

Studiengangentwicklung als Brennpunkt der Hochschulforschung

GABI REINMANN

Zusammenfassung

Studiengangentwicklung ist nicht nur ein legitimer Gegenstand der Hochschulforschung mit ihren verschiedenen Zugängen, von denen die wichtigsten auch für die Entwicklung von Studiengängen bedeutsam sind. Vielmehr erscheint sie heute geradezu als ein Brennpunkt der Hochschulforschung, weil in Studiengängen inhaltliche, methodische und logistische Probleme gleichermaßen zusammenkommen und didaktische Fragen auf der Mikroebene ebenso beantwortet werden müssen wie politische Fragen auf der Makroebene. Neben diesen allgemeinen Überlegungen, die der Text in seiner Kürze nur anreißen kann, soll anhand eines konkreten Beispiels gezeigt werden, dass die Studiengangentwicklung der Hochschulforschung auch Impulse geben kann – sowohl hinsichtlich der Themen als auch hinsichtlich wissenschaftlicher Vorgehensweisen. Abschließend wird die Frage gestellt, unter welchen Bedingungen aus Arbeiten der Hochschulforschung auch für die Praxis der Studiengangentwicklung ein unmittelbarer Nutzen entstehen kann.

Gliederung

- 1 Verschiedene Zugänge der Hochschulforschung
- 2 Studiengangentwicklung in der Hochschulforschung
 - 2.1 Studiengangentwicklung zwischen Mikro- und Makroebene
 - 2.2 Studiengangentwicklung zwischen Inhalt, Methodik und Logistik
- 3 Beispiel: Begleitstudium Problemlösekompetenz
 - 3.1 Die Kernidee des Begleitstudiums
 - 3.2 Das Begleitstudium aus Sicht der Studiengangentwicklung
- 4 Nutzen der Hochschulforschung für die Studiengangentwicklung

1 Verschiedene Zugänge der Hochschulforschung

An den Hochschulen ist in den vergangenen Jahren vieles in Bewegung geraten, was mit Stichworten wie Internationalisierung, Virtualisierung oder Ökonomisierung versehen wird (vgl. Simonis & Walter 2006). Makrotrends dieser Art stoßen unter anderem verschiedene Formen der Entgrenzung an und bringen für die Hochschulen auf diesem Wege neue Anforderungen mit sich (Müller-Böling & Buch 2006). Hochschulforschung muss sich diesen Trends annehmen und untersuchen, welchen Anpassungsdruck sie auf die Hochschulen ausüben kann und welche Gestaltungsspielräume dabei offen bleiben oder neu entstehen.

Einen nachvollziehbaren Vorschlag dafür, wie man diese abstrakten Anforderungen an Hochschulen im Hinblick auf die Forschung strukturieren kann, macht Teichler (2005), indem er vier Zugänge unterscheidet:

1. Hochschulen sind eine soziokulturelle Errungenschaft und spielen eine große Rolle für die Kultur und Wirtschaft eines Landes. Es ist daher nicht unerheblich, wie viele junge Menschen eines Jahrgangs studieren, was sie studieren, wie lange sie dafür brauchen, welchen Abschluss sie erlangen und anderes. Hochschulforschung braucht daher einen quantitativ-strukturellen Zugang mit entsprechend soziologischen und ökonomischen Methoden.
2. Hochschulen sind darüber hinaus eine besondere Form von Organisation mit einem speziellen Aufbau und Auftrag, einer eigenen (Ablauf-)Logik und zahlreichen Subkulturen. Sie sind Organisationen, die man im Hinblick auf finanzielle und personelle Ressourcen koordinieren und steuern muss. Hochschulforschung muss daher auch einen organisational-managementbezogenen Zugang mit organisationstheoretischen und betriebswirtschaftlichen Akzenten haben.
3. Hochschulen betreiben allerdings allem voran Forschung und Lehre, sie gliedern sich in Disziplinen auf, arbeiten inter- und multidisziplinär, suchen nach Wegen der Strukturierung von Forschungsfeldern und konstruieren Curricula, die darauf aufbauen. Ein wissens- und fachbezogener Zugang mit wissenschaftssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Verfahren gehört daher ebenfalls zur Hochschulforschung.
4. Schließlich wird an Hochschulen täglich gelernt und gelehrt – in Veranstaltungen, durch Betreuung und Beratung. Hier gilt es, über einen personen- und lernbezogenen Zugang didaktische und psychologische Fragen etwa zur Qualität der Lehre, zu Lernstrategien oder zum Verhältnis zwischen Lehren, Lernen und Assessment und vieles mehr zu beantworten.

Hält man sich diese vier notwendigen Zugänge vor Augen, wird verständlich, warum die institutionelle Basis der Hochschulforschung ausgesprochen heterogen ist (Teichler 2009). Sie ist eher ein interdisziplinäres Forschungsfeld als eine Disziplin, und in dieses Feld lässt sich auch die Studiengangentwicklung als Forschungsgegenstand einbinden.

2 Studiengangentwicklung in der Hochschulforschung

2.1 Studiengangentwicklung zwischen Mikro- und Makroebene

Die Entwicklung von Studiengängen hat an der Hochschule eine Art Sandwichposition: Auf der einen Seite bilden Studiengänge den Rahmen für das Lernen und Lehren. Je nachdem wie sie konzipiert sind, können Studiengänge bestimmte Lehr-Lernformen besonders fördern und andere zurückdrängen oder verhindern. Sind sie relativ offen konzipiert, bieten sie der Lehr-Lerngestaltung einen Spielraum. Sind sie dagegen relativ stark reguliert, wie dies im Zuge des Bologna-Prozesses häufig der Fall ist, wirken sie vor allem begrenzend. In beiden Fällen ist die Mikroebene des Lehrens und Lernens betroffen. Auf der anderen Seite sind Studiengänge und deren Entwicklung in hohem Maße abhängig von verfügbaren Ressourcen, Profilbildungen, Kapazitätsverordnungen und anderen rechtlichen Regelwerken. Studiengänge können nur innerhalb dieses Rahmens entwickelt werden, stehen also zur hochschulpolitischen Makroebene ebenfalls in einer engen Beziehung.

Diese Position der Studiengangentwicklung zwischen Mikro- und Makroebene wird vor allem beim Thema Prüfungen besonders deutlich, mit denen Leistungen und Kompetenzen des Einzelnen auf der Mikroebene erfasst sowie Zweck und Erfolg des Studiengangs auf der Makroebene legitimiert werden. Es ist allgemein bekannt, dass die Art des Prüfens einen wesentlichen Einfluss darauf hat, wie, aber auch was überhaupt gelernt wird (Reeves 2006). Das Assessment – so die wachsende Erkenntnis in der Hochschuldidaktik – muss daher integraler Bestandteil von Lehr-Lernkonzepten werden (z. B. Dany, Szczyrba & Wildt 2008) und folglich auf der Mikroebene der Studiengangentwicklung mitgedacht werden. Das ist die eine Seite des Assessments. Die andere Seite hat damit zu tun, dass unter anderem Rankings und der Bologna-Prozess ein hohes Interesse am Output (anzählbaren Ergebnissen wie Publikationen, verteilten Zertifikaten etc.) sowie am Outcome (Kompetenzen seitens der Studierenden) der Hochschule hervorgerufen haben (vgl. Kromrey 2003). Letzteres lässt sich nur über verschiedene Formen des Assessments feststellen, die entsprechend nicht nur als Rückmeldung an die Studie-

renden wichtig sind, sondern auch als Legitimation nach außen. Prüfungen spielen also als wesentliche Bestandteile von Studiengängen auch auf der Makroebene der öffentlichen Wahrnehmung und Wertschätzung, Ressourcenzuteilung etc. eine große Rolle.

Fazit: Studiengangentwicklung inklusive der Gestaltung von Prüfungen tangiert in ihrer Sandwichfunktion auf der Mikroebene wissens- und fachbezogene sowie personen- und lernbezogene Aspekte und auf der Makroebene sowohl quantitativ-strukturelle als auch organisational-managementbezogene Aspekte. Vor diesem Hintergrund ist Studiengangentwicklung theoretisch betrachtet ein zentraler Gegenstand der Hochschulforschung.

2.2 Studiengangentwicklung zwischen Inhalt, Methodik und Logistik

Studiengangentwicklung ist zunächst einmal eine inhaltliche Aufgabe, denn ohne die Frage, was Gegenstand eines Studiengangs sein soll, lässt sich kein Studiengang aufbauen. Allerdings ist es heute politischer Wille, die „inputorientierte Sicht“ auf die Inhalte durch den Blick auf die angestrebten Kompetenzen mindestens zu ergänzen (z. B. Eckardt 2005). Dazu muss man fragen, welchen Niederschlag Studieninhalte bei den Studierenden in Form von Wissen und Können finden sollen. Dies ist keineswegs nur eine normative Frage. Infolge der berufsvorbereitenden Funktion des Bachelors werden z. B. Bedarfsanalysen in der Wirtschaft interessant. Auch Delphi-Studien mit verschiedenen Experten können die inhaltliche Aufgabe bei der Studiengangentwicklung unterstützen. Weitere Erkenntnisse lassen sich gewinnen, wenn man untersucht, wie die Auswahl von Inhalten geschieht und sich über die Zeit verändert. Die inhaltlichen Aufgaben der Studiengangentwicklung lassen sich also unter quantitativ-strukturellen, aber auch wissens- und fachbezogenen Aspekten durchaus empirisch untersuchen.

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 und mit welchen Methoden kann man kognitive und soziale Prozesse aktivieren? Welchen Mehrwert bieten dabei die digitalen Medien? Hier sind pädagogisch-didaktische und psychologische Grundlagen- und Anwendungsforschung ebenso wie Evaluationsforschung gefragt, die vor allem personen- und lernbezogene Aspekte der Hochschulforschung aufgreift. Der Streit darüber, ob man hier nicht besser spezifischer von hochschuldidaktischer Forschung als einem eigenen Forschungsbereich sprechen sollte, erscheint mir eher müßig (vgl. Kehm 2009).

Woran man zunächst einmal nicht denkt, ist, dass Studiengangsentwicklung auch eine logistische Aufgabe ist: Zwischen dem, was in Modulhandbüchern an Inhalten und Zielen verzeichnet ist, und dem, was Studierende letztlich vorfinden und erreichen, liegt eine mitunter gewaltige Kluft. Die Gründe hierfür sind unterschiedlich: Es kann schlicht an falschen oder nicht zu Ende gedachten Kapazitätsberechnungen liegen, quasi an einem Versagen der – um im Bild zu bleiben – „Beschaffungslogistik“. Ein Studiengang kann 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. Diese kann man nicht so einfach „entsorgen“. Was wir hier brauchen, sind Forschungen zu Organisationsentwicklung und organisationalem Wandel. Empirische Forschungen zu diesen (hier metaphorisch umschriebenen) Problemen tangieren allem voran organisational-managementbezogene Aspekte.

Fazit: Auch die inhaltlichen, methodischen und logistischen Aufgaben bei der Studiengangsentwicklung machen deutlich, dass diese prinzipiell einen Gegenstand der Hochschulforschung mit allen Zugängen darstellt.

3 Beispiel: Begleitstudium Problemlösekompetenz

3.1 Die Kernidee des Begleitstudiums

An dieser Stelle möchte ich ein Beispiel für die These anführen, dass Studiengangsentwicklung nicht nur ein legitimer, sondern auch ein fruchtbare Gegenstand der Hochschulforschung sein kann. Es handelt sich um das Begleitstudium Problemlösekompetenz, das ich 2004 an der Universität Augsburg initiiert und bis 2010 begleitet habe (vgl. Reinmann, Sporer & Vohle 2007, Sporer, Reinmann, Jenert & Hofhues 2007). Dieses co-curriculare Studienangebot soll Studierende dazu motivieren, sich neben dem Fachstudium in Praxisgemeinschaften zu engagieren und informelles Lernen mit dem Studium zu verbinden. Auslöser für die Entwicklung des Begleitstudiums war die Beobachtung, dass sich mit der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen infolge von mangelnden Anreizen und Zeitproblemen immer weniger Studierende freiwillig an verschiedenen universitären Projekten beteiligt haben. Angesichts der Tatsache, dass gerade selbstorganisierte Projektarbeit eine große Chance ist, berufsrelevante überfachliche Kompetenzen

einzuüben, wurde ein Konzept erarbeitet, das erlaubt, das Engagement in Projektgruppen im Studium offiziell anzurechnen.

Der Kern des Begleitstudiums Problemlösekompetenz besteht darin, dass sich Studierende über mehrere Semester hinweg in bestehende Projektgruppen (z. B. Studentenradio, Campus-Fernsehen, studentische Unternehmensberatung etc.) einklinken oder selbst neue Praxisgemeinschaften initiieren. Dabei stellen sich die Studierenden im Laufe der Zeit nicht nur praktischen Anforderungen, sondern übernehmen auch soziale Rollen, indem sie (neue) Gruppenmitglieder z. B. tutoriell betreuen oder anleiten. Dazu kommen wissenschaftliche Aktivitäten, etwa wenn sie Ergebnisse evaluieren oder theoretische Grundlagen ihrer Arbeit recherchieren. Diese Aufgaben werden strukturell festgelegt, indem das Begleitstudium drei Bausteine mit praktischem, sozialem und wissenschaftlichem Problemlösen umfasst. In einem E-Portfolio dokumentieren die Studierenden diese Prozesse und die dabei anfallenden Ergebnisse, sodass diese bewertet, einem passenden Modul des Studiengangs zugeordnet und in Form von Credit Points angerechnet werden können.

3.2 Das Begleitstudium aus Sicht der Studiengangsentwicklung

Die zuletzt genannte Anrechnung ist zentral, wenn man das Begleitstudium aus der Sicht der Studiengangsentwicklung betrachtet, denn: es geht bei dieser Initiative nicht darum, die besonderen Lernchancen in Praxisgemeinschaften künstlich im Curriculum des Fachstudiums 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 Studiengangsentwicklung – nämlich der Versuch, das schlecht Integrierbare nicht bis zur Unkenntlichkeit so lange zu verändern, bis es endlich integrierbar ist.

Als eine Form der Studiengangsentwicklung liefert das Begleitstudium mehrere Anker für empirische Hochschulforschung: Zum einen erfolgte die Entwicklung des Studiengangangebots keineswegs ohne theoretische Grundlagen. Deweys Pragmatismus stand 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-Portfolio. Das Begleitstudium war und ist an eine Form von Entwicklungsforschung gekoppelt, die allerdings in den Bildungswissenschaften noch wenig etabliert ist (Reinmann 2010). Zum anderen erfährt das Studienangebot eine

laufende wissenschaftliche Begleitung mit verschiedenen Fragestellungen und Methoden, deren Ergebnisse beständig in die Weiterentwicklung einfließen. Beispielhaft nennen lassen sich organisatorische Fragen (Wie können Praxisgemeinschaften in das Begleitstudium integriert werden?), ökonomische Fragen (Wie hoch ist der Zeitaufwand für Lernende und Lehrende?), technische Fragen (Wie müssen E-Portfolios beschaffen sein, um die didaktischen Anforderungen an das Assessment zu erfüllen?) oder psychologische Fragen (Was motiviert Studierende zur Teilnahme am Begleitstudium?). Methodisch ist im Kontext des Beispiels Begleitstudium zunächst eine Einzelfallforschung naheliegend. Im Falle der Übernahme des Modells in anderen Studiengängen aber werden auch vergleichende Implementationsstudien möglich. Zur Anwendung können sowohl quantitative Methoden (z. B. Teilnahme-Statistiken, Logfile-Analysen, Studiengangserhebungen mit geschlossenen Fragen) als auch qualitative Methoden (Interviews, Gruppendiskussionen, Dokumentenanalysen) kommen. Die bisherige empirische Arbeit innerhalb des Projekts 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 (vgl. Kelly, Lesh & Baek 2008).

4 Nutzen der Hochschulforschung für die Studiengangsentwicklung

Wenn man Studiengangsentwicklung als Gegenstand der Hochschulforschung identifiziert und postuliert, stellt sich abschließend die Frage, wie die Ergebnisse dieser Forschung der Entwicklung von Studiengängen im Hochschulalltag auch tatsächlich zu Gute kommen können. Ohne detaillierter darauf eingehen zu können, möchte ich als Diskussionsgrundlage hierfür drei mögliche Strategien (formuliert als Forderungen) vorschlagen: Erstens sollte Hochschulforschung zur Studiengangsentwicklung neben den inhaltlichen und methodischen Fragen die enorme logistische Herausforderung nicht übersehen, 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 Kapazitätsfragen stehen zu Fragen der (didaktischen) Qualität in einem komplizierten Verhältnis, das einer dringenden Erforschung bedarf. Zweitens halte ich neben grundlagenorientierten Forschungsarbeiten zusätzlich eine konsequent anwendungsorientierte Hochschulforschung für essenziell, welche auch die Kontextbedingungen von Studiengängen einbezieht. Dazu sollte auch ein Ausbau der Entwicklungsforschung kommen: Die Entwicklung von Lehr-/Lern-

materialien, -medien, -methoden und -umgebungen lässt sich nicht nur als Anwendung von Forschungsergebnissen oder als Evaluation von praktischen Produktionen in die Hochschulforschung einführen, sondern unter bestimmten Bedingungen auch als einen eigenständigen wissenschaftlichen Akt gestalten. Drittens gilt es, die explizite, vor allem aber die implizite Verflechtung von Politik und Wissenschaft im Blick zu haben, wenn Hochschulforschung betrieben wird – gerade auch wenn es um hochschuldidaktische Gegenstände wie die Studiengangsentwicklung geht, die nur auf den ersten Blick vorrangig auf der Mikroebene angesiedelt ist, auf den zweiten aber enorme Einflüsse von der Makroebene erfährt (Münch 2009).

Literatur

- Dany, Sigrid, Szczyrba, Birgit & Wildt, Johannes (Hrsg., 2008).** Prüfungen auf die Agenda. Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld: W.-Bertelsmann.
- Eckardt, Philipp (2005).** Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik. Norderstedt: books on demand.
- Kehm, Barbara (2009).** Hochschuldidaktik als Teil der Hochschulforschung. In Journal Hochschuldidaktik, 1, S. 8–11.
- Kelly, Anthony E., Lesh, Richard A. & Baek, John Y. (2008).** Handbook of design research methods in education. Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching. New York: Routledge.
- Kromrey, Helmut (2003).** Qualität und Evaluation im System Hochschule. In Stockmann, Reinhard (Hrsg.). Evaluationsforschung. Opladen: Leske & Budrich. S. 233–258.
- Müller-Böling, Detlef & Buch, Florian (2006).** Hochschulentwicklung in Zeiten der Entgrenzung – Implikationen aktueller Makrotrends für die Hochschule als Lernort. In Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 1, S. 47–61.
- Münch, Richard (2009).** Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reeves, Thomas C. (2006).** How do we know they are learning? The importance of alignment in higher education. In International Journal of Learning Technology, 2, 4, S. 294–309.

- Reinmann, Gabi (2010).** Mögliche Wege der Erkenntnis in den Bildungswissenschaften. In Jüttemann, Gerd & Mack, Wolfgang (Hrsg.). Konkrete Psychologie. Die Gestaltungsanalyse der Handlungswelt. Lengerich: Pabst Science. S. 237–252.
- Reinmann, Gabi, Sporer, Thomas & Vohle, Frank (2007).** Bologna und Web 2.0: Wie zusammenbringen, was nicht zusammenpasst? In Keil, Reinhard, Kerres, Michael & Schulmeister, Rolf (Hrsg.). eUniversity – Update Bologna. Münster: Waxmann. S. 263–278.
- Simonis, Georg & Walter, Thomas (2006).** LernOrt Universität. Umbruch durch Internationalisierung und Multimedia. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sporer, Thomas, Reinmann, Gabi, Jenert, Tobias & Hofhues, Sandra (2007).** Begleitstudium Problemlösekompetenz (Version 2.0). Infrastruktur für studentische Projekte an Hochschulen. In Merkt, Marianne, Mayrberger, Kerstin, Schulmeister, Rolf, Sommer, Angela & van den Berk, Ivo (Hrsg.). Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken. Münster: Waxmann. S. 85–94.
- Teichler, Ulrich (2005).** Hochschulforschung, Hochschulpraxis und der Stellenwert von Information über Forschungsergebnisse. In Erhardt, Klaudia (Hrsg.). Ids Hochschule. Fachinformation für Hochschulforschung und Hochschulpraxis , 4, S. 7–16.
- Teichler, Ulrich (2009).** Hochschulbildung. In Tippelt, Rudolf & Schmidt, Bernhard (Hrsg.). Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Waxmann. S. 421–444.