

Curriculumentwicklung als Impuls zur Positionierung der Disziplin: ein institutionentheoretischer Blick

Tobias Jenert

Abstract

Curriculum Development as a Catalyst for Disciplinary Positioning: An Institutional Theory Perspective

Developing a curriculum provides a scientific community with a chance to reflect on their own scientific discipline as well as their relationship with others (e. g. other disciplines and civil society). How a disciplinary community presents itself to others through education influences others' perceptions and understanding of science. Thus, communicating science through education reflects back on scientific insights. The paper presents two traditions of curriculum development and discusses how each of those traditions can incorporate aspects of such disciplinary self-reflection. By formulating questions regarding the curriculum development process as well as the structure of a curriculum, the article may serve as an inspiration for the coordination of curriculum development processes aiming at disciplinary self-reflection.

Einleitung

Die Entwicklung eines Curriculums eröffnet eine besondere Gelegenheit, das Verhältnis zwischen Disziplin und Lehre bzw. Disziplin und Gesellschaft zu reflektieren. Der Prozess der Curriculumentwicklung lässt sich institutionentheoretisch analysieren, um Rückschlüsse darauf zu ziehen, wie eine Disziplin innerlich verfasst ist, und um darüber diskutieren zu können, ob diese Verfasstheit dem Selbstverständnis der zugehörigen Wissenschaftler:innen entspricht. In diesem Beitrag arbeite ich mit zwei zentralen Argumenten: Erstens gehe ich davon aus, dass die Positionierungen, die man über einen Curriculumentwicklungsprozess zwangsläufig vornimmt, auf die Disziplin als wissenschaftliche Institution zurückwirken. Ich beziehe mich in diesem Argument auf Ludwig Hubers und Hartmut von Hentigs Ideen von Wissenschaftsdidaktik. Ein Curriculumentwicklungsprozesses kann als Moment wissenschaftlicher Erkenntnis im Sinne einer disziplinären Selbstreflexion betrachtet werden.

Zweitens stelle ich zwei Traditionen der Curriculumentwicklung vor, die ich in einem früheren Beitrag als disziplinär-kanonisch bzw. programmatisch bezeichnet habe (Jenert im Druck). Die disziplinär-kanonische Tradition ist in

der deutschen Hochschullandschaft¹ bis heute prägend, die programmatische Tradition ist stärker im US-amerikanischen College-System verankert und steht mit der Forschungstradition der *Curriculum Studies* in Verbindung.

Die beiden Ansätze werden herangezogen, um die Gestaltung von Entwicklungsprozessen als Diskurs zu konzeptualisieren, der Akteure innerhalb und außerhalb der Disziplin berücksichtigt und aktiv gestaltet werden muss. Darauf aufbauend werden Fragen als Anregung für die Gestaltung des Kerncurriculums der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) formuliert.

Curriculumentwicklung und disziplinäre Selbstreflexion: eine wissenschaftsdidaktische Perspektive

Traditionell spielt die Curriculumentwicklung für die deutsche Hochschulbildung eine untergeordnete Rolle: Was und wie gelehrt wird, hängt eher vom Hochschulstandort und, stärker noch, von didaktischen Entscheidungen einzelner Wissenschaftler:innen ab. Insofern könnte man argumentieren, dass ein Curriculum lediglich einen groben und recht unverbindlichen Rahmen dafür vorgibt, was in einzelnen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen gelehrt wird bzw. welche Bildungserfahrungen Studierende jeweils machen.

Das Konzept der Wissenschaftsdidaktik, wie es Huber (1991) und von Hentig (1970) formulieren (siehe auch Huber/Reinmann 2019), bietet in diesem Zusammenhang eine kontrastierende Sichtweise an. Didaktik ist hier nicht von wissenschaftlicher Erkenntnis zu trennen; didaktisches Handeln dient nicht (nur) der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens, sondern der *Verständigung* von Wissenschaftler:innen mit Akteur:innen jenseits der eigenen Disziplin, seien dies Studierende, Forschende anderer Disziplinen oder die allgemeine Öffentlichkeit. Im didaktischen Handeln eröffnet sich die Möglichkeit zu erfahren, wie andere – (noch) nicht in der Disziplin Sozialisierte – die eigene Wissenschaft wahrnehmen und welche Fragen und Erwartungen sie an Forschung haben. In der Verständigung darüber, wie andere Forschungsergebnisse aufnehmen und auf Probleme der eigenen Lebenswelt beziehen, liegt eine eigene Erkenntnischance (Jenert/Scharlau 2022). Huber (1991) brachte dies in der Formel „Bildung durch Wissenschaft – Wissenschaft durch Bildung“ zum Ausdruck.

Gemäß dieser Perspektive wohnt didaktischem Handeln immer auch ein Moment der Wissenschaftskritik inne. In der Auseinandersetzung damit, wie andere auf die Disziplin blicken, wissenschaftliche Erkenntnisse aufnehmen und in ihrer/n eigenen Lebenswelt/en verarbeiten, lässt sich auch die Frage

1 Wenn hier und im Folgenden von „Hochschule“ die Rede ist, wäre der Begriff der Universität präziser. Insbesondere die institutionentheoretischen Grundlagen meiner Argumentation beziehen sich auf das Verhältnis von wissenschaftlichen Disziplinen und der Organisation von Lehre an Universitäten. Für eine klare Differenzierung zu anderen Hochschularten mangelt es allerdings an Forschungsbefunden, sodass ich weiter den Oberbegriff der Hochschule verwende.

stellen, welche Beiträge die eigene Forschung zur Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen und Problemstellungen leistet (Klüver 1979). Dabei ist die wissenschaftsdidaktische Perspektive nicht als bedingungslose Außenorientierung von Wissenschaft zu verstehen oder als widerspruchslöse Aufnahme externer Ansprüche und Erwartungen; vielmehr geht es um eine reflexive und kritische Auseinandersetzung einer Disziplin mit sich selbst vor dem Hintergrund einer Verständigung mit ihrem Umfeld. „Wissenschaftsdidaktik in diesem Sinne verlangt, den Blick Dritter auf die [eigene] Disziplin einzunehmen, sich aus der Position einer empathischen Selbstkritik in die kommunikative Verständigung zu begeben“ (Jenert/Scharlau 2022, S. 157).

Folgt man dieser wissenschaftsdidaktischen Perspektive, so bietet der Prozess der Curriculumentwicklung eine Gelegenheit zur Selbstklärung innerhalb einer Disziplin im Rahmen einer Verständigung mit ihrem wissenschaftlichen sowie allgemeinen gesellschaftlichen Umfeld. Im Folgenden möchte ich die Frage adressieren, wie ein Curriculumentwicklungsprozess unter dieser Maßgabe gestaltet werden kann.

Zur Gestaltung von Curricula: Traditionen und institutionentheoretische Hintergründe

Zur Charakterisierung von Curriculumentwicklungsprozessen habe ich an anderer Stelle (Jenert im Druck) heuristisch zwei Traditionen unterschieden: (1) die disziplinär-kanonische Tradition, welche den Umgang mit Curricula bzw. Studienangeboten in Deutschland bis heute prägt und (2) die programmatische Tradition, die vor allem im US-amerikanischen Hochschulsystem entstanden ist.

Die *disziplinär-kanonische Tradition* spiegelt die enge Verknüpfung zwischen Fach als lehrbezogener Kategorie und Disziplin als forschungsbezogenem Gegenstück in der deutschen Hochschultradition wider (z. B. Huber/Reinmann 2019). Die entscheidenden institutionellen Bausteine des Wissenschafts-systems (nicht nur) in Deutschland sind die Disziplinen, netzwerkartig organisierte Gemeinschaften, die u. a. durch gemeinsame Forschungsgegenstände, Projekt- und Publikationsnetzwerke und -organe gekennzeichnet sind. Wissenschaftler:innen verstehen sich in aller Regel als Angehörige einer Disziplin und erst in zweiter Linie als Vertreter:innen einer spezifischen Hochschule oder gar eines Studiengangs. Dementsprechend dürfte die Beschreibung von Hochschulen als „loosely coupled systems“ (Weick 1976) oder „garbage cans“ (Cohen/March/Ohlsen 1972) auch heute noch zutreffend sein, obgleich auch hierzulande Hochschulen zunehmend stärker ‚gemanagt‘ werden (Kehm 2012; Adler/Lalonde 2019): Hochschulen bieten ein organisationales Dach, unter dem sich die verschiedenen Disziplinen in all ihrer Unterschiedlichkeit versammeln. Die bürokratisch organisierten Strukturen und Prozesse der Lehrorganisation (z. B. Studien- und Prüfungsordnungen, Raum und Prüfungsorgani-

sation) bilden die lose Kopplung zwischen ansonsten weitgehend voneinander unabhängigen disziplinären Kulturen (Becher/Trowler 2001).

Der Lehrkanon kann als ein wichtiges Element einer disziplinären Gemeinschaft betrachtet werden (Liebau/Huber 1985). Im Verlauf der Fachsozialisation entwickeln Wissenschaftler:innen eine Vorstellung davon, was üblicherweise zum Studium des eigenen Fachbereichs gehört (Eugster/Tremp 2018). Dies sind keine klar umgrenzten Regeln, sondern in der disziplinären Kultur geteilte heuristische Grundvorstellungen von dem, was „man als Student:in der Erziehungswissenschaft, Psychologie etc. gehört haben muss“. Bei diesen (häufig unausgesprochenen, impliziten) Vorstellungen eines typischen Studiums im eigenen Fach nimmt Curriculumentwicklung in der disziplinär-kanonischen Tradition ihren Ausgangspunkt: Es geht darum, innerhalb der disziplinären Gemeinschaft einen (Minimal-)Konsens darüber zu finden, was Studierende in jedem Fall über das Fach erfahren sollten. Der Curriculumentwicklungsprozess besteht dann im Kern daraus, die Diskussionen innerhalb der disziplinären Gemeinschaft zu moderieren, geeignete Diskursräume zu schaffen und Standpunkte zusammenzuführen.² Entscheidend ist, dass die Curriculumentwicklung in der disziplinär-kanonischen Tradition ihren institutionellen Ankerpunkt in der Disziplin selbst hat und das Curriculum aus einer Sozialisationsperspektive heraus gestaltet wird: Ziel eines Curriculums ist es, Studienangebote so zu gestalten, dass Studierende sich die Disziplin erschließen bzw. einen gelingenden Sozialisationsprozess als Vertreter:in des Fachbereichs durchlaufen können.

Die *programmatische* Tradition der Curriculumentwicklung ist vor allem für das US-amerikanische Hochschulsystem charakteristisch. Den Ausgangspunkt des Entwicklungsprozesses bildet ein anzustrebendes Qualifikationsziel. Zu beachten ist, dass es sich dabei nicht zwangsläufig um eine berufliche Qualifikation im engen Sinn handeln muss; es kann auch eine Karriere im wissenschaftlichen oder künstlerischen Bereich oder eine allgemeinbildende *civic education* angestrebt werden. Im Unterschied zur disziplinär-kanonischen Tradition werden die Bildungsziele aber von Akteuren außerhalb der Disziplinen mitgestaltet und an das Studium herangetragen (Hubball et al. 2007). Die inhaltliche wie auch die didaktische Gestaltung von Studienangeboten wird darauf ausgerichtet, das Erreichen der angestrebten Bildungsziele zu unterstützen. Die Lehrenden sind dabei in hohem Maß den curricularen Vorgaben des Studienprogramms verpflichtet und – verglichen mit der disziplinär-kanonischen Logik – weniger der eigenen disziplinären bzw. Forschungsausrichtung.

Die programmatische Herangehensweise lässt sich vor dem Hintergrund zweier Spezifika der US-amerikanischen Hochschulbildung einordnen: Erstens das Hochschulsystem mit seiner ausgeprägten Marktausrichtung, das dazu führt, dass Studienangebote deutlich stärker segmentiert und auf die Nachfrage spezifischer Zielgruppen zugeschnitten werden müssen. Damit gehen ein pro-

2 Siehe vertiefend hierzu das Konzept des disziplinären Strategiediskurses (Jenert 2020 S. 213ff.).

fessionalisiertes Studiengangmanagement sowie entsprechende Berufsbilder innerhalb der Hochschulen (*provost, program manager, academic counselor* etc.) einher (Krause 2009).

Zweitens hat sich in den USA um die Mitte des 20. Jahrhunderts mit den *Curriculum Studies* eine Forschungstradition entwickelt, die das Curriculum als dezidierten Untersuchungsgegenstand in den Blick nimmt (Tyler 1949). Das Konzept des Curriculums ist dabei weit gefasst: Es vereint Bildungsziele, Inhalte und deren didaktische Umsetzung. Im deutschsprachigen Diskurs wird Curriculum eher als kanonische und ggf. sequenzielle Festlegung von Bildungsinhalten verstanden; Umsetzungsfragen werden als didaktisches Problem betrachtet. Vor diesen Hintergrund untersuchen die *Curriculum Studies* die normative, inhaltliche und didaktische Gestaltung des Curriculums im Zusammenhang. Kritische Analysen der „Hidden Curricula“ (Snyder 1970) in der Hochschulbildung können unausgesprochene, kryptonormative Botschaften oder blinde Flecken in Curricula offenbaren. Dies kann das Ausblenden bestimmter Theorieströmungen in den Wirtschaftswissenschaften (z.B. Ehrensals 2001) ebenso betreffen wie die Marginalisierung oder Idealisierung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen, Formen des Zusammenlebens etc. (vgl. Pinar 2019). Im Einklang mit der programmatischen Tradition betonen die *Curriculum Studies*, dass die Gestaltung und das *enactment* eines Curriculums immer Bezüge zu aktuellen gesellschaftlichen (oder etwas differenzierter: lebensweltlichen) Fragestellungen herstellt – und zwar auch dann, wenn es nicht aktiv Stellung dazu bezieht.

Abschließende Überlegungen

Abschließend möchte ich diskutieren, welche Implikationen die oben vorgestellten Perspektiven für die Ausgestaltung von Curriculumentwicklungsprozessen mit sich bringen.

Betrachtet man den Prozess der Curriculumgestaltung aus der disziplinär-kanonischen Perspektive, so stellen sich vor allem *Fragen der inneren Verfasstheit einer disziplinären Gemeinschaft*. Letztlich spiegelt sich im Diskurs der Curriculumentwicklung ein wissenschaftlicher Diskurs darüber wider, was „wichtig“, „zentral“ und „einschlägig“ für die Disziplin ist. Zu beachten ist hierbei, dass Disziplinen wie alle „Diskursgemeinschaften“ (Swales 1990) historisch gewachsen sind und dabei bestimmte Diskursmerkmale entwickelt haben:

„One of the characteristics that established members of these discourse communities possess is familiarity with the particular genres that are used in the communicative furtherance of [...] goals.“ (Swales 1990, S. 9)

Wer die impliziten ‚Spielregeln‘ des Diskurses beherrscht, hat größere Chancen, die eigene Position unterzubringen. Dies betrifft einerseits die Oberflächenstruktur des Diskurses, also beispielsweise die Frage, welche Netzwerke

eine Beteiligung am Diskurs ermöglichen oder über welche Kanäle über den Diskurs informiert wird. Andererseits geht es auch um die weniger offensichtliche Tiefenstruktur des disziplinären Diskurses. Hier spielt häufig implizites Wissen eine Rolle, beispielsweise darüber, über welche Begriffe oder Darstellungsformen Positionen markiert werden oder welche Kommunikationsformen wahrgenommen werden und welche eher nicht (vgl. Jenert 2020). Dementsprechend bietet der Prozess der Curriculumentwicklung einen Anlass zur Reflexion darüber, wie innerdisziplinäre Diskurse gestaltet werden, welchen tradierten Regeln sie folgen und welche Konsequenzen diese Regeln für die Beteiligung am Diskurs haben.

Aus der programmatischen Sicht stellt sich die Frage, wie und in welchem Maße bzw. mit welchem Ziel *Perspektiven von außerhalb der Disziplin aufgenommen* und im Rahmen des Curriculums adressiert werden. Auch hier ist zunächst die Diskursgestaltung in den Blick zu nehmen. Welche Akteursgruppen außerhalb der Disziplin sollen in den Entwicklungsprozess einbezogen werden? An welcher/n Stelle/n und über welche Formate soll dieser Einbezug stattfinden? Diese Fragen erfordern eine Verständigung darüber, wie sich die Disziplin in und gegenüber der Gesellschaft positionieren und zu welchen Handlungsfeldern sie Stellung beziehen möchte. Wichtig erscheint es in diesem Zusammenhang auch zu überlegen, wie mit Erwartungen umgegangen wird, welche die Disziplin nicht erfüllen kann oder möchte. Neben der prozessualen Dimension der Diskursgestaltung mit ‚den Anderen‘ (den Nicht-Mitgliedern der disziplinären Gemeinschaft) lässt sich aus der programmatischen Perspektive auch über die *Struktur des Curriculums* nachdenken. In der disziplinär-kanonischen Tradition werden Curricula dem Wortsinn nach gestaltet – als Abfolge von Inhalten oder Themenfeldern. Programmatisch gedacht wären auch andere Strukturierungsformen möglich. Beispielsweise könnte ein Curriculum entlang der Handlungsfelder verschiedener erziehungswissenschaftlicher Professionen gestaltet werden. Auch eine Strukturierung entlang aktueller und künftiger Problemstellungen wäre denkbar. Eine solche an lebensweltlichen Phänomenen, Problemstellungen oder Handlungsanforderungen orientierte Organisation eines Curriculums betont die Verbindung der Disziplin nach außen, weil damit Fragen und Erwartungen externer Akteursgruppen unmittelbar aufgenommen werden können.³

Waren meine Überlegungen zur Curriculumgestaltung bis hierhin sehr allgemein, so möchte ich am Ende einen Rückbezug zur Entwicklung des Kerncurriculums der DGfE herstellen. Aus der oben ausgeführten institutionentheoretischen Sicht wird deutlich, dass der Prozess der Curriculumentwicklung in jedem Fall auf die Disziplin zurückwirkt und Fragen der inneren Verfasstheit wie auch des Verhältnisses der Disziplin zur Umwelt aufwirft. Zu überlegen ist, ob und in

3 Im Sinne der Selbstreflexion muss ich an dieser Stelle anmerken, dass im Stellenwert der Handlungs- bzw. Lernfeldorientierung meine eigene disziplinäre Prägung durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sichtbar wird.

welcher Form diese Fragen im Rahmen eines Reflexionsprozesses explizit und aktiv bearbeitet werden. Die Präambel des Kerncurriculums zeigt deutlich, dass einige der oben aufgeworfenen Aspekte bereits diskutiert wurden. Dazu zählen beispielsweise „erkenntnistheoretische Verschiebungen“ und „Transformationsdynamiken“ (Kerncurriculum 2024, S. 1), die mit beispielhaften gesellschaftlichen Herausforderungen unterfüttert werden, oder das Verhältnis von Disziplin und Profession(en) (ebd., S. 3). Die Struktur des Curriculums verbleibt in der disziplinär-kanonischen Tradition, als eine Abfolge thematischer-inhaltlicher Schwerpunkte. Ohne den Entwicklungsprozess im Detail nachzuvollziehen, lässt sich nicht beurteilen, ob bzw. wie sich die genannten Überlegungen konkret niedergeschlagen haben bzw. in der Aufnahme des Kerncurriculums durch die Studiengänge und Lehrenden eine Rolle spielen.

In jedem Fall erscheint es mir wichtig, sich bewusst zu machen, dass die Gestaltung des Kerncurriculums Positionierungen mit sich bringt, unabhängig davon, ob sie bewusst und aktiv oder unbewusst und implizit erfolgen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob nicht zumindest in entsprechenden Begleittexten deutlicher Stellung bezogen wird. Dies würde dann sowohl die inhaltliche Ausgestaltung des Curriculums, als auch die Gestaltung des dahinterliegenden Diskurses betreffen.

Fragen, die sich an die *innere Verfasstheit* der Disziplin richten, wären beispielsweise: Welche Gruppen innerhalb der Disziplin (wissenschaftlicher Nachwuchs, Sektionen etc.) wurden mit welcher Zielsetzung und über welche Verfahren am Diskurs beteiligt? Wo hat man mit Blick auf bestimmte Entwicklungsziele der Disziplin (z. B. Abbau von Zugangshürden zur Wissenschaft, Gewinnung wissenschaftlichen Nachwuchses etc.) Schwerpunkte gesetzt?

Fragen, die sich auf die Positionierung gegenüber externen Anspruchsgruppen beziehen, wären beispielsweise: Welche gesellschaftlichen Akteure/Akteursgruppen werden als besonders bedeutsam für die Disziplin betrachtet und weshalb? Wie wurden diese Gruppen am Diskurs beteiligt und wie wurden deren Positionen aufgenommen? Welche bildungsbezogenen Problemstellungen wurden im vorliegenden Entwicklungsprozess besonders betont und auf Basis welcher Kriterien (z. B. Aktualität und/oder Zukunftsbedeutung)?

Letztlich schlage ich vor, die Curriculumentwicklung als einen Moment der Weichenstellung für die Disziplin zu begreifen. Dementsprechend sollte der Gestaltungsprozess als strategischer Diskurs betrachtet und ausgestaltet werden. Einen Diskurs strategisch zu führen, bedeutet, Positionen mit Blick auf bestimmte zukunftsgerichtete Ziele zu vertreten und Gestaltungsentscheidungen (in diesem Fall das resultierende Curriculum) konsistent auf diese Ziele auszurichten (Jenert 2020). Dies verlangt immer auch einen gewissen Abstand von der eigenen disziplinären Position als Wissenschaftler:in und die Bereitschaft, sich empathisch in die Perspektiven ‚der Anderen‘ innerhalb und außerhalb der Disziplin hineinzusetzen.

Tobias Jenert, Prof. Dr., ist Professor für Wirtschaftspädagogik, insbesondere Hochschuldidaktik und -entwicklung an der Universität Paderborn.

Literatur

- Adler, Chloé/Lalonde, Carole (2019): Identity, Agency and Institutional Work in Higher Education: A Qualitative Meta-Synthesis. In: *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal* 15, 2, S. 121-144. <https://doi.org/10.1108/QROM-11-2018-1696>.
- Becher, Tony/Trowler, Paul R (2001): *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Zweite Auflage. Buckingham: Open University Press.
- Cohen, Michael D./March, James G./Olsen, Johan P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: *Administrative Science Quarterly* 17, 1, S. 1-25. <https://doi.org/10.2307/2392088>.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2024): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft.pdf. [Zugriff: 2. September 2024].
- Ehrensal, Kenneth N. (2001): Training Capitalism's Foot Soldiers: The Hidden Curriculum of Undergraduate Business Education. In: Margolis, Eric (Hrsg.): *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York: Routledge, S. 97-114.
- Eugster, Balthasar/Tremp, Peter (2018): Lehre als Zugang zum Fach. Plädoyer für eine didaktische Wissenschaftssozialisation. In: Weil, Markus (Hrsg.): *Zukunftslabor Lehrentwicklung: Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus*. Münster: Waxmann, S. 75-93.
- Hentig, Hartmut von (1970): Wissenschaftsdidaktik. In: Hentig, Hartmut von/Huber, Ludwig/Müller, Peter (Hrsg.): *Wissenschaftsdidaktik (= Neue Sammlung, Sonderheft 5)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 13-40.
- Hubbal, Harry/Gold, Neil/Mighty, Joy/Britnell, Judy (2007): Supporting the Implementation of Externally Generated Learning Outcomes and Learning-Centered Curriculum Development: An Integrated Framework. In: *New Directions for Teaching and Learning*, 112, S. 93-105. <https://doi.org/10.1002/tl.301>.
- Huber, Ludwig (1991): Fachkulturen: über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: *Neue Sammlung* 31, 1, S. 3-24.
- Huber, Ludwig/Reinmann, Gabi (2019): *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen: Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>.

- Jenert, Tobias (2020): Überlegungen auf dem Weg zu einer Theorie lehrbezogenen Wandels an Hochschulen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 15, 4, S. 203-222. <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1426/964>.
- Jenert, Tobias/Scharlau, Ingrid (2022): Wissenschaftsdidaktik als Verständigung über wissenschaftliches Handeln – eine Auslegeordnung. In: Reinmann, Gabi/Rhein, Rüdiger (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik Band 1 Bielefeld: transcript, S. 155-179. <https://doi.org/10.14361/9783839460979>.
- Jenert, Tobias (im Druck): Studiengangentwicklung. In: Pasternack, Peer/Reinmann, Gabi/Schneijderberg, Christian (Hrsg.), Handbuch Hochschulforschung. Wissenschaft zu Forschung, Lehre und Hochschulorganisation. Baden-Baden: Nomos.
- Kehm, Barbara M. (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorien zur „Organisation Hochschule“. In: Willkemann, Uwe/Schmid, Christian J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-25. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18770-9_1.
- Krause, Kerri-Lee (2009): Interpreting Changing Academic Roles and Identities in Higher Education. In: Tight, Malcom/Mok, Ka Ho/Huisman, Jeroen/Morphew, Christopher (Hrsg.): The Routledge International Handbook of Higher Education. London: Routledge, S. 413-426. <https://doi.org/10.4324/9780203882221-30>.
- Klüver, Jürgen (1979): Wissenschaftsdidaktik als Wissenschaftskritik (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 53). Hamburg: AHD.
- Liebau, Eckart/Huber, Ludwig (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung 25, 3, S. 314-339.
- Pinar, William F. (2019): What is Curriculum Theory? Dritte Auflage. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315625683>.
- Snyder, Benson R. (1970): The Hidden Curriculum. New York: Alfred A. Knopf.
- Swales, John M. (1990): Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler, Ralph W. (1949): Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21, 1, S. 1-19. <https://doi.org/10.2307/2391875>.