



Handlungsorientierungen von Hochschullehrenden im Umgang mit der Entwicklung lernergebnisbasierter Curricula

Gössling, Bernd; Luft, Benjamin E.

Published in:
Zeitschrift für Hochschulentwicklung

DOI:
[10.3217/zfhe-14-01/03](https://doi.org/10.3217/zfhe-14-01/03)

Publication date:
2019

Document Version
Verlags-PDF (auch: Version of Record)

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Gössling, B., & Luft, B. E. (2019). Handlungsorientierungen von Hochschullehrenden im Umgang mit der Entwicklung lernergebnisbasierter Curricula. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(1), 57-78.
<https://doi.org/10.3217/zfhe-14-01/03>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Bernd GÖSSLING¹ (Lüneburg) & Benjamin E. LUFT (Magdeburg)

Handlungsorientierungen von Hochschullehrenden im Umgang mit der Entwicklung lernergebnisbasierter Curricula

Zusammenfassung

Die Entwicklung hochschulischer Curricula ist mit dem Anspruch verbunden, lernergebnisorientiert zu erfolgen. Wie genau Lernergebnisse in der Praxis der Curriculumentwicklung entstehen, ist in der prozessbezogenen Curriculumforschung jedoch noch wenig bekannt. Dieser Beitrag widmet sich daher den impliziten Handlungsorientierungen, die die Bearbeitung curricularer Aufgaben durch Hochschullehrende leiten. Die Befunde weisen auf deutliche Unterschiede zwischen einer geschlossenen und einer offenen Orientierung hin. Diese führen zu sehr unterschiedlichen Formen des Umgangs u. a. mit dem Perspektivenwechsel von der Input- zur Outcome-Steuerung und zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen.

Schlüsselwörter

Curriculumentwicklung, Lernergebnisorientierung, Studiengangentwicklung, Hochschulforschung, dokumentarische Methode

¹ E-Mail: bgoessling@leuphana.de



Higher education teacher orientations in the process of designing outcome-based curricula

Abstract

Curriculum design in higher education is expected to be outcome-based. However, how learning outcomes are formulated in the process of curriculum design is not yet well understood in process-related curriculum research. This article is therefore dedicated to the implicit orientations of action that guide the processing of curricular tasks by higher education teachers. The findings indicate distinct differences between a closed and an open orientation. These orientations lead to very different ways of dealing, among other things, with the shift from input to outcome regulation and, hence, to very different results.

Keywords

curriculum design, learning outcomes, study programme development, higher education research, documentary method

1 Einleitung

Hochschulen sind nicht abhängig von übergeordneten Lehrplankommissionen, sie entwickeln ihre Curricula selbst. Curriculare Dokumente wie Studiengangkonzeptionen, Modul- und Kursbeschreibungen sollen gemäß den Zielen der Bologna-Reform Lernergebnisse ausweisen, die arbeitsmarktrelevant sind (vgl. BOLOGNA-ERKLÄRUNG, 1999). Das impliziert eine Neuausrichtung des gesellschaftlichen Auftrags universitärer Bildung, der auf mehr als wissenschaftliche Exzellenz abzielt – es sollen Kompetenzen erworben werden, die beschäftigungswirksam sind (vgl. GERHOLZ & SLOANE, 2011). Unabhängig von den normativen Implikationen dieser Reform (vgl. z. B. LOHMANN et al., 2011), geht es uns darum zu untersuchen, wie Lehrende mit dem neuen Auftrag umgehen. Das ist auch deshalb besonders relevant, weil bereits vorliegende Studien zeigen, dass Lehrende, die den Wechsel von disziplinorientierten Fachlehrplänen zu kompetenzorientierten Curri-

cula vollziehen wollen, „Überforderung“ (BRAHM & JENERT, 2013, S. 9) erleben können. Um Probleme mit der Umsetzung des Prinzips der Lernergebnisfundierung besser zu verstehen, braucht es empirisch abgesicherte Analysen zu den Praktiken der Lehrenden, die Curricula an Hochschulen entwickeln.

Dazu wurden Interviews mit Verantwortlichen für die Entwicklung von Studiengängen geführt. Diese Interviews entstanden im Rahmen eines europäischen Projekts, in dem mit einer Gruppe von Universitäten Curricula für insgesamt 24 Studiengänge auf Lernergebnisse umgestellt wurden.

Im vorliegenden Beitrag wird dazu zunächst auf curriculumtheoretische Grundlagen eingegangen (Abschnitt 2) und der Forschungsstand bilanziert (Abschnitt 3). Im weiteren Verlauf wird das Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung vorgestellt, das dem Ansatz der dokumentarischen Methode folgt (Abschnitt 4). Die auf dieser Grundlage rekonstruierten Typen des Umgangs mit Curriculumentwicklung an Hochschulen werden daraufhin zusammengefasst (Abschnitt 5), bevor am Ende eine Diskussion der Ergebnisse (Abschnitt 6) erfolgt.

2 Curriculumentwicklung an Universitäten

Wenn es gilt Curricula zu definieren, kann zwischen einem engen und einem weiten Verständnis unterschieden werden. Curricula im engeren Sinne sind alle Texte, die Vorgaben zu intendierten Lernprozesse machen und i. d. R. Lerninhalte, didaktische Prinzipien sowie Prüfungsvorgaben umfassen (vgl. HAMEYER, 1983; BEAUCHCHAMP, 1968). Curricula im weiteren Sinne umfassen darüber hinaus die Prozesse und Bedingungen, die zur Entwicklung solcher Vorgaben führen (vgl. HAMEYER, FREY & HAFT, 1983), inklusive ungeplanter Nebeneffekte (z. B. KELLEY, 2009). Curricula an Hochschulen lassen sich daher verstehen als nur teilweise verschriftlichte Konzeptionen für ein umfassendes Lehr-/Lernprogramm, das systematisch zwischen der Ebene der institutionellen Rahmenbedingungen und den realen Lehr-/Lernprozessen anzusiedeln ist.

Wirkungsvolle curriculare Arbeit berücksichtigt hierbei das „*instructional alignment*“ (COHEN, 1987, S. 16), also die Abstimmung zwischen den im Curriculum festgehaltenen Lernzielen, der Umsetzung von Lehr- und Lernprozessen und einer lernzielbezogenen Prüfung. Zu den Besonderheiten im Kontext von Hochschulbildung gehört, dass die drei Bezugspunkte des *instructional alignment* – Ziele, Prozesse und Prüfungen – im Verantwortungsbereich der Hochschullehrenden liegen, die zugleich Curriculumentwickler/innen und Curriculumanwender/innen sind (vgl. GERHOLZ & SLOANE, 2016, S. 155).

Da das an Universitäten verfügbare Wissen größer ist als das, was man in einem Studiengang lehren kann, stellt sich bei der Konzeption von Studiengängen, Modulen und Einzelveranstaltungen die Frage, was konkret zum curricularen Gegenstand gemacht werden soll. Um die Auswahl und Legitimation curricularer Gegenstände zu begründen, lassen sich basierend auf der curricularen Relevanztheorie nach ROBINSOHN (1967) drei Kriterien heranziehen (vgl. REETZ, 1984; REETZ & SEYD, 2006; GERHOLZ & SLOANE, 2011): (1) das Wissenschaftsprinzip, (2) das Situationsprinzip und (3) das Persönlichkeitsprinzip. Gemäß dem Wissenschaftsprinzip erfolgen die Auswahl und die Legitimation der Inhalte und anzustrebenden Kompetenzen in einem Curriculum entsprechend der Fachstrukturen einer wissenschaftlichen Disziplin. Beim Situationsprinzip wird die gegenwärtige bzw. zukünftige Lebenswirklichkeit der Lernenden zum Ausgangspunkt für curriculare Entscheidungen gemacht. Mit dem Persönlichkeitsprinzip folgt die Identifikation, Auswahl bzw. Reihung von Bildungszielen und -inhalten den Bildungsbedürfnissen und -ansprüchen der Lernenden.

Im traditionellen Fachcurriculum steht die Frage im Vordergrund, welche wissenschaftlichen Inhalte Gegenstand des Curriculums sein sollten (Input-Perspektive). Mit der Umstellung auf lernergebnisbasierte Curricula kommt es zu einem Perspektivenwechsel, weil die durch ein Studium zu erwerbenden Kompetenzen, die für die Handlungsfähigkeit in außeruniversitären Tätigkeitsfeldern wichtig sind, zum Maßstab der Curriculumentwicklung werden (Outcome-Perspektive) (vgl. DUBS, 1998, S. 34; SLOANE, 2010, S. 216 ff.; GERHOLZ & GÖSSLING, 2016, S. 4). Diese Umkehrung der Perspektiven impliziert nicht, dass Wissenschaftlich-

keit durch das Situationsprinzip ersetzt wird. Beide Prinzipien lassen sich miteinander verbinden, wenn es darum geht zu entscheiden, in welchen Situationen Fachwissen handlungsleitend werden soll. Die Situierung von Fachwissen im Rahmen der Curriculumentwicklung kann darüber hinaus auch einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden leisten, wenn bei der Relationierung von Fachwissen und beruflicher Anwendungssituation geprüft wird, was bezogen auf ein Bildungsziel sinnvoll ist.

3 Stand der Forschung und Zielsetzung der Studie

Bisher liegen kaum Befunde dazu vor, wie Curricula durch Abstimmung von (Hochschul-)Lehrenden in entsprechenden Komitees entstehen (vgl. BUSCHFELD & DILGER, 2013, S. 116). Allerdings bestätigen Ergebnisse der prozessbezogenen Curriculumforschung inzwischen, dass in den curricularen Gremien in der Regel nicht nach „Architektenzeichnungen“ (BUSCHFELD, 2013, S. 63) gearbeitet wird und es zuweilen sogar den Curriculumentwicklerinnen und -entwicklern selbst schwerfällt am Ende nachzuvollziehen, wie sie eigentlich zu ihrem Ergebnis gekommen sind. Curriculumentwicklung erweist sich also als theoretisches und praktisches Problem.

Um der Frage nachzugehen, wie Lehrende an einer Universität mit Lernergebnissen umgehen, machen wir die Praxis der Curriculumentwicklung zum Gegenstand unserer Studie. Die Handlungspraxis des Alltags ist durch die Akteurinnen/Akteure selbst in der Regel nicht vollständig explizierbar. Im vorliegenden Fall der Curriculumentwicklung ist den Beteiligten das zumindest teilweise bewusst. Zur Analyse der Handlungspraxis bleiben wir daher nicht auf der Ebene des expliziten, verbalisierten Wissens stehen, sondern greifen für die Auswertung der Interviewdaten auf die dokumentarische Methode zurück, mit der die Rekonstruktion impliziten Wissens möglich ist.

4 Forschungsmethodisches Vorgehen

Die dokumentarische Methode (vgl. BOHNSACK, 2008) basiert auf der wissenssoziologisch fundierten Unterscheidung zwischen dem kommunikativ-generalisierten Wissen einerseits, das – vereinfacht ausgedrückt – den immanenten Sinn des gesprochenen Wortes umfasst, und dem konjunktiven Erfahrungswissen andererseits, das die grundsätzliche Orientierung, das implizite Wissen der/des Sprechenden, umfasst.

Im ersten Analyseschritt, der formulierenden Interpretation, geht es um das kommunikativ-generalisierte Wissen auf Ebene des Wortsinns. In dieser Analysephase haben wir aus sechs Interviews, bei denen die Textsortenprüfung einen hohen Anteil von Aussagen zur curricularen Handlungspraxis ergab, vier ausgewählt, die kontrastreich hinsichtlich dessen waren, wie mit Curriculumentwicklung umgegangen wird. Für jedes dieser vier Interviews wurde dann ein thematischer Verlauf erstellt. Dabei konnten Themenkomplexe identifiziert werden, die in allen ausgewerteten Interviews eine Rolle spielen, jedoch auf Basis der jeweiligen Handlungsorientierung unterschiedlich bearbeitet wurden. Eine anschließende Grobanalyse des erweiterten Interviewkorpus ergab, dass nach diesen vier Interviews bereits eine theoretische Sättigung erreicht wurde, sodass auf eine weitere Feinanalyse von Interviews 5 und 6 verzichtet werden konnte.

Den Begriff ‚Handlungsorientierung‘ definieren wir hier in Anlehnung an den Begriff des ‚Orientierungsrahmens‘ nach BOHNSACK (2008, S. 135) und verstehend darunter eine Haltung im Handeln bzw. einen impliziten *Modi Operandi* im Umgang mit einem Thema, der „kleinschrittiger“ ist als der umfassende, die gesamte Person und ihre Einbettung in einem Sozialraum widerspiegelnde Habitus. Überlegungen, die wir hier auf die Frage des Umgangs mit dem Prozess der Curriculumentwicklung beziehen, finden sich bei NOHL (2014, S. 159) bezogen auf den Umgang mit Lernprozessen. Durch die Unterscheidung eines situationsübergreifenden Habitus von einer habituell geprägten Handlungsorientierung ist es prinzipiell möglich, dass einzelne Personen, je nach Situation unterschiedliche Hand-

lungsorientierungen zeigen. Wechselnde Handlungsorientierungen können also dazu dienen, „innere Ambiguitäten“ des Handelns zu beschreiben.

Um Handlungsorientierungen zu rekonstruieren, haben wir unsere Analyse gemäß des Forschungsinteresses auf folgende drei Themenkomplexe fokussiert: ‚Bezugnahme zur Praxis‘, ‚Bezugnahme zu Studierenden‘ und ‚Steuerung der Curriculumentwicklung‘. Da Handlungsorientierungen nur dort rekonstruiert werden können, wo Handlungen im Textmaterial sichtbar werden, wurden im Zuge der Textsortenprüfung thematisch relevante Passagen, die Bewertungen und Argumentationen umfassen, von handlungsbezogenen Beschreibungen und Erzählungen getrennt, wobei die Trennungslinie durchaus Graubereiche aufweist. Eine ausführliche formulierende Interpretation wurde nur für die Stellen vorgenommen, die Erzählungen und Beschreibungen von Handlungen umfassen. Mit diesem Schritt wurden die englischsprachigen Interviewtranskripte ins Deutsche übersetzt.

An diese formulierende Feininterpretation schließt sich als zweiter Analyseschritt die reflektierende Interpretation an. Der Übergang vom ersten zum zweiten Analyseschritt beinhaltet eine veränderte Interpretationshaltung, weg von der Frage, „WAS“ die Handlungen im Kontext der Curriculumentwicklung sind, hin zu der Frage, „WIE“ diese Handlungen vollzogen wurden. Die reflektierende Interpretation widmete sich also dem *Modus Operandi* der Handlungen und thematisiert damit die impliziten Handlungsorientierungen im Prozess der Curriculumentstehung. Diese Handlungsorientierungen wurden anschließend zu zwei (sinngenetischen) Typen zusammengeführt.

Auf dieser Grundlage lässt sich das bereits erwähnte Forschungsziel mit den methodologischen Begriffen als Forschungsfragen re-formulieren:

1. Durch welche impliziten Handlungsorientierungen wird der Umgang der befragten Hochschullehrenden mit neuen curricularen Anforderungen gerahmt?
2. Welche handlungspraktischen Folgen haben diese Handlungsorientierungen bei der Entwicklung lernergebnisbasierter Curricula?

5 Empirische Rekonstruktion curricularer Handlungsorientierungen

Die empirischen Befunde zu den Handlungsorientierungen der befragten Hochschullehrenden verweisen auf zwei grundsätzlich unterschiedliche Typen des Umgangs mit Curriculumentwicklung. Diese bezeichnen wir als (a) *geschlossene Orientierung* und (b) *offene Orientierung*. Es sind multidimensionale Konstrukte, die auf verschiedenen Ebenen die Entwicklung von Curricula orientieren. Die *geschlossene Orientierung* hat ihren Fokus in der Stabilisierung bestehender curriculare Handlungsweisen. In einem institutionellen Umfeld, in dem lernergebnisbasierte Curricula als Norm gesetzt sind, resultiert eine geschlossene Orientierung letztendlich in einer Bearbeitungsweise, die sich von curricularen Ansprüchen distanzieren und die zur Sicherung der eigenen Anerkennung bzw. Legitimation lernergebnisbasierung nur formal auf Textebene umsetzt, ohne die eigene Lehr-Lernpraxis grundsätzlich zu ändern. Dies korrespondiert mit dem aus der neueren Institutionentheorie bekannten Phänomen der „Entkopplung“ formaler Organisationsstrukturen von der Aktivitätsstruktur (vgl. MEYER & ROWAN, 1977). Im Kontrast dazu kennzeichnet die *offene Orientierung*, dass die Anforderung intendierte lernergebnisse zu formulieren auf mehreren Ebenen aktiv bearbeitet wird. Diese Art der Bearbeitung stellt allerdings keine linearen Umsetzungen von lernergebnisbasierung als curriculares Gestaltungsprinzip dar, sondern eine lokale curriculare Praxis, die im Sinne der Bologna-Reform u. a. konzeptreue Handlungsweisen umfasst, aber auch Abweichungen, nicht-intendierte Nebenfolgen, brüchige, experimentale Handlungen sowie abgebrochene Versuche, curriculare Arbeit an lernergebnisse anzubinden.

Die beiden Orientierungen lassen sich darüber hinaus durch drei Dimensionen weiter präzisieren, die in den folgenden Abschnitten 5.1 und 5.2 ausführlich dargestellt werden.

- Die erste Dimension bezieht sich auf das Maß der Kooperation bei der situativen Bearbeitung curricularer Aufgaben. In einer *geschlossenen Orientierung* bilden Situationen kollektiver Bearbeitungsformen eher eine Randerscheinung.

Sie finden statt, wenn es um die Erarbeitung von curricularen Produkten geht, die formalen externen Anforderungen Rechnung tragen, aber losgelöst sind von den eigentlichen Lehr- und Lernprozessen. Im Vergleich zu diesen geschlossenen Orientierungen spielen in einer *offenen Orientierung* kooperative Bearbeitungsformen eine deutlich größere Rolle. Hier werden Curricula nicht nur als Produkte gemeinsam formuliert, sondern auch der Gesamtprozess, der neben der Curriculumkonstruktion auch die curriculare Umsetzung auf Ebene der Lern-/Lehrprozesse umfasst, erfolgt zumindest teilweise kooperativ. Eine kooperative Bearbeitung ist hierbei nicht gleichzusetzen mit einer erfolgreichen kooperativen Bewältigung. Kooperation scheint vielmehr ein Handlungskontext zu sein, in dem individuelle Bearbeitungsversuche, die in offener Orientierung oft brüchig oder nicht zielführend sind, durch neue ergänzt oder ersetzt werden.

- Die zweite Dimension bezieht sich auf das Curriculumverständnis, nach der Curricula entweder als Produkt oder als Prozess verstanden werden. Sollen curriculare Entscheidungen gemäß des *instructional alignment* zu veränderten Lehr-Lernprozessen sowie Prüfungsformen führen, setzt dies ein Verständnis von Curriculum als Prozess und nicht lediglich als entkoppeltem Textprodukt voraus. Im Prozessverständnis ist außerdem eine Abstimmung der Beiträge von Einzelfächern zu einem Studiengang erforderlich, die nur kooperativ erfolgen kann, weil hier Interdependenz vorliegt. Bei der Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass eine Curriculumentwicklung in geschlossener Orientierung tendenziell im Produktverständnis durchgeführt wird, während die offene Orientierung mit einem Verständnis von Curriculum als Prozess verbunden ist.
- Die dritte Dimension nimmt die unterschiedlichen Bearbeitungsweisen bezogen auf die curricularen Relevanzprinzipien in den Blick. Auch bezogen auf die Bedeutung von (a) Fachlichkeit, (b) außeruniversitärer Praxis und (c) Bildungsansprüchen der Studierenden weisen die beiden Orientierungen erhebliche Unterschiede auf.

Im Interviewmaterial tritt das Verhältnis von Handlungsorientierung und Curriculumverständnis besonders deutlich hervor. Wie sich aus der Kreuztabelle (Tab. 1) entnehmen lässt, steht Interview 1 (I1) für eine geschlossene Orientierung mit einem Produktverständnis, während Interview 2 (I2) für eine offene Orientierung im Prozessverständnis steht. Die beiden weiteren Interviews (I3 und I4) weisen je nach Kontext mal die eine Orientierung, dann die andere auf und sind daher in der Mitte der Tabelle eingetragen worden. Dies bedeutet, dass es Hochschullehrende gibt, bei denen Curriculumentwicklung situationsabhängig orientiert ist. Das geht einher mit unserer Annahme, dass Handlungsorientierungen, die an den Habitus einer Person angebunden sind, sich je nach Situation unterscheiden können (siehe Abschnitt 4).

		<i>Verständnis von Curriculum als</i>	
		<i>Produkt</i>	<i>Prozess</i>
<i>Handlungsorientierungen bei der Entwicklung von Curricula</i>	<i>geschlossene Orientierung</i>	I1	I3, I4
	<i>Offene Orientierung</i>		

Tab. 1: Kreuztabelle zu Handlungsorientierungen und Curriculumverständnis in den Interviews

Geschlossene und offene Orientierungen werden im Folgenden mit Bezug zu allen drei genannten Dimensionen anhand des Interviewmaterials detaillierter eingeführt.

5.1 Curriculumentwicklung im Rahmen geschlossener Orientierung

In geschlossener Orientierung werden curriculare Aufgaben überwiegend solitär bearbeitet. Es findet eine Abschließung gegenüber kooperativen Entscheidungen zum Curriculum statt.

“Okay, my course is very important, I will really try to find out from you [the student] what you’ve learned, what you, what you read’, and I’m not consider myself [aligned] to ALL the learning outcomes, but I fix it, not somebody else, but I fix the relevant content for the exam and I’m asking them, I’m trying to find out some small details to discover them and on that way to punish them.” (Interview 4)

Solitäre, situative Bearbeitungsformen im Umgang mit curricularen Aufgaben bei der Studiengangsentwicklung stehen dabei nicht im Gegensatz zu einem engen Curriculumverständnis als Text, der durchaus Lernergebnisse aufweisen kann. Im vorangegangenen Interviewzitat wird auf ein solches lernergebnisbasiertes Curriculum sogar explizit Bezug genommen. In Interview 1 wird darüber hinaus deutlich, dass trotz einer explizit negativen Bewertung der Bologna-Vorgaben auch in geschlossener Orientierung Lernergebnisfundierung auf Wortebene umgesetzt werden kann. Curricula werden wie Formulare zum Ausfüllen bearbeitet.

“[...] from the point of different agencies, from the points of academic staff, from the points of ministries, so which is very, for me SUPERB I think, a superb thing, but the thing is, okay, we MADE a document, we made everything [...]” (Interview 1)

Wie bereits das vorangegangene Zitat aus Interview 4 deutlich macht, ist für den Typus geschlossener Orientierung das Curriculum als Textprodukt von der Steuerung und Gestaltung eigener Lehr- und Prüfungspraxis entkoppelt. Auch dies ist ein Ausdruck des engen Curriculumverständnisses.

Die Anforderung, aus dem Bologna-Prozess Lernergebnisse zu formulieren, stellt bestehende fachzentrierte Routinen der Curriculumentwicklung grundsätzlich in

Frage. Auch gegenüber dieser Anforderung erfolgt eine Abschirmung, die scheinbar zu einer Stabilisierung bestehender Bearbeitungsformen führt. Dieser *Modus Operandi* der Aufrechterhaltung bestehender Handlungsweisen dokumentiert sich besonders deutlich in den Erzählungen von Interview 1, teilweise auch in den Interviews 3 und 4.

“I mean, if you are looking at the science, science is changing every MOMENT, every SECOND, so we have to KEEP UP with the science. Right? As much as we have to keep up with the science, we have to kind of transfer these skills to the students as well. [...] And they will improve themselves.” (Interview 1)

Eine Analyse der Art und Weise, wie hier über Curriculum- und Studiengangentwicklung gesprochen wird, lässt erkennen, dass der Fortschritt der Theorieentwicklung in den Wissenschaften gleichgesetzt wird mit der Möglichkeit der Weiterentwicklung der Studierenden („*improve themselves*“). Eine didaktische Aufarbeitung und Relevanzprüfung von Wissen aus dem Lebenshorizont der Studierenden findet in dieser geschlossenen Orientierung im Vergleich zur offenen Orientierung nicht statt. Vielmehr wird die Idee einer dominanten Fachorientierung fortgesetzt. Auch eine didaktische Aufarbeitung von Lerngegenständen wird, im Vergleich der beiden Orientierungen, hier nicht praktiziert. Die Bindung der studienrelevanten Lerninhalte an den wachsenden Korpus an Forschungsergebnissen führt in den untersuchten Fällen zu einer Inhaltsverdichtung. In Interview 4 beschreibt der Befragte in Folge dessen durchaus selbstkritisch, wie er immer mehr ‚Fakten‘ in seine Kurse bringt, die zwar von den Studierenden noch (oberflächlich) aufgenommen werden, jedoch ohne dass in ihnen Relevanz oder Nutzen erkennbar wird.

“Very often it’s happening that I’m just one hour and a half – I’m giving them million of data and EVERYTHING is very important, everything is crucial, everything, and you cannot live without that [...] for those who are very intelligent students, it’s not a problem. They make it! [...] But 90% of them cannot do it, you know, so they’re learning a lot of data and during exam you can see that they’re speaking about many, many, many facts.

[...] You cannot say, they don't, they don't learn, they learn it, I think, but not know how to use it and why is that important for their future at all."

(Interview 4)

So gefährdet eine inhaltlich überfrachtete Lehre den Aufbau von Handlungsfähigkeit. Solitäre Reflexionen wie diese bleiben jedoch begrenzt und hier lässt sich wieder ein Bezug zur ersten Dimension geschlossener Orientierung aufbauen: der solitären Bearbeitungsweise. Die Schaffung von Lernbedingungen, die die Entwicklung der intendierten Lernergebnisse (Handlungsfähigkeit) fördern, ist nur innerhalb der Gruppe der an einem Studiengang beteiligten Lehrenden zu erreichen. Die Herstellung lernzieladäquater Bedingungen müsste also kooperativ erfolgen. Dieses kooperative Vorgehen, das auch Bezüge zum Praxisfeld zukünftiger Absolventinnen/Absolventen sowie zum Bildungsanspruch, den man im Sinne der Entwicklung der Studierende anstrebt, aufweisen müsste, ist in geschlossener Orientierung jedoch kaum sichtbar. Die Bewältigung des Anspruchs Lernergebnisse zu formulieren gelingt der so orientierten Gruppe von Lehrenden allerdings trotzdem, da gemäß des handlungsleitenden Verständnisses Curricula als entkoppelte Texte umgesetzt werden können.

5.2 Curriculumentwicklung im Rahmen offener Orientierung

Im Kontrast zu Interview 1 dokumentiert sich in Interview 2 eine Öffnung gegenüber der Anforderung, lernergebnisbasierte Curricula zu entwickeln. Da auch in diesem Fall bisher inputgeleitete, fachliche Curricula entwickelt wurden, erfordert dies die Ausbildung einer neuen Form der Curriculumentwicklung. Bei der Analyse der relevanten Interviews zeigt sich, dass neu entstehende Bearbeitungsweisen curriculärer Aufgaben sich noch nicht dauerhaft etablieren. Sie behalten einen experimentellen Charakter. Auffällig ist, dass sich neue Formen der Curriculumentwicklung dort zumindest vorläufig etablieren, wo die situative Bearbeitungsform kooperativ ist. Die kooperative Dimension scheint auch deshalb eine besondere Bedeutung zu haben, da in Situationen, wo die experimentelle Bearbeitungsweisen zusammenbrechen, durch Kooperation bewährte Routinen (re-)aktiviert und teilweise transformiert werden können. Mit alten Arbeitsweisen wird so versucht, das

neue Ziel der Lernergebnisfundierung doch zu erreichen. Handlungskrisen im Zusammenhang mit dem Perspektivenwechsel vom Input zum Outcome können dadurch überwunden werden, wie das folgende Zitat zeigt, das sich auf eine konkrete Situation im Rahmen einer Fortbildung zum Thema Curriculumentwicklung bezieht.

“If at the moment, we are not able to think in terms of competences, that our students are supposed to achieve at the end and start from there, let’s think in more simple terms. And let’s think for instance, what are the subjects that each economist, or future economist, wherever he or she studies, has to study [...]’. That is for instance the first step that help us overcome the problem. [...] So we made a group of ten or twelve subjects, [...], that we thought every economist anywhere in the world should study and that was the beginning. That was where we started to, let’s say, open up and then think a bit outside of the box, if I may say so. [...] When we started from there, we then went back to the learning outcomes and then, [laughter] I know it sounds wrong, but you cannot just push a button and say ‘Okay, from today, we are applying learning outcomes!’” (Interview 2)

Auf diese Weise wird der angesprochene Perspektivenwechsel zwar nicht durch Herstellung eines Situationsbezugs hergestellt – dazu müsste geklärt werden, wo und wie zukünftige Absolventen ihr im Studium erworbenes Wissen anwenden –, aber zumindest teilweise vollzogen, weil im Fachbezug – also der Bestimmung wichtiger Themen – nicht nur nach dem wissenschaftlichen Fortschritt der eigenen Disziplin gefragt wird, sondern auch nach der Studierendenperspektive. Der Sprung zurück in die Fachlogik macht die Frage der Studierendenperspektive im Prozess der Curriculumentwicklung bearbeitbar, vor allem, das zeigen diese und andere Stellen im Interview, in kooperativen Gruppen.

Bezogen auf das Curriculumverständnis wird in der offenen Orientierung Lernergebnisfundierung nicht nur als Formulierung eines Curriculums als Produkt, sondern auch als Prozess umgesetzt. Dieser Prozess umfasst in den analysierten Interviews eine Abstimmung zwischen Lernergebnissen, eigener Lehrpraxis und Prü-

fungen. Für die Bearbeitung von Curriculumentwicklung als Prozess werden darüber hinaus auch Verfahrensregeln eingeführt. Im Fall von Interview 2 gilt beispielsweise, dass für jeden neuen oder zu überarbeitenden Studiengang eine Kommission eingerichtet wird, in der auch *“representatives of the labour market”* (Interview 2) eingebunden sein sollen. Durch die Institutionalisierung von Evaluationsverfahren soll außerdem geprüft werden, inwiefern die Lernergebnisse, die für einzelne Lehrveranstaltungen angegeben wurden, einen Beitrag zur Erreichung der Lernergebnisse des übergeordneten Studiengangs leisten. Auch hier findet sich wieder ein ausgeprägtes kooperatives Moment, das trotz praktischer Umsetzungsprobleme zeitweise zu einer Stabilisierung der gerade erst aufgebauten Bearbeitungsweisen führt.

“Each department had to say their opinion about what, what (...) let’s say exact competences and what exact knowledges and skills THAT department is giving to the students, but of course we had in advance defined, like management team of the particular study programme in the faculty [...]. And they [the management team] also find out that the, some competences are missing, so they, let’s say said for example: ‘Communication skills are missing on our study programme and we need it [...].’ They, they organize meeting with the, with the responsible teacher of that particular course and let’s say, please them to put those competences to put those skills, for example communication skills inside their programme. So, it was organized that way, it was a long story, of course, there was a lot of troubles ...”
(Interview 4)

Dass die Verfahrensregeln allein nicht zu einer schnellen Stabilisierung neuer Bearbeitungsweisen führen, zeigt sich auch mit Blick auf die dritte Dimension, die Bezugnahmen zu den curricularen Relevanzkriterien. Der Versuch, Praxisvertreter/innen aus den Zielarbeitsmärkten in die Curriculumentwicklung einzubinden, führte beispielsweise zu dem Feedback mehrerer Arbeitgeber/innen *„more practice“* (z. B. Interview 3) im Studium einzufordern. Dieses Feedback war jedoch so allgemein und unklar ausgedrückt, dass es für die Hochschullehrenden nicht verar-

beitbar war und schließlich auch keine erkennbaren Implikationen für die Curriculumentwicklung hatte.

“Our faculty, Faculty of Economics, and Faculty of Information Technologies realized that there is a need in the market, because for instance we produce people with economic skills, they produce, I don’t know, engineers of IT or whatever. There are a lot of firms who need people who are not just engineers, who also have some knowledge from economics. [...] There is a need for a degree that will be actually a combination of the IT and the economics. We have called it ‘Business IT’ [...] For the multidisciplinary university study program, so it’s a separate sort of unit at university, but professors are from the two faculties, that I have mentioned [...]. So they give them an introduction into things from economics that will be useful for them, and the things from the IT that will be useful for them further on. Of course the idea is not to teach them everything from economics and everything from IT, which is of course impossible, but to address specific needs.” (Interview 2)

Dieses Zitat zeigt, wie es in offener Orientierung phasenweise doch gelingt, Situations- und Persönlichkeitsprinzip bei der curricularen Entwicklung von Studiengängen aufzugreifen.

6 Diskussion

Bei der Diskussion der rekonstruierten Orientierungen im Umgang mit Curriculumentwicklung an Hochschulen und insbesondere mit Blick auf weitergehende Schlussfolgerungen gilt es, auf die begrenzte Belastbarkeit der Daten und des methodischen Ansatzes hinzuweisen. Die hier vorgelegten Ergebnisse basieren auf Daten aus einem spezifischen national-regionalen Kontext. Bei der Übertragung auf andere curriculare Entwicklungszusammenhänge müssen die dortigen situativen Kontexte mit analysiert werden, die die Anwendung einer Orientierung beeinflussen, wie hier gezeigt wurde. Zur Analyse der Entstehungshintergründe der von

uns vorgenommenen sinn-genetischen Typenbildung sieht die dokumentarische Methode eine ergänzende soziogenetische Typenbildung vor, durch die der Einfluss konjunktiver Erfahrungsräume (z. B. fachlicher Hintergrund, generationale Erfahrungen oder Geschlecht) untersucht wird. Eine weitere Limitation besteht darin, dass die Praxis der Curriculumentwicklung nicht direkt beobachtet, sondern indirekt durch Interviews erhoben wurde. Grundlage für dieses Vorgehen ist die Annahme, dass Orientierungen handlungsleitend sind und sich nicht nur bei der Entwicklung von Curricula zeigen, sondern auch, in der Art und Weise wie in Interviews darüber erzählt bzw. berichtet wird. Unter Berücksichtigung dieser Vorbehalte sollen nun Schlussfolgerungen diskutiert werden, die sich u. E. n. aus diesen Ergebnissen herleiten lassen. Unser Anliegen dabei ist, die anhand weniger, kontrastreicher Fälle erkennbaren Handlungsorientierungen der Curriculumentwicklung aus mehreren Perspektiven zu beleuchten.

In den untersuchten Fallbeispielen gelingt es offensichtlich den Hochschullehrenden nach relativ kurzer Zeit, einen Umgang mit Lernergebnissen als neuer Anforderung bei der Entwicklung von Curricula zu finden. Das spricht für eine hohe Anpassungsfähigkeit des Systems Hochschule. Die Auswirkungen dieser Anpassungsaktivitäten auf die Entwicklung von Lern- und Lehrprozessen sowie auf die Relevanz von Curricula hängen jedoch davon ab, wie die curriculumsbezogenen Handlungen der Lehrenden orientiert sind. Lehrende in einer geschlossenen Orientierung setzen lernergebnisbasierte Curricula als Produkt um und entkoppeln die Curriculumentwicklung sowie ihre Lehr- und Prüfungspraxis von den formalen Anforderungen. Curriculumentwicklung in geschlossener Orientierung kann dabei als Ausdruck einer erfolgreichen Anpassungsleistung gesehen werden, die durch Entkopplung von der Anforderung der Lernergebnisbasierung Freiräume für Hochschullehrende schafft. Lehrende mit offener Orientierung nutzen die Entwicklung lernergebnisbasierter Curricula als umfassenden Prozess zur Weiterentwicklung von Studiengängen und zur Bearbeitung von Problemen in der Lehre, wie beispielsweise eine fachdominierte Inhaltsfülle, die die Entwicklung von Handlungsfähigkeit der Studierenden auch gefährden kann. Curriculumentwicklung wird so zu einem Prozess, der zwischen der Ebene der Rahmenbedingungen, einschließlich

institutioneller Vorgaben (Bologna-Anforderungen, fachlicher Standards), der Positionierung im Umfeld (Wettbewerbssituation zwischen den Hochschulen), Merkmale der Gruppe (potentieller und aktueller Studierender), der Ressourcen (Personal, Räume und Ausstattung) sowie der Ebene der Lehr- und Lernpraxis, einzuordnen ist (vgl. auch JENERT, 2015).

Die Frage nach einem engen oder weiten Curriculumverständnis erweist sich auch deshalb als besonders relevant, weil Lernergebnisfundierung darauf zielt, durch ein Studium Handlungskompetenzen zu fördern. Folgt man dabei einem weiten Kompetenzverständnis (z. B. HOF, 2002, S. 85), dann geht es nicht nur darum, welches Wissen und welche Fertigkeiten in einer Situation angewendet werden müssen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, sondern auch um die subjektiven Stärken der Einzelnen als Handlungsvoraussetzungen sowie die Ausbildung von Werthaltungen und Einstellungen. Kompetenzen in diesem Sinne entwickeln sich nicht im Rahmen von einzelnen Veranstaltungen, sondern als umfassender, persönlicher Prozess über die gesamte Dauer eines Studiums und darüber hinaus. Damit ist die Gestaltung von kompetenzförderlichen Studienbedingungen nicht auf die Gestaltung von einzelnen Lehrveranstaltungen begrenzt, sondern auf die Gestaltung der Bedingungen von Studiengängen. Wird Curriculumentwicklung demnach nicht nur als Umsetzung von Einzelveranstaltungen verstanden, sondern als Studiengangentwicklung, dann erschließen sich Lehrenden eine neue didaktische Handlungsebene, auf der sie nicht solitär vorgehen können, sondern auf kooperatives Handeln angewiesen sind. Befunde aus vorangegangenen Studien weisen darauf hin, dass auf Ebene der Studiengangentwicklung Diskurse etabliert werden müssen, in denen sich die beteiligten Lehrenden insbesondere über normative Positionen, ihr Bildungsziel sowie die lernförderliche Umsetzung verständigen (vgl. GERHOLZ & SLOANE, 2016). Im Anschluss daran zeigen sich im Kontext der hier untersuchten Fälle verschiedene Handlungsbedarfe. Hochschullehrende sind oft nicht für Curriculumentwicklung ausgebildet, insbesondere nicht für eine fachübergreifende kooperative Curriculumentwicklung. Kontinuierliche Fortbildungsmaßnahmen haben in dem untersuchten Feld Entwicklung von curricularer Kompetenz befördert. Ferner ist deutlich geworden, dass es Schwierigkeiten gibt einzuschätzen, welche

Kompetenzen aus Sicht der Studierenden wichtig sind. Hier braucht es unserer Einsicht nach eine stärkere Berücksichtigung der Tätigkeitsfelder im Prozess der Curriculumentwicklung, die für zukünftige Absolventinnen und Absolventen relevant sind. Das schließt auch eine Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden ein, die u. a. dazu befähigt, diese Felder mündig zu gestalten.

Insgesamt weisen die Befunde unserer Studie auf zwei sehr grundlegende Handlungsorientierungen hin, die sich in der Art und Weise hochschulischer Curriculumentwicklung dokumentieren. Beide Orientierungen können als Ausdruck der Veränderungs- und Reformfähigkeit des Hochschulsystems gesehen werden. Sie führen in den von uns untersuchten Fällen allerdings zu sehr unterschiedlichen Folgen bzw. Nebenfolgen. Hierbei gilt für die geschlossene Orientierung, dass sie die Effekte der intendierten Curriculumreform durch Entkopplung auf die Ebene formaler Curriculumprodukte (Texte) begrenzt. Gleichzeitig ist sie aber auch unter der konkreten, individuell-situierten Perspektive der jeweiligen Hochschullehrenden zu betrachten, für die dadurch z. B. Freiräume geschaffen werden. Das heißt, feststellbare Abschirmungsaktivitäten richten sich zunächst gegen eine konkrete Umsetzungsvariante von Curriculumentwicklung vor Ort. Auch in einer geschlossenen Orientierung sind allerdings durchaus Aktivitäten der Curriculumentwicklung generell bzw. Hochschulentwicklung generell möglich und erwartbar. Wie eine solche Praxis der Curriculumentwicklung jenseits der derzeitigen ‚großen‘ Reformprogramme aussieht und wie sie sich individuell-situiert manifestiert, könnte in zukünftigen Forschungsprojekten in den Fokus gestellt werden. Für zukünftige Reformbemühungen ist unseres Erachtens wichtig, dass auch im Typus offener Orientierung, in dem Curriculumentwicklung genutzt wird um bereits identifizierte Problemlagen (beispielsweise Stofffülle, Fehlqualifizierungen der Studierenden, veraltete Inhalte) zu bearbeiten, nicht immer die gewünschten Erfolge erreicht werden. Wie überall gilt, Wollen impliziert nicht unbedingt Können. Dafür brauchen die Lehrenden auch die notwendige Unterstützung in Form von Qualifizierungen, zeitlichen, personalen und materialen Ressourcen. Unsere Hoffnung ist, dass ein besseres Verständnis dessen, was bei Curriculumentwicklungsprozessen geschieht, dazu beiträgt, Ressourcen zielgerichtet einzusetzen. Eine Curriculum-

entwicklung, die zu produktiven Ergebnissen führt, wäre das, was wir den von uns interviewten engagierten Akteurinnen/Akteuren für eine moderne Hochschullehre wünschen.

7 Literatur

Beauchamp, G. A. (1968). *Curriculum Theory*. Wilmette, Illinois: The Kagg Press.

Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.

Bologna Erklärung (1999). *Der Europäische Hochschulraum*. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19 Juni 1999 in Bologna.

Brahm, T. & Jenert, T. (2013). Herausforderungen der Kompetenzorientierung in der Studienprogrammentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(1), 7-14.

Buschfeld, D. (2013). Curriculum kompetent entwickeln – denn tun sie, was sie nicht wissen? In S. Seufert & Ch. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag* (S. 61-71). Paderborn: Eusl.

Buschfeld, D. & Dilger, B. (2013). Curriculumforschung vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion um Kompetenzorientierung. In G. Niedermair (Hrsg.), *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 105-123). Linz: Trauner.

Cohen, S. A. (1987). Instructional Alignment: Searching for a Magic Bullet. *Educational Researcher*, 16(8), 16-20.

Dubs, R. (1998). Qualitätsmanagement für Schulen. *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 98-191.

Gerholz, K.-H. & Gössling, B. (2016). Governance mit dem DQR zwischen neuer Instrumentenlogik und tradierter Strukturlogik. Eine Dokumentenanalyse zur Entwicklung des beruflichen Bildungssystems. *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 31.
http://www.bwpat.de/ausgabe31/gerholz_goessling_bwpat31.pdf

- Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E.** (2016). Diskursive Studiengangentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 151-170). Wiesbaden: Springer.
- Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E.** (2011). Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption. *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 20. http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf
- Hameyer, U.** (1983). Allgemeine Curriculumtheorie. In U. Hameyer, K. Frey & H. Haft (Hrsg), *Handbuch der Curriculumforschung* (S. 29-51). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hameyer, U., Frey, K. & Haft, H.** (1983). Einführung. In U. Hameyer, K. Frey & H. Haft (Hrsg), *Handbuch der Curriculumforschung* (S. 11-25). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hof, Ch.** (2002). Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzentwicklung. In E. Nuissl, Ch. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 49 (S. 80-89). Bielefeld: Bertelsmann.
- Jenert, T.** (2015). Von der Curriculum- zur Studienprogrammentwicklung: Argumente für Eine Perspektiverweiterung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 119-132). Wiesbaden: Springer.
- Kelly, A. V.** (2009). *The Curriculum: Theory and Practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Lohmann, I., Mielich, S., Muhl, F., Pazzini, K.-J., Rieger, L. & Wilhelm, E.** (Hrsg.) (2011). *Schöne neue Bildung? – Zur Kritik der Universität der Gegenwart*. Bielefeld: Transcript.
- Meyer, J. W. & Rowan, B.** (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *The American Journal of Sociolog*, 83(2), 340-363. <http://www.jstor.org/stable/2778293>
- Nohl, A.-M.** (2014). Lernorientierungen: Empirische Analyse und grundagentheoretische Reflexion. In P. Faulstich (Hrsg.), *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion* (S. 155-180). Bielefeld: Transcript.
- Reetz, L.** (1984). *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reetz, L. & Seyd, W. (2006). Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 227-259). Wiesbaden: VS Verlag.

Sloane, P. F. E. (2010). Entwicklung beruflicher Curricula als institutionentheoretisches Phänomen. Der Ordnungsrahmen Pädagogischen Handelns. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 213-220). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Autoren



Prof. Dr. Bernd GÖSSLING || Leuphana Universität Lüneburg,
Arbeitseinheit Wirtschaftspädagogik || Universitätsallee 1,
D-21335 Lüneburg

www.leuphana.de/institute/bwp

bgoessling@leuphana.de



Benjamin E. LUFT || Graduerter im Promotionsstudiengang
„Qualitative Bildungs- und Sozialforschung“ der Otto-von-Guerike
Universität Magdeburg || Universitätsplatz 2, D-39106 Magdeburg

www.researchgate.net/profile/Benjamin_Luft3

benjaminluft@web.de