

Studiengangentwicklung zwischen Politik und Hochschulforschung

Seit Bologna – so scheint es – ist Studiengangentwicklung vor allem eine **politische** Angelegenheit: Es gibt Vorgaben in Form von *Deklarationen* der europäischen Bildungsminister, die eindeutige Vorgaben an die Studiengangentwicklung machen. Es gibt einen nationalen *Akkreditierungsrat*, der – ich zitiere – „zur Entwicklung der Qualität von Studium und Lehre in Deutschland beiträgt“ und dabei massiven Einfluss auf die Konstruktion neuer Studiengänge ausübt. Es gibt in Deutschland sieben *Akkreditierungsagenturen*, die offiziell die Qualität von Studiengängen feststellen und auf diesem Wege Strukturen, aber auch die Gestaltung von Lehr- und Prüfungsmethoden mehr oder weniger direkt steuern. Inzwischen mehren sich empörte Statements und Aufrufe in allen möglichen Medien; gefordert wird eine klare Korrektur zahlreicher Missstände, die dieser einzigartige Prozess der externen und vorrangig politisch motivierten Steuerung der Studiengangentwicklung produziert hat. *Dieser* Aspekt der Studiengangentwicklung ist geradezu vermint. Auf welche Seite man auch tritt, die Chance, dass einem etwas um die Ohren fliegt, ist groß: Zu komplex ist dieses Terrain, als dass man eindeutig *einen* Schuldigen für die Misere ausfindig machen könnte. Die Minen haben viele gelegt und interessanterweise haben es ebenso viele geschafft, sie lange Zeit geschickt zu umgehen in der Hoffnung, irgendwer werde sie im Laufe der Zeit schon aus dem Weg räumen

Studiengangentwicklung aus dieser *politischen* Perspektive zu betrachten, das wäre mit Sicherheit ein mögliches und auch ein spannendes Thema als Auftakt auf einer Tagung zur Studiengangentwicklung. Ich möchte in meinem Vortrag allerdings einen anderen Akzent setzen – nicht nur, weil der Titel der Veranstaltung die *hochschuldidaktische* Perspektive ins Zentrum rückt, sondern auch, weil die politische Perspektive *nicht die einzige* werden darf. Mein Ziel ist es, die Studiengangentwicklung in der **Hochschulforschung** zu verorten, ihren möglichen Beitrag zu diskutieren und exemplarisch aufzuzeigen.

1. In einem *ersten* Schritt werde ich daher ein paar Gedanken zur Ausgangslage der Hochschulforschung anstellen und darlegen, inwiefern die Hochschulforschung ein interdisziplinäres Feld ist.
2. In einem *zweiten* Schritt werde ich die Studiengangentwicklung als *ein* Feld der Hochschulentwicklung diskutieren. Ich möchte Ihnen darlegen, warum ich die Studiengangentwicklung als einen Brennpunkt der Hochschulforschung sehe, werde ein paar Thesen zu den Aufgaben der Studiengangentwicklung aufstellen und dazugehörige Forschungsmöglichkeiten erörtern.
3. Exemplarisch möchte ich in einem *dritten* Schritt auf ein eigenes Beispiel eingehen: das Begleitstudium Problemlösekompetenz. Dabei werde ich auch die begleitenden Forschungsarbeiten in aller Kürze skizzieren.
4. Wie der Beitrag der Hochschulforschung letztlich auch politisch wirksam werden kann, möchte ich abschließend in einem vierten Schritt erörtern, denn: Ohne diesen Schritt laufen wir Gefahr, mit unseren Erkenntnissen über Tagungen nicht hinauszukommen.

1. Hochschulforschung: Ausgangslage eines interdisziplinären Feldes

Ich beginne mit einigen wenigen Gedanken zur Ausgangslage der Hochschulforschung. Hochschulforschung hat die Hochschule – also den tertiären Bereich unseres Bildungssystems – zum Gegenstand. Hier ist in den vergangenen Jahren vieles in Bewegung geraten, was einige Autoren mit dem Stichwort *Entgrenzung* in Verbindung bringen. Diese Entgrenzung – so meine ich – lässt sich gut vor allem auf drei Aspekte beziehen, die ich kurz als *Wissen, Medien, Märkte* bezeichne.

Dass **Wissen**, speziell wissenschaftliches Wissen, nur lose an Grenzen gebunden ist, ist nichts Neues: Es gehört zum Wesen der Wissenschaft, dass Wissen nicht gehortet und eingezäunt, sondern im Gegenteil über die Grenzen von Hochschulen wie auch Nationen hinweg geteilt wird. Neu aber ist, dass wir von politischer wie auch ökonomischer Seite zunehmend vernehmen, in einer *Wissensgesellschaft* zu leben. Wissen wird eingefordert und zur Grundlage nahezu allen Handelns erklärt – also nicht nur für Entwicklungen und Innovationen, wie das schon immer der Fall war, sondern auch für Arbeitstätigkeiten in Unternehmen und für das individuelle Tun des Einzelnen. Diese Entgrenzung der Bezugfelder bringt neue Anforderungen an die Kommunikation und Nutzung von Wissen mit sich. Dazu kommt, dass die Geschwindigkeit wächst, mit der Wissen generiert wird, und neue Orte der Wissensgenerierung entstehen.

Nun wird es auch zunehmend leichter, Wissen zugänglich zu machen bzw. auf Wissen zuzugreifen – ein Umstand, der speziell für wissenschaftliches Wissen als öffentliches Gut von großer Bedeutung ist. Dass dem so ist, hat mit den digitalen **Medien** zu tun. Open Source, Open Content, Open Access bis hin zu Open Innovation-Ansätze verdanken ihre Existenz den digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien. Das hat auch für Hochschulen Folgen, bringt neue Forderungen mit sich und verändert die Art und Weise, wie Wissen entsteht und kommuniziert wird. Virtualisierung führt zu räumlicher Entgrenzung – in der Forschung ebenso wie in der Lehre: Blended Learning, E-Learning und Distance Learning sind heute keine Fremdwörter mehr; trotzdem sind wir noch weit davon entfernt, das didaktische Potenzial digitaler Medien umfassend und zielführend zu nutzen.

Dass nun auch **Märkte** zu einem Thema werden, das Hochschulen betrifft, ist eine junge und besonders kontrovers diskutierte Entwicklung. Fakt ist, dass sowohl in der Forschung als auch in der Lehre Wettbewerbsdruck herrscht; dieser wird von außen *und* von innen erzeugt. Das Verhältnis zwischen Politik und Hochschule hat sich im Zuge von Exzellenzinitiativen und Bologna ebenso gewandelt wie das Verhältnis zwischen Studierenden und ihrer Hochschule: Scheinbar wird der Studierende zum Kunden und die Lehre zur Ware. Dass das im Kontext von Bildung natürlich genau so *nicht* ist, gleichzeitig aber die Hochschule in einem sich ändernden Umfeld auch nicht gleich bleiben kann und neue Grenzen definieren muss, bringt besondere Herausforderungen mit sich.

Fazit: Wissen, Medien und Märkte sind in diesem Sinne sicher nicht die einzigen, aber stark hervorstechende Aspekte der Entgrenzung, die auch als *Ausgangslage* der heutigen Hochschulforschung wichtig sind.

Was aber zählt denn nun alles zur **Hochschulforschung**? Ich orientiere mich im Folgenden am Hochschulforscher Ulrich Teichler, der vier Zugänge unterscheidet:

Zunächst einmal sind Hochschulen eine soziokulturelle Errungenschaften und spielen eine große Rolle für die Kultur und Wirtschaft eines Landes. Es ist nicht unerheblich, wie viele junge Menschen eines Jahrgangs studieren, was sie studieren, wie lange sie dafür brauchen und welchen Abschluss sie erlangen. All das beeinflusst unsere Volkswirtschaft, aber auch die kulturelle Entwicklung. Es liegt also auf der Hand, dass wir eine Hochschulforschung brauchen, die soziologische und ökonomische Fragen stellt, die Blickwinkel und Methoden dieser Disziplinen nutzt und auf den Gegenstand Hochschule anwendet. Auch die Bildungssystemforschung gehört hierher. Teichler bezeichnet das als den **quantitativ-strukturellen Zugang** der Hochschulforschung.

Hochschulen sind darüber hinaus eine besondere Form von Organisation, mit einem besonderen Aufbau und Auftrag, einer eigenen „Logik“ mit spezifischen Abläufen und zahlreichen Subkulturen. Sie sind Organisationen, die man wie jede andere Organisation auch koordinieren und steuern muss – im Hinblick auf finanzielle und personelle Ressourcen. Ob und wie sich ein Management der Organisation Hochschule vom Management kommerziell agierender Organisationen unterscheidet, welche Besonderheiten die Kompetenzen und Merkmale des wissenschaftlichen Personals in Führungsfragen erfordern – um nur ein paar Beispiele zu nennen –, sind Fragen, für die wir ebenfalls eine Hochschulforschung brauchen. Diese muss vor allem organisationstheoretische und betriebswirtschaftliche Akzente setzen. Man könnte es den **organisationalmanagementbezogenen Zugang** nennen.

Damit sind wir aber immer noch nicht zum Kern der Hochschule vorgedrungen: Hochschulen betreiben Forschung und Lehre, sie gliedern sich auf in Disziplinen, wissen um die wachsende Bedeutung der interdisziplinären Zusammenarbeit, suchen nach Wegen der Strukturierung von Forschungsfeldern und konstruieren Curricula, die darauf aufbauen. Hier hat der bildungswissenschaftliche Ausläufer der Hochschulforschung ein sehr wichtiges Feld, man denke nur an die Curriculumforschung und an die gerade wieder heftig diskutierte Frage des Zusammenhangs zwischen Forschung und Lehre. Aber auch Wissenschaftssoziologen sind gefragt, denn die Grenzen von Disziplinen und deren Ziele sind dynamisch und nehmen logischerweise Einfluss auf die Entwicklung unserer Hochschulen. Teichler bezeichnet all dies als den **wissens- und fachbezogenen Zugang** der Hochschulforschung.

Bleibt noch die Mikroebene des Hochschulalltags, speziell des Lehrbetriebs in Form von Veranstaltungen und anderen Kommunikationssituationen wie Betreuung und Beratung. Wie lernt man am besten und woran macht man die Qualität der Hochschullehre fest? Welche Lernstrategien verwenden Studierende und wie kann man sie darin unterstützen, selbstorganisiert zu lernen? Welche Rolle spielt die Motivation und wovon hängt sie ab? In welchem Verhältnis stehen Lehren, Lernen und Assessment und wie sieht ein kompetenzorientiertes Prüfen aus? Fragen dieser Art erfordern pädagogische und psychologische Ansätze, Erkenntnisse und Methoden. Hier haben wir es mit dem **personen- und lernbezogenen Zugang** der Hochschulforschung zu tun.

Wir sehen: Bildungswissenschaftliche Fächer sind nicht die einzigen, die Hochschulforschung betreiben, aber: Es geht auch *nicht ohne* sie, decken sie doch einen ganz wichtigen Teil der Kernaufgaben einer Hochschule mit ihrer Forschung ab.

2. Studiengangentwicklung in der Hochschulforschung

Nach diesen rahmenden Überlegungen bin ich nun beim zentralen Punkt meines Vortrags: der Studiengangentwicklung. Meine These ist, dass die Studiengangentwicklung ein Brennpunkt der Hochschulforschung ist. Warum? Studiengänge bzw. **Studiengangentwicklung** haben an der Hochschule eine Art „Sandwichfunktion“:

Sie bilden *zum einen* den Rahmen für das Lernen der Studierenden und für das Lehren der Hochschullehrer und Dozenten. Je nachdem wie sie konzipiert sind, können Studiengänge bestimmte Lehr-Lernformen besonders fördern und andere zurückdrängen oder verhindern. Sie sind der Spielraum oder das Korsett für konkrete Bildungsprozesse und deren Gestaltung auf der *Mikroebene*. Dass dies so ist, wird uns mit der Umsetzung der Bologna-Richtlinien nur allzu bewusst. *Zum anderen* sind Studiengänge und deren Entwicklung in hohem Maße abhängig von den verfügbaren Ressourcen, von der Profilbildung einer Hochschule oder Fakultät, von bestehenden Kompetenzen sowie von Kapazitätsverordnungen einschließlich Curricularnormwerten, deren mathematischer Hintergrund nur Eingeweihten zugänglich ist. Studiengänge können also nur innerhalb eines gegebenen Rahmens entwickelt werden und müssen sich in diesen auf der *Makroebene* einpassen.

Diese Position der Studiengangentwicklung *zwischen* Mikro- und Makroebene lässt sich exemplarisch bei einem spannenden Teilbereich derselben besonders gut zeigen: beim **Assessment**, also bei den Verfahren, mit denen der Lernerfolg des Einzelnen auf der Mikroebene erfasst und Zweck und Erfolg des Studiengangs auf der Makroebene legitimiert wird. Was meine ich damit?

Aus zahlreichen vor allem internationalen Studien ist bekannt, dass die Art des Prüfens einen ganz wesentlichen Einfluss darauf hat, *wie*, aber auch *was* überhaupt gelernt wird. Tom Reeves bringt es auf die einfache Formel: „If something is not assessed in higher education, then it is not learned“. Stellen wir also didaktische Überlegungen losgelöst davon ab, wie die Studierenden am Ende einer Veranstaltung oder am Ende eines Moduls oder Studiums geprüft werden, dann handeln wir uns ein Umsetzungsproblem selbst für die besten Lehr-Lernkonzepte ein. Daraus folgt: Das Assessment muss integraler Bestandteil von didaktischen Konzepten sein; man muss es bei der Entwicklung, Umsetzung und Erprobung didaktischer Konzepte einbeziehen. Und genau dann befinden wir uns auf der *Mikroebene* der Hochschulforschung.

Das ist die eine Seite des Assessments. Die andere reicht in die *Makroebene*, denn: Nach vielen Jahren des Schweigens um das, was eine Hochschule eigentlich an Ergebnissen erzielt, haben unter anderem Rankings und der Bologna-Prozess in Politik und Öffentlichkeit ein hohes Interesse am sogenannten Output und Outcome der Hochschule hervorgerufen. Der *Output* meint alles an Ergebnissen einer Hochschule, was irgendwie zählbar ist – also Publikationen, Umfang des Lehrangebots, verfügbare Lehr-Lernmaterialien, verteilte Zertifikate etc. Der *Outcome* dagegen beschreibt das, was Studierende tatsächlich an Wissen und Können erwerben. Letzteres lässt sich nur über verschiedene Formen des Assessments feststellen. Dieses ist also nicht nur als Rückmeldung an die Studierenden wichtig, sondern auch als Legitimation nach außen. Es beeinflusst nicht nur das individuelle Lernen, sondern auch die öffentliche Wertschätzung, die Attraktivität beim „Kunden“, die Ausstattung, die Ressourcenzuteilung und vieles mehr.

Studiengangentwicklung nutzt *alle Zugänge* zur Hochschulforschung: den wissens- und fachbezogenen sowie den personen- und lernbezogenen Zugang ebenso wie den strukturell-quantitativen und den organisational-managementbezogenen Zugang. Das wird noch einmal besonders deutlich, wenn man sich die **Aufgaben und dazugehörigen Forschungsfelder** der Studiengangentwicklung genauer ansieht.

Studiengangentwicklung ist zunächst einmal eine **inhaltliche** Aufgabe, denn es geht zu allererst um die Frage, *was*, also welche Inhalte, Gegenstand des Studiengangs sein sollen. Allerdings ist es heute – wie schon erwähnt – politischer Wille, die inputorientierte Sicht durch den Blick auf die angestrebten Kompetenzen zu ergänzen. Wir müssen uns fragen, welchen Niederschlag unsere Inhalte bei den Studierenden in Form von Wissen und Können finden sollen. Nun könnte man sagen, dass die Festlegung dieser Inhalte und angestrebter Kompetenzen eine ausschließlich normative Aufgabe ist, die mit empirischer Forschung nichts zu tun hat. Das aber ist falsch: Infolge der berufsvorbereitenden Funktion des Bachelors z.B. sind Bedarfsanalysen in der Wirtschaft, aber auch in der Wissenschaft als Berufsfeld ein empirischer Weg, der unmittelbaren Nutzen stiften kann. Auch Delphi-Studien mit verschiedenen Experten können die inhaltliche Aufgabe bei der Studiengangentwicklung unterstützen. Und natürlich verspricht es spannende Erkenntnisse an sich zu untersuchen, wie die Auswahl von Inhalten denn faktisch geschieht, wie es früher war und was sich verändert hat.

Studiengangentwicklung ist des Weiteren eine **methodische** Aufgabe: Wie sollen wissenschaftliche Inhalte vermittelt werden? Welche Veranstaltungsformen eignen sich für welche Inhalte und Ziele? Wie werden Inhalte sinnvoll aufbereitet, mit welchen Methoden kann man kognitive und soziale Prozesse aktivieren? Welchen Mehrwert bieten dabei die digitalen Medien? Hier ist pädagogisch-didaktische und psychologische Grundlagen-, Anwendungs- und Entwicklungsforschung gefragt. Diese ist in den letzten Jahren wieder sehr aktiv. Trotzdem mangelt es vor allem an domänenspezifischen Befunden, aus denen sich auch praktische Empfehlungen ableiten lassen.

Woran man zunächst einmal nicht denkt, ist, dass Studiengangentwicklung auch eine **logistische** Aufgabe ist: Wir wissen, dass zwischen dem, was in Modulhandbüchern an Inhalten und Zielen verzeichnet ist, und dem, was Studierende letztlich vorfinden und erreichen, eine mitunter gewaltige Kluft liegt. Woran liegt das? Nun, das kann sehr verschiedene Gründe haben: Es kann schlicht an falschen oder nicht zu Ende gedachten Kapazitätsberechnungen liegen, quasi an einem Versagen der – um im Bild zu bleiben – „Beschaffungslogistik“. Natürlich kann ein Studiengang auch Konstruktionsmängel haben, die sich erst im Laufe der Zeit manifestieren – als hätte quasi die „Produktionslogistik“ nicht funktioniert. Schwierig sind Akzeptanzprobleme bei Lehrenden wie Studierenden, die sich im schlimmsten Fall darin äußern, dass sich selbst gute Konzepte schlecht implementieren oder „distribuieren“ lassen. Und schließlich darf man das Beharrungsvermögen von Strukturen, Prozessen, Gewohnheiten und lange gewachsenen Lehr-Lernkulturen nicht vergessen. Das kann man nicht so einfach „entsorgen“. Was wir hier brauchen sind Forschungen zu Organisationsentwicklung und organisationalem Wandel.

3. Beispiel: Begleitstudium Problemlösekompetenz

An der Stelle möchte ich nun ein *eigenes* Beispiel bringen, bei dem es nicht um die Entwicklung eines ganzen Studiengangs geht, sondern darum, einen Studiengang durch ein Zusatzangebot gewissermaßen co-curricular zu begleiten: Es handelt sich um das Begleitstudium Problemlösekompetenz, das seit 2004 an der Universität Augsburg im Studiengang „Medien und Kommunikation“ entwickelt, durchgeführt und evaluiert wird. Kernziel dieses Angebots ist es, Studierende dazu zu motivieren, sich neben dem Fachstudium in Praxisgemeinschaften zu engagieren und informelles Lernen mit dem Studium zu verbinden. Auf der diesjährigen Learntec wurde das Begleitstudium mit dem D-ELINA Innovationspreis ausgezeichnet.

Was war der *Auslöser* für die Entwicklung des Begleitstudiums Problemlösekompetenz? Mit der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen haben wir beobachtet, dass sich immer weniger Studierende freiwillig in verschiedenen universitären Projekten beteiligen. Mangelnde Anreize und zu wenig Zeit in den straff organisierten neuen Studiengängen waren die meist genannten Gründe. Angesichts der Tatsache, dass gerade selbstorganisierte Projektarbeit eine große Chance ist, berufsrelevante überfachliche Kompetenzen einzuüben, wurde ein Konzept erarbeitet, das es erlaubt, das Engagement in Projektgruppen sowohl in Bezug auf mögliche Inhalte als auch hinsichtlich der zeitlichen Belastung mit dem Studium offiziell zu verankern.

Strukturell besteht das Begleitstudium aus *drei Bausteinen*: dem praktischen, sozialen und wissenschaftlichen Problemlösen. „Bausteine“ bedeutet *nicht*, dass hier klassische Veranstaltungen angeboten werden. Vielmehr engagieren sich Studierende in bestehenden Projektgruppen, etwa beim Studentenradio, beim Campus-Fernsehen, in einer Podcast- oder Pressegruppe oder bei den studentischen Mediatoren – um nur ein paar Beispiele zu nennen. Sie können aber auch ein eigenes Projekt auf die Beine stellen, sodass kontinuierlich immer wieder neue Praxisgemeinschaften entstehen. In diesen Gruppen sind Studierende über mehrere Semester hinweg aktiv. Dabei stellen sie sich im Laufe der Zeit nicht nur *praktischen* Anforderungen, sondern übernehmen auch *soziale* Rollen, indem sie andere in der Gruppe z.B. tutoriell betreuen oder anleiten. Dazu kommen *wissenschaftliche* Aktivitäten, etwa wenn sie Ergebnisse evaluieren oder theoretische Grundlagen ihrer Arbeit recherchieren.

Dass und wie sie die verschiedenen praktischen, sozialen und wissenschaftlichen Aufgaben bewältigen, dokumentieren die Studierenden in einem **E-Portfolio**. Dieses dient *einerseits* als eine Art Projekttagbuch: Hier halten Studierende ihre Lern- und Arbeitsleistungen während der Projektarbeit und des Problemlösens fest, reflektieren sie und können dies bei Bedarf auch öffentlich machen. Das Portfolio dient *andererseits* auch als Grundlage für den abschließenden Projektbericht, der bewertet und einem passenden Modul des Studiengangs zugeordnet wird. Genau das ist für die Anrechnung der Leistungen entscheidend. Die Erstellung der E-Portfolios wird durch Infos, aber auch persönliche Hilfen unterstützt. Sind alle Bausteine des Begleitstudiums abgedeckt, erhält der Teilnehmer ein Zertifikat, in dem seine Projektstätigkeiten beschrieben werden. Sowohl die portfolio-basierte Reflexion und Anrechnung der Leistungen als auch die Zusammenarbeit der Projektgruppen wird durch eine Online-Plattform ergänzt, die auf dem Content Management System Drupal basiert.

Die Anrechnung von Engagement in Praxisgemeinschaften für das Fachstudium ist zentral, wenn man das Begleitstudium aus der Sicht der **Studiengangentwicklung** betrachtet, denn: Der zentrale Gedanke besteht *nicht* darin, die besonderen Lernchancen in Praxisgemeinschaften künstlich im Curriculum abzubilden. Informelles Lernen in ein formales Setting komplett einzubinden, wäre ein Widerspruch in sich. Vielmehr wird das informelle Lernen in den Praxisgemeinschaften belassen und über eine besondere Form des Assessments mittels E-Portfolios an das Fachstudium *gekoppelt*. Dies ist eine andere, vielleicht neue Form der Studiengangentwicklung – nämlich der Versuch, das schlecht Integrierbare nicht bis zur Unkenntlichkeit so lange zu verändern, bis es endlich integrierbar ist.

Und was hat das nun mit **Hochschulforschung** zu tun? Nun, zum einen erfolgte die Entwicklung keineswegs ohne theoretische Grundlagen: Deweys Pragmatismus stand uns bei der Konzeption und zunehmenden Weiterentwicklung ebenso Pate wie die Problemlöseforschung, Erkenntnisse zur Entstehung von Praxisgemeinschaften sowie die in den letzten Jahren wachsende Forschung zum Thema E-Portfolios. Wir verstehen das Begleitstudium daher als eine Form von *Entwicklungsforschung*.

Zum anderen erfährt das Begleitstudium eine laufende *wissenschaftliche Begleitung* mit verschiedenen **Fragestellungen**, deren Ergebnisse beständig in die Weiterentwicklung einfließen. Wir untersuchen, wie gut sich das Begleitstudium in das Fachstudium und wie gut sich die Praxisgemeinschaften in das Begleitstudium integrieren lassen. Neben diesen *organisatorischen* Aspekten sind wir auch an *ökonomischen* Aspekten und z.B. daran interessiert, wie hoch der Zeitaufwand für die Teilnahme am Begleitstudium ist, wie viel Zeit es kostet, die Projekte zu begleiten und wie es um den Bedarf für diese Form des co-curricularen Studienangebots bestellt ist. Des Weiteren gehen wir der Frage nach, welche Funktionen Social Software-Angebote in der Arbeit von Praxisgemeinschaften übernehmen und wie E-Portfolio-Lösungen *technisch* aussehen, wenn sie sich sowohl zur persönlichen Reflexion als auch zur Anerkennung von Studienleistungen eignen sollen. Natürlich haben wir darüber hinaus großes Interesse an der Analyse *didaktischer* Aspekte: Welche Motivationslage ist günstig und zielführend für die Teilnahme am Begleitstudium? Welche Lernstrategien kennzeichnen den dort stattfindende Wissens- und Fertigkeitserwerb und wie unterstützt man Studierende bei den erforderlichen Reflexionsprozessen? Und schließlich gilt es, auch *kulturelle* Aspekte einzubeziehen: So ist z.B. von Interesse, wie studentische Projektgruppen überhaupt entstehen, welchen Lebenszyklus solche Praxisgemeinschaften durchleben und von welchen Bedingungen ein längerfristiges Bestehen abhängt.

Methodisch arbeiten wir unter einer *Einzelfallperspektive*, innerhalb derer qualitative wie auch quantitative Methoden zum Einsatz kommen: Zu nennen sind *Statistiken* zur Teilnahme am Begleitstudium sowie *Logfile-Analysen* auf der Plattform, mit denen wir organisatorische, ökonomische und technische Fragen beantworten. Des Weiteren wurden Fragen zum Begleitstudium in regelmäßige Studiengangerhebungen eingebaut; diese helfen, weitere organisatorische Informationen zu erhalten. Dazu kommen separate *Befragungen* der Teilnehmer, mit denen z.B. Akzeptanz, Motivation und Lernstrategien erhoben werden. *Interviews*, *Gruppendiskussionen* und *Dokumententanalysen* werden im Rahmen von Fallanalysen eingesetzt, mit denen einzelne Praxisgemeinschaften untersucht werden. Von Interesse sind hier vor allem kulturelle Fragen, aus denen sich aber auch didaktische Folgerungen ziehen lassen.

Zu den wichtigsten **Erkenntnissen** gehört, dass das Zeitbudget und der persönliche Nutzen für die Studierenden eine zentrale Rolle für oder gegen die Entscheidung zur Teilnahme spielen. Der sogenannte „achieving approach“, also eine situationsbedingte Anwendung verschiedener Lernstrategien und -haltungen kennzeichnet bei unseren Untersuchungen sowohl Teilnehmer als auch Nicht-Teilnehmer. Die Reflexion der Projekterfahrungen und die Dokumentation von Ergebnissen bereiten den Studierenden oft Mühe; sie müssen hierbei ausreichend motiviert und begleitet werden. Studierende, die genau das durchhalten, schätzen dann allerdings den persönlichen und fachlichen Gewinn auch als besonders hoch ein. In den *nächsten Jahren* wollen wir die Übertragbarkeit des Modells auf andere Studiengänge testen. Hierzu laufen bereits Gespräche mit interessierten Studiengängen an der Universität Augsburg. Des Weiteren gibt es erste Kontakte mit anderen Universitäten, die ihr Interesse am Konzept bekundet haben. Es ist also zu erwarten, dass wir den Einzelfallfokus – entsprechende Fördergelder vorausgesetzt – bald verlassen können.

Die bisherige Arbeit lässt sich im weitesten Sinne in den Ansatz der *Design-Based Research* einordnen. Entwicklung, Implementierung, Analyse bzw. Evaluation und Re-Design wechseln sich zyklisch ab, wobei sowohl Entwicklungs- als auch Evaluationsarbeiten nicht nur praxisgetrieben, sondern auch theoriegeleitet erfolgen.

4. Praktische und politische Wirksamkeit der Hochschulforschung

Lassen Sie mich an der Stelle meine bisherige Argumentation noch einmal **zusammenfassen**: Ausgegangen bin ich von der Beobachtung, dass Studiengangentwicklung zunehmend eine vor allem *politische* Angelegenheit zu sein scheint. Dem habe ich entgegengesetzt, dass wir trotz der politischen Brisanz auch die *Hochschulforschung* auf den Plan rufen müssen, wenn es um Studiengangentwicklung geht, denn: Erstens gebietet das die dynamische Entwicklung im Hochschulumfeld, was ich mit „Wissen, Medien, Märkte“ kurz umrissen habe. Und zweitens ist die Studiengangentwicklung ein zentrales Feld der Hochschulforschung, das nahezu alle ihre Zugänge beansprucht.

Ich bin dann der Frage nachgegangen, welche Aufgaben und Forschungsfelder die Studiengangentwicklung umfasst: Wir haben gesehen, dass Studiengangentwicklung eine inhaltliche, methodische *und* logistische Aufgabe ist. Sie ist sowohl auf der *Mikroebene* der Gestaltung von Modulen, Veranstaltungen und pädagogischen Situationen angesiedelt als auch auf der *Makroebene* gesellschaftlicher und bildungspolitischer Ansprüche. Das *Assessment* ist ein Bereich der Studiengangentwicklung, der diese zentrale Position *zwischen* der Mikro- und Makroebene besonders deutlich macht.

Als Beispiel für Hochschulforschung zum Thema Studiengangentwicklung habe ich das *Begleitstudium Problemlösekompetenz* angeführt. Bezogen auf die *Entwicklung* eines Studiengangs ist das Begleitstudium ein Beispiel dafür, wie man Defizite infolge des Bologna-Prozesses auffangen oder vielleicht sogar positiv nutzen kann. Dabei war der Gedanke zentral, informelle projektbezogene Lernprozesse in einem Curriculum *nicht* künstlich abzubilden, sondern in Praxisgemeinschaften zu belassen und diese an einen Studiengang zu koppeln. Bezogen auf die *Hochschulforschung* ist das Begleitstudium ein Beispiel dafür, wie man den Ansatz des Design-Based Research umsetzen und dabei erkenntnis- *und* nutzenorientierte Ziele zusammenbringen kann.

Wenn wir nun eine solche **Perspektive der Hochschulforschung** auf die Studiengangentwicklung einnehmen, stellt sich unweigerlich die Frage: *Wie werden die Früchte unserer Forschung in der Hochschule auch praktisch und politisch wirksam?* Wie vermeiden oder reduzieren wir die Gefahr, ähnlich der Schulforschung massenweise Erkenntnisse zu produzieren, die dann nur auf dem Papier, nicht aber in den Hörsälen und Seminaren zu bewundern sind? Wie verringern wir die Kluft zwischen dem, was man auf der Basis wissenschaftlicher Ergebnisse wünschen kann, und dem, was man realiter vorfindet? Geht es um die Studiengangentwicklung, fallen mir vor allem **drei Strategien** ein, die hier helfen könnten:

Erstens sollten wir in Forschungen zur Studiengangentwicklung neben den notwendigen didaktischen, also inhaltlichen und methodischen, Fragen die enorme logistische Herausforderung nicht vergessen, welche die Entwicklung und dann vor allem die Umsetzung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge mit sich bringen. Es erscheint mir wenig sinnvoll, diese Aufgabe als nachrangig zu betrachten, denn falsch berechnete Kapazitäten bringen vor allem die besten Konzepte schnell zu Fall.

Zweitens brauchen wir neben grundlagenorientierten Forschungen eine auch konsequent anwendungsorientierte Forschung, welche die Kontextbedingungen von Studiengängen einbezieht, bei manchen Fragen vielleicht sogar zum Kernaspekt der Forschung macht. Daneben plädiere ich für einen Ausbau der Entwicklungsforschung, die aus dem Schatten der bloßen Anwendung von Forschungsergebnissen oder der Evaluation von praktischen Entwicklungen heraustritt.

Und *drittens* möchte ich mich Rolf Schulmeister anschließen, der auf der Podiumsdiskussion der Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft 2006 in Zürich gesagt hat: „Wir müssen innerhalb der Didaktik politisch denken“. Ich gebe zu, das habe ich vor knapp drei Jahren noch nicht so ganz verstanden. Inzwischen aber sagen mir die eigenen Erfahrungen: Da hat er Recht!

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.