

1 Wie alles anfing: Genese und Reichweite des Projekts

MARGRET BÜLOW-SCHRAMM/MARIANNE MERKT

1.1 Genese des Erkenntnisinteresses

Die Befunde, die 2007 mit der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW in Kooperation mit der HIS GmbH)⁴ bekannt und zum Thema von wissenschaftspolitischen Auseinandersetzungen wurden⁵, waren dramatisch: Im deutschen Bildungswesen entscheidet die soziale Herkunft ganz maßgeblich über den Bildungsweg. Nach den Ergebnissen der PISA-Studien für Deutschland eine weitere Ernüchterung, denn für die Hochschulen schien nun Analoges zu gelten wie für den Schulbereich: Nicht die individuelle Lernfähigkeit ist maßgeblich für die Aufnahme eines Hochschulstudiums, sondern der Bildungsstatus der Eltern. Und dies bei unterdurchschnittlichen Studierquoten in Deutschland. Wie kann in dieser Lage eine gleichberechtigte Teilhabe an einem Studium erreicht werden, nicht nur aus arbeitsmarkt- und konjunkturpolitischen Gründen, sondern weil das „Bürgerrecht auf Bildung“ (Dahrendorf) konstitutiv für unsere Gesellschaft sein sollte? Die Rekrutierungspotenziale aus den hochschulnahen Milieus sind nahezu ausgeschöpft. Die zusätzlichen Studierenden, die für 40 % Studierende eines Altersjahrgangs (Studierendenquote) benötigt werden, erfordern eine größere Bildungsbeteiligung aller Bevölkerungsgruppen, und das Potenzial der hochschulfernen und einkommensschwächeren Bevölkerungskreise muss dafür ausgeschöpft werden.

„Wir müssen endlich der ungleichen Verteilung von Bildungschancen in Deutschland entgegenwirken und die extreme soziale Selektivität des Bildungs- und Hochschulsystems

4 Die 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks wurde vom BMBF herausgegeben und vom HIS Hochschul-Informationssystem durchgeführt: BMBF (2007). Zuvor waren die Trends schon von der Konstanzer Hochschulforscherguppe analysiert worden: Bargel, T./Ramm, M./Multrus, F. (2005). Die inzwischen veröffentlichte 19. Sozialerhebung (BMBF 2010) stellt eine Erhöhung der Studierendenquote fest, jedoch wegen der stärkeren Jahrgänge keinen Rückgang der Selektivität.

5 Z. B. die Wissenschaftskonferenz „Vom Studentenbergr zum Schuldenbergr?“ veranstaltet von der GEW in Kooperation mit der Hans-Böckler-Stiftung, dem Deutschen Studierendenwerk und dem Bildungs- und Förderungswerk der GEW im August 2007 am Diemelsee.

überwinden. Wer eine höhere Bildungsbeteiligung will, muss für mehr Chancengleichheit auf dem Weg zur Hochschulbildung sorgen.“ (Dobischat 2008: 97)

Davor hatten schon die hohen Studienabbrecherquoten (Hörner 1999, Heublein/Schmelzer/Sommer/Spangenberg 2002, Heublein/Schmelzer/Sommer 2005) und der niedrige Anteil Studierender aus nicht-akademischen Milieus als Ausdruck der im internationalen Vergleich hohen Selektivität des deutschen Bildungssystems (Becker 2000, BMBF 2007) die Aufmerksamkeit der Hochschulreformer auf sich gezogen, die nach einer Lösung suchten. So wurde z. B. an der Universität Hamburg zeitweilig der bevorstehende Bachelorabschluss als zertifizierter Abbruch funktionalisiert, indem er in die bestehenden Diplom- und Magisterstudiengänge eingefügt werden und als „Abfederung bei Studienabbruch“ (Bülow-Schramm 1997: 1) dienen sollte. Dieses Modell bestand an der TU Hamburg-Harburg in einigen Studiengängen noch bis 2008/2009.⁶

Erst mit dem Rückenwind der Bologna-Reform fand in Deutschland eine gestufte Studienstruktur mit berufsqualifizierendem Bachelor Verbreitung, die bisher üblichen Magister-, Lehramts- und Diplomstudiengänge wurden sukzessive gemäß länderspezifischen Zeitplänen ersetzt.

Welche Rolle die Struktur der gestuften Studiengänge, die mit der „Bologna-Reform“ eingeführt wurde, in dem Szenario von sozialer Ungleichheit, Selektivität, Diversität und Studierendenzahlen spielt, lässt sich mit den erwähnten Daten noch kaum entscheiden: Die Erhebungszeitpunkte liegen zu früh, als dass Erkenntnisse über die sozialen und quantitativen Effekte der Studienstrukturereform möglich waren.

Diese Daten sind 2007 aber der Anstoß, die Problemlage mit dem BMBF-Forschungsprojekt USuS⁷ aufzugreifen und in einen spezifischen Kontext einzubetten. Die Studierenden werden in den Mittelpunkt gestellt, um Kenntnisse darüber zu bekommen, worin aus ihrer Sicht die Barrieren für ein erfolgreiches Studium bestehen und wie sie mit hochschuldidaktischen Umgestaltungen gesenkt werden können, ein bisher vernachlässigter Aspekt für die Umsetzung des „Shift from Teaching to Learning.“ (Welbers/Gaus 2005, Bülow-Schramm 2008)

Betrachten wir den bisherigen Verlauf der Bologna-Reform, so tut sich ein Widerspruch auf zwischen ihren Zielen, die Studierendenquote zu erhöhen, die Abbrecherquote zu senken, die Möglichkeiten des Studienzugangs und damit des Erwerbs eines Hochschulabschlusses für heterogene Studierendengruppen zu verbreitern und ihrer Umsetzung in die Studienrealität.

Was aber sind die Stellschrauben für eine Korrektur?

6 Vgl. dazu „Stellungnahme von Prof. Dr. Hauke Trinks, Präsident der TUHH Okt 1996“, in: Bülow-Schramm 1997, S. 149–153.

7 Das Projekt wurde vom BMBF im Schwerpunkt „Zukunftswerkstatt Hochschullehre“ unter dem Kennzeichen 01PH08001 gefördert. Es stand unter der Leitung von Prof. Dr. Margret Bülow-Schramm und Dr. Marianne Merkt (Vertretungsprofessorin) am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg. Nähere Informationen unter: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/index.php>.

Noch findet die aus einem Ethos der Chancengleichheit heraus kritisierte eingeschränkte Diversität ihre Entsprechung in fehlenden Studienangeboten und Mikrostrukturen für eher mit Lebens- und Berufserfahrungen als mit abstraktem Faktenwissen ausgestattete Studierende.

Für das Ziel, Studienmöglichkeiten einer erweiterten Studierendenpopulation zu bieten, wurde einmal vom Input her gesteuert: mehr Transparenz des Studienangebots und kalkulierbare Kosten durch einhaltbare Studienzeiten. Aber auch die Output-Orientierung sollte dem dienen: Das Studium soll so qualifizieren, dass die Absolventinnen eine Chance auf dem Arbeitsmarkt haben, und zwar auch auf internationalen/europäischen Arbeitsmärkten. Dies sollte die Aufnahme eines Studiums für breitere Bevölkerungsschichten möglich und attraktiv machen.⁸ An die studiengestalterische Seite war dabei höchstens unterschwellig gedacht über das Instrument der Modulhandbücher und die studienbegleitenden Prüfungen. Aber auch für deren Konzeption gab es eher strukturelle Leitlinien. Das lassen die länderübergreifenden Strukturvorgaben der KMK, die der Akkreditierungsrat in Qualitätskriterien für die Akkreditierung der Studiengänge übersetzte, erkennen (Bülow-Schramm/Heumann 2012).

Wie schon im Kontext der Lehrevaluation, als sie in den 90er Jahren von der selbstbestimmten Anwendung durch die Lehrenden zum Instrument der neuen indirekten Steuerung durch die Hochschulleitungen verändert wurde, war die Hochschuldidaktik bei der Umsetzung der Bologna-Reform in den Studienalltag nicht gefragt. (Bülow-Schramm/Reisert 1993, Bülow-Schramm 2000). Die Bologna-Beauftragten, die die Fakultäten bei der Umsetzung des immer noch als Strukturreform bezeichneten Bologna-Prozesses unterstützen sollten, waren eher dem Verwaltungs- als dem Wissenschaftsbereich zugeordnet oder zwischendrin angesiedelt.

Erst als eine zweite Welle der Reform gefordert wurde, „die nicht in Organisationsveränderungen stecken bleibt, sondern zu einer neuen Qualität von Bildung und Ausbildung führt“ (Schneider/Szyrba/Welbers/Wildt 2009: 7), geriet die Hochschuldidaktik in den Blick: Was ist denn eigentlich kompetenzorientiertes Prüfen und wie gestalten die Lehrenden das? Wie können Wissensunterschiede in den Lehrveranstaltungen erkannt und beantwortet werden? Wie wird Employability hergestellt und was heißt sie für die Stoffaufbereitung und die Vermittlungsformen? Und was für die Konzeption des gesamten Studiums? Was macht den in aller Munde geführten Shift from Teaching to Learning, die Studierendenorientierung aus? Was brauchen Studierende, um die Selbststudienanteile ausfüllen zu können, die als wesentliche Lernzeiten in den neuen Studiengängen kalkuliert sind?⁹

8 Bargel/Bargel (2012) befürchten allerdings genau gegenteilige Effekte der Reform: Zum einen können Arbeiterkinder der gestiegenen Relevanz von Mobilität weniger entsprechen, zum anderen schneiden sie bei hochschulspezifischen Auswahlverfahren schlechter ab (Bargel/Bargel 2012: 117). Heine schreibt bezogen auf den Zugang zu den gestuften Studiengängen „von einer ‚neuen Unübersichtlichkeit‘“, durch die „sekundäre Effekte der sozialen Herkunft wirksam werden (können).“ (Heine 2012: 107). Vgl. dazu auch Witte/Sandfuchs/Mittag/Brummerloh (2011).

9 Vgl. zu diesen und weiteren hochschuldidaktischen Herausforderungen des Bologna-Prozesses die Loccumer Tagung: In Modulen lehren, lernen und prüfen. Loccumer Protokolle 78/09, darin Bülow-Schramm (2010 c).

Bis dahin waren die Studierenden auch nicht im Fokus der Hochschulforschung¹⁰, die den Bologna-Prozess aus politikwissenschaftlicher (Internationalisierung und Globalisierung im Zusammenhang mit Governance-Forschung), betriebswirtschaftlicher (Management- und Finanzierungsprobleme), soziologischer (Auswirkungen der Bologna-Reform auf die institutionelle Struktur des Bildungssektors, auf die Sozialstruktur der Studierendenschaft und Untersuchungen zur Selektivität des Bildungswesens), pädagogischer (der Bildungsauftrag der Hochschule, die Folgen für die Lehrerbildung) und psychologischer (Kompetenzmessung) Sicht analysierte, die Studierenden als Akteure aber kaum einbezog.

Obleich die Bachelor-Studiengänge in der medialen Kritik standen, Studierende in Protestdemonstrationen Konsequenzen forderten, wusste man darüber hinaus wenig über die Sicht der Studierenden auf das Studium seit Einführung der gestuften Studienstruktur und ihre Studierpraxis: Wie lernen sie, wie nutzen sie selbstorganisiertes Studium, welche Rolle spielen in ihren Augen die Lehrenden, wie bewältigen sie die Studienbedingungen (das Regelsystem Studium inkl. Prüfungsordnungen, Leistungspunkteerwerb und Modulstruktur) etc.?

Noch 2012 wird in der Expertise von Bargel/Bargel (2012), die auf Daten aus 2007 beruht, festgestellt, dass soziale Ungleichheit *im* Studium wenig untersucht ist. Mehr Aufmerksamkeit haben, wie dargestellt, Zugänge zum und Abbrüche des Studiums in der Hochschulforschung gefunden sowie bestimmte Teilaspekte:

„Auszunehmen ist davon (von der geringen Aufmerksamkeit, d. V.) die wirtschaftliche Lage der Studierenden, die Studienfinanzierung und die Vergabe von Stipendien (wie BAföG), wie sie regelmäßig seit 1951 im Rahmen der Erhebungen zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden erhoben werden – ohne dass aber deren Folgen für das Studium oder kompensatorische Wirkungen für die Studienbewältigung genauer untersucht wurden.“ (Bargel/Bargel 2012: 113)

All dies führt zur Formulierung eines Forschungsdesiderats, das den Fokus darauf richtet, was im Studium geschehen kann, damit Studierende erfolgreich sind. Es rankt sich um die im Folgenden dargelegte Forschungsfrage, die vorab im Rahmen eines Projektantrags präzisiert und in der Dynamik der Forschungsarbeit, der Mitarbeiterkonstellationen und der Ausdifferenzierung des Forschungsdesigns im Auswertungsprozess leichten Schwankungen unterlag, die am Erkenntnisinteresse aber nichts änderten: Wie kann ansetzend an der Sicht der Studierenden das Studium mit hochschuldidaktischen Maßnahmen so beeinflusst werden, dass Studierende mit unterschiedlichen Herkunftsbedingungen das Studium erfolgreich (ebenfalls aus ihrer Sicht) durchlaufen können? Es geht auch darum zu erkennen, wo die Grenzen eines solchen Vorgehens sind. Die werden vor allem in institutionellen Rahmenbedingungen vermutet wie finanziellen Ressourcen, politischen und rechtlichen Vorgaben, die kurzfristig mit Hochschuldidaktik nicht direkt beeinflussbar sind, deshalb jedoch nicht aus dem Blick geraten sollten.

10 Hochschuldidaktische Forschung, die dies zum Gegenstand hatte, hatte es zu den Zeiten noch schwer, von der und als Hochschulforschung anerkannt zu werden. Vgl. Gunkel/Freidank/Teichler (2003).

1.2 Entwicklung der Forschungsfrage und des angemessenen Vorgehens im Projektverlauf

Zentrales Forschungsinteresse des Projekts USuS ist es, Faktoren zu identifizieren, die den Studienverlauf und den Studienerfolg in Bachelor-Studiengängen beeinflussen.

Durch welche Faktoren werden Studienverläufe günstig oder ungünstig beeinflusst? Was führt zum Studienerfolg und was verstehen die Studierenden darunter?

Es ging im Projekt nach einem ersten Aufschlag, in dem noch die Reduktion *hoher Studienabbruchs- bzw. Studienschwundquoten* als Ziel auftauchte, bald vorrangig um die Identifizierung von Faktoren gelingenden Lernens und weniger um die Erforschung der Ursachen für Studienprobleme bis hin zum Studienabbruch. Das heißt, die Studierenden sollten nicht von vornherein als Problembehaftete angesprochen werden, weshalb die Methode des Appreciative Inquiry¹¹ als Vorbild diente, was sich insbesondere in den Fragen des Fragebogens und dem Gesprächsanreiz für die Interviews niederschlug.

Die Forschungsfrage resultiert aus der Annahme, dass ein Anstieg der Studierquote zu erreichen wäre und Selbstselektion nicht in dem vorfindbaren Maße zum Tragen käme, wenn die Hochschulen die Vermittlung hochschuldidaktisch fundierter Lehr-/Lernformen fördern und maßgerechte Unterstützungs- und Betreuungsmaßnahmen bereitstellen würden, die auch Menschen nicht-akademischer Herkunft die Chance einer Orientierung und Enkulturation im Studium eröffneten, worin ein noch unausgeschöpftes Potenzial liege. Die Entwicklung von hochschuldidaktisch konzipierten Betreuungs- und Strukturierungssystemen, speziell für den Studienbeginn, könnte so auch einen Anstieg der Studierquote bewirken, insofern die Hoffnung auf Studienerfolg für breitere Bevölkerungskreise Nahrung erhalte.

Grundlage dieser Annahme sind jene Studien, die den Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen einleiteten und die Wechselbeziehung zwischen Lernergebnissen und Lehrmethoden, zwischen Lernergebnissen und Lernstrategien sowie zwischen Lehrstrategien und Lernstrategien aufgedeckt haben: Studierendenzentrierte, lernorientierte Lehre führt zu hochwertigerem studentischen Lernen und sorgt dafür, dass die Studierenden eher einen vertiefungsorientierten Lernstil praktizieren und mit der Lehre zufriedener sind (vgl. Lübeck 2009, Berendt 2005 sowie die hier zitierten weiteren Arbeiten). Den daraus gezogenen Schlussfolgerungen für die Praxis effektiven Lehrens und Lernens fühlten sich die Projektmitarbeiterinnen verpflichtet, d. h. be-

11 Appreciative Inquiry (AI), eigentlich eine Methode des Change Management und in der Unternehmensberatung verankert, weist den Fragen (eines Fragebogens, Interviews, Erkundungsgesprächs etc.) eine orientierende Funktion zu, wie dies auch Karl Marx und in seiner Folge Max Frisch, Bertolt Brecht u. a. taten, der mit Fragen die Bewusstheit der Arbeiter für sich befördern wollte. Mit der Untersuchung verändert sich das Untersuchte und was wir finden, hängt davon ab, wie wir fragen. Um die Potenziale zu finden, muss auch die Fragehaltung in diese Richtung gehen. Vgl. Cooperrider, D. L./Whitney, D./Stavros, J. M. (2003).

teiligungsorientierte Lehrformen zu präferieren, die das individuelle Lernen von allen Studierenden fördern und forcieren.

Zugleich wurden diese Erkenntnisse reflexiv auf die eigene Forschungsarbeit angewendet: Wissen und Erkenntnis allein führen nicht zu einer Veränderung in der Haltung und Handlung von Menschen (Brendel 2005). Auch die USuS-Forschungsergebnisse können zu „trägem Wissen“ werden, dessen Transfer in die Anwendung nicht gelingt. Aus diesem Grund finden zusätzlich zu den quantitativen und qualitativen Erhebungen in den beteiligten Fachdisziplinen und Hochschulstandorten Interventionen im Feld der Lehre statt, um die spezifischen Ansatzpunkte für effektives Lehren und Lernen benennen und die Lehrenden vor Ort für eine nicht traditionelle Lehre qualifizieren und motivieren zu können, die bis in ihren Lehralltag vordringt.

Für die Möglichkeit, solche Betreuungssysteme anzubieten, ist also sowohl die Beeinflussung der Studienstruktur wichtig als auch die hochschuldidaktische Gestaltung der Lehr- und Lernsituationen innerhalb der Studienstruktur. Ansätze hat die hochschuldidaktische Forschung und Praxis zum Beispiel in Form von Orientierungseinheiten, tutoriellen und Mentorensystemen, projektorientierten Lernformen und Situationen forschenden Lernens entwickelt. Perspektivisch kann die Hochschuldidaktik auch Veränderungen der Strukturen bewirken, wie in der Vergangenheit die Institutionalisierung z. B. von Orientierungseinheiten oder die Erweiterung des Curriculums mit Veranstaltungen zu Studium und Beruf in einzelnen Studiengängen gezeigt hat.

Die Forschungsfragen zielten deshalb darauf, zum einen gelingendes Lernen im Studium zu identifizieren und zum anderen Interventionen den Weg zu bereiten, die die Bedingungen für gelingendes Lernen praktisch herstellen.

Um diese Möglichkeiten auszuloten und nicht bei einer Analyse der Wirklichkeit stehen zu bleiben, sondern Ansätzen für Veränderungen auf die Spur zu kommen, lautet daher die anschließende Frage: Wie kann der Studienerfolg beeinflusst werden durch Fördersysteme auf hochschuldidaktischer und organisatorischer Ebene?

„Ziel ist es, auf dem Hintergrund der Untersuchungsergebnisse Interventionsmaßnahmen in Form von Fördersystemen für Studierende zu entwickeln und Verfahrensstrukturen für die Gestaltung von Studiengängen zu erarbeiten“, heißt es im Projektantrag an das BMBF vom Februar 2008.

1.3 Die studiengangsspezifische Wendung der Forschungsfrage

Das erfordert eine studiengangsspezifische Wendung der Forschungsfrage und konkrete Studiengänge als Bezugspunkte, womit eine fachspezifische Perspektive eingenommen ist:

„So besteht das Ergebnis unserer Studien sowohl im Entwurf von forschungsbasierten (und praktisch erprobten; Anm. d. V.) Innovationsmaßnahmen als Weiterführung und

Komplettierung der Bologna-Reform in bestimmten Fachdisziplinen, als auch in ‚best practice‘-Vorschlägen hinsichtlich ihrer strategischen Umsetzung in den ausgewählten Studiengängen zur Weiterentwicklung der Hochschulstrukturen.“ (Bülow-Schramm/Merk 2008: 2)

Die studiengangspezifische Wendung der Forschungsfrage bedarf einiger weiterer Erläuterungen.

Bereits mit Antragstellung müssen die Kooperationspartnerinnen feststehen, die aus fachlichen und strukturellen Erwägungen, aber auch nach dem Beziehungsgrad von den künftigen Projektleiterinnen angefragt wurden: Unterschiedliche Disziplinen sind vertreten, unterschiedliche Hochschultypen, unterschiedliche Regionen (Bundesländer). Auch wenn keine Kausalitäten zwischen diesen Faktoren und den jeweiligen Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Studiengangsgestaltung empirisch belegbar sind, so ist auf diese Weise doch eine Bandbreite von Problemlagen und Reaktionsmöglichkeiten gesichert, die unterschiedliche Strategien erfordern.

Die Fächerauswahl können wir in Anlehnung an Huber (Huber 1991) sowie an Lüpse/Niketta (1998) gemäß folgender Kriterien einordnen:

- a. Verregelung des Fachs (Studienordnungen, Verlaufspläne)
- b. Wissenschaftszweige bzw. Disziplinen¹²

| | Naturwissenschaften | Geisteswissenschaften | Wirtschafts- und Sozialwissenschaft | Technikwissenschaft |
|----------------------------|-----------------------------|---------------------------|---|---|
| Stärker verregelt | Medizin (hart-angewandt) | Jura (weich-angewandt) | Betriebswirtschaftslehre (hart-angewandt) | Universität (West) (hart-angewandt) |
| Weniger verregelt | Physik (hart-rein) | Anglistik (weich-rein) | Angew. Sozialwissenschaft (Süd) (weich-angewandt) | Angew. Technikwiss. (Nord) (hart-angewandt) |
| Kombinationsstudium | Lehramt (Ost) | | | |

Abb. 1.1: Übersicht der ausgewählten Fächer¹³

Als interdisziplinär ausgerichteten Kombinationsstudiengang kann der Lehramtsstudiengang angesehen werden. Entsprechend der o. g. Auswahlkriterien sind die von uns einbezogenen Fächer typologisierend in die vorstehende Matrix eingeordnet (im Interesse einer Anonymisierung sind für die ausgewählten Studiengänge Disziplinbezeichnungen gewählt worden, weil sonst mit den weiteren Angaben Rückschlüsse auf Personen möglich wären), die wir um regionale Angaben ergänzt haben. Die anderen Beispiele haben wir der Anschaulichkeit halber stehen lassen.

¹² Wir wählten diese Kriterien für die Fächerwahl, obgleich sie in der disziplinären Struktur fußen und für Studiengänge mit eher berufspraktischen Bezügen und interdisziplinärem Anspruch, wie sie die Bachelorstudiengänge teilweise darstellen, evtl. weniger geeignet sind. Dafür mangelt es jedoch noch an einer Terminologie.

¹³ Vgl. Bülow-Schramm/Garz (2004), im nicht-veröffentlichten Abschlussbericht QUEST an die DFG.

Wir haben so eine Variationsbreite von starker (Technikwissenschaft an Universitäten) und weniger verregelten (angewandte Sozialwissenschaft an Fachhochschulen) Disziplinen und von hart (quantitativ falsifizierend, fachsprachlich abgeschottet – Technikwissenschaften) und weich (qualitativ und mixed methods, sprachlich zugänglich – Sozialwissenschaften). Allerdings haben wir keine reine Disziplin (Grundlagenforschung) im Sample. Die Standorte der Studiengänge sind tatsächlich über alle Himmelsrichtungen verteilt.

Dem Frageansatz gemäß ist von besonderem Interesse, ob sich die soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft je nach Studiengang unterscheidet, ob von daher unterschiedliche Ansatzpunkte für Veränderungen nahegelegt werden, um Studien-erfolg zu erzielen; wie sich die subjektiven Studienerfolgsdefinitionen studiengang-spezifisch unterscheiden und welche Faktoren dafür entdeckt werden können. Im Analysemodell, das im nächsten Kapitel beschrieben wird, werden systematische Bezüge zwischen den unabhängigen, den intervenierenden und den abhängigen Variablen hergestellt, die jeweils für die gesamte erfasste Population von Studierenden und differenziert nach Disziplinen mit empirischen Daten belegt werden. Auf die Gefahr der Konfundierung der Variablen und eine dadurch beschränkte Aussagekraft der Ergebnisse wird ebenfalls im nächsten Kapitel 2 eingegangen.

Welche Rolle der spezifische Studiengang für die Definitionen von Studienerfolg spielt, wird über die Entdeckung von statistischen Zusammenhängen hinaus auch durch die qualitativen Interviews erhellt, die die Rekonstruktionen des individuellen Erlebens und das Auffinden von Mustern in der je eigenen Verknüpfung von Phänomenen ermöglichen und so die Eigenlogiken der Studierenden darstellbar machen (vgl. Kapitel 2.2.2. in diesem Buch).

In der studiengangspezifischen Anwendung der Forschungsfrage wurde zunächst eine Dokumentenanalyse zur Struktur aller kooperierenden Studiengänge vorgenommen auf Basis von Unterlagen über den Studiengang (in erster Linie Studien- und Prüfungsordnungen) und dann hochschuldidaktisch interpretiert.

Diese Analyse und Interpretation diente zum Ersten als Grundlage für die Verständigung der Projektzentrale mit den Kooperationspartnerinnen über die jeweiligen Studienbedingungen in den konkreten Studiengängen. Dieses Verständnis war notwendig, um die Regelsysteme kennenzulernen, ohne das die Antworten der Studierenden, aber auch die Kommunikation mit den Kooperationspartnerinnen nicht deutlich und einordenbar sind.

Zum Zweiten wurden darüber wesentliche Akteure vor Ort identifiziert (Module und ihre Verantwortlichen, Praktikumsbeauftragte, Prüfungsverantwortliche etc.) und auf dieser Grundlage von den Kooperationspartnerinnen ein Diskussionsprozess mit Kolleginnen und Akteurinnen in den Studiengängen in Gang gesetzt, der das Interesse für das Gesamtprojekt weckte. Damit waren über die Diskussion der Forschungsfragen und -ziele die Voraussetzungen für die im Projektantrag vorgesehenen hochschuldidaktischen Interventionen vor Ort geschaffen. Die Entwicklung spezifischer

Maßnahmenkonzepte für hochschuldidaktische Interventionen auf unterschiedlichen institutionellen Ebenen für jeden Studienstandort wurde auf dieser Grundlage von der Projektzentrale gemeinsam mit den Kooperationspartnerinnen entwickelt. Die konkreten Interventionskonzepte und deren Umsetzung sind in Kapitel 5 ausführlich dokumentiert.

Parallel dazu wurde der State of the Art bezogen auf hochschuldidaktische Konzepte systematisch erhoben und eine Matrix entwickelt, die zur Einordnung von hochschuldidaktischen Maßnahmen bezüglich ihrer Reichweite und ihrer Einbettung in den Studienablauf diente.

| | Ebene | | | | | | | |
|--|-------------------|-------------------|-------|--------------------|----------|-------------|--|---------------------------------|
| | Studierende | Lehrveranstaltung | Modul | Studiengang | Fakultät | Universität | Weiterbildung Lehrende | Innovativ, außerhalb der Ebenen |
| Einführungsphase | Mentoringprogramm | | | Vorkurs Mathematik | | | Coaching zur Verbesserung der Interaktion in Lehrveranstaltungen | |
| ABK* | | | | | | | | |
| Vertiefungsphase | | Portfolio | | | | | | |
| Bachelor-Arbeit | | | | | | | | |
| * Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen | | | | | | | | |

Abb. 1.2: Matrix Studienphase/Interventionsebene (beispielhafte Einträge hochschuldidaktischer Interventionsmaßnahmen)

Entsprechend der zentralen Stellung der studentischen Perspektive und ihres subjektiven Erlebens der Studienbedingungen wurde sie zum einen mittels einer standardisierten Online-Befragung der Studierenden aller Studiengänge zu drei aufeinander folgenden Zeitpunkten erhoben sowie mittels vertiefender Interviews mit Studierenden, die über ein kriterien-gesteuertes Scouting ausgewählt worden waren. Damit sollte neben den praktischen Zielen auch die Forschungslücke gefüllt werden, die zum Zeitpunkt des Projektbeginns (2008) in der Diskussion über die Auswirkungen der Bologna-Strukturen, wie bereits ausgeführt, bestand. Durch die methodische Triangulation sollte die studentische Perspektive mit der Perspektive der Akteure vor Ort systematisch verschränkt und kontrolliert werden (vgl. Kapitel 2 in diesem Buch).

Bei der Operationalisierung der Forschungsfragen zu Studienverlauf und Studienerfolg rückten der subjektiv erlebte Kompetenzerwerb der Studierenden sowie die Herausarbeitung von Kompetenzdimensionen in den Vordergrund.

Ein wesentliches Erkenntnispotenzial von Forschungsdesigns mit Interventionskomponenten entsteht aus der gemeinsamen Validierung und Interpretation der Daten-

erhebungen und -analysen, da hier die Verschränkung der Sicht der eher grundlagenorientierten Projektzentrale mit der Sicht der eher anwendungsorientierten Kooperationspartnerinnen vor Ort erfolgt.

So führte die kollektive Validierung und gemeinsame Interpretation der qualitativen Daten der ersten und zweiten Welle zu Erkenntnissen, die zum einen zu Änderungen der vorgängigen eigenen Sichtweisen bei den Kooperationspartnerinnen führten und in weitere Vorschläge und Anpassungen für die Qualifizierung der Lehrenden und für die didaktischen Maßnahmen mündeten. Zum anderen wurden in den Diskussionen auch vorgängige theoretische Annahmen der Projektzentrale hinterfragt und weiterentwickelt.

Die Analyse der empirischen Daten gestaltete sich im Projektverlauf zuweilen schwierig, weil die vorgängigen Konstrukte, beruhend auf einem Bourdieu'schen Ansatz der Kapitalausstattung, im empirischen Material nicht aufgefunden werden konnten. So konnten die eingangs im Forschungsprojekt entwickelten Konstrukte der Studienstrategien als bewusste Ziel-Mittel-Relationen und die der Studienstile als Zusammensetzung von Praktiken und Werthaltungen zwar in ihren einzelnen Elementen festgestellt werden. Studienziele und -mittel und Studienpraktiken sowie Einstellungen/Werthaltungen verknüpften sich aber nicht so, wie eingangs im Modell formuliert (vgl. Kapitel 2 in diesem Buch).

Um die Perspektive zu erweitern, wurden im Sinne einer Exploration statt einer Hypothesenüberprüfung im Kontext der Analyse und Auswertung der quantitativen Erhebung in der zweiten Welle Dimensionen des Kompetenzerwerbs als Bestandteil des Studienerfolgs entwickelt. Um ein differenziertes Bild der Dimensionen des Kompetenzerwerbs bei Studierenden in unterschiedlichen Studiengängen zu erhalten, wurden die Itembatterien, die in eine Faktorenanalyse eingingen, nicht theoretisch entwickelt, sondern möglichst umfassend und ungeordnet konstruiert (23 Items). Wir gelangten so zu empirischen Indikatoren, die nicht deckungsgleich mit theoretisch abgeleiteten Kompetenzdimensionen sind.

Die Dimensionen des Kompetenzerwerbs können jetzt, nach Abschluss der Erhebung der dritten Welle, als längsschnittliche Entwicklung anhand von zwei Studierendenkohorten über den gesamten Projektverlauf hinweg auf Studiengangspezifika hin analysiert und mit den Sozialdaten korreliert und interpretiert werden.¹⁴ In einem nächsten Schritt werden sie mit den Ergebnissen der qualitativen Erhebung verschränkt. Dadurch werden potenzielle Zusammenhänge zwischen Herkunft und Studienerfolg, definiert als subjektiv eingeschätzter Kompetenzerwerb, erkennbar. Diese spezifischen Ergebnisse stehen somit aber auch erst nach Abschluss der Interventionskonzepte zur Verfügung, und zwar für die Theoriegenerierung, können aber nicht mehr für eine formative Nutzung für die Interventionsmaßnahmen vor Ort genutzt werden.

14 Durch die fachliche Spezifizierung, d. h. den besonderen Blick auf bestimmte Studiengänge – beispielsweise kleine Studiengänge oder Ausfälle in der Beteiligung bei der Beantwortung der Fragebögen – besteht die Gefahr, dass die Grundgesamtheit in bestimmten Fällen zu klein ist und dadurch nicht alle gewünschten Berechnungen vorgenommen werden können.

Auf den Studienabbruch wurde in der USuS-Studie – wie oben ausgeführt – bewusst nicht fokussiert, weil die Studierenden mit den Befragungen im ersten, dritten und fünften Semester durch ihr Studium hindurch begleitet wurden. Stattdessen stand das Gelingen im Mittelpunkt der Studie mit dem Ziel, bewährte Studienpraxen und -stile, bisweilen auch aufgrund der Ableitung aus misslungenen Versuchen, in strukturierte Fördersysteme zu überführen. Umgangssprachlich formuliert wurde also eher danach gefragt, wie Studierende es anstellen, ihre eigenen und/oder die fremd gesetzten Ziele im Studium zu erreichen. Gerade diese Fokussierung ging besonders auch in die qualitative Analyse ein.

In Hinblick auf die Entwicklung der Forschungsfrage lässt sich nun zusammenfassen, dass gelingendes Lernen als Kompetenzerwerb in bestimmten Dimensionen definiert wird und der Fokus auf die Exploration der studiengangspezifischen Ausprägungen der Dimensionen des Kompetenzerwerbs gerichtet wurde.

Die Entwicklung der Fördersysteme geschah in den Studiengängen im Kontext der Interventionskonzepte parallel dazu und iterativ verschränkt und nicht in einem geordneten Nacheinander. Hier sehen wir ein wesentliches Merkmal der Interventions- oder Aktionsforschung bestätigt. Es besteht darin, dass die eingangs vorgenommenen Annahmen und Möglichkeiten, die in den auf theoretischer Basis formulierten Konstrukten und Modellen angelegt waren, sich durch die forschungsmethodisch systematisierte Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnerinnen vor Ort entwickeln und verändern. Die Sicht auf die Daten verändert sich in der Auseinandersetzung mit der Praxis.

Bereits an dieser Stelle soll angemerkt werden, dass damit ein Problem der Forschungsförderung über Drittmittel verbunden ist. Das Problem liegt im Tatbestand begründet, dass Interventionsforschung keine gesicherten Ergebnisse in knapp bemessenen Zeiträumen erbringen kann, sondern Freiräume innerhalb von Förderungszeiträumen braucht, die explorative und entwickelnde Forschungs- und Interventionsdesigns sowie ein iteratives Vorgehen zulassen und ermöglichen.

1.4 Die Ausgestaltung der Kooperation im Verbundprojekt

Der Ansatz der Interventions- oder Aktionsforschung, den wir oben beschrieben haben, unterlag in der Struktur des Projekts besonderen Bedingungen. Aussagen über das Studium, die Lehrenden, die Kommilitoninnen, das eigene Studierverhalten inkl. Vorlieben und Abneigungen sind, insbesondere in qualitativer Form erhoben, sensible Daten, die einer besonderen Sorgfalt bedürfen, was ihre Zugänglichkeit und Weitergabe betrifft, aber auch ihre Aufschließung durch Auswertung und Interpretation.

Die Datenerhebung und -verwaltung erfolgte deshalb in größtmöglicher und mindestens notwendiger Distanz (und höchstens notwendiger Nähe) zu den Quellen, den Studierenden: Die Fragebögen wurden anonymisiert verschickt und keine Mitarbei-

terin war in „ihrem“ Studiengang an Interviews beteiligt (zu den Details der quantitativen und qualitativen Datenerhebungen vgl. Kapitel 3 und 4 in diesem Buch).

Die Datenanalyse gehörte in den Zuständigkeitsbereich der Projektzentrale und es galt der Grundsatz, dass Rohdaten nicht an die Kooperationspartnerinnen, die mit den empirischen Ergebnissen arbeiten sollten, weitergegeben wurden. Das erforderte ein gutes Zusammenspiel zwischen der Zentrale und den Standorten, weil der Bedarf nach ausgewerteten Daten und die Zurichtung der Daten in statistischen Verfahren und komplexen Auswertungsprogrammen (SPSS) jeweils eigene Zeithorizonte haben.

Bevor eine systematische Analyse erstellt werden konnte, waren schon Detailauskünfte gefragt, die in die Verhandlungen um Interventionsmaßnahmen vor Ort einfließen sollten. Deshalb wurde möglichst zeitnah zur Erhebung eine Kurzanalyse der quantitativen Daten pro Studiengang erstellt (vgl. „Erste Ergebnisse der Studierenden im Studiengang x“, die sich auf der Homepage des Projekts befinden).

Diese Ungleichzeitigkeiten sollten das gesamte Projekt begleiten und sind paradigmatisch für eine Forschung, die zwei Bezugspunkte hat: die Praxis und deren Veränderung durch Akteure vor Ort *und* die empirische Erforschung der Praxis, womit die vorfindliche Realität gemeint ist (vgl. Abschnitt 1.5).

Die notwendige Verschränkung von Handeln und Forschen gewinnt eine gewisse Transparenz durch die Aufgabenteilung zwischen Erhebungsinstanz (Projektzentrale) und Umsetzungsinstanz (Kooperationspartnerinnen vor Ort). Sie birgt dadurch aber auch spezifische Konflikte: Was hat jeweils unter Handlungsdruck Priorität? Wo bestehen Sachzwänge? Wo fehlt die notwendige Einsatzbereitschaft zur Entfaltung von Handlungsmöglichkeiten auch gegen Widerständigkeiten? Wer ist für die (ausbleibenden) Folgen verantwortlich? Eine Trennung der Projektebenen ist zudem nicht konsequent durchzuhalten, weil auch die Datenerhebung nicht ohne Unterstützung vor Ort gelingen kann (vgl. insbesondere Kapitel 5.4.5.2 in diesem Buch).

Außerdem steht jede Dateninterpretation auf dem Prüfstand der Nützlichkeit für die Verständigung mit den Akteuren einerseits, der Rücksichtnahme auf die Betroffenheit der Studierenden als interpretierte Subjekte andererseits. Deren Sicht aber steht im Mittelpunkt des Projektansatzes, aus ihrer Sicht soll das Regelsystem des jeweiligen Studiengangs analysiert und geplanten Veränderungen zugänglich gemacht werden.

Die Kooperationspartnerinnen und ihre Mitarbeiterinnen, die als Interventionsmanagerinnen fungieren, stehen zwischen der Zentrale (Datenhoheit) und den Akteurinnen vor Ort (Handlungshoheit). Das hat Rückwirkungen auf den Komplex Datenerhebung und -auswertung. Eine Veröffentlichung von Ergebnissen, die aus Wissenschaftssicht wünschenswert ist und den Diskurs anregt, kann immer wieder unterbunden werden mit dem Hinweis auf die Gefährdung der Gewinnung von Bündnispartnerinnen und die unzureichende Anonymisierung der Befunde. Schlagkraft aber kann das Projekt zwischen Forschung und Intervention nur entwickeln, wenn auf eindrucksvolle Ergebnisse mit Auswirkungen auf das Handeln im Feld verwiesen werden kann.

Hoch aggregierte Daten sind es dann, die nach außen gegeben werden, Detailinformationen werden aber nur in direkten Kommunikationssituationen verwendet. Die disziplin- und studiengangspezifische Wende der Forschungsfrage bleibt so weitgehend ohne Belege, was besonders bedauerlich für die qualitativen Erkenntnisse ist. Der Lösungsweg besteht in einer nochmaligen Anonymisierung, der unvermeidlich der Nachvollzug einiger Einflussfaktoren zum Opfer fällt.

Aber auch die Kooperationsbeziehungen vor Ort sind davon betroffen. In Konkurrenz zur Übernahme der Studierendensicht steht die Reputation des Studiengangs und führt zu einer Suche nach Gründen für die Mängel, woanders als die Studierenden sie verorten: nämlich bei den Studierenden selbst. Oder es geschehen Versuche zur Marginalisierung der Studierendensicht und zur Entlarvung von „wahren“ Defiziten, die nicht einfach zu beheben sind bzw. außerhalb der eigenen Reichweite liegen.

Dieses Aufeinandertreffen von verschiedenen Interessen und Verpflichtungen der Projektbeteiligten gilt es sicht- und diskutierbar zu machen. Die spezifische Interessenkonstellation ist auch in ihren Konsequenzen unter größtmöglicher Beteiligung zu bedenken und für die Aussagekraft der Ergebnisse in Rechnung zu stellen. Das fängt mit der kollektiven Validierung der zentral erhobenen Daten an, geht über die Aushandlung von hochschuldidaktischen Innovationsansätzen und die Auswahl von Qualifizierungsmaßnahmen für die Bündnispartnerinnen in der Lehre bis hin zur Einschätzung des Projektertrags.

Für das strategische Meistern dieser Konstellation sind Parallelen zu entdecken zu Analysen, die im Kontext der Reformierbarkeit von Universitäten als Expertenorganisationen vorliegen. Zwar ist dies hier im Kontext von „Hochschulleitung“ abgehandelt, birgt aber übertragbare Weisheiten für die Abläufe in kooperativen Forschungsprojekten, insbesondere wenn wir den, wie Daxner vorschlägt, Begriff der Academic Leadership zugrunde legen, der mehr Führung als Leitung meint (Daxner 2000b).¹⁵ Nach Pellert ist in einer Expertenorganisation auch die Leitung als Widerspruchsmanagement auszugestalten. Leitung muss in der Lage sein, „mit Ambivalenz, Unklarheit, Komplexität und widersprüchlichen Spannungen umzugehen und ein entsprechendes Verständnis für die auch positiven Effekte dieser Paradoxa aufbringen. Schon aus der widersprüchlichen Zielsetzung bezieht die Organisation viele ihrer organisatorischen Schwierigkeiten, aber auch ihre intellektuelle Attraktivität“ (Pellert 2000: 50).

Insbesondere bei der kommunikativen Validierung von Deutungen ist auf die unterschiedliche Perspektive der Beteiligten nicht zu verzichten. Auch gewann das Spannungsverhältnis zwischen Aktion und Reflexion anschauliche Gestalt im USuS-Kooperationsprojekt.

Was in der Universität/Hochschule gegeneinandersteht und auch für Kooperationen zwischen ihren Institutionen und ganzen Hochschulen gilt, hat Heintel – bei Pellert referiert – gekennzeichnet:

15 Unter Führung versteht Daxner „Anleitung‘ aller Operationen der Hochschule, mit doppelter Legitimation nach innen und außen, die Inklusion und Exklusion von Akteuren betreffend“ (Daxner 2000b: 64).

„Gesellschaftsdistanz vs. Gesellschaftsrelevanz; kritisches Gewissen der Gesellschaft vs. Traditionsschutz; Experimentieren vs. Effizienz; Institutionscharakter vs. Kurzausbildungsstätte; Expertise vs. Transparenz; Planung vs. Flexibilität; Logik vs. Emotionalität; Exertokratie vs. Mehrheitsdemokratie.“ (a. a. O.)

Nichts weniger als dies gilt es in (überregionalen) Kooperationsprojekten mit dem Anspruch auf Transfer der empirisch gewonnenen Befunde (vergleichbar dem Reformanspruch in den angeführten Analysen) zu „handlen“.

Wird zunehmend Kooperation in der Forschung und eine Forschung, die zu evidenz-basiertem Transfer befähigt, von den Drittmittelgebern gefordert, ist zur Stärkung der Hochschulforschung dieser Thematik Aufmerksamkeit zu schenken.

1.5 Interventionsmaßnahmen und Reichweite des Projekts

Aus Projektmitteln finanziert waren die „Interventionsmanagerinnen“ in den kooperierenden Studiengängen. Sie hatten die Aufgabe, zum einen für das Forschungsprojekt, insbesondere für die Datenerhebungen (Fragebogen und Interviews) zu werben, deren Durchführung zu unterstützen und die Ergebnisse an die Befragten vor Ort wieder zurückzugeben. Zum anderen hatten sie Projektmittel für die Vergabe von Lehraufträgen für Weiterbildungen zur Verfügung, die die hochschuldidaktische Personalentwicklung der Studiengänge vor Ort initiieren und fördern sollten.

Parallel zur hochschuldidaktischen Analyse der kooperierenden Studiengänge aufgrund vorliegender Dokumente wurden auf der Basis einer aktuellen Recherche mit den wichtigen Akteuren in den Studiengängen Best practice-Konzepte und -Beispiele in einem Reader zusammengestellt, die Transferpotenzial auf den spezifischen Bedarf der kooperierenden Studiengänge enthielten. In der Projektzentrale wurde die Matrix (vgl. Abbildung 1.2) mit den Dimensionen der Studiengangs-Ebenen sowie Studienphasen, angelehnt an einen „student life cycle“ in Bologna-Studienstrukturen, entwickelt, die als Grundlage für die Analysen und Zuordnung von möglichen Interventionsmaßnahmen diente. Sowohl die hochschuldidaktischen Analysen als auch die vorgeschlagenen Interventionsmaßnahmen wurden für jeden Studiengang einzeln mit den Kooperationspartnerinnen diskutiert und zu einem Maßnahmenpaket mit thematischen und zeitlichen Priorisierungen weiterentwickelt. Die Interventionsmanagerinnen hatten als Zweites die Aufgabe, die durchgeführten Maßnahmen zu evaluieren. Auf den regelmäßigen Koordinationstreffen wurde von jedem Standort über die durchgeführten Maßnahmen berichtet, Verbindungen zu den Forschungsergebnissen der Erhebungen gezogen und Erfolge sowie Grenzen der Umsetzungen im Einzelnen diskutiert. So entstanden in enger Verknüpfung mit den Erhebungsergebnissen Interventionsmaßnahmen, die unter Alltagsbedingungen in den Studiengängen vor Ort getestet und erprobt sind und insofern weit über hochschuldidaktische Maßnahmenpakete hinausgehen, die auf der Konzeptebene stehen bleiben. Die Maßnahmen und die Umsetzung im Einzelnen werden in Kapitel 5 dargestellt.

Gegen Ende des Projekts USuS zeigt sich, dass die Verknüpfung von Daten und die Umsetzung der geplanten Maßnahmen unterschiedlich erfolgreich gelungen sind. Mit dem Bezug zu Befunden aus ähnlichen Untersuchungen sowie aufgrund theoretischer Bezüge kann nun mit Abschluss des Projekts USuS eine präzisere Einschätzung erfolgen, unter welchen konkreten Rahmenbedingungen hochschuldidaktische Interventionsmaßnahmen erfolgreich sind, bzw. wo Grenzen auftreten, die mit didaktischen Ansätzen nicht überwunden werden können. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die Reichweite der Maßnahmen an den Standorten gegeben werden.

Für eine erste Einschätzung wird die Reichweite der Interventionsmaßnahmen unterschieden nach strukturellen Ebenen, auf denen Veränderungen erfolgt sind. Sie beginnen bei der Ebene der Qualifizierung von Lehrenden in Weiterbildungsworkshops in einem Studiengang im Sinne einer Personalentwicklung. Auf der nächsthöheren Ebene, die zusätzlich zur Personalentwicklung die Lehrentwicklung betrifft, wurden hochschuldidaktische Veränderungen von Großveranstaltungen in enger Kooperation mit einzelnen Lehrenden vorgenommen. Auf der höchsten Ebene, der Ebene der Studienstrukturentwicklung wurde im Sinne einer Studienreform die Veränderung von curricularen Strukturen in einem Studiengang initiiert. Diese betrafen beispielsweise neue curriculare Formen der Lehre wie der studienbegleitende Einsatz von ePortfolio-Konzepten, Teilzeitstudienmodelle, die Einführung von berufsorientierten Tutorien oder studiengangsübergreifende Modelle im Bereich von fachlichen Brückenkursen oder Schlüsselqualifikationen.

Darüber hinausgehend sind die Diskurse, die im Kontext der hochschuldidaktischen Interventionsmaßnahmen stattgefunden haben, in Qualitätsoffensiven in Studium und Lehre eingegangen oder es wurden auf der Basis der Projektergebnisse von USuS neue Drittmittelprojekte für die Studiengangsgestaltung eingeworben.

Offensichtlich ist nach Abschluss des Projekts, dass trotz teilweise erheblicher Anstrengungen der Interventionsmanagerinnen in allen Standorten die Veränderungsbereitschaft in den Studiengängen sehr unterschiedlich war. Für die Bereitschaft der Studiengangsleitungen, sich auf Veränderungen einzulassen, spielen vermutlich eine Reihe von Rahmenbedingungen eine Rolle. Erste vorsichtige Interpretationen können mit Bezug auf ähnliche Untersuchungsergebnisse vorgenommen werden. Die Veränderungsbereitschaft hängt erstens von den Anreizstrukturen der Finanzierungen ab. Während forschungsstarke Universitäten sich auf die Einwerbung von Drittmitteln im Forschungsbereich verlassen können, müssen Hochschulen für angewandte Wissenschaften sich stärker um die Finanzierung über Hochschullehre bemühen und sich entsprechend um eine gute Studien- und Lehrqualität einsetzen (Bargel u. a. 2009). Zweitens wirken sich die regionalen Bedingungen der Studienstandorte aus. Angesichts der Prognosen zur Entwicklung der Studierendenzahlen in den nächsten beiden Jahrzehnten (Wolter 2012) wirkt sich auf die Veränderungsbereitschaft aus, ob die Studiengänge in strukturschwachen oder strukturstarken Standorten gelegen sind. Drittens wirkt sich vermutlich die Reputation einer akademischen Ausbildung und die damit verbundene, vermeintliche Sicherheit, mit dem Studienabschluss einen ent-

sprechenden Arbeitsplatz zu bekommen, darauf aus, was Studierenden im Studium zuzumuten ist. Viertens ist nach wie vor die Bereitschaft an Fachhochschulen größer als an Universitäten sich der Hochschuldidaktik zu öffnen und Strukturen entsprechend umzustellen.

Die Maßnahmen und ihre Umsetzung vor Ort werden in Kapitel 5 von den Kooperationspartnerinnen unter spezifischen Gesichtspunkten und ausführlicher dargestellt.