

"Es führt kein Weg zurück" (Thomas Wolfe) - bildungspolitische Überlegungen

Bülow-Schramm, Margret

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bülow-Schramm, M. (2012). "Es führt kein Weg zurück" (Thomas Wolfe) - bildungspolitische Überlegungen.

In M. Bülow-Schramm (Hrsg.), *Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches*

Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung (S. 215-229). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004290w215>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

W. Bertelsmann Verlag



"Es führt kein Weg zurück" (Thomas Wolfe) - Bildungspolitische Überlegungen

von: Bülow-Schramm, Margret

DOI: 10.3278/6004290w215

Erscheinungsjahr: 2012

Schlagerworte: Bildung, Hochschule, Studium, bildungspolitisch

Studienerfolg und Studienverlauf in Bachelorstudiengängen wurden im USuS-Projekt mit dem Impetus empirisch untersucht, Hürden zu verringern und fördernde Faktoren zu stärken, damit Hochschulbildung all denen offen steht, die sie wollen (zu evidenzbasierter Hochschulpolitik vgl. Kapitel 6.4). Dies bedeutet, die Bologna-Realität als Fakt zu nehmen. Und dieses Faktum wird nicht nur gemessen an dem, was es sein will, sondern auch an dem, was es sein könnte: eine Reform, die die in Deutschland besonders enge Verbindung zwischen Herkunft und Bildungserfolg lockern, Potenziale erschließen und die individuelle mit einer institutionellen Entwicklung koppeln könnte. "Zukunft darf nicht von Herkunft abhängen", so ein von einem der bildungspolitischen Sprecher der Grünen in Umlauf gebrachter Slogan, der eine philosophische Erkenntnis von Kierkegaard, die auch der Bourdieuschen Habitusstheorie zugrunde liegt, provokativ in sein bildungspolitisches Gegenteil verkehrt (keine Zukunft ohne Herkunft).

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

6 „Es führt kein Weg zurück“ (Thomas Wolfe) – Bildungspolitische Überlegungen

MARGRET BÜLOW-SCHRAMM

6.1 Vorbemerkung

Studienerfolg und Studienverlauf in Bachelorstudiengängen wurden im USuS-Projekt mit dem Impetus empirisch untersucht, Hürden zu verringern und fördernde Faktoren zu stärken, damit Hochschulbildung all denen offen steht, die sie wollen (zu evidenzbasierter Hochschulpolitik vgl. Kapitel 6.4). Dies bedeutet, die Bologna-Realität als Fakt zu nehmen. Und dieses Faktum wird nicht nur gemessen an dem, was es sein will, sondern auch an dem, was es sein könnte: eine Reform, die die in Deutschland besonders enge Verbindung zwischen Herkunft und Bildungserfolg lockern, Potenziale erschließen und die individuelle mit einer institutionellen Entwicklung koppeln könnte. „Zukunft darf nicht von Herkunft abhängen“, so ein von einem der bildungspolitischen Sprecher der Grünen in Umlauf gebrachter Slogan, der eine philosophische Erkenntnis von Kierkegaard, die auch der Bourdieuschen Habitusstheorie zugrunde liegt, provokativ in sein bildungspolitisches Gegenteil verkehrt (keine Zukunft ohne Herkunft).

Anhaltspunkte für diese Hoffnungen bietet die Reform aufgrund ihrer Zielsetzungen und des Eintritts vieler Hochschulen in einen Reformprozess, der nach den umfassenden Evaluationen der Diplom- und Masterstudiengänge und den Ende der 90er Jahre an ausgewählten Universitäten implementierten Universitätsentwicklungsprojekten überfällig erschien.¹⁴⁰

Als Akteure waren in den vergangenen Projekten wie im Bologna-Prozess *die* Hochschulen angesprochen, sodass eine gesamthochschulische Strategie zur Reform sämt-

¹⁴⁰ Erwähnt seien hier die Initiative der Hamburger Wissenschaftsbehörde, 1995 mit dem IZHD der Universität Hamburg ein Pilotprojekt zur Evaluation nach dem Peer-Review-Verfahren zu starten, das paradigmatisch für den Nordverbund Evaluation wurde sowie die Förderlinie der Stiftung Volkswagenwerk „Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung“ zur Etablierung des „Neuen Steuerungsmodells“ (vgl. FN 10) an Hochschulen.

licher Studiengänge in einem Prozess der offenen Koordinierung erfolgversprechend erscheinen konnte (dazu mehr in Kapitel 6.3).¹⁴¹

Im USuS-Projekt wurde mit umfangreichen empirischen Analysen der Situation an Verbesserungen im System gearbeitet, die nach Auftreten von Defiziten der neuen Studiengangsstruktur in der praktischen Durchführung weit über ihren konkreten Entwicklungszusammenhang hinaus gefragt waren. Im Projekt wurde nicht davon ausgegangen, dass der Bologna-Prozess in Deutschland zurückgedreht wird durch eine flächendeckende Wiedereinführung der „alten“ Studienabschlüsse Diplom und Magister, auch wenn dies vereinzelt besonders im Kontext ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge medienwirksam auf die Tagesordnung gebracht wurde.¹⁴² Sollte sich allerdings die Studienrealität als nicht reformierbar herausstellen, hat das auch Einfluss auf diese Position, und die Frage nach Alternativen muss neu gestellt werden. Als Faktor für die Reformierbarkeit der Studienstrukturen hat sich im USuS-Projekt die Ebene der Studiengänge herausgestellt, die bisher sowohl als Adressat hochschulischer Strategie wie Initiativen nicht im Mittelpunkt stand (Jenert 2012).

Wenn wir in diesem Schlusskapitel die Ergebnisse unter bildungspolitischen Gesichtspunkten gegen den Strich bürsten, so ist das also zum einen ein Beitrag zur Bologna-Diskussion, zum anderen ein Blick auf die Entwicklungsperspektiven der Hochschulen. Wir bleiben dabei der Haltung treu, die Studierenden in den Mittelpunkt zu stellen fußend auf einem akteurstheoretischen, vorwiegend interaktionistischen Ansatz. Wir folgen mit den Studiengangsverbesserungen den soziologischen Theorien, die den Mitgliedern der Gesellschaft Handlungsfähigkeit und eine Entwicklung dieser Handlungsfähigkeit zuerkennen (Berger/Luckmann 1966; Bourdieu/Wacquant 2006; Kelle 2008). Erst mit diesem Ansatz ergibt auch die Forderung „Gebt den Studierenden ihr Studium zurück“ Sinn.¹⁴³

Dafür sprechen Befunde, die auf die Entwicklung von Studierverhalten in Auseinandersetzung mit der Studienstruktur verweisen, die sich zu unterschiedlichen Typen der Studienbewältigung verdichten lassen. Es gibt nicht *den* Bachelorstudierenden, auch nicht auf Studiengangsebene.

Zwei Fragestellungen sind im Kontext dieser bildungspolitischen Überlegungen zu beantworten, die die Ergebnisse von USuS in einen größeren Rahmen stellen und

141 Allerdings ist – auch unter Bezug auf die USuS-Ergebnisse – diese Sichtweise auf Hochschule als monolithischer Block sehr vereinfachend und mit ein Grund für die Friktionen bei der Umsetzung der Bologna-Vorgaben.

142 Vgl. z. B. den Artikel in FOCUS vom 1.8.2010 mit der Überschrift „Technische Hochschulen, Rückkehr zum Diplom“, in dem es heißt: Zehn Jahre nach Einführung der Bachelor-Studiengänge wollen die neun führenden Technischen Hochschulen in Deutschland zum Diplom-Abschluss zurückkehren. Dies soll zunächst in den Ingenieursfächern gelten. Hier muss man allerdings differenzieren zwischen einer Rückkehr zu den Strukturen des Diplomstudiums und einem Erhalt lediglich des akademischen Grades: Vereinzelt wurden die Diplomstudiengänge nie abgeschafft. Die neun führenden technischen Hochschulen (TU 9) setzen sich im Gegensatz dazu „nur“ für den Erhalt des akademischen Grads „Diplom-Ingenieur“ ein (ASTA der RWTH 2010).

143 Dies schließt eine neoinstitutionalistische Sichtweise (Kühl 2011) auf die Entwicklung von Studierverhalten und Studienstilen nicht aus, wird im Gegenteil befördert durch die zentrale Bedeutung des „Eigensinns“ oder der „Eigenlogiken“ der Studierenden bei der Analyse des qualitativen Materials (vgl. Kapitel 2 und 3.1).

diesen Rahmen gleichzeitig hinterfragen, indem die Interessen der verschiedenen Akteure der Bildungspolitik betrachtet werden. So soll in den Blick geraten, dass Hochschulentwicklungen und der Bologna-Prozess interessengeleitet sind, wir selbst in diese Interessen eingebunden sind und die Befunde mit unterschiedlichen Intentionen von Dritten verwendet werden können:

1. Was ist gemäß Bologna-Bedingungen bildungspolitisch unter Studienerfolg zu verstehen? Welche Akademikerinnen sind gewünscht und sollen an den Hochschulen produziert werden?
2. Wohin treiben die Hochschulen?

6.2 Was ist gemäß Bologna-Bedingungen bildungspolitisch unter Studienerfolg zu verstehen?

6.2.1 Studienerfolg und Studiendauer

Warum steht der Studienerfolg im Zentrum der Analyse des USuS-Projekts? Ist dies schon Ausdruck der Unterwerfung unter eine einseitige betriebswirtschaftliche Perspektive auf das Studium und Anerkennung seiner Ökonomisierung?

Im USuS-Projekt wird im Gegenteil mit diesem Fokus die Auseinandersetzung darüber, was unter Studienerfolg verstanden werden kann, wieder eröffnet und aus dem Kontext gelöst, in dem allein die (kurze) Dauer des Studiums für ein erfolgreiches Studium steht, wie es im Zuge der Novellierung des HmbHG 1991 von einem Behördenvertreter in dem Ausspruch: „ein kurzes Studium muss wieder ein Wert an sich werden“ zum Ausdruck kam.

Auch in dem Gutachten der sog. Dohnanyi-Kommission von 2003, ebenfalls bezogen auf die Hamburger Universität steht als Erstes: Die Studienzeiten sind zu lang (BWF 2008). Und noch 2012 bezeichnet der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zur Akkreditierung zu lange Studienzeiten als hervorgehobenes Problem der Hochschulen (WR 2012: 7). Man könnte hier mit Banscherus von „Studienzeitverkürzung als politisches Leitmotiv“ (Banscherus 2007: 74) sprechen, das mit der Einführung gestufter Studiengänge zunächst durch strukturelle Eingriffe (two tiers study) eingelöst schien, sodass nun (endlich) in den Mittelpunkt gestellt wurde, was die Studierenden können sollen, wenn sie ihr Studium durchlaufen haben (Kompetenzorientierung).

Aber: Nun war die Geschwindigkeit das Problem, weil das Studium nicht inhaltlich reformiert, sondern nur gedrängter wurde. Ein Gewinn ist, dass das Problem nicht einseitig den Studierenden angelastet werden kann, sondern Studiengangskonstrukteure und -manager, Lehrende wie Bildungspolitiker im Brennpunkt stehen, denn die Ökonomisierung des Studiums scheint in der fehlenden Zeit und in den nun notwendigen Instrumenten, die zur Einhaltung der extern vorgegebenen Dauer eingesetzt

werden müssen (Module und Leistungspunkte), ihren bedrohlichen Ausdruck zu finden:

„Sie werden häppchen- und punktesystematisch gehetzt. Ihnen fehlt die Zeit, ihr Studium durch eigene Neugier und ein sich langsam bildendes Urteilsvermögen zu bestimmen.“ (Grottian/Narr 2006).

Die Studierenden selbst – so die USuS-Befunde – sehen allerdings in den Leistungspunkten nicht die Wurzel des Übels, wohl aber in der fehlenden Zeit, und die Module sind vor allem unter dem Aspekt problematisch, dass sie nicht frei wählbar sind.

An sozialer Dramatik gewinnt die knappe Zeit, weil nach unseren Befunden eine Vorbedingung für Studierenerfolg (s. u.) die Bewältigung der formalen Studienanforderungen ist, die den gelernten Strategien in der Schule nicht entsprechen und je nach Nähe zu akademischer Bildung ein oder mehr Semester in Anspruch nehmen. Alle Versuche, das individuelle Studiertempo zu normieren, müssen u. E. bei einer gewünschten Heterogenität der Studierendenschaft in die Irre führen und sind zudem ein Fremdkörper in einer Orientierung des Studiums an „Learning outcomes“, die den europäischen Hochschulraum kennzeichnen soll¹⁴⁴ (Banscherus/Himpele 2011). Allerdings sind Kreditpunkte, über die die zeitliche Normierung durchgesetzt werden soll, andererseits eine Möglichkeit, die Überfrachtung der Studiengänge sichtbar zu machen und über die Qualitätssicherung zu ahnden. Sie taugen „als Argument zur zeitlichen Begrenzung der Belastung der Studierenden in Fächern mit besonders hohem Zeitaufwand, quasi als obere Belastungsgrenze“ (Banscherus/Himpele 2011: 96) und dienen dann tatsächlich dem „shift from teaching to learning“ (Berendt 2005).

Enge Zeit ist also nach wie vor ein Thema, das durch die Zweistufigkeit eher verschärft als gelöst wurde, sodass auch die KMK 2009 empfahl, die Sechs-Semester-Grenze nicht dogmatisch einzuhalten (KMK 2009b). Denn der Bachelor als Kurzstudiengang wird nach wie vor nicht allgemein akzeptiert, die Studiendauer wird individuell angepasst, sodass über die Hälfte der Studierenden zwei Semester über die Regelstudienzeit hinweg studiert (Statistisches Bundesamt 2012). Dem entsprechen die USuS-Befunde, dass individuell ein oder zwei Semester mehr eingeplant werden, wenn es eng wird, und dass deshalb in einem Studiengang die Regelstudienzeit von sechs auf sieben Semester erhöht wurde (vgl. Kapitel 5.3). Auch allgemein ist schon früh festgestellt worden, dass die neuen Studienstrukturen allein noch keine kürzeren Studienzeiten gewährleisten (Heublein/Schwarzenberger 2005).

Dennoch ist die Anzahl der Absolventen eines Studiengangs in der Regelstudienzeit einer der wichtigsten quantitativen Erfolgsindikatoren. Erst an zweiter Stelle wird danach gefragt, was die Studierenden in dieser Zeit geleistet haben und wozu sie selbst die Zeit nutzen wollen.

Diese Sichtweise gilt es umzukehren, indem zuerst gefragt wird, was die Studierenden an angestrebten Kenntnissen erworben haben, wie viel Zeit dafür notwendig war und

144 Die gesamte Europapolitik ist auf eine Output-Steuerung ausgerichtet, sie ist auch die Maxime der „Methode der offenen Koordinierung“ (MOK), die bereits erwähnt wurde (Bauer/Knöll 2003).

welche Kompetenzen sie nicht erwerben konnten, obwohl sie sie angestrebt haben. Dies könnte ein Indikator für die Studierbarkeit eines Studiengangs sein, der allerdings Angaben über den Kenntnis- und Kompetenzerwerb und die angestrebten Kompetenz- und Studienziele der Studierenden voraussetzt.

6.2.2 Studienerfolg und Erwerb von Kompetenzen¹⁴⁵

Kompetenzmessung ist ein aktuelles Thema der Hochschulforschung, das verstärkt drittmittelgefördert wird. Zunehmend werden auch Projekte akzeptiert, die nicht eine Perfektionierung der Messungen in quantitativer Hinsicht betreiben, sondern die verstärkt die Kontextbedingungen berücksichtigen.¹⁴⁶

In USuS wurden die Einflussfaktoren auf den Kompetenzerwerb, wie sie von den Studierenden wahrgenommen werden, in den Mittelpunkt von Studienerfolg gestellt und in vielfältiger Hinsicht untersucht (vgl. Kapitel 4 in diesem Buch).

Für die Studierenden steht die Fachlichkeit dabei im Vordergrund. Die tiefe Neigung zum Fach und fallweise die konkrete Tätigkeit in gewünschten Berufsfeldern ist oftmals Motor des Studiums und Abschlussmotivation, aber auch der Nährboden für Zweifel daran, ob es überhaupt Studienanteile gibt, in die die Studierenden ihre praktisch-fachlichen Interessen einbringen können (zu Beginn des Studiums) und ob das Studium etwas für die beruflichen Kompetenzen bringt (von der Mitte des Studiums an). Insofern hat sich die Orientierung an einem für den Beruf qualifizierenden Studium durchgesetzt, jedoch weniger in ihrem Aspekt einer generischen Kompetenz, wie der – ebenfalls umstrittene – Begriff der Employability (s. u.) es nahelegt.

Hier steht u. a. die Wissenschaftlichkeit des Studiums auf dem Prüfstand, die hinter der Employability zu verschwinden droht, insofern deren theoretische Grundlegung ausgeblendet oder isoliert von Fachwissen vermittelt wird. Im Laufe der langen Zeit der Reformen scheint die zusätzliche Berücksichtigung von überfachlichen Kompetenzen, die die Fachlichkeit aufschließen sollte, in ihr Gegenteil umgeschlagen zu sein. 1999 stand im Zentrum dieser Diskussion das Konzept des „Empowering Learners“ als Bindeglied zwischen traditionell verstandener Wissensvermittlung und der überwiegend den Anforderungen außeruniversitärer Berufspraxis folgender höherer Berufsausbildung (Richter 2003). Durch eine entsprechende Studiengestaltung sollten u. a. curriculare Wahlfreiheit, studentisches Feedback und systematische Reflexion die Entwicklung von Employability als Empowerment and Ownership fördern, ohne die „academic quality“ (Reichert/Tauch 2003 zitiert bei Richter 2003) zu schmälern

145 Die Diskussion über den Kompetenzbegriff als Frage nach seiner Angemessenheit für wissenschaftliche Inhalte wird hier nicht geführt, ist aber längst nicht abgeschlossen in der scientific community.

146 Ein Beispiel dafür ist die vom BMBF geförderte Koordinierungsstelle zur „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“ (KoKoHs), geleitet von Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Johannes Gutenberg-Universität Mainz) und Sigrid Blömeke (Humboldt-Universität zu Berlin). Daneben laufen auch Bemühungen, eine internationale Vergleichbarkeit herzustellen. Vgl. dazu die Diskussionen zu AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) z. B. in der GfHf (Gesellschaft zur Hochschulforschung).

und jedwede Verantwortlichkeit dafür auf die Studierenden abzuwälzen. Insbesondere der Wunsch nach Wahlfreiheit für ein interessegeleitetes Studium ist ebenfalls bei den USuS-Studierenden im Studienverlauf vielfach präsent und verstärkt sich in einzelnen Studiengängen im Studienverlauf noch (vgl. Kapitel 3.2.3).

In den Befunden aus Studierenden-Sicht findet das Thema „academic quality“ bzw. Wissenschaftlichkeit oftmals seinen Ausdruck als Theorie-Praxis-Problem in unterschiedlichen Erscheinungsweisen in den Studiengängen.

Noch scheint es gerade in den technischen Fächern nicht zu gelingen, den Zusammenhang der Theorie mit den technischen Kompetenzen zu vermitteln. Hier Theorie, deren Aneignung Schwierigkeiten bereitet und den Studienverlauf durch nicht bestandene Prüfungen durcheinanderzubringen droht, dort praktische Anteile, die scheinbar ohne Vorbereitung zu absolvieren sind – weswegen auch hier Kompetenzen vermisst werden – und wie Fremdkörper im Studienplan sind.

Aber auch im Lehramtsstudium bleibt unausgesprochen und zumindest in den Augen der Studierenden ungelöst, was die theoretische Grundlegung der gewählten Fächer oder der Erziehungswissenschaft mit dem Unterrichten und Lehrerkompetenz in engerem Sinne zu tun hat. In den angewandten Sozialwissenschaften vermissen die berufsbegleitend Studierenden zuweilen eine theoretisch fundierte Qualitätsverbesserung ihrer beruflichen Tätigkeit.

Verschärft wird dieses Unverhältnis von Theorie und Praxis durch die mangelnde Anerkennung des Vorwissens der Studierenden, die als Verweigerung einer Wertschätzung der Studierenden seitens der Lehrenden wahrgenommen wird. Den Studierenden wird so eine Hierarchie von theoretischem und praktischem Wissen vermittelt, die ihren eigenen Interessen zuwider läuft.

Studienerfolg ist in dieser Dimension vor allem die Einsicht in den Bezug der Theorie zur Praxis und in die Notwendigkeit wissenschaftlichen Arbeitens zur Weiterentwicklung der Praxis. Dafür müssen die bei den Studierenden vorhandenen Orientierungen an der immer schon gewussten Praxis, die keiner Begründung mehr bedarf (Theorieabstinenz), aber auch das Aneignen praktischer Vollzüge ermöglicht und der Reflexion zugänglich gemacht werden.

Diese kritische Reflexion erfolgt nicht von selbst. Aus hochschuldidaktischer Sicht muss es dafür strukturelle Einbettungen geben, wie sie auch das Konzept des „Empowering Learners“ vorsieht. Vor allem aber legen dies die Befunde zu den Haltungen und Studienstilen der Studierenden im USuS-Projekt nahe: Der oben bereits erwähnte Wunsch nach Wahlfreiheit und Beteiligung an der Gestaltung des eigenen Studiums enthält auch den Wunsch nach Orientierungspunkten und Halteseilen, denn eine Wahl zwischen einer begrenzten Anzahl von Alternativen wird einer völligen Freiheit vorgezogen.

Der aktuell verfolgte Ansatz der Employability, die im Bachelorstudium erfüllt werden muss, um in einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss münden zu können, hat

diese Probleme nicht gelöst, aber offen auf den Tisch gebracht und neue generiert, die unten im Abschnitt 2 dieses Kapitels noch einmal angerissen werden. Setzt sich allerdings die Tendenz fort, die in USuS als Wunsch auftaucht und sich in Einzelfällen im Verlaufe des Studiums verstärkt, dann ist das Problem der Employability von B.A.-Abschlüssen auf individueller Ebene obsolet, allerdings auch das Ziel einer Zwei-Zyklen-Studienstruktur weitgehend verfehlt: direkt an den B.A.-Abschluss ein Masterstudium anzuschließen und erst mit dem Masterabschluss auf den Arbeitsmarkt zu gehen. Umso genauer ist auf Maßnahmen zu schauen, die diese Möglichkeit beschränken.

6.2.3 Studienerfolg für alle?

Die bildungspolitisch gewollte Erhöhung der Studierenden-Anfängerzahlen aus dem erweiterten Kreis der Studienberechtigten (KMK 2009a) erfordert nicht nur eine gesetzliche Regelung der Hochschulzugangsberechtigung, sondern bedarf studiengestalterischer Vorkehrungen (Bülow-Schramm/Rebenstorf 2011 Online Dossier). Zwei Tatbestände machen das besonders dringlich. Die bisherige geringe Wirkung des sog. Meisterparagrafen¹⁴⁷ und die nicht nur in USuS vorgefundene studiengangspezifische Homogenität der Studierenden, der eine Heterogenität zwischen den Studiengängen gegenübersteht.

Dass Bemühungen um Studierende erfolgreich sein können, zeigen die gestiegenen Anfängerzahlen seit 2006: Der Höchststand von Studienanfängerinnen in 2011 übertrifft die Prognose von 2008 um 25 %. Es sind viele Faktoren, die dazu beigetragen haben können. Die deutlich gestiegene Studierneigung und die steigende Anzahl beruflich Qualifizierter unter den Studierenden sind zwei von sechs möglichen Faktoren, die von der KMK angeführt werden.¹⁴⁸ Mit einer steigenden Zahl von Studienanfängerinnen ist allerdings das Problem der Chancengleichheit nicht gelöst, solange die Kapazitäten nicht in demselben Maße steigen (Achenpöhlner 2012).

Studienerfolg für alle setzt über gesetzliche Regelungen hinaus den Ausgleich unterschiedlicher Ressourcen und Hypotheken bei den einzelnen Studierenden voraus. Dem unterschiedlichen Vermögen, mit dem Regelsystem Hochschule zurechtzukommen – so die USuS-Befunde –, kann Rechnung getragen werden durch Maßnahmen, die aus der Dialektik von Homogenität und Heterogenität heraus notwendig studiengangspezifisch und auf Studiengangsebene verortet sein müssen. Das wurde in USuS erprobt, ein eindringliches Beispiel sind die Innovationen am Standort Nord (Kapitel

147 Zwar kann der CHECK Up vom Juni 2012 fast eine Verdoppelung des Anteils von Studienanfängerinnen ohne Abitur und Fachhochschulreife melden, er steigt damit aber lediglich von 1,09 % in 2007 auf 2,08 % in 2010. Aber diese Bewegung kennzeichnet die notwendige Stoßrichtung der Maßnahmen: verbesserte rechtliche Zugangsmöglichkeiten im Verein mit breiteren Angeboten auf der Hochschulseite.

148 In der Pressemitteilung der KMK vom 4.7.12 werden außerdem angeführt: – höhere Abiturientenzahlen und doppelte Abiturjahrgänge in den Ländern; – die 2011 beschlossene Aussetzung der Wehrpflicht durch den Bund; - die Zuordnung von Berufsakademien in Baden-Württemberg und im Saarland zum Hochschulbereich; -eine höhere Anzahl von Studienanfängerinnen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben

5.3 in diesem Buch). Richtschnur für ihre Angemessenheit im Sinne des bildungspolitischen Credo der Chancengleichheit ist ihre Diskriminierungsfreiheit und die Vermeidung der Abwertung bestimmter Umgangsweisen mit den Studienanforderungen sowie der Inanspruchnahme von Ausgleichsregelungen. Kurz: Die Berücksichtigung von Diversität in der Studiengangsgestaltung darf nicht zu neuen Diskriminierungen führen und damit die Heterogenität in den Studiengängen behindern. Es muss im Anschluss an USuS noch evaluiert werden, ob „Sonderregelungen“ als zielgruppenspezifische und maßgeschneiderte Angebote zu steigender Komplexität als weitere „unbeabsichtigte“ Folge führen und dadurch zu einer wiederum erschwerten Durchschaubarkeit des Regelsystems.

Eine Vielfalt von Lernmöglichkeiten und institutionellen Angeboten, die gleichberechtigt nebeneinander stehen, kurzfristig wähl- und unbürokratisch wahrnehmbar sind, um deutlich zu machen „es ist normal, verschieden zu sein“, erscheint gegenüber Sonderregelungen als die bessere Variante.

Sollen aus Studienanfängerinnen Absolventinnen werden, die Spaß und Zuversicht beim Studieren über die Klippen des Studiums getragen haben (so die in USuS aufgefundenen Studienstile mit Einfluss auf den Kompetenzerwerb, vgl. Kapitel 4), müssen wir uns von dem Bild der Bachelorstudierenden als wenig wissenschaftlich, wenig autonom und wenig chancenreich¹⁴⁹ verabschieden. In den USuS-Befunden scheint in nuce auf, was eine heterogene Studierendenschaft verlangt: wählbare Alternativen, gesetzten Raum für kritische Reflexion des Studienangebots, vor allem Klärung des Verhältnisses von Studium und berufs- und lebenspraktischen Kenntnissen und eine Balance zwischen wissenschaftlich fundierter Fachlichkeit und Selbstwirksamkeit gemäß einem integrativen Ansatz (Friese/Wixfort 2012 i. E.:11). Notwendig dafür ist eine Studiengangsstruktur, die das stützt und trägt. Notwendig sind aber auch konkrete Studiengestaltungen, die kollektives Lernen begünstigen. Oftmals führt der Weg dorthin über vernetztes Lernen angedockt an Prüfungsvorbereitungen. Kollektives Lernen geht aber mit Perspektivenwechsel, dialogischen Prozessen und selbstbestimmtem Lernen darüber hinaus und scheint uns geeignet, die Brücke von Lernen zu Bildung zu schlagen.¹⁵⁰ Dabei sollte differenziert werden zwischen selbstbestimmtem und selbstorganisiertem Lernen, Letzteres wird von den Studierenden durchaus auch als belastend empfunden, wenn gleichzeitig mit der Forderung danach Mangel an Gestaltungsfreiheit im Studium besteht.

Einer Absenkung des wissenschaftlichen Niveaus reden wir damit nicht das Wort, vielmehr erwachsen aus der Verbindung von Theorie, gesellschaftlicher Praxis und Berufspraxis neue Impulse, die die Wissenschaft bereichern (vgl. auch 5.3); so die Befunde (Bülow-Schramm, Rebenstorff 2011 Online Dossier, Bülow-Schramm 2010a)). Deren Umsetzung in innovative Maßnahmen erfolgt in den beteiligten Studiengängen

149 Bargel (2010: 183) zum verbreiteten Image des Bachelor.

150 Bildung im Sinne von Koller u. a. gemeint als transformatorischer Prozess, in dem die Entfaltung des Menschen angestrebt und das Subjekt selbst verändert wird, in Abgrenzung zu Lernen, das lediglich in einer Aneignung von Wissen besteht (Koller u. a. 1989).

auf unterschiedlichen Wegen und mit unterschiedlichem Erfolg, was in Kapitel 5 einer eingehenden Analyse unterzogen wird.

6.3 Wohin treiben die Hochschulen?

Wie eng diese empirisch gestützten Maßnahmen zur Studiengangsgestaltung mit der Entwicklung der Hochschulen verknüpft sind, soll in den folgenden Überlegungen angerissen werden. Der Bologna-Prozess hat eine Dynamik angestoßen, die einerseits eine autonome Hochschule voraussetzt mit Elementen des Neuen Steuerungsmodells¹⁵¹, sie andererseits vermehrt einer Kontrolle anhand von kollektiv anerkannten Zielen unterwirft (die Bologna-Vorgaben), die in nationale bürokratische Regelungen überführt werden und neue Bürokratien schaffen (die komplizierte Gestaltung der Akkreditierung in Deutschland ist dafür greifbarer Ausdruck).

Mit der Anwendung der Methode der offenen Koordinierung ist eine Eigendynamik der Hochschulen gewollt:

Harmonisierung unter Betonung der Eigenverantwortung der Hochschulen (und Länder) statt Standardisierung und Vereinheitlichung ist die Zauberformel. Dies hat einerseits zu einer „neuen Unübersichtlichkeit“ geführt (vgl. Heine 2012: 107 f.) andererseits aber Prozessen Raum gegeben, in denen sich die Hochschulen die Ziele und Maßnahmen „einverleiben“ und mit ihrer Organisationslogik abstimmen können. Das birgt Risiken und Chancen, die sich in der Grauzone von Verweigerung bzw. formaler Zustimmung bewegen. Die Klage über den alten Wein in neuen Schläuchen, die mit der Defizitbenennung der BA/MA-Realität oftmals einhergeht, indiziert letzteren Tatbestand. Die Vielfalt der Strukturen und Gestaltungen auf Studiengangsebene sind Ausweis der andernorts noch brachliegenden Chance, in den Hochschulen verschiedene Ausprägungen zu realisieren, die den Fachkulturen adäquat sind und für ein Voneinander-Lernen genutzt werden können, was in USuS begonnen wurde und zur Nachahmung empfohlen wird.

Ob unter Harmonisierung auch der Extremfall fällt, zentrale Ziele abzulehnen, ist offen. Zwar haben sich die Kritiker des Prozesses vielfach auf die Formel geeinigt, die Ziele zu teilen, deren Umsetzung aber zu kritisieren; jedoch ist insbesondere die Indienststellung der Universitäten für das Ziel, die „stärkste wissenschaftsbasierte Wirtschaftsmacht der Welt“ zu werden, zurückgewiesen worden.

„So entsteht der Verdacht, dass die Umgestaltung des Hochschulraums nur ein Anhängsel der Schaffung des europäischen Wirtschaftsraums ist, den es schlagkräftig zu gestalten gilt, was ohne den Wissenschaftsbereich nicht geht (der aber dafür seiner Logik unterworfen werden muss).“ (Bülow-Schramm 2007: 157)

151 Das neue Steuerungsmodell (NSM) oder New Public Management (NPM) ist ursprünglich für die Verwaltungsreform in Bund, Ländern und Gemeinden entwickelt und von Beginn der 90er Jahre an für die Hochschulen nachvollzogen worden (Nullmeier 2000).

In der (auch begrifflichen) Vermischung der alternativen Paradigmen von Wissenschaftlichkeit und Wirtschaft mit der Tendenz zur Dominierung der Universitätswelt durch das Geschäftsdenken sieht Kellermann das Chaos an den Hochschulen begründet und die Reduzierung von Universität und Wissenschaft auf Märkte, die dem Streben nach Erkenntnis um ihrer selbst willen zuwiderläuft (Kellermann 2011: 53 ff.).

Aber diese Kritik scheint die Ausdehnung der Bologna-Strukturen nicht ernsthaft zu gefährden, zumal von diesem Standpunkt auch nicht die Forderung nach Rückgängigmachen des europaweiten Bologna-Prozesses erhoben wird.

Vielmehr stellt sich die Frage, wie gefährlich die Ökonomisierung der Wissenschaftlichkeit konkret werden kann¹⁵², die nie die alleinige Funktion von Universitäten oder gar Fachhochschulen war.

Nach Daxner hat die Universität neben einer Mischung vieler Funktionen (aber eben auch nicht nur die eines Wirtschaftsfaktors) das *differentium specificum* der biografische Ort zu sein, an dem die normale Erziehung durch eine Erziehung und Bildung durch Wissenschaft abgelöst wird. Erst dann kann das kritische Element wissenschaftlicher Arbeit in der Universität seinen Ausdruck finden.

„Eine Gesellschaft denkt sich nicht in ihren Parlamenten und wenig in ihren Medien. Sie muss sich aber selbst denken können, um ihre Komplexität zu verstehen und um ihre künftige Entwicklung antizipieren zu können. Diese Art der Bildung bedarf qualifizierter Menschen, keine Frage. Aber sie bedarf vor allem solcher Menschen, die sich distanzieren zur Erlebniswelt des Here-and-Now und zur Weltsicht, die der Common Sense vermittelt, verhalten. Kurz: Diese Qualifikation muss über Alltagsdistanz und Wissenschaftlichkeit laufen.“ (Daxner 2000a: 227).

Wissenschaftliche Arbeit als „bedürfnis- und interessegeleitete Kritik der Realität, die der Alltagsverstand nicht leisten kann“ (Daxner 2000a), bedarf immer auch der Selbstreflexion und ein Sich-in-Beziehung-Setzen zur Welt mit dem Ziel der reflexiven Praxis (Schülein 1983: 115 f) auf institutioneller (Hochschulforschung) wie individueller Ebene (Studieren als Bildungsprozess).

Die Universität als kritische Instanz zu begreifen erfordert „im Anschluss an Foucault zu fragen, auf welche Weise und in welchem Ausmaß die Universität heute den gesellschaftlichen Diskurs erweitert, ergänzt, befruchtet; aber auch: auf welche Weise die Universität den gesellschaftlichen Diskurs einschränkt.“ (Kappeler 2000: 493) Das aber ist nicht zu vereinbaren mit einer Vereinnahmung der Universität durch partikuläre – und seien es gesamtgesellschaftliche – Wirtschaftsinteressen.

152 Das Institut für Sozialforschung in Frankfurt a. M. widmete unter der Leitung von Max Horkheimer dieser Frage von Anfang die größte Aufmerksamkeit: „Die Hauptaufgabe ...ist es, die Abhängigkeit der gesamten sogenannten Kultur von wirtschaftlichen Vorgängen zu erforschen ...unter Benutzung aller wissenschaftlichen Hilfsmittel...“ (Horkheimer 1932, zugänglich gemacht von Ruggieri 2012: 287). Dass es bis heute auf der Tagesordnung steht, zeigt die tiefe Verwurzelung des Problems in seiner allgemeinen Form mit der spätbürgerlichen bzw. industriekapitalistischen Gesellschaft bis hinein in ihre Globalisierung und Europäisierung.

„Studieren ist dabei als ein Prozess zu sehen (...). Er soll ermöglichen, dass das Denken in Bewegung kommt und dass reflektierende Mitglieder oder Absolventen der Universität entstehen, die sich in dem Maß besser in die Situationen, in die sie gestellt sein werden, zurechtfinden, indem sie als 'reflektierende Praktiker' tätig sein können.“ (Kappeler 2000: 494).

Kann Employability als Kernkompetenz der Bachelorstudierenden und Kristallisationspunkt des Vorwurfs der Ökonomisierung des Studiums in diese Richtung umgedeutet und produktiv genutzt werden?

In diesem Kontext ist darauf verwiesen worden, dass eine berufliche Orientierung des wissenschaftlichen Studiums nicht erst mit dem Bologna-Prozess Einzug in die Hochschulen gehalten hat (Bülow-Schramm/Heumann 2012), vielmehr „bestand in Deutschland also traditionell eine Dauerspannung zwischen einer nicht-zweckgebundenen Wahrheitssuche der Universität in der ‚Idee‘ und einer fachlich relativ engen Zulieferungsleistung für bestimmte Berufe durch grundlegende Qualifizierung“ (Teichler 2008: 71). In dieser Debatte hat Humboldt eine solch prägende Position bezogen, dass in der Folge Beruflichkeit von vornherein als Gefährdung von Wissenschaftlichkeit konnotiert wird.

Zu den genannten Aspekten der Employability-Debatte, die Teichler unter der Überschrift „Jargon der Nützlichkeit“ zusammenfasst und in gewissem Sinne entdramatisiert (Teichler 2008: 77f.), möchte ich einen ideologiekritischen Aspekt hinzufügen. Er besteht in dem Verdacht, bei Employability könnte es um die Fähigkeit gehen, widerstandslos in einem unübersichtlichen Arbeitsmarkt Flexibilität zu beweisen und kritiklos in berufliche Positionen zu schlüpfen, die weder den Gehalts- und Staturerwartungen, noch den Handlungsspielräumen eines Akademikers, noch der einsichtigen Anwendung des Gelernten entsprechen (Bülow-Schramm 2012b). Die Figur des „akademisch Angelernten“, die bereits Mitte der achtziger Jahre auftauchte, ist personifizierter Ausdruck dieser Fähigkeiten (Bülow/Martens/Nullmeier 1987). Employability wäre so ein Gegenkonzept zur Einordnung akademischer Berufe als Profession.¹⁵³ Es wäre dann kein Versehen, dass nicht der Begriff „professional relevance“ (Teichler) für die Ausrichtung der Bachelorstudiengänge gewählt wurde, sondern stattdessen Employability als Deprofessionalisierung, die genau gemünzt ist auf das Bachelorstudium und seine Absolventinnen.

Dies wäre die Ökonomisierung, die sowohl im Widerspruch stünde zu den Befunden über die Sichtweise der Studierenden als auch zu dem Bedarf der Gesellschaft an wissenschaftlicher Kritik der Realität und an Problemlösung, aber auch zum Selbstverständnis einer Wissenschaft mit dem Ansatz der Verbindung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, der auf die Ausbildung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz als künftige Entwicklung zielt. Sie würde im Gegenteil die Hochschullandschaft in Deutschland weiter in eine Zweiteilung in Form des Breite-

153 Profession im Sinne von Bülow (1984: 11 ff.) als Ausstattung von Berufspositionen mit Autonomie, Anwendung von Sonderwissen und Interpretationskompetenz sowie Möglichkeiten zur Entfaltung der Persönlichkeit.

Spitze-Dilemmas (Kehm 2008, Bultmann 2012) treiben, wie es im Kontext der Exzellenzinitiative als Kritik¹⁵⁴ formuliert wurde, und das Hierarchiegefälle zwischen Fachhochschulen und Universitäten weiter zementieren.

Für all jene, die von der Bologna-Reform mehr Chancengleichheit beim Erwerb wissenschaftlicher Kompetenzen und Qualifikationen, einen Brückenschlag zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung und eine Verringerung sozialektiver Effekte erhofft hatten (Bargel/Bargel 2012:113 f., Baumgart 2007), wäre das nicht die erhoffte neue Ordnung, die in einem dialektischen Prozess aus dem Chaos entstehen könnte (Kellermann 2011: 62). Vielmehr käme es darauf an, diesen „entscheidenden Fehler“ der Dominanz von Employability schleunigst zu korrigieren und ins Zentrum die (wissenschaftliche d. V.) Qualifikation zur beruflichen Selbstständigkeit zu stellen (Bargel 2010: 193). Dazu gehört auch, dass für die Studiengangskonstruktion eine veränderte Studierendenschaft akzeptiert wird, die in parallelen Lebensbereichen aktiv ist, das Studium nicht als Lebensmittelpunkt betrachtet, die auf ganz unterschiedlichen Wegen mit unterschiedlichen Erwartungen, Hypothesen und Ressourcen in die Hochschule gekommen ist, kurz: einer Studiengangsgestaltung, die einer gewollten Heterogenität der Studierenden Rechnung trägt. Die Befunde liegen vor. Wie daraus eine entgegenkommende Lebenswelt Hochschule entstehen kann, die auf begeisterungsfähige Studierende trifft, die dazu beitragen, dass Wissenschaftlichkeit, Bildung und berufliche Qualifikation keine Gegensätze sind, haben die USuS-Maßnahmen insbesondere in den Studiengängen der angewandten Technik- und Sozialwissenschaften (vgl. Kapitel 5.3 und 5.4) erfahrbar gemacht. Diese Studiengänge ermöglichten Neuerungen in der Studiengestaltung, wie sie unsere Kooperationspartnerinnen an den Universitätsstudiengängen nicht erreichen konnten. Dass dennoch die Reichweite begrenzt bleibt, liegt nicht an fehlenden Ideen, nicht an mangelnder Bereitschaft oder Überzeugungskraft der Daten auf Studiengangsebene, sondern an einer unzureichenden strategischen Ausrichtung und Vernetzung der Ansätze, die zu Überdruß, Überlastung und Perspektivlosigkeit führen. Nicht nur die Studierenden vermissen Anerkennung und Würdigung und eine ausgewogene Balance der Lebensbereiche, um Kraft für die aktive Gestaltung der Hochschule aufbringen zu können und zu wollen.

154 Programm des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen mit drei Förderlinien in Regie der Deutschen Forschungsgemeinschaft und des Wissenschaftsrats.

6.4 Chancen und Risiken einer evidenzbasierten Hochschulpolitik

Evidenzbasierung als Schlagwort gegenwärtiger Bildungspolitik hat im USuS-Projekt Modifikationen erfahren, die bereits in Kapitel 1 und 2 beschrieben wurden. Zum Schluss soll es um eine Bilanz und Zuspitzung gehen, die auf den methodologischen Grundüberlegungen aufsetzen und die Wirkweise in den verschiedenen Studiengängen einbeziehen (Kapitel 5 in diesem Buch). Dass in den Sozialwissenschaften anders als in der Medizin Evidenzbasierung und Intervention nicht als ein geordnetes, womöglich hierarchisches Nacheinander zu denken sind, darauf hat Groeben in seiner Kritik am wissenschaftstheoretischen Kaskaden-Modell hingewiesen: „Das lineare Modell des Wissenstransfers von der Grundlagenforschung (= Erkenntnisinteresse) über die Anwendungsforschung (= Nutzungsinteresse) hin zu Beratung, Entwicklung, Gestaltung ist nicht adäquat, wie wissenschaftstheoretische und -historische Analysen immer wieder ergeben haben.“ (Groeben 2006: 13 f.).

So gibt es Rückkoppelungsschleifen von Anwendungsfragen auf die Theorieentwicklung. Bezogen auf die Datenqualität reicht bei praktischen Problemlösungen die Entdeckung kontextualisierter, nicht-generalisierter funktionaler Abhängigkeiten aus. Weiter verschmelzen bei komplexen gesellschaftlichen Problemen Grundlagen- und Anwendungsforschung zunehmend (Durchdringung von Erkenntnis- und Praxisinteresse).

Das beeinflusst den Forschungsprozess von Anfang an und beginnt bei der Benennung bzw. Explikation des Problems, das mit der Forschung einer praktischen Lösung zugeführt werden soll. Alltagserfahrungen fließen in die Bestimmung der Einflussfaktoren zusätzlich zu theoretischen Herleitungen ein (Zusammenführung von Theorie- und Erfahrungsheuristik). Bei der Untersuchungsplanung für praktische Forschung ist zentral, dass es nicht isolierte Faktoren sind, die den Gegenstandsbereich beeinflussen, sondern ein komplexes Bedingungsgefüge, das durch Theorien mittlerer Reichweite und Theoriefamilien eher zu erfassen ist als durch „parzellierte Minitheorien“. Weiter geht es bei praktischer Forschung um die Akzeptanz ihres geplanten Eingriffs. Die Effektivität und Robustheit der Interventionen ist es, die über die Geltung der Forschungsergebnisse Auskunft gibt (externe Validierung). Schließlich spielt die Zeit in praktischer Forschung eine große Rolle, die im Spannungsfeld der Dringlichkeit der Problemlösungen einerseits, der langsamen Entfaltung der Wirkungen von Eingriffen in die Realität andererseits steht. Dass die Effektivität als Geltungskriterium einen längeren Atem braucht als eine statistische Überprüfung, darauf haben Metz-Göckel u. a. (Metz-Göckel u. a. 2011) im Rahmen des Konzepts einer „aktivierenden Hochschulforschung“ hingewiesen. Dies sollte seinen Niederschlag auch in den Förderbedingungen für Drittmittelforschung finden.

Das iterative Vorgehen (das Hin- und Hergehen zwischen Konzept, Realisierung, Evaluierung und Modifikation einer Maßnahme) mit Rückwirkungen auf die Eingangsfrage (vgl. Kapitel 1), das im USuS-Projekt die Entwicklung der Interventionen kenn-

zeichnete, die sukzessive Entwicklung von Theoriebezügen und ihre Eklektik sind demnach keine Mängel, sondern der Eigenart praktischer Forschung geschuldet. Ein komplexes Forschungsdesign mit Triangulationen (unterschiedliche Erhebungsmethoden) und mixed methods (speziell die Integration von qualitativen und quantitativen Methoden) erscheint unter der Notwendigkeit der Kontextualisierung als Muss, um die Akzeptanz und Alltagstauglichkeit von Veränderungen einschätzen und vergrößern zu können.

Dort, wo im USuS-Kontext frühzeitig (d. h. mit Beginn der empirischen Erhebungen) Foren geschaffen werden konnten, die die empirischen Befunde begleitend interpretierten und die vorgeschlagenen Veränderungsschritte kontinuierlich validierten, konnten Maßnahmen umgesetzt werden, die über konkrete Erprobungen bis in die Studienstruktur wirkten (Süd und Nord). Wo die Kooperationspartner weniger gut vernetzt bzw. als Externe in den Studiengang hinein wirkten, konnten Denkanstöße und individuelle Interventionen realisiert werden (Ost und West).

Eine Erweiterung erfährt Interventionsforschung, wenn die Wirkung der „intendierten Veränderung“ nicht nur für den aktuellen Handlungszusammenhang angestrebt wird, sondern auf andere Kontexte übertragen werden soll. Wir möchten das Transfer 2 nennen. Als Transfer 1 bezeichnen wir, womit wir uns bisher beschäftigt haben, nämlich die Erforschung, Erprobung und Implementation von Interventionen im Entwicklungskontext. Für diesen Transfer konnten wir einen Zusammenhang zwischen der Reichweite und Wirkmächtigkeit der Maßnahmen mit dem Untersuchungsdesign ausmachen (s. o.).

Da praktische Forschung mit kontextualisierten Wirkungsbeziehungen arbeitet, ist die Übertragung einer Maßnahme auf andere Kontexte nicht mit ihren Befunden abgedeckt. Jedoch sind die spezifischen Kontexte Bestandteil sowohl der Problemdefinition wie der Untersuchungsplanung, die Kontextabhängigkeit also benennbar. Das vereinfacht das Auffinden und die Übertragung auf vergleichbare Kontexte und kann durch formative Evaluationsstudien optimiert werden.

In USuS hat Transfer 2 eine Chance durch qualifizierte und in innovativen Lehrformen geschulte Lehrende, die ihr Wissen in unterschiedlichen Kontexten anwenden können. Ansatzweise ist durch die Bildung von Expertenräten und studentischen Fokusgruppen vor Ort die Bildung einer Community of Practice begonnen worden, die als verstetigte Einrichtung eine begleitende kommunikative Validierung von Maßnahmen für verschiedene Kontexte leisten könnte. Dies könnte zum Ausgangspunkt einer Lehr-/Lernforschung werden, die sowohl Nutzen- wie Theoriegewinn anstrebt und über den Entwicklungszusammenhang hinausweist. Forschungsfragen würden im Prozess der Anwendung von Forschungsergebnissen für Interventionen generiert, die auf die Verbesserung einer Maßnahme zielen. In der Grounded Theory (Glaser/ Strauss 1967) wie neuerdings im Design- Based Research (Fischer/Wecker 2006) werden ähnliche Verfahren beschrieben, in denen durch kollektive Praxis Forschungsprozesse sukzessive angestoßen und theoretische Erkenntnisse gewonnen werden im Prozess der Planung und Umsetzung von Interventionsmaßnahmen. Eine Entwick-

lung der Evaluation in diese Richtung wird gestützt durch bildungspolitische Förderprogramme zur Qualitätsentwicklung der Hochschullehre, in die an dem USuS-Standort Süd bereits Erkenntnisse aus dem USuS-Projekt eingeflossen sind (vgl. Kapitel 5.4). Ein weiterer Transfer 2 bahnt sich an dem USuS-Standort Nord an, wo die für den kooperierenden Studiengang entworfenen Maßnahmen auf ihre Ausweitung auf die gesamte Hochschule geprüft werden, nachdem sie schon im ersten Jahr auf alle Studiengänge der Abteilung ausgeweitet worden sind (vgl. Kapitel 5.3).