zusammenfassend vorgestellt. Im Anschluss daran wird dargelegt, warum die soziologische Konzeptualisierung und die theoretische Generalisierung als methodische Verfahren für die eigene Untersuchung geeignet erscheinen und wie sie hier angewendet werden.

In Anlehnung u. a. an Bohnsack (2003) bezeichnen Meuser und Nagel (2013) das Experteninterview als „Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung“ (S. 468). Kennzeichnend für das Expertenwissen ist dessen „Prozesscharakter und die Nicht-Expliziertheit“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 51), was Konsequenzen für die Art der Datenerhebung impliziert. Meuser und Nagel (2009, S. 51f.) beziehen sich auf die von Giddens dargelegten Bewusstseinsstufen (vgl. Kap. 4.2) und formulieren die Notwendigkeit der Offenheit in der Interviewsituation. Zielsetzung des von ihnen dargelegten Verfahrens der Auswertung von Experteninterviews ist die Rekonstruktion des impliziten Wissens der Expertinnen und Experten:

> „Insofern, als das mit diesem Verfahren erhobene Wissen explizit an sozialstrukturell bestimmte Handlungssysteme gebunden ist, an Insider-Erfahrungen spezifischer Status- und Interessengruppen, kann es solchen Wissensbeständen auf die Spur kommen, die für die Erklärung sozialen Wandels von Bedeutung sind. Es eröffnet den Zugriff auf implizite Regeln, nach denen Wandel enaktiert und prozessiert, aber auch blockiert wird, und schafft so Anschlussmöglichkeiten für Generalisierungen, die zu verorten sind an der Schnittstelle von mikro- und makrostruktureller Analyse“ (Meuser & Nagel, 2013, S. 468).

Die Auswertung erfolgt entlang von fünf Schritten. Im Vordergrund des Verfahrens steht die Bildung von thematischen Einheiten.

Paraphrase: Die transkribierten thematischen Einheiten werden unter Zugrundelegung der Forschungsfragestellungen paraphrasiert (Meuser & Nagel, 2013, S. 466).

Kodieren: In diesem Schritt werden die paraphrasierten Teile des Materials thematisch geordnet und bestimmten Kodes zugeordnet.

Thematischer Vergleich: Mit diesem Schritt der Auswertung wird über das einzelne Interview hinausgegangen und die thematischen Einheiten werden interviewübergreifend „gebündelt“ (Meuser & Nagel, 2013, S. 467). Impliziert sind Rückkopplungsprozesse, d. h. ein Zurückgehen auf eine vorherige Stufe der Auswertung sowie der permanente Bezug zum Material.

Soziologische Konzeptualisierung: Die soziologische Konzeptualisierung beinhaltet „eine Ablösung von den Texten und auch von der Terminologie der Interviewten“ (Meuser & Nagel, 2013, S. 467). Es handelt sich um eine „empirische Generalisierung“ (Meuser & Nagel, 2013, S. 467), im Zuge dessen Bezüge beispielsweise zur Theorie hergestellt werden können, die vorgenommene Abstraktion sich aber immer noch auf das Datenmaterial bezieht. Herausgearbeitet werden die „Strukturen des Expertinnenwissens“ (Meuser & Nagel, 2013, S. 467).

Theoretische Generalisierung: Im Schritt der theoretischen Generalisierung schließlich werden die Kategorien „theoretisch aufgeordnet“ (Meuser & Nagel, 2013, S. 467), d. h. auf dieser Abstraktionsebene erfolgt die Ablösung vom Datenmaterial, wenngleich natürlich der Rückbezug im Sinne des von Meuser und Nagel beschriebenen Grundverständnisses als rekursives Verfahren immer bestehen bleiben muss.

Die Anwendung der soziologischen Konzeptualisierung und der theoretischen Generalisierung im Rahmen der eigenen Untersuchung bietet sich an, weil sie methodisch fundiert eine schrittweise Ablösung vom Datenmaterial und eine Ableitung generalisierbarer Erkenntnisse ermöglichen. In der Darstellung von Meuser und Nagel implizieren die beiden Schritte eine Rekonstruktion des handlungspraktischen Wissens der Expertinnen und Experten, was mit dem eigenen Forschungsansatz der Rekonstruktion der Handlungspraxis der Akteure übereinstimmt. Im Rahmen der soziologischen Konzeptualisierung steht eine generalisierende, fallbeispielübergreifende Betrachtung der Untersuchungsergebnisse im Vordergrund. Mit der theoretischen Generalisierung werden die Ergebnisse im Hinblick auf den theoretischen Rahmen der Arbeit interpretiert und es wird danach gefragt, ob die organisationssoziologischen Analysen durch die Ergebnisse bestätigt werden. Die Anwendung der soziologischen Konzeptualisierung erfolgt in der Weise, dass die Ergebnisse aus den Fallbeispielen entlang der Forschungsfragen strukturiert und Zusammenhänge, Differenzen und Gemeinsamkeiten aufgezeigt werden. Bezug genommen wird dabei auf die Ausführungen zu den hochschulübergreifenden Rahmenbedingungen von Studiengangentwicklung (vgl. Kap. 2), auf die vorgestellten Ansätze, Konzepte und Modelle von Studiengangentwicklung (vgl. Kap. 3) sowie auf den Theorierahmen (vgl. Kap. 4). Abstrahierend von den Fallbeispielen werden die Ergebnisse im Anschluss daran im Schritt der theoretischen Generalisierung in den organisationssoziologischen Rahmen eingeordnet und diskutiert.

7.1 Soziologische Konzeptualisierung

Im Folgenden werden die in Kapitel 5 auf einer deskriptiven Ebene dargelegten Ergebnisse der empirischen Untersuchung entlang der erkenntnisleitenden Forschungsfragen strukturiert. Dabei werden erste theoretische Bezüge und Zusammenhänge dargelegt, die im Rahmen der theoretischen Generalisierung (vgl. Kap. 7.2) ausgearbeitet werden. Der Bezug zum Datenmaterial bleibt im Folgenden erhalten, allerdings erfolgt in der Darstellungsweise eine Ablösung von der Struktur der Fallberichte (studiengangbezogene Differenzierung und Darstellung der Ergebnisse) und der Kategorien.

Welche Prozesse, Phasen und Inhalte der Studiengangentwicklung können ausgehend von der Perspektive der an ihr beteiligten Akteure in der Hochschulpraxis identifiziert werden?

Als ein erstes grundlegendes Ergebnis ist festzuhalten, dass sich das Verständnis der im Rahmen der Fallbeispiele auf der Ebene der Fachbereiche und Fakultäten befragten Akteure in Bezug darauf, was als **Phase** im Prozess der inhaltlich-konzeptionellen Gestaltung von Studiengängen bezeichnet werden kann, unterscheidet. Auch werden teilweise andere Begriffe zur Beschreibung dieses Sachverhalts verwendet, etwa „Säule“ oder „Strang“ im Prozess der Studiengangentwicklung (Fallbeispiel B). Insbesondere im Kontext der grundständigen Fallbeispiele an beiden Hochschulstandorten zeigt sich, dass Studiengangentwicklung von den Akteuren

mit verschiedenen Ebenen in Verbindung gebracht wird, in der sich die eigene Differenzierung von Mikro-, Meso- und Makroebene in der Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes (vgl. Kap. 1.3) widerspiegelt. Unterschieden von den befragten Akteuren wird zwischen einerseits der Ebene der inhaltlichen Entwicklung des Studiengangs im Fachbereich bzw. in der Fakultät und andererseits der Ebene der formalen Prozessverläufe auf der Ebene der Hochschule, bei der es darum geht, den Studiengang durch die Gremien ‚zu bringen', mit der Hochschulverwaltung zu kommunizieren, die Kapazitätsplanung vorzunehmen, also sich insgesamt an dem vorgegebenen zeitlichen Rahmen und den formalen Verfahrensvorschriften der Einrichtung und Änderung von Studiengängen zu orientieren. Vor allem die grundständigen Fallbeispiele der Hochschule A und die weiterbildenden Fallbeispiele an beiden Hochschulen verweisen zudem auf die Bedeutung der hochschulexternen Ebene in Bezug auf die Kommunikation mit der Praxis, die sich im Vergleich der Fallbeispiele unterschiedlich institutionalisiert darstellt.

Als eine weitere Erkenntnis aus der Untersuchung ist an dieser Stelle zu konstatieren, dass die Beschreibung bzw. Rekonstruktion von Studiengangentwicklung unter Zugrundelegung eines Phasenkonzeptes für die Mehrzahl der im Rahmen der Fallbeispiele befragten Akteure ungewohnt war. Dies kann als ein Hinweis darauf gewertet werden, dass die Hochschulpraxis der Studiengangentwicklung in der Regel nicht auf einem Phasenkonzept basiert bzw. dieses entsprechend der von Giddens (1997) differenzierten Bewusstseinsstufen lediglich im handlungspraktischen Bewusstsein vorliegt. Auf der formal-strukturellen Ebene gibt es Phasen, die durch den Ablauf des Genehmigungsprozesses, die Abfolge und Termine der Gremien, den Prozess der Akkreditierung für die Entwicklung von grundständigen und weiterbildenden Studiengänge als äußere Vorgaben gesetzt werden. Unterhalb dieser Ebene richten die Akteure ihr Handeln allerdings nach Regeln aus, die neben diesen formal-strukturellen Regeln auf anderen Begründungszusammenhängen basieren. Die im Weiteren dargelegte Rekonstruktion von Phasenverläufen der Studiengangentwicklung auf Basis der untersuchten Fallbeispiele verdeutlicht den Unterschied zu den in der Literatur vorliegenden, vorwiegend strukturorientiert ausgerichteten Ansätzen von Studiengangentwicklung. Die inhaltliche Entwicklung von Studiengängen vollzieht sich in erster Linie iterativ, im Prozessverlauf. Die Ergebnisse aus den Fallbeispielen belegen zudem die von Salden, Fischer und Barnat (2016) formulierte Anmerkung, dass strukturorientierte, prozessorientierte und didaktische Ansätze von Studiengangentwicklung zwar zu Analysezwecken voneinander differenziert werden können, sie sich aber in der Praxis als miteinander verzahnt zeigen. Inhalte in der Studiengangentwicklung wie die Entwicklung des Curriculums, die Entscheidung über Prüfungsformate, die Überlegungen zur Didaktik und Methodik u. ä. m. werden in den Fallbeispielen unter Bezugnahme auf Strukturvorgaben und eingebettet in spezifische formale und informelle Kommunikationsstrukturen und –prozesse auf verschiedenen Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) geschildert.

Im Hinblick auf die von den Akteuren vorgenommenen Beschreibungen von Phasen im Prozess der Studiengangentwicklung wird der im organisationssoziologischen Bezugsrahmen dargelegte Unterschied zwischen der Formalstruktur und der Verhaltensstruktur (Küpper & Felsch 2000) deutlich. Die Formalstruktur des Prozesses der Studiengangentwicklung kann dabei umschrieben werden mit der Aussage „So muss es sein", während die Verhaltensstruktur für ein „So machen wir es" steht. Wird beispielsweise in der Rekonstruktion des Verlaufs der Studiengangentwicklung eine „Gremienphase" (Fallbeispiel D) benannt, so wird auf die formale Ebene der hochschulischen Prozessverläufe rekurriert. Demgegenüber kann die Phase, in der es da-

rum geht, die zunächst informelle Zustimmung der Fachkolleginnen und Fachkollegen zum geplanten Studiengang zu erhalten (Fallbeispiel F), auf der Ebene der Verhaltensstruktur verortet werden. Diese ‚informelle Phase' stellt die Voraussetzung dafür dar, dass der ‚formale Weg' der Studiengangentwicklung beschritten werden kann. Auf der Ebene der Formalstruktur zeigt sich das Vorgehen in der Studiengangentwicklung demnach von außen als relativ eindeutig beantwortbar. Die Strukturvorgaben orientieren sich am Gremiendurchlauf der Hochschule bzw. an der Abfolge von Gremienbeschlüssen, die Kausalketten darstellen im dem Sinne wer wann für was zuständig ist und welche Voraussetzungen gegeben, welche Arbeitsschritte wann geleistet werden müssen. Maßgeblich sind daneben die Vorgaben des Landesministeriums sowie die Rahmenvorgaben der Akkreditierung. Interessanterweise beziehen sich die befragten Personen in nahezu allen Gesprächen bezüglich der Benennung von Phasen in der Studiengangentwicklung auch oder ausschließlich auf diese von außen gesetzten, formalen Phasen, dies zumeist mit Blick auf die Akkreditierung und die Reakkreditierung. Auf der Ebene der hochschulinternen Formalstruktur werden zwar Eckpunkte und Aufgaben genannt, die im Rahmen der inhaltlich-konzeptionellen Studiengangentwicklung zu bearbeiten sind (Erstellung eines Konzeptes etc.), zum inhaltlich-konzeptionellen Vorgehen selbst aber liegen weder zentral noch dezentral Prozessbeschreibungen vor. Lediglich in einem Gespräch wird davon berichtet, dass im Fachbereich ein Qualitätshandbuch existiert (Fallbeispiel C). In keinem der Gespräche findet sich des Weiteren ein Hinweis darauf, dass die Akteure ihrem Handeln andere, beispielsweise aus der Theorie bzw. aus dem jeweiligen disziplinären Bezug heraus bekannte Prozessbeschreibungen, Ablaufmodelle oder Konzepte zugrunde gelegt hätten. Diese Annahme wird ganz im Gegenteil teilweise sogar ausdrücklich verneint (Fallbeispiele B, K). Die Tatsache, dass die Praxis der inhaltlich-konzeptionellen Studiengangentwicklung demnach also in der Regel ausschließlich über die Rekonstruktion der Handlungspraxis abgebildet werden kann, spricht dafür, dass Modelle und Konzepte von Studiengangentwicklung, die auf einer Metaeebene aus der Theorie heraus und ohne systemischen Bezug entwickelt werden, die Hochschulpraxis zum einen unzureichend beschreiben und zum anderen wenig Chancen haben, Eingang in die Praxis zu finden.

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen überwiegend die Ergebnisse der Arbeit von Bardachzi (2010) und der Fallstudien der wissenschaftlichen Begleitung zu AdB:oH (Hanft et al., 2016) dahingehend, dass sich Studiengangentwicklung in der Hochschulpraxis iterativ im Prozessverlauf und zirkulär vollzieht, dies in Ausrichtung an den jeweiligen Rahmenbedingungen. So wird in den grundständigen Fallbeispielen B und C und im weiterbildenden Fallbeispiel E der Hochschule A von den befragten Akteuren berichtet, dass es zwar eine Planungs- und eine Entwicklungsphase in der Studiengangentwicklung gibt, diese auch bezüglich der inhaltlichen Bausteine unterschieden werden können, sie aber in der Praxis parallel und in Orientierung an den jeweiligen (hochschulinternen und hochschulübergreifenden) Rahmenbedingungen ablaufen. Diesbezüglich konnten in der Untersuchung keine Unterschiede bezogen auf den Hochschul- oder den Angebotstyp festgestellt werden. Die Tendenz eines eher sequentiellen Verständnisses von Studiengangentwicklung, d. h. im Sinne einer linearen Abfolge von Phasen und Inhalten, lässt sich aus dem weiterbildenden Fallbeispiel D an der Hochschule A und dem grundständigen Fallbeispiel F der Universität B ableiten. Beide Fallbeispiele gehören zum Studienbereich Wirtschaftswissenschaften, jedoch reichen die Daten an dieser Stelle nicht aus, um Schlussfolgerungen hinsichtlich des Einflusses der Fachdisziplin zu treffen.

Die Fallbeispiele der weiterbildenden Studiengänge an der Hochschule A und der Universität B verdeutlichen, dass sich in der Handlungspraxis (projekt-) managementorientierte und strategisch ausgerichtete Ansätze und Modelle von Studiengangentwicklung, die zwischen den Phasen der Planung, Entwicklung und Implementierung differenzieren, nicht abbilden. Wie bereits beschrieben gestaltet sich das Vorgehen wesentlich akteursabhängig und in Ausrichtung an den (sich verändernden und teilweise je spezifischen/individuellen) Kontextbedingungen. Hinzu kommt, dass die Entwicklung der weiterbildenden Studiengänge teilweise in einem hochschulischen Umfeld stattfindet, dessen Strukturen und Prozesse primär auf das grundständige Studium ausgerichtet sind. Das führt u. a. dazu, dass von den Akteuren im Handeln zum Teil auch neue Strukturen geschaffen werden (müssen). Dieser Aspekt findet sich sowohl in der Theorie der Strukturierung als auch im Ansatz der strategischen Organisationsanalyse insofern wider, als in beiden Ansätzen davon ausgegangen wird, dass Wandel bzw. Veränderungen im Handeln erzeugt werden können. Giddens (1997) zufolge können Akteure in den Strom der Handlungen eingreifen und Crozier und Friedberg (1979) schreiben, dass eine „Erfindung neuer Konstrukte kollektiven Handelns“ (S. 20) möglich ist. Insbesondere das weiterbildende Fallbeispiel E zeigt, dass sich routinierte Strukturen in Organisationen durch das Handeln der Akteure verändern lassen, verdeutlicht aber zugleich auch, dass es sich hierbei um einen langfristigen organisationalen Lernprozess handelt, der eine Veränderung auf der Ebene der Hochschul- und der Fächerkultur impliziert.

Die Fallbeispiele der weiterbildenden Studiengänge an der Hochschule A und der Universität B können in ihrem Verlauf entsprechend der Ausführungen von Bonillo und Klages (2015) in ihrer Projektförmigkeit beschrieben werden. Aufgrund der besonderen Finanzierungsbedingungen haben die Studiengänge zunächst Projektcharakter mit der Maßgabe der kostendeckenden Finanzierung nach Auslaufen der Projektförderung.

Im Folgenden werden exemplarisch fünf Phasenverläufe von Studiengangentwicklung basierend auf den in den Interviews getroffenen Aussagen der befragten Akteure dargestellt. Einleitend sei darauf hingewiesen, dass diese Darstellungen bereits eine Interpretation des Gesagten darstellen und die konkrete Praxis nicht vollständig abbilden. Der Versuch der Rekonstruktion des Vorgehens in der Studiengangentwicklung mittels einer grafischen Darstellung unterstützt jedoch dabei, die Komplexität und überwiegende Nicht-Linearität der Prozesse und des Weiteren die Unterschiede im Vorgehen sowie hinsichtlich der von den Akteuren benannten Bezugspunkte zu veranschaulichen.

Phasenverlauf 1:

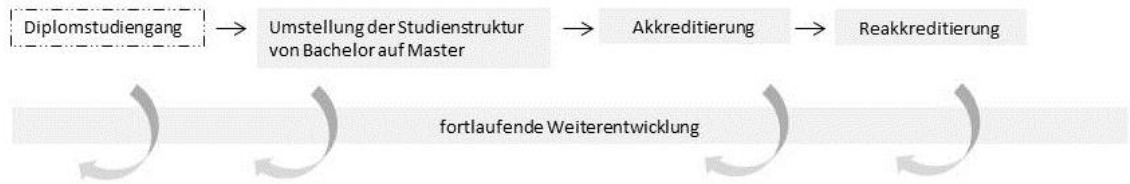

Abb. 36: Exemplarischer Phasenverlauf 1 (eigene Darstellung)

Dieser Phasenverlauf bildet sich bei den grundständigen Fallbeispielen ab, deren Vorläufer jeweils Diplomstudiengänge waren (Fallbeispiele A, C, G). Die Besonderheit besteht hier darin, dass Bologna und die Umstellung auf die Bachelorstruktur, die Akkreditierung und Reakkreditierung formelle Anlässe auf der Strukturebene darstellen, auf die mit entsprechenden Prozessen auf der Handlungsebene reagiert wurde bzw. reagiert werden musste. Diese formal-strukturellen Punkte werden von den Akteuren als bedeutungsvoll und phasenmarkierend bewertet. Mit der Benennung der Phasen korrespondiert eine unterschiedliche Wahrnehmung dahingehend, als die äußeren Vorgaben im Laufe der Zeit weniger als ‚Korsett' wahrgenommen, sondern zunehmend als gestaltbar erlebt und bewertet werden.

Studiengangentwicklung wird auf der Handlungsebene von den Akteuren grundsätzlich als ein kontinuierlicher Prozess und als eine permanente Aufgabe wahrgenommen. Das Verständnis ist zirkulär: Anlässe auf der Akteursebene, der Mikroebene des Studiengangs, der hochschulischen Mesoebene und der hochschulübergreifenden Makroebene implizieren fortlaufende Veränderungen und Anpassungen der Studienstruktur und der Studieninhalte. In den Gesprächen zum grundständigen Fallbeispiel C wird der Prozess der inhaltlich-konzeptionellen Studiengangentwicklung im Fachbereich geschildert, so dass der oben dargestellte Phasenverlauf entsprechend erweitert werden kann.

Phasenverlauf 2:

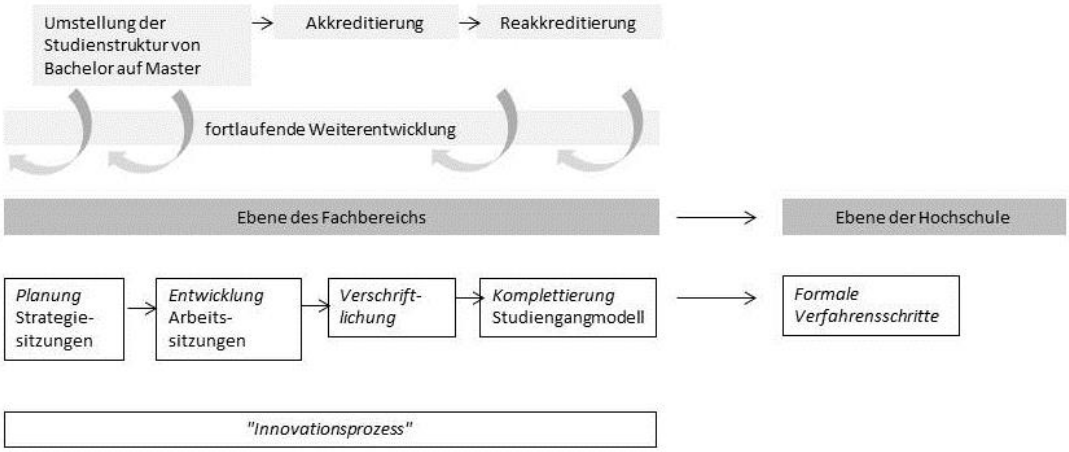

Abb. 37: Exemplarischer Phasenverlauf 2 (eigene Darstellung)

Das grundständige Fallbeispiel C der Hochschule A ermöglicht einen Einblick in die Phasen der inhaltlich-konzeptionellen Gestaltung der Studiengänge auf der Ebene des Fachbereichs, der von den Befragten als Innovationsprozess beschrieben wird. Dieser Prozess findet in verschiedenen Phasen statt, die durch institutionalisierte Kommunikationsstrukturen gekennzeichnet sind. Der Innovationsprozess im Fachbereich ist zirkulär. Anpassungen können sich basierend auf den Erfahrungen im Studienverlauf ergeben, ausgehend von neu entstehenden Bedarfen und veränderten Anforderungen der Praxis. Dem Innovationsprozess nachgelagert sind die formalen Verfahrensschritte auf der Ebene der Hochschule.

Phasenverlauf 3:

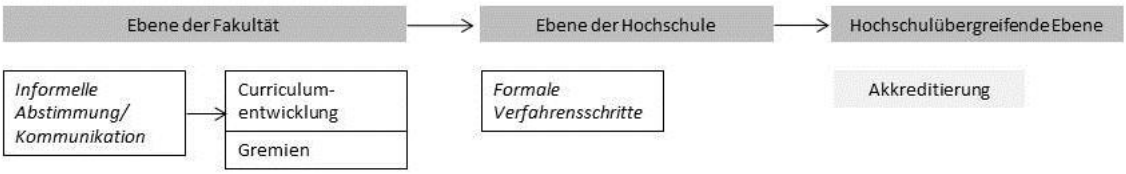

Abb. 38: Exemplarischer Phasenverlauf 3 (eigene Darstellung)

Eine ähnliche Phaseneinteilung ist auch aus dem Gespräch zum grundständigen Fallbeispiel F der Universität B rekonstruierbar mit der Besonderheit, dass hier die informellen Kommunikationsprozesse eine eigenständige Phase darstellen. Diese Phase geht der Curriculumentwicklung und dem Gremiendurchlauf voraus. Das Einholen eines zunächst informellen Einverständnisses der Fachkolleginnen und Fachkollegen wird als Voraussetzung für alle nachgelagerten formalen Phasen im Fach und auf der hochschulinternen Ebene betrachtet. Die Formalstruktur ist als Rahmensetzung erforderlich, in ihrer Bedeutung für die strategische Ausrichtung des Handelns der Akteure allerdings (zunächst) zweitrangig.

Phasenverlauf 4:

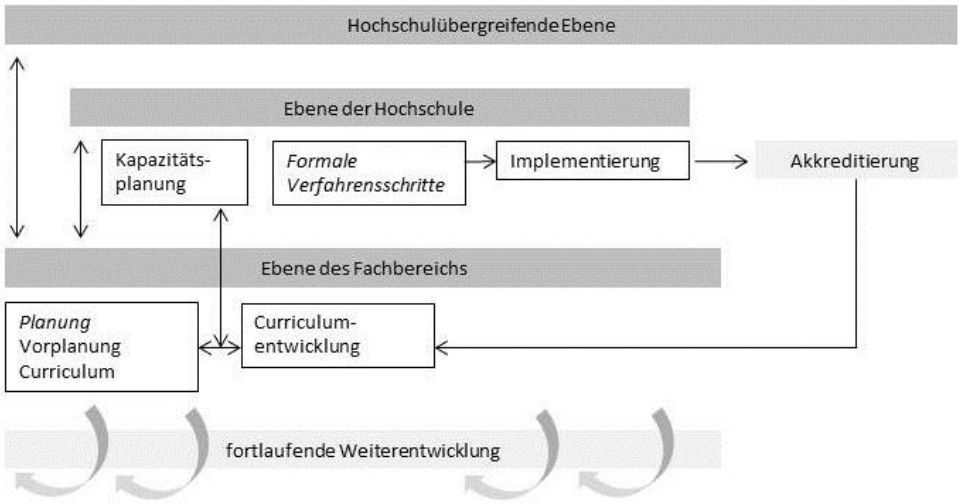

Abb. 39: Exemplarischer Phasenverlauf 4 (eigene Darstellung)

Die Darstellung dieses Phasenverlaufs basiert auf dem grundständigen Fallbeispiel B der Hochschule A. Beschrieben werden hier drei Ebenen – Politik, Hochschule und Fachbereich – auf denen sich der Prozess der Studiengangentwicklung vollzieht, die in ihrer Wechselseitigkeit verstanden werden und die in Teilen als parallel verlaufend beschrieben werden. Auch hier findet sich ein zirkuläres, an den hochschulinternen und hochschulübergreifenden Rahmenbedingungen ausgerichtetes Verständnis von Studiengangentwicklung. Hinzu kommt bei diesem Fallbeispiel ein Zusammenwirken der persönlichen Haltung und der Rahmenbedingungen. Die befragte Studiengangleitung beschreibt verschiedene, parallellaufende Ebenen der Studiengangentwicklung, was sie vor dem Hintergrund der (formal-strukturellen) Rahmenbedingungen

als unabdingbar erachtet. Zugleich verbindet sie die fortlaufende Anpassung und Weiterentwicklung des Studiengangs wesentlich auch mit einer persönlichen Verantwortung.

Phasenverlauf 5:

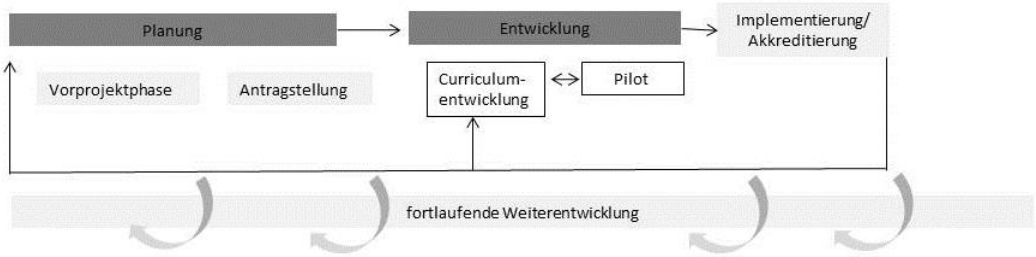

Abb. 40: Exemplarischer Phasenverlauf 5 (eigene Darstellung)

Dieser Phasenverlauf kann exemplarisch für die weiterbildenden Studiengänge an beiden Hochschulstandorten rekonstruiert werden. Kennzeichnend für diesen Phasenverlauf ist dessen Projektförmigkeit (Klages & Bonillo, 2015). Die Grundfinanzierung erfolgt drittmittelgefördert mit der Maßgabe, die Studiengänge nach Beendigung der Projektlaufzeit kostendeckend anbieten zu können. Bezüglich der Rahmenbedingungen der Entwicklung der weiterbildenden Studiengänge ist es von Bedeutung, inwieweit diese in den Fachbereichen und Fakultäten oder in einer, mit einem entsprechenden Aufgabenprofil ausgestatteten Einrichtung für Weiterbildung mit Service- und/oder Managementaufgaben in der Studiengangentwicklung strukturell verankert sind.

Ein Punkt, der sich aus der Analyse der Ergebnisse als von Bedeutung herausstellt, ist der Aspekt, ob die **Inhalte** des Studiengangs eher fachlogisch-konsekutiv oder zielgruppenbezogen und bedarfsorientiert geplant und entwickelt werden. Die Ergebnisse der Fallbeispiele deuten darauf hin, dass sich dieser Aspekt weniger auf den Angebotstyp und die Fächergruppe bzw. den Studienbereich zurückführen lässt, sondern vielmehr mit dem Hochschultyp und der persönlichen Haltung der Akteure zusammenhängt. Was die Benennung von konkreten Inhalten der Studiengangentwicklung betrifft, werden die Curriculumentwicklung, die Entwicklung von Modulbeschreibungen, die Erstellung von Ordnungen sowohl in den grundständigen als auch in den weiterbildenden Studiengängen als Inhalte genannt. Angenommen werden kann, dass sich hier die „Verfahren und Vorgehensweisen, wie sie in grundständigen bzw. konsekutiven Strukturen eingesetzt werden“ (Hanft et al., 2016, S. 122) widerspiegeln.

Im Rahmen der Darstellung der prozessorientierten Ansätze von Studiengangentwicklung (vgl. Kap. 3.2) wurde deutlich, dass sich systematische, (projekt-)managementorientierte Ansätze insbesondere in der (Hochschul-)Weiterbildung und in der Erwachsenenbildung finden lassen. In den Ergebnissen der eigenen Untersuchung spiegelt sich diese Tendenz nicht wider. Auffällig ist vielmehr, dass ein eher (projekt-)managementorientiertes und strategisches Verständnis von Studiengangentwicklung vor allem in den untersuchten grundständigen Fallbeispielen der Hochschule A erkennbar ist. So werden beispielsweise der Zielgruppenbezug und eine nachfrageorienierte Gestaltung der Studiengänge in Ausrichtung am Arbeitsmarkt von den Akteuren als bedeutsam hervorgehoben. An dieser Stelle zeigt sich eine Haltung, die durch das eigene Forschungs- und Wissenschaftsverständnis, durch die eigene Fachherkunft sowie durch die

Tatsache bedingt zu sein scheint, dass es sich um einen Hochschultyp handelt, dessen Schwerpunkt auf einer anwendungsorientierten, praxisnahen Lehre liegt. Interessant ist der Aspekt, dass die Studiengänge C und D von demselben Fachbereich getragen werden, das Vorgehen in der Entwicklung des Studiengangs C aber, aus einer Managementperspektive betrachtet, einen deutlichen höheren Professionalisierungsgrad aufweist. So hat offenbar in der Entwicklung des weiterbildenden Studiengangs D z. B. keine Analyse hinsichtlich der bestehenden Nachfrage oder der Existenz vergleichbarer Angebote stattgefunden.

Die Entwicklung der grundständigen Fallbeispiele an der Universität B findet primär aus einer Fachlogik heraus statt. Die Entwicklung des Curriculums bzw. der Modulstruktur des Studiengangs F basiert auf einer konsekutiven Struktur, in dem Vertiefungs- auf Grundlagenmodule folgen, was auch Auswirkungen auf die Prüfungsformen hat, mit denen die Studierenden in Berührung kommen. Diese sind in Veranstaltungen mit einer großen Anzahl von Studierenden, in der Regel also die Grundlagenveranstaltungen zu Studienbeginn, gesetzt (z.B. Klausuren). Die Frage, ob es für diesen Studiengang einen entsprechenden Bedarf auf dem Arbeitsmarkt gibt, stellte sich in der Entwicklungsarbeit nicht primär. Der Studiengang G hat verschiedene Phasen der Entwicklung durchlaufen, von der Umstellung vom Diplom- zum Bachelorstudiengang, über eine größere Strukturreform bis hin zu aktuellen Anpassungen/Modifikationen. Auch die Inhalte des Studiengangs G werden in erster Linie aus einem Fachverständnis und mit Verweis auf die Logik des Fachs entwickelt. Anregungen und Impulse aus der Praxis werden aufgenommen, doch zeigt sich u. a. am Beispiel der Diskussion zur staatlichen Anerkennung die Betonung des (Bildungs-)Auftrages von Universitäten.

Festzuhalten ist allerdings des Weiteren auch, dass eher (projekt-)managementorientierte Inhalte wie die Bestimmung und Analyse der Zielgruppe, die Analyse von Bedarf und Nachfrage und der Abgleich mit den eigenen vorhandenen Ressourcen generell wenig systemisch durchgeführt werden, vielmehr eher akteursabhängig und erfahrungsbasiert stattzufinden scheinen. Unklar bleibt in der Regel, mit welcher Methode und mit welchen Instrumenten gearbeitet wurde. Ein gutes Beispiel stellt hier die Zielgruppenanalyse dar. Im weiterbildenden Fallbeispiel D konnten die befragten Akteure beispielsweise nur wenig mit diesem Begriff verbinden und führten diesbezüglich die (punktuellen) Befragung von (personengebundenen) Praxispartnern auf. Auch im weiterbildenden Fallbeispiel E wurden zur Zielgruppenanalyse vorhandene persönliche Kontakte zur Praxis genutzt. Die weiterbildenden Studiengänge H und I lassen ebenfalls keine systematische Zielgruppenanalyse erkennen. In Fallbeispiel K wird zwar eine Zielgruppenbestimmung vorgenommen, in der Praxis zeigte sich dann aber, dass die anvisierte Zielgruppe nicht mit der Realität übereinstimmte.

Basierend auf den geführten Gesprächen können für die einzelnen Fallbeispiele folgende von den befragten Personen genannten Inhalte der inhaltlich-konzeptionellen Studiengangentwicklung aufgelistet werden:

Tabelle 11: Inhalte der Studiengangentwicklung (eigene Darstellung)

Studiengang/ Fallbeispiel	**Inhalte der Studiengangentwicklung**
A	Curriculumentwicklung und Studienorganisation (u. a. Erhöhung der Regelstudienzeit, Integration eines zweiten Praxissemesters, Neuentwicklung von Modulen, Weiterentwicklung des Wahlpflichtbereichs), (teilweise institutionalisierte) Kommunikation mit der Praxis/Befragungen, Planung neuer Lernformate in Kooperation mit der Praxis, Diskussion über Anerkennung
B	Modell- und Angebotsrecherche, Zielgruppenanalyse, Curriculumentwicklung und Studienorganisation (Erstellung/Überarbeitung des Modulhandbuchs, Gestaltung der Praxisphasen), Erstellung der Studien- und Prüfungsordnung, Bezeichnung des Studiengangs, Kapazitätsberechnungen, (teilweise institutionalisierte) Kommunikation mit der Praxis, Überprüfung der Kompetenzbeschreibungen und Abgleich mit den Prüfungsformen, Diskussion über Anerkennung
C	Bedarfsanalyse, Berufsfeldorientierung, Stellenmarktanalyse/Qualifikationsprofil, Abgleich mit den vorhandenen Ressourcen, Wettbewerbsanalyse, Curriculumentwicklung und Studienorganisation (Einführung von Lehre in Blockform, Prüfungsformen, Projektstudium), (institutionalisierte) Kommunikation mit der Praxis, Studienorganisation, Abschlussart
D	Curriculumentwicklung (Erstellung von Modulhandbüchern/Modulblättern, Überarbeitung von Inhalten), Erstellung der Studien- und Prüfungsordnung, Gremien, Kommunikation mit der Praxis
E	Curriculumentwicklung und Studienorganisation (Modulentwicklung, Prüfungsformen, Entwicklung einer Lernplattform, Entwicklung eines E-Portfolios), Zielgruppenbezug, (institutionalisierte) Kommunikation mit der Praxis, Bedarfsklärung, Entwicklung von Beratungs- und Supportstrukturen
F	Analyse existierender vergleichbarer Angebote, Reflexion der eigenen Stärken, Curriculumentwicklung (Identifikation bereits existierender Module anderer Studiengänge, Ablaufdiagramm der Module, Pflicht- und Wahlpflichtbereich, Studienpfade), Kapazitätsplanung, Kommunikation des Studiengangs/Öffentlichkeitsarbeit
G	Curriculumentwicklung und Studienorganisation (u. a. Neuentwicklung/Anpassung und Änderung von Modulen, Prüfungsformen, Gestaltung der Praxisphase, Gestaltung der Studieneingangsphase, Anpassung der Veranstaltungsformate, Auslastung der Studienschwerpunkte), Kapazitätsberechnung, Diskussion über staatliche Anerkennung
H	Zielgruppenbestimmung, Marktgängigkeit des Angebots, Angebotsanalyse, Studienformate, Methodik/Didaktik, Curriculumentwicklung (Anpassung/Neuentwicklung und Zusammenführung von Modulen), Abschlussart und Bezeichnung des Studiengangs, Gewinnung von Dozentinnen und Dozenten, Treffen mit Lehrenden, betriebswirtschaftliche Überlegungen (Wegfall von Modulen), Überlegungen zur Internationalisierung
I	(teilweise institutionalisierte) Kommunikation mit der Praxis, Gespräche mit Dozentinnen und Dozenten, Bedarfs- und Zielgruppenanalyse, Curriculumentwicklung (Änderungen im Pflicht- und Wahlpflichtbereich), Überarbeitung der Prüfungsordnung, inhaltliche Neuausrichtung, Evaluationen
J	Erfassung der Bedarfe der Studierenden, Entwicklung der Berufsfelder, Curriculumentwicklung und Studienorganisation, (Anpassung/Entwicklung von Modulen, Modulstruktur, Anpassung von Inhalten, Prüfungsformen, E-Learning-Module), Bezeichnung des Studiengangs, wissenschaftliche Reflexion
K	Zielgruppenbestimmung, Markt-/Wettbewerbsanalyse, Curriculumentwicklung (Modulkonzeption, Anpassung von Modulen, Modulstrukturen), Ordnungen und Beschlüsse, Anpassung von Ordnungen, Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, Dozentenpool

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die **Anlässe** für Studiengangentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen verortet werden können, die die Wahrnehmung und Handlungspraxis der Akteure beeinflussen. Es ergeben sich Anlässe auf vier Ebenen: 1. auf der Ebene einzelner Akteure, 2. auf der Ebene des Studiengangs, 3. auf der hochschulinternen Ebene und 4. auf der hochschulübergreifenden Ebene. Diese Systematisierung der Anlässe für Studiengangentwicklung kann herangezogen werden, um zu verdeutlichen

- inwieweit die jeweiligen Anlässe die eigenen Interessen der Akteure berühren,
- sie möglicherweise Blockaden/Widerstände auslösen,
- die Anlässe beeinflusst bzw. mitgestaltet werden können und so
- den Verlauf von Studiengangentwicklung beeinflussen.

In der Systematisierung der Anlässe auf den vier verschiedenen Ebenen fällt auf, dass die Anlässe auf der Makroebene und auf der Mesoebene eher der Strukturebene zugeordnet werden können. Anlässe auf der Mikroebene der Studiengänge und auf der Akteursebene entstehen eher aus der Handlungspraxis, aus den Erfahrungen, Interessen, Motiven, Einstellungen der Akteure heraus. Die folgenden vier Abbildungen stellen die von den im Rahmen der Fallbeispiele befragten Personen genannten Anlässe für Studiengangentwicklung dar, dies in der hier gewählten Systematisierung von Akteursebene, Mikroebene, Mesoebene und Makroebene.

Zu den in den Fallbeispielen genannten *Anlässen auf der hochschulübergreifenden Makroebene* gehören die Bologna-Reform, (hochschul- und arbeitsmarkt-)politische Rahmenbedingungen und Entwicklungen, des Weiteren generell die Situation eines zunehmenden Wettbewerbs im Hochschulsystem und das sich hieraus ergebende Erfordernis, das eigene Angebot entsprechend zu platzieren. Als von Bedeutung wird die Akkreditierung aufgeführt, die Anlass bot bzw. die Notwendigkeit zur Anpassung des Studiengangs implizierte. Genannt wurden außerdem Förderprogramme und Ausschreibungen oder Kooperationsvereinbarungen als Basis für Studiengangentwicklung. In den grundständigen Fallbeispielen, deren Vorläufer Diplomstudiengänge waren, wird dabei der Unterschied gemacht zwischen Bologna als ‚äußerer Anlass', auf den reagiert werden ‚musste', und den sich gegenwärtig vollziehenden Weiterentwicklungen, die als strategisch eingebettet und selbst initiiert und gestaltet beschrieben werden. Die Weiterentwicklung der Studiengänge A und C bzw. die Neuentwicklung des Studiengangs B sind getragen von der fachlichen Motivation und Überzeugung der beteiligten Akteure, bzw. dem Bestreben, das Studienangebot im und über den Fachbereich zu profilieren. Dies in allen drei Fallbeispielen orientiert an der Zielgruppe der Studierenden und den Bedarfen und Anforderungen der Praxis.

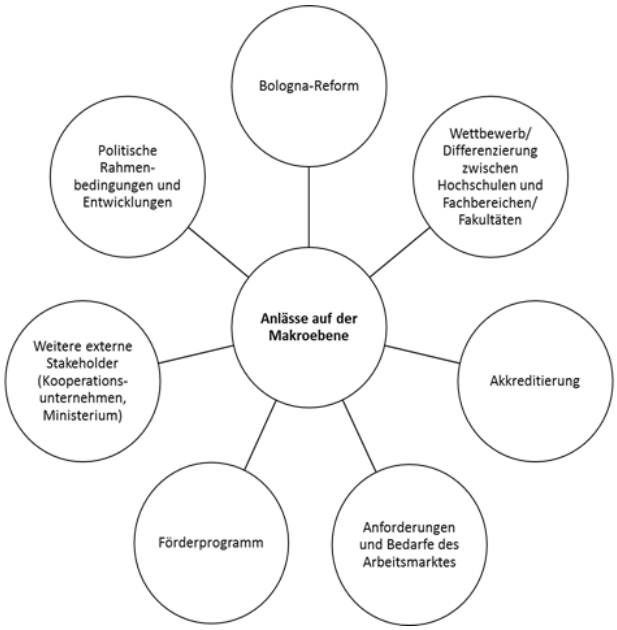

Abb. 41: Anlässe für Studiengangentwicklung auf der Makroebene (eigene Darstellung)

Auf der hochschulischen *Mesoebene* kommen u. a. das Profil und die Strategie der Hochschule im Bereich Studium und Lehre zum Tragen, die Profile und Schwerpunkte der Fachbereiche bzw. Fakultäten über die Ausrichtung und Auslastung ihrer Studienangebote. Studiengangentwicklung erfolgt teilweise auch, um Anschlussmöglichkeiten für Studierende von grundständigen Studiengängen der eigenen Hochschule bzw. des eigenen Fachbereichs oder der Fakultät (Fallbeispiele D, I) oder um die Voraussetzungen für ein weiterführendes Studium an der eigenen Hochschule zu schaffen (Fallbeispiele F, G). Auch mit der Hochschulleitung geschlossene Zielvereinbarungen können Auslöser und Anlass sein für Studiengangentwicklung bzw. für eine Beteiligung an diesem Prozess (Fallbeispiele A, B, D).

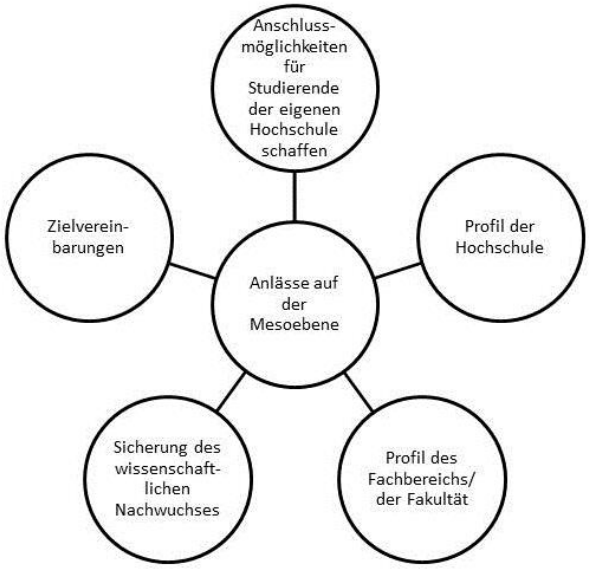

Abb. 42: Anlässe für Studiengangentwicklung auf der Mesoebene (eigene Darstellung)

Auf der *Mikroebene* der Studiengänge können sich ausgehend von den geführten Gesprächen in unterschiedlicher Hinsicht Anlässe ergebenen. So können Erfahrungen der Hochschullehrenden im Studienverlauf (beispielsweise mit der Studierendengruppe, der Studienstruktur und –organisation) zu Anpassungen und Weiterentwicklungen führen, des Weiteren auch Wünsche und Rückmeldungen der Studierenden. In diesem Kontext werden in den Fallbeispielen u. a. Evaluationen im Studiengang als bedeutsam eingeschätzt, daneben auch Erfahrungen, die die Lehrenden mit der Studierendengruppe machen. Aufgeführt wird überdies die Auslastung von Modulen, im Kontext der weiterbildenden Studiengänge unmittelbar im Zusammenhang mit Kostenüberlegungen.

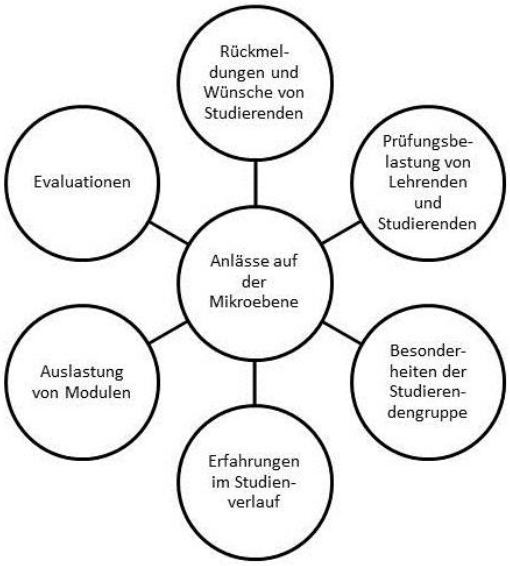

Abb. 43: Anlässe für Studiengangentwicklung auf der Mikroebene (eigene Darstellung)

Identifizierbar ist überdies die *Ebene der Akteure* in dem Sinne, dass Studiengangentwicklung ihren Ausgang ebenfalls nehmen kann von bestehenden Fachinteressen bzw. einer persönlichen Motivation von Akteuren (Hochschullehrenden, Fachgruppen) und der Überzeugung, dass der Studiengang aus fachlichen Gründen notwendig ist. Eine Rolle spielt auch das vorhandene Kontextwissen, beispielsweise ob Kenntnisse über die Struktur, die Entwicklung und über Bedarfe des Arbeitsmarktes bestehen, ob auf einer persönlichen Ebene Verbindungen zur relevanten Umwelt – bei Crozier und Friedberg (1979) eine der von ihnen genannten Machtquellen – besteht.

Abb. 44: Anlässe für Studiengangentwicklung auf der Akteursebene (eigene Darstellung)

Wie bereits ausgeführt, unterscheidet sich die Gestaltung der Studiengangentwicklung in Abhängigkeit davon, ob die anlassgebenden Faktoren als formale Strukturen bzw. Vorgaben wahrgenommen werden oder ob Studiengangentwicklung aus einem fachlichen und/oder persönlichen Selbstverständnis heraus stattfindet. Die Hypothese lautet, dass die Ebene, auf der sich die Anlässe verorten lassen, auf die Praxis der Studiengangentwicklung unmittelbar Einfluss nimmt bzw. sich die Akteure im Hinblick auf ihre Strategien unterschiedlich verhalten.

Welche Akteure sind an der Studiengangentwicklung beteiligt? Welche Funktionen und Aufgaben haben sie? Wie gestaltet sich ihre Zusammenarbeit?

Auf der Mikroebene des Studiengangs kommt es auf die jeweiligen Akteure an, die Studiengangentwicklung betreiben, für den Prozess Verantwortung übernehmen und diesen steuern. Das können einzelne Personen, aber auch kleinere Teams und/oder Arbeitsgruppen sein. Entscheidend ist offenbar auf der einen Seite ein vorhandenes Expertenwissen, Erfahrungen mit Studiengangentwicklung und/oder die Kenntnis von Hochschulstrukturen, auf der anderen Seite Fähigkeiten und das Vorhandensein eines gewissen Status‘ bzw. eines Mandats, das es den Akteuren ermöglichen, als Promotoren zu fungieren und den Prozess der Studiengangentwicklung voranzutreiben.

Das Vorhandensein von Promotoren wird im Zuge der nachfolgenden Ausführungen als ein zentraler Gelingensfaktor für Studiengangentwicklung beschrieben und bestätigt bereits vorliegende Erkenntnisse zur Rolle von Promotoren in (hochschulischen) Organisationsentwicklungsprozessen. So verweist etwa Steinhardt (2015) auf die diesbezügliche Funktion der Professorinnen und Professoren in der Studiengangentwicklung sowie auf die der Hochschulleitung. Des Weiteren weisen die Fallstudien der wissenschaftlichen Begleitung zu AdB:oH (Hanft et al., 2016) auf diesen Aspekt als zentrale Gelingensbedingung für die erfolgreiche Durchführung der Projekte und die (nachhaltige) Umsetzung ihrer Ergebnisse hin. Von Bedeutung werden hier neben den Hochschulleitungen die Projektleitungen benannt:

> „Als Fachpromotoren, weil sie als wissenschaftliche Expertinnen und Experten Kontakte zu wichtigen Stakeholdern herstellen (Kolleginnen und Kollegen, einschlägige Märkte, potentielle Nachfrager), als Machtpromotoren, um das hochschulinterne ‚Commitment' zu erzeugen, und als Prozesspromotoren, um die Projekte innerhalb der Organisationen ‚gangbar' zu machen (z. B. Überwindung von Barrieren, Korrektur von Projektzielen)" (Hanft et al., 2016, S. 73).

Auch das Positionspapier der HRK (2017b) zur nachhaltigen Verankerung und zu den Wirkungsbedingungen von Projektergebnissen in Studium und Lehre hebt die Verantwortung der Hochschulleitungen, von (Studien-)Dekaninnen und Dekanen hervor, die in Wahrnehmung ihrer Promotorenrolle zentral den Erfolg und die systemische Integration von Projekten unterstützen können. Der Begriff des Promotors wird in dieser Arbeit – analog zu Steinhardt (2015) und Hanft et al. (2016) – in Anlehnung an die diesbezüglichen Ausführungen von Witte (1973) verwendet. Witte befasst sich mit der Thematik der Innovation in Organisationen mit dem Fokus auf Entscheidungsprozesse und definiert Promotoren in diesem Rahmen als „Personen, die einen Innovationsprozeß aktiv und intensiv fördern" (S. 16f.). Dabei differenziert er zwischen Macht- und Fachpromotoren und Personen, die beide Funktionen in sich vereinen können. Ein Machtpromotor ist in der Definition von Witte eine Person, „die einen Innovationsprozeß durch hierarchisches Potential aktiv und intensiv fördert" (Witte, 1973, S. 17). Entscheidend ist „eine bestimmte Position innerhalb der Aufbauorganisation und außerdem eine spezifische Verhaltensweise" (Witte, 1973, S. 17). Bei einem Fachpromotor handelt es sich demgegenüber um eine Person, „die einen Innovationsprozeß durch objektspezifisches Fachwissen aktiv und intensiv fördert" (Witte, 1973, S. 18). Daneben können Personen auch beide Funktionen innehaben: „Die Personalunion von Macht- und Fachpromotor bezeichnet diejenige Person, die einen Innovationsprozeß sowohl durch hierarchisches Potential als auch durch objektspezifisches Fachwissen aktiv und intensiv befördert" (Witte, 193, S. 19).

Das von Witte dargelegte Promotorenmodell kann unmittelbar mit den von Crozier und Friedberg (1979) aufgeführten vier Machtquellen auf der Handlungsebene in Verbindung gebracht werden und verweist auf der Strukturebene auf die von Giddens (1997) in seinem Modell der Strukturierung genannten (formalen und informellen) Regeln sowie insbesondere auf die Bedeutung der autoritativen Ressourcen. Für das Thema Studiengangentwicklung an Hochschulen ist es relevant, diejenigen Personen bzw. Akteure zu identifizieren, die Prozesse aufgrund ihrer Position/ihrer Funktion und/oder aufgrund ihres (fachlichen, struktur- und/oder kontextbezogenen) Wissens voranzutreiben in der Lage sind. Der Begriff des Promotors wird nicht auf den Aspekt der Innovation begrenzt, sondern, wie von Witte angeregt, generell für Entscheidungsprozesse, „die zwar ein komplexes, aber nicht innovatives Problem lösen" (Witte, 1973, S. 16) verwendet. Die Ergebnisse aus der Analyse der Fallbeispiele zeigen, dass eine Promotorenfunktion z.B. auch eine Koordinations- und/oder Managementausstelle ausüben kann, wenn sie mit einem entsprechenden Mandat ausgestattet ist und zur Ausübung ihrer Promotorenfunktion auf bestimmte Ressourcen bzw. relevante Ungewissheitszonen/Machtquellen zurückgreifen kann. Inwieweit zentrale Einrichtungen wie die hier fokussierten Einrichtungen für Weiterbildung und Hochschuldidaktik Einfluss nehmen können auf Studiengangentwicklung hängt von der Art der Organisation und der strukturellen Verankerung dieser Einrichtungen ab, und davon, inwieweit diese in bestehende formal-strukturelle Abläufe wie des Prozesses der Studiengangentwicklung integriert sind.

Auch zur Frage der am Prozess der Studiengangentwicklung beteiligten Akteure kann zwischen der Formalstruktur und der Verhaltensstruktur (Küpper & Felsch, 2000) unterschieden werden. Die Formalstruktur legt fest, welche Akteure wann zu beteiligen sind, beispielsweise auf der Ebene der Fachbereiche und Fakultäten das Dekanat, die Gremien, auf der Ebene der Hochschule Dezernate, Referate und auf der hochschulübergreifenden Ebene das Ministerium, die Akkreditierungsagenturen. Im grundständigen Bereich sind die an der Studiengangentwicklung beteiligten Akteure durch die Formalstrukturen bzw. durch die Strukturen der Selbstverwaltung zunächst festgeschrieben. Auf der Ebene der Fachbereiche/Fakultäten sind es unterhalb der Dekanate die für die Studiengänge jeweils verantwortlichen Hochschullehrenden. Strukturell verankert sind mitunter sogenannte Studiengangteams oder Arbeitsgruppen. Unterhalb der Formalstruktur gibt es die aktive Gruppe derjenigen, die aktiv in den Prozess der Studiengangentwicklung involviert sind bzw. diesen aktiv gestalten und vorantreiben. Hier kann es sich auch um einzelne, aktive Akteure handeln. Das grundständige Fallbeispiel C der Hochschule A stellt insofern eine Besonderheit dar, als das Dekanat hier aktiv Weiterentwicklungen initiiert bzw. diesbezüglich Impulse setzt. Die weiterbildenden Studiengänge E, H und K haben sich aus der Initiative und der fachlichen Überzeugung einzelner Hochschullehrender heraus entwickelt. Die Entscheidung zur Entwicklung des Studiengangs D erfolgte im Vergleich dazu auf der Ebene des Fachbereichs, ursprünglich basierend auf strategischen Überlegungen zur Weiterentwicklung und Profilbildung des Studienangebots und mit einem Dekanat, dass wesentlich in die Gestaltung involviert war. In Falle der weiterbildenden Masterstudiengänge H, I und K an der Universität B läuft der Prozess der Weiterentwicklung der Studiengänge primär in der zentralen Einrichtung für Weiterbildung ab und wird von den dortigen verantwortlichen Akteuren und den jeweiligen Studiengangleitungen verantwortet. Unabhängig vom Angebotstyp, Hochschultyp und von der Fächergruppe und dem Studienbereich lassen die Fallbeispiele erkennen, dass Studiengangentwicklung dann erfolgreich verläuft, wenn sie auf der Verhaltensebene von Akteuren getragen und vorangetrieben wird.

Als Akteure auf der hochschulübergreifenden Ebene, die an Studiengangentwicklung beteiligt sind, werden in allen Fallbeispielen Praxis- und Kooperationspartner oder ganz allgemein und eher unspezifisch: die Praxis genannt. Der Grad der Einbindung und Partizipation umfasst ein Spektrum von institutionalisierten Strukturen in Form von Beiräten, Konferenzen und Kooperationsverträgen/-vereinbarungen über unregelmäßige Treffen zur gegenseitigen Information und zum Austausch bis hin zu einer eher vagen, teilweise personengebundenen Kenntnis des für den Studiengang relevanten Arbeitsmarktes ohne weitere Auswirkungen auf die Studiengangentwicklung. Die aktive Einbindung der Praxis findet in den grundständigen Fallbeispielen der Hochschule A auf einer strukturellen Ebene durch Formen der institutionalisierten Kommunikation (Trägertreffen, Beirat, Tagungen und Konferenzen) sowie durch die Setzung bindender Rahmenvorgaben (Kooperationsvereinbarungen) statt. Eine ähnliche Form der Institutionalisierung von Praxiskontakten stellen im Falle der weiterbildenden Studiengänge E und I Konferenzen und Netzwerktreffen dar. In der Weiterbildung der Hochschule A gibt es zudem ein spezifisches Austauschformat mit der Praxis (<Konferenz>), das in der Entwicklung weiterbildender Studienangebote genutzt werden kann. Die Einbindung beruht daneben auf persönlichen Verbindungen der handelnden Akteure zur Praxis.

Im Vergleich zur Darstellung der Anspruchsgruppen in der Studiengangentwicklung bei Felbinger (2013) ist mit Bezug auf die eigene Untersuchung zu konstatieren, dass die Akteure sehr

differenziert die Anspruchsgruppen insbesondere in der eigenen Hochschule nennen, mit denen sie im Bereich der Studiengangentwicklung in Beziehung stehen. Daneben kann als Tendenz auch festgehalten werden, dass mit Ausnahme der formalen Strukturen (Gremien, Hochschulverwaltung etc.) Anspruchsgruppen primär ‚fachnah' genannt werden. Das verdeutlicht sich am ersten, hier dargelegten anonymisierten Beispiel eines im Rahmen eines Interviews erstellten Beziehungsdiagramms. Die genannten Anspruchsgruppen/Akteure befinden sich in unmittelbarer Nähe zum Fachbereich. Hochschulintern werden die zentralen Einrichtungen für Weiterbildung und Hochschuldidaktik aufgeführt, wobei die Stärke der Beziehungen sich unterscheidet.

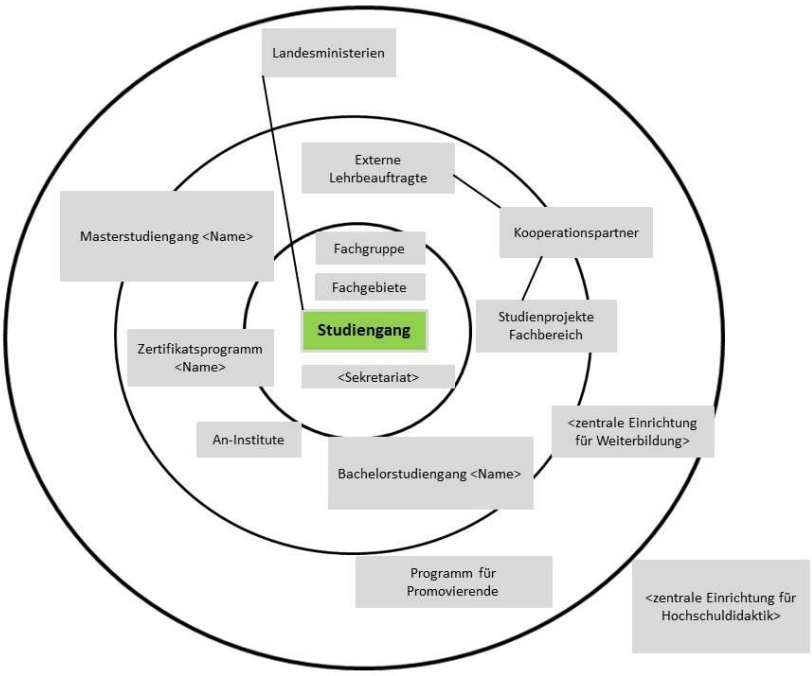

Abb. 45: Beziehungsdiagramm (Beispiel 1) (eigene Darstellung)

Im zweiten Beispiel wird die Bedeutung deutlich, die die Akteure der formal-strukturellen Ebene im Prozess der Studiengangentwicklung zuschreiben. Das Beziehungsdiagramm beinhaltet den Verweis auf formale Gremien (Kommissionen) und Ansprechpartner (Dezernate, Akkreditierungskommissionen). Im Unterschied zum ersten Beispiel kommen hier stärker hochschulexterne Stakeholder („Öffentlichkeit", Institutionen) zum Tragen.

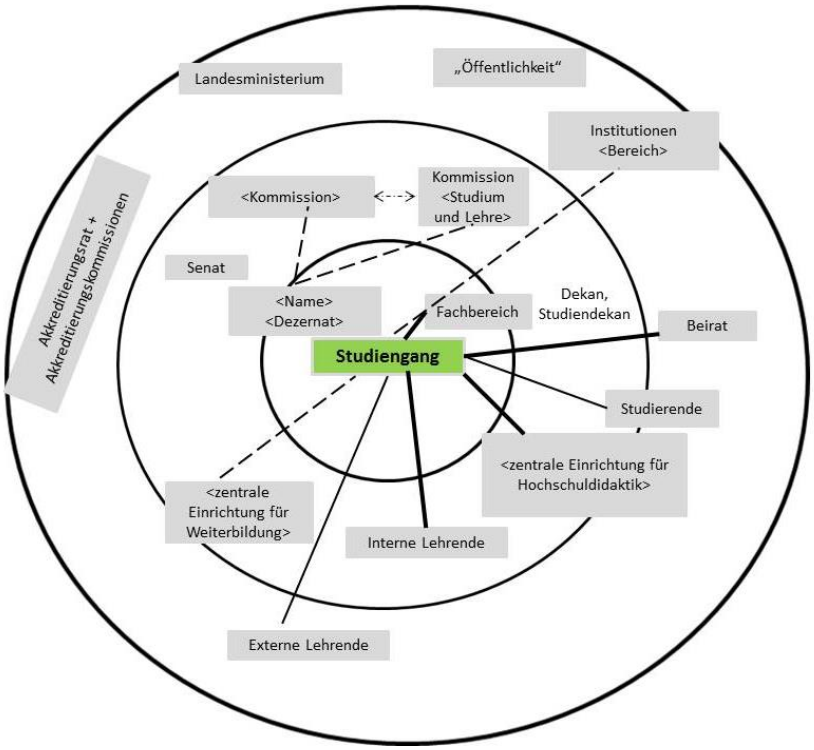

Abb. 46: Beziehungsdiagramm (Beispiel 2) (eigene Darstellung)

Die Akteure orientieren ihr Handeln an spezifischen Strukturen: im grundständigen Bereich an den Strukturen der Selbstverwaltung, in der Weiterbildung an Strukturen, die sich zum Beispiel aufgrund der Besonderheiten der Finanzierungsbedingungen oder der strukturellen Entkopplung vom Regelstudienangebot ergeben. Strukturen sind nicht ‚per se‘ schlecht und es ist nicht zutreffend, anzunehmen, dass zum Beispiel ‚die‘ Selbstverwaltung im grundständigen Bereich Prozesse aufgrund der Gremienwege verlangsamt oder dass hier mehr Einzelinteressen von Akteuren zum Tragen kommen. Entscheidend ist vielmehr wie diese Strukturen als Bezugsrahmen des eigenen Handelns (Giddens, 1997) genutzt werden. Hier kommt es sehr stark auf einzelne Akteure, ihre Position in der Organisation und ihre Zugriffsmöglichkeit bzw. die Verfügbarkeit von Einflussmitteln/ Machtquellen (Crozier & Friedberg, 1979) an. Der Verlauf von Studiengangentwicklung, so ein Ergebnis der Untersuchung, wird eher auf der Ebene von Kommunikation, Positionen, Machtinteressen und Einflussmöglichkeiten entschieden.

Dieser Aspekt verdeutlicht sich in den Ergebnissen der Untersuchung zum Thema der Steuerung in der Studiengangentwicklung, was unmittelbar mit der Frage zusammenhängt, wie die Akteure im Prozess der Studiengangentwicklung miteinander kommunizieren. Insbesondere in der Analyse der grundständigen Fallbeispiele an der Hochschule A und der Universität B wird deutlich, dass Steuerung notwendig ist, um Prozesse voranzutreiben, dass es aber gleichzeitig auch bedeutsam ist, wer diese Steuerungsfunktion übernimmt bzw. übernehmen kann. Interessanterweise zeigt sich auch in der Steuerungsthematik der Unterschied zwischen der Formalstruktur und der Ebene der Handlungsstruktur bzw. Verhaltensstruktur. Formal kommt dem Dekanat bzw. dem Studiendekan diese Steuerungsfunktion zu. In der Praxis übernehmen einzelne Hochschullehrende (Fallbeispiele B, F) oder eine Gruppe von Hochschullehrenden

(Fallbeispiel A) eine Steuerungsfunktion. Dass diese Steuerung nicht nur von Hochschullehrenden übernommen werden kann, zeigt Fallbeispiel G. Hier spielte die Stelle für die Koordination der Studiengänge auf der Fakultätsebene eine zentrale Rolle. Die Fallbeispiele zeigen auch, dass sich das Verständnis von Steuerung und die an der Steuerung beteiligten Akteure bzw. die Akteure, denen in den Gesprächen eine Steuerungsfunktion/-aufgabe zugesprochen wird, unterscheiden. Die Frage nach dem Mandat zur Steuerung verweist auf zwei theoretische Aspekte: a) auf die Verfügbarkeit und Bedeutung von Machtquellen (Crozier & Friedberg, 1979); b) auf das Konzept der losen Kopplung (Weick, 1976). Hochschullehrende in ihrer zentralen Position als Expertinnen und Experten lassen sich nicht top-down steuern bzw. sie können derartige (Steuerungs-)Bestrebungen blockieren und/oder ignorieren, ohne dass sie mit Sanktionen rechnen müssen.

Die Fallbeispiele zeigen zum einen die Notwendigkeit von Steuerung in der Studiengangentwicklung und weisen zum anderen auf die zwei Voraussetzungen hin, damit Steuerung funktioniert: a) Steuerung muss von ‚innen heraus' durch Expertinnen und Experten erfolgen, die aufgrund ihres Status', ihrer Position und fachlichen Expertise Prozesse (strategisch) vorantreiben können und b) Steuerung muss partizipativ-demokratisch unter Einbindung und Beteiligung aller relevanten Stakeholder erfolgen. Dieser Punkt wird in erster Linie in den Fallbeispielen der untersuchten grundständigen Studiengänge an der Hochschule A und der Universität B von den befragten Akteuren immer wieder sehr deutlich hervorgehoben und auch als Gelingensfaktor dargestellt. In allen grundständigen Fallbeispielen ist die Rede von einem ‚demokratisch-kollegialen' Verhältnis der Kolleginnen und Kollegen untereinander bzw. von einer nach diesen Prinzipien auszurichtenden Kommunikation und eben auch der Steuerung von Prozessen. Die Befragten verwenden diesbezüglich unterschiedliche Begrifflichkeiten: „demokratisch" (Fallbeispiele A und B), „demokratisch-kollegial" (Fallbeispiel C), „offen-demokratisch" und „kollegial" (Fallbeispiel F), „kollegial-demokratisch" (Fallbeispiel G). Dabei ergibt sich aus einem der zum Fallbeispiel G geführten Gespräche, in dem auf die Universität als „scheindemokratischen Wesen" (I19, 44) verwiesen wird, der Hinweis, dass dieses demokratisch-kollegiale Postulat im Umgang auf der Ebene der Fachbereiche und Fakultäten möglicherweise primär auf einer normativ-strukturellen Ebene besteht. Wen dem aber so ist, dann muss auch für den Aspekt der Steuerung die Frage gestellt werden, ob Steuerung top-down nicht doch möglicherweise in der Handlungspraxis der Akteure praktiziert wird.

Was die weiterbildenden Studiengänge betrifft, so soll an dieser Stelle die Hypothese aufgestellt werden, dass deren Entwicklung ohne (strategische) Steuerung nicht funktioniert, es Akteure geben muss, die als Fach- und Machtpromotoren diese Studiengänge vorantreiben. Die Fallbeispiele bestätigen das, machen aber auch deutlich, dass die Promotorenfunktion auch von einer Einrichtung für Weiterbildung übernommen werden kann, wenn diese mit entsprechenden Funktionen und Aufgaben in der Studiengangentwicklung betraut ist.

Wie begründen die Akteure ihr Handeln?

Die Analyse des Datenmaterials aus den Fallbeispielen ermöglicht die Ableitung von unterschiedlichen Begründungszusammenhängen, die insofern interessant sind, als sie aufzeigen, nach welchen Regeln die Akteure sich in ihrer Handlungspraxis orientieren. Die Begründungszusammenhänge lassen keine Unterschiede zwischen dem Angebotstyp als grundständiger

oder weiterbildender Studiengang erkennen. Von Bedeutung sind hier in erster Linie der Hochschultyp und die persönliche Haltung der jeweils handelnden Akteure. Aus den Fallbeispielen lassen sich sechs Begründungszusammenhänge herausarbeiten, die in Teilen Überschneidungen aufweisen und die in einigen Fallbeispielen auch in Kombination auftreten:

1. *Formale hochschulinterne und hochschulübergreifende Regeln*
2. *Fachlogik*
3. *Struktur- und Kontextwissen*
4. *Hochschulinterne und hochschulexterne Rahmenbedingungen*
5. *Fach- und Hochschulkultur*
6. *Persönliche Haltung*

Formale hochschulinterne und hochschulübergreifende Regeln

Das eigene Handeln wird unter Bezugnahme auf formal-strukturelle Regeln, also auf bindende, formale hochschulinterne und hochschulübergreifende Prozessverläufe und Verfahrensvorschriften für Studiengangentwicklung beschrieben. Ein Beispiel dafür gibt das Fallbeispiel B, in dem beschrieben wird, wie der Prozess der Studiengangentwicklung unter der Maßgabe des auf der hochschulinternen Ebene bestehenden Zeitplans für die Gremiendurchläufe bzw. für die Kapazitätsplanung organisiert wird.

Fachlogik

Das eigene Handeln in der Studiengangentwicklung erfolgt in Ausrichtung an fachlogischen Gesichtspunkten. Beispielsweise entspringt der Anlass für Studiengangentwicklung einem fachlichen Begründungszusammenhang, die Inhalte sind konsekutiv-fachlogisch strukturiert „mit Grundlagen und Spezialisierungen in einem gestuften Bachelor- und Mastersystem“ (Hanft et al., 2016, S. 113). Ausgangspunkt für Studiengangentwicklung bildet das Fachwissen der beteiligten Akteure. Die Studie von Steinhardt (2015) kommt u. a. zu dem Ergebnis, dass Studium und Lehre für die Professorinnen und Professoren als „Vehikel von Forschung“ (S. 19) genutzt wird. Der fachlogische Begründungszusammenhang zeigt sich in den Ergebnissen der eigenen Untersuchung als zwar relevant, spielt aber anders als beispielsweise in der Untersuchung von Steinhardt (2015) nicht die primäre Rolle. Des Weiteren lässt sich durch die Ergebnisse der eigenen Untersuchung die von Steinhardt (2015) konstatierte Relevanz der eigenen Disziplin als Ausgangs- bzw. Orientierungspunkt der Studiengangentwicklung in dieser Gewichtung nicht bestätigen. Insbesondere die grundständigen Fallbeispiele an der Universität B sowie das Fallbeispiel des dortigen weiterbildenden Studiengangs K zeigen eine Orientierung der befragten Akteure an der Logik ihres jeweiligen Fachs. So erfolgte beispielsweise die Entwicklung des grundständigen Studiengangs F mit der primären Intention, einen Schwerpunktbereich zu stärken, für eine Auslastung des Masterstudiengangs an der eigenen Fakultät und über diesen Weg insgesamt für mehr wissenschaftlichen Nachwuchs zu sorgen. Damit verbindet sich zugleich auch eine Profilierung anderen Hochschulen bzw. Studienangeboten an anderen Hochschulen gegenüber. Infolge des Vergleichs zwischen Hochschul- und Angebotstypen im Rahmen der Untersuchung werden daneben allerdings weitere Begründungszusammenhänge evident, die neben der Fachlogik eine Rolle spielen. Die von Steinhardt (2015) dargelegte Erkenntnis, dass in der Studiengangentwicklung „die Interessen der Studierenden und die Orientierung am Arbeitsmarkt nicht von gesteigerter Bedeutung sind“ (S. 246f.) stellt sich in der Analyse der eige-

nen Untersuchungsergebnisse daher ebenfalls in erster Linie abhängig vom Hochschultyp und vom Angebotstyp differenziert dar.

Struktur- und Kontextwissen

Das Vorgehen in der inhaltlich-konzeptionellen Entwicklung der Studiengänge wird mit vorhandenem formalem und informellem Struktur- und Kontextwissen begründet. Strukturwissen beinhaltet dabei auf einer formalen Ebene das Wissen über die Abläufe und Zuständigkeiten an der Hochschule, des Weiteren beispielsweise das Wissen darüber, wie an Hochschulen Entscheidungsprozesse organisiert und gestaltet werden (Gremienwissen) sowie eine Kenntnis darüber, wer in welcher Form ansprechbar ist, welche Gespräche möglicherweise außerhalb formaler Gremien geführt werden können etc. Unter Strukturwissen wird hier auch das Wissen über Studiengangentwicklung an Hochschulen subsumiert. Hinzu tritt ein Kontextwissen, beispielsweise in Bezug auf die Anforderungen und Veränderung des Arbeitsmarktes und/oder im Hinblick auf politische Entwicklungen und Rahmenbedingungen. Kontextwissen berührt des Weiteren hochschulexterne gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen, die in die Studiengangentwicklung einfließen. Struktur- und Kontextwissen kann im Sinne von Crozier und Friedberg (1979) als Expertenwissen aufgefasst werden und ist im Modell der Dualität von Struktur von Giddens (1997) den allkokativen Ressourcen zuzuordnen. Die Fallbeispiele B, F und – in Teilen K – geben ein Beispiel für die Bedeutung der Kenntnisse formaler und informeller Strukturen. In den Fallbeispielen C, D, E, I, H zeigt sich die Bedeutung von Kontextwissen.

Hochschulinterne und hochschulexterne Rahmenbedingungen

Der Begründungszusammenhang bezieht sich auf die Einflussfaktoren auf der Ebene des Studiengangs, auf der Ebene der Hochschule sowie auf der hochschulübergreifenden Ebene. In diesen Kontext fällt auf der Ebene des Studiengangs der Angebotstyp und auf der Ebene der Hochschule der Hochschultyp. Auf der hochschulexternen Ebene spielen die Praxis, u. a. Entwicklungen und Anforderungen des Arbeitsmarktes, politische sowie gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen eine Rolle. Insbesondere der Hochschultyp kann hier als relevanter Begründungszusammenhang aufgeführt werden. Des Weiteren ist es von Bedeutung, ob der Studiengang Bestandteil der Hochschulstrategie ist und von der Hochschulleitung unterstützt wird.

Fach- und Hochschulkultur

Eingeordnet werden unter diesem Punkt Begründungszusammenhänge, die sich auf die Kultur der Hochschule und/oder auf die Kultur des Fachbereichs bzw. der Fakultät beziehen, im Sinne spezifischer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster (vgl. Kap. 5.1). So wird in Fallbeispiel A der Begriff der Steuerung von den Gesprächsbeteiligten u. a. mit Verweis auf die eigene Fachkultur thematisiert.

Persönliche Haltung

Eine wesentliche, in der wissenschaftlichen Literatur bislang weitgehend unberücksichtigt gebliebene Rolle in der Studiengangentwicklung spielt die jeweilige persönliche Haltung der handelnden Akteure. Beispielsweise stellt es sich als von zentraler Bedeutung dar, ob sich die Akteure dem Studiengang persönlich verpflichtet bzw. sich für den erfolgreichen Verlauf von Studiengangentwicklung verantwortlich fühlen. Des Weiteren spielt in diesem Zusammenhang auch eine Haltung bezüglich des Auftrags der Institution Hochschule eine Rolle, wofür und mit

welcher Zielsetzung diese ausbilden bzw. Wissen vermitteln soll (Fallbeispiel C, K, G). Haltung meint zudem auch ein spezifisches Wissenschafts- und Forschungsverständnis (Fallbeispiele G, K). Die persönliche Haltung kann im Vergleich insbesondere zwischen den grundständigen Fallbeispielen an der Hochschule A und der Universität B auch danach differenziert werden, ob sie eher in der eigenen Fach-Community verortet bzw. ihren Bezugspunkt dort hat oder ob sie sich als nach außen gerichtet zeigt.

Die Begründungszusammenhänge weisen in den Fallbeispielen Interdependenzen auf, entscheidend ist aber im Einzelfall das jeweilige Gewicht, d. h. welcher Begründungszusammenhang vorrangig ist. In der jeweiligen Beschreibung der Begründungszusammenhänge wird deutlich, dass dies nicht immer überschneidungsfrei funktioniert. So hängen beispielsweise die hochschulübergreifenden und hochschulinternen Rahmenbedingungen mit den Strukturvorgaben zusammen, Aspekte auf der Ebene von Fach- und Hochschulkultur beeinflussen überdies die persönliche Haltung. Insofern gilt auch hier wieder die Anmerkung von Giddens (1997, S. 430) hinsichtlich des zeitweiligen Einklammerns von Perspektiven bzw. Dimensionen aus analytischen Zwecken. Die Analyse der Begründungszusammenhänge zeigt, dass formale Regeln hier eine Rolle spielen, aber im Vergleich zu den anderen Begründungszusammenhängen eine eher untergeordnete Rolle.

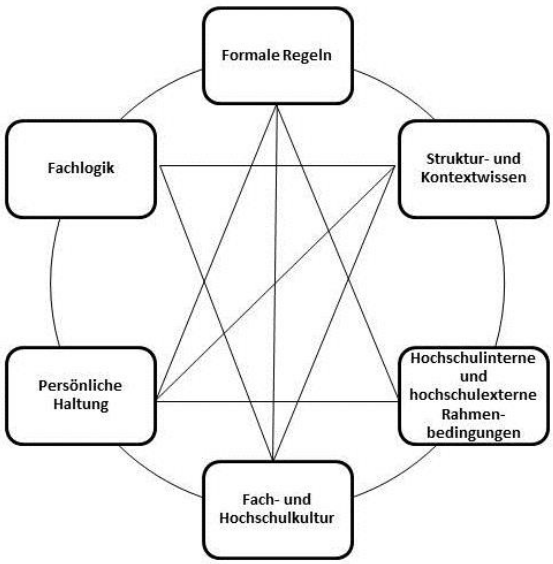

Abb. 47: Wechselseitigkeit der Begründungszusammenhänge (eigene Darstellung)

Die hier erfolgte Ableitung der Begründungszusammenhänge deckt sich mit den in einem Teil der Gespräche thematisierten **Gelingensfaktoren** für Studiengangentwicklung aus der Sicht der befragten Personen. Identifiziert werden konnten Gelingensfaktoren auf der Ebene von Strukturen, Prozessen und Akteuren sowie auf der Ebene von Kommunikation und Beziehungen. Als zentraler Gelingensfaktor wurden fallbeispielübergreifend Akteure genannt, die den Studiengang vorantreiben, diesbezüglich Verantwortung tragen, die aber auch über den Status und über das Amt verfügen, um hier als Promotoren handlungsrational zu wirken. Der Begriff der Handlungsrationalität wird hier unter Zugrundelegung der Ausführungen von Brunsson (1985) verwendet. Brunsson befasst sich u. a. mit der Fragestellung, unter welchen Rahmen-

bedingungen es in Organisationen zu Veränderungen kommt und differenziert hier zwischen Handlungsrationalität und Entscheidungsrationalität (Meyer, 2015). Er trennt Handeln und Entscheiden voneinander und führt aus, dass auf Rationalität basierende Entscheidungen nicht unbedingt auch „appropriate and successful action“ (Brunsson, 1985, S. 22) nach sich ziehen. Handeln basiert auf einer Erwartungshaltung (*expectation*), auf Motivation (*motivation*) und auf Überzeugung bzw. Zuversicht (*commitment*) (Brunsson, 1995, S. 19f.). Effektive, zu Handeln führende Entscheidungsprozesse sind, so Brunsson (1985, S. 22) dadurch gekennzeichnet, dass nur wenige Alternativen betrachtet werden, nur die positiven Konsequenzen dieser Alternativen in den Blick genommen und Ziele nicht vorweggenommen werden. Ein handlungsrationales Verhalten der Akteure wird beispielsweise in den Fallbeispielen B und E der Hochschule A deutlich, zeigt sich aber auch im Fallbeispiel F an der Universität B, was darauf hindeutet, dass Handlungsrationalität weniger von den umgebenden Strukturen (im Fallbeispiel F die Selbstverwaltungsstrukturen) abhängt, sondern eher in Zusammenhang mit der Promotorenfunktion von Akteuren und der Verfügbarkeit und Nutzbarmachung von Ressourcen bzw. Machtquellen betrachtet werden sollte.

An zweiter Stelle wird als Gelingensfaktor das Vorhandensein von bestimmten Strukturen – hochschulintern und hochschulextern – in den Vordergrund gestellt. Hier kann es sich mit Bezug auf die Weiterbildung beispielsweise um das Vorhandensein von Geld- bzw. Fördermitteln handeln, um eine klare Strukturzugehörigkeit des Studiengangs und um die Existenz einer zentralen Einrichtung für Weiterbildung mit einer entsprechenden Funktion und Professionalität in der Studiengangentwicklung. Als strukturelle Aspekte werden des Weiteren Koordinationsstellen aufgeführt, die Strukturen innerhalb der Hochschulverwaltung und hochschulextern beispielsweise förderliche gesetzliche Rahmenbedingungen. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die in den Gesprächen benannten Gelingensfaktoren für Studiengangentwicklung.

Tabelle 12: Gelingensfaktoren für Studiengangentwicklung (eigene Darstellung)

Gelingensfaktoren (Ebene)	**Inhalte**
Strukturen	• Hochschulinterne Rahmenbedingungen • (finanzielle und personelle) Ressourcen, Kapazitäten • Strukturzugehörigkeit • Strukturelle Verstetigung • Marketing • Einrichtung für Weiterbildung • Erfahrungen der Hochschule mit Weiterbildung • Einbettung in Forschungsschwerpunkte der Hochschule • Gesetzliche Rahmenbedingungen
Prozesse	• Zeitliche Befristung von Prozessen • Prozessmoderation • Prozessgestaltung
Akteure	• Übernahme von Verantwortung • „Prozesstreiber“ • Status und Amt • Engagement und Überzeugung • Fachkompetenz • Kontakte nach außen, Kontextwissen • Intrinsische Motivation • Relevanz des Studiengangteams • Koordinationsstellen

	• Erfahrung mit Studiengangentwicklung • Gruppe der Studierenden
Kommunikation	• Einbeziehen des Teams • Vernetzung • Offene Kommunikation • Kommunikation mit Stakeholdern • Feedback-Orientierung • Zustimmung und Verständnis der Kolleginnen und Kollegen für das Vorhaben erzeugen
Beziehungen	• Gutes Verhältnis zur Verwaltung • Beziehungsarbeit • Vorhandensein externer Partner • Kooperation mit externen Partnern • Soziale, personenbezogene Kontakte
Weitere	• Günstige Rahmenbedingungen • Entwicklung von Weiterbildung ausgehend vom Fach • Gute Berufseinmündung • Günstige politische Situation • Auslastung in anderen Studiengängen im Fachbereich/in der Fakultät • Unterstützung durch die Hochschulleitung

Auf welche Strukturen beziehen sich die Akteure in der Studiengangentwicklung? Wie gehen sie mit diesen Strukturen um?

Im Rahmen dieser Arbeit wurden zentrale strukturorientierte Vorgaben und Empfehlungen auf der hochschulübergreifenden Ebene sowie ausgewählte prozessorientierte Ansätze und Modelle für Studiengangentwicklung aufgezeigt, letztere mit Bezug einerseits zur Entwicklung weiterbildender Studiengänge sowie andererseits übergreifend für die Weiterbildung und den grundständigen Bereich (vgl. Kap. 3). Blickt man auf die Ergebnisse der Fallbeispiele, so ist festzuhalten, dass sich die Akteure an den strukturorientierten hochschulübergreifenden Vorgaben und an den jeweils hochschulintern vorliegenden Prozessverläufen orientieren. Die Handlungspraxis der Akteure gestaltet sich in diesem Rahmen unterschiedlich, d. h. im Sinne Giddens (1997) lässt die Struktur unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten zu. So können sich die Akteure bezüglich der strukturellen Rahmenvorgaben unterschiedlich verhalten, sich einerseits in gegebenen Routinen bewegen und diese reproduzieren, andererseits durch ihr Handeln auch Innovationen initiieren können.

Zum Umgang mit Struktur und zum Handeln der Akteure unter der Maßgabe von Struktur können basierend auf den Ergebnissen der Untersuchung zwei Aspekte festgehalten werden. Die Akteure beschreiben ihr Handeln oftmals mit den Begrifflichkeiten „trial and error“ und/oder „learning by doing“. Dies zum einen wesentlich im Rahmen der Beschreibung des Vorgehens im Kontext der Umstellung auf die Bachelorstruktur und zum anderen bei der Entwicklung der weiterbildenden Studiengänge. Das Wissen darüber, wie Studiengangentwicklung ‚funktioniert‘ ist personenabhängig bzw. liegt in erster Linie implizit und häufig tradiert vor, ist teilweise geprägt von der Fachkultur und hängt von dem (fachlichen) Selbstverständnis der Akteure ab. Bei der Umstellung auf die Bachelorstruktur fehlten Erfahrungen, Wissen und anwendungsorientierte Übersetzungshilfen, bei der Entwicklung der weiterbildenden Studiengänge fehlten z.T. hochschulinterne Strukturen bzw. es konnte auf diese nicht zurückgegriffen

werden (Fallbeispiele E, K). In den Aussagen der Gesprächsbeteiligten der grundständigen Fallbeispiele A und C findet sich außerdem der Verweis darauf, dass man auf einer informellen Ebene gewusst habe, wie der Prozess der Studiengangentwicklung abläuft bzw. dieser Prozess den handelnden Akteuren im Fachbereich bewusst (gewesen) sei (I4, 27). In Fallbeispiel C wird die sich im Laufe der Zeit verändernde Wahrnehmung und der Umgang mit den äußeren Strukturen beschrieben und konstatiert, dass man heute in diesem System lebe (I3, 28). Die Akteure entwickeln unterhalb der Formalstruktur jeweils eigene Strategien, um ihre Interessen zu verfolgen und ihre Ziele durchzusetzen und dabei gleichzeitig den Spielregeln (Neuberger, 2006) der Organisation zu folgen. Das funktioniert aber nur, wenn sie sich in ihrem Handeln auf a) formale und informelle Regeln der Sinnkonstitution und der Legitimation beziehen und b) relevante Machtquellen kontrollieren bzw. auf Ressourcen zurückgreifen können (Giddens, 1997). Die Akteure beziehen sich in ihrem Handeln wesentlich auch auf autoritative Ressourcen (Giddens, 1997), insbesondere auf akademische Titel, auf Expertenwissen, auf Hierarchien, Positionen und Funktionen und nutzen diese Ressourcen – soweit sie ihnen zur Verfügung stehen und der Situation angemessen sind –in ihrem Handeln.

Die Fallbeispiele zeigen überdies auch, wie die Akteure eigene Strategien im Umgang mit den formalen Strukturen entwickeln und welche Rolle hier die (informellen) Regeln und Ressourcen spielen. Mit Bezug auf Giddens (1997) kann gesagt werden, dass es sich bei diesem informellen Wissen darüber, wie in der inhaltlich-konzeptionellen Gestaltung von Studiengängen vorzugehen ist, um „mutual knowledge“ (S. 430) handelt, d. h. um das gemeinsame Wissen, das nötig ist, um sich in diesem Bereich zurechtzufinden.

Was die formalen hochschulinternen Prozessverläufe betrifft, so ergibt sich hier die Besonderheit, dass sich aus den Gesprächen nicht immer zweifelsfrei ergab, ob diese den befragten Akteuren tatsächlich auch inhaltlich bekannt sind. In einigen Gesprächen wurden Äußerungen dahingehend getätigt, dass Informationen zum Vorgehen in der Studiengangentwicklung gefehlt bzw. diesbezüglich mehr/bessere Informationen wünschenswert gewesen wären (Fallbeispiele J, K).

Innovationen bzw. Innovationsspiele im Sinne von Ortmann und Becker (1995) sind dann möglich, wenn die Akteure relevante Ungewissheitszonen über den Einsatz von Machtmitteln kontrollieren können, sie über a) entsprechende Bezugsfähigkeiten (Crozier & Friedberg, 1979) verfügen und b) aufgrund ihrer Positionen in der Handlungspraxis auf Ressourcen zugreifen können und c) über (auch informelles) Struktur- und Kontextwissen verfügen. Das Handeln unterscheidet sich dahingehend, ob es den ‚gängigen‘/ ‚tradierten‘ Spielregeln folgt oder diese infrage stellt.

Welche Aspekte auf der Ebene des Studiengangs, der Ebene der Hochschule und der hochschulübergreifenden Ebene beeinflussen die Akteure in ihrem Handeln und sind hier Unterschiede zwischen grundständigen und weiterbildenden Studiengängen feststellbar?

Unter dieser Fragestellung lassen sich einige der bereits genannten Aspekte subsumieren, darunter die Ausführungen zum Umgang der befragten Personen mit der Struktur sowie zu den Begründungszusammenhängen ihres Handelns. Zusammenfassend betrachtet zeigt sich der

Angebotstyp in der Analyse der Ergebnisse der Untersuchung als der Kontextfaktor mit dem geringsten Einfluss auf das Handeln der Akteure in der Studiengangentwicklung. Als ausschlaggebend stellt sich in erster Linie der Hochschultyp dar. Der Einfluss der Fächergruppe und des Studienbereichs zeichnet sich als Tendenz in den Fallbeispielen ab, wäre allerdings weiterführend zu untersuchen (vgl. Kap. 9).

Für die an der Hochschule A untersuchten Studiengänge ist zum Zeitpunkt der Gespräche der Einfluss der hochschulübergreifenden und hochschulinternen Strukturdebatte deutlich. Im Vergleich der grundständigen Fallbeispiele zwischen den Hochschulen zeigt sich sehr deutlich der Einfluss des Hochschultyps. Während die Akteure an der Hochschule A die Anwendungs- und Praxisorientierung in den Vordergrund stellen, dominiert an der Universität B eher ein Denken ‚vom Fach' her. Zu den untersuchten weiterbildenden Studiengängen ist festzuhalten, dass hier sehr stark die hochschulinternen und die hochschulübergreifenden Rahmenbedingungen der Finanzierung hochschulischer Weiterbildungsangebote eine Rolle spielen und das Handeln der Akteure maßgeblich beeinflussen. Die Entwicklung von Studiengängen erfolgt in der Regel drittmittelfinanziert mit der Maßgabe der Kostendeckung durch Gebühren und Teilnehmerentgelte nach Auslaufen der Projektförderung. Diese Situation impliziert für die Entwicklung weiterbildender Studiengänge, diese strategisch an den Bedarfs- und Nachfragestrukturen des Marktes auszurichten und unter Berücksichtigung der eigenen Ressourcen und Kapazitäten vorzunehmen. Wider Erwarten bildete sich diese Anforderung jedoch nicht in der Handlungspraxis der Akteure in der Entwicklung der weiterbildenden Studiengänge ab. Projektmanagementorientierte Inhalte wie die Bestimmung der anvisierten Zielgruppe/-n, die Ermittlung von Bedarf und Nachfrage finden zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Projektverlauf statt und implizieren im Sinne von Korrektur/-Rückkopplungsschleifen fortlaufende Anpassungen. Die weiterbildenden Fallbeispiele lassen zudem kein systematisches Vorgehen erkennen und verweisen darauf, dass die Umsetzung dieser Inhalte zum einen von einzelnen Akteuren abhängt, zum anderen davon, ob die Studiengänge strukturell innerhalb der Hochschule in einer zentralen Einrichtung für Weiterbildung verankert sind, in deren Aufgabenbiet derartige Inhalte aus dem Kontext der Programmentwicklung fallen. Für die weiterbildenden Studiengänge scheint vielmehr eine Rolle zu spielen, ob es an der Hochschule eine zentrale Einrichtung für Weiterbildung gibt und welche Funktion diese hat, bzw. welche Aufgaben sie in der Studiengangentwicklung übernimmt. Findet die Entwicklung eines weiterbildenden Studiengangs außerhalb der Regelstrukturen im Fachbereich/in der Fakultät statt oder kann sie auf entsprechende Unterstützungsstrukturen (z.B. zentrale/dezentrale Koordinationsstellen, intermediäre Einrichtungen) zurückgreifen?

Am deutlichsten zeigt sich der Einfluss des Hochschultyps. An der Hochschule A spielt die Anwendungs- und Praxisorientierung eine Rolle und die wesentliche höhere Bedeutung der Lehre. Die Gestaltung der Studiengangentwicklung hängt hier zudem von den verfügbaren Kapazitäten ab und ist in Verbindung mit der im Vergleich zur Universität höheren Lehrbelastung und des fehlenden akademischen Mittelbaus zu bewerten.

Die Einrichtung für Weiterbildung ist an beiden Hochschulen in den formalen Prozessablauf der Einrichtung weiterbildender Studiengänge integriert. Diese formal-strukturelle Verankerung besteht für die Hochschuldidaktik an beiden Hochschulstandorten nicht, so dass die Einbeziehung puntuell und anlassbezogen erfolgt, auf vielfach informeller, Kommunikationsarbeit'

beruht und Studiengangentwicklung als Thema ‚ad hoc' im Rahmen von Angeboten der Hochschuldidaktik zur Sprache kommt. Der Unterschied besteht darin, dass die Einrichtung für Weiterbildung und die Einrichtung für Hochschuldidaktik an der Universität B nachhaltig strukturell in der Hochschule verankert sind. Die untersuchten weiterbildenden Studiengänge sind überdies an der Universität B in der Einrichtung für Weiterbildung strukturell verankert, die eigene (Qualitäts-)Standards bezogen auf die Organisation und die Struktur der Studiengangentwicklung setzt, umfassende Unterstützungsstrukturen bietet und und (institutionalisierte) Prozesse der Entwicklung und Weiterentwicklung von Studiengängen vorsieht. Bei einer Einrichtung mit Projektstatus stellt sich dem gegenüber in erster Linie die Frage nach der Nachhaltigkeit der Einrichtung selber, was eine Integration in bestehende Kernprozesse der Hochschule wie die Studiengangentwicklung schwierig erscheinen lässt.

Was die Frage nach institutionell-strukturellen und inhaltlichen (bestehenden oder als sinnvoll erachteten) Verbindungen zwischen der grundständigen Lehre und dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung betrifft, ergibt sich aus der Analyse der Fallbeispiele die Tendenz, dass an der Hochschule A auf der Akteursebene und teilweise auch strukturell verankert mehr Synergien bestehen und auch diesbezüglich mehr Möglichkeiten gesehen werden. Es wird darüber berichtet, dass Synergien über Lehrveranstaltungen geschaffen werden, an denen beide Studierendengruppen teilnehmen (Fallbeispiel B), durch „gleichartige Lehrveranstaltungen, die dann in anderen FORMATEN vielleicht laufen" (I3, 334) sowie dadurch, dass Inhalte aus dem Bereich der Weiterbildung in die grundständige Lehre eingebracht werden können (Fallbeispiel E). Es ergibt sich der Eindruck, dass versucht wird, Synergien trotzdem es strukturell „manchmal ein bisschen schwierig" (I6, 569) ist, zu realisieren. Eine diesbezügliche Offenheit zeigte sich auch im Gespräch auf der Ebene der Hochschulleitung. Insbesondere gemeinsame Projekte werden hier als Möglichkeit gesehen (I8, 134), des Weiteren können zentrale Einrichtungen beide Bereiche zusammenführen (I8, 137). An der Universität B wird dieser Aspekt tendenziell eher ambivalent betracht. Auch hier werden inhaltliche Synergien zwischen der grundständigen Lehre und der Weiterbildung gesehen (z. B. I22, 32) sowie die Notwendigkeit der stärkeren Kooperation zwischen der Einrichtung für Weiterbildung und den Fakultäten (I18, 390). Jedoch werden auch strukturelle Schwierigkeiten bei der Schaffung von Verbindungen in Bezug auf unterschiedliche Rahmenbedingungen der Finanzierung und der eher als getrennt wahrgenommenen Bereiche innerhalb der Universität (I16, 64) genannt. Es handelt sich hier, wie gesagt, um erste Tendenzen, die aber erneut zum einen auf die Bedeutung des Hochschultyps und zum anderen auf ein handlungsrationales Vorgehen von Akteuren, die als Promotoren unterhalb der formalen Struktur Prozesse vorantreiben und Veränderungen – eben auch im Verhältnis von grundständiger Lehre und Weiterbildung - befördern können, hinweisen.

7.2 Theoretische Generalisierung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung in den organisationssoziologischen Bezugsrahmen dieser Arbeit eingeordnet. Dabei wird einerseits der Frage nachgegangen, inwieweit die organisationssoziologischen Analysen von Giddens (1997) und Crozier und Friedberg (1979) bestätigt werden sowie andererseits, welche Punkte offen bleiben bzw. sich durch den gewählten Theorierahmen nicht abschließend klären lassen.

Crozier und Friedberg (1798) zufolge gilt es, die „eigene Logik und Rationalität“ (S. 8) des kollektiven Handelns der Akteure in Organisationen zu verstehen:

> „Sie sind nichts anderes als die immer spezifischen Lösungen, die relativ autonome Akteure mit ihren jeweiligen Ressourcen und Fähigkeiten geschaffen, erfunden und eingesetzt haben, um die Probleme kollektiven Handelns zu lösen, d. h. vor allem, um ihre zur Erreichung gemeinsamer Ziele notwendige Zusammenarbeit trotz ihrer widersprüchlichen Interessenlagen und Zielvorstellungen zu ermöglichen und sicherzustellen“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 7).

Legt man diese Denkweise der Betrachtung der Hochschulpraxis zugrunde, so löst sich der im Kontext der Problemstellung (vgl. Kap. 1.1) beschriebene Widerspruch zwischen den äußeren Anforderungen und Rahmenbedingungen der Studiengangentwicklung und der Umsetzung in den Hochschulen auf, bzw. der Begriff des Widerspruchs wird obsolet: das Handeln der Akteure ist unter den gegebenen Kontextbedingungen stets als rational zu betrachten (Hanft et al. 2016, S. 251). Die Analyse, das Verstehen, aber insbesondere auch die Veränderung hochschulischer Prozesse wie die Entwicklung von Studiengängen werden nur dann möglich sein, wenn man den Blick gleichermaßen auf drei Aspekte richtet: auf die formalen Strukturen der Gesamtorganisation Hochschule, auf ihre systemischen Besonderheiten sowie auf die strategischen Prozesse.

Der Prozess der inhaltlich-konzeptionellen Gestaltung von Studiengängen stellt sich als ein Bereich dar, der sich auf der formal-strukturellen Ebene der Hochschule und auf der Ebene der Fachbereiche und Fakultäten bislang nicht in kodifizierter Form abbildet. Die Entwicklung von Studiengängen im grundständigen Bereich und in der Weiterbildung findet vor dem Hintergrund verbindlicher hochschulübergreifender Rahmenbedingungen und Gesetzgebungen statt und ist hochschulintern formal geregelt durch die spezifischen Prozessverläufe, Verfahrensvorschriften sowie durch die Definition und Abgrenzung von Zuständigkeitsbereichen zwischen der zentralen Ebene der Hochschule und den zentralen Einheiten. Innerhalb der Fachbereiche und Fakultäten bilden sich diese formalen Regeln insbesondere in den Strukturen der Selbstverwaltung sowie bezogen auf bestimmte Positionen (zum Beispiel die der Studiendekanin/des Studiendekans oder die der für Studiengangentwicklung zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Hochschulverwaltung) und damit verbunden in der Festlegung von Aufgabenbereichen und Entscheidungskompetenzen/-hoheiten ab. Blickt man auf das Modell der Dualität von Struktur von Giddens (1997), dann handelt es sich bei den Rahmenvorgaben um formale, normative Regeln, während sich der Aspekt der Position/Funktion den autoritativen Ressourcen zuordnen lässt. Die formalen Strukturen stellen einen Handlungsrahmen für die Akteure dar, an dem sich diese orientieren müssen, um ihr Ziel – die Umsetzung und/oder Weiterentwicklung des Studiengangs – zu realisieren, mit dem sie aber auf der Handlungsebene unterschiedlich umgehen können. Die Praxis der Studiengangentwicklung erschließt sich über die Rekonstruktion der Strategien der Akteure auf der Ebene der Verhaltensstruktur.

Die Ergebnisse der Untersuchung deuten darauf hin, dass der Prozess des Vorgehens in der inhaltlich-konzeptionellen Studiengangentwicklung sich wesentlich über persönliche Interessen, über die Nutzung und Besetzung von Einflussbereichen und insbesondere über die Kenntnis und die Möglichkeit der Gestaltung informeller Strukturen entscheidet. Entscheidungen im Kontext von Studiengangentwicklung werden vielfach nicht auf einer formalen Ebene getrof-

fen, sondern vielmehr auf einer informellen (Interaktions-)Ebene. Bereits in der Phase der initiierenden Textarbeit im Rahmen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kap. 5.4.2) zeichneten sich Kommunikation und Steuerung als sogenannte ‚Leitkategorien' ab. Die identifizierten Begründungszusammenhänge für das Handeln der Akteure verweisen unmittelbar auf die von Crozier und Friedberg (1979) beschriebenen Machtquellen sowie auf die von Mintzberg (1983b) dargelegten Einflusssysteme (*basic systems of influence*) (vgl. Kap. 4.1). Studiengangentwicklung stellt sich als Aushandlungsprozess dar mit unterschiedlichen ‚Einsätzen' der Akteure, wie Fach-, Struktur- und Kontextwissen (*system of expertise*), das Wissen und die Nutzung formaler wie informeller Kommunikations- und Informationswege (*system of politics*) sowie die Nutzung und Gestaltung von organisationalen Regeln. Crozier und Friedberg (1979) verweisen auf den Aspekt der Positionierung in der Organisation und der damit verbundenen Rollenerwartungen. Diese sind wiederum im unmittelbaren Zusammenhang mit der Struktur zu verstehen. Ganz konkret: ob ein neuer Studiengang implementiert wird, hängt in erster Linie von den (handlungsrational) handelnden Akteuren und ihrer Fähigkeit ab, als Fach- oder Machtpromotoren (Witte, 1973) den Prozess vorantreiben zu können. Diesbezüglich greifen sie auf bestimmte Strukturelemente zurück, wie beispielsweise auf autoritative Ressourcen (professoraler Status, Verwaltungsablauf), auf allokative Ressourcen (Budgets, Möglichkeit der Einwerbung von Drittmitteln), aber auch auf informelle Regeln (Giddens, 1997).

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Ansatz der strategischen Organisationsanalyse wurde auf die von Bourgeois und Nizet (1993) genannten sieben Machtquellen im Kontext von Entscheidungsprozessen an Hochschulen verwiesen. Neben der Fachexpertise bzw. dem hier allgemeiner formulierten Expertenwissen, der Kontrolle und Gestaltung von Kommunikations- und Informationsflüssen sowie der Bezugnahme und Nutzung von Regeln hat sich insbesondere der von Bourgeois und Nizet benannte Aspekt der Koalitionsbildung in der eigenen Untersuchung zudem als evident erwiesen. Entscheidungsprozesse im Kontext von Studiengangentwicklung werden ganz wesentlich durch informelle Ver- und Aushandlungen zwischen den Akteuren begleitet. Teilweise erfolgen auf dieser Ebene auch Entscheidungen und/oder Weichenstellungen für den Verlauf des weiteren Prozesses. Dazu finden sich in der eigenen Untersuchung Beispiele, etwa im Falle des Studiengangs F, in dem die informelle Abstimmung mit den Fachkolleginnen und Fachkollegen als Voraussetzung dafür beschrieben wird, ob in die weitere inhaltliche Planung eingestiegen werden kann. Oder der Studiengang B, der wesentlich auch deshalb in der Form vorangetrieben werden konnte, weil informelle, meist schnellere und unkompliziertere Abstimmungswege möglich waren und gefunden werden konnten. Auch die Ergebnisse der Untersuchung von Steinhardt (2015) bestätigen die Bedeutung der Expertise und der informellen Kommunikationsprozesse.

Die Machtquelle der Kommunikations- und Informationsflüsse bezieht sich darauf, wer über für eine Situation bzw. ein zu lösendes Problem relevante Informationen verfügt, wie diese weitergegeben werden, welche formellen und informellen Kommunikationswege es gibt. Dieser Punkt ist insbesondere im Hochschulalltag nicht zu unterschätzen. Mit wem muss ich sprechen, um mein Problem zu lösen? Wer kann mich dabei unterstützen, mein Vorhaben voran zu bringen? Welche offiziellen Kommunikationswege sind einzuhalten? Welche Angelegenheiten kann ich in offiziellen Gremien oder in Besprechungen klären, welche Punkte versuche ich besser auf informellem Wege zu klären? Beziehungen zur Umwelt werden dann zur Machtquelle, wenn Akteure, die diese Schnittstelle besetzen, über Wissen und/oder Ressourcen aus ande-

ren Handlungssystemen verfügen, die für die Organisation relevant sind. Dieser Punkt kann am Beispiel der sich für Hochschulen stellenden Anforderung der Einwerbung von Drittmitteln gut veranschaulicht werden. Welche Akteure kennen sich in der Förderlandschaft aus und wissen, welche Themen zukünftig relevant, welche Programme aufgelegt werden? Welche Akteure verfügen über gute Kontakte zu Fördermittelgebern und können ggf. zukünftige Ausschreibungen mitgestalten?

An diesem Punkt ist Ortmann und Becker (1995) zuzustimmen, die das Modell der Dualität von Struktur dahingehend kritisiert haben, dass die Handlungsdimensionen jeweils nur einer Strukturdimension zugeordnet werden. Die eigene Untersuchung lässt erkennen, dass Kommunikation auf alle drei Strukturdimensionen beziehbar ist und nicht ausschließlich auf die Regeln der Signifikation. Kommunikation ist ein wesentlicher Bestandteil von Macht und realisiert sich auch in Bezug auf sinnkonstituierende Regeln. Daran anschließend soll an dieser Stelle die Frage aufgeworfen werden, ob nicht Kommunikation vielmehr die grundlegende Handlungsdimension darstellen sollte. Kommunikation findet sich in jeder Handlungsdimension wieder und schließt den Aspekt der Macht ebenfalls ein.

Das von Weick (1976) beschriebene Prinzip der losen Kopplung bestätigt sich durch die Untersuchung insofern, als aufgezeigt werden konnte, dass Studiengangentwicklung zum einen im Dreieck von Wissenschaft, Verwaltung und Markt (Hanft et al., 2016) nach unterschiedlichen Regeln und Rationalitäten stattfindet, sich zum anderen auch im Bereich der Wissenschaft in den Fachbereichen und Fakultäten unterschiedlich darstellt. Die inhaltlich-konzeptionelle Gestaltung von Studiengängen unterscheidet sich offenbar zwischen den Fachbereichen/Fakultäten, ohne dass darüber ein gegenseitiger Austausch stattfindet. Ausgehend von den Ergebnissen der Untersuchung kann danach gefragt werden, von welchen Faktoren die Ausprägung/Stärke der losen Kopplung in Hochschulen abhängt und ob sich diesbezüglich möglicherweise Unterschiede zwischen Hochschultypen bzw. abhängig von hochschulspezifischen Rahmenbedingungen feststellen lassen. Diese Frage wird im Rahmen des abschließenden Kapitels als ein Ausgangspunkt für mögliche weiterführende Forschungsarbeiten wieder aufgegriffen (vgl. Kap. 9).

Ein Punkt, der sich auch in der eigenen Untersuchung findet und Erklärungspotential bietet, ist der Zusammenhang zwischen routiniertem Handeln und der diskursiven Verfügbarkeit des Wissens über Studiengangentwicklung. Akteure, die sich in ihrem Handeln abseits der bekannten Routinen und Abläufe bewegen bzw. die Strukturen reflektieren, können ihr eigenes Handeln und die Beweggründe eher verbalisieren, während das Wissen über Studiengangentwicklung bei einem Handeln in gängigen Routinen eher handlungspraktisch bleibt. Die Studiengänge B und E werden in erster Linie von Akteuren getragen, die den Studiengang initiiert und innerhalb der Hochschule vorangetrieben haben. Dieses Vorantreiben führte u. a. dazu, dass bestehende Routinen infrage gestellt bzw. aufgebrochen wurden, dies im Sinne der von Ortmann und Becker (1995) beschriebenen Funktionsweise der Innovationsspiele.

Es gibt zwei Faktoren, die aus der Analyse der Fallbeispiele als maßgeblich herausgestellt werden können dafür, wie sich die Praxis der Studiengangentwicklung vollzieht. Zum einen die handelnden Akteure, die Studiengangentwicklung initiieren und aufgrund ihres Status‘ und

ihrer Position innerhalb der Hochschule vorantreiben können und wollen. Zum anderen der Hochschultyp und dessen Ausrichtung sowie die hochschulinternen und hochschulübergreifenden Rahmenbedingungen. Studiengangentwicklung verläuft vor allem dann erfolgreich und nachhaltig – das kann in einem ersten Schritt übergreifend aus den Fallbeispielen abgeleitet werden – wenn auf allen drei Ebenen begünstigende Faktoren und Rahmenbedingungen zusammentreffen und auf diese Weise das Entstehen von Strukturen und/oder Handlungsbedingungen befördern. Ausgehend von dem Konzept der Emergenz in Anlehnung an Mintzberg und Walters (1985) und anknüpfend an einschlägige thematische Veröffentlichungen wie etwa von Bardachzi (2010), die beschreibt, dass am Anfang der Entwicklung weiterbildender Studienprogramme die „Emergenz von Idee, Bedarf und Kompetenz“ (S. 220) steht, kann gefragt werden, wie ‚zufällig‘ sich die Entwicklung von Studiengängen an Hochschulen vollzieht. Für die eigene Untersuchung kann gesagt werden, dass sich Emergenz als organisationales Phänomen eher nicht widerspiegelt, sondern vielmehr das Zusammentreffen explizit förderlicher Rahmenbedingungen eine Rolle spielte. Dieses Phänomen wird etwa im Fallbeispiel F deutlich, bei dem verschiedene (begünstigende) Aspekte auf unterschiedlichen Ebenen zusammenwirken: auf der Ebene des Fachs die bestehende gute Auslastung der Studiengänge, das Vorhandensein der Kapazitäten und die informelle Zustimmung der Fachkolleginnen und Fachkollegen zur Einrichtung des Studiengangs, auf der Ebene der Hochschule die Zustimmung der Hochschulleitung, auf der hochschulübergreifenden Ebene die politischen Rahmenbedingungen. Begünstigend wirkten sich zudem weitere strukturelle Rahmenbedingungen aus, so der Aspekt, dass der Studiengang kapazitätsneutral eingerichtet werden konnte. Auch im Fallbeispiel B können auf allen drei Ebenen – der Makro-, der Meso- und der Mikroebene – förderliche Strukturen und Rahmenbedingungen beschrieben werden.

Interessanterweise decken sich die Ergebnisse der eigenen Untersuchung in Teilen mit der bereits Anfang der 1990er Jahre veröffentlichten Untersuchung von Beckmeier und Neusel (1991) zur Entscheidungsfindung an deutschen und französischen Hochschulen am Beispiel der Studiengangentwicklung. So berichten die Autorinnen in der Zusammenfassung der Ergebnisse ihrer Untersuchung, „daß die Innovationsfähigkeit der Universität wesentlich von der Aktivität ihrer Hochschullehrer abhängig ist“ (Beckmeier & Neusel, 1991 S. 137). Dabei gehen Innovationen vor allem von denjenigen Hochschullehrenden aus, „die über Unternehmungsgeist verfügten und sich zugleich als Organisatoren verstanden“ (Beckmeier & Neusel, 1991 S. 137). Eine weitere Rolle spielte der Aspekt, ob innerhalb der Hochschule ein Amt übernommen wurde. Auch die eigene Untersuchung belegt, wie bereits mehrfach hervorgehoben, die Akteursabhängigkeit von Studiengangentwicklung. Als bedeutsam hat sich auch hier erwiesen, ob die den Prozess vorantreibenden Akteure über die Hochschulstrukturen Bescheid wissen, die formal-strukturellen und informellen Regeln kennen und ob sie persönlich für den Prozess Verantwortung übernehmen bzw. ein Interesse haben, diesen erfolgreich durchzuführen. Als bedeutsam haben sich zudem der Kontakt zum hochschulexternen Umfeld sowie das Wissen um Rahmenbedingungen und Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und/oder der Politik erwiesen. Beckmeier und Neusel (1991) führen als weiteres Ergebnis die „Dezentralität des Entscheidungsprozesse“ (S. 138) an, d. h. Studiengangentwicklung ist Sache der Fachbereiche und wird hier in „ad hoc-Gremien oder Arbeitskreisen“ (Beckmeier & Neusel, 1991 S. 138) oder über „informelle Kontakte“ (Beckmeier & Neusel, 1991 S. 139) entschieden. Auch an diese Ergebnisse kann mit der eigenen Untersuchung gut angeknüpft werden, des Weiteren zumin-

dest teilweise an die von Beckmeier und Neusel beschriebene Deutungshoheit der Hochschullehrenden:

> „Die Einführung neuer Studiengänge betrachteten die Professoren als ihre eigene Angelegenheit. Die wissenschaftlichen Mitarbeiter hatten zwar die Möglichkeit, Vorschläge zur Entwicklung des Curriculums einzubringen. Sie konnten jedoch nur dann auf einen Studiengang Einfluß gewinnen, wenn sich jemand aus der Gruppe der Professoren fand, der ihre Idee mittragen wollte“ (Beckmeier & Neusel, 1991, S. 140).

Hier verbergen sich zwei Aspekte: a) der Stellenwert der Fachlogik und b) die Autonomie und der Status der Hochschullehrenden. Grundsätzlich ist es auch gegenwärtig so, dass Studiengänge sowohl im grundständigen Bereich als auch in der Weiterbildung von Hochschullehrenden getragen und verantwortet werden und dass hier die jeweilige Fachdisziplin eine zentrale Rolle spielt. Die Bedeutung der Fachlogik in der Studiengangentwicklung verschiebt sich allerdings ausgehend von der eigenen Untersuchung sowohl im grundständigen Bereich als auch in der Weiterbildung. In der Weiterbildung besteht aufgrund der Besonderheiten in der Finanzierung grundsätzlich die Anforderung, die Planung und Entwicklung des Studiengangs (auch) an anderen Begründungszusammenhängen (Zielgruppe, Bedarfe, bildungsökonomische Entscheidungen) auszurichten und auch in der grundständigen Lehre findet Studiengangentwicklung unter Kontextbedingungen statt, die eine ‚nach außen gerichtete‘ Orientierung in der Studiengangentwicklung notwendig machen. Dass es diesbezüglich Unterschiede zwischen den Hochschultypen gibt, konnte ebenfalls aufgezeigt werden. Professorinnen und Professoren verantworten zwar die Studiengänge, sind aber nicht allein an ihrer Entwicklung beteiligt. In der Weiterbildung können beispielsweise Stellen zur Koordination der Studiengänge und/oder hochschulische Einrichtungen für Weiterbildung eine Rolle spielen und auch im grundständigen Bereich ist diesbezüglich eine Veränderung zu erkennen, dass beispielsweise durch entsprechende Koordinationsstellen Unterstützungsstrukturen ausgebaut werden. Dennoch zeigen sich auch an diesem Punkt noch deutliche Unterschiede zwischen den Hochschultypen. Insbesondere an der Universität ist „die hervorgehobene Stellung des Hochschullehrers im Organisationsgefüge“ (Beckmeier & Neusel, 1991, S. 140) zu konstatieren. Unter dieser Perspektive kann das an beiden Hochschulen von den Akteuren beschriebene demokratische Miteinander auch noch einmal kritisch reflektiert werden. Beckmeier und Neusel (1991) führen im Hinblick auf die Entscheidungsprozesse auf der Ebene der Fachbereiche des Weiteren aus, dass an den untersuchten deutschen Hochschulen „Konfliktvermeidungsstrategien“ (S. 140) im Vordergrund standen, die sich konkretisierten in:

- einer *„Strategie hoher Kompromißbereitschaft“*,
- In einer *„Schaffung von Transparenz“*,
- In einer *„Funktionsaufteilung“* sowie
- In einer *„Externalisierung“*

  (Beckmeier & Neusel, 1991, S. 140; Hervorhebung i. Orig.).

Von diesen vier Strategien zeigten sich in den Ergebnissen der eigenen Untersuchung die beiden erstgenannten: Kompromissbereitschaft und Herstellung von Transparenz. Interessanter-

weise konnten Beckmeier und Neusel keine „Durchsetzungsstrategien“ (Beckmeier & Neusel, 1991, S. 140) beobachten. Dafür kann in Bezug auf die von ihnen genannte Dominanz „informeller Handlungsnetze“ (Beckmeier & Neusel, 1991, S. 142) eine hohe Übereinstimmung mit den Ergebnissen der eigenen Untersuchung festgehalten werden.

> „Die gesetzlich vorgeschriebenen Strukturen auf Fachbereichsebene dienten überwiegend der formalen Absicherung der Entscheidung. Der formalen Struktur standen allerdings informelle Handlungsnetze gegenüber, die über eigene Gesetze die Zusammenarbeit der Akteure regulierten. Hier herrschte eher ein Positionsvorteil der Akteure durch Reputation. Die Entscheidungsmacht lag in den Händen einiger weniger, die ihre Interessen aufeinander abstimmten“ (Beckmeier & Neusel, 1991, S. 142).

Grenzen des gewählten Theorierahmens ergeben sich an dem Punkt, wo es darum geht, zu erklären, unter welchen Bedingungen sich Innovationen in der Studiengangentwicklung, die in einem Bereich der Hochschule entstehen, sich innerhalb der Hochschule verbreiten bzw. welche Gründe und Rahmenbedingungen eine Rolle spielen, wenn sie es nicht tun. Ebenfalls nicht zu erklären ist mit den organisationssoziologischen Analysen von Giddens (1997) und Crozier und Friedberg (1979) die Frage, ob äußere Rahmenbedingungen und Entwicklungen im Hochschulsektor zu ähnlichen Entwicklungen im Bereich der Studiengangentwicklung führen. So kann beispielsweise danach gefragt werden, ob breit angelegte Initiativen wie die Bund-Länder-Programme AdB:oH und der Qualitätspakt Lehre, die den hochschul- und statusgruppenübergreifenden Austausch und die Vernetzung ebenso fördern wie die ‚Beforschung‘ der Projekte in unterschiedlicher Weise, Angleichungsprozesse der Hochschulen in bestimmten Bereichen, etwa in der Studiengangentwicklung, nach sich ziehen. Krücken und Röbken (2009) heben diesbezüglich das Potential des Neo-Institutionalismus hervor, der eine Fokussierung der Fragestellung ermögliche, welche Rolle „Strukturangleichungsmechanismen“ (S. 330) in der inhaltlichen Studiengangentwicklung spielen.

Der Neo-Institutionalismus entstand in den 1970er Jahren im Kontext der US-amerikanischen Organisationsforschung (vgl. u. a. Hasse & Krücken, 1999; Türk, 2004; Walgenbach & Meyer, 2008; Walgenbach, 2014; Preisendörfer, 2016) und stellt eine soziologische Forschungsrichtung dar, in deren Zentrum die „Erklärung der Existenz, der Veränderung und der Verbreitung der Strukturen von Organisationen“ (Türk, 2004, S. 925) steht. Als Hauptrichtungen des Neo-Institutionalismus differenziert Türk zwischen dem internen Institutionalismus, der auf die sich in Organisationen entwickelnden und handlungsleitenden Institutionen rekurriert, dem umweltbezogenen Institutionalismus basierend auf Meyer und Rowan (1977) und deren Ausführungen zu den Konzepten Mythen, Entkopplung und Legitimität sowie auf DiMaggio und Powell (1983) und der von ihnen dargelegten Konzeptionalisierungen der Begriffe organisationales Feld und Isomorphie als sich in einem organisationalen Feld ergebende Angleichungsprozesse zwischen Organisationen. Eine dritte Richtung ist der gesellschaftstheoretische Institutionalismus. Dessen Interesse gilt der Ausbreitung von „in der westlichen Moderne entstandenen kulturellen Vorstellungswelt“ (Koch & Schemmann, 2009a, S. 9). Im deutschsprachigen Raum gibt es zum Neo-Institutionalismus verschiedene Publikationen, die einen allgemeinen Überblick ermöglichen (vgl. u. a. Hasse & Krücken, 1999; Walgenbach & Meyer, 2008; Koch & Schemmann, 2009b; Senge, 2011; Walgenbach & Meyer, 2008; Walgenbach, 2014) und auf die zum Zwecke einer weiterführenden detaillierteren Auseinandersetzung ver-

wiesen wird. Grundsätzlich ist zu konstatieren, dass es sich beim Neo-Institutionalismus nicht um eine einheitliche, in sich konsistente Theorie handelt, sondern vielmehr um unterschiedliche Ansätze, Richtungen, Zugänge (Türk, 2004). Laut Senge und Hellmann (2006) geht es beim Neo-Institutionalismus um die „institutionelle, multikausale und multikontextuelle Einbettung von Organisationen in die Gesellschaft“ (S. 8). Zu den Grundlagen des Neo-Institutionalismus gehören die Ausführungen von DiMaggio und Powell (1983) zum organisationalen Feld, die im Kontext der oben genannten Fragestellung im Hinblick auf mögliche Angleichungsprozesse im ‚Feld‘ der Hochulen an dieser Stelle hervorgehoben wird. Merkens (2011) zufolge wurde mit dem Feldbegriff im Neo-Institutionalismus „eine Metapher eingeführt, mit der Ähnlichkeiten zwischen Organisationen zu erfassen versucht werden“ (S. 63).

> „By organizational field, we mean those organizations that, in the aggregate, constitute a recognized area of institutional life: key suppliers, resource and product consumers, regulatory agencies, and other organizations that produce similar services or products“ (DiMaggio & Powell, 1983, S. 148).

Felder existieren nur „institutionally defined“ (DiMaggio & Powell, 1983, S. 148). Der Bildung derartiger Felder können dabei vier Mechanismen zugrunde liegen, die DiMaggio und Powell mit Bezugnahme auf DiMaggio (1982) wie folgt beschreiben:

> „ […] an increase in the extent of interaction among organizations in the field; the emergence of sharply defined interorganizational structures of domination and patterns of coalition; an increase in the information load with which the organization in a field must contend; and the development of a mutual awareness among participants in a set of organizations that they are involved in a common enterprise“ (DiMaggio & Powell, 1983, S. 148).

Merkens (2011) hebt hervor, dass Organisationen auch selbst Felder konstruieren und überdies Anpassungsleistungen erbringen müssen (S. 65). DiMaggio und Powell (1983, S. 150) beschreiben drei Mechanismen, die Ähnlichkeiten im Feld bzw. Isomorphie zur Folge haben können: Zwang (*coercive isomorphism*), Mimese (*mimetic isomorphism*) und normative Isomorphie (*normative isomorphism*).

In welcher Weise derartige Prozesse für den Hochschulsektor zutreffen, wäre eine vielversprechende Erweiterung der eigenen Forschungsarbeit. Krücken und Röbken (2009) führen aus, dass die klassischen Ansätze des Neo-Institutionalismus an Aktualität in der Hochschulforschung nicht verloren haben, Anpassungen und Weiterentwicklungen dieser Ansätze jedoch aufgrund der geänderten Rahmenbedingungen des Hochschulsektors notwendig sind. Diese Weiterentwicklungen betreffen u. a. die Frage nach den Bedingungen von Differenzierung sowie den Blick auf Hochschulen als Organisationen aus „handlungs- und entscheidungsfähigen Akteuren“ (Krücken & Röbken, 2009, S. 340). Angeknüpft werden könnte hier zum Beispiel an Oliver (1991), die diesbezüglich fünf verschiedene Verhaltensstrategien von Organisationen aufzählt: Zustimmung (*acquiesce*), Kompromiss (*compromise*), Vermeidung (*avoid*), Verteidigung (*defy*) und Manipulation (*manipulate*). Gefragt werden könnte also u. a. danach, in welcher Weise sich die Strategien von Hochschulen in Reaktion auf Anforderungen und Veränderungen in ihrem Umfeld im Bereich der Entwicklung ihrer Studiengänge manifestieren.

Die vorgenannten Ausführungen können als Beleg dafür herangezogen werden, dass sich Veränderungsprozesse in Organisationen nur ausgehend von der Handlungspraxis der Akteure erreichen lassen. Dies führt zur Fragestellung nach der Sinnhaftigkeit und den Wirkungen von Struktur, was im nachfolgenden Kapitel zu den hochschulpraktischen Implikationen zunächst als ‚Dilemma' beschrieben wird, das sich aber auflösen lässt, wenn man die Gestaltung von Studiengangentwicklung einbettet in einen partizipativen Organisationsentwicklungsprozess.

8 Diskussion: Hochschulpraktische Implikationen für die Gestaltung von Studiengangentwicklung

Wie kann die Entwicklung von (grundständigen und weiterbildenden) Studiengängen an Hochschulen so gestaltet werden, dass einerseits Strukturen in Form von Prozessbeschreibungen und Qualitätsstandards zu einer Professionalisierung und (qualitätsgesicherten) Standardisierung der Handlungspraxis der Akteure beitragen und die Strategieentwicklung der Hochschule in Studium, Lehre und Weiterbildung unterstützen, andererseits sich diese Strukturen in der Handlungspraxis der Akteure widerspiegeln bzw. von ihnen in der Ausrichtung ihrer Handlungsstrategien als relevant betrachtet werden? Diese Fragestellung bildet den Ausgangspunkt der in diesem Kapitel beschriebenen hochschulpraktischen Implikationen. Deren Formulierung, ausgehend von den Ergebnissen der durchgeführten empirischen Untersuchung, erfolgt basierend auf der Betrachtung von Hochschulen als Expertenorganisationen und der ihr inhärenten strukturellen, systemischen und strategischen Besonderheiten. Die nachfolgenden Implikationen gehen nicht von der Fragestellung aus, was die eine Hochschule ‚besser macht' als die andere, was die eine Fachdisziplin von der anderen ‚lernen kann' in Bezug auf das Vorgehen der inhaltlichen Entwicklung von Studiengängen oder inwieweit in der grundständigen Lehre von den Erfahrungen der Weiterbildung in der Entwicklung zielgruppen- und bedarfsorientierter Studiengänge ‚profitiert' werden kann. Die Ableitung der Implikationen findet vielmehr mit der Zielsetzung statt, eine Diskussion darüber anzuregen, wie es gelingen kann, das Vorgehen in der inhaltlich-konzeptionellen Entwicklung von Studiengängen zum Gegenstand eines bereichs- und statusgruppenübergreifenden hochschulischen Diskurses zu machen, darauf ausgerichtet, die Entwicklung von Studiengängen unter Berücksichtigung der hochschulischen und hochschulübergreifenden Rahmenbedingungen als gemeinsame strategische Aufgabe wahrzunehmen und zu gestalten. Bedingt durch den aktuellen hochschulpolitischen Diskurs zur Finanzierung der öffentlichen Hochschulen und zur Projektförmigkeit von Maßnahmen im Bereich Studium, Lehre und Weiterbildung liegen entsprechende Beiträge und (hochschulpolitische) Papiere vor, auf die im Weiteren zurückgegriffen wird, d. h. die Ableitung der Implikationen geschieht nicht voraussetzungslos. Eine Rolle spielen insbesondere die Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK, 2017b) zur nachhaltigen Verankerung und zu den Wirkungsbedingungen von Projektergebnissen in Studium und Lehre sowie die vom Wissenschaftsrat (WR, 2017) zu den Strategien für die Hochschullehre formulierten strategischen Handlungsempfehlungen.

Die Implikationen lassen sich unmittelbar in das Modell der Pädagogischen Hochschulentwicklung von Brahm, Jenert und Euler (2016) einordnen (vgl. Kap. 3.3). Wie bereits erläutert basiert dieses Modell auf der Grundüberlegung, dass die Qualität von Studium und Lehre an Hochschulen in der Wechselseitigkeit bzw. Verschränkung der Ebenen Organisation, Studienpro-

grammentwicklung und Lernumgebungen und vor dem Hintergrund der strategischen Ziele von Studium und Lehre zu betrachten ist. Die Gestaltung von Veränderungsprozessen bzw. Organisationsentwicklungsprozessen erhält durch dieses Modell „eine spezifische Einrahmung“ (Brahm, Jenert & Euler, 2016, S. 32). Die Wechselseitigkeit der in diesem Modell dargestellten Ebenen spiegelt sich in den eigenen Implikationen wider und verdeutlicht sich in den oben genannten Papieren der HRK (2017b) und des Wissenschaftsrates (WR, 2017).

Nach einer kurzen Erläuterung zum Begriffsverständnis werden im Weiteren vier zentrale Implikationen aufgeführt, die in ihrer Wechselseitigkeit zu verstehen sind:

1. Kommunikation über Studiengangentwicklung befördern
2. Prozesse dokumentieren und Qualitätskriterien entwickeln
3. Nachhaltige Unterstützungsstrukturen schaffen
4. Qualität von Studium, Lehre und Weiterbildung als strategische Aufgabe wahrnehmen

Die Implikationen fokussieren die hochschulische Mesoebene, ohne die Bedeutung hochschulübergreifender Implikationen insbesondere in Bezug auf die Finanzierung öffentlicher Hochschulen und die Gestaltung des Systems und der Instrumente der Hochschulsteuerung aus dem Blick zu verlieren. Die Entscheidung, explizit Implikationen auf der Meoebene darzulegen, hängt mit dem Sachverhalt zusammen, dass sich diese direkt aus den Ergebnissen der Untersuchung ableiten und in den organisationssoziologischen Bezugsrahmen einordnen lassen. In Bezug auf die Makroebene soll an dieser Stelle in erster Linie auf die Empfehlungen im Positionspapier des Wissenschaftsrates (WR, 2017) verwiesen werden, die im Hinblick auf die besonderen Rahmenbedingungen der Weiterbildung an Hochschulen zu ergänzen wären (vgl. u. a. Maschwitz et al., 2017; Hanft et al., 2016). Der Wissenschaftsrat (WR, 2017) empfiehlt, dass die Länder Instrumente wie Zielvereinbarungen und die leistungsorientierte Mittelvergabe so gestalten, dass „die strategischen Maßnahmen einer Hochschule im Bereich der Lehre gefördert und belohnt werden“ (S. 29), d.h. der Fokus sich vom quantitativen Output auf den Aspekt der Prozessqualität richtet. Angeknüpft werden kann des Weiteren an die Empfehlungen des Wissenschaftsrates, Leistungen in der Lehre nicht nur an das Lehrdeputat zu knüpfen:

> „Die bisher in vielen Ländern übliche Fokussierung auf Unterrichtsstunden im Deputat verengt und verkürzt die Leistungsdimension Lehre und marginalisiert andere relevante Lehraufgaben an Hochschulen, wie die Entwicklung von Curricula und neuen (z. B. digitalen) Lehrformaten oder Vorbereitungen von Akkreditierungen und Evaluationen“ (WR, 2017, S. 30).

In der Weiterbildung sollten die hochschulübergreifenden und hochschulinternen Rahmenbedingungen langfristig so gestaltet werden, dass die Entwicklung weiterbildender Studiengänge in entsprechende Anreizstrukturen (Zielvereinbarungen, Leistungszulagen) eingebunden ist. Professionelle, strategisch orientierte Studiengangentwicklung erfordert überdies auch im grundständigen Bereich Anreizstrukturen und Kapazitäten, dies insbesondere auch an auf Lehre ausgerichtete Fachhochschulen, in denen sich die Frage nach den verfügbaren Kapazitäten für die Gestaltung von Studiengangentwicklungsprozessen noch einmal in besonderer Weise stellt.

8.1 Begriffsverständnis

Die Ableitung der Implikationen hat zu berücksichtigen, dass Studiengangentwicklung im Rahmen der strukturellen und systemischen Besonderheiten der Hochschule stattfindet, innerhalb der Fachbereiche und Fakultäten den Logiken und Kulturen der Fächer unterliegt und in ihrem Verlauf stark von den handelnden Akteuren abhängt. Das Vorgehen der inhaltlich-konzeptionellen Studiengangentwicklung scheint sich in der Hochschulpraxis zudem als ein Bereich darzustellen, über den über die Grenzen der (organisationsstrukturell in Fachbereichen und Fakultäten) verankerten Fachdisziplinen hinaus kaum ein Austausch stattfindet. Während Kommunikation im Prozess der Studiengangentwicklung – formal wie informell – eine zentrale Rolle spielt, wird der Prozess selbst offenbar kaum reflektiert. Die im Rahmen der Fallbeispiele befragten Akteure differenzieren zwischen dem formalen Prozess, der auf der (Verwaltungs-)Ebene der Hochschule abläuft und der Entwicklung der Inhalte des Studiengangs als (hoheitliche) Aufgabe der jeweiligen Fachdisziplinen und der Hochschullehrenden als Expertinnen und Experten. Bei den weiterbildenden Studiengängen spielt zudem eine Rolle, ob diese in einer zentralen Einrichtung für Weiterbildung strukturell verankert sind und welche Funktionen und Aufgaben diese Einrichtung in der Studiengangentwicklung übernimmt. Als Herausforderung stellt sich die aus der Untersuchung gewonnene Erkenntnis dar, dass die befragten Hochschulprofessorinnen und Hochschulprofessoren sich zwar vereinzelt mehr Struktur im Prozess der Studiengangentwicklung wünschen, diese aber zugleich auch als zusätzlichen Arbeitsaufwand wahrnehmen und Grenzen dort sehen, wo das eigene Fachverständnis berührt ist bzw. ihr Status als fachliche Expertinnen und Experten.

Die Ableitung der Implikationen geschieht vor dem Hintergrund der organisationssoziologisch durch die Ansätze von Giddens (1997) sowie Crozier und Friedberg (1979) begründeten Verschränkung von Struktur und Handeln in Organisationen und lenkt die Diskussion mit Blick speziell auf Hochschulen auf ein grundlegendes ‚Dilemma', welches bereits im Zuge der theoretischen Generalisierung (vgl. Kap. 7.2) erkennbar wurde. So zeigen die Ergebnisse der Untersuchung, dass sich die Akteure in der inhaltlich-konzeptionellen Gestaltung der Studiengänge an den hochschulischen und hochschulübergreifenden Strukturvorgaben orientieren, die Begründungszusammenhänge ihres Handelns sich jedoch vielfach nicht auf der formal-strukturellen Ebene abbilden lassen. Diese Erkenntnis führt unmittelbar zur Frage der Wirkung und des Umgangs von Hochschulen mit Struktur. Können Hochschulen durch ein ‚Mehr' an Struktur das fluide, auf der formalen Ebene offensichtlich vielfach nicht greifbare Handeln ihrer Expertinnen und Experten in ‚Bahnen' lenken? Wenn es so ist, dass Struktur nur ausgehend vom Handeln verstehbar und veränderbar ist und nur dann tatsächlich auch wirksam wird, wenn sie sich im Handeln der Akteure abbildet und von ihnen als relevant bewertet wird: sollte man dann nicht das Bestreben der Hochschulen, Veränderungen über Strukturreformen herbeizuführen, grundsätzlich infrage stellen? Was bringt ein ‚Mehr' an Struktur? Diese Frage ist nicht trivial, wenn es beispielsweise um die Diskussion bezüglich der Einführung von Qualitätsstandards (Röbken & Broens, 2017) oder Anrechnungsempfehlungen (Müskens, Lübben & Zawacki-Richter, 2017) geht oder um die vom Wissenschaftsrat (WR, 2017) empfohlene Einführung von Lehrprofilen an Hochschulen. Führt aber auf der anderen Seite nicht eine ‚Vernachlässigung' der Strukturperspektive dazu, dass die Qualität von Studium und Lehre der „Selbstkontrolle der Experten" (Pellert, 2000, S. 48) anheim gestellt ist? Und muss nicht auf die eingangs beschriebenen Entwicklungen und Tendenzen im Hochschulsektor (vgl. Kap. 2) tat-

sächlich auch mit einem Mehr an Struktur reagiert werden? Diesbezüglich kann beispielsweise auf Pellert (2000) verwiesen werden, die darauf hinweist, dass eine „institutionelle Prioritätensetzung […] in den Strukturen ihren Niederschlag finden“ (S. 42) muss, dies etwa im Hinblick auf Qualitätsstandards in der Lehre. So schreibt sie zur diesbezüglichen Rolle der Hochschulleitung:

> „Wenn etwa immer nur ein rhetorisches Bekenntnis zur Bedeutung der Lehre abgelegt wird, bei sämtlichen Karriereschritten hingegen die Qualität der Lehre keine Rolle spielt, so muss das zur Verwirrung und Frustration der Organisationsmitglieder führen“ (Pellert, 2000, S. 42).

Der hier als Dilemma skizzierte Aspekt stellt sich nicht nur als ‚Strukturdilemma‘ dar, sondern auch als ‚Handlungsdilemma‘, wenn in der Diskussion möglicher Implikationen lediglich die Aus- und Verhandlungsprozesse bzw. die Ebene der Interaktion zwischen den Akteuren betrachtet wird. Die Schaffung formaler und informeller bereichs- und statusgruppenübergreifender Austausch- und Vernetzungsmöglichkeiten in der Expertenorganisation Hochschule ist essentiell zur Beförderung von Entscheidungsprozessen, der Ermöglichung handlungsrationalen Verhaltens und der Initiierung und Gestaltung von Innovationen, wird aber keine nachhaltigen Veränderungsprozesse auf der Ebene der Gesamtorganisation in Gang setzen können, wenn Kommunikation hier als Selbstzweck dient. Pellert (2000) benutzt nicht den Begriff des Dilemmas, spricht aber in Bezug auf die Bereiche der Wissenschaft und der Verwaltung davon, dass „unterschiedliche Organisationsstrukturen und –kulturen aufeinander [stoßen]“ (S. 45). Die von Pellert genannte Anforderung an Hochschulleitungen, „eine gute Balance zwischen der Entwicklung der Personen und der Entwicklung der Strukturen“ (Pellert, 2000, S. 54) für die Gestaltung der Expertenorganisation Universität in den Vordergrund zu stellen, sind auch mit Blick auf das Thema Studiengangentwicklung von Bedeutung. Pellert zeigt auf, wie ein solcher Prozess seitens der Hochschulleitung gestaltet werden kann:

> „In der normativen Organisation Universität hat die Kultur der Organisation einen zentralen Stellenwert. Will Leitung effektiv sein, so muss sie diese Kultur(en) sorgfältig studieren. Das Studium der unterschiedlichen fachlichen Kulturen kann aber auch so organisiert werden, dass sich verschiedene Teile der Universität gegenseitig studieren und so zum besseren Selbstverständnis der Organisation beitragen. Leitung sollte dabei nicht so sehr danach trachten, wie man eine Kultur verändert, sondern wie man Stärken und Schwächen der vorhandenen Kulturen für die Ziele nützt (Pellert, 2000, S. 45)“.

Dieses Dilemma ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht auflösbar. Die Auseinandersetzung mit diesem Aspekt wird jedoch als wichtig erachtet, wenn es um die Bewertung und Einordnung der nachfolgenden Implikationen geht. Diese sind nicht im Sinne von Lösungen oder Handlungsempfehlungen zu verstehen, sondern sie können vielmehr Impulse und Anlässe geben für Diskussionen in Hochschulpraxis und Hochschulforschung.

Als bedeutsam ist auch die Frage zu bewerten, ob die Implikationen von der Struktur- oder von der Handlungsebene ihren Ausgang nehmen bzw. beschrieben werden sollen. Peer Pasternack (2017)[93] schreibt in einem Experten-Blog der Koordinierungsstelle der Begleitforschung zum

[93] https://de.kobf-qpl.de/blog_posts/38, 20.12.2017

Qualitätspakt Lehre (KoBF)[94] beispielsweise darüber, dass es bezüglich der Kommunikation zwischen der Hochschulforschung und ihren Adressatinnen und Adressaten – Pasternack führt hier die Wissenschaft, die Hochschulentwicklungspraxis, die Hochschulpolitik und die allgemeine Öffentlichkeit auf – „Übersetzungsleistungen" bedarf, insbesondere hinsichtlich des Transfers von Forschungsergebnissen in praxisrelevantes „Handlungs- und Beratungswissen". Pasternack schlägt diesbezüglich verschiedene „niedrigschwellige Kommunikationsformate" vor, darunter Infografiken, Checklisten, Toolboxen und Handreichungen. Die Ergebnisse der Fallstudien der wissenschaftlichen Begleitung zu AdB:oH (Hanft et al., 2016) konnten jedoch beispielsweise zeigen, dass solche Formate nicht ausreichen, um tatsächlich Veränderungsprozesse zu initiieren. So wurde den Projekten beispielsweise das Raster der Planung, Entwicklung und des Managements von Studienprogrammen (Hanft, 2014) bei unterschiedlichen Anlässen als Orientierungsrahmen präsentiert und erläutert. Letztlich wurde es jedoch von den Projektakteuren in ihrer Praxis lediglich punktuell und anlassbezogen genutzt und umgesetzt (Hanft et al., 2016, S. 104). Die Ableitung von Implikationen sollte folglich ihren Ausgang von der Handlungspraxis nehmen, um dort auch wirksam zu werden und Veränderungsprozesse auslösen zu können.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen werden im Folgenden vier Implikationen formuliert, die von der Wechselseitigkeit von Struktur und Handeln ausgehen und anknüpfend an thematisch einschlägige, aktuelle Veröffentlichungen die Gestaltung von Studiengangentwicklung im Sinne eines partizipativen Organisationsentwicklungsprozesses anregen. Die Verwendung des Begriffs der Organisationsentwicklung erfolgt dabei ausgehend von einem systemischen Verständnis (vgl. u. a. Hanft, 2008; Meisel & Feld, 2012), nach dem „Organisationen aus systemeigenen und –typischen Strukturen bestehen, die durch Handlungen entstanden sind und sich durch Handlungen wiederum verfestigen" (Hanft, 2008, S. 341). Geht es um die Frage der Initiierung und Begleitung eines solchen Organisationsentwicklungsprozesses, so können zwei Perspektiven zugrunde gelegt werden: zum einen eine Außenperspektive auf Studiengangentwicklung beispielsweise von externen Organisationsentwicklerinnen und –organisationsentwicklern oder Hochschulberaterinnen und –beratern, zum anderen eine Innenperspektive hochschulischer Akteure, die a) aufgrund ihrer Funktion und/oder Position in den Prozess der Studiengangentwicklung involviert sind und b) die aufgrund ihrer Funktion und/oder Position beispielsweise im Bereich von Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement etc. mit der Initiierung und Gestaltung interner Organisationsentwicklungsprozesse zu tun haben. Dabei wird die erste Implikation der Förderung von Kommunikation unter Einbeziehung aller relevanten Stakeholder als Basis und Voraussetzung der weiteren Implikationen angesehen.

8.2 Kommunikation über Studiengangentwicklung befördern

Der Wissenschaftsrat (WR, 2017) spricht sich für die Entwicklung von Lehrverfassungen und Lehrprofilen an Hochschulen aus. Dabei stellen Lehrverfassungen „ein verbindliches Leitbild für die Lehre dar" (WR, 2017, S. 16), während Lehrprofile „die Bildungsziele eines Studiengangs sowie die angestrebten Kompetenzprofile und fachabhängigen Niveaus der Absolventinnen und Absolventen […] transparent machen" (WR, 2017, S. 17).

[94] https://de.kobf-qpl.de/blogs/1, 20.12.2017

> „Diese Instrumente fördern die Identifikation mit der eigenen Hochschule als Lehrinstitution und die gemeinsame Verantwortung für gute Lehre über die verschiedenen Statusgruppen und Organisationseinheiten hinweg. Die Entwicklung von *Lehrverfassungen* und *Lehrprofilen* sollte Teil einer Gesamtstrategie einer Hochschule sein und so die Chance bieten, dezentrale Aktivitäten zu vernetzen und systematisch in das Qualitätsmanagement einzubinden“ (WR, 2017, S. 17; Hervorhebung i. Orig.).

Der Hochschulleitung wird diesbezüglich eine zentrale Rolle „für die Entwicklung einer institutionellen Lehrstrategie“ (WR, 2017, S. 19) zugeschrieben. Der Wissenschaftsrat verweist des Weiteren auf die Bedeutung der gemeinsamen Gestaltung von Curricula:

> „Die gemeinsame Gestaltung der Curricula unter Beteiligung verschiedener Personengruppen (z. B. Studierender oder Vertreterinnen oder Vertreter des Wissenschaftsmanagements) führt zu einer stärkeren gemeinsamen Identifikation mit den Zielen der Hochschule für die Lehre, zu mehr Kreativität und mehr Effizienz“ (WR, 2017, S. 18).

Die hier aufgeführte Implikation, die Kommunikation über das Thema Studiengangentwicklung in der Hochschule zu befördern, knüpft an diese, vom Wissenschaftsrat genannten Empfehlungen an. Wenn davon auszugehen ist, dass das Wissen über das Vorgehen in der inhaltlich-konzeptionellen Entwicklung von (grundständigen und weiterbildenden) Studiengängen in Hochschulen in erster Linie handlungspraktisch auf der Akteursebene vorliegt, gilt es zunächst, Kommunikationsanlässe und -strukturen, formelle und informelle Austausch- und Vernetzungsmöglichkeiten über dieses Thema innerhalb der Hochschule zu schaffen. Dabei sollte die hochschulinterne Kommunikation über Studiengangentwicklung zunächst mit der Zielsetzung verbunden sein, Akteure und Akteurskonstellationen (Schimank, 2010)[95] zu identifizieren, Motive, Interessen und Einstellungen zum Gegenstand des Austausches zu machen und (Erfahrungs-)Wissen offen zu legen. Dabei ist auf eine gleichberechtigte Beteiligung und Kommunikation aller am Prozess der Studiengangentwicklung involvierten zentralen und dezentralen Akteure zu achten. Friedberg (1995) beispielsweise schreibt, dass „man sich keine Organisationsveränderung ohne die Beteiligung der Betroffenen selbst vorstellen“ (S. 346) kann. Ein solcher Ansatz kann im Übrigen auch dazu beitragen, den Austausch zwischen den Bereichen der grundständigen Lehre und der Weiterbildung zu fördern. Was die Kommunikationsformate betrifft, so sind generell unterschiedliche Möglichkeiten denkbar. Die Hochschulleitung beispielsweise kann fachbereichs- und fakultätsübergreifende Foren und Austauschformate initiieren, dies kann aber ebenso von einzelnen Fachbereichen und Fakultäten ausgehen. Hier kann das Dekanat eine initiierende und steuernde Funktion übernehmen (vgl. Fallbeispiel C). Derartige Impulse können aber zum Beispiel auch von Projekten etwa im Rahmen des Qualitätspakt Lehre oder von AdB:oH ausgehen, wenn sie von Hochschul- und/oder Projektleitungen im Sinne einer Strategieentwicklung verantwortet und vorangetrieben werden. Das interne Qualitätsmanagement oder die Abteilung für Organisationsentwicklung kann hier eine moderierende Funktion einnehmen. Wichtig ist, dass die an solchen Kommunikationsprozessen involvierten Akteure hierin einen Mehrwert erkennen.

[95] Schimank (2010) beschreibt mit dem Begriff der Akteurskonstellation das „handelnde Zusammenwirken“ (S. 202) von mindestens zwei Akteuren, dass sich in Form von drei Arten darstellen kann: als Beobachtungskonstellation, Beeinflussungskonstellation oder als Verhandlungskonstellation.

Müller (2016) befasst sich in seinem Beitrag mit den Spezifika und dem Verhältnis zentraler und dezentraler Akteurskonstellationen an Hochschulen im Kontext der Umsetzung und Analyse universitärer Studienreformprojekte. Er verdeutlicht, dass sich diese Akteurskonstellationen auf beiden Seiten infolge der Fluktuation in zentralen Ämtern/Funktionsstellen (Hochschulleitung, Senat, Dekanate) als wenig stabil darstellen, zudem jeweils „Personen mit unterschiedlicher Position und Erfahrungen beteiligt“ (Müller, 2016, S. 196) sind. Insbesondere was die Umsetzung Bologna-konformer Studienangebote betrifft, würden sich „Differenzen“ (Müller, 2016, S. 194) zwischen den zentralen und dezentralen Akteurskonstellationen zeigen. Während die zentralen Akteure (Hochschulleitung, Senat, Hochschulverwaltung etc.) für die Vorbereitung und Umsetzung von entsprechenden strukturellen Rahmenvorgaben zuständig sind, wird auf der dezentralen Ebene „um die konkrete Gestaltung der Curricula gerungen“ (Müller, 2016, S. 196). Die Umsetzung von Studiumreformen sollte dieses Verhältnis von zentralen und dezentralen Akteurskonstellationen in den Blick nehmen:

> „Nur wenn es zu einer Verständigung zu diesen wichtigen Themen zwischen den Akteurskonstellationen auf zentraler und dezentraler Ebene kommt, besteht eine gewisse Chance, flächendeckend in der ganzen Universität eine systematisch angelegte Studienreform mit kohärentem Zielsystem zu initiieren“ (Müller, 2016, S. 196).

Die Bedeutung von Kommunikation in der Gestaltung von Studiengangentwicklung wird auch von den in dieser Arbeit vorgestellten prozessorientierten Ansätzen von Hörmann (2007), Jenert (2011) und Felbinger (2013) hervorgehoben. Felbinger (2013) erachtet „eine mangelhafte Abstimmung oder Kommunikation der Beteiligten“ (S. 270) als ein Problem in der Studiengangentwicklung. Sie konstatiert, dass sowohl „zwischen den Hochschulen und den Anspruchsgruppen als auch zwischen den einzelnen beteiligten Personen der Studiengangsgestaltung […] der Informationsaustausch daher verbessert werden [sollte]“ (Felbinger, 2013, S. 270). Als einen zentralen Aspekt in der Gestaltung von Studiengangentwicklung führt Felbinger (2013) die Arbeitsteilung zwischen „Personen mit heterogenen Expertisen“ (S. 259) auf. Der Einbezug und die Partizipation aller Anspruchsgruppen und die Gestaltung von Kommunikationsprozessen spielt auch in der von Jenert (2011) dargelegten Dimensionen auf der Ebene des Programme-Leadership und der Ebene des Programme-Ownership eine zentrale Rolle. In Bezug auf die Kommunikation mit den Lehrenden zur Festlegung der Ziele eines Studienprogramms spricht Jenert (2011) auch von einem „iterativen Kommunikationsprozess“ (S. 387). Und Hörmann (2007) hebt den Charakter von Bedarfserhebung und –analyse als kommunikativen Prozess hervor. Verwiesen sei an dieser Stelle des Weiteren auch noch einmal auf Schaper (2012), der inhaltlich-konzeptionelle Schritte der Studiengangentwicklung mit organisationsentwickelnden Schritten verknüpft und diesbezüglich auf das Erfordernis der Partizipation aller beteiligten Akteure verweist.

Daneben liegen weitere aktuelle Beiträge zur partizipativen Studiengang- und Curriculumentwicklung vor. So berichten etwa Gilch, Bauer und Ogbonna (2014) über ein partizipatives Vorgehen zur Weiterentwicklung der Studiengangentwicklung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Hier wurde vor dem Hintergrund der Vorbereitung der Systemakkreditierung eine Projektgruppe eingerichtet mit dem Ziel, „die bestehenden unterschiedlichen und immer wieder einmal zu Verzögerungen führenden Verfahren zur Einrichtung und Änderung

von Studiengängen neu zu gestalten“ (Gilch, Bauer & Ogbonna, 2014, S. 92). Die sich in diesem Prozess stellende Herausforderung wird wie folgt formuliert:

> „Wird es gelingen, mit den unterschiedlichen Fakultäten, Fächern und Fächerkulturen an einer großen, heterogenen, traditionsreichen und in ihrer Vielfalt starken Universität zu einem hochschulweiten Konsens in einer für die Identität der Fächer so zentralen Frage wie die nach der Konzeption von Studiengängen zu gelangen?“ (Gilch, Bauer & Ogbonna, 2014, S. 92)

Im Prozess deutlich wurden die unterschiedlichen Sichtweisen bzw. Perspektiven auf Studiengangentwicklung, die sich auch in der eigenen Untersuchung andeuten. So schreiben Gilch, Bauer und Ogbonna (2014, S. 96f.), dass für die Fächer die inhaltliche Gestaltung eines Studiengangs im Vordergrund stand, während die Verwaltung aus der Perspektive derjenigen Akteure argumentierte, die mit der Umsetzung der Studiengänge beauftragt sind. Im Beitrag dargestellt wird ein mehrstufiger partizipativer Ansatz unter Einbeziehung aller relevanten Anspruchs- bzw. Statusgruppen der Universität und begleitet durch eine externe Beratung.

Als ein weiteres aktuelles Beispiel kann der Beitrag von Wildt und Wildt (2017) genannt werden, der aufzeigt, wie durch die Anwendung des Formats der partizipativen Curriculumentwicklung insbesondere eine nachhaltige „Veränderung der Lehr- und Studienqualität“ (S. 338) gelingen kann. Vorgestellt wird das Format der Curriculumwerkstatt, das auf einer „Verknüpfung von Strategien ‚top down‘ und ‚bottom-up‘ in der Studiengang- bzw. Curriculumentwicklung“ (Wild & Wildt, 2017, S. 343) basiert und Promotoren aus allen Bereichen der Hochschule aktiv in diesen Prozess einbindet. Ein weiteres Beispiel für ein kooperatives Vorgehen in der Studiengangentwicklung ist der Beitrag von Schäfer, Kriegel und Hagemann (2014). Bei diesem, im Rahmen eines Projektes in AdB:oH entwickelten Vorgehen geht es darum, „unterschiedliche Akteurinnen und Akteure konzeptionell in die Studiengangentwicklung einzubinden und als gleichwertige Partner/innen und Gestalter/innen zu integrieren“ (Schäfer, Kriegel & Hagemann, 2014, S. 43). Studiengangentwicklung wird hier nicht nur als hochschulinterne Aufgabe verstanden, sondern bildungsbereichsübergreifend in Kooperation mit außerhochschulischen Trägern von Weiterbildung sowie Vertreterinnen und Vertretern der Praxis vollzogen. Daran lässt sich der Beitrag von Bisevic, Broens, Schmitt, Röbken und Kuhl (2017) anschließen, der ausgehend von den Besonderheiten und Anforderungen in der Gestaltung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung am Beispiel eines Studiengangs die Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Online-Lehre über Lehrenden-Workshops im Sinne einer partizipativen Qualitätsentwicklung beschreibt. Das Fazit der Autorinnen und Autoren lautet u. a., dass „die Standards nur dann valide [sind], wenn sie nicht *top-down* durch die Studiengangsleitung festgelegt werden, sondern durch einen breiteren Kreis an Lehrenden aktiv mitgestaltet werden“ (Bisevic et al., 2017, S. 164; Hervorhebung i. Orig.). Mit Bezug auf die eigene Untersuchung kann ergänzend hinzugefügt werden, dass vor allem auch die Reflexion des (fachlich) geprägten Selbstverständnisses im Prozess der Studiengangentwicklung eine Herausforderung darstellen kann.

Die im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten prozessorientierten Ansätze und Modelle der Studiengangentwicklung (vgl. Kap. 3.2) können im Kontext der Diskussion und Entwicklung von Qualitätskriterien als ‚Reflexionsfolie‘ genutzt werden, um das eigene Handeln zu verbalisieren. Dies gilt für die Entwicklung grundständiger Studiengänge ebenso wie für die Entwicklung wei-

terbildender Studiengänge, da die Ergebnisse der Untersuchung vermuten lassen, dass in Hochschulen in beiden Bereichen derartige Ansätze und Modelle bislang eher weniger bekannt sind bzw. diskutiert werden.

Kommunikationsprozesse im Sinne partizipativer Organisationsentwicklungsprozesse können langfristig Lernprozessse nicht nur in einzelnen Einheiten, sondern bei entsprechender Konstanz und unter der Voraussetzung einer professionellen internen oder externen Prozessbegleitung auch auf der Ebene der Gesamtorganisation Hochschule befördern. Im Ergebnis können Kommunikationsprozesse in die gemeinsame Erstellung (exemplarischer) Prozessbeschreibungen münden, die den Ausgangspunkt bilden können für die Diskussion von Qualitätskriterien.

8.3 Prozesse dokumentieren und Qualitätskriterien entwickeln

Aus Sicht des Wissenschaftsrates (WR, 2017) spielt für die Implementierung einer „institutionellen Lehrstrategie“ (S. 20) ein hochschulinternes Qualitätsmanagementsystem eine Rolle, dass prozess- wie ergebnisorientiert ausgerichtet ist.

> „Das bedeutet, eine dem jeweiligen Hochschulprofil entsprechende Gesamtstrategie im Bereich Lehre in Angebote auf verschiedenen Ebenen zu übersetzen und deren Inanspruchnahme und Wirkung im Rahmen von Qualitätskreisläufen zu überprüfen. Das betrifft Bereiche von Beratungs- und Betreuungsangeboten für Studierende über Weiterbildungsangebote für Lehrende bis zur Studiengangs- und Curriculumentwicklung“ (WR, 2017, S. 20).

Nach Wilbers und Wittmann (2013) ist ein strategisches Management von Studiengängen „die systematische Anbindung des Studiengangskonzeptes an valide Studiengangziele sowie die damit verbundene Durchführung von Qualitätssicherungsmaßnahmen und Verbesserungsaktivitäten“ (S. 31). Die Einführung eines internen Qualitätsmanagementsystems entsprechend den Anforderungen der Systemakkreditierung geht dabei „mit Veränderungen bzw. der Neudefinition von Strategien, Prozessen und Strukturen einher und stellt einen Organisationsentwicklungsprozess dar […]“ (Wilbers & Wittmann, 2013, S. 33). Dieser beinhalte die Entwicklung einer Qualitätskultur und „Diskursgefäße, die die Partizipation der verschiedenen Stakeholder gewährleisten“ (Wilbers & Wittmann, 2013, S. 35). Mit einem Ansatz von Organisationsentwicklung, der Ausgang nimmt von einem offenen, bereichs- und statusübergreifenden transparenten Kommunikationsprozess kann es gelingen, dass Qualitätskriterien für die inhaltlich-konzeptionelle Entwicklung von Studiengängen tatsächlich auch auf der Handlungsebene der Akteure relevant werden und langfristig auch eine Veränderung der Qualitätskultur bewirken. Dieser Punkt ist von zentraler Bedeutung, wenn es um die Frage geht, wie die inhaltlich-konzeptionelle Gestaltung von Studiengangentwicklung im internen Qualitätsmanagementsystem der Hochschule abgebildet werden kann. Zugleich würde damit auch auf die Situation reagiert, dass „bisher übliche Verfahren der Qualitätssicherung“ (Röbken & Broens, 2017, S. 269) die Besonderheiten weiterbildender Studiengänge noch unzureichend berücksichtigen. An dieser Stelle kann auf den Beitrag von Boentert (2013) verwiesen werden, die Qualitätskultur und Qualitätsmanagement als unmittelbar zusammenhängend betrachtet und als Aufgabe des Qualitätsmanagements die „Schaffung von Kommunikationsräumen“ (S. 129) benennt.

> „In der Praxis werden auch Prozesse nur dann gut funktionieren, wenn alle Akteurinnen und Akteure vom Sinn eines Verfahrens überzeugt sind und ein gemeinsames Verständnis von der jeweiligen Zuständigkeit und Verantwortung entwickelt haben. Dies kann letztlich nie durch eine Vorgabe „von oben“ gelingen, sondern nur über eine frühzeitige Einbindung und Beteiligung der Betroffenen“ (Boentert, 2013, S. 128).

Qualitätskriterien als formal-strukturelle Vorgaben für die Entwicklung von Studiengängen werden sich an einer Hochschule nur dann umsetzen lassen, wenn sie beteiligungsorientiert entwickelt und von den betroffenen Akteuren als sinnvoll und entlastend erlebt werden. Angeknüpft werden kann an dieser Stelle auch an den Beitrag von Mörth und Pellert (2011) zur Qualitätskultur, die sie als „Voraussetzung für den Erfolg der Qualitätsanstrengungen einer Institution und ihrer Mitglieder“ (S. 4) betrachten. Die Autorinnen stellen heraus, dass die Fokussierung der Qualitätskultur essentiell ist, damit Maßnahmen der Qualitätssicherung tatsächlich auch auf der Ebene der „Aktivitäten von Hochschulen“ (Mörth & Pellert, 2011, S. 5) wirksam werden. Hervorgehoben wird im Übrigen auch hier der Aspekt, dass insbesondere an Hochschulen nicht von *einer* Qualitätskultur die Rede sein kann, sondern dass es gilt, „disziplinäre Unterschiede und Befindlichkeiten“ (Mörth & Pellert, 2011, S. 5) zu berücksichtigen.

> „Die Arbeit an einer Qualitätskultur besteht also primär darin, gemeinsame, bisher unausgesprochen verfolgte Werte und Einstellungen herauszuarbeiten, an einer gemeinsamen Qualitätsdefinition zu arbeiten und dann alle Aktivitäten darauf auszurichten“ (Mörth & Pellert, 2011, S. 6).

Zur Diskussion zu stellen ist an diesem Punkt die Frage, welchem Grundverständnis Prozessbeschreibungen der inhaltlich-konzeptionellen Entwicklung von Studiengängen dem Hintergrund der obigen Ausführungen folgen sollten: eher im Sinne von feststehenden Strukturvorgaben oder im Sinne eines übergreifenden Rahmens mit der Möglichkeit der flexiblen, kontextabhängigen Ausgestaltung? Anregungen bietet diesbezüglich der Beitrag von Seidl und Vonhof (2017) zur Agilität in der Studiengangentwicklung. Agilität bedeutet, davon auszugehen, „dass die Qualität eines Ergebnisses (in unserem Fall des Produkts Studiengang) von der Qualität des Prozesses (in unserem Fall des Prozesses der Studiengangsentwicklung) abhängt“ (Seidl & Vonhof, 2017, S. 30).

> „Agilität ist eine Haltung und eine Überzeugung: die Überzeugung, ein Produkt „Studiengang“ entwickeln zu wollen, das die Stakeholder längerfristig zufriedenstellt. Eines der wichtigsten Elemente agiler Methoden ist deshalb, immer wieder sich selbst und die Stakeholder zu befragen, ob man noch auf dem richtigen Weg ist und was besser gemacht werden könnte. Dabei wird der Stakeholderbegriff bewusst breit gefasst: Neben Lehrenden und Studierenden sind auch die Hochschuladministration sowie die Gesellschaft und der Arbeitsmarkt Stakeholder des Studiengangentwicklungsprozesses“ (Seidl & Vonhof, 2017, S. 30.).

Agilität bildet in diesem Verständnis die Basis des Studiengangentwicklungsprozesses und impliziert fortlaufende Rückkopplungs- bzw. Feedbackschleifen. Seidl und Vonhof (2017) beschreiben vier verschiedene Phasen und jeweils pro Phase bestimmte Schritte im Prozess der Studiengangentwicklung, formulieren diese Schritte aber in Form von Fragen, die „zur Reflexion der eigenen Praxis anregen sollen“ (S. 30).

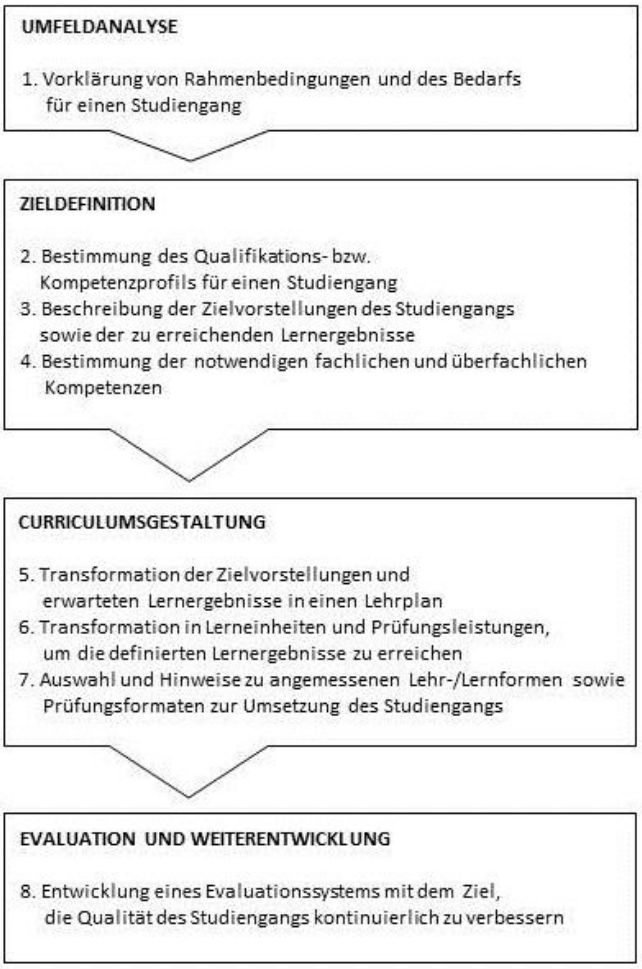

Abb. 48: Schritte der Studiengangsentwicklung (in Anlehnung an Seidl & Vonhof, 2017, S. 29)

Die hier beschriebenen Schritte der Studiengangentwicklung und das Grundverständnis von Agilität, auf dem diese basieren, können sowohl in der grundständigen Lehre als auch in der Weiterbildung als Bezugsrahmen für Studiengangentwicklung genutzt werden. Sie stellen sich auch deshalb als vielversprechend dar, weil die einzelnen Schritte in Frageform formuliert werden, die entsprechend der eigenen Kontextbedingungen ausgefüllt werden können und Raum bieten für individuelle Handlungsstrategien. Zum Schritt der Umfeldanalyse formulieren Seidl und Vonhof (2017) beispielsweise folgende fünf Fragen (S. 30):

„Wie gelangen wir zu einer multiperspektivischen Einschätzung?

Welche Gremien/Organisationsformen können wir nutzen?

Welche Stakeholder wurden bislang vernachlässigt?

Wer muss/sollte/kann im Entwicklungsteam beteiligt sein?

Was können wir aus zurückliegenden Umfeldanalysen positiv wie negativ lernen?“

Das von Seidl und Vonhof beschriebene Vorgehen ist vor dem Hintergrund der Ergebnisse der eigenen Untersuchung von Bedeutung als es explizit auf Vernetzung innerhalb und außerhalb der Hochschule ausgerichtet ist (*„Was können wir von anderen Studiengängen oder Hochschu-*

len lernen (good practice)?" (Seidl & Vonhof, 2017, S. 30)), den Austausch zwischen Forschung und Praxis anregt *(„Welche Erkenntnisse aus der hochschuldidaktischen Forschung bringen uns weiter?"* (Seidl & Vonhof, 2017, S. 30)), Studiengangentwicklung als kontinuierliche Aufgabe adressiert *(„In welchen Zyklen und auf welchen Ebenen [Modul, Studienphase etc.] sollte Studiengangsweiterentwicklung stattfinden?" (*Seidl & Vonhof, 2017, S. 30)).

Zusammenfassend betrachtet stellt sich die Entwicklung und Implementierung von Qualitätskriterien (auch) für die inhaltlich-konzeptionelle Entwicklung von Studiengängen als sinnvoll dar. Standards und Prozessbeschreibungen werden sich aber nur dann umsetzen lassen, wenn sie sich als integrierbar in die Handlungspraxis der Akteure erweisen.

8.4 Nachhaltige Unterstützungsstrukturen schaffen

Der Wissenschaftsrat (WR, 2017) verweist auf die Problematik, dass infolge der Projektinitiativen im Bereich Studium und Lehre die Zahl der befristet angestellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den Hochschulen stark zugenommen hat und mit deren Weggang zum jeweiligen Ende der Projektlaufzeit ein Verlust von Expertise bzw. „Erfahrungswissen" (S. 25) droht. Vor diesem Hintergrund sieht der Wissenschaftsrat ein strategisches Handlungsfeld in der Verstetigung von Personal im Hochschulmanagement. Für das Thema speziell der Studiengangentwicklung stellt sich diese Problematik in ähnlicher Weise dar, denn auch hier liegt das Wissen vielfach akteursabhängig vor. Neben der Entwicklung von Qualitätskriterien auf der strukturellen Ebene sollten daher dauerhafte Unterstützungsstrukturen an den Hochschulen geschaffen werden, die administrative und/oder steuernde Funktionen in der inhaltlich-konzeptionellen Studiengangentwicklung übernehmen können. Dabei ist darauf zu achten, dass derartige Strukturen und die dahinterstehenden Akteure von den Hochschullehrenden nicht als zusätzliche ‚administrative Belastung' wahrgenommen werden. Die Analyse der Fallbeispiele hat gezeigt, dass entsprechende Unterstützungsstrukturen wie z. B. in Form von Koordinations- und Managementstellen, Assistenzen im Dekanat, aber auch in Form von strukturell auf einer intermediären Ebene im „Third Space" (Jenert & Brahm, 2010) zwischen Wissenschaft und Verwaltung verankerten Einrichtungen für Weiterbildung und Hochschuldidaktik grundsätzlich als hilfreich und wünschenswert bewertet werden. Dabei ist ein Commitment bezüglich des Selbstverständnisses und der Aufgabenteilung von Bedeutung: Die Hochschullehrenden fungieren als Inhaltsexpertinnen und Inhaltsexperten; die Administration, Koordination und/oder das Management von Studiengangentwicklungsprozessen ebenso wie die Vernetzung der relevanten Akteure innerhalb, aber auch außerhalb der Hochschule im Sinne eines Stakeholdermanagements obliegt den Akteuren der Unterstützungsstrukturen. Damit verbindet sich aber auch die Notwendigkeit, mit Blick auf die intermediären Einrichtungen eine Form der nachhaltigen strukturellen Verankerung zu finden und ein strategisch begründetes Profil zu schaffen, damit solche Aufgaben auch erfüllt werden können. Um zu einer Professionalisierung des Vorgehens in der Studiengangentwicklung beitragen zu können, ist es – wie bereits eingangs mit Verweis auf Pellert (2000) argumentiert – notwendig, dass hier eine systemische Integration auf der strukturellen Ebene stattfindet, damit eine Einbindung in den Prozess der Studiengangentwicklung erfolgt. Insbesondere für den grundständigen Bereich wäre zu diskutieren, inwieweit man im wissenschaftlichen Bereich Daueraufgaben und damit entfristete Stellen schaffen kann, die sich mit Studiengangentwicklung befassen bzw. Steue-

rungsaufgaben im Prozess der Studiengangentwicklung übernehmen. Mit diesem Punkt wird angeknüpft an die Position des Wissenschaftsrates (WR, 2017), „dass Daueraufgaben in der Lehre nicht durch Projektmittel finanziert werden sollten“ (S. 33), die auf die Makroebene auf die Ausgestaltung der Hochschulfinanzierung verweist.

> „Die Hochschulen müssen jedoch für Strukturen, die nachweislich wirksam die Qualität der Lehre verbessern, eine dauerhafte Finanzierung bereitstellen. Sie können dies in vielen Fällen nicht allein durch Umschichtungen eigener Mittel leisten, sondern benötigen eine angemessene Grundausstattung und finanzielle Entscheidungsspielräume“ (WR, 2017, S. 34).

In den Blick zu nehmen ist der Unterschied zwischen den Hochschultypen in Bezug auf das Aufgabenprofil und die Personalstruktur. Fachhochschulen sind in erster Linie auf Lehre ausgerichtet, d. h. die Kapazitäten der Hochschullehrenden fließen in die Lehre, so dass hier die Frage gestellt werden muss, wie unter unter diesen Ausgangsbedingungen entsprechende Unterstützungsstrukturen aussehen könnten. Insofern gilt es bei der Diskussion um mögliche Unterstützungsstrukturen immer die hochschulinternen Rahmenbedingungen, die jeweilige strategische Ausrichtung und die Kultur der jeweiligen Hochschule zu fokussieren.

In den Rahmen der Implementierung der hier genannten Unterstützungsstrukturen fällt auch eine Optimierung des hochschulinternen Wissensmanagements, um zu verhindern, dass das Wissen über Studiengangentwicklung auf einer Akteursebene verbleibt. Hier sind hochschul- und bereichsspezifisch adäquate Verfahren und Instrumente zu diskutieren und zu entwickeln.

8.5 Qualität von Studium, Lehre und Weiterbildung als strategische Aufgabe wahrnehmen

Studiengangentwicklung wird in dieser vierten Implikation eingeordnet in den übergeordneten Begriff der Qualität von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Brahm, Jenert und Euler (2016) zeigen mit ihrem Modell der Pädagogischen Hochschulentwicklung, dass die strategischen Ziele für Studium und Lehre zum einen auf die Ebenen der Organisation, der Studienprogrammentwicklung und der Lernumgebungen Einfluss nehmen, sie zum anderen aber auch selbst durch diese Ebenen beeinflusst werden. Bezogen auf die zuerst genannten drei Implikationen bedeutet das also, dass Kommunikation, die Diskussion und Formulierung von Qualitätskriterien, die Frage nach adäquaten Unterstützungstrukturen stattfinden vor dem Hintergrund der Strategie einer Hochschule, sie aber in ebensolcher Weise zur Strategieentwicklung anregen (können). Strategie bedeutet, ausgehend von den Ergebnissen der Untersuchung, sowohl die Schaffung struktureller Rahmenbedingungen – dies in der Wechselseitigkeit von top-down und bottom-up Prozessen – als auch die Beförderung des informellen Austausches bezüglich der Entwicklung der Hochschulkultur(en). Müller (2016) spricht sich mit Bezug auf die Umsetzung von Studienreformprojekten für eine Stärkung der Hochschulleitung aus mit dem Ziel, „einen gesamtuniversitären Ordnungsrahmen für Reformmaßnahmen“ (Müller, 2016, S. 199) zu schaffen. Im Gespräch mit der Hochschulleitung der Hochschule A wurde deutlich, dass eine Hochschulleitung insbesondere aber auch über die Schaffung von informellen Räumen, Austausch- und Vernetzungsmöglichkeiten ein für Studium, Lehre und Weiterbildung (innovations-)förderliches Umfeld schaffen kann. „*Man muss wirklich den Dingen auch die Zeit lassen, die sie brauchen. Und sicherlich eher eine Atmosphäre schaffen, dafür schaffen,*

das war dann das Stichwort Kultur. Dass solche Projekte an der Hochschule willkommen sind. Dass es Töpfe gibt, die man anzapfen kann. Dass es Anerkennung gibt. Seitens der Leitung, seitens der Studierenden. Und so, eher so ein, eine Kultur dafür, ein Klima dafür einrichten. Dass es hier willkommen ist. Und nicht sofort bei jeder Innovation auf die Finger klopfen" (I8, 90). Dabei ist die Verantwortung für eine Strategieentwicklung nicht allein der Hochschulleitung zuzuschreiben, sondern liegt auch dezentral in den Fachbereichen und Fakultäten und im Kontext der Weiterbildung beispielsweise bei den Einrichtungen für Weiterbildung.

Ausgehend von der Darstellung der Einflusssysteme von Mintzberg (1983a) empfiehlt es sich, in der Strategieentwicklung und –gestaltung insbesondere von der Bedeutung und Wirkweise des Expertensystems und des politischen Systems auszugehen und diese als Ausgangspunkt für die Initiierung von Veränderungsprozessen zu nutzen. In der Wechselseitigkeit von Struktur und Handlungspraxis kann Studiengangentwicklung so langfristig zu einem Thema der Qualitätskultur einer Hochschule als „gelebte Praxis" (AQ Austria, 2017) werden.

9 Fazit und weiterführende Fragestellungen

Die inhaltlich-konzeptionelle Entwicklung von grundständigen und weiterbildenden Studiengängen liegt in der Verantwortung der Akteure in den dezentralen Einheiten von Fachbereichen und Fakultäten an den Hochschulen. Abhängig von der strukturellen Verankerung, dem Profil und Aufgabenzuschnitt können hochschulische, intermediäre Einrichtungen für beispielsweise Weiterbildung oder Hochschuldidaktik Aufgaben der Entwicklung von Studiengängen übernehmen. Auf der zentralen hochschulischen Ebene gibt es formale Prozessverläufe und Verfahrensvorschriften, die den Genehmigungsprozess der Entwicklung und Änderung von Studiengängen abbilden, die Gremienabfolge und die Zuständigkeiten auf der Fachbereichs- bzw. der Fakultätsebene und der Hochschulverwaltung benennen, des Weiteren auf einzureichende Dokumente und Unterlagen verweisen. Unter den oben genannten Voraussetzungen einer entsprechenden strukturellen Verankerung können zudem (Qualitäts-)Standards einer intermediären Einrichtung für Weiterbildung zum Tragen kommen. Das inhaltlich-konzeptionelle Vorgehen zeigt sich an beiden Hochschulen sowohl in den grundständigen Bachelorstudiengängen als auch in den weiterbildenden Masterstudiengängen als wesentlich akteursabhängig und im handlungspraktischen Bewusstsein verankert. Die organisationssoziologischen Analysen von Giddens (1997) sowie Crozier und Friedberg (1979) spiegeln sich in den Ergebnissen der Untersuchung insofern wider, als diese die Wechselseitigkeit zwischen der formal-strukturellen Ebene der Hochschule und der Handlungsebene der Akteure erkennbar werden lassen. In der Rekonstruktion der Strategien der Akteure auf Basis der geführten Gespräche zeichnet sich die Bedeutung der Verfügbarkeit und der Gestaltungsmöglichkeit von informellen Kommunikationsstrukturen und Kommunikationsprozessen in der Studiengangentwicklung ab. In ihren Strategien greifen die Akteure auf unterschiedliche Machtquellen zurück. Der Einfluss der jeweiligen Fachdisziplin äußert sich über die Bezugnahme der Akteure auf die Kultur des Fachbereichs bzw. der Fakultät. Begründungszusammenhänge, die auf die Logik und Inhalte der Fachdisziplin rekurrieren, finden sich etwas ausgeprägter in den untersuchten grundständigen und weiterbildenden Studiengängen an der Universität B. Daran anknüpfend ist zu konstatieren, dass der Hochschultyp das Handeln der Akteure dahingehend beeinflusst, welchen (Bildungs-)Auftrag sie der Gesamtorganisation Hochschule zuschreiben

bzw. mit welchem Selbstverständnis sie in der Studiengangentwicklung vorgehen. Während die inhaltlich-konzeptionelle Entwicklung der grundständigen Bachelorstudiengänge innerhalb der Selbstverwaltungsstrukturen der Hochschulen stattfinden, stehen die Akteure in der Entwicklung der weiterbildenden Studiengänge vor der Herausforderung, dass die vorhandenen Strukturen und Prozesse häufig nicht auf die Besonderheiten der Weiterbildung zugeschnitten sind. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn die Hochschule über wenig Erfahrung in der Weiterbildung verfügt (vgl. u. a. Hanft et al., 2016) und eine formale Strukturzugehörigkeit der weiterbildenden Studiengänge weder in den Fachbereichen/Fakultäten noch in einer Einrichtung für Weiterbildung gegeben ist. Die Entwicklung von weiterbildenden Studiengängen hat u. a. aufgrund der Besonderheiten der Finanzierungsbedingungen andere Voraussetzungen als die über die Grundausstattung finanzierten grundständigen Studiengänge. Diese Ausgangsbedingungen führen aber offenbar nicht dazu, dass die Akteure in der Weiterbildung ihrem Vorgehen eine stärker (projekt-) managementorientierte Systematik zugrunde legen.

Der in dieser Arbeit gewählte Theorierahmen unterstützt dabei, die Hochschulpraxis der Studiengangentwicklung zu verstehen und zu analysieren. Er bietet eine Argumentationsbasis dafür, dass sich nachhaltige hochschulinterne Veränderungen in der Studiengangentwicklung nicht als top-down-Prozess im Sinne von Vorgaben und Standards auf der formal-strukturellen Ebene vollziehen, sondern von der Handlungspraxis ihren Ausgang nehmen und als partizipative Organisationsentwicklungsprozesse gestaltet werden sollten. Das Thema Studiengangentwicklung in den hochschulischen Diskurs zu rücken, bedeutet in erster Linie zunächst die Identifizierung der zu involvierenden zentralen und dezentralen Akteure (ggf. auch hochschulexterner Akteure), eine Offenlegung und Diskussion von (fachdisziplinär) geprägten Vorgehensweisen, persönlichen Überzeugungen und Haltungen. Die Darlegung des Forschungsstandes hat verdeutlicht, dass Studiengangentwicklung in der einschlägigen Literatur in der Regel nicht ausgehend von der Handlungspraxis thematisiert wird, sie aber – so die zentrale Erkenntnis der eigenen Untersuchung – letztlich nur unter dieser Perspektive analysiert werden kann, wenn tatsächlich Veränderungsprozesse in diesem Bereich intendiert werden. Eine Verständigung über gemeinsame Qualitätskriterien der inhaltlich-konzeptionellen Entwicklung grundständiger und weiterbildender Studiengänge setzt ein gegenseitiges Verständnis und eine Akzeptanz unterschiedlicher Handlungspraktiken voraus. Für die Schaffung von strukturellen Rahmenbedingungen und für die Wertschätzung und Förderung bereichs- und statusgruppenübergreifender informeller Austausch- und Vernetzungsmöglichkeiten sind neben den Hochschulleitungen auch Akteure verantwortlich, die in den Fachbereichen und/oder Fakultäten oder in intermediären (wissenschaftlichen) Einrichtungen für Weiterbildung als Promotoren steuernd und gestaltend wirken können.

Abschließend werden einige Fragestellungen aufgegriffen, die Anlass geben können für die Durchführung weiterführender Forschungsarbeiten. Diese Fragestellungen ergeben sich erstens aus der Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens, zweitens aus den Erkenntnissen der soziologischen Konzeptualisierung der Ergebnisse und drittens aus der theoretischen Generalisierung. Grundsätzlich erscheint es vor dem Hintergrund der aktuellen Forschungslage zur Akteursperspektive in der Studiengangentwicklung und den Erkenntnissen aus der eigenen Untersuchung empfehlenswert, diese Art der Forschungsstrategie in weiterführenden Arbeiten aufzugreifen.

Hinsichtlich des forschungsmethodischen Vorgehens ist zu konstatieren, dass der vom Ansatz der strategischen Organisationsanalyse an die Forschung gestellte Anspruch der Durchführung von Fallstudien verbunden mit einem intensiven Feldkontakt und einer induktiven Analyse der Strategien der Akteure aus forschungspragmatischen und kapazitären Gründen im Rahmen dieser Qualifikationsarbeit nur zum Teil realisiert werden konnte. Die Entscheidung für die zeitpunktbezogene Untersuchung von Fallbeispielen anstelle der Durchführung von Fallstudien war mit der Zielsetzung verbunden, einen Einblick in das Untersuchungsfeld zu erhalten und so Faktoren identifizieren zu können, die einen Einfluss darauf haben, wie sich die Praxis der Studiengangentwicklung vollzieht. Ausgehend von den Ergebnissen dieser Arbeit wäre es hinsichtlich der Gewinnung vertiefender Erkenntnisse und für die Ableitung dezidierter Implikationen vielversprechend, weiterführend mit einzelnen, ggf. auch kontrastierenden Fallstudien zu arbeiten. Dabei könnte der ‚Fall' sowohl eine Hochschule als auch einen Studiengang darstellen. Analog zum Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung zu AdB:oH (Hanft et al., 2016) wäre es in diesem Rahmen denkbar, unterschiedliche Akteurs- bzw. Statusgruppen (zum Beispiel Hochschulleitungen, Dekaninnen und Dekane, Koordinatorinnen und Koordinatoren, Hochschullehrende, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Qualitätsmanagements, Organisationsentwicklerinnen und Organisationsentwickler, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Hochschulverwaltung, Studierende, externe Partner) zu identifizieren und deren Perspektiven zu erfassen. Durch eine systematische Auswahl und Zusammenstellung der Akteure ergäbe sich die Möglichkeit, Motive, Einstellungen, Deutungsmuster etc. des Handelns detaillierter zu rekonstruieren. Da die hier vorgelegten Ergebnisse zwar auf die Bedeutung der Fachlogik und der Fachkultur in der Studiengangentwicklung hinweisen, sich auf Basis der ausgewählten Fallbeispiele der Einfluss aber eher noch unspezifisch darstellt, bietet es sich außerdem an, in der Anlage derartiger Fallstudien explizit den Einfluss und die Bedeutung der Fachdisziplinen in den Blick zu nehmen. Die Durchführung prozessbegleitender Fallstudien hätte zudem den Vorteil, den Einfluss (sich verändernder) hochschulinterner und hochschulübergreifender Rahmenbedingungen auf das Handeln der Akteure analysieren zu können. Zusammenfassend betrachtet könnte durch die hier genannten Ansätze eine Erhöhung der von Kuckartz (2014) benannten externen Studiengüte erreicht werden.

Daneben ergeben sich aus den Untersuchungsergebnissen zwei weitere Fragestellungen, die sich für Forschungsarbeiten anbieten. Eine Fragestellung richtet sich auf den Einfluss zentraler intermediärer Einrichtungen auf das Vorgehen bei der inhaltlich-konzeptionellen Entwicklung grundständiger und weiterbildender Studiengänge in den Fachbereichen und/oder Fakultäten. Welche Rolle spielen diesbezüglich unterschiedliche Organisationsmodelle wie sie etwa für die Weiterbildung von der DGWF (2015) aufgezeigt werden? In gleicher Weise kann nach dem Einfluss etwa der Hochschuldidaktik gefragt werden. Vielversprechend erscheint es daneben aber auch auch, weitere zentrale organisatorische Einheiten wie das Qualitätsmanagement, die Organisationsentwicklung u. ä. m. in den Blick zu nehmen. Wovon hängt es ab, ob eine Zusammenarbeit in der Studiengangentwicklung stattfindet? Was sind Hemmnisse und Gelingensbedingungen? Eine zweite Fragestellung betrifft die hochschulexterne Perspektive auf die Entwicklung grundständiger und weiterbildender Studiengänge an Hochschulen, beispielsweise die Perspektive des Arbeitsmarktes. Diesbezüglich bietet es sich an, Vertreterinnen und Vertreter der Berufspraxis in den Vordergrund zu stellen und diese beispielsweise danach zu

befragen, welche Erwartungen und Ansprüche sie an die Gestaltung von Studiengängen an Hochschulen haben, wie sie die Einbindung durch die Hochschulen wahrnehmen etc.

Crozier und Friedberg (1979) führen zur Umsetzung der Implikationen des Ansatzes der strategischen Organisationsanalyse in die Forschung aus, dass es bei der Rückspiegelung der Ergebnisse der strategischen Analyse an die Akteure wesentlich darum geht, ihnen die Wirkungen der Struktur bewusst zu machen, um auf diesem Weg Veränderungen initiieren zu können. Friedberg (1995) formuliert in Bezug auf die Forschung, dass deren „Nützlichkeit zunächst von ihrem pragmatischen Wert, d. h. von ihrer Verwendbarkeit durch die Akteure des jeweiligen Feldes abhängt“ (S. 319). Dies verbunden mit dem Ziel, dass die Akteure die Möglichkeit erhalten, „das System zu verstehen“ (Friedberg, 1995, S. 323). Vor dem Hintergrund dieses Grundgedankens – die Beteiligung der ‚Beforschten‘ und das Auslösen von Veränderungs-/Gestaltungsprozessen im Untersuchungsfeld – erscheint zudem der Blick auf ähnliche Forschungsansätze interessant, die diesen Ansatz ebenso stark betonen und forschungsmethodisch andere Umsetzungsmöglichkeiten eröffnen. Diesbezüglich gewinnbringend könnte etwa der Ansatz der partizipativen Praxisforschung (Cendon, 2016) sein, bei der die Forschenden „Experten und Expertinnen für ihre Praxis [sind], ebenso wie die beteiligten Praktikerinnen und Praktiker“ (S. 33). Beide Seiten haben in diesem Ansatz die Möglichkeit, sich als Teil einer „Expertengemeinschaft“ (Cendon, 2016, S. 37) wahrzunehmen. Die Forschenden nehmen dabei die Rolle von „aktiv Beteiligten“ (Cendon, 2016, S. 31) ein.

> „Die Forschenden sind als Moderatoren und Moderatorinnen gefordert, den gemeinsamen Prozess zu steuern und zu gestalten, dies in einem situativ angepassten Wechselspiel von Führen, Struktur geben und aktiver Teilnahme. Sie unterstützen dabei, die Forschungsfragen herauszuarbeiten und zu konkretisieren. Zudem spielten sie aus Sicht der Teilnehmenden eine wichtige Rolle für die Strukturierung des gemeinsamen Prozesses“ (Cendon, 2016, S. 38).

Wenn seitens der Hochschulpraktikerinnen und Hochschulpraktiker die Bereitschaft und Offenheit besteht, sich auf einen solchen Ansatz einzulassen, kann dieser dazu genutzt werden, um gemeinsam auf den Prozess der Studiengangentwicklung zu schauen, Fragestellungen zu entwickeln und an Lösungen zu arbeiten. Ein solches Vorgehen kann ebenfalls in die Beschreibung von exemplarischen Prozessbeschreibungen von Studiengangentwicklungsprozessen führen und weiterführend, wie im Zuge der Implikationen skizziert, in die Ableitung und Diskussion von Qualitätsstandards.

Blickt man auf die Ergebnisse der soziologischen Konzeptualisierung, so lassen sich weiterführende Fragestellungen in unterschiedliche Richtungen formulieren, wobei auch hier immer wieder die Wechselseitigkeit von Struktur- und Handlungsebene zu berücksichtigen ist. Ausgehend von der Vermutung, dass sich das Vorgehen der inhaltlich-konzeptionellen Studiengangentwicklung an Hochschulen in der Regel nicht im internen Qualitätsmanagement widerspiegelt, bietet es sich unmittelbar an, diesbezüglich systemakkreditierte Hochschulen zu betrachten, bei denen entsprechend der Vorgaben für die Systemakkreditierung (AR, 2013a) davon auszugehen ist, dass der Prozess der Studiengangentwicklung im internen Qualitätssicherungssystems dargelegt ist. Gegenwärtig sind 56 Hochschulen in Deutschland systemakkre-

ditiert (Stand: 24.11.2017)[96], die einer solchen Analyse zugrunde gelegt werden können. An dieser Stelle sollen lediglich zwei Beispiele genannt werden. Ein Beispiel für eine umfassende Prozessbeschreibung der Einrichtung und Änderung, der Durchführung, Evaluierung und Einstellung von Studienprogrammen im „Studiengangslebenszyklus“ findet sich beispielsweise an der Technischen Universität München.[97] Daneben wird im Beitrag von Wilbers und Wittmann (2013) das Praxisbeispiel eines Qualitätsregelkreises für Studiengänge vorgestellt als Bestandteil des internen Qualitätsmanagements in Studium und Lehre an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Arbeit kann gefragt werden, wie sich die Handlungspraxis der Akteure unter der Maßgabe dieser Prozessbeschreibungen gestaltet bzw. wie sie sich im Verlauf der Einführung der Systemakkreditierung und danach verändert hat.

Ein weiterer Ansatz im Kontext weiterführender Arbeiten könnte sein, den Aspekt der Hochschulkultur dezidierter zu betrachten und zu fragen, welche Rahmenfaktoren und Gelingensbedingungen eine Hochschulkultur entstehen lassen, die den Fokus auf die Qualität von Studium, Lehre und Weiterbildung legt? Wie spiegelt sie eine solche Kultur in der Entwicklung von Studiengängen wider?

Fragestellungen ergeben sich schließlich aus der theoretischen Generalisierung, d. h. der Einbettung der Ergebnisse in den organisationssoziologischen Bezugsrahmen. Bereits genannt wurde die offene Frage nach der Bedeutung und den Mechanismen von Angleichungs- und/oder Differenzierungsprozessen im Hochschulsektor im Bereich von Studiengangentwicklung. Grundsätzlich kann aber auch der Ansatz von Kehm (2012) aufgegriffen werden und eine Auseinandersetzung mit der Frage erfolgen, ob die in der Literatur immer noch übliche Charakterisierung von Hochschulen als Expertenorganisationen möglicherweise zu überdenken bzw. neu zu fassen ist. Aufgreifen könnte man etwa die im Rahmen der theoretischen Generalisierung formulierte Frage, welche Rahmenfaktoren die Stärke bzw. die Ausprägung der losen Kopplung in Hochschulen beeinflussen. Vielversprechend wäre es in diesem Kontext, zum Beispiel die Interaktion zwischen Wissenschaft und Verwaltung in den Blick zu nehmen oder stärker netzwerktheoretisch zu arbeiten, d. h. diesen Aspekt auch forschungsmethodisch weiter zu verfolgen und zu konkretisieren. Auch kann die bereits im Kontext der Darlegung der organisationssoziologischen Ansätze in der Hochschulforschung (vgl. Kap. 4.1) genannte Frage gestellt werden, inwieweit sich das Hochschulmanagement als intermediärer Bereich zwischen Wissenschaft und Verwaltung – mit Aufgaben u. a. in der Studiengangentwicklung – in der Systematik von Einflussgruppen und Einflusssystemen bei Mintzberg (1983a) widerspiegelt bzw. ob angesichts dieser im Kontext der sich verändernden Rahmenbedingungen für Hochschulen (vgl. Kap. 2) an Relevanz gewinnenden Einflussgruppe möglicherweise über eine Anpassung/Modifizierung dieser Systematik nachgedacht werden könnte.

Ein anderer Aspekt, der von den Ergebnissen der Untersuchung punktuell aufgeworfen wird und sich mit dem theoretischen Rahmen auch nur bedingt erklären lässt, ist der des Widerstands. Wie lassen sich Widerstände an Hochschulen im Kontext von Studiengangentwicklung einordnen und analysieren? Dies führt unmittelbar zu einem weiteren Desiderat, dem Verweis

[96] http://www.hs-kompass2.de/kompass/servlet/SuperXmlTabelle;jsessionid=0EF318B45FF308ABD2D199E756BE1D46, 24.11.2017
[97] https://www.lehren.tum.de/?id=422#c6248, 29.11.2017

auf anwendungsorientierte, praxisbezogene Implikationen. Die organisationssoziologischen Analysen helfen, um organisationale Phänomene zu beschreiben und zu erklären, bieten aber eher wenige Anhaltspunkte dafür, wie Veränderungen konkret initiiert, Organisationsentwicklungsprozesse eingeleitet und begleitet werden können. Angesichts der sich durch die Rahmenbedingungen und Entwicklungen des Hochschulsektors aber auch des gesamtgesellschaftlichen Umfelds ergebenden, nicht nur an die Gestaltung und Ausrichtung des Studienangebots an Hochschulen gerichteten Anforderungen, ist davon auszugehen, dass sich diesbezüglich interessante Anknüpfungspunkte und Anlässe für ein stärkeres Zusammenwirken von Hochschulforschung und Hochschulpraxis ergeben.

Literaturverzeichnis

Abraham, M. & Büschges, G. (2009). *Einführung in die Organisationssoziologie* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Akkreditierungsrat (AR). (2013a). *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung: Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013.* Abgerufen von http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf, 16.07.2015.

Akkreditierungsrat (AR). (2013b). *Zur Auslegung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 12.02.2010, zuletzt geändert am 03.06.2013.* Abgerufen von http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Auslegung_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben_aktuell.pdf, 29.1.2018.

Akkreditierungsrat (AR). (2016). *Landesspezifische Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Stand: 05.09.2016.* http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/20161109_Landesspezifische_Vorgaben_Abfrage_2016.pdf, 29.1.2018.

Apelt, M. & Tacke, V. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Organisationstypen*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Arnold, R. & Wiegerling, J. (1983). *Programmplanung in der Weiterbildung: Bedarfsorientierung - ausgew. Planungsstrategien - institutionelle Einflüsse.* Frankfurt am Main: Diesterweg.

AQ Austria. Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (2017). *Qualitätskultur. Ein Blick in die gelebte Praxis der Hochschulen.* Beiträge zur 4. AQ Austria Jahrestagung 2016. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG. Abgerufen von https://www.aq.ac.at/de/veranstaltungen/dokumente-jahrestagung_2016/AQ-Tagungsband-2016.pdf?m=1489679788, 6.2.2018.

Banscherus, U. (2013). *Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung von Nachfrage- und Bedarfsanalysen für Angebote der Hochschulweiterbildung: Ein Überblick.* Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Abgerufen von http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=12976, 20.12.2017.

Banscherus, U., Engel, O., Spexard, A. & Wolter, A. (2015). Differenzierung als Thema von Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Ein hochaktueller „Klassiker“. In U. Banscherus, O. Engel, A. Mindt, A. Spexard & A. Wolter (Hrsg.), *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 11-40). Münster [u.a.]: Waxmann Verlag.

Bardachzi, C. (2010). *Zwischen Hochschule und Weiterbildungsmarkt. Programmgestaltung berufsbegleitender Studiengänge.* Münster: Waxmann Verlag.

Beckmeier, C. & Neusel, A. (1991). *Entscheidungsverflechtung an Hochschulen: Determinanten der Entscheidungsfindung an bundesdeutschen und französischen Hochschulen am Beispiel der Studiengangentwicklung.* Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Bernstorff, F. (2014). Der entfesselte Workload. Freiräume in modularisierten Studiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9(2), 13-26.*

Bester, H. (2004). Spieltheorie. In G. Schreyögg & A. von Werder (Hrsg.), *Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation* (4., völlig neu bearbeitete Aufl., S. 1341-1349). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Bisevic, A., Broens. A., Schmitt, A., Röbken, H. & Kuhl, D. (2017). Partizipative Qualitätsentwicklung – ein Königsweg für die wissenschaftliche Weiterbildung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 12(3),* 153-167.

Blumer, H. (1954). What is wrong with Social Theory? *American Sociological Review, 19(1),* 3-10.

Boentert, A. (2017). Qualitätskultur durch Kommunikation. Das Beispiel der Fachhochschule Münster. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8(2),* 125-137.

Bötel, C. & Krekel, E. (Hrsg.). (2000). *Bedarfsanalyse, Nutzenbewertung und Benchmarking: Zentrale Elemente des Bildungscontrollings.* Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Bogumil, J. & Schmid, J. (2001). *Politik in Organisationen. Organisationstheoretische Ansätze und praxisbezogene Anwendungsbeispiele.* Opladen: Leske + Budrich (Grundwissen Politik, 31).

Bogumil, J., Burgi, M., Heinze, R. G., Gerber, S., Gräf, I., Jochheim, L., Schickentanz, M. & Wannöffel, M. (2013). *Modernisierung der Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente.* Berlin: edition sigma.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer.

Bosetzky, H. (1992). Mikropolitik, Machiavellismus und Machtkumulation. In W. Küpper & G. Ortmann (Hrsg.) (1992), *Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen* (S. 27–37). Ort: Verlag.

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1993). Influence in Academic Decision Making – Towards a Typology of Strategies. *Higher Education, 26,* 387-409.

Brahm. T., Jenert, T. & Euler, D. (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 19-36). Wiesbaden: Springer VS.

Brinker, T. & Tremp, P. (Hrsg.). (2012a). *Einführung in die Studiengangentwicklung.* Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Brinker, T., Tremp, P. (2012b). Einführung in die Studiengangentwicklung. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 9-12). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Brüggemeier, M. (2004). Public Management. In A. Hanft (Hrsg.), *Grundbegriffe des Hochschulmanagements* (S. 377-383). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Brunsson, N. (1985). *The irrational organization. Irrationality as a basis for organizational Action und chane.* Chicester [u.a.]: John Wiley & Sons.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2010). *Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre vom 10. November 2010.* Abgerufen von https://www.bmbf.de/files/Programm-Lehrqualitaet-BMBF-Richtlinien.pdf, 6.2.2018

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2014). *Auftakt zur 2. Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Berlin, 7. Oktober 2014 – Dokumentation.* Abgerufen von https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/service/dokumente/copy_of_BMBF_20150129_Offene_Hochschulen_Tagungsdokumentation_barrierefrei.pdf, 18.1.2018.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2015). *Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung des Bologna-Prozesses 2012 -2015 in Deutschland.* Abgerufen von https://www.bmbf.de/files/Bericht_der_Bundesregierung_zur_Umsetzung_des_Bologna-Prozesses_2012-2015.pdf, 22.1.2018.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2016). *Richtlinie zur Förderung von Forschung zur digitalen Hochschulbildung – Wirksamkeit und Wirkungen aktueller Ansätze und Formate – Trends und neue Paradigmen in Didaktik und Technik. Bundesanzeiger vom 26.02.2016.* Abgerufen von https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1152.html, 6.2.2018.

Burns, T. (1962). Micropolitics: Mechanism of Institutional Change. *Administrative Science Quarterly 6,* 257-281.

Buschle, N., Haider, C. (2016). Private Hochschulen in Deutschland. *Statistisches Bundesamt, 1,* 75-86. Abgerufen von https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/2016/01/PrivateHochschulenDeutschland_012016.pdf?__blob=publicationFile, 21.12.2017.

Cendon, E. (2016). Gemeinsam forschen. Action Research als Arbeitsform der wissenschaftlichen Begleitung. Unter Mitarbeit von Tina Basner. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (S. 25-43), 3). Münster: Waxmann Verlag.

Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly, 17 (1),* 1–25.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1979). *Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns.* Königstein: Athenäum Verlag.

Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF). (2010). *DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung*. Abgerufen von https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf, 21.12.2017.

Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF). (2015). *Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. DGWF-Empfehlungen.* Beschlossen am 16./17.07.2015 in Oestrich-Winkel. Aberufen von https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF/DGWF-Empfehlungen_Organisation_08_2015.pdf, 21.12.2017.

DIE ZEIT Nr. 48 vom 17.11.2016: *Große Leere. In zwanzig Jahren wird es nicht mehr genügend Studenten für alle Hochschulen geben. Neue Zahlen zeigen, welche Standorte gefährdet sind.* Abgerufen von http://www.zeit.de/2016/48/universitaeten-hochschulen-studenten-demografischer-wandel/komplettansicht?print, 1.2.2017.

DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.

Dresing, T. & Pähl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.

EHEA Ministeral Conference. (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué. Final Version.* Abgerufen von http://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf, 26.1.2018.

EHEA Ministerial Conference. (2015). *Yerevan Kommuniqué.* Abgerufen von http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf, 26.1.2008.

Engelke, J., Müller, U. & Röwert, R. (2017). *Erfolgsgeheimnisse privater Hochschulen. Wie Hochschulen atypische Studierende gewinnen und neue Zielgruppen erschließen können.* CHE. Abgerufen von http://www.che.de/downloads/Im_Blickpunkt_Erfolgsgeheimnisse_privater_Hochschulen.pdf, 21.12.2017.

Europäische Bildungsminister. (1998). *Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung. Sorbonne-Erklärung. Paris, Sorbonne, dem 25. Mai 1998.* Abgerufen von http://media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/8/1998_Sorbonne_Declaration_German_552618.pdf, 26.1.2018.

Europäische Bildungsminister. (1999). *Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna.* Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bologna_1999.pdf, 26.1.2018.

Europäische Bildungsminister. (2005). *Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005.* Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bergen_kommunique_2005.pdf, 26.1.2018.

Europäische Bildungsminister. (2007). *Londoner Kommuniqué. Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. 18. Mai 2007.* Abgerufen von https://www.bmbf.de/files/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf, 26.1.2018.

Europäische Hochschulminister. (2001). *Auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum. Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag.* Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Prag_kommunique_2001.pdf, 26.1.2018.

Europäische Hochschulminister. (2003). *Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin.* Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Berlin_communique_2003.pdf, 26.1.2018.

Europäische Hochschulminister. (2009). *Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009.* Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Leuven_communique_2009.pdf, 26.1.2018.

Europäische Hochschulminister. (2010). *Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum. 12. März 2010.* Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Budapest_Wien_erklaerung_2010.pdf, 26.1.2018.

Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (Eurydice). (2010). *Fokus auf die Hochschulbildung in Europa 2010: die Auswirkungen des Bologna-Prozesses.* Brüssel. Abgerufen von http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122DE.pdf, 22.1.2018.

Faulstich, P. (2006). *Weiterbildung als Geschäftsfeld. Berufsbegleitendes Studieren an Hochschulen.* Berufsbegleitender internetgestützter Masterstudiengang Bildungsmanagement (MBA). Studienmaterialien. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.

Felbinger, M. (2013). *Gestaltungsfeld Hochschule. Bildungspolitische und hochschuldidaktische Determinanten der Gestaltung anwendungsbezogener Studiengänge.* Dissertation. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Aberufen von https://d-nb.info/1047403994/34, 21.12.2017.

Felbinger, M. (2014). Studiengänge gestalten - Erkenntnisse für das Arbeits- und Selbstverständnis von Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung,* 9(2), 50–63.

Fischer, F. (2010): *Projektmanagement.* Berufsbegleitender internetgestützter Bachelor-Studiengang Business Administration (BA) in mittelständischen Unternehmen. Studienmaterialien. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Fischer, H. (2012). Rechtliche Gültigkeit – Lebenslanges Lernen im Spiegel gesetzlicher Vorgaben. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 13-20). Münster: Waxmann Verlag.

Flechsig, K. (1973). *Die Entwicklung von Studiengängen.* Hochschuldidaktische Stichworte. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg.

Flick, U. (2008). *Triangulation. Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (2. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.). (2013). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Forrer Kasteel, E., Markwalder, S., Parpan-Blaser, A. & Wilhelm, E. (2008). Theoretisch und empirisch fundiertes Kompetenzprofil als Kernstück der Studiengangsentwicklung. *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 38(2),* 213-229.

Frank, A., Hieronimus, S., Killius, N. & Meyer-Guckel, V. (2010). *Rolle und Zukunft privater Hochschulen in Deutschland.* Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Eine Studie in Kooperation mit McKinsey & Company. Abgerufen von

https://www.stifterverband.org/rolle-und-zukunft-privater-hochschulen-in-deutschland, 21.12.2017.

Freitag, W. K. (2011). Anrechnung. Eine Analyse der rechtlichen Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder sowie ausgewählter Prüfungsordnungen von Hochschulen. In W. K. Freitag, E. A. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk & R. Buhr (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 191-217). Münster: Waxmann.

Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Aufl.). Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Friedberg, E. (1992). Zur Politologie von Organisationen. In W. Küpper & G. Ortmann (Hrsg.), *Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen* (2., durchgesehene Aufl., S. 39-52). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Friedberg, E. (1995). *Ordnung und Macht. Dynamiken organisierten Handelns.* Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Gerhard, R. (1992). *Bedarfsermittlung in der Weiterbildung: Beispiele und Erfahrungen. Eine Handreichung.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Gerholz, K. & Sloane, P. F. E. (Hrsg.). (2013a). *Studiengänge entwickeln - Module gestalten. Eine Standortbestimmung nach Bologna.* Paderborn: Eusl-Verlagesgesellschaft mbH.

Gerholz, K. & Sloane, P. F. E. (2013b). Studiengang- und Modulentwicklung - Aktuelle Herausforderungen und Potentiale zur forschungsorientierten Gestaltung. In: K. Gerholz & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Studiengänge entwickeln - Module gestalten. Eine Standortbestimmung nach Bologna* (S. 5-28). Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.

Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (3. Aufl.). Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Giesecke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Gilch, H., Bauer, Y. & Ogbonna, R. (2014). Weiterentwicklung und Harmonisierung der Studiengangentwicklung an der JMU Würzburg. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9(2),* 91–100.

Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (3., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Glaser, B. & Strauss, A. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung.* Bern [u.a.]: Verlag Hans Huber.

Hachmeister, C., Duong, S & Roessler, I. (2015). *Forschung an Fachhochschulen aus der Innen- und Außenperspektive: Rolle der Forschung, Art und Umfang.* Arbeitspapier Nr. 181. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Abgerufen von http://www.che.de/downloads/CHE_AP_181_Forschung_an_Fachhochschulen.pdf, 21.12.2017.

Hachmeister, C, Müller U. & Ziegele, F. (2016). *Zu viel Vielfalt? Warum die Ausdifferenzierung der Studiengänge kein Drama ist.* Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Abgerufen von http://www.che.de/downloads/Im_Blickpunkt_Ausdifferenzierung_Studiengaenge.pdf, 21.12.2017.

Hanft, A. (2000). Sind Hochschulen reform(un)fähig? – Eine organisationstheoretische Analyse. In A. Hanft (Hrsg.), *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien* (S. 3-24). Neuwied; Kriftel: Luchterhand.

Hanft, A. (2008). *Bildungs- und Wissenschaftsmanagement.* Unter Mitarbeit von Prof. Dr. Heinke Röbken und Prof. Dr. Marco Zimmer, Frank Fischer. München: Franz Vahlen.

Hanft, A. (2010). Bologna professionell. Studiengangsplanung und Studierendenpräferenzen. *Zeitschrift für E-learning, 5*(2), 25–30.

Hanft, A. (2012). Strategische Positionierung von Hochschulen - zwischen bürokratischer Planung und Handlungskompetenz. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 21-27). Münster: Waxmann Verlag.

Hanft, A. (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen.* Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, 13. Münster: Waxmann Verlag.

Hanft, A. (2015). Heterogene Studierende - homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W.B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 13-28). Münster: Waxmann Verlag.

Hanft, A. & Knust, M. (Hrsg.). (2007). *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen.* Münster [u.a.]: Waxmann Verlag.

Hanft, A. & Kretschmer, S. (2014). Studiengestaltung und -organisation für heterogene Studierende. *Das Hochschulwesen, 62(3)*, 74–80.

Hanft, A., Maschwitz, A. (2016). Reformen in Studium und Lehre durch Projektförderungen? Eine Analyse am Beispiel aktueller Förderprogramme. *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (A.2.8, S. 1-20). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.

Hanft, A. Müskens, I. (Hrsg.). (2005). *Bologna und die Folgen für die Hochschulen.* Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Hanft, A., Bischoff, F. & Kretschmer, S. (2017). *Organisationale Verankerung der Projekte des Qualitätspakt Lehre (QPL).* Präsentation im Rahmen des Expertenworkshops „Hochschulsteuerung“ am 6./7.3.2017. Koordinierungsstelle der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre (KoBF). Abgerufen von https://de.kobf-qpl.de/fyls/98/download_file_inline/, 18.1.2017.

Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E. & Wolter, A. (Hrsg.). (2015). *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen (2011-2015).* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Oldenburg. Abgerufen von https://de.offene-hochschulen.de/fyls/2536/download_file_inline/, 21.12.2017.

Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E. & Wolter, A. (2016). Executive Summary der wissenschaftlichen Begleitung. In A. Hanft, K. Brinkmann, S. Kretschmer, A. Maschwitz & J. Stöter, *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (S. 9-20), 2. Münster: Waxmann Verlag.

Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, 2. Münster: Waxmann Verlag.

Hasse, R. & Krücken, G. (1999). *Neo-Institutionalismus.* Bielefeld: transcript.

Hellferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hellmann, K., Teigeler, M. & Seifert, A. (2014). Praxisorientiertes Projektlernen am Beispiel der Leuphana College-Studien in der Praxis. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9(2),* 101-108.

Herm, B. Koepernik, C., Leuterer, V., Richter, K & Wolter, A. (2013). *Hochschulen im Weiterbildungsmarkt.* Positionen. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.. Abgerufen von http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t838.pdf, 18.1.2017.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2006). *Bologna-Reader: Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen* (5. Aufl.). HRK Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004. Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2007). *Bologna-Reader II: Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen.* HRK Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007. Bonn

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2008). *Neuordnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte. Entschließung der 4. Mitgliederversammlung am 18.11.2008.* Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Beschluss_HSzugang%281%29.pdf21.12.2017.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2009). *Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen.* Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2009. Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2011). *Finanzierung der Hochschulen. Entschließung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011.* Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Entschliessung_Hochschulfinanzierung_MV_22112011m.pdf, 21.12.2017.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2014). *Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2014/2015.* Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2014. Abgerufen von https://www.uni-heidelberg.de/md/journal/2015/06/hrk_statistik_studienangebote_wise_2014_2015.pdf, 21.12.2017.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2015). *Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG).* Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2015. Bonn. Abgerufen von https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf, 6.2.2018.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2016). *Neuer Studierendenrekord: HRK fordert Verstetigung des Hochschulpakts*. Pressemitteilung 25.11.2016. Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-02-PM/HRK_PM_Studierendenzahlen_25112016.pdf, 21.12.2017.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2017a). *Keine institutionalisierte Programmförderung für die Lehre.* Pressemitteilung 9.5.2017. Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-02-PM/HRK_PM_Lehre_09052017.pdf, 21.12.2017.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2017b). *Nachhaltige Verankerung und Wirkungsbedingungen von Projektergebnissen in Studium und Lehre. Zusammenfassung der Exper-*

tengespräche am 11. Juli 2016 und am 15. November 2016 in Berlin. Positionspapier. Abgerufen von https://de.kobf-qpl.de/public_pages/57, 21.12.2017

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2017c). *Studiengangentwicklung – von der Idee zum Curriculum. Nexus impulse für die Praxis.* Projekt nexus. Ausgabe 13. Abgerufen von https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impuls_Nr.13_mit_Links.pdf, 21.12.2017.

Hörmann, C. (2007). *Die Delphi-Methode in der Studiengangsentwicklung. Entwicklung und Erprobung eines Modells zur empirisch gestützten Studiengangsentwicklung.* Dissertation. Pädagogische Hochschule Weingarten. Abgerufen von https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/7QT57NACAYMJB6MZ64BLBODVK4IMJDPI/full/1.pdf, 21.12.2017.

Hoffmann-Riem, C. (1989). *Das adoptierte Kind. Familienleben mit doppelter Elternschaft* (3., unveränderte Aufl.). München: Wilhelm Fink Verlag.

Hollstein, B. (2006). Qualitative Methoden und Netzwerkanalyse - ein Widerspruch? In B. Hollstein & F. Straus (Hrsg.), *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden* (S. 11-35). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hopf, C. (1979). Soziologie und qualitative Sozialforschung. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 11-37). Stuttgart: Klett-Cotta.

Hopf, C., Rieker, P., Sanden-Marcus, M. & Schmidt, C. (1995). *Familie und Rechtsextremismus. Familiale Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer.* Weinheim und München: Juventa.

Huber, L. (1991). Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. *Neue Sammlung, 31,* 3-24.

Huber, L. (2016). Kritik der Modularisierung. Ein hochschuldidaktisches Potential – und welchen Gebrauch man davon macht. In W. Müller (Hrsg.), *Ist der Bologna-Prozess gescheitert? Siggener Begegnungen 17. bis 22. August 201*7 (S. 41-61). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Hüther, O. & Krücken, G. (2016). *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung.* Springer VS.

Jaeger, M, Leszczensky, M, Orr, D., Schwarzenberger, A. (2005). *Formelgebundene Mittelvergabe und Zielvereinbarungen als Instrumente der Budgetierung an deutschen Universitäten: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung.* HIS Kurzinformation A13. Abgerufen von http://www.dzhw.eu/pdf/pub_kia/kia200513.pdf, 21.12.2017.

Jaudzims, S. (2011). *Learning Outcomes in der Hochschulbildung. Chancen, Herausforderungen und Grenzen eines lernerorientierten Ansatzes in der Hochschullehre.* Dissertation. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Abgerufen von http://oops.uni-oldenburg.de/1209/1/jaulea11.pdf, 6.2.2018.

Jenert, T. (2011). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit – Theoretische Grundlegung und empirische Analyse.* Dissertation. Hochschule für Wirtschafts-,Rechts- und Sozialwissenschaften, St. Gallen. Abgerufen von https://www.alexandria.unisg.ch/209857/1/Dis3960.pdf, 21.12.2017.

Jenert, T. (2012). Programmgestaltung als professionelle Aufgabe der Hochschulentwicklung: Gestaltungsmodell und Fallstudie. In T. Brinker, T. & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 27-43). Bielefeld: Bertelsmann.

Jenert, T. & Brahm, T. (2010): „Blended Professionals“ als Akteure einer institutionsweiten Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5(4),* 124–145.

Kadler, I. (2008). *Studienreformen zielorientiert umsetzen. Fallstudien zur Einführung von Bachelor- und Masterkonzepten.* Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Kehm, B. M. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? - Neue Theorien zur 'Organisation Hochschulen'. In U. Wilkesmann & C. J. Schmidt (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 17-25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kelle, U. & Erzberger, C. (2013). Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Aufl., S. 299-309). Reinbek: Rowohlt.

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kerber, H. & Schmieder, A. (1994). *Spezielle Soziologien. Problemfelder, Forschungsbereiche, Anwendungsorientierungen.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Kerres, M., Hanft, A. & Wilkesmann, U. (2010). Lifelong Learning an Hochschulen - Neuausrichtung des Bildungsauftrages von Hochschulen. *HSW* (6), 183–186.

Kieser, A. & Ebers, M. (Hrsg.). (2014). *Organisationstheorien* (7., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Kieser, A. & Walgenbach, P. (2010). *Organisation* (6., überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Kießling, B. (1988a). Die "Theorie der Strukturierung". Ein Interview mit Anthony Giddens. *Zeitschrift für Soziologie,* 17(4), 286–295.

Kießling, B. (1988b). *Kritik der Giddenschen Sozialtheorie. Ein Beitrag zur theoretisch-methodischen Grundlegung der Sozialwissenschaften.* Beiträge zur Gesellschaftsforschung. Band 8. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Klages, B. & Bonillo, M. (2015). Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders, & A. Bohmeyer, Axel (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 175-191). Opladen [u.a]: Budrich UniPress Ltd. 2015.

Kleining, G. (1994). *Qualitativ-heuristische Sozialforschung. Schriften zur Theorie und Praxis.* Hamburg-Harvestehude: Rolf Fechner Verlag.

Kloke, K. & Krücken, G. (2012). Sind Universitäten noch lose gekoppelte Organisationen? In F. G. Becker, G. Krücken & E. Wild (Hrsg.), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen* (S. 13-29). Gütersloh: Bertelsmann.

Knust, M. (2006). *Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung: Eine Analyse unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse.* Lohmar: Eul Verlag.

Koch, S. & Schemmann, M. (2009a). Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft. Eine einleitende Verhältnisbestimmung. In S. Koch & Schemmann, M. (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 7-18). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.). (2009b). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kretschmer, S. & Bischoff, F. (2017a). Modularisierung als curriculares Prinzip in Weiterbildungsprogrammen. In M. Arnold, O. Zawacki-Richter, J. Haubenreich, H. Röbken, & R. Göt-

ter (Hrsg.), *Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich* (S. 179-188). Münster: Waxmann Verlag.

Kretschmer, S. & Bischoff, F. (2017b). Organisionale Verankerung der Projekte des Qualitätspaktes Lehre. In A. Hanft, F. Bischoff & S. Kretschmer (Hrsg.), *Working Paper Hochschulsteuerung. Perspektiven aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre.* Koordinierungsstelle der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre (S. 45-52.). Abgerufen von https://de.kobf-qpl.de/fyls/113/download_file_inline, 21.12.2017.

Kretschmer, S., Stöter, J. (2014). *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen (LLL) in Anreiz- und Steuerungssystemen. Ergebnisse einer länderübergreifenden Analyse.* Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung zu Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Abgerufen von http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=12979, 21.12.2017.

Krücken, Georg (2013): Denkanstöße Die Universität - ein rationaler Mythos? In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 35 (4), S. 82–101, zuletzt geprüft am 31.01.2014.

Krücken, G. & Röbken, H. (2009). Neo-institutionalistische Hochschulforschung. In S. Koch & Schemmann, M. (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 326-346). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz.* Weinheim: Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (*2., durchgesehene Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kuckarztz, U., Dresing. T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kühl, S. (Hrsg.) . (2015). *Schlüsselwerke der Organisationsforschung.* Wiesbaden: Springer VS.

Kühl, S. & Schmidt, M. (2004). *Die Wirkung von Qualitätsmanagement-Systemen in sozialwirtschaftlichen Unternehmen unter Berücksichtigung mikropolitischer Aspekte. Eine empirische Untersuchung in sozialrehabilitativen Organisationen und Einrichtungen im Dritten Sektor.* Dissertation. Universität Duisburg-Essen. Abgerufen von http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-12634/Diss_Original.pdf, 21.12.2017.

Küpper, W. (2004). Mikropolitik. In G. Schreyögg & A. von Werder (Hrsg.), *Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation* (4., völlig neu bearbeitete Auflage, S. 862-870). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Küpper, W. & Felsch, A. (2000). *Organisation, Macht und Ökonomie. Mikropolitik und die Konstitution organisationaler Handlungssysteme*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2002). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002.* Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf, 29.1.2018.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2003). *KMK-Vereinbarung über die Lehrverpflichtung an Hochschulen (ohne Kunsthochschulen). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003.* Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-Vereinbarung-Lehrverpflichtung-HS.pdf, 29.1.2018.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2008). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008.* Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf, 29.1.2018.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.* Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf, 29.1.2018.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010.* Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf, 21.12.2017.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2011). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 04.02.2010. Auslegungshinweise. Handreichung des Hochschulausschusses der Kultusministerkonferenz vom 25.03.2011.* Abgerufen von http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Auslegungshinweise_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf, 29.1.2018.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen.* Abgerufen von http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/Qualifikationsrahmen_2017-02-16.pdf, 29.1.2018.

Kultusministerkonferenz (KMK) und Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK). (2015). *Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Bericht zur Umsetzung 2015. Berlin und Bonn.* Abgerufen von https://www.bmbf.de/files/Bericht_Qualifizierungsinitiative_in_Deutschland_2015_(2).pdf, 21.12.2017.

Kvale, S. (1995). Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln. In U. Flick, E. v. Kardoff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen (2. Aufl., S. 427-431). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Lamla, J. (2003). *Anthony Giddens*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6., überarbeitete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Langer, A. (2013). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter (4., durchgesehene Aufl., S. 515-526). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Leiter, R., Buck, H. & Jeserich, W. (1982). *Der Weiterbildungsbedarf im Unternehmen: Methoden der Ermittlung*. Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung. Band. 2. München: Hanser.

March, James G. & Olsen, Johan P. (1989*). Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics.* New York: The Free Press.

March, James G. & Olsen, Johan P. (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen : Universitetsforlaget.

Maschwitz, A., Schmitt, M., Hebisch, R., Bauhofer, C. (2017). *Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen.* Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von https://de.offene-hochschulen.de/fyls/3432/download_file_inline, 21.12.2017.

Mayntz, R. (1968). *Soziologie der Organisation.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Mayrhofer, W., Meyer, M. (2004), Organisationskultur. In G. Schreyögg & A. von Werder (Hrsg.), *Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation* (4., völlig neu bearbeitete Aufl., S. 1025-1033). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Meinefeld, W. (1997). Ex-ante Hypothesen in der Qualitativen Sozialforschung: zwischen "fehl am Platz" und "unverzichtbar". *Zeitschrift für Soziologie,* 26(1), 22–34.

Meisel, K. & Feld, T. C. (2012). *Veränderungen gestalten – Organisationsentwicklung und – beratung in Weiterbildungseinrichtungen.* Studienmaterialien. Berufsbegleitender internetgestützter Masterstudiengang Bildungsmanagement (MBA). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Mergner, J., Ortenburger, A., Vöttinger, A. (2015). *Studienmodelle individueller Geschwindigkeit. Ergebnisse der Wirkungsforschung 2011-2014. Projektbericht.* Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Abgerufen von https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mvi/offen/Bericht-Wirkungsforschung_Endfassung.pdf, 21.12.2017.

Merkens, H. (2011). *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft.* Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Merkt, M. (2014). Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. *die hochschule, 1,* 92-105.

Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarbeitete Aufl., S. 35-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meuser, M. & Nagel, U. (2013). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter (4., durchgesehene Aufl., S. 457-471). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Meyer, John W. & Rowan, Brian (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology* Vol. 83 (No. 2), S. 340–363.

Meyer, U. (2015). Brunsson, Nils (1985): The Irrational Organization. Irrationality as a Basis for Organizational Action and Change. Hoboken: John Wiley & Sons. In S. Kühl (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Organisationsforschung* (S. 126-129). Wiesbaden: Springer VS.

Miebach, B. (2006). *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung* (2., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Minks, K. (2011). Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit – demografische und sozioökonomische Herausforderungen. In W. K. Freitag, E. A. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk & R. Buhr (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 21-34). Münster: Waxmann Verlag.

Mintzberg, H. (1978). Patterns in strategy formation. *Management Science*, 24(9), 934-948.

Mintzberg, H. (1983a). *Power in and around organizations.* Englewood Cliffs: PRENTICE-HALL, Inc.

Mintzberg, H. (1983b). *Structure in Fives. Designing Effective Organizations.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management. Inside Our Strange World of Organizations.* New York: The Free Press.

Mintzberg, H. (1991). Mintzberg über Management. Führung und Organisation, Mythos und Realität. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Mintzberg, H. & Waters, J. A. (1985). Of strategies, deliberate and emergent. *Strategic Management Journal, 6,* 257–272.

Moon, J. (2002). *The Module & Programme Development Handbook. A practical resource for linking levels, learning outcomes & assessment.* London und New York: Routledge.

Mörth, A. & Pellert, A. (2011). Wege zur Qualitätskultur. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (C.2.1, S. 1-22). Stuttgart: Raabe.

Mühlfeld, C. v., Windolf, P., Lampert, N. & Krüger, H. (1981). Auswertungsprobleme offener Interviews. *Soziale Welt, 32,* 325-352.

Müller, W. (2016). Vom „Durchwurschteln“ zur kontinuierlichen Verbesserung? - Akteurskonstellationen deutscher Universitäten bei Innovationsprozessen von Lehre und Studium. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 189-202). Wiesbaden: Springer VS.

Müskens, W., Lübben, S. & Zawacki-Richter, O. (2017). Verzahnung von Weiterbildungen und Hochschulstudiengängen durch Allgemeine Anrechnungsempfehlungen. In M. Arnold, O. Zawacki-Richter, J. Haubenreich, H. Röbken & R. Götter (Hrsg.), *Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich* (S. 88-99). Münster: Waxmann Verlag.

Multrus, F. (2004): *Fachkulturen: Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen: eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen.* Dissertation. Universität Konstanz. Abgerufen von: https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/11584/Diss-neu.pdf?sequence=1, 21.12.2017.

Multrus, F. (2005). *Identifizierung von Fachkulturen über Studierende deutscher Hochschulen. Ergebnisse auf der Basis des Studierendensurveys vom WS 2000/01.* Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, 45. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz. Abgerufen von http://kops.uni-kon-

stanz.de/bitstream/handle/123456789/11403/Heft45_IdentifizierungFachkulturen.pdf?sequence=1&isAllowed=y, 25.4.2017.

Neuberger, O. (2006). *Mikropolitik und Moral in Organisationen. Herausforderung der Ordnung* (2., völlig neu bearbeitete Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Oliver, C. (1991). Strategic Responses to Institutional Processes. *Academy of Management Review,* 16(1), 145–179.

Ortmann, G. (1992). Macht, Spiel, Konsens. In W. Küpper & G. Ortmann, Günther (Hrsg.), *Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen* (2., durchgesehene Aufl., S. 13-26). Wiesbaden: Springer.

Ortmann, G. (2008). *Organisation und Welterschließung. Dekonstruktionen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ortmann, G. & Becker, A. (1995). Management und Mikropolitik. Ein strukturationstheoretischer Ansatz. In G. Ortmann, *Formen der Produktion. Organisation und Rekursivität* (S. 43-80). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Ortmann, G., Sydow, J. & Windeler, A. (1997). Organisation als reflexive Strukturation. In G. Ortmann, J. Sydow & K. Türk (Hrsg.), *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft* (2., durchgesehene Aufl., S. 315-354). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Ortmann, G., Windeler, A., Becker, A., Schulz, H. (1990). *Computer und Macht in Organisationen. Mikropolitische Analysen.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Oswald, H. (2013). Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter (4., durchgesehene Aufl., S. 183-201). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Pasternack, P. (2017). *Übersetzungsleistungen in der Schnittstellenkommunikation*. Beitrag im Experten-Blog der Koordinierungsstelle der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre (KoBF). Abgerufen von https://de.kobf-qpl.de/blog_posts/38, 01.11.2017.

Pechar, H. (2016). *Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie und Politik* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, 17. Münster: Waxmann Verlag.

Pellert, A. (1999). *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen.* Wien: Böhlau.

Pellert, A. (2000). Expertenorganisationen reformieren. In A. Hanft (Hrsg.), *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien* (S. 39-55). Neuwied; Kriftel: Luchterhand.

Pietzonka, M. (2014). *Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna. Die Umsetzung der Studienreform und die Wirksamkeit der Akkreditierung.* Wiesbaden: Springer.

Powell, W. W. & DiMaggio, P. J. (Hg.) (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis.* Chicago: The University of Chicago Press.

Preisendörfer, P. (2016). *Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorien und Problemstellungen* (4., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (*4., erweiterte Aufl.). München: Oldenbourg.

Rehling, M. (2008). *Personalentwicklung als Pilotprojekt an einer Hochschule. Eine strukturationstheoretisch und mikropolitisch geleitete Analyse*. München und Mering: Rainer Hampp.

Reinmann, G. (2012). Studiengangentwicklung als Brennpunkt der Hochschulforschung. In: T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 17-25). Bielefeld: Bertelsmann.

Röbken, H., Broens, A. (2007). Entwicklung von weiterbildungsspezifischen Qualitätsstandards. Sicherung und kontinuierliche Weiterentwicklung. In M. Arnold, O. Zawacki-Richter, J. Haubenreich, H. Röbken & R. Götter (Hrsg.), *Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich* (S. 269-283). Münster: Waxmann Verlag.

Rösener, M. (1998). *Dialektik der Kontrolle. Macht, Handlung und Struktur in der Sozialtheorie und Soziologie von Anthony Giddens.* Münster: Schüling.

Salden, P., Fischer, K., Barnat, M. (2016). Didaktische Studiengangentwicklung: Rahmenkonzepte und Praxisbeispiel. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 133-149). Wiesbaden: Springer VS.

Sandner, K. & Meyer, R. (2004). Macht in Organisationen. In G. Schreyögg & A. von Werder (Hrsg.), *Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation* (4., völlig neu bearbeitete Aufl., S. 756-765). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Schäfer, M., Kriegel, M., Hagemann, T. (2014). Entwicklung neuer Studiengänge – Curricula kooperativ und kompetenzorientiert gestalten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9(2)*, 41-49.

Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre.* HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von Niclas Schaper unter Mitwirkung von Oliver Reis und Johannes Wildt sowie Eva Horvath und Elena Bender. Projekt nexus. Abgerufen von https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf, 21.12.2017.

Schaper, N. & Hilkenmeier, F. (2013). *Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen.* HRK-Zusatzgutachten ausgearbeitet für die HRK von Niclas Schaper und Frederic Hilkenmeier unter Mitarbeit von Elena Bender. Projekt nexus. Abgerufen von https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/zusatzgutachten.pdf, 22.1.2018.

Scheibelhofer, E. (2006). Migration, Mobilitat und Beziehung im Raum: Egozentrierte Netzwerkzeichnungen als Erhebungsmethode. In B. Hollstein & F. Straus (Hrsg.), *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen* (S. 311-331). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schein, E. H. (2017). *Organizational Culture and Leadership* (5th Edition). New Jersey: Wiley.

Scherer, A. G. & Marti, E. (2014). Wissenschaftstheorie der Organisationstheorie. In A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.), *Organisationstheorien* (7., aktualisierte und überarbeitete Aufl., S. 15-42). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Schiller-Merkens, S. (2008). *Institutioneller Wandel und Organisation. Grundzüge einer strukturationstheoretischen Konzeption.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schimank, U. (1994). Organisationssoziologie. In H. Kerber & A. Schmieder (Hrsg.), *Spezielle Soziologien. Problemfelder, Forschungsbereiche, Anwendungsorientierungen* (S. 240-254). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schimank, U. (2005). Die akademische Profession und die Universitäten: "New Public Management" und eine drohende Entprofessionalisierung. In T. Klatetzki, Thomas & V. Tacke

(Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 143-164). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schimank, U. (2010). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurstheoretische Soziologie* (4., völlig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Juventa.

Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, 4. Münster: Waxmann Verlag.

Schmidt. C. (2013). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter (4., durchgesehene Aufl., S. 1069-1088). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice.* Thousand Oaks: SAGE.

Schreyögg, G. (2004). Organisationstheorie. In G. Schreyögg & A. von Werder (Hrsg.), *Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation* (4., völlig neu bearbeitete Aufl., S. 756-765). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Schreyögg, G., Koch, J., Sydow., J. (2004). Routinen und Pfadabhängigkeit. In G. Schreyögg & A. von Werder (Hrsg.), *Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation* (4., völlig neu bearbeitete Aufl., S. 1296-1304). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Schuetze, H. G. (2015). *Bildungsrecht.* Studienmaterialien. Berufsbegleitender Masterstudiengang Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA). 7. Auflage. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Schwarz-Hahn, S. & Rehburg M. (2003). *Bachelor und Master in Deutschland –Empirische Befunde zur Studienstrukturreform.* Wissenschaftliches Zentrum zur Berufs- und Hochschulforschung, Universität Kassel. Abgerufen von http://www.bmbf.de/pub/bachelor_und_master_in_deutschland.pdf, 21.12.2017.

Seel, N. M. (1999). Instruktionsdesign: Modelle und Anwendungsgebiete. *Unterrichtswissenschaft,* 27(1). S. 2–11.

Seidl, T. & Vonhof, C. (2017). Agile Prinzipien – was kann die Studiengangsentwicklung davon lernen? *Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre, 3,* 28-31. Abgerufen von https://www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe03/synergie03.pdf, 6.2.2018.

Seitter, W., Schemmann, M. & Vossebein, U. (Hrsg.). (2015). *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Wiesbaden: Springer.

Senge, K. (2011). *Das Neue am Neo-Institutionalismus. Der Neo-Institutionalismus im Kontext der Organisationswissenschaft.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Senge, K. & Hellmann, K. (2006). *Einführung in den Neo-Institutionalismus.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Seufert, S. (2013). Innovationsorientiertes Bildungsmanagement an Hochschulen: Veränderungsprozesse in der Hochschullehre gestalten? In: K. Gerholz & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Studiengänge entwickeln - Module gestalten. Eine Standortbestimmung nach Bologna* (S. 219-256). Paderborn: Eusl-Verlagesgesellschaft mbH.

Sidler, F. (2005). Studiengangsprofile: Die Konzeption „outcomeorientierter“ Studiengänge. In A. Hanft & I. Müskens (Hrsg.*), Bologna und die Folgen für die Hochschulen* (S. 28-51). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Siebert, H. (1974). *Curricula für die Erwachsenenbildung.* Herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Braunschweig: Westermann.

Simon, H. A. (1957). *Models of Man. Social and Rational. Mathematical Essays on Relational Human Behavior in a Social Setting.* New York: Wiley.

Steinhardt, I. (2015). *Lehre stärkt Forschung. Studiengangentwicklung durch ProfessorInnen im Handlungssystem Universität.* Wiesbaden: Springer VS.

Steinke, I. (2013). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Aufl., S. 319-331). Reinbek: Rowohlt.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2003). *Hochschulen im Weiterbildungsmarkt.* Essen.

Stöter, J., Kretschmer, S. (2016). *Wohin lenkt die Hochschule? Steuerungsinstrumente und Wettbewerbe als Ansätze externer Lenkung.* Präsentation, 11. Jahrestagung der Gesellschaft Hochschulforschung in München 07. April 2016, Abgerufen von http://www.ihf.bayern.de/fileadmin/user_upload/IHF/Veranstaltungen/Jahrestagung_GfHf_2016/Pr%C3%A4sentationen/GfHf_Vortrag_Stoeter_Kretschmer_final.pdf, 20.11.2017.

Teichler, U. (2014). *Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik. Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen.* Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, 14. Münster: Waxmann Verlag.

Treibel, A. (2006). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart* (7., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Türk, K. (Hrsg.).(2000). *Hauptwerke der Organisationstheorie.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Türk, K. (2004). Neoinstitutionalistische Ansätze. In G. Schreyögg & A. von Werder, Axel (Hrsg.), *Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation* (4., völlig neu bearbeitete Aufl., S. 923-931). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

von Kardoff, E. (2013). Qualitative Evaluationsforschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Aufl., S. 238-250). Reinbek: Rowohlt.

Walgenbach, P. (2014). Neoinstitutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In A. Kieser & M. Ebers, Mark (Hrsg.), *Organisationstheorien* (7., aktualisierte und überarbeitete Aufl., S. 353-401). Stuttgart: Kohlhammer.

Walgenbach, P. & Meyer, R. E. (2008). *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly, 21 (1),* 1–19.

Weis, H.C. (2007). *Marketing* (14., völlig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Ludwigshafen : Kiehl.

Webler, W. (2002). Modellhafter Aufbau von Studiengängen. *HSW 6,* 216-223.

Wex, P. (2005). *Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch.* Berlin: Duncker u. Humblot

Wilbers, K. & Wittmann, M. (2013). Strategisches Management von Studiengängen an Universitäten. In K. Gerholz & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Studiengänge entwickeln - Module gestalten. Eine Standortbestimmung nach Bologna* (S. 31-49). Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.

Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27-57). Bielefeld: Bertelsmann.

Wildt, J. & Wildt, B. (2017). Curriculumwerkstätten als Formate partizipativer Studiengangentwicklung. In B. Szczyrba, T. van Treeck, B. Wildt & J. Wildt (Hrsg.), *Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe-Ziele-Anlässe-Verfahren* (S. 337-356). Wiesbaden: Springer.

Wilkesmann, U. & Schmid, C. J. (Hrsg.). (2012). *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: Springer VS.

Winter, M. & Krempkow, R. (2013). *Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen.* Abgerufen von http://www.gfhf.net/fileadmin/user_upload/Bericht-Kartierung-der-Hofo-2013.pdf, 21.12.2017.

Wissenschaftsrat (WR). (2010a). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Abgerufen von http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf, 21.12.2017.

Wissenschaftsrat (WR) (2010b). *Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem*. Abgerufen von https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10031-10.pdf, 21.12.2017.

Wissenschaftsrat (WR). (2010c). *Positionspapier zur Ausgestaltung des Prüfsbereichs Finanzierung im Rahmen der Institutionellen Akkreditierung des Wissenschaftsrates.* Abgerufen von http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/9901-10.pdf, 21.12.2017.

Wissenschaftsrat (WR). (2011). *Neuere Entwicklungen der Hochschulfinanzierung in Deutschland.* Berlin 8.7.2011. Sommersitzungen des Wissenschaftsrates. Abgerufen von https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/VS_Bericht_Juli_2011.pdf, 21.12.2017.

Wissenschaftsrat (WR). (2012). *Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung.* Abgerufen von https://www.sek.kit.edu/downloads/WR-Empfehlungen_zur_Akkreditierung.pdf, 10.1.2017.

Wissenschaftsrat (WR). (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels.* Abgerufen von http://daten.verwaltungsportal.de/dateien/news/3/1/8/1/1/5/4925-15.pdf, 29.1.2018.

Wissenschaftsrat (WR). (2017). *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier*. Abgerufen von https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf, 8.11.2017.

Witte, E. (1973). *Organisation für Innovationsentscheidungen. Das Promotoren-Modell.* Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.

Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hrsg.). (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Band 1. Münster: Waxmann Verlag.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (Volume 5). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Yin, R. K. (2012). *Applications of Case Study Research* (3rd Edition). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Zentrum für Qualitätssicherung und –entwicklung (ZfQ) der Universität Mainz und Prognos AG (2016). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre) Abschlussbericht über die erste Förderphase 2011-2016.* Abgerufen unter http://www.qualitaetspakt-lehre.de/files/Abschlussbericht_Evaluation_barrierefrei.pdf, 20.11.17.

Ziegele, F. (2004). Budgetierung. In A. Hanft (Hrsg.), *Grundbegriffe des Hochschulmanagements* (S. 35-42). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Ziegele, F. (2008): *Budgetierung und Finanzierung in Hochschulen*. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, 8. Münster: Waxmann Verlag.

Zimmer, M. (2012). Zwischen lebenslangem Lernen und unflexibler Teilzeit-Fallstudie der Universität Oldenburg: In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 145-166). Münster: Waxmann Verlag.

Anlagen

I. Einverständniserklärung 284
II. Interviewleitfaden 285
III. Vorlage Interviewprotokollbogen 292
IV. Transkriptionssystem 293
V. Kategoriensystem 295
VI. Beispiel für ein Case Summary 310

I. Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

Promotionsprojekt: Planung und Entwicklung von grundständigen und weiterbildenden berufsbegleitenden Studiengängen an öffentlichen Hochschulen in Deutschland. Eine organisationstheoretische Analyse auf der Basis von Fallstudien. (Arbeitstitel)

Interviewerin: Stefanie Kretschmer, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Interviewpartner/-in:

Interview Code Nr.

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, im Rahmen des o.g. Promotionsprojektes an einem Interview/einer Gruppendiskussion teilzunehmen. Über die Zielsetzungen und Inhalte des Promotionsprojektes wurde ich informiert. Ich bin damit einverstanden, dass das Interview aufgenommen, verschriftlicht und im Rahmen des Promotionsprojektes wissenschaftlich ausgewertet wird.

Alle meine Angaben sind freiwillig. Antworten auf einzelne Fragen können verweigert werden. Ich wurde darüber aufgeklärt, dass im Rahmen der Verschriftlichung und wissenschaftlichen Auswertung des Interviews/der Gruppendiskussion alle Daten, die Rückschlüsse auf meine Person zulassen, anonymisiert werden. Es erfolgt zu keinem Zeitpunkt eine Weitergabe von personenbezogenen Daten an Dritte.

Ich wurde weiterhin darüber aufgeklärt, dass mir das Transkript des Interviews/der Gruppendiskussion auf Wunsch ausgehändigt wird und ich damit die Möglichkeit erhalte, dieses vor der weiteren Verarbeitung zu lesen und Anmerkungen/Ergänzungen/Veränderungen vorzunehmen.

Ich bin damit einverstanden, dass einzelne Sätze und/oder Abschnitte aus dem Transkript in der Dissertation zitiert werden.

Mir wurde zugesichert, dass die Interviewaufnahmen nach Fertigstellung der Dissertation gelöscht oder mir auf Wunsch ausgehändigt werden.

Mit den oben genannten Punkten bin ich einverstanden. Ich kann diese Einverständniserklärung jederzeit ganz oder teilweise widerrufen. Eine Ausfertigung dieser Einverständniserklärung habe ich erhalten.

Kontaktadresse:

Stefanie Kretschmer [Dipl.-Päd., MBA]
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b)
Ammerländer Heerstr. 136
26129 Oldenburg
stefanie.kretschmer@uni-oldenburg.de
0441/798-4845

Ort, Datum | Unterschrift

II. Interviewleitfaden

Themenbereich	Leitfrage/Erzählimpuls	Nachfragen
1.Einleitung	- Informationen zum Promotionsprojekt - Struktur und Zielsetzungen des Interviews/der Diskussion - Informationen zum Datenschutz, Einverständniserklärung - Transkription	
2. Eigene Vorstellung	**Bitte stellen Sie sich kurz vor und beschreiben Sie bitte Ihre Aufgabenbereiche.**	- Wie lange arbeiten Sie bereits in dieser Position/in dieser Einrichtung/an der Hochschule etc.? - Haben sich Ihre Aufgabenbereiche in den letzten Jahren verändert? - Welche weiteren Positionen/Aufgabenbereiche übernehmen Sie innerhalb/außerhalb der Hochschule?
3. Vorstellung der Einrichtung *(optional)*	***Bitte stellen Sie die Einrichtung und deren Aufgabenbereiche/Geschäftsfelder vor.*** ***Wie ist die Einrichtung organisational an der Hochschule verankert?***	- Wie lange gibt es diese Einrichtung in der jetzigen Form bereits? Wie ist ihre Historie? - Haben sich die Aufgabenbereiche/Geschäftsfelder in den letzten Jahren verändert? - Welche Aufgaben hat diese Einrichtung im Hinblick auf die Studiengangentwicklung an dieser Hochschule?
4. Studiengang *(optional)*	***Bitte beschreiben Sie das Profil des Studiengangs.***	- Wie lange gibt es diesen Studiengang bereits? - Wie ist er an der Hochschule verankert? Welche/-r Fachbereich/-e ist/sind verantwortlich? - Wer ist für die Koordination des Studiengangs verantwortlich? - Wie gestaltet sich der Studienverlauf? Was sind Schwerpunkte? - Wie ist das Studium organisiert? - Woher kommen die Studierenden? Welche Zugangs- und Zulassungsvoraussetzungen gibt es? - Wie stellen sich Auslastung und Betreuungsrelation dar?

		- Welche externen Kooperationspartner gibt es?
5. Planungs- und Entwicklungsprozess des Studiengangs *(Leitfragen jeweils optional)* *Visualisierung „Von der Idee zum Studiengang“*	**Was ist Ihre Funktion in der Studiengangentwicklung?**	- An welchen Stellen sind sie beteiligt? - In welchen Phasen / Zeiträumen sind Sie beteiligt?
	Wie entstand die Idee zu diesem Studiengang?	- Welche Akteure innerhalb/außerhalb der Hochschule waren beteiligt? - Wie wurden Abstimmungsprozesse gestaltet? Wie erfolgte die Abstimmung zwischen den HochschulprofessorInnen? - Wie wurden Ideen ausgewählt und kommuniziert? - Wie sind Sie bei der Konzeptentwicklung vorgegangen? Wie lange hat der Prozess gedauert? - Welche Verbindungen gab es zur Gesamtstrategie der Hochschule?
	Wie sind Sie bei der Entwicklung des Studiengangs vorgegangen?	- Welche Elemente spielen eine Rolle? - Können Sie zwischen den Phasen „Planung“ und „Entwicklung“ unterscheiden? - Was heißt für Sie „Planung“? Was müsste dort geschehen? - Was heißt für Sie „Entwicklung“? Was müsste dort geschehen? - Wie lange haben die Prozesse gedauert? - Was war der Einstieg in den Planungs-/Entwicklungsprozess? - Welche Akteure innerhalb/außerhalb der Hochschule waren beteiligt? - Welche Planungsphasen können unterschieden werden? Wer war verantwortlich? Wie lange haben die einzelnen Phasen gedauert? Gab es Rückkopplungen? - Welche Arbeitsstrukturen gab es? Wie gestalteten sich Arbeitsteilung und Abstimmungsprozesse? - Wie erfolgte die Steuerung/Koordination des Planungs-/Entwicklungsprozesses? - Welche Schwierigkeiten und/oder Herausforderungen traten

		auf? Was waren Erfolgserlebnisse? - Inwieweit spielte die Analyse der Zielgruppe eine Rolle? - Wie haben Sie Informationen zu Nachfrage und Bedarf erhalten? - Wie haben Sie die Studienziele festgelegt? - Wie wurden Inhalte und Verlauf des Studiengangs festgelegt? - Wie sind Sie bei der Curriculum- und Modulentwicklung vorgegangen? - Wie fand eine Abstimmung zum Lehr-Lehn-Design statt? - Inwieweit spielte die Ressourcenplanung eine Rolle? Wie wird der Studiengang finanziert? - Wie wird der Studiengang innerhalb/außerhalb der Hochschule kommuniziert?
	Welche Erfahrungen haben Sie in der Phase der Implementierung des Studiengangs gemacht?	- Wie lange hat der Prozess von der ersten Idee bis zur Implementierung gedauert? - Wie gestaltete sich die Anlaufphase? - Was waren Ergebnisse der Akkreditierung?
6. Beziehungen zur Umwelt *Visualisierung Beziehungsdiagramm*	**Mit welchen Akteuren innerhalb dieser Hochschule stehen Sie in Beziehung, wenn es um Fragen der Studiengangentwicklung geht?**	- Wie eng sind diese Beziehungen? - Wie bewerten Sie diese Beziehungen? - Welche Beziehungen sollen – unabhängig von der Bewertung – erhalten bleiben? Warum?
	Mit welchen Akteuren außerhalb der Hochschule stehen Sie in Beziehung, wenn es um Fragen der Studiengangentwicklung geht?	- Wie eng sind diese Beziehungen? - Wie bewerten Sie diese Beziehungen? - Welche Beziehungen sollen – unabhängig von der Bewertung – erhalten bleiben? Warum?
7. Expertenwissen	**Wie werden Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten in der Studiengangentwicklung festgelegt?**	- Wie wird Wissen erworben? - Worauf basiert dieses Wissen? (Position, Ausbildung, Erfah-

		rungen etc.)
8. Kommunikations- und Informationswege	**Welche Erfahrungen haben Sie mit den Kommunikations- und Informationswegen an dieser Hochschule gemacht?** **Wie verläuft die Kommunikation zwischen den Akteuren?**	- Wie werden Kommunikationsprozesse an Ihrem Fachbereich/Ihrer Einrichtung gestaltet? Wer hat den „Hut auf“? - Wie werden Informationen weitergegeben? - Wie werden Entscheidungen getroffen? - Wie erhalten Sie selber Informationen und wie geben Sie diese weiter? - Wie werden Kommunikationsprozesse zwischen den Fachbereichen und zwischen Fachbereichen und zentralen Einheiten organisiert? - Welche Erfahrungen haben Sie mit informellen Kommunikations- und Informationswegen gemacht? - Wie werden Kommunikationsprozesse bezogen auf die Studiengangentwicklung gestaltet? - Können Sie ein konkretes Beispiel benennen? - Welche Gremien spielen eine Rolle? Wie verläuft die Kommunikation in diesen Gremien?
9. Regeln und Ressourcen	**Gibt es hochschulinterne/hochschulexterne Aspekte/Akteure, die die Studiengangentwicklung an Ihrer Hochschule beeinflussen?**	- Was erleben Sie als hinderlich/förderlich?
	Welche Erfahrungen haben Sie mit den Prozessvorgaben Ihrer Hochschule zur Einrichtung von Studiengängen gemacht?	- Sind Ihnen diese Vorgaben bekannt? Wie wurden Sie darüber informiert? - Welche Rolle spielen diese Vorgaben für Sie? Wie orientieren Sie sich daran? - Welche Aspekte werden Ihrer Ansicht nach evtl. nicht oder unzureichend abgebildet? - Was hat sich seit der Einführung der Prozessvorgaben bezogen auf die Studiengangentwicklung verändert? - Wie wurden Studiengänge vor Einführung der Vorgaben ent-

		wickelt?
	Welche Rahmenbedingungen beeinflussen die Studiengangentwicklung an Ihrem Fachbereich? Welche Vorgaben und/oder Abläufe spielen eine Rolle?	
10. Macht	**Welche Gestaltungsspielräume haben Sie, um mit solchen Aspekten/Akteuren umzugehen?**	- Wie nehmen Sie Ihre Einflussmöglichkeiten und Handlungsspielräume an dieser Hochschule wahr? Wovon sind diese abhängig? - Wie können Sie den Prozess der Studiengangentwicklung beeinflussen? - Von welchen Aspekten /Rahmenbedingungen/Akteuren erleben Sie sich als abhängig? Warum?
11. Kultur	**Welche Unterschiede sehen Sie zwischen der grundständigen Lehre und der Weiterbildung in Bezug auf die Studiengangentwicklung?**	- Gibt es eine verbindende Klammer? - Welche Unterschiede gibt es zwischen den Fachbereichen? - Welche Rolle spielen (befristete) Drittmittelprojekte? - Welche Synergien sehen Sie? Inwieweit werden diese an Ihrer Hochschule bereits umgesetzt? Mit welchen Erfahrungen? - Inwieweit können grundständige Lehre und Weiterbildung bezogen auf den Gestaltungsprozess der Studiengänge voneinander profitieren?
	Wie wird der Prozess der Studiengangentwicklung gesteuert?	

	Wie sollte er gesteuert werden?	
12. Innovation und Wandel *(Leitfragen jeweils optional)*	***Welche Erfahrungen haben Sie mit Weiterentwicklungen im Studiengang gemacht?***	- Wie/wann entstehen Ideen/Impulse für Weiterentwicklungen des Studiengangs? - Wie entsteht Neues an der Hochschule? - Wie werden diese Ideen/Impulse kommuniziert? - Wovon hängt es ab, ob Ideen/Impulse zu Veränderungen führen? - Wovon hängt die Nachhaltigkeit dieser Veränderungen ab? - Welche konkreten Beispiele fallen Ihnen ein?
	Welche Erfahrungen haben Sie mit Weiterentwicklungen im Hinblick auf die Einrichtung und Gestaltung von grundständigen/weiterbildenden Studiengängen an dieser Hochschule gemacht?	
13. Gesamtbewertung und Wünsche (Leitfragen z.T. optional)	***Wie bewerten Sie aus heutiger Sicht den Gesamtprozess der Einrichtung des Studiengangs?***	- Was würden Sie heute anders machen? - Was hat bei Ihnen Lernprozesse ausgelöst? - Welche Veränderungen/Weiterentwicklungen des Studiengangs sind geplant?
	Was sind – zusammenfassend betrachtet – zentrale Erfolgsfaktoren und Hemmnisse der Studiengangentwicklung an Ihrer Hochschule?	
	Was wünschen Sie sich von Ihrem Fachbereich/Ihrer Hochschule bezogen auf die Einrichtung und Entwicklung von Studiengängen?	
14. Schluss	Von meiner Seite aus gibt es jetzt keine weiteren Fragen mehr. Das Schlusswort möchte ich aber gerne Ihnen überlassen. Gibt es aus Ihrer	- Absprachen zum weiteren Vorgehen - Transkripte

	Sicht weitere Aspekte, die Sie im Zusammenhang mit dem Thema unseres Gesprächs für wichtig erachten?	- Zusendung Beziehungsdiagramm - Dokumente - Folgetermin

III. Vorlage Interviewprotokollbogen

Interviewprotokollbogen

Hochschule:

Studiengang | Einrichtung:

Interviewpartner/-in

Interview Code Nr.

Datum:

Dauer des Interviews:

Ort des Interviews:

1. **Kontaktanbahnung und Teilnahmemotivation**

Text

2. **Gespräch vor Beginn des Interviews**

Text

3. **Rahmenbedingungen**

Text

4. **Interaktion im Interview**

Text

5. **Gespräch nach Beendigung des Interviews**

Text

6. **Weitere Anmerkungen**

Text

TT.MM.JJ

gez. Stefanie Kretschmer

IV. Transkriptionssystem

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt.

2. Wortschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert.

3. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert (zum Beispiel <Name>).

4. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf Institutionen und Studiengänge erlauben, werden anonymisiert (zum Beispiel <Hochschule>).

5. Ist eine Anonymisierung längerer Textpassagen erforderlich – zum Beispiel auf Wunsch der befragten Person – wird diese geschwärzt.

6. Wort- und Satzabbrüche werden mit / markiert. Wortdopplungen werden immer notiert.

7. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten erhalten bleiben.

8. Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Hierbei steht (.) für circa eine Sekunde, (..) für circa zwei Sekunden, (…) für circa drei Sekunden und (Zahl) für mehr als drei Sekunden.

9. Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Eine Antwort besteht NUR aus „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst, je nach Interpretation. Diese Ausnahme gilt auch dann, wenn die Verständnissignale als Reaktion auf eine deutliche Pause im Redefluss des gerade Sprechenden geäußert werden. Auf den Zusatz „bejahend“ oder „verneinend“ wird verzichtet.

10. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen oder Wortbestandteile werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet. Unter diese Regel fällt auch eine hohe Lautstärke bei einzelnen Wörtern oder Äußerungen.

11. Gedehntes Sprechen wird mit Auslassungen zwischen den Buchstaben des betreffenden Wortes markiert (s i c h e r).

12. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.

13. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert. Nichtsprachliche Handlungen werden beim Einsatz in doppelten Klammern notiert (z.B. ((Schweigen))((zeigt auf ein Bild)).

14. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden. Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt.

15. Beginnt die Aufnahme bereits während eines Sprecherbeitrages, so werden die Äußerungen, die nicht mit aufgenommen wurden, als Auslassung […] markiert.

16. Sprecherüberlappungen werden mit // gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfes folgt ein //. Der Text, der gleichzeitig gesprochen wird, liegt dann innerhalb dieser // und der Einwurf der anderen Person steht in einer separaten Zeile und ist ebenfalls mit // gekennzeichnet. Endet die Sprecherüberlappung, stehen die sich daran anschließenden Wörter/Sätze unmittelbar nach //.

17. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet. Bei mehreren Interviewpartnern (z.B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „B“ eine entsprechende Kennnummer zugeordnet (z.B. „B1:“).

Quellen:

Dresing, T. & Pähl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.

Kuckarztz, U., Dresing. T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hoffmann-Riem, C. (1989). *Das adoptierte Kind. Familienleben mit doppelter Elternschaft* (3., unveränderte Aufl.). München: Wilhelm Fink Verlag.

Eigene Ergänzungen

V. Kategoriensystem

Kürzel	Thematische Hauptkategorie	Definition + Abgrenzung	Thematische Subkategorien	Definition + Abgrenzung	Ankerbeispiel
AUF	**Eigene Aufgabenbereiche in der Studiengangentwicklung**	Unter diese Kategorie fallen alle Kodiereinheiten, die Bezug nehmen auf die aktuell/früher von den befragten Personen in der Studiengangentwicklung ausgeübten Aufgabenbereiche. Hierunter fallen auch Textsegmente, die Äußerungen zu den aktuellen Positionen bzw. Funktionen dieser Personen beinhalten. Die Aufgabenbereiche können auf der Ebene eines Studiengangs angesiedelt sein und/oder auf der Ebene eines Faches/Fachbereiches und/oder auf einer zentralen Ebene innerhalb der Hochschule.	**(AUF STG) Aufgabenbereiche im Studiengang**	Aufgabenbereiche in einem Studiengang und bezogen auf die Entwicklung dieses Studiengangs	*Ich bin, glaube ich, diejenige, die mehr fürs Administrative, also den INNERuniversitären Schwerpunkt zuständig ist. Also der Übergang zum <Einrichtung für Weiterbildung> war wesentlich MEINE Sache und auch jetzt, wenn es irgendwie Gremien gibt oder so, ist das eher bei MIR. (I17, 14)*
			(AUF F) Aufgabenbereiche im Fach/Fachbereich	Aufgabenbereiche in der Studiengangentwicklung auf der Ebene des Fachbereichs/der Fakultät der Hochschule	*Also ich, ich vergaß eben zu erwähnen, ich bin ja noch Studiendekan bei uns. Also insofern. In dieser Rolle im Dekanat ist man natürlich eingebunden. (I1, 45)*
			(AUF ZE) Aufgabenbereiche in zentralen Einrichtungen	Aufgabenbereiche in der Studiengangentwicklung auf der Ebene zentraler Einrichtungen der Hochschule	*Jetzt hier im <Einrichtung für Weiterbildung> bin ich für WeiterbildungsBERATUNG sowie Netzwerkmanagement und Kommunikation zuständig und. (I1, 3)*
ERF	**Erfahrungen in der Studiengangentwicklung**	Unter diese Kategorie fallen alle Kodiereinheiten, die Bezug nehmen auf die von den befragten Personen geäußerten eigenen bisher gemachten oder ggf. nicht gemachten, aber aus heutiger Sicht als wesentlich eingestuften Erfahrungen in der Studiengangentwicklung. Hierunter fallen auch Kodiereinheiten, die Äußerungen zu früheren Positionen bzw. Funktionen dieser Personen beinhalten, die sich direkt auf Studiengangentwicklung beziehen oder eine Verbindung mit diesem Thema vermuten lassen. Die Erfahrungen können an der jetzigen Hochschule und/oder an einer früheren Hochschule gemacht worden sein. Sie können auf der Ebene eines Studiengangs angesiedelt sein und/oder auf der Ebene	**(ERF STG) Erfahrungen im Studiengang**	Erfahrungen in der Studiengangentwicklung bezogen auf konkrete Studiengänge	*Ja, ich glaube auch so ein Vorteil war auch wirklich, dass wir ja BEIDE Erfahrungen hatten. Also ich habe ja in <Stadt> einen Masterstudiengang mit entwickelt. (I6, 196)*
			(ERF F) Erfahrungen im Fach/Fachbereich	Erfahrungen in der Studiengangentwicklung auf der Ebene des Fachbereichs/der Fakultät der Hochschule	*Ja. Ja, ich kann mich dem allen anschließen. Für mich war es ganz interessant. Ich bin die Lehrende, die am Längsten hier am Fachbereich ist. Das heißt, ich habe, maßgeblich den Diplomstudiengang mit aufgebaut und war natürlich sehr GERNE in dem Diplomstudiengang. Erstens das Erfahrungswissen, man hat SELBST in dieser Form studiert und habe den hier mit aufgebaut. (I4, 5)*
			(ERF ZE) Erfahrungen in zentralen Einrichtungen	Erfahrungen in der Studiengangentwicklung auf der Ebene zentraler Einrichtungen der Hochschule	*Und seit 2011 als Leiter des, damals Zentrum für Weiterbildung und des Transferzentrums. (I1, 5)*

		eines Faches/Fachbereiches und/oder auf einer zentralen Ebene innerhalb der Hochschule.			
PSTG	**Profil des Studiengangs**	Diese Kategorie umfasst alle Kodiereinheiten, die Aussagen zu den Profilen grundständiger und weiterbildender Studiengänge der jeweiligen Hochschule beinhalten. Hierbei kann es sich um einen Studiengang handeln, der als Fallbeispiel in die Untersuchung einbezogen wurde oder um Studiengänge, zu denen sich die befragten Personen darüber hinaus äußern. Unter dem Begriff „Profil" sind grundlegende Eigenschaften und Merkmale des jeweiligen Studiengangs zu verstehen. Hierunter können z.B. Aussagen zum Studienverlauf, der Studienorganisation, zu den Studieninhalten, zur strukturellen Verankerung oder zu den Eigenschaften und/oder Merkmalen der Studierendengruppe sowie zu deren Berufsaussichten und intendierten Beschäftigungsmöglichkeiten fallen. Diese Kategorie umfasst ausdrücklich auch diesbezüglich persönliche Einschätzungen und/oder Wahrnehmungen der befragten Personen. Erfasst werden des Weiteren auch Aussagen, die sich auf Veränderungen dieses Profils im Laufe der Zeit aus Sicht der befragten Personen beziehen.	**(PSTG G) Profil grundständiger Studiengänge**	Kodiereinheiten, die sich auf Profile grundständiger Studiengänge der Hochschule beziehen	*Also WIR wollen zwar, dass das nicht das Lei/ nicht nur das Leitungspersonal ist, sondern wir wollen die durchaus auch im Gruppendienst, in Funktionsstellen, in anderen Bereichen ebend auch SEHEN. (I6, 51*)
			(PSTG W) Profil weiterbildender Studiengänge	Kodiereinheiten, die sich auf Profile weiterbildender Studiengänge der Hochschule beziehen	*Hier sind sie eben auf der mittleren Führungsebene. Wenn sie aber im Master sind, dann haben sie auch die Möglichkeit, nach unserer Ausbildung viel eher auch in den Forschungsbereich, in den Politikbereich, Politikberatung zu machen. Wunderbar. (I10, 649)*

PEI	**Profil der zentralen Einrichtung**	Diese Kategorie umfasst alle Kodiereinheiten, die Aussagen zu den Profilen von Einrichtungen der jeweiligen Hochschule beinhalten, welche z.B. als (wissenschaftliche) Einrichtung/(wissenschaftliches) Zentrum auf einer zentralen Ebene der Hochschule angesiedelt sind und fachbereichs- bzw. fakultätsübergreifend arbeiten. Unter dem Begriff „Profil“ sind grundlegende Eigenschaften und Merkmale der jeweiligen Einrichtung zu verstehen, die von den befragten Personen geäußert werden. Hierunter können z.B. Aussagen zur organisatorischen Verankerung, zur Struktur und zu den Aufgabenfeldern der Einrichtung fallen. Diese Kategorie umfasst ausdrücklich auch diesbezüglich persönliche Einschätzungen und/oder Wahrnehmungen der befragten Personen. Erfasst werden des Weiteren auch Aussagen, die sich auf Veränderungen dieses Profils im Laufe der Zeit aus Sicht der befragten Personen beziehen.	**(PEI W) Zentrale Einrichtung für Weiterbildung**	Kodiereinheiten, die sich auf zentrale Einrichtungen für Weiterbildung der Hochschule beziehen	*Weil wir ja jetzt als <Einrichtung für Weiterbildung> erst mal eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung sind und (.) keine Fakultät. (.) (I18, 62)*
			(PEI HD) Zentrale Einrichtung für Hochschuldidaktik	Kodiereinheiten, die sich auf zentrale Einrichtungen für Hochschuldidaktik der Hochschule beziehen	*Was vor allem auch relevant ist, ist, denke ich, noch nach wie vor dieses Thema Kompetenzorientierung. Da haben wir auch im Zertifikatsprogramm eine Veranstaltung, Lehre und Lernen von Kompetenzen in modularisierten Studiengängen. Und da habe ich dann auch immer noch mal Rücksprache mit den Dozenten, dass es gut ist, wenn sie da mit Beispielen arbeiten. Und nehmen dann oft auch so eigene Modulhandbücher dann oder Modulbeschreibungen aus den Fakultäten dann. Also dass die Teilnehmer eigene Beispiele mitbringen und daran gearbeitet wird. Ne, also das ist so ein Punkt, wo indirekte Einflussnahme dann vielleicht auch wahrgenommen wird. (I23, 42)*
ANL	**Anlässe für Studiengangentwicklung**	Diese Kategorie umfasst alle Äußerungen der befragten Personen zu den Anlässen für Studiengangentwicklung. Diese Anlässe können auf Einzelpersonen zurückgeführt werden oder sich aus dem Studiengang heraus ergeben. Kodiert werden des Weiteren Anlässe, die aus Sicht der befragten Personen mit Rahmenbedingungen, Entwicklungen und Diskussio-	**(ANL P) Anlässe auf der Ebene einzelner Personen**	Anlässe für Studiengangentwicklung, die sich auf Einzelpersonen zurückführen lassen	*Und, noch ein VIERTES übergreifendes Ziel bestand dann auch noch darin, oder nicht übergreifend, das ist ein VIERTES Ziel dieser Reform, bestand auch noch von EINZELNEN Fachvertretern oder Fachgruppenleiterinnen, spezifische Ziele der Fachgruppen umzusetzen. (I16, 3)*
			(ANL STG) Anlässe auf der Ebene des Studiengangs	Anlässe für Studiengangentwicklung, die sich aus dem Studiengang heraus ergeben	*Das andere, was wir erleben, ist natürlich auch eine Diskussion mit unseren Studierenden. Wo auch immer wieder Ideen kamen. Die gesagt haben „Hier ich, wäre das nicht etwas, habt ihr mal über das Thema nachgedacht?“ und so weiter. Da (.) auch DAS war etwas. (I18, 348).*

		nen innerhalb und außerhalb der Hochschule zusammenhängen. Die Kategorie schließt auch von den befragten Personen lediglich vermutete Anlässe ein. Diese Kategorie ist von der Kategorie INFA abzugrenzen.	**(ANL HS) Anlässe auf der Ebene der Hochschule**	Anlässe für Studiengangentwicklung auf einer hochschulischen Ebene (u.a. zentrale Ebene, Ebene des Fachbereichs/der Fakultät etc.)	*Wir haben einfach gesagt, wir wollen einen, einen, berufsbegleitend ein Masterangebot schaffen, weil wir davon ausgehen, dass nicht alle Leute nach dem Bachelor sofort im Master weiter studieren, sondern dann erst mal in die Praxis gehen. Und, und der sollte so dieser Logik "Nach ein paar Jahren komme ich zurück und dann will ich die neuen Sachen, die ich noch nicht kenne, kennenlernen" folgen. Aber, und dann wollten wir einen guten Namen haben, der das wieder, der das irgendwo einfängt. (I3, 307)*
			(ANL Hü) Anlässe auf der hochschulübergreifenden Ebene	Anlässe für Studiengangentwicklung auf einer hochschulübergreifenden Ebene	*Also das Ministerium hatte den WUNSCH und den WILLEN, dass so ein Studiengang auf den Weg gebracht wird. Und hat dafür auch (.) einen kleinen Sta/ ein kleines Startkapital zur Verfügung gestellt (I20, 48)*
PHA	**Phasen der Studiengangentwicklung**	Unter diese Kategorie fallen Kodiereinheiten, die sich auf Zeiträume der Studiengangentwicklung aus der Sicht der befragten Personen beziehen. Der Begriff „Phase“ steht dabei für einen spezifischen abgeschlossenen oder nicht näher bestimmten, ggf. fortlaufenden Zeitraum, der durch bestimmte Inhalte (Kategorie INH) gekennzeichnet ist. Kodiert werden Aussagen, die sich auf Phasen der Entwicklung grundständiger und weiterbildender Studiengänge beziehen. Hierbei kann es sich um Studiengänge der Hochschule handeln, die als Fallbeispiele in die Untersuchung einbezogen wurde oder um Studiengänge, zu denen sich die befragten Personen darüber hinaus äußern. Unter diese Kategorie fallen auch diesbezüglich persönliche Wahrnehmungen der befragten	**(PHA STG) Phasen auf der Ebene des Studiengangs**	Kodiereinheiten, die sich auf Phasen beziehen, die direkt einem konkreten Studiengang zugeordnet werden können	*[…],aber wir stecken momentan mitten in so einem Prozess, wo wir überlegen, in welche Richtung soll der Studiengang weiterentwickelt werden. (I21, 16)*
			(PHA HS) Phasen auf der Ebene der Hochschule	Kodiereinheiten, die sich auf Phasen beziehen, die der hochschulischen Ebene (z.B. Ebene der Hochschulleitung, Fachbereich/Fakultät) zugeordnet werden können	*Und es gibt DANN im Grunde genommen in der Kommission so eine ERSTE Vorstellungsrunde. (I13, 32)*
			(PHA W) Wahrnehmung der Phasen	Kodiereinheiten, die sich auf die persönliche Wahrnehmung der Phasen von den befragten Personen beziehen	*Und dass eben manchmal wirklich, manches läuft eben PARALLEL. Und diese, eine RICHTIGE Reihenfolge ist da auch schwer zu machen, glaube ich. Weil es so viele Mitspieler gibt. (I5, 34)*

		Personen. Nicht kodiert werden Kodiereinheiten, die ausschließlich Aussagen zu den Inhalten von Studiengangentwicklung (Kategorie INH) umfassen. Abzugrenzen ist diese Kategorie des Weiteren von der Kategorie RERE.			
INH	**Inhalte der Studiengangentwicklung**	Kodiert werden Kodiereinheiten, die sich auf konkrete Inhalte im Rahmen der Studiengangentwicklung aus der Sicht der befragten Personen beziehen. Beispiele für Inhalte können die Analyse der Zielgruppe, die Bedarfs- oder Wettbewerbsanalyse, die Erstellung und/oder Überarbeitung von Modulen, Ordnungen sein. Die Inhalte können einzelnen Phasen (Kategorie PHA) der Studiengangentwicklung zugeordnet werden. Dies ist allerdings keine Bedingung. Kodiert werden Aussagen, die sich auf die Entwicklung grundständiger und weiterbildender Studiengänge beziehen. Hierbei kann es sich um Studiengänge handeln, die als Fallbeispiele in die Untersuchung einbezogen wurden oder um Studiengänge, zu denen sich die befragten Personen darüber hinaus äußern. Unter diese Kategorie fallen auch diesbezüglich persönliche Wahrnehmungen der befragten Personen.	**(INH G) Inhalte in der Entwicklung grundständiger Studiengänge**	Inhalte der Studiengangentwicklung, die sich auf grundständige Studiengänge beziehen	*[…] also vor allen Dingen auch so mit Fragen, Theorie-Praxis-Verbindung, also welche MODELLE wollen wir da entwickeln, welche wollen wir fahren? Da hatten wir dann auch zeitweise einen Honorarvertrag vergeben, wo dann also da wirklich eine Analyse gemacht worden ist und da mal geguckt worden ist, welche Modelle gibt es da im Bund? Und wir haben also auch LANGE überlegt, ob wir ein duales System schaffen können oder nicht. (I6, 79)*
			(INH W) Inhalte in der Entwicklung weiterbildender Studiengänge	Inhalte der Studiengangentwicklung, die sich auf weiterbildende Studiengänge beziehen	*Zu dem Zeitpunkt, wo ich eingestiegen bin, ging es da eher um um Details in den Modulen. Also zum Beispiel wurde das Modul Projektbearbeitung, das ist so ein dreisemestriges Praxismodul, wurde relativ stark diskutiert, wie man das verbessern kann, damit das auch wirklich zu den Unternehmen passt. (I21, 184)*

AKT	**Akteure**	Unter diese Kategorie fallen alle Aussagen zu konkreten Akteuren, die innerhalb und außerhalb der Hochschule an der Studiengangentwicklung beteiligt sind oder waren oder diesbezüglich aus Sicht der befragten Personen eine Rolle spielen. Kodiert werden auch Aussagen, die Aufgabenbeschreibungen beinhalten und/oder auf die wahrgenommene und/oder zugeschriebene Rolle von Akteuren Bezug nehmen. Kodiert werden ebenfalls Aussagen zum Grad des früheren und/oder aktuellen Umfangs der Beteiligung bzw. Grad der Partizipation der Akteure an der Studiengangentwicklung. Diese Kategorie umfasst in Abgrenzung zur Kategorie BU keine Aussagen zum Umfang, zur Stärke/Intensität und zur Bewertung von Beziehungen. Des Weiteren besteht eine Abgrenzung zur Kategorie Kommunikation (KO).	**(AKT STG) Akteure auf der Ebene des Studiengangs**	Kodiereinheiten, die sich auf Akteure auf der Ebene des Studiengangs beziehen	*Also <Name>, unser Dekan, war da auch immer voll involviert. (..) Also es waren mehrere Köpfe. (I3, 283)*
			(AKT HS) Akteure auf der Ebene der Hochschule	Kodiereinheiten, die sich auf Akteure auf der hochschulischen Ebene (z.B. Fachbereich/ Fakultät/ Institut etc.) beziehen	*Senat müsste man vielleicht auch noch irgendwo. Aber, das ist ja mehr so ein Beschlussgremium, ja. (I1, 410).*
			(AKT Hü) Akteure auf der hochschulübergreifenden Ebene	Kodiereinheiten, die sich auf Akteure auf der hochschulübergreifenden Ebene beziehen	*Ja, die Berufspraktiker sind vielleicht, wären in dieser Zielgruppen- und Bedarfsanalyse irgendwie wieder mit drin im Idealfall, aber manchmal (.) also Fachkollegen anderer Hochschulen werden, die sind ja auch automatisch mit drin in der Begutachtung in der Akkreditierung. (I20, 466)*
			(AKT Ei) Einbindung der Akteure	Kodiereinheiten, die sich auf Art und Umfang der Einbindung der Akteure beziehen	*Das, das handlungsfähiges wir ist, das sind natürlich immer nur Teilgruppen davon. Das ist ja wohl auch üblich. Das sind, das sind dann diejenigen, die aktiv an bestimmten Stellen mitarbeiten. Und (.) ja, das ist durchaus so eine benennbare Gruppe, eine Teilgruppe des Ganzen. (.) Die dann allerdings auch immer dabei sind und aktiv arbeiten, daran. Und das hat sich weitgehend so gehalten. (I4, 15)*
EXWI	**Expertenwissen**	Kodiert werden Textsegmente, die Aussagen der befragten Personen dazu beinhalten, welche Kenntnisse und Fähigkeiten für die Studiengangentwicklung erforderlich sind. Hierbei kann es sich um eigene Kenntnisse und Fähigkeiten handeln und/oder um Kenntnisse und Fähigkeiten mit Bezug auf andere Personen. Kodiert werden auch Textsegmente, die diesbezüglich personenunabhängige Aussagen beinhalten. Abzugrenzen ist diese Kategorie	**(EXWI F) Fachwissen**	Kodiereinheiten, die Aussagen zu erforderlichem Fachwissen beinhalten	*Und das andere, es entwickelt sich aus dem, was man KANN. Und da macht man sicher auch Fehler. Und die sind im besten Falle nicht schlimm, weil man fachlich einfach extrem gut ist. (I17, 113)*
			(EXWI STG) Wissen in der Studiengangentwicklung	Kodiereinheiten, die Aussagen zu Wissen im Prozess der Studiengangentwicklung beinhalten	*Ich habe zum Beispiel immer gesagt, die Modulüberarbeitungen müssen wir in der vorlesungsfreien Zeit machen, das schaffen wir nicht zwischendurch. So, da war für mich klar, wann die Phase sein MUSSTE. Ja, aber das war, das war meiner Erfahrung geschuldet. Und, das was ich, worin ich ÜBERHAUPT keine Erfahrungen hatte, war diese ganze Frage der Kapazitätsberechnung, wo ich dann also sukzessive erst gemerkt habe, also, also erst mal ein Schreck gekriegt habe, als ich gemerkt habe, DAS ist was, was ICH überhaupt MACHEN muss. Und das wird auch/ wird mir auch keiner abnehmen. (I6, 322)*

		von der Kategorie ERF.	**(EXWI HS) Strukturwissen**	Kodiereinheiten, die Aussagen zu Kenntnissen in Bezug auf die Hochschulstrukturen beinhalten	*[…] und in den Rahmenbedingungen, die wir beide gut kennen, weil wir hinreichend lange an der Uni sind. (I17, 111)*
			(EXWI G) Gremienwissen	Kodiereinheiten, die Aussagen zu Kenntnissen in Bezug auf Gremien beinhalten	*Und ich wusste auch aus, also langjähriger Tätigkeit in Gremien, was in Fachbereichsräten und Senaten schief gehen kann, in Kommissionssitzungen sozusagen. Also ich hatte immer viel mehr auch an Argumentation und ich hatte auch möglicherweise was an Verhandlungsmasse und so. Also, so Gremienerfahrung, ohne Gremienerfahrung das zu machen ist, glaube ich, auch ziemlich schwierig (würde ich sagen?). (I6, 322)*
KO	**Kommunikation**	Unter diese Kategorie werden Kodiereinheiten subsumiert, die Aussagen der befragten Personen dazu enthalten, wie Kommunikation in der Studiengangentwicklung zwischen Akteuren stattfindet. Die Kategorie bezieht sich auf formale/informelle Strukturen und Prozesse von Kommunikation. Impliziert sind auch Informationsflüsse und Prozesse der Entscheidungsfindung. Eine reine Benennung bzw. Aufzählung einzelner Akteure erfolgt nicht (Abgrenzung zur Kategorie AKT), ebenso keine Aussagen zu Beziehungen (Abgrenzung zur Kategorie BU).	**(KO S) Kommunikationsstrukturen**	Kodiereinheiten, die Aussagen zu formalen/informellen Strukturen von Kommunikation umfassen	*Also diese >Konferenzen> sind eigentlich bei uns das bewährteste Mittel, das möglichst sozusagen diesem Bedarf dann zu, zu erden. (I1, 478)*
			(KO Pr) Kommunikationsprozesse	Kodiereinheiten, die Aussagen zu formalen/informellen Prozessen von Kommunikation umfassen	*Und wir haben dann sehr kontrovers diskutiert und dann, am Ende gab es glaube ich irgendwie eine Kampfabstimmung, ne. Also wir haben es dann wirklich durch Abstimmung gelöst […] (I3, 48)*
			(KO W) Wahrnehmung von Kommunikation	Kodiereinheiten, die Aussagen dazu umfassen, wie die befragten Personen Kommunikation wahrnehmen	*Also auch DA, also das ist eigentlich so das, was mich, von Anfang an eigentlich irgendwie begleitet in dem Studiengang, diese unfassbar langwierigen, mühsamen Gespräche. (I21, 301)*
BU	**Beziehungen zur Umwelt**	Diese Kategorie umfasst alle Kodiereinheiten, die Aussagen der befragten Personen zu hochschulinternen und hochschulexternen Beziehungen	**(BU IN) Hochschulinterne Beziehungen**	Beziehungen zu hochschulinternen Akteuren	*[…] und und hab dann auch, auch versucht, auch das, was wir an Unterstützung kriegen könnte, mir dann ebend auch zu HOLEN, also auch aus dem Bereich der Weiterbildung. (I6, 111)*

		beinhalten. Der Begriff „Umwelt“ bezieht sich auf die hochschulische Umwelt und auf die hochschulexterne Umwelt, ausgehend von der Perspektive der befragten Personen. Es kann sich dabei um Beziehungen zu und zwischen Akteuren handeln. Fokussiert werden Aussagen, die Bezug nehmen auf den Umfang, die Stärke und Intensität und auf die Bewertung dieser Beziehungen aus Sicht der befragten Personen. Die Sichtweise auf diese Beziehungen kann – je nach Interviewsetting - aus der persönlichen Position der Befragten oder abstrahierend aus Sicht des Studienganges, der fachlichen Einheit oder einer zentralen Einrichtung erfolgen. Es geht um informelle und formale Beziehungen auf der strukturellen und/oder auf einer persönlichen, informellen Ebene. Eine reine Benennung/Aufzählung von einzelnen Akteuren erfolgt in dieser Kategorie nicht (Abgrenzung zur Kategorie AKT), ebenso keine Aussagen zur Kommunikation (Abgrenzung zur Kategorie KO).	**(BU EX) Hochschulexterne Beziehungen**	Beziehungen zu hochschulexternen Akteuren	*Na ja, für mich ist es natürlich die DGHD als Community. Wo ich sehr viele, DA kriege ich natürlich viel Best Practice her. Und höre wie das an anderen Stellen läuft. Und treffe die Leute und tausche mich mit denen aus und so. Insofern ist das sozusagen für den, einfach für den Hinter/ Expertisehintergrund ist das total wichtig. (I14, 288)*
RERE	**Regeln und Ressourcen**	Kodiereinheiten werden dieser Kategorie zugeordnet, wenn sie Aussagen zu hochschulinternen oder zu hochschulübergreifenden Regeln und Ressourcen beinhalten. Unter **Regeln** werden formale Regeln (z.B. Gesetze, Organi-	**(RERE STG) Regeln und Ressourcen auf der Ebene Studiengangs**	Regeln und Ressourcen mit unmittelbarem Bezug zum Studiengang inkl. der Studiengangentwicklung	*Also so strukturell, es gibt natürlich ein Prozessmodell für die Studiengangsentwicklung. (I14, 342)*

		gramme, Prozessmodelle, Leitfäden, Ordnungen, Empfehlungen) gefasst sowie informelle Regeln, die von den befragten Personen hochschulintern und hochschulübergreifend wahrgenommen werden. Unter **Ressourcen** werden zum einen autoritative Ressourcen (z.B. Funktionen, Positionen, Arbeitsorganisation und –prozesse, akademische Titel) gefasst und zum anderen allokative Ressourcen (z.B. Verfügen über bestimmte Budgets, Ausstattung etc.). Diese Kategorie ist von den Kategorien ÜBFA und INFA abzugrenzen, beinhaltet also keine Aussagen zu hochschulinternen und hochschulübergreifenden Rahmenbedingungen. Des Weiteren erfolgt in dieser Kategorie keine Benennung bzw. Aufzählung von Akteuren (Kategorie AKT).	**(RERE HS) Regeln und Ressourcen auf der Ebene der Hochschule**	Regeln und Ressourcen, die sich auf hochschulische Ebenen (z.B.Fachbereich/Fakultät/Institut etc.) beziehen.	*Also da gibt es schon relativ KLARE Vorgaben und Strukturen. (I2, 14).*
			(RERE Hü) Regeln und Ressourcen auf der hochschulübergreifenden Ebene	Regeln und Ressourcen, die sich auf die hochschulübergreifende Ebene beziehen	*Also es gab zwar Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz und so weiter, Kultusministerkonferenz. Aber es gab keine Handreichung, so, was was heißt das denn jetzt? Und so, ne, dicke Bücher, was heißt denn eigentlich Module, Modularisierung, wo dann Experten lange Aufsätze geschrieben haben. (I4, 9)*
URERE	**Umgang mit Regeln und Ressourcen**	Unter diese Kategorie fallen Kodiereinheiten, die Aussagen umfassen zu dem von den befragten Personen geäußerten Umgang mit formellen und informellen Regeln und Ressourcen. Diese Äußerungen können sich auf den eigenen Umgang oder auf die von den Personen wahrgenommenen Umgang anderer Personen beziehen.	**(URERE Ha) Handeln unter der Maßgabe von Regeln und Ressourcen**	Kodiereinheiten, die Aussagen dazu umfassen, wie sich Akteure in ihrem Handeln auf Regeln und Ressourcen beziehen bzw. wie sie damit umgehen	*Inzwischen haben wir da so gewisse Erfahrungen, wie wir das entsprechend durch die Gremien BRINGEN, welche Zeitabläufe wir da einhalten müssen, wie wir das formulieren müssen, dass wir bei einer, zum Beispiel sehr offenen Beschreibung dann am Ende doch das, diese Flexibilität haben, die wir brauchen. (I16, 45)*
			(URERE EW) Entwicklung von Regeln und Ressourcen im Handeln	Kodiereinheiten, die Aussagen dazu umfassen, wie Akteure im Handeln Regeln und Ressourcen entwickeln	*Also ich würde sagen, das ist so aus dem Chaos ist dann nach und nach eine Struktur und ein Gerüst entstanden. (I14, 91)*

		Eingeschlossen sind auch Aussagen zur Organisation von **Arbeitsprozessen** auf der konkreten Handlungsebene vor dem Hintergrund bestehender Regeln und Ressourcen. Der Fokus dieser Kategorie liegt in Abgrenzung zur Kategorie RERE nicht auf der reinen Benennung bzw. Aufzählung von Regeln und Ressourcen, sondern gibt Auskunft über das konkrete Handeln vor dem Hintergrund bestehender Regeln und Ressourcen.	**(URERE W) Wahrnehmung von Regeln und Ressourcen**	Kodiereinheiten, die Aussagen dazu umfassen, wie Akteure Regeln und Ressourcen wahrnehmen	*Das heißt, wir haben in der Hochschule standardisierte Prozesse, die sich aus unserer Sicht, da kann der Studiendekan vielleicht auch noch mal ergänzen, bewährt haben. Weil wir damit sozusagen auch eine gewisse Qualität und auch, sagen wir mal, das, was hinterher an Rechtssicherheit gewährleistet werden muss, dann auch sicherstellen können. (I2, 1)*
VGWB	**Verbindung von grundständiger Lehre und Weiterbildung**	Unter diese Kategorie fallen alle Kodiereinheiten, die Äußerungen der befragten Personen darüber beinhalten, welche Erfahrungen, Beispiele, Vorstellungen und Meinungen sie zu der Frage haben, inwieweit es eine Verbindung zwischen der grundständigen Lehre und der Weiterbildung gibt und/oder geben kann/könnte. Kodiert werden auch Äußerungen zu diskutierten oder bereits realisierten Ansätzen an der eigenen oder an einer anderen Hochschule. Kodiert werden ebenfalls diesbezüglich negative oder ambivalente Aussagen. Der Begriff „Verbindung“ kann sich auf unterschiedliche Ebenen beziehen und verschiedene – inhaltliche - Aspekte thematisieren, z.B. Fragen der Studiengangentwicklung, der organisationalen Verankerung, der Lehre, auf einzelne Akteure oder Funktionen.	**(VGB STG) Verbindungen auf der Ebene des Studiengangs**	Verbindungen zwischen der grundständigen Lehre und der Weiterbildung auf der Ebene des Studiengangs inkl. der Studiengangentwicklung	*Also wir versuchen natürlich, Synergien zu entwickeln durch gleichartige Lehrveranstaltungen, die dann in anderen FORMATEN vielleicht laufen, aber doch inhaltlich gleichartig sind. Das finde ich, finde ich auch GUT. (I3, 334)*
			(VGB HS) Verbindungen auf der Ebene der Hochschule	Verbindungen zwischen der grundständigen Lehre und der Weiterbildung auf der hochschulischen Ebene	*Das heißt, es muss ein unmittelbarer Kontakt sein. Und da nehme ich insgesamt an der Uni, und das jetzt aus einem Uniblick, EHER eine Trennung wahr und auch eine (.) durchaus auch gewisse SORGEN aus den Fakultäten. Das heißt, ich glaube DA müsste man entsprechend auch arbeiten. Konkretes Beispiel, es hat sehr lange gedauert, dass wir die ANRECHNUNG in der fakultätsübergreifenden Studienkommission durch hatten. Ich habe allerdings jetzt auch darauf gedrungen, dass ein KOLLEGE regelmäßig teilnimmt. Das war so verabredet und dann muss man es entsprechend auch (I16, 64)*
			(VGB BF) Beeinflussende Faktoren	Kodiereinheiten, die Aussagen zu beeinflussenden Faktoren umfassen	*Also WENN man so was WOLLTE, DANN muss man tatsächlich aus meiner Sicht sehr stark aus diesem Weiterbildungsbereich auch auf den grundständigen Bereich in den Fakultäten ZUgehen. (I16, 64)*

ÜBFA	**Hochschulübergreifende Faktoren, die Studiengangentwicklung beeinflussen**	Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn die befragten Personen auf aus ihrer Sicht wichtige aktuelle/frühere Rahmenbedingungen, Entwicklungen, Diskussionen etc. eingehen, die auf einer hochschulübergreifenden Ebene stattfinden. Nicht kodiert werden Einheiten, die sich auf hochschulübergreifende Regeln und Ressourcen (Kategorie RERE) oder auf Akteure (Kategorie AKT) beziehen.	**(ÜBFA B) Hochschulübergreifende Faktoren auf der bundespolitischen Ebene**	Kodiereinheiten, die Faktoren benennen, welche sich hochschulübergreifend der bundespolitischen Ebene zuordnen lassen, dabei jedoch nicht nur auf *hochschul*politische Aspekte begrenzt sind	*Und, dann spielt glaube ich auch eine Rolle, DA hat sich wirklich etwas verändert, dass wir ja auch anders geregelte Hochschulzugänge hatten. Also Vollabitur oder Fachabitur. Und inzwischen gibt es ja noch viel mehr Möglichkeiten, einen Hochschulzugang zu erwerben. (I4, 187-187)*
			(ÜBFA L) Hochschulübergreifende Faktoren auf der landespolitischen Ebene	Kodiereinheiten, die Faktoren benennen, welche sich hochschulübergreifend der landespolitischen Ebene zuordnen lassen, dabei jedoch nicht nur auf *hochschul*politische Aspekte begrenzt sind	*Da stehen aber im Moment die politischen (lacht) Zeichen im Land nicht so günstig. Weil das eine Strukturentwicklung war mit starken Kürzungen in allen Hochschulen. (Nicht?) und das läuft jetzt gerade so ein bisschen gegen den Qualitätspakt Lehre. (I14, 214)*
			(ÜBFA G) Hochschulübergreifende Faktoren auf der gesellschaftlichen Ebene	Kodiereinheiten, die Faktoren benennen, welche sich hochschulübergreifend einer allgemein gesellschaftlichen Ebene zuordnen lassen	*Die Qualifikationen werden ja auch eher noch bunter werden, die die Leute im, im Laufe eines Berufslebens so zusammen sammeln. (I18, 419)*
			(ÜBFA A) Hochschulübergreifende Faktoren auf der Ebene des Arbeitsmarktes	Kodiereinheiten, die Faktoren benennen, welche sich hochschulübergreifend der Ebene des Arbeitsmarktes zuordnen lassen	*Und es GIBT ja auch im Moment einen Arbeitsmarkt, der sehr zieht und sagt "Kommt ruhig nach dem Bachelor und verdient schon Geld. Wir brauchen euch". (I18, 403)*
INFA	**Hochschulinterne Faktoren, die Studiengangentwicklung beeinflussen**	Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn die befragten Personen auf aus ihrer Sicht wichtige aktuelle/frühere Rahmenbedingungen, Entwicklungen, Diskussionen etc. eingehen, die auf einer hochschulischen Ebene stattfinden. Nicht kodiert werden Einheiten, die sich auf hochschulische Regeln und Ressourcen (Kategorie RERE) oder auf Akteure	**(INFA STG) Hochschulinterne Faktoren auf der Ebene des Studiengangs**	Kodiereinheiten, die hochschulinterne Faktoren benennen, welche sich auf die Ebene des Studiengangs zurückführen lassen	*, weil die neuen Professuren für diesen (lacht) neuen Studiengang, die waren zwar ausgeschrieben zu der Zeit, aber noch nicht besetzt. (I14, 72)*
			(INFA F) Hochschulinterne Faktoren auf der Ebene des Fachs/Fachbereichs	Kodiereinheiten, die hochschulinterne Faktoren benennen, welche sich auf die Ebene des Fachbereichs/der Fakultät zurückführen lassen	*Und unser Institut hat diese Aktivität weitgehend n i c h t zur Kenntnis genommen. (.) Weil das ja auch ohne Belastung fürs Institut ist. (I17, 76).*

		(Kategorie AKT) beziehen.	**(INFA ZE) Hochschulinterne Faktoren auf der Ebene der Hochschule**	Kodiereinheiten, die hochschulinterne Faktoren benennen, welche sich auf zentrale Ebenen der Hochschule (z.B. Hochschulleitung, zentrale Einrichtungen) zurückführen lassen.	*Sicherlich ist es so, dass wir auch auf unterschiedlichem STAND sind, gerade im Bereich der Weiterbildung. Also die Hochschule arbeitet schon auf (einer?), sagen wir mal BREITEREM Spektrum und auch schon mit einem längeren Vorlauf an verschiedenen weiterbildenden Studiengängen. (I1, 29)*
GES	**Gestaltungsspielräume in der Studiengangentwicklung**	Unter diese Kategorie fallen Kodiereinheiten, in denen sich die befragten Personen zu ihren eigenen Gestaltungsspielräumen oder zu den Gestaltungsspielräumen anderer Akteure in der Studiengangentwicklung äußern. Hierbei kann es sich um aktuelle oder um frühere Gestaltungsspielräume handelt sowie um wahrgenommene Unterschiede.	**(GES P) Persönliche Gestaltungsspielräume**	Kodiereinheiten, die persönliche, von den Personen benannte Gestaltungsspielräume in der Studiengangentwicklung beinhalten	*Da habe ich irgendwann ehrlicherweise, also d/ da habe, da habe ich dann (lacht) tatsächlich den Gestaltungsspielraum der Koordinierungsstelle, vielleicht sogar (.) nein, ich habe den nicht überreizt, ich habe das, habe das gemacht, sonst hätte es, sonst wäre es an die Wand gefahren. (I20, 274)*
			(GES AKT) Gestaltungsspielräume anderer Akteure	Kodiereinheiten, die von den Personen benannte Gestaltungsspielräume anderer Akteure in der Studiengangentwicklung beinhalten	*Und da würde ich sagen, haben wir auch, auch so ein Committment gehabt, wer als Modulverantwortlicher ist, hat da auch Gestaltungsfreiheit. Es muss natürlich in die Fachgruppe gehen, wo das dann beraten. Aber er hat Gestaltung/ oder sie hat Gestaltungsfreiheit, das AUSZUFÜLLEN und auch zu sagen "Mhm, das hatten wir BISHER und das wollen wir ändern und das soll jetzt so aussehen und das soll dann und dann seinen Platz haben". (I4, 56)*
STEU	**Steuerung der Studiengangentwicklung**	Unter diese Kategorie fallen Kodiereinheiten, die Aussagen zur Steuerung von Studiengangentwicklung aus der Sicht der befragten Personen beinhalten. Steuerung wird hier als zielgerichtetes, den Prozess der Studiengangentwicklung lenkendes Handeln von individuellen/überindividuellen Akteuren verstanden. Die Steuerung kann formal oder informell sein. Kodiert werden auch diesbezügliche Einschätzungen und Wahrnehmungen der befragten Personen. Die Unterkategorie STEU AKT ist von der Oberkategorie AKT abzugrenzen.	**(STEU AKT) Akteure der Steuerung**	Kodiereinheiten, die Aussagen zu den Akteuren in der Steuerung umfassen	*Also da muss man sagen, sicherlich hat da eine große Steuerungsfunktion das Dekanat und der Studiendekan. (I2, 14)*
			(STEU Vo) Voraussetzungen von Steuerung	Kodiereinheiten, die Aussagen zu den Voraussetzungen von Steuerung umfassen	*Und es natürlich, immer wenn jemand von außen reinkommt dann auch immer die Frage ist, inwieweit kann jemand so was ÜBERHAUPT durchschauen, wie lange braucht der, um solche Strukturen zu durchschauen? (I16, 23)*
			(STEU G) Gestaltung von Steuerung	Kodiereinheiten, die Aussagen zur Gestaltung von Steuerung umfassen	*Dazu gehört ein gemeinsames Verständnis, dazu gehört ein gewisser Grundkonsens, der über das eigene Institut, der über die eigene Fakultät hinaus geht. Dazu gehört so was wie eine Implementierungsstrategie, dazu gehören klare Strukturen, (verantwortliche?) Strukturen. Wer hat hier was zu sagen? Wer darf da eingreifen? Wer darf hier steuern? Und DAS ist glaube ich hier noch mal eine gewisse Herausforderung, tatsächlich solche Steuerungsstrukturen weiter zu entwickeln. (I16, 51)*

			(STEU Ve) Verständnis von Steuerung	Kodiereinheiten, die Aussagen zum Verständnis von Steuerung umfassen	*Und ich glaube, das ist dann auch (.) steuern würde ich es auch nicht nennen, das ist eine, das ist eine Hybridfunktion. Steuern wäre so der Begriff, na ja, das ist eine Zuordnung "Du machst jetzt dies oder jenes" und ich kontrolliere die Terminabfolge, schaue, dass die, die, die (Meilensteine?) auch erreicht sind. Das hat hier gar nicht nötig gehabt. Das haben wir, glaube ich, SELBER organisiert. (I4, 27)*
KUL	**Kultur**	Zu dieser Kategorie werden Kodiereinheiten zugordnet, die Aussagen **zu kognitiven Orientierungen, gemeinsamen Wertehaltungen und –vorstellungen, geteilten Überzeugungen, Normen, gemeinsamen Symbolen** umfassen. Abzugrenzen ist diese Kategorie von der Kategorie HAL.	**(KUL F) Fachkultur**	Kodiereinheiten, die Aussagen zur Kultur des Fachbereiches/der Fakultät umfassen, dies in Bezug auf das eigene Fach oder in Bezug auf andere Fächer	*Und auch dort gilt prinzipiell erst mal das Gesetz der Nichteinmischung. Das heißt also, wenn das nicht Auswirkungen auf die anderen Institute hat, dann wird das erst mal mit Wohlwollen auch begleitet. Also nur wenn man den Eindruck hätte, dass es nachhaltige schwerwiegende Konsequenzen für die anderen Institute hätte, würden die sicherlich sich dann auch (.) da entsprechend einschalten. (I27, 130)*
			(KUL HS) Hochschulkultur	Kodiereinheiten, die Aussagen zur Hochschulkultur umfassen, dies in Bezug auf die eigene Hochschule oder generell in Bezug auf Hochschulen	*Also das ist auch, innerhochschulisch eine Besonderheit. Weil, ich weiß nicht, wie das an Ihrer Universität ist. Ich habe Universitäten erlebt, wo sich das akademische Personal doch sehr von oben herab immer über die Verwaltung geärgert hat. Und wo man aber nicht zusammengearbeitet hat, sondern man hat die Verwaltung eigentlich als lästige, lästiges Beiwerk empfunden, ja, wo man alles ausgebremst hat, (halt?) verhindert haben. Und da haben wir im Feld der Weiterbildung bei uns an der Hochschule irgendwie durch diese Kommission eine andere Kultur implementiert, würde ich mal sagen. (I1, 195)*
			(KUL FWF) Forschungs- und Wissenschaftsverständnis	Kodiereinheiten, die Aussagen umfassen, welche sich auf ein spezifisches Forschungs- und Wissenschaftsverständnis zurückführen lassen	*Ja, und und die, also die Prüfungsbelastung, die da reinkommt, das das machen die Professoren selber. Weil sie ihre Inhalte so wichtig finden, da muss (dann?) unbedingt eine Prüfung dazu, also selber schuld. Das ist nicht, das ist weder Brüssel, noch noch noch Berlin, noch <Stadt>, sondern hier (lacht) vor Ort die Professoren, die ihre ihre, die Inhalte so wichtig finden, dass da unbedingt noch eine Prüfung dazu muss. Oder, oder dass sie eine Modulbe/ struktur so muss, dass dann am Ende ein oder ein Modul einen kleineren (I19, 385)*
			(KUL U) Umgang mit Kultur	Kodiereinheiten, die Aussagen umfassen, welche sich auf den Umgang mit Kultur beziehen	*Also in einer Hochschule muss natürlich auch sensibilisiert werden dafür, wenn also, hier politische Entscheidungen heißen, wir sparen Geld und wir kürzen und streichen, dass wir an anderen Stellen dann auch (Aufwuchs?) haben. (I6, 79)*
HAL	**Haltung zu Studiengangentwicklung**	Kodiereinheiten werden dieser Kategorie zugeordnet, wenn sie sich auf persönliche, von den befragten Personen geäußerte eigene Haltungen zur Studiengangentwicklung sowie zu	**(HAL PSTG) Haltung zum Profil des Studiengangs**	Haltung zum Profil des Studiengangs	*Da bin, bin ich, was so MEINEN, meinen Anspruch angeht, was wichtig mir erscheint in den ersten zwei Semestern oder drei Semestern, sagen wir es mal so, zu vermitteln, ganz gut BEDIENT. (I4, 34)*

		Faktoren beziehen, die aus ihrer Sicht Studiengangentwicklung beeinflussen. Hierbei kann es sich um aktuelle und/oder um frühere persönliche Haltungen handeln.	**(HAL FWF) Eigenes Forschungs- und Wissenschaftsverständnis in Bezug auf die Studiengangentwicklung**	Eigenes Forschungs- und Wissenschaftsverständnis in Bezug zur Studiengangentwicklung	*Das muss ja nicht gleich heißen, dass wir einen spez/ für einen spezifischen ARBEITSMARKT ausbilden oder für ein spez/ spezifisches BERUFSBILD im engeren Sinne dann ausbilden, geschweige denn für einen bestimmten Arbeitgeber. Da würde ich mich auch verwe/ verwehren, weil das ist nicht Aufgabe der Hochschulausbildung. (I16, 33)*
			(HAL BF) Haltung zu beeinflussenden Faktoren	Haltung zu Faktoren , die Studiengangentwicklung beeinflussen	*Ich hatte vorhin gerade wieder ein Gespräch darüber, nach meiner Vorlesung, dass von den STUDIERENDEN solche Erwartungen formuliert werden. Also wir dass wir DA uns auch, auch ein Stück weit RECHTFERTIGEN müssen, so wie du es eben formuliert hast. (I4, 201)*
GEL	**Gelingensfaktoren**	Unter diese Kategorie fallen Textsegmente, die Aussagen zu Faktoren umfassen, die aus Sicht der befragten Personen die Studiengangentwicklung positiv beeinflussen oder beeinflusst haben. Eine Zuordnung findet statt, wenn diese Faktoren in Bezug auf den als Fallbeispiel in die Untersuchung einbezogenen Studiengang benannt werden oder sich generell auf Studiengangentwicklung beziehen. Die Faktoren können auf der Ebene des Studiengangs, auf der hochschulischen oder der hochschulübergreifenden Ebene angesiedelt sein.	**(GEL S) Strukturen**	Kodiereinheiten, die Gelingensfaktoren auf der Ebene formaler/informeller Strukturen benennen	*Und MÖGLICHST ebend auch die Kapazitäten dazu zur Verfügung gestellt kriegt. (I6, 204)*
			(GEL Pr) Prozesse	Kodiereinheiten, die Gelingensfaktoren auf der Ebene formaler/informeller Prozesse benennen	*Und (.) was aus meiner Sicht (.) gut war, dass der Prozess von der Stelle Koordination <Name> moderiert worden ist […] (I19, 191)*
			(GEL AKT) Akteure	Kodiereinheiten, die Gelingensfaktoren benennen, die sich auf individuelle/überindividuelle Akteure zurückführen lassen	*[…] aber da ist immer wichtig, dass man dann so Treiber und und Leute, die sagen „Ich fühle mich für den Studiengang, der jetzt entwickelt VERANTWORTLICH, mal über Prozesse auch noch mal zu reden". Und die treiben das dann voran. (I3, 284)*
			(GEL KO) Kommunikation	Kodiereinheiten, die Gelingensfaktoren auf der Ebene formaler/informeller Kommunikation benennen	*Wenn die Kollegen nicht mitziehen, können Sie keinen Studiengang entwickeln. (Und?) dann ist alles andere hinfällig. Das heißt also, ich gehe ja nicht mit unfertigen Sachen an die, auch Uniöffentlichkeit, bevor ich klar bin, dass die Kollegen mitmachen. (.) Ja. Also von daher war das Wichtigste erst mal die Zustimmung der Kollegen. (I27, 102)*
			(GEL B) Beziehungen	Kodiereinheiten, die Gelingensfaktoren benennen, welche sich auf formale/informelle Beziehungen zwischen Akteuren zurückführen lassen	*Und außerdem natürlich sich öffnen und sich Partner von außen suchen und gemeinsam mit den Partnern was zu entwickeln wollen. Also und ruhig ehrlich sein mit den Partnern und sagen „Ihr könnt GENAU" und auch richtig das WOLLEN, auch tun […] (I25, 354)*
WÜ	**Wünsche**	Unter diese Kategorie fallen Kodiereinheiten, die Wünsche der befragten Personen beinhalten. Diese Wünsche können retrospektiv oder prospektiv	**(WÜ STG) Wünsche auf der Ebene des Studiengangs**	Kodiereinheiten, die von den jeweiligen Personen geäußerte Wünsche beinhalten, welche sich direkt auf die Studiengangentwicklung beziehen	*Und mal in der komfortablen Lage zu sein, nur noch mit EINER Studienordnung, Prüfungsordnung arbeiten, zu arbeiten. Wir haben immer mehrere parallel. Aber das wird niemals eintreffen. (I4, 288)*

		formuliert sein und sich auf die Ebene des Studiengangs, der Hochschule und/oder auf eine hochschulübergreifende Ebene beziehen. Der Bezug zur Studiengangentwicklung ist nicht zwingend.	**(WÜ HS) Wünsche auf der Ebene der Hochschule**	Kodiereinheiten, die von den jeweiligen Personen geäußerte Wünsche beinhalten, welche sich auf Aspekte auf der Ebene der Hochschule beziehen. Der Bezug zur Studiengangentwicklung ist nicht zwingend.	*Wir haben ja verschiedene Fachgruppen hier. Und (...) da würde ich mir, an EINIGEN Stellen die Zusammenarbeit mit einigen Fachgruppen etwas MEHR wünschen .(I19, 313)*
			(WÜ Hü) Wünsche auf er hochschulübergreifenden Ebene	Kodiereinheiten, die von den jeweiligen Personen geäußerte Wünsche beinhalten, welche sich auf Aspekte auf der hochschulübergreifenden Ebene beziehen. Der Bezug zur Studiengangentwicklung ist nicht zwingend.	*[…] Ich wünsche mir ehrlich gesagt, ja, (in der Tat?) eine bessere Zusammenarbeit mit dem zuständigen Ministerium […] (I4, 525)*
RE	**Restekategorie**	Hier handelt es sich um eine sogenannte „Restekategorie“, der alle Kodiereinheiten zugeordnet werden, die sich keiner der anderen Kategorien zuordnen lassen.	**- entfällt -**	-entfällt-	-entfällt-

VI. Beispiel für ein Case Summary

"Diese Nachfrageorientierung ist ja typisches Marketingdenken. Ne, also insofern, das, was wir in der Betriebswirtschaftslehre in diesem Fach predigen, setzen wir selbst auch um."

•B1 ist amtierender Dekan des Fachbereiches, B2 ist Studiendekan.
•B1 verweist auf die formalen Prozessabläufe der Hochschule und auf die Vorgaben (z.B. der Akkreditierung), an den sich der Fachbereich in der Studiengangentwicklung zu orientieren hat.
•Was die internen Prozesse betrifft, so beschreibt B1, dass neue Studiengänge aufgrund herangetragener und/oder analysierter Bedarfe entsteht, sich die Nachfragesituation auf dem Arbeitsmarkt (Stellenprofile etc.) angesehen und geschaut wird, um welche Zielgruppen es sich handelt. Der zweite Punkt ist der Abgleich mit den vorhandenen eigenen Ressourcen.
•Vorreiter in Bezug auf die Prozessmodelle ist B2 zufolge die Weiterbildung.
•In der Studiengangentwicklung spielt des Weiteren die Wettbewerbsanalyse und die Profilierung des Hochschulstandortes im Zusammenhang mit der [redacted] eine Rolle. Diese Profilierung ist B2 zufolge auch dem "politischen Druck" geschuldet.
•Das spezifische Profil spiegelt sich in den Studienangeboten des Fachbereiches wider.
•Studiengangentwicklung impliziert laut B1 klare Strukturen und Vorgaben und das Dekanat steuert diesen Prozess. Wichtig ist jedoch, dass Studiengangentwicklung zugleich ein Diskussionsprozess ist. Stattgefunden haben Strategiesitzungen, Arbeitssitzungen zur Entwicklung des neuen Studienmodells. Der Fachbereichsrat ist das nach B1 das "Parlament".
•Studiengänge am Fachbereich werden B1 zufolge nachfrageorientiert, unter Einbeziehung externer Partner entwickelt. Dies ist auch der Situation im Land (Finanzknappheit) geschuldet.
•Die Nachfrageorientierung ist Bestandteil des Marketings (B2) und fließt daher in die Studiengangentwicklung ein.
•Der grundständige Studiengang wird momentan im Hinblick auf die Studienorganisation (Blockmodell) und die Lehr- und Veranstaltungsformen überarbeitet. Hier kamen wesentliche Impulse - z.B. in Form von Workshops, Tag der Lehre - von der Einrichtung für Hochschuldidaktik.
•Unterschieden wird die inhaltliche, innovatorische Komponente der Studiengangentwicklung im Fach und das Durchlaufen des Prozessmodells innerhalb der Hochschule (basierend auf Kapazitäten): "Das heißt, das ist jetzt kein Widerspruch, sondern das sind unterschiedliche Phasen sozusagen, Studiengangsentwicklung, Ideen, Innovationen im Fachbereich und dann kommt irgendwann der Punkt, wo es dann sozusagen auf die Ebene der Hochschulleitung geht und dann eben diese formalen Prozesse."
• Der Innovationsprozess im Fach ist abhängig u.a. von den Akteuren und der jeweiligen Disziplin. Er ist im Fachbereich von B1 und B2 nicht verschriftlicht. Es gibt Ansätze eines Qualitätshandbuches.
•"Also, aber jedem sind die Prozessschritte irgendwo bewusst und und wir gehen danach vor. Das ist sozusagen, wenn man so sagen will, da gibt es vielleicht eine formale Organisation und das wäre jetzt so eine informale, die aber sozusagen Träger des des Prozesses ist und sich eigentlich so bewährt hat, weil wir uns damit auch nicht in in dieses Korsett bringen."
•Studiengangentwicklung ist laut B1 institutionalisiert über Strategiesitzungen: Planung aufgrund von Umweltveränderungen, Entwicklung Studiengangmodell und Studiengangkonzept, Erstellung von Modulbeschreibung, Verschriftlichung, Explizieren des Wissens, danach wieder Arbeitssitzungen zur Komplettierung des Studiengangmodells.
•Es sollen dann Arbeitgeber befragt und die Studiengangentwicklung einbezogen werden.B1 berichtet, dass es Studiengangfachberater/Studiengangleiter gibt, die sich um die Koordination, um Anfragen etc. kümmern. Hier gibt es jedoch nicht wie im Unternehmen eine Hierarchie, sondern es wird "kollegial“ gelebt.

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Titel:

„Entwicklung von grundständigen und weiterbildenden Studiengängen an öffentlichen Hochschulen. Eine organisationssoziologische Analyse auf der Basis von Fallbeispielen."

selbstständig verfasst habe. Den Inhalt der Dissertation habe ich nicht schon für eine Diplom- oder ähnliche Prüfungsarbeit verwendet. Alle benutzten Hilfsmittel sind vollständig angegeben. Darüber hinaus sind ebenfalls alle wörtlich sowie sinngemäß übernommenen Textstellen als solche gekennzeichnet.

Oldenburg, 26. Februar 2018

_____

Stefanie Kretschmer

Hiermit erkläre ich, dass ich die Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg befolgt habe.

Oldenburg, 26. Februar 2018

_____

Stefanie Kretschmer