

Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung *top-down, bottom-up* oder *diskursiv-zirkulär*?

**Kohärente Studienarchitekturen im
hochschulischen Mehrebenensystem**

Falk Scheidig
Stabsstelle Lehrentwicklung

1. Kompetenzorientierung und kohärente Studienarchitekturen
2. Modi kohärenzorientierter Studiengangsentwicklung:
top-down, bottom-up, diskursiv-zirkulär
3. Barrieren kohärenzorientierter Studiengangsentwicklung
4. Fazit

I. Kompetenzorientierung und kohärente Studienarchitekturen

- Umsetzung der Kompetenzorientierung im Studium erfordert kohärente Studienarchitekturen – zentriert auf das Studienziel als konzeptionelle Klammer
→ Kompetenzziele des Studiums müssen ihre Entsprechung auf der Ebene einzelner Modulsegmente, Module und Modulgruppen finden et vice versa
- kohärente Ausrichtung der **Studienelemente** und **-philosophie** auf Studienziel erfordert systematische Koordination bei Studiengangsentwicklung

Lehrveranstaltungen	Praxisbezug	Lehr-Lern-Verständnis
Praktika	Forschungsbezug	Charakteristik von Prüfungen
Abschlussarbeit	Beitrag des Selbststudiums	Relation der Studienbereiche
Wahlpflicht/Vertiefungen	theoretische Referenzen	Anspruchsniveau
Projektphasen/-arbeit	überfachliche Kompetenzen	...

I. Kompetenzorientierung und kohärente Studienarchitekturen

- hochschuldidaktische Handlungsebenen nach Flechsig (1975)

Rahmenbedingungen der Hochschule

Studiengangs- und -modellentwicklung

Entwicklung einzelner Studiengangsphasen oder -teilbereiche

Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen

Planung und Gestaltung von Lernsituationen

- Leitfrage kohärenter Kompetenzorientierung im Mehrebenensystem:

Wie muss Studiengangsentwicklung angelegt sein, um eine Passung von übergeordneten Kompetenzzielen des Studiums einerseits und partiellen Kompetenzzielen einzelner Studienelemente andererseits zu realisieren?

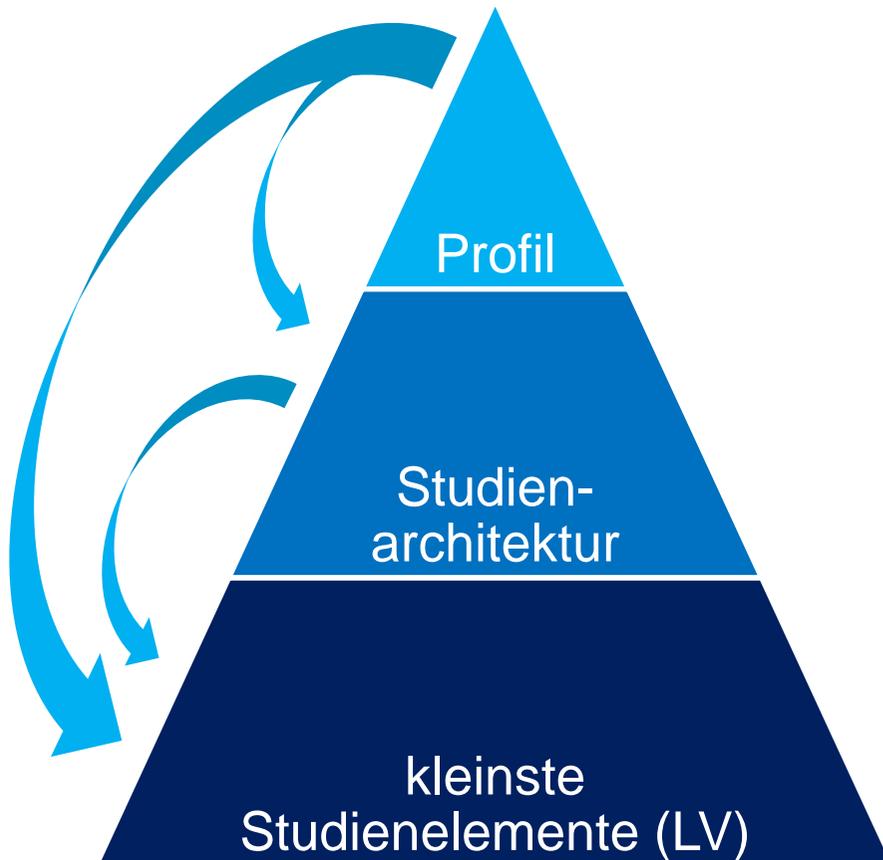
II. Modi kohärenzorientierter Studiengangsentwicklung

- Kategorisierung verschiedener Organisationsformen der (Weiter-)Entwicklung von Studiengängen → drei idealtypische Modi:
 - Studiengangsentwicklung *top-down*
 - Studiengangsentwicklung *bottom-up*
 - Studiengangsentwicklung *diskursiv-zirkulär*
- Modell als komplexitätsreduziertes Abbild der Wirklichkeit (ohne Nuancierungen und Subvarianten)

II. Modi kohärenzorientierter Studiengangsentwicklung

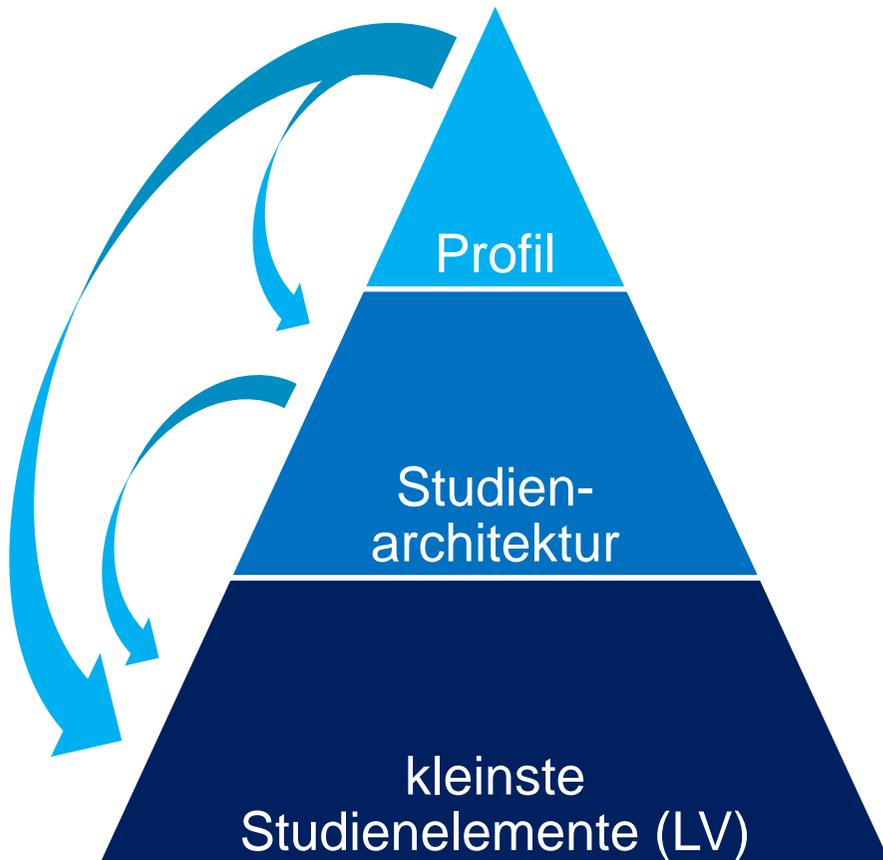
Studiengangsentwicklung *top-down*: ■ in Empfehlungen skizziertes Modell (vgl. u. a. Schaper 2012)

- kaskadenartiges Vorgehen vom Allgemeinen zum Speziellen (Studienziel → Sequenzierung in Studienbereiche → Anlage von Modulen → Gestaltung von Modulesegmenten)
- Logik: technokratische Steuerung



II. Modi kohärenzorientierter Studiengangsentwicklung

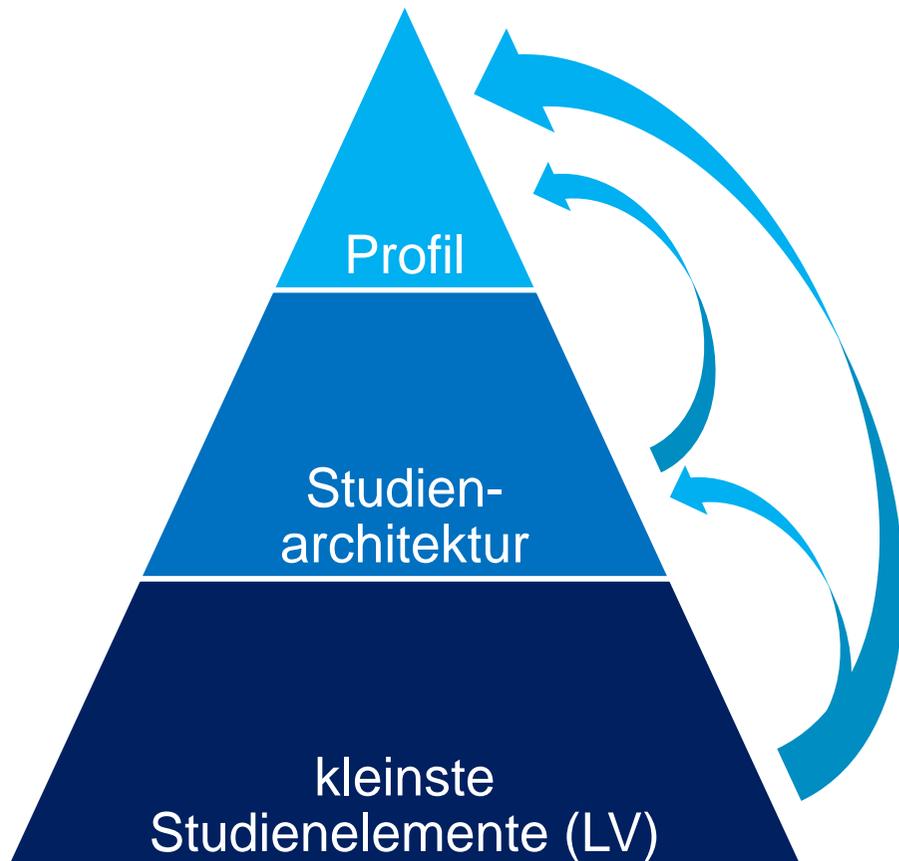
Studiengangsentwicklung *top-down*:



- im Gros der Fälle: keine Neu-, sondern eine Weiterentwicklung bestehender Studienangebote
→ normative Kraft des Bestehenden (Studienbereiche, Personal)
- unterschiedliche Akteure/sebenen
→ Kritik; Missinterpretationen bei Spezifizierung; Lücken; Redundanzen; divergente Zielpools (*double-bind* von WissenschaftlerInnen, vgl. Jenert 2016)
- Setzungen oberer Handlungsebenen (vgl. Flechsig 1975), die adäquate Spezifizierung auf unteren Ebenen einschränken (u. a. bezüglich Workload, Prüfungsformen, Konnex von LV)

II. Modi kohärenzorientierter Studiengangsentwicklung

Studiengangsentwicklung *bottom-up*: ■ in Vergangenheit häufig praktiziertes Modell (vgl. Loprieno 2016a)



- additive bzw. kompilative Aufschichtung des Studienziels auf Basis bestehender oder solitär konzipierter Studienelemente (das Ganze als die Summe seiner Teile)
- Logik: Pragmatismus

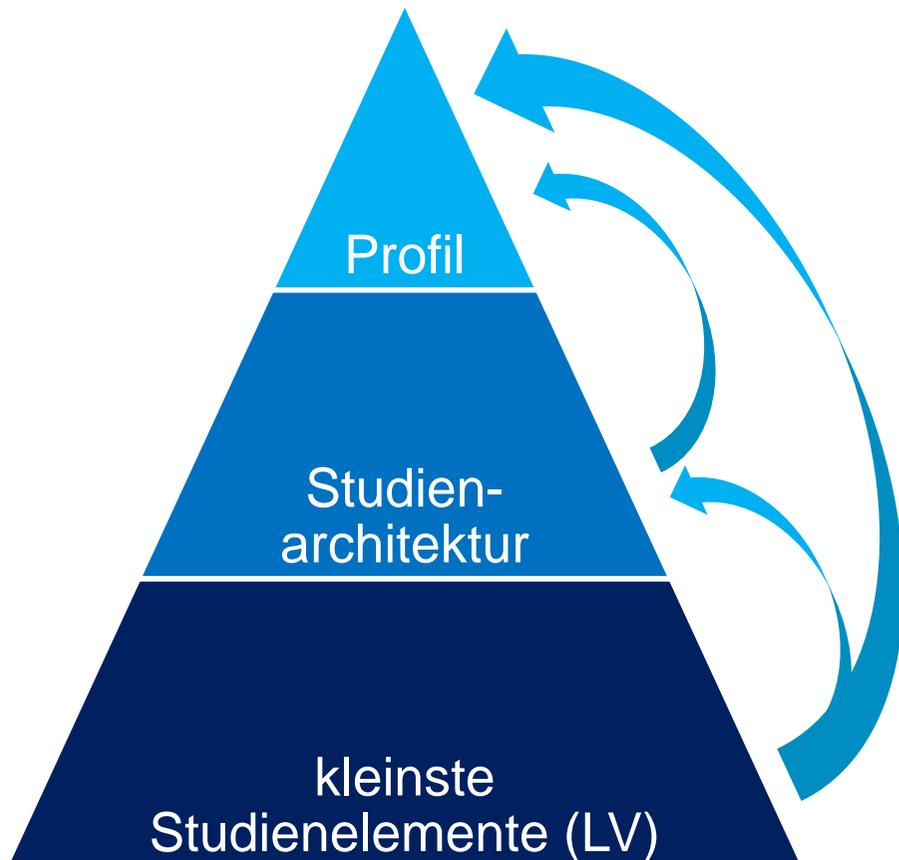
«Es bleibt eine systemische Unschönheit, dass wir eine Reform in formaler Hinsicht herbeigeführt haben, aber weniger in inhaltlicher Hinsicht. [...] Man hatte keine Zeit, und man hatte ehrlich gesagt auch keine Lust, denn wir sind mit den Inhalten, die wir hatten, auch einigermaßen zufrieden gewesen.» (Loprieno 2016b)

II. Modi kohärenzorientierter Studiengangsentwicklung

Studiengangsentwicklung *bottom-up*: ■ Ableitung vom Soll (Kompetenzprofil) aus dem Ist (Studienelemente)

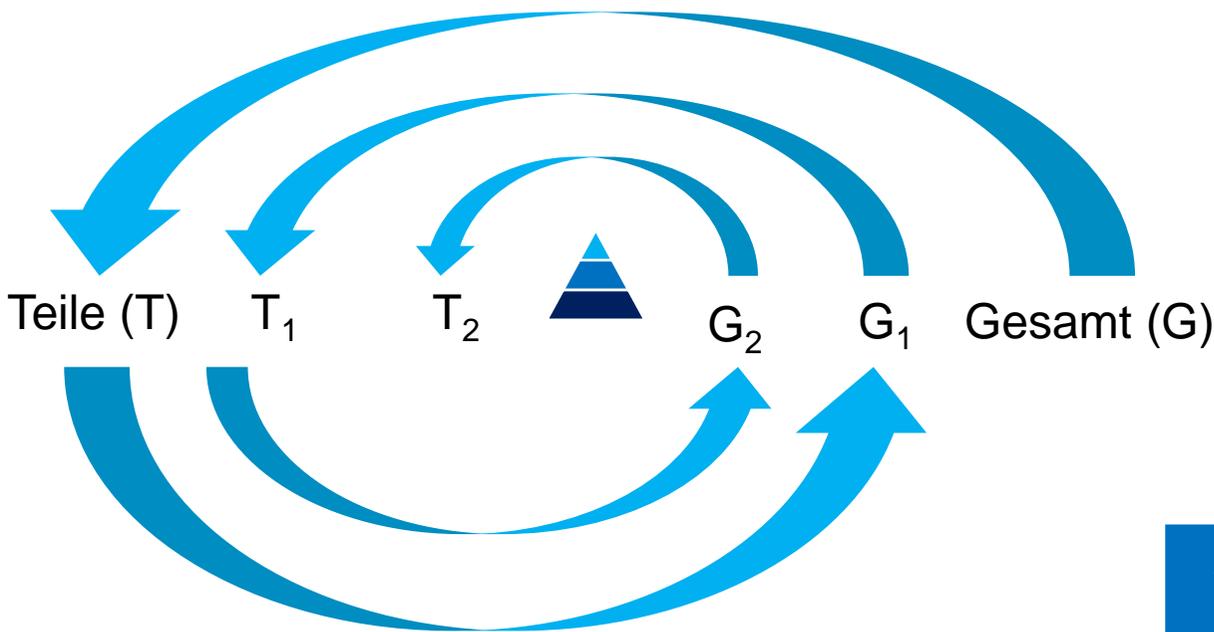
■ Dominanz von Partikularinteressen

■ Eklektizismus und «Bologna-Fassade» statt Leitvorstellung eines (kompetenzorientierten) Studienprofils



II. Modi kohärenzorientierter Studiengangsentwicklung

Studiengangsentwicklung *diskursiv-zirkulär*:



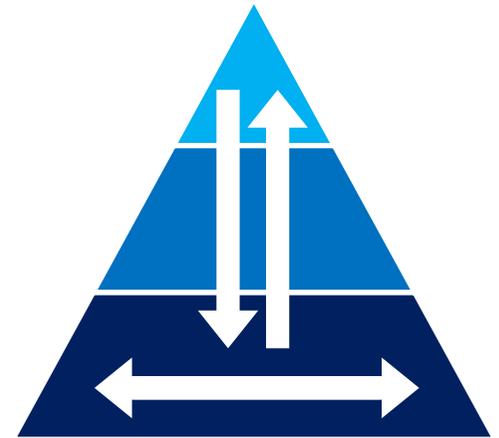
- Diskurs: Studiengangsentwicklung bedarf breiter interkollegialer Verständigung (vgl. Gerholz/ Sloane 2016)
→ stärkere Gewichtung expliziter Verständigungsschleifen
- spiralförmige Annäherung an (vorläufig) finalen Studiengang
- Logik: hermeneutischer Zirkel

«dass der Teil vom Ganzen her verstanden, korrigiert oder erweitert wird und dass umgekehrt das Ganze sich in gleicher Weise vom Teil her bestimmt» (Danner 2006, S. 65)

II. Modi kohärenzorientierter Studiengangsentwicklung

Studiengangsentwicklung *diskursiv-zirkulär*:

- oszilliert zwischen vertikaler und horizontaler Verständigung:
 - *top-down* z. B., wenn ein strategisches Leitbild auf unteren Ebenen konkretisiert wird oder bei Intervention bei Inkohärenz, Lücken, Redundanzen
 - *bottom-up* z. B., wenn fachliche Selbstverständnisse und bestehende Studienangebote in die Formulierung von Studienzielen diffundieren oder bei Rückmeldungen zu Übersetzungsschwierigkeiten und bei Evaluationen
 - *horizontal* z. B., wenn sich Modulverantwortliche quer über Modulkern austauschen (Wahlpflicht/Vertiefungen; Fachdidaktiken im Lehramt usw.)



II. Modi kohärenzorientierter Studiengangsentwicklung

Studiengangsentwicklung *diskursiv-zirkulär*:

- erfahrungsgemäss treten konzeptionelle Dissonanzen und Desiderata primär bei der Konkretisierung hervor (z. B. schriftlich fixierte Modulkonzeptionen)



- empfohlener Prozessschritt: synthetisierende Kohärenzprüfung

→ kein redaktioneller Appendix, sondern zeitintensive Prüfung (qualitativ) und Bearbeitung (materiell)



II. Modi kohärenzorientierter Studiengangsentwicklung

Studiengangsentwicklung *diskursiv-zirkulär*:

- Optionen der Kohärenzprüfung u. a.: Hearing, Peer-Review, ad-hoc-AK, vertikale Prüfung
- mögliche Foci einer Kohärenzprüfung:

konzeptionelle Qualität	Verhältnis fachlicher und überfachlicher Ziele	Redundanzen und Lücken
Zuschnitt der Module	Anspruchsniveaus	Lehr-Lern-Verständnis(se)
formulierte Learning Outcomes	inhaltliche Konsistenz	Strategiekonformität (Praxis-, Forschungsbezug)
Deskriptorenverwendung und -verteilung	Ensemble der Prüfungsformen	...

III. Barrieren kohärenzorientierter Studiengangsentwicklung

1. Konturen des Kompetenzbegriffs (vgl. Klieme/Hartig 2007; Schaper 2012)
2. Akzeptanz der Kompetenzorientierung (Bildungsideal; Wissenschaftsdidaktik)
3. Management und Anpassungsfähigkeit detailreicher Kompetenzgeflechte
4. Kompetenzen nicht als Bausteine, sondern als biografische Collage
5. Eigenlogik von Modulen vs. Indienstnahme und Relationierung
6. Studierbarkeit und Offenheit komplexer Studienstrukturen
7. Multireferentieller Akteure (Interdisziplinarität; transfakultäre Studiengänge)
8. Multireferentieller Module
9. Freiheit von Forschung und Lehre
10. Limitierte Bereitschaft und Ressourcen für lehrbezogenes Engagement

IV. Fazit

- kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung ist nicht trivial, involviert alle Betroffenen und bindet viele Ressourcen (die wiederum andernorts fehlen)
- Studiengangsentwicklung bedarf fundierter und transparenter Prozessplanung und eines zielorientierten Prozessmanagements
- inhaltliche Verständigungsfenster sind in gebotennem Umfang zu arrangieren
- Studiengangsentwicklung erfordert Organisationsentwicklung (dynamische Akteurskonstellationen)
- mögliche Barrieren sind im Prozess der Planung und Durchführung von Studiengangsentwicklung zu berücksichtigen (produktive Perturbation?)
- Offenheit für Prozesskorrekturen ist zu wahren
- Studiengangsentwicklung muss als permanente Aufgabe Akzeptanz finden

Kontakt

Falk Scheidig
Stabsstelle Lehrentwicklung
Pädagogische Hochschule
Fachhochschule Nordwestschweiz

Bahnhofstrasse 6
5210 Windisch

+41 56 202 86 05
falk.scheidig@fhnw.ch
www.fhnw.ch/ph

Literatur

- Danner, H. (2006). Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. Fünfte, überarb. Aufl. München: Reinhardt.
- Flehsig, K.-H. (1975). Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. ZIFF-Papiere, (3). Hagen: Fernuniversität.
- Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E. (2016). Diskursive Studiengangentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 151-170). Wiesbaden: Springer VS.
- Jenert, T. (2016). Von der Curriculum- zur Studienprogrammentwicklung: Argumente für eine Perspektiverweiterung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 119-132). Wiesbaden: Springer VS.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* (8), 11-29.
- Kultusministerkonferenz (2003). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010.
- Loprieno, A. (2016a). Die entzauberte Universität. Europäische Hochschulen zwischen lokaler Trägerschaft und globaler Wissenschaft, Wien: Passagen.
- Loprieno, A. (2016b). Interview im Rahmen des SRF-Beitrags «Schweizer Universitäten: Bologna-Reform nur Fassade» vom 6. September 2016.
- Schaper, N. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Bonn: HRK.