

Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung

Tino Bargel

Zur Evaluation von Studium und Lehre

Tino Bargel

Zur Evaluation von Studium und Lehre

Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (39)

Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, Juni 2002

Herausgeber der Reihe „Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung“:

Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz,
Fachbereich Geschichte und Soziologie, 78457 Konstanz
Tel. 07531/88-2896

Die AG Hochschulforschung im Internet:

<http://www.uni-konstanz.de/FuF/SozWiss/fg-soz/ag-hoc>

ISSN 1616-0398

Inhalt

	Seite
Vorwort.....	I
Evaluieren – aber wie? Zur Nutzung studentischer Urteile über Studium und Lehre	1
Studiensituation und Studienqualität aus der Sicht von Studierenden: Grundelemente und Fachunterschiede	13
Studentische Befragungen als Beitrag zur Evaluation der Lehre: Methodische Einwände, Probleme und Folgerungen	25
Das Studium an einer Fachhochschule im Urteil ihrer Studierenden: Was sollten wir erhalten, was müssen wir ändern?	45

Vorwort

Die Evaluation von Studium und Lehre, obwohl methodisch wie in ihrer praktischen Anwendung nach wie vor umstritten, wird immer häufiger an den Hochschulen eingeführt – auch unter Einbezug der Befragung von Studierenden.

Auf der Grundlage des Studierendensurveys, als empirische Dauerbeobachtung zur Entwicklung der Studiensituation und studentischer Orientierungen, lag es nahe, sich in grundsätzlicher Weise mit Fragen der Studienqualität und der Evaluation des Studiums auseinander zusetzen. Dies bezieht sich auf die inhaltliche Bestimmung und Erfassung, auf Befunde zur Studienqualität und Lehrsituation, auf methodische Probleme und Fallstricke bis hin zu strategischen Erwägungen und eigenen Auswertungen hinsichtlich verschiedener Fächer (z.B. Soziologie, Jura, Medizin) und einzelner Hochschulen.

Aus dem Spektrum dieser Befassung mit Problemen und Fragen der Evaluation werden eine Reihe von Beiträgen vorgelegt; zum Teil handelt es sich ursprünglich um Referate an verschiedenen Hochschulen (aus den Jahren 1997 bis 2001).

Im ersten Beitrag über „Evaluieren – aber wie?“ wird auf die Dimensionen und Faktoren dessen eingegangen, was unter Lehr- und Studienqualität verstanden wird. Daraus werden einige Thesen abgeleitet, die zur Orientierung bei Evaluationsvorhaben dienen können. Angesichts mancher Zweifel an der Gültigkeit studentischer Urteile werden die methodischen Ansprüche an eine genaue Evaluation formuliert und Empfehlungen für deren Handhabung gefolgert. Schließlich wird auf den Stellenwert studentischer Befragungen und die Rolle der Studierenden eingegangen.

Der zweite Beitrag hebt ab auf Befunde zur Studienqualität, wobei vor allem die beachtenswerten und bedeutsamen Fachunterschiede herausgearbeitet werden. Ebenso wird deutlich, dass für die Studienqualität der „Eigenbeitrag“ der Studierenden, ihr Interesse und ihre Mitarbeit, eminent wichtig bleibt. Schließlich erweist sich, dass Studienqualität nicht in Studiendauer und Studieneffizienz aufgeht, sondern dafür vielmehr die Förderung der Studierenden in fachlichen Kompetenzen und allgemeiner Bildung maßgeblich wird. Es lassen sich Studienbedingungen und Arbeitskulturen benennen, die einer solchen Förderung nützlich sind oder sie hemmen.

Mit dem dritten Beitrag schließlich wird auf die vielfältigen und grundsätzlichen Probleme methodischer Art von studentischen Befragungen als Grundlage einer Evaluation eingegangen. Dabei werden die Anforderungen an eine zuverlässige Evaluation hervorgehoben, sowohl hinsichtlich der Bestimmung des Gegenstandes der Evaluation als auch der Durchführung solcher Erhebungen und ihrer Interpretation. Soweit möglich, werden dazu Empfehlungen ausgesprochen; es wird aber ebenfalls auf bestehende Unklarheiten hingewiesen, die einen vorsichtigen Umgang mit derart gewonnenen Daten und Befunden nahe legen.

Schließlich wird in vierten Beitrag ein Referat vorgelegt, das als evaluative Rückmeldung für eine Fachhochschule angelegt ist. Damit soll verdeutlicht werden, dass bei angemessener Auswertung und Interpretation studentische Befragungen durchaus hilf-

reich sein können, um zu erkennen, wo an einer Hochschule bzw. einem Fachbereich die Stärken und Schwächen liegen. Dadurch ergeben sich eine Reihe von Anregungen für die Qualitätsregelung und weitere Gestaltung von Studium und Lehre.

Es sei darauf hingewiesen, dass im Rahmen der Berichterstattung zum Studierenden-survey schon seit Mitte der 80er Jahre in unterschiedlicher Weise auf das Thema Studienqualität und Studiengestaltung eingegangen worden ist, allerdings nicht in der modisch gewordenen Form eines Hochschulrankings. Zum einen erhalten die beteiligten 22 Hochschulen jeweils Tabellate mit den „Indikatoren zur Lehrsituation und Studienqualität“ der an ihnen vertretenen Fächergruppen (insgesamt handelt es sich um 56 Indikatoren).

Zum anderen werden Fachmonographien über einzelne Fächer und Fächergruppen erstellt, die als „evaluative Lehrberichte über das Studium“ aus Sicht der Studierenden angelegt sind. Solche Fachmonographien liegen bislang vor für die Rechtswissenschaft (1996), Medizin (1994), die Ingenieurwissenschaften (Maschinenbau, Elektrotechnik, Bauingenieurwesen (2002), und die Geisteswissenschaften (Germanistik, Geschichte, Anglistik (2001). Sie werden sowohl von Institutionen und Verbänden bei Überlegungen zur Studienreform als auch vom Evaluationszentrum der Länder zur Vorbereitung von Evaluationsvorhaben (und von Peer-Review) genutzt.

Mit den in diesem Heft zusammengestellten Referaten wird der Prozess einer Evaluation des Studiums von den Eingangsüberlegungen, der thematischen Schwerpunkte und methodischen Ansprüchen bis hin zur Berichterstattung schrittweise abgegangen. Es ist die Absicht, damit Anregungen und Hinweise für jene zu geben, die mit Evaluation in der einen oder anderen Weise befasst sind. Sie sollen dazu verhelfen, zutreffende Informationsgrundlagen herzustellen, differenzierte Auswertungen vorzunehmen sowie angemessene Folgerungen für die Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre ziehen zu können.

Tino Bargel

Konstanz, Juni 2002

Evaluieren – aber wie?

Zur Nutzung studentischer Urteile über Studium und Lehre

Stellen wir uns die Frage: „Evaluieren – aber wie?“, kommen wir nicht darum herum, uns mit den „studentischen Urteilen zur Lehr- und Studienqualität“ auseinander zu setzen. Denn Stellungnahmen und Urteile zu Studium und Lehre durch Studierende, anhand von Befragungen gewonnen, sind oftmals Ausgang und Kern der Evaluation von Kursen, Fächern oder Hochschulen. Sie bilden die Grundlage oder einen wichtigen Teil, neben anderen Datenquellen, für verschiedene Evaluationsverfahren. Dies können Rankings von Fächern und Hochschulen sein, Lehrberichte oder Peer-Reviews im Sinne kollegialer Begutachtung.

Befragungen von Studierenden über Lehrveranstaltungen oder Studienverhältnisse bieten sicherlich eine gut zugängliche und recht günstige Datengrundlage – ein gewisser Vorteil. Sie ermöglichen zudem standardisierte Vergleiche, sei es zwischen Kursen und Fächern, zwischen verschiedenen Lehrenden oder auch über die Zeit – ein großer Vorteil. Sie sind aber nach wie vor umstritten. Denn manche, vielleicht sogar viele Lehrende bezweifeln, dass die Studierenden zutreffend über ihre Veranstaltung und Lehrleistung urteilen. Deshalb würden solche Befragungen keine verlässlichen Resultate erbringen, an denen sich die Entwicklung von Studium und Lehre orientieren könne. Und dies ist ja das gemeinsame Ziel: Verbesserung von Studium und Lehre, wo dies geboten erscheint.

Meine Ausführungen stützen sich vorwiegend auf umfangreichen Befragungen im Rahmen des Studierendensurveys (vgl. dazu Bargel/Multrus/Ramm 1996 und 1999) und auf Ausarbeitungen zu Strategien und methodischen Problemen der Evaluation (vgl. Bargel/Hage 2000), die in unserer Arbeitsgruppe Hochschulforschung erstellt wurden. Der Studierendensurvey, als ein Instrument der Langzeitbeobachtung, wird seit 1983 bundesweit durchgeführt, seit 1993 beteiligen sich auch Hochschulen aus den neuen Ländern daran. Insgesamt sind 13 Universitäten und 9 Fachhochschulen einbezogen, an denen pro Erhebung etwa 8.000 Studierende den Fragebogen bearbeiten. Gegenwärtig, im WS 2000/01, ist die 8. Erhebung im Feld. Das Themenspektrum ist breit gefächert, darunter eine Vielzahl von Fragen zur Studiensituation und Lehrqualität. Über unsere Befunde und Berichterstattung können das Publikationsverzeichnis und die „aktuellen news“ unterrichten, die über unsere homepage einsehbar sind: <http://www.uni-konstanz.de/FuF/SozWiss/fg-soz/ag-hoc/ho-fo-i.html>.

Dem vielschichtigen Themenkomplex „Studentische Urteile zur Lehr- und Studienqualität“ will ich mich vor diesem Hintergrund aus zwei Blickwinkeln nähern.

- Erstens der inhaltliche Aspekt: Was bedeutet für die Studierenden Lehr- und Studienqualität und welche Bereiche sind ihnen besonders wichtig? Welche Erwartungen hegen sie gegenüber Studium und Lehre?
- Zweitens der methodische Aspekt: Was ist von der Güte studentischer Befragungen zu halten? Und wie sind sie anzulegen, um möglichst gültige Befunde zu erzielen?

1 Was gehört für die Studierenden zur Lehr- und Studienqualität?

Fragen wir Studierende, welche Bereiche ihnen zur Entwicklung der Hochschulen wichtig sind, rücken sie folgende drei Bereiche in den Vordergrund:

- die Steigerung der Qualität der Lehre, ein besseres Lehrangebot;
- inhaltliche Studienreformen und die Entrümpelung von Studiengängen;
- hochschuldidaktische Reformen und Innovationen in der Lehre.

Diese Prioritäten der Studierenden beziehen sich allesamt auf die Lehr- und Studienqualität – wie leicht zu erkennen. Allein deshalb lohnt es, sich mit ihren Erwartungen und Erfahrungen, ihren Urteilen und Wünschen zu diesem für sie zentralen Feld der Hochschulentwicklung zu befassen.

Die Lehr- und Studienqualität ist aber kein einfaches Terrain, sondern vielmehr ein vielschichtiges und sogar ein grundsätzlich offenes Konzept (wie Gesundheit oder Sicherheit). Deshalb kann es durchaus verschiedene Modelle guter Lehre oder Studienverhältnisse geben. Solche Einsicht spricht jedoch nicht dagegen, Lehr- und Studienqualität zu erfassen oder sogar zu messen. Aber wir müssen uns darüber verständigen, welche Dimensionen und Komponenten damit erfasst werden, worauf sich die Aussagen beziehen und die Folgerungen stützen. Deshalb besteht ein erster, wichtiger Schritt darin, zu klären, was die Studierenden selbst unter „Studienqualität“ verstehen und welche Erwartungen an ein „gutes Studium“ oder eine „gute Lehre“ sie äußern.

1.1 Dimensionen und Facetten der Lehr- und Studienqualität

Die verschiedenen Bemühungen, das Feld der Studien- und Lehrqualität zu strukturieren, haben letztlich zwölf beachtenswerte Dimensionen erbracht. Sie verdeutlichen, was für die Studierenden, mit mehr oder weniger großem Gewicht, Komponenten der Studienqualität sind. Im Gegenzug folgt daraus, dass all diese Dimensionen bei Befragungen von Studierenden zu beachten wären, um ein vollständiges, nicht einseitiges oder selektives Bild zu erhalten. Um welche zwölf Dimensionen handelt es sich?

1. *Die inhaltliche Qualität des Studien- und Lehrangebotes*, damit auch die fachliche Kompetenz der Hochschullehrer/innen. Sicherlich ein besonders heikler Gegenstand für Befragungen. Sie wird im übrigen, entgegen manchen Befürchtungen, im allgemeinen von den Studierenden hoch eingeschätzt, die durchaus Respekt vor dem fachlichen Können ihrer Lehrenden zeigen. Beachtenswert ist, dass diese fachliche Qualität um so besser zum Tragen kommt, je stärker sie durch die Einhaltung hochschuldidaktischer Prinzipien in der Lehre gestützt wird. Einfacher gesagt: Studierende kritisieren nur ganz selten das fachliche Können ihrer Lehrenden, sie bemängeln aber häufiger die geringe Teilhabe daran und wie es an sie vermittelt wird (vgl. auch Daniel 2000).

2. *Die strukturelle Qualität*, d.h. die übersichtliche und abgestimmte Gliederung des Studienganges in seiner Abfolge oder der nachvollziehbare Aufbau des Kurses. Damit steht in engem Zusammenhang die Klarheit der Prüfungsanforderungen, ein naheliegender weise für die Studierenden außerordentlich wichtiger Punkt.

3. Die *didaktische Qualität*, d.h. die Art und Weise der Vermittlung des Studienstoffes in den Lehrveranstaltungen. Damit wird ein weites Spektrum von Sachverhalten umfasst, einschließlich der Einbeziehung von Beiträgen der Studierenden bis hin zu Rückmeldungen über Lernfortschritte. Darauf konzentrieren sich manche Evaluationsbögen unter dem Stichwort: *Lehrpräsentation*, wie etwa an der ETH Zürich oder vielen Hochschulen in den Niederlanden (vgl. Richter 1994).

4 Die *tutoriale Qualität* als viertes Grundelement, d.h. die Beratung und Betreuung durch die Lehrenden, ihre Ansprechbarkeit bei Studienfragen und -problemen. Dazu gehört auch die Offenheit für Fragen in den Veranstaltungen. Grundsätzlich ist damit gemeint, was als *Zuwendung und Zugänglichkeit* bezeichnet werden kann.

5. Die Höhe und der Umfang *der fachlichen Leistungsanforderungen* im Studium insgesamt und in den einzelnen Klausuren oder Prüfungen, inklusive die Unterstützung bei den Prüfungsvorbereitungen. Dazu ist ein Befund hervorzuheben: Unterforderung wie Überforderung hinsichtlich der fachlichen Ansprüche sind für die Studierenden gleichermaßen problematisch. Sie klagen nicht nur bei zu hohen Anforderungen, auch zu geringe Anforderungen sind für sie nachteilig.

6. Die Ausrichtung und Intensität *allgemeiner, außerfachlicher Anforderungen*, wie etwa zur Beteiligung und Teamarbeit, zur Selbständigkeit, zur Problemlösung, zur Auseinandersetzung mit ethischen Fragen des Faches u.a.m., in ihrer Breite oder Spezialisierung. Gerade in diesem Bereich sehen sich viele Studierende wenig gefordert.

7. *Der Praxisbezug im Studium* und die Güte der Berufsvorbereitung, sei es in der Form von Praxisphasen, praktischen Übungen an der Hochschule oder Praxisbezügen in der Lehre. Dabei erweist sich, dass die Vorbereitung, Begleitung und Aufarbeitung der studentischen Praxiserfahrungen von großer, wenn nicht ausschlaggebender Bedeutung sind.

8. *Der Forschungsbezug* in der Lehre und die Möglichkeit zur Beteiligung an Forschungsvorhaben. Angemerkt sei dazu: ein enger Forschungsbezug steht keineswegs im Widerspruch zu einem guten Praxisbezug – wie oft unterstellt wird.

9. *Der Ertrag des Studiums* im Hinblick auf die *fachlich-berufliche Qualifizierung*, gleichsam der inhaltliche „output“ einer Veranstaltung oder des Studiums – was wurde fachlich gelernt, behalten und kann reproduziert werden.

10. Die *Förderung allgemeiner Bildung, persönlicher Autonomie und sozialer Kompetenzen*, eine traditionelle Aufgabe der Hochschulen. Sie wird in letzter Zeit aus Kreisen der Wirtschaft und der Unternehmen im Sinne von *Schlüsselqualifikationen* oder *soft skills* vermehrt von den Absolventen verlangt. Auch dazu ein aufschlussreicher Befund: Solche allgemeinen Kompetenzen werden dort besser gefördert, wo ein intensiver Forschungsbezug hergestellt ist und ein offenes, diskussionsbereites soziales Klima vorherrscht.

11. *Die vorhandenen Ressourcen*, womit nicht allein Stellen und Mittel gemeint sind, sondern auch Zugänge und Zeiten (z.B. zur Bibliothek, Internet) oder Angebote und Ausstattungen (z.B. Studienberatung, Kommunikationsräume).

12. Spezifische *Stress-Faktoren im Studium*, die als Belastungen einzustufen sind. Dazu ist insbesondere die große Zahl Studierender oder eine ungünstige Relation Lehrende zu Studierende anzuführen. Denn die „Überfüllung“ von Studiengängen wie Lehrveranstaltungen beeinträchtigt deutlich die mögliche Studien- und Lehrqualität.

Die vorhandenen Analysen bestätigen ein gemeinsames Grundverständnis der Studierenden in Ost- und Westdeutschland und an den beiden Hochschularten, Universitäten und Fachhochschulen, über das, was für sie Studien- und Lehrqualität beinhaltet und wie sie sich auffächert.

Es wäre aber ein Missverständnis anzunehmen, allen Studierenden wären die angeführten Komponenten oder einzelne Facetten gleichermaßen wichtig. Vielmehr bestehen erhebliche Unterschiede in den Erwartungen der Studierenden an das Studienangebot, die von Fach zu Fach ein andersartiges Anspruchsprofil erkennen lassen. Deshalb sei ausdrücklich darauf verwiesen, dass die Studierenden mit ganz unterschiedlichen Motivkonstellationen und Erwartungen die Hochschule besuchen. Das gilt auch für die einzelnen Lehrveranstaltungen. Je heterogener die Erwartungshaltungen ausfallen, desto schwieriger wird es, ihnen allen zu genügen. Daher sind derartige Unterschiede in den Motiven und Erwartungen der Studierenden bei Befragungen zur Lehrleistung und Studienqualität zu berücksichtigen: Sie sind möglichst zu erfassen und bei Auswertungen und Darstellungen auszuweisen, vor allem bei Vergleichen, etwa zwischen Fächern oder Lehrenden, sind sie in Rechnung zu stellen.

1.2 Thesen zur Lehr- und Studienqualität aus Sicht der Studierenden

Ohne die Befunde dazu im einzelnen auszubreiten, seien die Erwartungen der Studierenden an die Studienqualität thesenartig umrissen, wobei ich mich auf jene zentralen Aspekte beschränke, die am meisten von den Studierenden geteilt werden (vgl. auch Bargel 1996). Jene, die weniger einhellig vertreten werden oder gar umstritten sind, wie etwa die Regelungsdichte im Studium, die Ausrichtung des Lehrstoffes an den Prüfungen oder das Auslegen von Skripten zu Veranstaltungen und die Anwendung neuer Bildungstechnologien in der Lehre, bleiben hier ausgespart.

Erste These: Der Studiengang als Ganzer ist wichtiger als einzelne Lehrveranstaltungen

Häufig wird Lehrevaluation auf studentische Veranstaltungs- und Dozentenkritik verengt. Lehr- und Studienqualität ist jedoch mehr als die Summe der einzelnen Lehrveranstaltungen. Bedeutsamer als einzelne Veranstaltungen sind für die Studierenden:

- die Gliederung des Studienganges, sein Aufbau und seine Abfolge;
- die Abstimmung der Lehrveranstaltungen untereinander (gerade in ihrer Verschiedenheit);

- das Maß an Strukturierung und Regelung im Studium, zum Beispiel hinsichtlich Studienplan, Lehrveranstaltungen, Klausuren und Prüfungen.

Zwei Gesichtspunkte sind dabei in ihrer Funktion hervorzuheben: zum einen die *Verbindlichkeit* von Regelungen, zum anderen die *Orientierungshilfe*, die sie leisten sollen. Dadurch erhalten die Studierenden in der Regel zugleich größere Prüfungstransparenz und Prüfungssicherheit.

In allgemeiner Weise lässt sich, vielleicht etwas pointiert, festhalten: Die Qualität der Lehre hängt weniger von einem einzelnen Lehrenden, von einem einzelnen Kurs ab, sondern das Ensemble, das Kollegium der Professorenschaft eines Faches, ihre Zusammenarbeit und die Abstimmung ihrer Lehrangebote, sind für den Studiengang und seine Qualität weit bedeutsamer.

Zweite These: Zugänglichkeit und Ansprechbarkeit der Lehrenden sind Hauptfaktoren der Studienqualität

Die Studierenden träumen längst nicht mehr vom Ideal einer „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“. Sie erwarten auch nicht eine permanente Betreuung, sie wollen und schätzen ihre Selbständigkeit. Aber die mangelnde Zugänglichkeit und Ansprechbarkeit vieler Hochschullehrer, deren soziale Distanz gegenüber den Studierenden, sind für sie ein Hauptproblem. Darin besteht ein traditionelles Manko deutscher Hochschulen, das sich nicht erst mit der Zunahme der Studierendenzahlen eingestellt hat. An den ostdeutschen Hochschulen, insbesondere an den Fachhochschulen, ist die Situation hinsichtlich der Kontakte und Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden übrigens weit besser als an den westdeutschen Hochschulen – ein auffälliger Qualitätsvorsprung.

Im Fächervergleich sind die Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden, das gesamte soziale Betriebsklima, in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften am ungünstigsten. Auch an den Fachhochschulen schneiden die Wirtschaftswissenschaften gegenüber den Ingenieurwissenschaften und dem Sozialwesen durchweg schlechter ab, was die Kontakte, Beratung und Zugänglichkeit der Lehrenden betrifft

Generell lässt sich festhalten: Wo es an Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden mangelt, da leidet weniger die fachliche Qualifizierung, aber zwei andere wichtige Elemente erfahren Einbußen:

- die Studieneffizienz im Sinne einer kürzeren Studiendauer lässt nach (vor allem in den weniger strukturierten Fächern);
- der breitere Ertrag in allgemeinen Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen wird gemindert.

Besonders wichtig erscheint mir folgender Befund: Was die Lehrenden an Ansprechbarkeit und Zuwendung ihren Studierenden gegenüber investieren (auch an Zeit), erhalten sie von ihnen als größeres Interesse und aktivere Mitarbeit zurück vergütet – ein entscheidender Vorteil für die Lehrqualität.

Dritte These: Hochschuldidaktische Gestaltung der Lehrveranstaltungen ist ein gewichtiger Teil der Studienqualität

Für die Studierenden ist eine gute hochschuldidaktische Gestaltung der einzelnen Lehrveranstaltung zwar wichtig, sie steht aber nicht im Vordergrund der Studienqualität. Zu den hochschuldidaktischen Grundprinzipien gelungener Lehrveranstaltungen gehören für die meisten Studierenden:

- klare Definition des Lernzieles,
- gut verständlicher, strukturierter und treffender Vortrag,
- förderliche Beispiele und veranschaulichende Konkretisierungen,
- übersichtliche Zusammenfassungen und Wiederholungen,
- Vergewisserung, dass der Stoff verstanden wird,
- Rückmeldungen zu den Lernfortschritten und Leistungsergebnissen.

Das alles sind Voraussetzungen, die kein besonderes Talent oder Charisma verlangen. Anders ist es im Unterschied dazu bei den Aspekten des Enthusiasmus und der Begeisterungsfähigkeit, der Unterhaltsamkeit oder dem Einbringen von Innovationen. Sie sind in der Tat personenabhängiger und als Thema einer Lehrevaluation zwar nicht auszuschließen, aber in Befragungen und Auswertungen zur Lehrqualität und über Lehrende mit entsprechender Vorsicht zu handhaben.

Ein gewisses Manko der Lehrqualität ist es allemal, wenn es den Lehrenden nicht gelingt, den angekündigten Stoff in der Veranstaltungszeit zu vermitteln. Noch weit problematischer ist es aber, wenn Termine wichtiger Lehrveranstaltungen ausfallen oder wenn sich wichtige Kurse terminlich überschneiden. All dies geschieht leider häufiger, als der Studienqualität gut tut, auch an den Fachhochschulen.

Vierte These: Die Studierenden wollen kein eindimensionales Studienmodell oder gar ein bequemes

Gegenwärtig erleben die Studierenden bei den an sie gerichteten Anforderungen eine starke Einseitigkeit und damit eine Verarmung. Das Verhältnis zwischen dem Erlernen von „Faktenwissen“ (Stichwort: Pauken) und dem Verständnis grundlegender Prinzipien, erst recht der kritischen Auseinandersetzung mit Lehrmeinungen oder Forschungsbefunden, ist nach den Erfahrungen der Studierenden aus der Balance geraten. Hinsichtlich der Studien- und Lehrqualität wollen die meisten Studierenden weder ein eindimensionales noch ein schnittiges Studienmodell. Sie wollen vielmehr ein vielfältiges Studienangebot, was durchaus nicht allemal „gleich“ sein muss.

Zwar sind Leistungsanforderungen und Prüfungen für die Studierenden die hauptsächlichen Stressfaktoren im Studium – das wird aber von ihnen durchweg akzeptiert. Sie verlangen selten nach einer Verringerung des Leistungs- und Prüfungsniveaus. Bedenklich wird es, wenn jene Studierenden, die selbst weniger leistungsorientiert sind, feststellen, dass die Leistungsanforderungen in ihrem Fach zu gering seien (wie etwa in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften an den Universitäten oder im Fach Sozialwesen/Sozialarbeit an den Fachhochschulen). Oder wenn Studierende mit hoher Anstrengungsbereitschaft und Studienmotivation kritisieren, dass die Regelungsdichte und die

Anforderungen zu strikt, zu hoch und zu einseitig seien (wie etwa in manchen Fächern der Ingenieurwissenschaften an Universitäten wie Fachhochschulen).

Fünfte These: Aktive Einbeziehung der Studierenden und Chancen zur Mitgestaltung erhöhen die Studienqualität

Wo die aktive Einbeziehung der Studierenden gelingt, da erhöht sich der notwendige Eigenbeitrag der Studierenden zur Studienqualität, in den einzelnen Veranstaltungen wie im Fachbereich. Es hat den Anschein, als ob diese wichtige Voraussetzung den Studierenden teilweise abgewöhnt wird. Zu häufig sehen sich die Studierenden in eine passive Rolle versetzt, deren Lähmung durch die erlebte „Anonymität“ noch verstärkt wird. Dabei ist doch einleuchtend: Sowohl für das Studium als Ganzes als auch für die einzelnen Lehrveranstaltungen ist die Mitwirkung und der Beitrag der Studierenden von großer Relevanz.

Die gewisse Gleichgültigkeit mit der viele Studierende ihre Ausbildung absolvieren, muss mittlerweile als problematisch angesehen werden, weil darin auch ein Stück Verantwortungslosigkeit steckt. Zudem wird für mehr und mehr Studierende das Studium nur noch zur Nebensache, nicht zuletzt weil ihre Erwartungen, zu Studienbeginn durchaus noch stark fachbezogen und idealistisch ausgerichtet, in den Fachkulturen und deren Alltagsbetrieb keinen Nährboden finden. Ein Cooling-out Effekt setzt bei vielen ein und sie verlegen sich aufs Durchkommen ohne größeres inneres Engagement.

Insofern könnte der Einbezug der Studierenden in Evaluationsvorhaben und ihre Befragung über ihre Sicht der Studienverhältnisse, über ihre Probleme und Schwierigkeiten, ihre Anregungen und Wünsche dazu beitragen, diesen gewissen Teufelkreis aus Passivität und Desinteresse möglicherweise zu durchbrechen. Ehe ich auf solche praktischen Folgerungen eingehe, haben wir uns mit den Vorbehalten und methodischen Einwänden gegen studentische Befragungen und Veranstaltungskritiken zu befassen.

2 Vorbehalte gegen studentische Befragungen und Veranstaltungskritiken

Einwände gegen die Evaluation der Lehre durch studentische Befragungen sind ernst zu nehmen. Denn Gebote der Verantwortung und Fairness verlangen, hohe methodische Ansprüche zu stellen. Allerdings muss der Standard nicht allemal gleich sein, es ist vielmehr vertretbar, folgende Differenzierung vorzunehmen:

- Bei einfachen Rückmeldungen an die Lehrenden ist noch einige Großzügigkeit möglich.
- Schon strengere Maßstäbe sind an Erhebungen zu stellen, die als Informationsgrundlage für interne Qualitätsverbesserungen eines Faches, einer Hochschule dienen sollen.
- Und besonders wichtig werden Fragen der methodischen Güte, wenn es um öffentliche, konkurrierende Vergleiche geht, an die womöglich Konsequenzen geknüpft werden.

Je weitreichender die Verwendungsansprüche ausgreifen, desto methodisch sorgfältiger müssen die Befragungen, ihre Auswertung und Interpretation, ausgelegt sein. Die Dar-

stellungen müssen differenziert erfolgen, auch Zusammenhänge ausweisen. Die Publikation von bloßen Mittelwerten ist dafür ungeeignet, verursacht zumeist nur unproduktive Aufgereghetheiten. Die meisten Hochschulrankings sind demnach eher Hochstapelei und kaum eine nützliche Informationsgrundlage, sei es für Studienwahlentscheidungen oder sei es gar für Qualitätsverbesserungen.

2.1 Grundsätzliche Zweifel an der Gültigkeit studentischer Urteile

Sind Studierende überhaupt in der Lage, zutreffende Urteile über die Lehre und die Lehrleistung eines Dozenten abzugeben oder bestimmen nicht ganz andere Faktoren ihre Urteile? Die grundsätzlichen Zweifel an Validität und Güte der Befragung von Studierenden beziehen sich auf deren mangelnde Sachkenntnis und Unerfahrenheit, weshalb sie sich zumeist vom Unterhaltungswert und Vortragsstil beeindrucken lassen, nicht aber den Inhaltswert einbeziehen, sowie schließlich, dass sie emotional die Beliebtheit der Lehrenden beurteilen und weniger deren Lehrleistung.

Solchen Argumenten ist in vielen empirischen Untersuchungen nachgegangen worden. Die meisten Studien stammen aus den USA (vgl. die Zusammenstellung bei Hage 1996a), aber auch in Deutschland sind in letzter Zeit vermehrt solche Analysen vorgenommen worden (vgl. Rindermann 1996 und 1998, Kromrey 1994, Daniel 2000). Auch wir haben unseren Studierenden survey solchen Prüfungen nach Dimensionalität, Zuverlässigkeit und Validität der Indikatoren unterzogen. Die Ergebnisse sind nachvollziehbar in zwei Heften publiziert, zum einen zur Dimensionalität und Messqualität der Skalen (vgl. Multrus 1995), zum anderen zur Validität der Urteile befragter Studierender und möglicher Einflussfaktoren bzw. Verzerrungen (vgl. Hage 1996b).

Aufgrund dieser vielen Studien, die ich hier nicht weiter ausbreiten kann, ist eine für mich eindeutige Bilanz vertretbar: Insgesamt sind die Studierenden sehr wohl in der Lage, differenzierte und konsistente Urteile in der Lehrbewertung zu treffen. Sie werfen keineswegs alles in einen Topf, sie können Stärken und Schwächen erkennen und mitteilen. Der Verdacht, studentische Stellungnahmen kommen eher einem bloßen Beliebtheitswettbewerb gleich, konnte nicht bestätigt werden. Ebenso wenig wurde bestätigt, dass Anforderungen und Strenge von Nachteil für die Lehrbeurteilung seien. Schließlich ließen sich keine Belege finden, die eine unzureichende Sachkenntnis der Studierenden vermuten lassen. Das Argument der fehlenden Sachkenntnis der Studierenden setzt offenbar falsch an: Es unterstellt gleichsam, die Studierenden würden das Wissen und die Kompetenz des Lehrenden bewerten. Das trifft aber nicht zu: die Studierenden beurteilen vielmehr die Vermittlung von Wissensbeständen und die Bedingungen dieser Vermittlung (nicht die Wissensbestände selbst). In Erhebungen zur Lehrevaluation ist dies allerdings klar auseinander zu halten und nicht zu vermengen.

Insofern teile ich die Folgerung von Frau el Hage in ihrer grundlegenden Arbeit über „Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik“ (1996a): Es ist möglich, entsprechend gestaltete Fragebogen zur Beurteilung von Veranstaltungen und Lehrenden einzusetzen. Sie erreichen eine Validität, die es auch zulässt, sie für den Vergleich von Lehrleistungen und Studienqualität zu verwenden.

Anders gesagt: Eine angemessene Erfassung von Lehrleistungen durch studentische Stellungnahmen ist mit mehrdimensionalen Fragebogen, welche die relevanten Sachverhalte ansprechen, möglich. Allerdings ist vorauszusetzen, dass in die Güte der Instrumente zur Lehrevaluation, soll es sich um mehr als um bloße Rückmeldungen handeln, einiges an Entwicklungsarbeit zu investieren ist.

2.2 Methodische Ansprüche und Hinweise

Befragungen von Studierenden zur Lehr- und Studienqualität, lässt man sich darauf ein, werfen einen Sack voll methodischer Probleme auf. Zwei mögliche Reaktionen sind aber nicht angebracht: Diese Probleme leichtthin zu ignorieren und zu verdrängen oder auf der anderen Seite sie über zu bewerten und davor ganz zurückzuschrecken.

Zu den methodischen Ansprüchen an die Instrumentarien für studentische Befragungen lässt sich mittlerweile, nach manchen Erfahrungen und Debatten, auch kritisch-kontroverser Art, doch einiges sagen und begründet empfehlen. Solche Hinweise, Anregungen und Empfehlungen liegen verschiedentlich schriftlich und publiziert vor – man sollte sie nutzen, ehe man mit Evaluation und Befragungen beginnt (vgl. Webler/Domeyer/Schiebel 1993, Rindermann 1996, Hage 1996b). Ich will nur auf drei Empfehlungen eingehen und sie damit hervorheben, weil sie mir für eine angemessene und verantwortliche Evaluation ausschlaggebend erscheinen (vgl. ausführlich Bargel 2000).

Die erste Empfehlung bezieht sich auf die klare *Festlegung des Gegenstandsbereiches* der Evaluation und die Sicherung der *Mehrdimensionalität des Befragungsinstrumentes*. Es ist etwas Verschiedenes, wenn die Lehrpräsentation in einer Veranstaltung erfasst werden soll, oder wenn die Lehrleistung eines Lehrenden erfragt wird, oder wenn die Lehr- und Studienqualität eines Kurses oder gar Faches Gegenstand der Befragung ist.

Die zweite Empfehlung berücksichtigt, dass allgemeine Fragen und affektive Fragen eher zu Verzerrungen führen. Deshalb sollten Fragen möglichst konkret sein und sich auf *Beobachtbares* und auf Verhaltensweisen beziehen. Die interessierenden Sachverhalte sollten zudem nicht nur einfach angesprochen, sondern unter verschiedenen Blickwinkeln erfragt werden. Deshalb sind die oftmals beliebten Fragen nach der *Zufriedenheit der Studierenden* unter methodischen Aspekten eigentlich weniger geeignet, zumal wenn sie global gehalten sind (vgl. auch Daniel 2000, S. 292). Sie sind freilich auch nicht zu tabuisieren, wenn denn klar wird, wodurch Zufriedenheit produziert wird und wovon sie abhängt, z.B. die Zufriedenheit mit den Kontakten zu den Lehrenden oder mit dem Praxisbezug im Studium.

Die dritte Empfehlung nimmt auf, dass die Stellungnahmen der Studierenden unterschiedlich ausfallen – im gleichen Kurs oder im gleichen Fach. Das spricht aber nicht gegen die Validität des Befragungsinstrumentes, sondern belegt, dass die Qualität der Lehre oder einzelner ihrer Elemente auch von den Studierenden und von Randbedingungen abhängig ist. Deshalb sind solche Voraussetzungen der Studierenden und des Kurses oder Faches im Sinne von *Kontrollvariablen* in den Erhebungen aufzunehmen. Dazu gehören in erster Linie: zum einen das Interesse der Studierenden, zum anderen die Art und Größe der Veranstaltung (vgl. auch Hage 1996b, Daniel 2000).

Bei Vergleichen zwischen der Lehrleistung oder Lehrqualität sind diese „externen“ Faktoren unbedingt auszuweisen, damit Lehrenden oder Fächern nicht zugeschrieben wird, was sie nur begrenzt zu verantworten haben. Jedoch ist auch festzuhalten: die Urteile zwischen motivierten und weniger interessierten Studierenden, zwischen überfüllten und angemessen belegten Kursen sind nur im Profil verschoben, das ansonsten ganz ähnlich bleibt. Dies besagt, dass die jeweiligen Stärken und Schwächen gleichermaßen erkennbar bleiben.

Als methodischer Anspruch an eine gute Praxis der Evaluation ist vor diesem Hintergrund zu verlangen:

- (1) Klarheit der Definitionen und Zuschreibungen (Lehrpräsentation oder Lehrleistung oder Lehrqualität?) sowie Differenzierung in den Instrumenten (nach Dimensionen) und in der Dokumentation und Interpretation (nicht nur globale Mittelwerte);
- (2) Zumindest ist die Replikation einer Evaluation von Kursen, von Indikatoren etc. vorauszusetzen, ehe eine Diagnose über deren Qualität öffentlich positiv oder negativ gefällt werden dürfte – selbst bei einem guten Befragungs- oder Testinstrument;
- (3) Als dritte Voraussetzung: eine mehrfache Variation ist zu verlangen, z.B. über Veranstaltungstypen oder über Hochschulen/Kurse, um Homogenität oder Heterogenität, Stabilität oder Variabilität von Lehrleistungen und Studienqualitäten im Vergleich zu erkennen.

Evaluation an den Hochschulen kann daher, das liegt auf der Hand, keine einmalige Maßnahme sein, sie stellt vielmehr einen andauernden Prozess dar. Denn Evaluation ist als kommunikativer Vorgang über die Lehre und deren Qualität zu verstehen. Für diese Verständigung bedarf es methodisch angemessener Informationen, selbstverständlich auch auf der Grundlage studentischer Stellungnahmen. Jedoch ist dafür die Bereitschaft zu Gespräch und Diskussion genauso bedeutsam, nicht zuletzt zwischen Lehrenden und Studierenden. Ohne solche Aufgeschlossenheit zum Dialog nutzt auch eine methodisch anspruchsvolle Evaluation nur wenig.

3 Stellenwert studentischer Befragungen und Rolle der Studierenden

Die Sicht und Rückmeldung der Studierenden kann nicht das alleinige Kriterium für die Studienqualität und deren Entwicklung sein. Was jedoch mehr als bisher vonnöten wäre: Ihre Sicht und Erfahrungen, ihre Überlegungen und Wünsche zu berücksichtigen und aufzunehmen. Das würde nicht nur ihre Integration in Fachstudium und Hochschule stützen, sondern auch ihren Eigenbeitrag zur Studienqualität erhöhen. Denn es hängt, grob gerechnet, etwa ein Drittel der Lehrqualität eines Kurses vom studentischen Interesse und Einsatz, ihrer Mitarbeit und Mitwirkung ab.

Angesichts der Entwicklungen und Verhältnisse an den Hochschulen stellt sich die grundsätzliche Frage: „Wie ist (wieder) Teilnahme und Anteilnahme der Studierenden für Studium und Hochschule zu gewinnen?“. Die bloße Steigerung der „Attraktivität“ einzelner Hochschulen, ihr Imagegewinn oder -verlust im Wettbewerb über Evaluation und Ranking, all das ist für ein Mehr an studentischer Beteiligung viel zu wenig. Denn

es geht in erster Linie darum, Zugehörigkeiten und Bindungen herzustellen, die darüber nicht erreichbar sind.

Die Ansprechbarkeit und Erreichbarkeit der Lehrenden ist außerordentlich wichtig. Engere Kontakte und ein offenes soziales Klima sind notwendige Grundlagen für die Integration der Studierenden, wodurch wiederum ihre Bereitschaft zur Mitarbeit erhöht wird. In der Lehre wäre die größere Aktivierung der Studierenden in den Vordergrund zu rücken, bezogen auf das Einbringen ihrer Interessen und Ansichten, aber auch hinsichtlich Anwendungen und Umsetzungen, etwa in Übungen und Projekten.

Dazu eine mir wichtige Bemerkung zu Status und Rolle der Studierenden: Ihre Einstufung als bloße „Kunden“, wie es heute oftmals, zum Teil durchaus gut gemeint, empfohlen und praktiziert wird, die nur Angebote auswählen und dann ihre Zufriedenheit oder Unzufriedenheit damit ausdrücken dürfen, ist ihrem Status völlig unangemessen und fördert eine passive Konsumhaltung. Denn die Studierenden haben Mitverantwortung für das Produkt „Lehrqualität“ wie auch für den eigenen „Studienbeitrag“, aus der sie nicht entlassen werden sollten, zu ihrem eigenen Nutzen wie zum Vorteil für die Hochschule.

Zutreffender und angemessener ist es, wenn die Studierenden zumindest als „Klienten“ gelten, wie in akademischen Professionen üblich (etwa bei Ärzten, Anwälten oder Architekten). Den „Klienten“ wird ein höheres Maß an Mitwirkung und damit Mitverantwortung zugestanden als auch abverlangt, nicht aus Gutdünken, sondern weil beides für die Qualität des „Produktes“ von großer Bedeutung ist. Dabei ist zugleich eine offene und intensive Kommunikation vorauszusetzen. In anderen Bereichen mögen Diskussionen und Debatten störend oder nachteilig sein, für die Hochschulen und Lehrveranstaltungen sind sie das Lebenselixier, zumindest das Salz in der Suppe.

Wenn ich die Erfassung studentischer Erfahrungen und Urteile, Anregungen und Wünsche befürworte, weil sie trotz aller methodischen Probleme zuverlässige und hilfreiche Beiträge zur Evaluation und Entwicklung von Studium und Lehre liefern, muss ich doch darauf hinweisen, dass es darüber hinaus in starkem Maße auf die Art und Weise ankommt, in der sie durchgeführt und genutzt werden. Es reicht keineswegs aus, sie als bloße schriftliche Rückmeldung im Zuge anonymer Evaluation abzuspielen, ohne dass klar wird, was damit geschieht, außer dass Mittelwertprofile in Fakultätsfluren aufgehängt werden. Sie entfalten ihren möglichen Ertrag erst, wenn sie eingebettet sind in einen problembezogenen und zielgerichteten Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden.

Literatur

- Bargel, T.: Studentische Erwartungen an die Lehr- und Studienqualität – Thesen und Erläuterungen. In: Technische Universität Dresden (Hrsg.): Evaluation der Lehre. Dresden 1996, S. 97-104.
- Bargel, T./ Multrus, F./ Ramm, M.: Studium und Studierende in den 90er Jahren. Entwicklung an Universitäten und Fachhochschulen in den alten und neuen Bundesländern. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 1996.

- Bargel, T./ Multrus, F./ Ramm, M.: Studiensituation und studentische Orientierungen. 7. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen (Kurzfassung). Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 1999.
- Bargel, T.: Studentische Befragungen als Beitrag zur Evaluation der Lehre: Methodische Einwände und Probleme. Manuskript. AG Hochschulforschung, Universität Konstanz 2000.
- Bargel, T./ Hage, N. el: Evaluation der Hochschullehre. Modelle, Probleme und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, Weinheim-Basel 2000, S. 207-224.
- Daniel, H.-D.: Die Bewertung der Lehre durch Studierende. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 3-2000. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. München 2000, S. 275-296.
- Hage, N. el: Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente und Grundlagen. Bonn 1996a.
- Hage, N. el: Studentische Urteile zur Lehr- und Studienqualität. Analysen zu ihrer Validität anhand der Indikatoren und Skalen im Studierendensurvey. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 19). Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung 1996b.
- Kromrey, H.: Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern. In: Mohler, P. (Hrsg.): Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung. Münster 1994, S. 91-114.
- Multrus, F.: Zur Lehr- und Studienqualität. Dimensionen, Skalen und Befunde des Studierendensurveys. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 12). Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung 1995.
- Richter, R. (Hg.): Qualitätssorge in der Lehre. Leitfaden für die studentische Evaluation. Neuwied 1994.
- Rindermann, H.: Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen. Landau 1996.
- Rindermann, H.: Das Münchner multifaktorielle Modell der Lehrveranstaltungsqualität: Entwicklung, Begründung und Überprüfung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 3-1998. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. München 1998, S. 189-224.
- Webler, W.-D./ Domeyer, V./ Schiebel, B. : Lehrberichte: empirische Grundlagen, Indikatorauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten. Bad Honnef 1993.

Studiensituation und Studienqualität aus der Sicht von Studierenden: Grundelemente und Fachunterschiede

1 Studienqualität: ein Wechselspiel mit vielen Faktoren

Was sich als „Studienqualität“ bezeichnen lässt, ist das Produkt von Wechselwirkungen. Unmittelbar daran beteiligte Produzenten sind die Hochschullehrer/ innen und Studierenden, aber auch Bedingungen wie Organisationsformen oder Ressourcen. Solche Wechselwirkungen machen es nicht ganz einfach, die Faktoren der Produktqualität einfach und eindeutig zu benennen. In diesem schwierigen Feld der Wechselwirkungen, diesem Knäuel vieler Faktoren, will ich versuchen, einige Klärungen anzubieten, vielleicht einige Knoten aufzulösen.

Die Darlegungen zur "Studiensituation und Studienqualität" umfassen vier Teile: Am Ausgangspunkt stehen einige Befunde zur Studien- und Lehrqualität, wie sie die Studierenden erfahren und bewerten. Im zweiten Teil wird auf die hochschulische Umwelt eingegangen, auf die Anforderungsprofile und das soziale Betriebsklima. Dabei kommt es mir darauf an, die Spannweite und Unterschiede der Fächer hinsichtlich ihrer „Arbeitskultur“ aufzuzeigen. Der dritte Teil wendet sich dem sogenannten „Eigenbeitrag der Studierenden“ zu, ihren Motiven und Strategien, ihrer Leistungsbereitschaft sowie ihrer Studienlust oder -unlust, die in nicht geringem Maße zur „Studienqualität“ beitragen. Zum Abschluss werden im vierten Teil zwei Aspekte behandelt, an denen sich Wechselwirkungen verdeutlichen lassen: zum einen die Studiendauer und Studieneffizienz; zum anderen der Studienertrag und die Förderung im Studium.

Die Analysen dazu beruhen auf Stellungnahmen von Studierenden. Die Zahl der bundesweit befragten Studierenden, bei jeder der seit 1983 mittlerweile sechs Erhebungen (die letzte im WS 1994/95) mit über 9.000, erlaubt aussagefähige Differenzierungen, z.B. nach Einzelfächern an verschiedenen Hochschulen. Sie erlaubt auch, Zusammenhänge auf die Spur zu kommen, etwa zwischen Anforderungsprofilen und Studienertrag, zwischen Studieneifer und Studienerfolg, zwischen Erwerbstätigkeit und Studiendauer oder zwischen Überfüllung und Lehrqualität, alles Aspekte, die für das Thema „Studienqualität“ besonders wichtig sind (vgl. Bargel 1993).

2 Grundelemente der Studienqualität und ihre Evaluation

Die Überlegungen, was die Qualität des Studiums ausmache, haben uns dazu geführt, von vier Hauptelementen auszugehen: Das grundlegende Fundament bildet sicherlich die inhaltliche und fachliche Qualität des Lehrangebotes. Das zweite Fundament, auf das Studium als Ganzes gesehen, besteht im gelungenen Aufbau, der übersichtlichen und geordneten Gliederung des Studienangebotes. Als drittes Element ist die Güte der didaktisch-methodischen Vermittlung des Lehrstoffes heranzuziehen, die verständliche und nachvollziehbare Darstellung in den Lehrveranstaltungen, die Lehrqualität im engeren Sinne. Und schließlich darf als viertes Element nicht übergangen werden: die studienbegleitende Betreuung und Beratung der Studierenden, die tutoriale Qualität der Lehre.

Alles in allem bewerten die Studierenden die inhaltliche Qualität der Lehre am besten, insgesamt sogar recht gut. Dies ist eine wichtige Grundlage, denn dieser Aspekt ist ihnen selbst am wichtigsten.

Die Qualität des Studienaufbaues schneidet nicht so günstig ab: Gerade hierin bestehen große Unterschiede zwischen den Fächern, ob die Gliederungsqualität eher gelungen erscheint (wie in der Physik), oder eher als misslungen bezeichnet wird (wie in den Erziehungswissenschaften), ob ein übertriebenes Maß an Reglementierung (wie in der Medizin) oder ein Mangel an Strukturierung vorherrscht - wie in der Soziologie oder in den Rechtswissenschaften (vgl. Bargel 1990; 1995).

Mit der Gestaltung und Durchführung der Lehrveranstaltungen haben viele Hochschullehrer/innen nach dem Urteil der Studierenden ihre Probleme. Bemühungen der Hochschuldidaktik könnten zu deutlichen Verbesserungen dieses Teils der Lehre im engeren Sinne beitragen; zumindest dazu verhelfen, dass Mindeststandards gesichert und gehalten werden, wie klare Lernzieldefinitionen, Zusammenfassungen und Wiederholungen des Stoffes, Rückmeldungen und Aufnahme von Frage und Anregungen.

Die studienbegleitende Betreuung und Beratung der Studierenden durch die Hochschullehrer/innen wird am ungünstigsten eingeschätzt; ein gravierendes und traditionelles Manko deutscher Hochschulen. Dazu nur eine Zahl: Auch in höheren Semestern hat ein Drittel der Studierenden einen Professor außer in Vorlesungen und Übungen nie oder nur ganz selten zu Gesicht bekommen, geschweige denn die Möglichkeit zu einem vertiefenden fachlichen, beratenden Gespräch gehabt oder genutzt.

In den einzelnen Fächern bewerten die Studierenden die verschiedenen Elemente der Studien- und Lehrqualität ganz unterschiedlich; sie werfen keineswegs alles pauschal in einen Topf.

Ziehen wir dennoch eine Bilanz für die Fächer, der Einfachheit halber, ergeben sich deutliche Qualitätsstufen. Aus kritischer Sicht der Studierenden lenken wir gleich den Blick auf jenes letzte Viertel von Fächern mit schlechteren Gesamtnoten. Darunter finden sich sozial- und humanwissenschaftliche Fächer wie Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaften, zum anderen aber auch Betriebswirtschaftslehre und Nationalökonomie.

Auf den Abstiegsplätzen, wenn dieses despektierliche Bild erlaubt ist, befinden sich Jura und Medizin - nicht von uns dahin platziert, sondern von den Studierenden dieser Fächer. Und ist es nicht auch ein Element der Studienqualität, dass sich ausgerechnet in Jura und Medizin die Studentinnen am häufigsten benachteiligt und zurückgesetzt, zumindest nicht angemessen behandelt und unterstützt fühlen? Wegen dieser besonders schlechten Lagerung haben wir für die Medizin und die Rechtswissenschaft bereits eine ausführliche Fachmonographie vorgelegt - im Sinne eines „Lehrberichtes“ (vgl. Bargel/Ramm 1994; Bargel/Multrus/Ramm 1996).

3 Strukturierung der Studienqualität und Fachunterschiede

Natürlich lässt sich die „Studienqualität“ mit vier Bewertungen nicht hinreichend bestimmen. Man erhält nur ein grobes, wenngleich offenbar weitgehend zutreffendes Raster und Ranking. Insgesamt haben wir in unserem Instrument über 50 Fragen zur Studienqualität und Lehrqualität gestellt, ganz verschiedene Aspekte ansprechend, teils konkreter, teils allgemeiner. Sie alle im einzelnen vorzustellen, würde zu weit führen (vgl. Multrus 1995). Ich beschränke mich auf acht wichtige Dimensionen.

Dazu eine kurze methodische Zwischenbemerkung: Die insgesamt über 50 Vorgaben zur Lehr- und Studienqualität haben wir einer ausführlichen Analyse hinsichtlich ihrer Dimensionen und Messqualität unterzogen. Sie erbrachten folgende acht Dimensionen: (1) die inhaltlich-didaktische Qualität; (2) die interaktive-tutoriale Qualität, (3) die strukturelle Gliederung; (4) die Leistungsanforderungen; (5) die allgemeinen Anforderungen; (6) der Praxisbezug zur Berufsvorbereitung, (7) die fachlich-berufliche Qualifikation und (8) die Förderung allgemeiner Kompetenzen.

Diese Ergebnisse, gleichsam Befunde erster Ordnung, sind von mehrfachem Interesse:

- sie belegen ein gemeinsames Grundverständnis der Studierenden in Ost- und West und an den beiden Hochschularten über das, was für sie Studien- und Lehrqualität bedeutet (Strukturkorrelationen von 0.91 und mehr);
- sie bestätigen die Vorannahmen über die vier Grundelemente der Studienqualität: das inhaltliche, das strukturelle, das didaktische und das tutoriale Element;
- sie reduzieren schließlich die Datenmenge auf eine eher handhabbare und überschaubare Größenordnung, nämlich auf acht Dimensionen.

Dadurch ist es zum Beispiel möglich und vertretbar, sich eine vergleichende Einsicht zur Studien- und Lehrqualität nach Fächergruppen und Einzelfächern zu verschaffen, die Befunde 2. Ordnung. Dabei sind drei Fragen von Interesse:

- (1) In welchen Bereichen der Studienqualität sind die Fächerdifferenzen größer oder geringer?
- (2) Welche Fächer erreichen eine relativ hohe, welche eine relativ niedrige Stufe in den Qualitätsdimensionen;
- (3) Wie stellt sich das Qualitätsprofil einzelner Fächer dar, wo bestehen Stärken, wo liegen Schwächen?

Die Fächer variieren vor allem im Hinblick auf vier Komponenten: In den Leistungsanforderungen besteht die größte Spannweite; sie sind vergleichsweise niedrig in Fächern der Sozial- und mancher Geisteswissenschaften. Die Gliederung des Studienaufbaus erscheint vor allem für die Ingenieur- und Naturwissenschaften besser gelungen. Die interaktive-tutoriale Qualität der Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden ist besonders schlecht bei den Ökonomen, Juristen und Medizinern. Der Berufs- und Praxisbezug weist eine mittlere Spannweite auf: eher gelungen in den Ingenieur- und Naturwissenschaften sowie Medizin, weniger gelungen in den Geistes-/Kulturwissenschaften sowie im Fach Jura.

4 Anforderungshöhe und Gliederungsqualität

Versuchen wir, die alltägliche Studienkultur zu kennzeichnen, dann erscheinen dazu vier Elemente aufschlussreich, in deren Koordinaten sich die Fächer verorten lassen (vgl. Bargel 1988). Es sind dies Elemente der Leistungserbringung einerseits, des sozialen Klimas andererseits. Für jeden Bereich werden zwei Indikatoren herangezogen: für die Leistungserbringung „hohe Leistungsnormen, -ansprüche“ und „gut gegliederten Studienaufbau“. Für das soziale Klima „gute Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden“ und „Konkurrenz zwischen den Studierenden“. Das sind im übrigen auch jene Elemente, die die jeweiligen Qualitätsdimensionen am eindeutigsten repräsentieren bzw. realisieren.

Als erstes ist zu klären: Welchen Leistungsnormen sehen sich Studierende in ihren Fächern gegenüber und wie erfahren sie den Aufbau ihres Studiums? Der Mittelwert für alle Studierenden ist nicht sehr vielsagend: Sie konstatieren eine mittelgute Gliederung und ein überdurchschnittliches Anspruchsniveau. Demgegenüber viel auffälliger und bedeutsamer ist die extreme Streuung der Einzelfächer. Sie reicht von Erziehungswissenschaft und Soziologie bis hin zu Chemie und Fächern der Ingenieurwissenschaften (Bau-, Maschinenbau und Elektrotechnik).

Als Fazit ist festzuhalten: Es besteht eine große Heterogenität, es gibt keinen gemeinsamen Standard hinsichtlich der Leistungsanforderungen, und es fehlt an übergreifenden Konventionen der Gliederungsqualität des Studienaufbaus.

Solche fehlenden Standards sind übrigens auch hinsichtlich des Umgangs mit der Leistungserbringung zu beobachten. Sowohl die Notengebungen als auch die selektive Wirkung erbrachter Leistungen hinsichtlich studentischer Förderung klaffen zwischen den Fächern weit auseinander.

5 Soziales Klima: Kontakte und Betreuung

Insgesamt sind im Hinblick auf das Betriebsklima die Unterschiede zwischen den Fächern ähnlich hoch wie bei den Leistungsanforderungen. Der Kürze halber seien in diesem Feld unmittelbar drei unterscheidbare Kulturen der sozialen Beziehungen skizziert (vgl. auch Liebau/Huber 1985; Engler 1993):

(I) Da ist zunächst die gemeinschaftliche, freundliche Beziehungskultur mit wenig Wettbewerb unter den Studierenden und guten bis recht guten Beziehungen zu den Hochschullehrern. Dies ist nicht nur - extrem - bei den Ethnologen der Fall, sondern ebenso bei Theologen, Pädagogen und Soziologen, aber auch Mathematikern. In diesen Fächern scheint manchmal die Beziehungsarbeit wichtiger als die Sacharbeit.

(II) Zur zweiten, größten Gruppe zählen Fächer, in denen sich die Beziehungen zu Hochschullehrern und der Wettbewerb unter den Studenten auf einen mittleren Pegelstand eingependelt haben: das normale, mittlere hochschulische Betriebsklima, mit wenig Konkurrenz untereinander und wenig guten Kontakten zu den Hochschullehrern. Vor allem in Fächern der Ingenieurwissenschaften (Maschinenbau, Bau, Elektrotechnik)

ist dieses Betriebsklima spezifisch akzentuiert in einer verschulerten Arbeitskultur bei größerer Distanz zu den Lehrenden.

(III) Schließlich, drittens, in reinster Form bei den Juristen, ein Klima der Konkurrenz und geringen Kontakte: die anonyme Konkurrenzkultur. Aber nicht nur bei den Juristen ist sie anzutreffen, sondern ebenfalls bei den Medizinerinnen und überwiegend in Fächern der Wirtschaftswissenschaften.

Was sich im Indikator besserer oder schlechterer Beziehungen zu Hochschullehrer/innen ausdrückt, korrespondiert mit den Angaben zu den Kontakten und zum Umfang der Beratung und Betreuung durch die Hochschullehrer/innen.

Ganz generell bestehen an den Universitäten geringe Kontakte zu den Lehrenden. Das Verhältnis ist für die Mehrheit der Studierenden durch soziale Distanz geprägt. Die meisten Studierenden vermissen die Zugänglichkeit der Hochschullehrer; es fehlt ihnen an Anregungen und Anforderungen zur Mitwirkung und Beteiligung. Sie haben oft den Eindruck, gar nicht in das Blickfeld ihrer Hochschullehrer zu geraten. So ist die Sprechstunde eher eine Einrichtung, die Kontakt und Austausch behindert, denn sie zu befördern. Ebenfalls hat man den Eindruck, dass viele Hochschullehrer/innen, vor allem in Medizin, den Ingenieurwissenschaften und Jura, meinen, vorhandene Regulierungen und Studienpläne würden Kontakte und Betreuung überflüssig machen.

Alles in allem ist in den mangelnden Kontakten, in der fehlenden Betreuung, in den ausbleibenden Ermunterungen und Anregungen ein gewichtiger Faktor zu sehen, der Studienqualität und Studiertrag mindert, stärker als vielleicht die eine oder andere weniger gelungene Lehrveranstaltung (vgl. Gleich/Meran/Bargel 1982).

In den weniger strukturierten Fächern, wie in den Sozial- oder Erziehungswissenschaften, führt dies dazu, dass nicht wenige Studierende sich in der unübersichtlichen Studienlandschaft verlaufen, den Anschluss verlieren. Die Angehörigen einer Eingangskohorte fallen immer weiter auseinander: in ihrer Identifizierung mit dem Fach, ihrer Studienintensität bis hin zu ihrer geplanten Studiendauer. Sicherlich sind die Studierenden in den Sozialwissenschaften in ihrem sozialen Profil wie in ihren Eingangsvoraussetzungen (auch Motiven und Strategien) heterogener als Studierende vieler anderer Fächer. Aber die Anlage des Studienganges wie die Art der Anforderungen verschärft die Heterogenität. Das wiederum erschwert in vielen Fällen die Lehre in diesem Fach.

6 Der Eigenbeitrag der Studierenden: Studienmotive und -strategien

Das Thema „Studienqualität“ wäre einseitig behandelt, wenn nicht auch die Studierenden betrachtet werden. Denn „Studienqualität“ ist zu einem Gutteil auch von ihnen abhängig, von ihren Motiven und ihrem Studienverhalten, ihren Orientierungen und Bereitschaften.

Die Motive und Erwartungen, die Studierende mit dem Studium und ihrer Fachwahl verbinden, sind auf den ersten Blick vielfältig, lassen sich aber doch recht eindeutig strukturieren. Als grundlegend erweisen sich zwei Bündel von Motiven. Da sind auf der

einen Seite jene, die sich als intrinsisch-ideelle bezeichnen lassen: wie Fachinteresse, Berufsvorbereitung, Allgemeinwissen. Auf der anderen Seite die extrinsisch-materiellen Motive wie Einkommen, Karriere und Aufstiegschancen sowie, nicht zu vergessen, Arbeitsplatzsicherheit.

Daneben schälen sich drei weitere Motivbündel heraus: Prosoziale-altruistische Motive (wie anderen helfen zu können oder die Gesellschaft zu verbessern), d.h. individuelle oder soziale Allgemeinwohlorientierung. Sodann: moratorische Motive wie eigene Vorstellungen entwickeln, alternative Lebensweisen zu erproben oder auch die Zeit der Berufstätigkeit hinausschieben. Schließlich „wissenschaftlich-bildende“ Erwartungen wie gute wissenschaftliche Ausbildung, mehr über das Fachgebiet erfahren und zugleich eine allgemein gebildete Persönlichkeit zu werden, im Grunde die Triade der klassischen Hoffnung auf eine "Bildung durch Wissenschaft" (vgl. Sandberger 1992a).

Prüfen wir nun, welchen Stellenwert diese Studienmotive für die Rekrutierung der einzelnen Fächer besitzen, dann erweisen sich die extrinsischen Motive als Schlüsselfaktor der Fachwahl. Das heißt aber keineswegs, dass diese Motive im Vordergrund stehen. Denn für die meisten Studierenden sind intrinsische Motive unterschiedlicher Ausrichtung am wichtigsten. Sie unterscheiden sich entlang der Fächergruppen vor allem danach, welchen zusätzlichen Stellenwert extrinsische Motive haben, einen höheren oder geringeren. Bei den Wirtschaftswissenschaften und den Wirtschaftsingenieuren spielen materielle Erwägungen und die späteren Chancen die größte Rolle; für Archäologen und Ethnologen, für Musik- und Kunsthistoriker dagegen überhaupt keine; für Germanisten wie Historiker, für Soziologen wie Psychologen, zudem Erziehungswissenschaftler sind materielle Gründe immer noch nachrangig, obwohl sie im Stellenwert im Laufe der letzten Jahre gestiegen sind.

Die Studierenden der Geisteswissenschaften sind eher gespalten: Die einen verlangen nach Eigenentwicklung und kulturellen Anregungen, die anderen eine bloße berufliche Qualifizierung. Letztere wollen eher Fertiggerichte in der Lehre, erstere wollen das Kochen möglichst selber ausprobieren, auch wenn es dadurch länger dauert. Diese gewisse Aufspaltung in den Geisteswissenschaften macht sich am angezielten Abschluss fest: ob der Magister oder das Staatsexamen für das Lehramt angestrebt wird (vgl. Multrus/Bargel/Leitow 2001).

7 Identifizierung: Hochschule und Studium als Lebensmittelpunkt

Angesichts dieser Heterogenität drängt sich die Frage auf, ob das gemeinsame Prinzip wissenschaftlicher Rationalität noch hinreichende Bindekraft besitzt und ob das Studium in hinreichendem Maße Lebensmittelpunkt ist (vgl. Huber/Wulf 1989). Global deklarieren die allermeisten Studierenden, dass ihnen Studium und Hochschule wichtig oder gar sehr wichtig seien. Jedoch jedem Zehnten gilt das Studium als unwichtig. Obwohl diese Studierenden die Hochschule besuchen, zumindest sich ordentlich „immatrikuliert“ haben, sind sie innerlich ausgeschieden, haben mit Studium und Hochschule nicht oder ganz wenig im Sinn.

Das studentische Dasein und das Leben an der Hochschule ist allerdings bei nicht allzu vielen gestützt durch einen entsprechenden Stellenwert von Wissenschaft und Forschung: Einem Drittel ist dieser Bereich sogar gleichgültig. Nicht mehr als einem Viertel gilt er als zentral. Nur für diesen Teil der Studierenden heißt Studieren demnach primär Wissenschaft betreiben zu wollen; für dieses Viertel stellt zumeist auch die Hochschule den Lebensmittelpunkt dar, auf dem ihre Interessen und Tätigkeiten vorzugsweise ausgerichtet sind.

Die Grenze zur Auflösung der universitären Idee ist wohl dann überschritten, wenn dieser „Multiversity“ (Kerr 1966), zu der sie geworden ist, in den Identitäten und Köpfen das einigende Band von Wissenschaft und Rationalität verloren geht, wenn Wissenschaft als forschender und reflexiver Prozess weitgehend abgeschrieben ist. Bei nicht wenigen Studierenden, etwa jedem achten, ist dieses Desinteresse an Wissenschaft gegeben.

8 Leistungsbereitschaft und Studierlust

Wird über Studierende gesprochen oder rasoniert, ist die Frage nach ihrer Anstrengungsbereitschaft, ihrer Leistungsmotivation unausweichlich. Sind sie fleißig und strebsam oder neigen sie zur Bummelei, gar Faulheit? Natürlich gibt es auch hier eine Verteilung von stark Leistungsmotivierten bis zu wenig Anstrengungsbereiten. Zwar stöhnen viele Studierende unter Leistungsanforderungen und Prüfungsstress, und haben eingeständenermaßen ihre Schwierigkeiten damit. Aber sie akzeptieren sie in überwiegender Mehrheit als Teil des Studiums. Jedenfalls verlangen sie nur selten nach einer Verringerung der Leistungsanforderungen und einer Senkung der Prüfungsstandards. Nicht für weniger, sondern für sinnvollere Leistungsanforderungen und Prüfungsverfahren plädieren sie.

Im übrigen gibt es Fachbereiche, in denen sich ein großer Teil der Studierenden sogar unterfordert fühlt, wie bezeichnenderweise in den Sozial- und Erziehungswissenschaften (obwohl die Studierenden selbst nicht sonderlich „leistungsmotiviert“ sind).

Die Bereitschaft, intensiv für das Studium zu arbeiten, um ein gutes Examen zu erreichen, ist den Studierenden noch wichtiger als die Zügigkeit des Studiums, möglichst rasch das Examen abzulegen. Die Motive des „Ehrgeizes“ und „Guter Studienerfolg“ sind allerdings in den Fächern sehr unterschiedlich präsent. Die Bereitschaft zu Fleiß und Ausdauer korrespondiert eng mit dem tatsächlichen Studieraufwand, gerechnet in Stunden an Lehrveranstaltungen und Selbststudium.

Am höchsten ist Eifer wie Studieraufwand in der Medizin und der Chemie, gefolgt von den Ingenieuren. Gering ist der durchschnittliche Studieraufwand bei den Soziologen und Germanisten, auch Erziehungswissenschaftlern. In der Woche widmen sie dem Studium im Schnitt weniger als 30 Stunden, d.h. ihr Studieraufwand liegt mehr als 10 Stunden niedriger als der von Medizinerinnen oder Chemikern. Er fällt nicht zuletzt deshalb so gering aus, weil die Anforderungen unübersichtlich, der Studienaufbau unstrukturiert und die Anforderungen unklar und zu niedrig sind. Sie können es sich leisten oder werden sogar latent dazu aufgefordert, das Studium als 'Part-Time'-Studium anzusehen.

9 Studiendauer und Studieneffizienz

Das breite Spektrum studentischer Motive, mit manchen erfreulichen Seiten und manchen Problemzonen, wird in der öffentlich-politischen Debatte zumeist auf einen Aspekt verengt: Wollen sie rasch studieren und baldmöglichst ihr Examen ablegen? Es hat den Anschein, als erweise sich Studienerfolg in einer kurzen Studiendauer und Studienqualität gehe in Studieneffizienz auf. Das ist sicherlich allzu kurzfristig und beschränkt; dennoch seien einige Beobachtungen und Befunde dazu mitgeteilt, da sie vor einseitigen „Schuldzuweisungen“ bewahren können (vgl. HIS 1988, Framhein 1988).

Erstens: die Zahl der Studierenden, denen ein rascher Studienabschluss sehr wichtig ist, hat seit der ersten Befragung im WS 1982/83 an den Universitäten merklich zugenommen (von ein Viertel auf ein Drittel; ostdeutsche Studenten: sogar über 60%).

Zweitens: Die Studienanfänger sehen in allen Fächern Studienzeiten von rund fünf Jahren vor (mit Ausnahme der Medizin). Die Streuung zwischen den Fächern ist noch vergleichsweise gering; manche Studierende wollen eher neun Semester studieren (wie in Jura, Germanistik oder Erziehungswissenschaft), andere eher elf Semester (wie in Physik, Maschinenbau, Psychologie).

Der Trend zu immer längeren Studienzeiten, wie sie auch die Absolventenstatistik ausweist, nimmt aber weiter zu, und zwar im Laufe des Studiums schubweise. Die Abweichungen in ein „Langzeit-Studium“, diese ungeplante Dehnung des Studiums über 13 Semester hinaus, ist besonders häufig in der Soziologie und Psychologie sowie in den Erziehungswissenschaften.

Die Frage drängt sich daher auf: Wie kommt es zu diesen entgegengesetzten Trends? Und welche Faktoren tragen dazu bei, dass das Erreichen kürzerer Studienzeiten (als ein Ausweis der Studieneffizienz) ein so schwieriges Unterfangen ist - nicht nur für Hochschulpolitiker, sondern auch für die Studierenden selber? Um es vorwegzunehmen: Es ist die Vielzahl von Faktoren und ihre Wechselwirkung.

Ein gewichtiger Faktor ist ohne Zweifel die zunehmende Erwerbsarbeit neben dem Studium; dabei wirkt sich Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit stärker aus als Arbeit in den Semesterferien. Eine Rolle spielt erwartungsgemäß der Umfang der Wochenarbeitszeit, vor allem wenn das Arbeitsdeputat zehn Wochenstunden übersteigt.

Als hemmende, den Abschluss hinauszögernde Faktoren treten neben die Erwerbsarbeit noch Prüfungsangst und Studienunterbrechungen. Vorhandensein von Kindern, Antizipation ungünstiger Arbeitsmarktchancen und Part-time-Studium als gewollte Studienanlage, sind weitere Gründe.

Fachübergreifend wirksame Faktoren sind aber auch die Motivation der Studierenden selbst und ihr Interesse an einem raschen Abschluss (positive Wertung). Wer sich vornimmt, rascher zu studieren, wird zumeist auch eher fertig. Nur ist die Schere zwischen „Spurtern“ und „Schlenderern“ unterschiedlich je nach Fach: In strukturierten Studiengängen bleiben sie recht nah beieinander, in unstrukturierten klafft die Schere immer weiter auseinander (vgl. Leitow 1996).

Auf Seiten der Hochschulen sind es in erster Linie zwei Faktoren: die Studiengangsorganisation und die Gegliedertheit des Studienganges einerseits, sowie Umfang und Qualität der Betreuung durch Hochschullehrer andererseits. Wo es an beidem mangelt, da werden die Studienzeiten insgesamt länger und vor allem, aber oft übersehen, die Streuung steigt in starkem Maße.

Insgesamt lässt sich folgern, dass die Verlängerung der Studienzeiten sich aus zwei „Hauptfaktoren“ zusammensetzt: der unzureichenden Regelung und Gegliedertheit des Studienganges zum einen, der Homogenität der Studierenden im Hinblick auf eine zeitlich zügige Studienplanung zum anderen. Beide Faktoren stehen in Wechselwirkung und produzieren das, was man die „Verlängerungsspirale“ nennen kann.

10 Studierertrag und Förderung

„Studienqualität“ muss sich letztlich in mehr als der Dauer des Studiums und den Notenresultaten erweisen, nämlich im Studierertrag, dem out-put, d.h. in der Förderung der Studierenden, und zwar hinsichtlich ihrer fachlich-beruflichen Qualifikation wie ihrer allgemeinen Kompetenzen und Bildung. In unseren Erhebungen haben die Studierenden selbst eine „Ertragsbilanz“ ihres bisherigen Studiums gezogen, und zwar zu Elementen der fachlich-beruflichen Qualifikation wie zu Elementen außerfachlicher Kompetenzen und Bildung. Mit großer Stabilität über die fünf Erhebungen hinweg nehmen die Studierenden eine differenzierte Ertragsbilanz ihres Studiums vor. Folgende Befunde zum Studierertrag und dessen Voraussetzungen seien hervorgehoben (vgl. Bargel 1992).

Die Förderung fachlicher Kenntnisse wird durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst; im Vordergrund steht die inhaltliche Qualität der Lehre, aber auch eine gute Gliederung bzw. ein guter Aufbau des Studienganges ist bedeutsam; noch etwas wichtiger als dieser Aufbau ist die Qualität der Vermittlung des Stoffes in den Lehrveranstaltungen. Weniger wichtig ist das soziale Klima, denn fachlichen Gewinn registrieren auch Studierende bei sozialer Distanz.

Anders sieht es bei den praktischen Fähigkeiten aus: Sie werden vor allem durch praktische Übungen, durch Praxisbezug und praktische Bewährung gefördert. Ein gelungener Forschungsbezug trägt ebenfalls zur Verbesserung praktischer Befähigung bei - verständlicherweise, insofern Forschung häufig Teil einer wissenschaftlich fundierten Praxis ist.

In besonderem Maße steigert sich der Ertrag bei den außerfachlichen Kompetenzen, d.h. den Komponenten von Bildung bzw. den Schlüsselqualifikationen, wenn die Setzung eigener Interessenschwerpunkte und die Mitwirkungsmöglichkeiten, kurzum die Eigenständigkeit, ermöglicht wird. Es tritt ein Zugewinn an Autonomie, an sozialer Kompetenz, an Allgemeinbildung wie Kritikfähigkeit ein. Eine erhebliche Rolle spielen außerdem die guten Beziehungen zwischen Hochschullehrern und Studierenden als Teil des sozialen Klimas. Für die allgemeinen Kompetenzen und für Bildungsprozesse ist Kommunikation eine wichtige Grundlage.

Wie gut die Förderung im Studium ausfällt, ist aber nicht allein von der Arbeitskultur und Lehrqualität im jeweiligen Fach abhängig. Es ist auch abhängig von den Studierenden selbst, von ihrem zeitlichen Arbeitsaufwand, ihrer Arbeitsintensität wie ihrer Anstrengungsbereitschaft. Hinsichtlich des Gewinns fachlicher Kenntnisse ist die eigene Leistung als „Eigenbetrag“ der Studierenden nahezu gleichgewichtig zu veranschlagen wie die Gegebenheiten des Faches und die Bemühungen der Hochschullehrer/innen. Insgesamt haben Studierende deutlich mehr vom Studium oder machen zum Teil mehr daraus, die eine größere Leistungsbereitschaft und stärkere Wissenschaftsorientierungen aufweisen.

Zwischen den Fächern bestehen unterschiedliche Ertragsprofile. Insgesamt sehen sich Studierende der Sozialwissenschaften, der Erziehungswissenschaften und des Sozialwesens in ihrer fachlich-beruflichen Qualifikation vergleichsweise am wenigsten gefördert an. Anders sieht es bei den außerfachlichen Kompetenzen aus: Da sind es Studierende dieser Fächergruppen, die die meiste Förderung erfahren haben, in etwa gleich hohem Maße wie Studierende der Sprach-/Kulturwissenschaften. In dieser Hinsicht empfinden sich die Medizinstudenten in deutlich geringerem Maße gefördert als die Angehörigen aller anderen Fächergruppen, was auf die fachlich eng reglementierte Studienanlage zurückzuführen ist.

Die Lagerung der verschiedenen Fächergruppen und Einzelfächer bei der Beurteilung der erfahrenen Förderung im Studium weisen Zusammenhänge zur Arbeitskultur auf. Die Befunde bestätigen grosso modo, wonach die „traditionelleren Modelle“ der offeneren Geisteswissenschaften einerseits, der geregelteren Naturwissenschaften andererseits mit ihren Leistungsanforderungen und ihrem Studienaufbau günstigere Muster der Arbeits- und Studienkultur aufweisen - sowohl hinsichtlich der Bedürfnisse ihrer Studierenden wie hinsichtlich des möglichen Ertrages.

Bestimmte Konstellationen von Studienkulturen erweisen sich als problematisch für einen breiteren Ertrag des Studiums. Sie bieten den Studierenden geringere Chancen, ihre fachlich-berufliche Qualifikation und ihre allgemeinen Kompetenzen gleichermaßen zu entwickeln, nicht zuletzt deshalb, weil sie sie hemmen, ihren „Eigenbeitrag“ einzubringen. Folgt man den Erfahrungen der Studierenden, sind es vor allem zwei Konstellationen im Studium, in denen entweder die fachliche Qualifizierung oder die Allgemeinbildung weniger gefördert werden.

Auf der einen Seite ist es eine Arbeitskultur der Verschulung mit hohen Hürden, vielen Reglementierungen, einer Reduzierung auf das Erlernen von Fakten ohne Zeit zum eigenen Nachdenken oder das Entwickeln eigener Interessenschwerpunkte. Sie produziert in der Tat Absolventen, deren Fach- und Berufskompetenzen nicht einmal besser sind als die jener mit angemessenen Anforderungsstrukturen, bei denen aber die Förderung von Allgemeinbildung und Autonomie stark leidet. Diese Arbeitskultur herrscht nach Aussage der Studierenden in der Medizin und den Ingenieurwissenschaften vor.

Auf der anderen Seite ist eine Arbeitskultur ebenfalls nachteilig, die allzu ungeregelt bleibt, anforderungsarm und unübersichtlich. In ihr fällt nicht nur die fachlich-berufliche Qualifikation schlechter aus (was rasch einleuchtet), sondern die allgemeine Bildung ist auch nicht viel besser (wie manche unterstellen), nicht einmal die Kritikfä-

higkeit. Denn solche Studienlandschaften produzieren mehr Desorientierung als Orientierung und „Kritik“ als „Fähigkeit“ bedarf der Kenntnisse und fachlichen Fundierung. Eine derartige Arbeitskultur erleben viele Studierende der Sozial- und Erziehungswissenschaften, aber auch in den Rechtswissenschaften.

Die Studien- und Lehrqualität des Faches wie seiner Studierenden erweist sich demnach als durchaus bedeutungsvoll für den Studierenertrag, wenngleich in unterschiedlichem Gewicht bei den verschiedenen Komponenten. Es lohnt sich also außerordentlich, in die Lehrqualität zu investieren - auch und gerade in Zeiten der Überfüllung.

Ziehen wir praktische Folgerungen aus den Analysen, wie die Studierenden die Lehrqualität und Arbeitskultur erfahren und beurteilen, dann ist als erstes zu resümieren, dass eine Differenzierung nach Fächern unabdingbar ist. In der Regel ist die Differenzierung nach Fächern sogar weit bedeutsamer als die Unterschiede nach Hochschulen. Zur Verbesserung der Studien- und Lehrqualität sind daher in den einzelnen Fächern jeweils andere Schwerpunkte und Maßnahmen bedeutsam.

In allgemeiner Weise ist als Schlussfolgerung festzuhalten, dass die Qualität der Lehre weniger von einem einzelnen Professor abhängt, sondern das Ensemble, das Kollegium der Professorenschaft insgesamt, ihre Zusammenarbeit und Abstimmung im Studiengang, ist dafür bedeutsam. Deshalb sind Vorhaben wie „prüf den Prof“ zwar schön und gut, aber wenn nicht zugleich der prüfende Blick auf das Kollegium sowie auf den Studiengang in seiner Abfolge und Abstimmung insgesamt gerichtet wird, kann dieses Vorhaben, einseitig betrieben, sogar kontraproduktiv ausfallen.

Literatur

- Bargel, T.: Wieviele Kulturen hat die Universität? Ein Vergleich der Rollen- und Arbeitskultur in vierzig Einzelfächern. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 2). Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung 1988.
- Bargel, T.: Arbeitskultur und Qualität der Lehre in den Sozialwissenschaften. Eine Kritik aus studentischer Sicht. In: Kolbe, N./ Sommerkorn, J.N. (Hg.): Lehren und Lernen in der Soziologie. Aktuelle Fragen zu einem alten Problem. Berlin: edition sigma 1990, 23-48.
- Bargel, T. (Hg.): Studiensituation - Effizienz und Qualität. Beiträge zu einem Fachgespräch (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 5). Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung 1992.
- Bargel, T.: Studienqualität und Hochschulentwicklung. Fünfte Erhebung zur Studiensituation an Universitäten und Fachhochschulen. (Bildung-Wissenschaft-aktuell 11/93). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1993.
- Bargel, T.: Anforderungen und Probleme des Jurastudiums aus der Sicht Studierender. In: Hermann, D. (Hg.): Die universitäre Juristenausbildung (in Vorbereitung: 1995).

- Bargel, T./ Multrus, F./ Ramm, M.: Das Studium der Rechtswissenschaft. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1996.
- Bargel, T./ Ramm, M.: Das Studium der Medizin. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 118). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bad Honnef: Bock 1994.
- Engler, S.: Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1993.
- Framhein, G.: Studentische Vorstellungen zur Studiendauer. In: HIS (Hg.): Studienzeiten auf dem Prüfstand. Hannover: HIS GmbH 1988, 85-111.
- Gleich, J.-M./ Meran, G./ Bargel, T.: Studenten und Hochschullehrer (Ministerium für Wissenschaft und Kunst (Hg.): Reihe Bildung in neuer Sicht, Nr. 48). Villingen-Schwenningen 1982.
- HIS-Hochschul-Informationen-System (Hg.): Studienzeiten auf dem Prüfstand. Hannover: HIS GmbH 1988.
- Huber, L./ Wulf, M. (Hg.): Studium - nur noch Nebensache? Freiburg 1989.
- Kerr, C.: The Uses of the University. New York 1966.
- Leitow, B.: Studentische Haltungen zur Studieneffizienz – Ein Beitrag zur Typologie studentischer Orientierungen. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 18). Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung 1996.
- Liebau, E./ Huber, L.: Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung, 25. Jg., Heft 3, 1985, S. 314-339.
- Multrus, F.: Studien- und Lehrqualität - Strukturierung, Skalen und Befunde im Rahmen des „Studierendensurveys“. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 12). Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung 1995.
- Multrus, F./ Bargel, T./ Leitow, B.: Das Studium der Geisteswissenschaften. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2001.
- Sandberger, J.-U.: Motive der Fachwahl und attribulierter Nutzen des Studiums bei westdeutschen Studierenden: Struktur, Verteilung und Fachunterschiede. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 4). Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung 1992a.

Studentische Befragungen als Beitrag zur Evaluation der Lehre: Methodische Einwände, Probleme und Folgerungen

1 Methodische Probleme der Lehrevaluation durch studentische Befragungen

Einwände gegen die Evaluation von Lehre durch studentische Befragungen sind ernst zu nehmen. Denn es geht um viel, zumal wenn sie dazu dienen sollen, Lehrende und Kurse oder Fachbereiche miteinander zu vergleichen, dies als Ranking zu publizieren und möglicherweise Konsequenzen daran zu knüpfen. Denn der Einsatz studentischer Befragungen macht nur dann Sinn, wenn dadurch zutreffend evaluiert wird, die richtigen Hinweise über Stärken und Schwächen in der Lehre oder über bessere und schlechtere Veranstaltungen bzw. Fachangebote gewonnen werden. Ansonsten würden falsche Folgerungen gezogen, unzureichende Empfehlungen gegeben oder ungeeignete Maßnahmen eingeleitet.

Aber auch Gebote der Verantwortung und Fairness verlangen, hohe methodische Ansprüche zu stellen, ehe eine Diagnose gestellt, ein Urteil gefällt wird. Das ist im Grunde für jede Art von Prüfungen und Tests zu verlangen, die weitreichende Folgen für die Betroffenen haben, sei es ein gesundheitlicher Check beim Arzt, ein Produkttest der Stiftung Warentest, die Zertifizierung nach ISO2000 eines Unternehmens, die Klausuren und Prüfungen von Studierenden. Natürlich ist die Evaluation der Lehre und von Lehrenden davon nicht auszunehmen.

Dieser Beitrag befasst sich mit einigen grundlegenden Einwänden und mit einer Reihe methodischer Probleme bei studentischen Befragungen als Beitrag zur Evaluation der Lehre. Mit dem Hinweis „als Beitrag“ wird signalisiert, dass studentische Befragungen nur ein Teil, ein Mosaikstück einer Evaluation sein können, und es eigener Überlegungen bedarf, wie die Befunde solcher Befragungen etwa in Lehrberichte oder Peer-Reviews eingehen können. Nur soviel dazu: Je weitreichender die Verwendungsansprüche ausgreifen, desto methodisch sorgfältiger müssen die Befragungen ausgelegt sein:

- Bei einfachen *Rückmeldungen an den Lehrenden* ist noch einige Großzügigkeit möglich.
- Schon strengere Maßstäbe sind an Erhebungen als *Informationsgrundlage für interne Qualitätsverbesserungen* zu stellen.
- Und besonders wichtig werden Fragen der methodischen Güte, wenn es um *öffentliche, konkurrierende Vergleiche* geht.

An den Anfang ist eine Übersicht jener methodischen Problembereiche bei der Evaluation von Lehre durch studentische Befragungen gestellt, wie sie im Schrifttum angesprochen werden, und die sich immer wieder stellen, auch gegenüber unseren eigenen Studien. Sie sind wohl allen, die sich mit Evaluation befassen, als Einwände oder Fragen begegnet. Sie werden mehr oder weniger vehement vorgebracht und zum Teil durchaus kontrovers diskutiert (vgl. *Übersicht 1*).

Übersicht 1

Überblick über methodische Problembereiche bei der Evaluation der Lehre durch studentische Befragungen

- 1. Was ist Gegenstand der Erfassung und des Messens?**
 - Lehrqualität, Lehrleistung, Lehrzufriedenheit
 - Dozenten, Kurse, Fachbereiche
- 2. Können Studierende valide Urteile zur Lehre abgeben?**
 - Einwände wegen fehlender Sachkompetenz bzw. wegen Unerfahrenheit
 - Produktion von Artefakten wegen Ausrichtung der studentischen Urteile an Unterhaltungswert, Beliebtheit, Strenge, Kursart etc.
- 3. Welche Faktoren beeinflussen (oder verzerren) die studentischen Stellungnahmen?**
 - Eigenschaften und Merkmale der Studierenden (z.B. Interesse)
 - Eigenschaften und Status der Lehrenden (z.B. Strenge)
 - Bedingungen und Merkmale des Kurses (z.B. Überfüllung)
- 4. Aus welchen Dimensionen setzen sich „Lehrleistung“ bzw. „Lehrqualität“ zusammen?**
 - Klärung der Komponenten und Dimensionalität
 - Relevanz der Dimensionen (Gewicht)
 - Zuordnung zum Gegenstandskonzept
- 5. Was ist bei der Auswahl der Indikatoren für den Fragebogen zu beachten?**
 - Abbildung der Dimensionen durch Indikatoren
 - Zahl der Indikatoren pro Dimension
- 6. Wie sind die Fragen und Items zu formulieren?**
 - Formulierung der Fragen/Items (z.B. Eindeutigkeit)
 - Ausrichtung der Fragen/Items (z.B. Konkretheit)
 - Antwortvorgaben: Skalierung
- 7. Wie ist der Fragebogen insgesamt zu gestalten?**
 - Länge und Gestaltung des Instrumentes
 - Instruktionen: Verwendungszweck
- 8. Was kann die Anwendung und Durchführung beeinträchtigen?**
 - Zeitpunkt und Häufigkeit der Erhebung
 - Teilnahme und Ausfall der Studierenden
- 9. Wie sind Auswertungen, Analysen und Darstellung zu handhaben?**
 - Datenkontrolle und statistische Analysen
 - Darstellungen und Vergleiche
- 10. Mögliche Fehlschlüsse bei Interpretationen und Folgerungen**
 - Informationsvereinfachung (Mittelwert, Bilanzsumme)
 - Unzulässige Verallgemeinerungen
 - Unzulässige Zuschreibungen

Diese Zusammenstellung methodischer Problemfelder mit ihren zehn Punkten und jeweils zwei bis drei Unterpunkten kann nicht im einzelnen durchdekliniert werden. Sie soll einen Überblick ermöglichen und Hinweise auf wichtige Aspekte liefern. Obwohl die Übersicht grob gehalten ist, weitere mögliche Unterpunkte und Details ausspart, macht sie vielleicht verständlich, dass angesichts der Vielzahl möglicher methodischer Fehler und Fallstricke öfters der Eindruck entsteht, eine gültige und zuverlässige Erfassung studentischer Urteile zur Lehre sei gar nicht möglich. Es wäre besser davon Abstand zu nehmen.

Gegenüber solcher entmutigender Beeindruckung ist zu beachten: die Auflistung methodischer Probleme hat zwar die Funktion einer Sensibilisierung, eine Überreaktion ist aber nicht nötig. Denn gleichzeitig verweist sie auf vorhandene Möglichkeiten ihrer Klärung und Kontrolle sowie auf Kriterien, sie zu behandeln und zu berücksichtigen (vgl. Hage 1996a). Mit methodischen Problemen, wie mit anderen, sollten wir angemessen umgehen, d.h. den Weg zwischen übertriebenen Skrupeln und nachlässiger Sorglosigkeit finden.

Eine Bemerkung zum Aufbau der Übersicht. Drei Phasen im Zuge eines Evaluationsvorhabens sind zu unterscheiden:

- Erstens die Phase der *Konzeptualisierung*, die Punkte 1 bis 4, d.h. die Zeit des Nachdenkens, Recherchierens und Abklärens: Was will ich untersuchen und was spielt dabei eine Rolle?
- Zweitens die Phase der *Operationalisierung*, die Zeit der Umsetzung, mit der Instrumenterstellung bis hin zur Durchführung der Erhebung, d.h. die Punkte 5 bis 8.
- Und drittens die Phase der *Auswertung*, Darstellung und Interpretation, die Punkte 9 und 10, wobei mit Interpretation sowohl inhaltliche Deutungen wie praktische Folgerungen gemeint sind.

Es ist von entscheidender Bedeutung für Qualität und Nutzen der Evaluation, dass diese drei Phasen gut aufeinander abgestimmt sind – eine oft übersehene, grundlegende Voraussetzung. Denn immer wieder ist festzustellen, dass die Operationalisierung nur begrenzt etwas mit der Konzeptualisierung zu tun hat, oder dass die Interpretation weit über das hinaus geht, was operationalisiert wurde.

2 Unzulässige Verwendungen: Vereinfachung, Verallgemeinerung und Zuschreibung

Drei *unzulässige Verwendungen* evaluativer Studentenerbefragungen über Dozenten, Kurse oder Fachbereiche sind festzuhalten, die in der ersten Übersicht unter Punkt 10 am Schluss aufgeführt sind. Wegen ihrer Wichtigkeit will ich gleich eingangs darauf eingehen, weil sie zu mancher Verwirrung und zu Vorbehalten gegenüber Vorhaben der Evaluation beitragen. Es handelt sich um unzulässige Vereinfachungen, um unzulässige Verallgemeinerungen und um unzulässige Zuschreibungen. – Damit ist aber zugleich gesagt, dass es auch zulässige gibt (um Missverständnissen vorzubeugen).

Eine *unzulässige Vereinfachung* liegt dann vor, wenn nur auf der Grundlage von Mittelwerten Folgerungen oder Vergleiche vorgenommen werden, denn Mittelwerte (wie

übrigens auch Anteile) bedeuten eine Informationsreduzierung. Dadurch können wichtige Befunde zur Lehrqualität verdeckt bleiben, ja sogar die Verhältnisse in der Lehre verfälscht dargestellt werden – das gilt im übrigen auch für den Abitursnotenmittelwert als Ausweis der „Studierfähigkeit“.

Eine unzulässige Vereinfachung liegt ebenfalls vor, wenn eine Bilanzsumme oder ein Gesamtwert über mehrere Teile gebildet wird, im Sinne einer Gesamtnote für einen Lehrenden oder ein Fach, ein beliebtes, weil handliches Vorgehen. Unabhängig von der Frage der Gewichtung der einzelnen Teile in ihrer Bedeutung für den Gesamtwert, unterstellt wird ja gleiches Gewicht, werden dadurch wichtige Differenzierungen ausgeblendet, die den Gesamtwert in der Regel zu einem völlig unzureichenden Indiz für „gute Lehre“ machen – von seinem geringen Nutzen für Verbesserungen in der Lehre ganz abgesehen.

Erste Folgerung daher: Wir müssen Darstellungen und Interpretationen auf der bloßen Basis von Mittelwerten und Gesamtsummen mit Misstrauen begegnen, können sie keineswegs als Grundlage von Folgerungen und Konsequenzen verwenden, bestenfalls als Hilfe zur Orientierung nehmen. Sie sollten daher nicht allein für Veröffentlichungen verwendet werden, im Sinne von Aushängen in Fakultätsfluren oder in Dokumentationen der Hochschulleitungen.

Eine unnötige Konsequenz wäre es jedoch, auf die Berechnung von Mittelwerten oder von Gesamtsummen ganz zu verzichten. Vielmehr kommt es darauf an, neben den Mittelwerten auch die Verteilungen und Streuungen zu beachten, neben der Gesamtsumme auch die Daten für die Einzelaspekte auszuweisen und bei der Interpretation wie den Folgerungen zu berücksichtigen.

Auch *unzulässige Verallgemeinerungen* sind Gang und Gäbe. Es wird oft vergessen, dass jede Erhebung für sich nur eine Momentaufnahme ist, und damit den Gegenstandsbereich nur einmal erfasst. Was noch wichtiger ist: dies geschieht anhand einer begrenzten Zahl von Merkmalen und Charakteristiken (d.h. begrenzter Variablenzahl). Zu schnell wird daher, oft unter der Hand, gleichsam festgeschrieben und etikettiert, als ob eine Veranstaltung etwas über die generelle Lehrleistung des Dozenten aussagen könnte – „der ist so“.

Einmaligen Erhebungen und ihren eventuell noch so guten Daten müssen wir daher ebenfalls misstrauisch gegenüberstehen. Auf ihrer Basis Folgerungen zu ziehen oder Empfehlungen auszusprechen wäre unverantwortlich. Das mindeste, was vorauszusetzen ist, wäre eine Replikation, besser noch eine Zeitreihe oder Wiederholungen mit Variation. Diese Variation kann sich auf die einbezogenen Merkmale und Variablen, auf mögliche Veranstaltungen oder auf Gruppen von Studierenden beziehen (z.B. nach Semester oder Leistungsstand). Erst eine solche wiederholte, variierte Bestandsaufnahme lässt begründete, weniger fehleranfällige Folgerungen zu. Außerdem vermittelt sie Einblicke in das Ausmaß von Konstanz und Variabilität sowie in Abhängigkeiten und Zusammenhänge, die für Überlegungen zur Lehrverbesserung unerlässlich sind.

Schließlich die *unzulässigen Zuschreibungen*, nicht einmal gemeint im Sinne der Verwechslung von Korrelation und Kausalität oder dem Aufsitzen von Scheinkorrelationen.

Ich meine damit folgendes: Wenn empirisch durch die Frageformulierungen nur „Lehrzufriedenheit“ erfasst wurde, wie dies in vielen evaluativen Fragebogen geschieht, diese mit der „Lehrqualität“ gleichzusetzen. Damit wird dem Lehrenden, direkt oder indirekt, „zuschrieben“, was nicht in seiner Verantwortung liegt (z.B. negativ: die überfüllte Veranstaltung) oder nicht auf seiner Leistung beruht (z.B. positiv: das Vorwissen der Studierenden).

Ehe wir demnach einem Lehrenden gute oder schlechte Lehrleistungen, einem Fachbereich gute oder schlechte Studienqualität zuschreiben, haben wir genau (und dazu gehört: mehrfach) zu prüfen, ob das berechtigt ist. Diese Folgerung verweist darauf, dass Fehlschlüsse oft dadurch zustande kommen, dass der Gegenstandsbereich, um den es in der Erhebung geht, nicht hinreichend geklärt ist – der erste Problembereich im Spektrum methodischer Probleme.

3 Konzeptuelle Klärung dessen, was evaluiert werden soll

Ein grundlegendes methodisches Ausgangsproblem besteht darin, den zu bestimmenden oder zu messenden Gegenstand klar zu definieren. Nur anhand eines umgrenzten, bestimmten Konzeptes lässt sich klären, ob die angemessene Methode zu seiner Erfassung gewählt sowie nachvollziehbar und stimmig operationalisiert wurde. Dabei wird oft fahrlässig vorgegangen.

Wichtig erscheinen mir vier Unterscheidungen, auf was sich die „Evaluation“ durch die Studierenden beziehen kann. Wobei es stets auf die Betonung ankommt: aus Sicht und gemäß den Erfahrungen der Studierenden.

- 1) Geht es um die *Lehrqualität* einer Veranstaltung bzw. die Studienqualität eines Faches? (wie bei Kromrey 1996, Rindermann 1998, Bargel 1993)
- 2) Steht die *Lehrleistung* eines Dozenten, einer Dozentin zur Debatte? (wie bei Webler 1995)
- 3) Ist die *Lehrpräsentation* eines Dozenten/ Dozentin im Kurs gemeint? (auf die sich Richter 1994 bezieht)
- 4) Oder interessiert das *didaktische Vorgehen* im Unterricht, d.h. das didaktische Lehrverhalten des Dozenten im Kurs? (worauf sich z.B. die Evaluationsbögen der ETH Zürich beschränken).

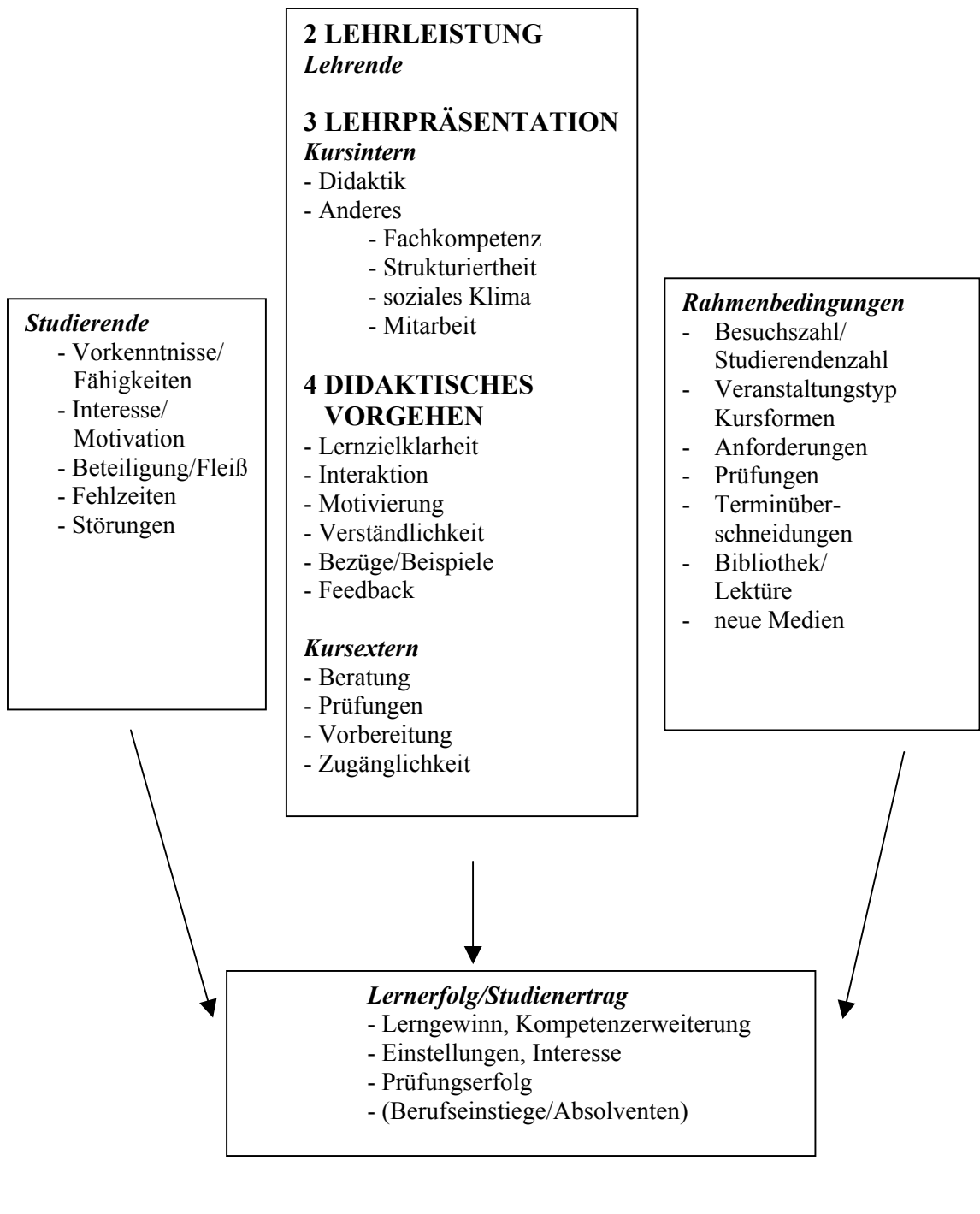
In der Übersicht 2 ist zusammengestellt, was unter diese jeweiligen Konzepte zu fassen ist und wie sie ineinander geschachtelt sind (orientiert an Rindermann 1998). Auch diese Aufstellung, wie die späteren, wird nicht im einzelnen erläutert, sondern es wird nur versucht, daran einiges zu verdeutlichen.

Als erstes soll mit dieser Darstellung aufgezeigt werden: Die Konzepte und ihre Messungen beanspruchen eine ganz unterschiedliche Reichweite. Sie ist am meisten eingegrenzt in Nr. 4, das didaktische Vorgehen, sie ist am anspruchvollsten in Nummer 1, d.h. immer dann, wenn von „Lehr- und Studienqualität“ die Rede ist. Das mahnt uns zugleich, mit dem Konzept der „Qualität“ vorsichtig umzugehen, weil es besonders vielschichtig ist.

Übersicht 2

**Komponenten der Lehr(veranstaltungs)qualität bzw. Studienqualität:
Zur Abgrenzung der Gegenstandsbereiche**

1 LEHR- UND STUDIENQUALITÄT



(nach: H. Rindermann, 1998: Das Münchner mehrfaktorielle Modell der Lehrveranstaltungsqualität)

Das methodische Problem besteht nun darin, Aussagen über etwas Weitreichenderes vorzunehmen, obwohl nur Messungen und Befunde über Teilbereiche vorliegen. Solche Vermischungen sind in der Tat ein Hauptproblem, wodurch viel Verwirrung gestiftet wird. Es liegt zum Beispiel immer dann vor, wenn nur Aspekte der Lehrleistung erfasst wurden, aber von der Lehrqualität gesprochen wird. Aussagen über die „Lehrqualität“ sind zumindest immer dann begrenzt oder sogar unzutreffend, wenn nicht auch Voraussetzungen der Studierenden und Gegebenheiten der Randbedingungen mit erfasst und berücksichtigt sind.

Selbst wenn über die begriffliche Bestimmung der Konzepte und ihre Reichweite Verständigung erreicht wird, verbleibt ein weiteres Problem: Lehr- und Studienqualität lässt sich nicht eindeutig bestimmen: Es ist nicht nur ein vielschichtiges, sondern grundsätzlich offenes Konzept (wie Gesundheit). Außerdem kann es durchaus verschiedene Modelle guter Lehre oder Studienverhältnisse geben. Solche Einsicht spricht jedoch nicht dagegen, Lehr- und Studienqualität zu erfassen. Aber es ist eindeutig auszuweisen, auf welche Komponenten sich die Aussagen beziehen und stützen. Auch wäre ansatzweise zu klären, welche Komponenten als Teil des Konzeptes bedeutsamer sind als andere (hier für die Studierenden).

Auf eine andere Problematik bei der Bestimmung des „Gegenstandsbereiches“ studentischer Lehrevaluation soll mit der *Übersicht 3* aufmerksam gemacht werden. Es handelt sich darum, von einer oft einmaligen „Stichprobe“ auf das gesamte Lehrverhalten, die Lehrleistung zu schließen. Denn neben den angeführten „inhaltlich-strukturellen Konzepten und Komponenten“ haben wir auch noch die „konkreten“ Lehr- und Studienverhältnisse zu berücksichtigen.

Praktisch meint dies: Neben der Vorlesung gibt es Seminare und Übungen. Die Lehranforderungen wie Lehrqualität können dabei unterschiedlich aussehen. Es gibt Kurse im Grund- und im Hauptstudium: Sind sie einfach gleichzusetzen? Der Dozent kann sich kursintern anders verhalten als kursextern (z.B. bei Prüfungen oder in der Beratung).

Geht es um die *Lehrsituation in Fachbereichen* müssen wir uns vergegenwärtigen, dass „Bilanzen“ über Kurse und Dozenten durch die Studierenden gezogen werden – eine immer schwierige Angelegenheit. Darüber hinaus sind „Aggregationen“ vorzunehmen, z.B. über Terminausfälle wichtiger Kurse, auch auf „integrale Bedingungen“ ist einzugehen, die gleichsam alle betreffen, wie Bibliotheksausstattung oder Studierendenzahlen (Stichwort Überfüllung).

Als methodischer Anspruch an eine gute Praxis der Evaluation ist vor diesem Hintergrund zu verlangen:

- (1) Klarheit der Definitionen und Zuschreibungen sowie Bescheidenheit in der Dokumentation und Interpretation;
- (2) Zumindest ist die Replikation einer Evaluation von Kursen, von Indikatoren etc. vorauszusetzen, ehe eine Diagnose positiv oder negativ gefällt werden dürfte;
- (3) Als dritte Voraussetzung: mehrfache Variation ist zu verlangen, z.B. über Veranstaltungstypen, über Hochschulen, um Homogenität oder Heterogenität zu erkennen.

Übersicht 3

**Gegenstand der Evaluation von Studien- und Lehrqualität:
Kurse, Dozenten und Fachbereiche**

Kurse	Dozenten	<i>Kurseextern:</i> - Zugänglichkeit	Fachbereiche
<i>Vorlesungen</i> LV ₁ – D ₁ se LV ₂ – D ₂ Dozenten M M M M <i>gen:</i>	<i>Kursintern</i> LV ₁ M M LV _n	- Prüfungen	<i>Bilanzen</i> K ₁ K _n : Bilanz Kur- Sprechstunden D ₁D _n : Bilanz
M LV _n - D _n <i>gen</i>	S1 M S _n	- - Forschung	Renomé <i>Aggregierun-</i> (Summen) z.B. Terminausfälle z.B. bestandene Prüfun-
<i>Seminare</i> S ₁ – D ₁ S ₂ – D ₂ M M M M S ₃ – D ₃	Ü ₁ M Ü ₂ D2 M D _n	- sonstige	Aktivitäten <i>Integrale Bedingungen</i> z.B. Ausstattung z.B. Stud.-Prof.-Relation (Überfüllung) z.B. Bibliothek
<i>Übungen/Labor</i> Ü ₁ – D ₁ Ü ₂ – D ₂ M M M Ü ₂ – D ₃			
Rahmenbedingungen: z.B. Studierende (Vorkenntnisse, Interesse) z.B. Raum, Zeit, Lektürezugänglichkeit			

Alles in allem: Je weitreichender der Gegenstandsbereich ist, über den Aussagen getroffen werden sollen, desto mehr Komponenten müssen berücksichtigt werden, desto umfangreicher wird das Instrumentarium für den Check und der damit verbundene Aufwand. Je geringer demnach der Aufwand, etwa im Sinne des Instrumentumfangs, desto vorsichtiger müssen Aussagen und Folgerungen ausfallen.

Sollen weitreichendere Folgerungen gezogen bzw. Vergleiche angestellt werden, dann ist ein entsprechend größerer Aufwand unerlässlich. Noch konkreter: Alle kurzen Fragebogen von etwa 2 Seiten mit weniger als 20 Items, selbst wenn angemessen verteilt auf Dimensionen und Aspekte, taugen bestenfalls zur informellen Rückmeldung, begrenzt zur Grundlage von Verbesserungsüberlegungen, aber gar nicht für Vergleiche von Lehrleistungen und daran geknüpfte Sanktionen.

4 Grundsätzliche Zweifel an der Gültigkeit studentischer Urteile

Studentische Beurteilungen zur Lehr- und Studienqualität bieten recht günstige und leicht zugängliche Datengrundlagen. Allerdings werden immer wieder Zweifel vorgebracht, ob Studierende überhaupt in der Lage sind, zutreffende Urteile über die Lehre oder die Lehrleistung eines Dozenten abzugeben, oder ob nicht ganz andere Faktoren ihre Urteile bestimmen: wie Unterhaltsamkeit, Beliebtheit, Ansehen und Ruf des Dozenten.

Mit diesen Argumenten gegen studentische Veranstaltungskritiken, die Fragen der Validität und möglicher Verzerrungen bzw. Artefakte betreffen, haben wir uns intensiv auseinander zu setzen. Welche Argumente und Zweifel gibt es, werden geäußert? Eine Liste solcher Argumente ist vor einiger Zeit zusammengestellt worden (Hage 1996a; vgl. *Übersicht 4*).

Dabei beziehen sich die grundlegenden Argumente (1-4) auf die mangelnde Sachkenntnis der Studierenden, auf ihre Unerfahrenheit und Unreife, weshalb sie sich vor allem vom Unterhaltungswert und Vortragsstil beeinflussen lassen, nicht aber den Inhaltswert einbeziehen, sowie schließlich, dass sie emotional die Beliebtheit des Lehrenden beurteilen und weniger seine Lehrleistung.

Die weiteren, in der Aufstellung angeführten Argumente (5 – 12), sind spezifischer und richten sich jeweils auf vorhandene Merkmale, welche die Angaben der Studierenden beeinflussen können, möglicherweise sogar verzerren. Mit diesen spezifischen Einwänden ist anders umzugehen als mit den grundsätzlichen Vorbehalten. Sie sind in gewissem Sinne einfacher darauf hin zu überprüfen, ob sie das Urteil beeinflussen, d.h. zu unterschiedlichen Urteilen führen, während die grundsätzlichen Einwände eines höheren Aufwandes bedürfen, um zu klären, ob sie die Validität in Frage stellen.

Anhand einer Recherche vorliegender anglo-amerikanischer wie deutscher empirischer Studien hat Hage dazu eine differenzierte Bilanz vorgelegt (1996a). Auf diese Ausarbeitungen gestützt, seien hier nur die Schlussfolgerungen wiedergegeben.

„Es konnten keine Belege gefunden werden, die eine unzureichende Sachkenntnis der Studierenden vermuten lassen. ... Das Argument der fehlenden Sachkenntnis der Studierenden zur Beurteilung der Lehre setzt offensichtlich falsch an: Es unterstellt gleichsam, die Studierenden würden das Wissen und die Kompetenz des Lehrenden bewerten. Das trifft aber nicht zu, die Studierenden beurteilen vielmehr die Vermittlung von Wissensbeständen (nicht die Wissensbestände selbst!).“

Übersicht 4

Argumente gegen die Validität der Bewertung von Lehrleistungen durch Studierende

1 Mangelnde Sachkenntnis der Studierenden

Studierenden als Lernenden fehle die Sachkenntnis, um die Kompetenz der Lehrenden und die Lehrqualität überhaupt angemessen einschätzen zu können.

2 Unerfahrenheit und Unreife der Studierenden

Studierenden fehle es an Erfahrung und zum Teil am notwendigen Ernst. Diese Unreife führe zu beliebigen und beeinflussbaren Urteilen.

3 Der Unterhaltungswert, nicht der Inhaltswert steht für Studierende im Vordergrund

Studierende würden nur oder überwiegend einen spannenden und witzigen Vortragsstil beachten, dem wichtigen Inhaltswert der Lehre schenken sie kaum Aufmerksamkeit.

4 Die Beliebtheit, nicht die Lehrleistung wird von Studierenden beurteilt

Studierende würden vor allem emotional die Beliebtheit eines Lehrenden bewerten und nicht sachlich dessen Lehreffektivität und -qualität.

5 Nicht der Lehrende, sondern der Kurs wird bewertet

Lehrende würden in verschiedenen Kursen unterschiedlich bewertet, so dass ihre „Lehrqualität“ vom Kurs abhänge, den sie abhalten. Deshalb sei eine vergleichende Lehrbewertung unzulässig.

6 Arten und Formen von Kursen verzerren die Lehrbeurteilung

Art, Größe, Anforderungen, Aufwand und Besucher verzerren die Bewertung der Veranstaltungsqualität.

7 Der Status der Lehrenden verzerrt die Lehrbewertung

Studierende lassen sich vom Status und Ruf eines/einer Lehrenden beeindrucken, so dass sie weniger die konkrete Lehrleistung beurteilen.

8 Persönliche Eigenschaften von Lehrenden verzerren die Bewertung

Studierende bewerten nicht die Leistungen in der Lehre, sondern statt dessen die Herzlichkeit, Freundlichkeit und auch den Humor eines Lehrenden.

9 Persönliche Eigenschaften der Studierenden verzerren die Bewertung

Studierende mit unterschiedlich ausgeprägten Eigenschaften (wie Motivation oder Intelligenz) kommen zu anderen Beurteilungen; insofern hängt die „Lehrqualität“ weniger vom Lehrenden als von den Studierenden (und ihren Eigenschaften) ab.

10 Übereinstimmungen zwischen Lehrenden und Studierenden verzerren die Bewertung

Studierende, die in ihren Einstellungen und Haltungen mit denen der Lehrenden übereinstimmen, bewerten deren Veranstaltungen besser.

11 Das Geschlecht beeinflusst die Bewertung

Sowohl die Lehrenden, die bewertet werden, als auch die Studierenden, die ihre Urteile abgeben, richten sich nach dem Geschlecht des Gegenüber. Deshalb kommt es zu unterschiedlichen Beurteilungen.

12 Noten und Strenge beeinflussen die Bewertung

Bessere oder schlechtere Noten (erwartete oder erhaltene) ebenso wie der Eindruck der Milde oder Strenge des Lehrenden sind ausschlaggebend für die Lehrbewertung durch Studierende.

(N. el Hage, 1996: Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik, S. 51)

Und insgesamt: „Die gesichteten Studien und ihre Ergebnisse ... lassen die Schlussfolgerung zu, dass es möglich ist, entsprechend gestaltete Fragebogen zur Bewertung der Lehrenden einzusetzen. Sie besitzen eine Validität, die es zulässt, sie auch für den Vergleich von Lehrleistungen verschiedener Lehrender zu verwenden. Insgesamt kann gesagt werden, dass Studierende konsistente und differenzierte Urteile in der Lehrbewertung treffen können. ...Der Verdacht, studentische Veranstaltungskritik komme eher einem bloßen Beliebtheitswettbewerb gleich, konnte nicht bestätigt werden.“ (S. 84)

Die Folgerungen lauten deshalb: „Eine angemessene Erfassung von *Lehrleistungen* durch studentische Veranstaltungskritik ist mit *mehrdimensionalen Fragebogen*, welche die relevanten Sachverhalte ansprechen, möglich. Sie genügen Ansprüchen an die Validität und Reliabilität von Messungen im sozialwissenschaftlichen Bereich, vermögen sie zum Teil sogar zu übertreffen. Deshalb ist ihre Verwendung im Bereich der vergleichenden Lehrevaluation und Lehrberichterstattung berechtigt. ... Allerdings ist vorauszusetzen, dass in die Güte der Instrumente zur Lehrevaluation, soll es sich um mehr als bloße Rückmeldungen zum internen Gebrauch handeln, einiges an Entwicklungsarbeit zu investieren ist.“ (S. 84).

Die Befragungen von Studierenden zur Studiensituation und ihren Orientierungen gegenüber dem Studium sind daher einer Prüfung zu unterziehen, ob und inwieweit Ausgangsbedingungen auf Seiten der Studierenden systematisch und deutlich ihre Stellungnahmen und Urteile beeinflussen – etwa Aussagen zur Lehrsituation, den Anforderungen und der Studienqualität im Fachbereich. Dabei bleibt es eine eigene Frage, ob bei vorhandenen „Einflüssen“, erkennbar in unterschiedlichen Antworten, von Verzerrung zu sprechen ist. Denn Unterschiede in den Stellungnahmen, die als „Einfluss“ erscheinen, können durchaus zutreffend sein.

Dabei ist vor allem darauf zu achten, ob zwischen Merkmalen der Studierenden wie Geschlecht, Leistungsstand oder Fachinteresse und ihren Urteilen zur Lehrsituation und Studienqualität im Fachstudium Zusammenhänge bestehen (vgl. Hage 1996a, Rindermann 1998).

Allgemeine oder spezifische derartige Zusammenhänge sind auf alle Fälle als Warnsignale zu nehmen, sich damit auseinander zusetzen. Sie bedeuten jedoch nicht, dass die Befunde von vornherein invalide oder unzutreffend sind. Es wäre anregend, ausführlicher darüber zu diskutieren: z.B. warum die Sorge, das Studium zu bewältigen, mit schlechteren Beurteilungen einhergeht. Oder warum Unterforderung und Überforderungen ganz unterschiedlich mit den Urteilen bei den drei Dimensionen zusammenhängen. Und auch: Warum nach dem Geschlecht fachspezifische Differenzen vorliegen – insbesondere bei Juristen und Ingenieuren. Das ist hier zurückzustellen. Jedoch sind mehrere Eingrenzungen der Problematik zu ziehen:

- 1) Nicht jeder erkennbare „Einfluss“, d.h. jede Differenz, ist als Verzerrung zu verstehen, sondern kann als ein sachlich plausibles anderes Urteil aufgefasst werden (z.B. aufgrund Überfüllung).
- 2) Oftmals besteht keine „allgemeine/lineare Differenz“, sondern nur spezielle Gruppenurteilen anders – diese sind zumal häufig quantitativ klein (im Sinne von Extremgruppen);

- 3) Vorhandene Differenzen bedeuten oftmals kein grundsätzlich anderes Urteil, sondern nur eine gewisse Verlagerung bzw. Verschiebung des Profils: die Stärken und Schwächen bleiben gleichermaßen erkennbar (vgl. Daniel u.a. 1994).
- 4) Bei Vergleichen zwischen Lehrenden oder Fächern werden solche Differenzen nur bedeutsam, wenn die entsprechenden Gruppen in den Veranstaltungen bzw. Fächern unterschiedlich verteilt sind – das aber ist notwendig zu prüfen.

Die gesichteten empirischen Studien, die sich mit der Validität und der Verzerrung studentischer Stellungnahmen befasst haben, lassen den Schluss zu: Über Fragebogen können Lehrveranstaltungen und Lehrende, Fächer und Studienverhältnisse grundsätzlich angemessen und zutreffend beurteilt werden, auch für Zwecke des Vergleichs zwischen Lehrenden bzw. Veranstaltungen oder Fächern an einer Hochschule oder zwischen Hochschulen. Allerdings sind daran zwei zwingende Voraussetzungen zu knüpfen:

1. Die Instrumente und Verfahren müssen entsprechend entwickelt und gestaltet sein – darauf komme ich wieder zurück.
2. Studierende sind unterschiedlich interessiert und leistungsfähig, Fachbereiche und Veranstaltungen sind aufgrund ihrer Größe, Art und Zusammensetzung der Studierenden nur bedingt miteinander vergleichbar.

Sollen daher Vergleiche angemessen und fair sein, sind die Voraussetzungen der Studierenden (Interesse und Leistungsfähigkeit) ebenso wie die Ausgangslage in den Fächern oder Kursen (Auslastung und Ausstattung) zu berücksichtigen.

Die Überfüllung von Lehrveranstaltungen vermindert die „Lehrqualität“, das ist zutreffend. Deshalb hat ein Lehrender in einer überfüllten Lehrveranstaltung sicherlich geringere Chancen gute „Noten“ zu erhalten. - Im Gegenzug gilt aber auch: ein Lehrender mit guten Noten in einer überfüllten Lehrveranstaltung ist höher einzuschätzen. Das heißt in praktischer Wendung: Diese Gegebenheiten seitens der Studierenden und der Lehrsituation müssen im Instrument mit erhoben werden, und sie müssen in ihrem Einfluss bei der Darstellung ausgewiesen werden.

5 Auffächerung der Dimensionen und Facetten von Lehrqualität

Natürlich lässt sich die Lehre ganz allgemein bilanzieren bzw. die Zufriedenheit damit, etwa im Sinne einer Notengebung (vgl. Abiturleistungen). Das ist allerdings wenig informativ und besonders anfällig für Verzerrungen. Man muss sich deshalb vorab darüber verständigen und klären, welche Dimensionen erfasst werden sollen – und welche deshalb möglicherweise unberücksichtigt bleiben oder geblieben sind.

Zur Frage der Dimensionalität, in Ermangelung einer allgemeingültigen Theorie, habe ich drei Quellen herangezogen (vgl. *Übersicht 5*):

- die Zusammenstellung von el Hage, die hauptsächlich auf anglo-amerikanischen Studien basiert (1996a);
- die Übersicht von Rindermann in seinem mehrfaktoriellen Modell, das hauptsächlich dem Instrument HILV (mit Amelang) zugrunde liegt (1998);
- sowie die Empfehlungsliste aus einem holländischen Leitfaden für die studentische Lehrevaluation (zitiert nach Richter, 1994).

Übersicht 5

Dimensionen der Lehrleistung bzw. Lehrpräsentation von Dozenten/Kursen

Zusammenstellung el Hage, 1996, S. 92-96 für Kurse/Dozenten	Übersicht Rindermann, 1998, S. 199 für Kurse/Dozenten	Liste Richter 1994, S. 53 für Dozenten
1. <i>Zuwendung</i> (Diskussionsbereitschaft)	1. <i>Strukturierung/ Klarheit</i>	1. <i>didaktische Lehrbefähigung</i>
2. <i>Fairness von Prüfungen und Benotungen</i> (Prüfungsrelevanz)	2. <i>Breite/Bezüge</i>	2. <i>Organisation und Vorbereitung</i>
3. <i>Kommunikationsfähigkeit</i> (Verständlichkeit, Stoffvermittlung)	3. <i>Verarbeitungstiefe</i>	3. <i>Schwierigkeitsgrad und Anforderungen</i>
4. <i>Kurs- bzw. Stofforganisation</i> (Systematik, Vorbereitung)	4. <i>Lehrkompetenz/ Rhetorik</i>	4. <i>Umgang mit den Studierenden</i>
5. <i>Stimulierung</i> (Anregungen, Motivierung)	5. <i>Engagement/ Motivierung</i>	5. <i>Atmosphäre/ offenes Klima</i>
6. <i>Variabilität vs. Monotonie</i>	6. <i>Kooperativität/ Klima</i>	6. <i>feedback/ Rückmeldungen</i> -----
7. <i>Enthusiasmus</i> (Charisma, Dynamik)	7. <i>Interaktion</i> (Förderung/Leitung)	7. <i>Wertschätzung für Fach</i>
8. <i>Kurswert Relevanz Theorie-Praxisvermittlung</i> auch: - Kursschwierigkeit - Arbeitsbelastung	8. <i>Betreuung/Feedback</i> -----	8. <i>Enthusiasmus des Lehrenden</i>
	9. <i>Wissenschaftliche Fachkompetenz</i> (Lehrende)	9. <i>Schwierigkeitsgrad des Lehrstoffes</i>

Der Vergleich dieser Übersichten belegt einige, bislang noch unzureichend gelöste Probleme:

- Wie ist die grundsätzliche Dimensionierung des Konzeptes „Lehrleistung“ beschaffen;
- Wie ist das Gewicht der einzelnen Dimensionen anzusetzen?
- Was sind „gute“ (kennzeichnende) Indikatoren für die einzelnen Dimensionen?

Als Folgerung ist deshalb festzuhalten: Eine angemessene Erfassung von Lehrleistungen durch studentische Stellungnahmen ist nur mit mehrdimensionalen Fragebogen möglich. Werden nur zwei oder drei Dimensionen erfasst, dann ist es kaum vertretbar, von der Lehrleistung zu sprechen. Je weniger Dimensionen behandelt werden, desto geringer ist zudem der Nutzen für praktische Folgerungen.

Auch in unseren eigenen Erhebungen im Rahmen des Studierendensurveys haben wir eine theoretische Vorstrukturierung vorgenommen, wobei wir als Grundlage Werke zum Hochschulunterricht, zur Hochschuldidaktik, zur Studienbewältigung und zum Studienerfolg sowie empirische Untersuchungen herangezogen haben. In dieser theoretischen Vorstrukturierung kamen wir auf zehn Bereiche, wofür wir 52 Items generierten, die teilweise auch aus anderen Studien übernommen wurden (vgl. *Übersicht 6*).

Um zu klären, ob die intendierte Strukturierung von den Studierenden nachvollzogen wird, sind diese Items einer Faktorenanalyse unterworfen worden. Dabei wurde diese Struktur nicht vollständig bestätigt: Allerdings ist festzuhalten, dass sie von Studierenden in Ost- und Westdeutschland, an Universitäten und Fachhochschulen sowie in den einzelnen Fächern reproduziert wird. Insofern ist den Studierenden ein latent gleiches Verständnis zu den Aspekten der Lehre und zugehöriger Indizes zu unterstellen.

Für sieben Bereiche können daher Item-Zusammenstellungen das Niveau von Messskalen beanspruchen. Dabei handelt es sich bei vieren um „Qualitätsskalen“ im engeren Sinn des „Inputs“ (vgl. *Übersicht 6*).

- I. Didaktisch-inhaltliche Qualität
- II. Interaktiv-tutoriale Qualität
- III. Strukturell-organisatorische Qualität
- IV. Praxis- und Berufsbezug
- V. Leistungs- und Arbeitsanforderungen
- VI. Allgemeine Anforderungen im Studium
- VII. Förderung allgemeiner Fähigkeiten

Dass sich bei einzelnen Elemente induktiv-empirisch keine „Dimension“ oder „Messskala mit mehreren Items“ ergibt, ist nun nicht darauf zurückzuführen, dass diese Dimension nicht bestünde. Es kann auch daran liegen, dass sie aufgrund fehlenden oder unzureichenden Ansprechens nicht abgebildet wird.

Zu lernen ist daraus: Problematisch an einer globalen Fragebogenkonstruktion für studentische Veranstaltungskritiken ist die weitaus höhere Anfälligkeit für Verzerrungen durch äußere Einflüsse. Die Wahrung der Multidimensionalität ist daher eine der wichtigsten Voraussetzungen für ein objektives und informatives Instrument der Lehrbewertung. Sie ist deshalb bei der Entwicklung des Instrumentes wie bei der Auswertung der erhobenen Daten zu beachten.

Übersicht 6b

Dimensionen und Skalen zur Bestimmung der Lehr- und Studienqualität in Fachbereichen (Studierendensurvey der AG Hochschulforschung)

Theoretische Vorstrukturierung	Empirische Struktur (Faktoren)	Skalen (Konsistenz)
		<i>Qualitätsskalen</i>
		INPUT
1. <i>Inhalt</i> (Fachkompetenz)	<i>Faktor I</i> (13 items)	Didaktisch-inhaltliche Qualität 7 items, K: 0.77
2. <i>Didaktik</i> (Lernziele, Verständlichkeit)	<i>Faktor I</i>	
3. <i>Betreuung</i> (Beratung, Anregungen)	<i>Faktor I</i>	Interaktiv-tutoriale Qualität 5 items, K: 0.78
4. <i>Struktur/Transparenz</i> (Prüfungsbezug, Gliederung)	Faktor V (9 items)	Strukturell-organisatorische Qualität 5 items, K: 0.67
5. Praxisbezug	Faktor VI (4 items)	Praxis- und Berufsbezug 3 items, K: 0.70
6. Forschungsbezug -----		OUTPUT
7. Ertrag: fachlich (inhaltlich/methodisch)		
8. Ertrag: Allgemeine Kompetenzen -----	Faktor III (9 items)	Förderung allgemeiner Fähigkeiten 6 items, K: 0.84
		ANFORDERUNGSSKALEN
9. Leistungsanforderungen	Faktor II (7 items)	Arbeitsanforderungen im Studium 3 items, K: 0.62
10. Allgemeine Anforderungen	Faktor IV (9 items)	Allgemeine Anforderungen im Studium 6 items, K: 0.66
Items: 52 -----	Items: 51	Items: 35
	Einzelitems:	Forschungsbezug: 2 items Materielle Ausstattung: 1 item Überfüllung/Störung: 2 items Fachl.-method. Ertrag: 3 items

(nach F. Multrus: Zur Lehr- und Studienqualität. Dimensionen, Skalen und Befunde des Studierendensurveys. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 12. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, Dezember 1995).

6 Fragebogen: Formulierungen und Gestaltung

Wenig transparente und scheinbar verzerrte Ergebnisse von Lehrbewertungen liegen oftmals an einer mangelnden Qualität der verwendeten Fragebogen – zu ihren Gütekriterien komme ich nunmehr.

Es gibt allgemeine Kriterien und Empfehlungen zur Entwicklung und Gestaltung standardisierter Fragebogen. Sie beziehen sich auf die Wahl der Indikatoren, auf die Formulierung von Fragen und Items, auf die Art der Antwortvorgaben sowie auf die Gestaltung des Fragebogens (z.B. Länge und Instruktion). Was dazu in den Lehrbüchern zur empirischen Sozialforschung zu finden ist, will ich hier nicht wiederholen. Sondern auf einige Aspekte eingehen, die mir für die Erfassung studentischer Aussagen zur Lehre bedeutsam erscheinen (vgl. *Übersicht 7*).

- (1) Das erste wichtige Prinzip sollte lauten: Möglichst von Beobachtbarem ausgehen. Soweit wie möglich konkrete Items verwenden und globale vermeiden. Ein solch problematisches, wiewohl aufschlussreiches Item lautet: „der Lehrende hat sich gut vorbereitet“.
- (2) Das zweite wichtige Prinzip besteht darin, den Sachverhalt/die Dimension mehrperspektivisch anzusprechen, d.h. auch allgemeines und konkretes zu verbinden.
- (3) In die Wertungen nur Merkmale einbeziehen, für die der Lehrende verantwortlich ist, d.h. bei den Fragen klar danach zu unterscheiden. Ein problematisches Item in dieser Hinsicht lautet: „Konnte Dich der Dozent für den Stoff motivieren“. – Sinnvoll können solche Fragen nur erhoben werden, wenn sie als zusätzliche Variablen genutzt, aber nicht in einen wertenden Vergleich der Lehrleistung einbezogen werden.

Übersicht 7

Empfehlungen für Entwicklung, Einsatz und Verwendung studentischer Befragungen für die Lehrevaluation

Abgrenzung verschiedener Dimensionen

- ⇒ Fragebogen sind mehrdimensional zu konstruieren. jede Dimension sollte von mehreren Items erfasst werden.
- ⇒ Wichtige Dimensionen, die nicht ausgelassen werden sollten: Zuwendung, Fairness von Prüfungen und Benotungen, Kommunikationsfähigkeit, Kurs- bzw. Stofforganisation, Anregung, Variabilität vs. Monotonie, Enthusiasmus und Kurswert.
- ⇒ Zusätzliche Aspekte erheben, die Lehrende oder Studierende interessieren (z.B. Kurs-schwierigkeit) oder für weitere Untersuchungen interessant sind (z.B. Geschlecht).
- ⇒ Faktoren erfassen, die einen möglichen Einfluss auf die Lehrbewertung haben, um sie in der Darstellung kontrollieren bzw. ausweisen zu können (z.B. Interesse, Überfüllung)

Fortsetzung Übersicht 7

Empfehlungen für Entwicklung, Einsatz und Verwendung studentischer Befragungen für die Lehrevaluation

Formulierung der Fragen und Items

- ⇒ Möglichst von Beobachtbaren ausgehen. Soweit wie möglich konkrete Items verwenden und globale vermeiden.
- ⇒ Vergleichsmaßstab auch bei der Itemformulierung beachten. Die optimale Ausprägung eines Lehraspektes sollte am Anfang oder Ende der Ratingskala liegen.
- ⇒ In die Wertung nur Merkmale einbeziehen, für die Lehrende verantwortlich sind.
- ⇒ Vorab entscheiden, ob die verschiedenen Items unterschiedlich gewichtet werden sollen.

Gesamtbogen

- ⇒ Itemzahl von Verwendungszweck abhängig. (15-35 Items empfehlenswert.)
Pro Aspekt/Dimension 2 Items als Minimum (Replikation).
- ⇒ Bei der Beurteilungsskala 5er Punktsystem sinnvoll, aber auch 3-7 Punkte sind je nach Zweck vertretbar.

Anweisung (Instruktion) und Durchführung

- ⇒ Anweisung (Instruktion) standardisieren, sowohl hinsichtlich der Zwecksetzung als auch des Bewertungsbezuges (Anker).
- ⇒ Studentische Veranstaltungskritiken anonym durchführen.

Auswertung

- ⇒ Aspekte, die außerhalb der Lehrdimensionen liegen (z.B. Kursschwierigkeit), sollten nicht in die Lehrbewertung eingehen.
- ⇒ Faktoren, die einen Einfluss auf die Lehrbewertung haben, müssen entsprechend konkretisiert (ausgewiesen oder verrechnet) werden. Nach dem heutigen Kenntnisstand wäre dies hauptsächlich der Faktor „Motivation und Interesse am Kurssthema“.
- ⇒ Bei der Erstellung ist es sinnvoll, nach verschiedenen Veranstaltungsarten, u.U. auch nach der Semesterzahl der Studierenden und nach der Kursgröße, zu unterteilen.

Ergebnisdarstellung

- ⇒ Drop-out-Quote der Veranstaltung beachten.
- ⇒ Eine grobe Richtlinie für den Rücklauf stellen mind. 10 Studierende dar. Ansonsten sollte die Rücklaufquote in kleinen Kursen (<30) mindestens 50 Prozent betragen.
- ⇒ Daten nicht als einfache Gesamtnoten darstellen, sondern differenziert (z.B. als Profile) ausweisen.
- ⇒ Nicht nur Mittelwerte, sondern auch Streuungen bzw. Verteilungen miteinbeziehen.

Frequenz der Beurteilung

- ⇒ Bei neuen Kursen/Lehrenden sollten Kurzurückmeldungen bereits während des Kursverlaufs erfolgen (Prozessevaluation).
- ⇒ Bei etablierten Veranstaltungen ist eine Gesamtevaluation gegen Ende bzw. in der Mitte der Veranstaltung ausreichend.
- ⇒ Alle 2-3 Jahre sollte eine ausführliche Evaluation, die auch die Lehrorganisation beinhaltet, durchgeführt werden (z.B. in Form eines Lehrberichts).

(N. el Hage, 1996: Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik, S. 117-118)

Auch die Art der Antwortvorgaben kann die Beantwortung beeinflussen und ist daher wichtig. Eine Frage ist dabei die Zahl der Antwortpunkte und die Angabe einer Mittelkategorie. Dabei sind wohl bloße ja-nein Antworten fast durchweg unzureichend. Anzustreben wären fünf bis sieben Antwortpunkte, zumal mit klarer Richtung.

Zwei praktische Folgerungen seien außerdem festgehalten: Es ist ein optimierter Mittelweg zu finden zwischen der Forderung nach möglichst genauer Verhaltensbeschreibung und dem begrenzten Umfang eines Beurteilungsinstrumentes. Dies muss jeweils neu bestimmt und von den Absichten abhängig gemacht werden.

Außerdem ist die Herstellung und Sammlung eines Pools bereits formulierter und bewährter Items zu empfehlen, um sie nach dem „Cafeteria-Prinzip“ einzusetzen (vgl. Webler 1995). Bei Vergleichen muss allerdings ein hinreichender Teil der vier verwendeten Items identisch sein.

7 Bilanz und Folgerungen

Bei allen empirischen Erfassungen stellt sich eine solche Vielzahl von Problemen, dass es fraglich erscheinen kann, ob überhaupt eine valide, zuverlässige und objektive Vermessung möglich ist. Das gilt auch für studentische Befragungen als Beitrag zur Evaluation der Lehre. Immerhin lässt sich bilanzieren, nicht zuletzt auf der Basis einer ganzen Reihe von empirischen Studien, dass eine valide Erfassung von Lehrleistungen und Studienqualität erreichbar ist – grundsätzliche Zweifel unbegründet erscheinen. Anhand studentischer Befragungen sind Stärken und Schwächen, Vorzüge und Mängel, Nachteile und Nutzen hinreichend zuverlässig zu bestimmen, auch um Vergleiche vertretbar erscheinen zu lassen.

Wir wissen mittlerweile auch recht gut darüber Bescheid, was die Angaben der Studierenden beeinflussen kann und dadurch bei Nichtbeachtung Vergleiche verzerren und verfälschen könnte. Diese Faktoren sind daher zu erheben, zu kontrollieren und auszuweisen.

Wir können ebenfalls eine Reihe von Hinweisen geben, was bei der Formulierung der Fragen und Items, der Gestaltung des Fragebogens sowie der Durchführung der Erhebungen bis hin zur Auswertung und Darstellung zu beachten ist, damit wir zutreffende Befunde gewinnen und mitteilen.

Dennoch bleiben genug offene Probleme, auch Unwägbarkeiten und auf informierter Willkür beruhende Entscheidungen, die es für mich fraglich erscheinen lassen, studentische Stellungnahmen und Kritiken unmittelbar und als alleinige Grundlage von „konkurrierenden Vergleichen“ zwischen Dozenten, Kursen und Fächern einzusetzen, zumal wenn damit Konsequenzen und Sanktionen verbunden sein sollen.

Aber als Rückmeldung an Lehrende und Fachbereiche, als ein Beitrag zur Diskussion um die Entwicklung der Lehre und ihre Verbesserung (z.B. für Evaluationsagenturen, Hochschulleitungen oder Fachbereiche) können derartige Befragungen der Studierenden von hohem Nutzen sein, gerade auch dann, wenn sie Vergleiche enthalten.

Die Gefahren von verengten Diagnosen, unzutreffenden Feststellungen und somit auch Fehlschlüssen sind allerdings noch groß. Prinzipiell gilt: Ein einmaliger Test nur über einen Teil des Spektrums von Lehrqualität, selbst wenn er sehr gut durchgeführt wird, kann keineswegs allein für eine weitreichende Diagnose herhalten. Und für Ansätze und Absichten der Verbesserung sind vielfältige und differenzierte Informationen nötig. Hier handelt es sich aber um praktische Fragen professioneller Standards für Evaluationen, die ein eigenes wichtiges Thema darstellen.

Wo sehe ich die Probleme, für deren Lösung weitere Grundlagenarbeit, methodische Klärung und Erfahrungsaustausch notwendig erscheinen? Es sind drei Felder, die vor-dringlich weiterer Bearbeitung bedürfen:

- (1) Grundsätzlich die Frage der Dimensionalität von Lehrleistung und Lehrqualität und für ihre Erfassung geeigneter Indikatoren;
- (2) die Herstellung eines Pools von Fragen und Items, mit Klärungen ihrer Relevanz und Aussagekraft für die einzelnen Dimensionen;
- (3) schließlich die Bedeutung der einzelnen Sachverhalte sowie Dimensionen für den „Output“, das heißt das Lernen und Studieren mit Erfolg und hohem Ertrag.

In all diesen Bereichen zeichnen sich zwar Konturen ab, aber manches (oder vieles?) bleibt noch unklar. Das betrifft auch die Frage nach dem Einbezug neuer Entwicklungen: wie der Einsatz von Bildungstechnologien in der Lehre oder spezifische Aspekte wie Internationalisierung des Studiums.

Diese Perspektive verdeutlicht, dass „Evaluation“ keine einmalige Maßnahme sein kann, sondern einen andauernden Prozess darstellt. Denn Evaluation ist als kommunikativer Vorgang über die Lehre und deren Qualität zu verstehen. Für diese Verständigung bedarf es methodisch angemessener Informationen, auch auf der Grundlage studentischer Stellungnahmen. Jedoch ist dafür genau so bedeutsam die Bereitschaft zum Gespräch und zur Diskussion, nicht zuletzt zwischen Lehrenden und Studierenden. Ohne solche Aufgeschlossenheit zum Dialog nutzt auch eine methodisch anspruchsvolle Evaluation nur wenig.

Literatur

Bargel, T./ Hage, el N.: Evaluation der Hochschullehre. Modelle, Probleme und Perspektiven. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, Weinheim-Basel 2000, S. 207-224.

Bargel, T.: Studienqualität und Hochschulentwicklung. (Bildung-Wissenschaft aktuell 11/93). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1993.

Bargel, T.: Studentische Erwartungen an die Lehr- und Studienqualität – Thesen und Erläuterungen. In: Technische Universität Dresden (Hrsg.): Evaluation der Lehre. Dresden 1996, S. 97-104.

Daniel, H.-D./ Thoma, M./ Bondilla, W.: Das Modellprojekt „Evaluation der Lehre“ an der Universität Mannheim. In: Mohler, P. (Hg.): Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung. Münster 1994, S.81-90.

- Hage, N. el: Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente, Grundlagen. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 1996a.
- Hage, N. el: Studentische Urteile zur Lehr- und Studienqualität. Analysen zu ihrer Validität anhand der Indikatoren und Skalen im Studierendensurvey. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 19). Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung 1996b.
- Kromrey, H.: Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern. In: Mohler, P. (Hrsg.): Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung. Münster 1994, S. 91-114.
- Kromrey, H.: Studentische Befragung zu Lehre und Studium. Von der Lehrevaluation zur Qualitätsentwicklung. In: Technische Universität Dresden (Hrsg.). Evaluation der Lehre. Dresden 1996, S. 67-87.
- Multrus, F.: Zur Lehr- und Studienqualität. Dimensionen, Skalen und Befunde des Studierendensurveys (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 12). Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung 1995).
- Richter, R. (Hrsg.): Qualitätssorge in der Lehre. Leitfaden für die studentische Evaluation. Neuwied 1994.
- Richter, R.: Erfahrungen mit der internen und externen Qualitätsevaluation der Lehre an den niederländischen Universitäten nach Beendigung des ersten Evaluationszyklus 1993. In: Technische Universität Dresden (Hrsg.), Evaluation der Lehre. Dresden 1996, S. 115-126.
- Rindermann, H.: Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen. Landau 1996.
- Rindermann, H.: Das Münchner multifaktorielle Modell der Lehrveranstaltungsqualität: Entwicklung, Begründung und Überprüfung. In: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 3. München 1998, S. 189-224.
- Webler, W.-D.: Evaluation im Kontext der Organisationsentwicklung. Erfahrungen mit einem Modell für Lehrberichte. In: Beiträge zur Hochschulforschung 3 (1995), S. 293-326.
- Webler, W.-D./ Domeyer, V./ Schiebel, B. : Lehrberichte: empirische Grundlagen, Indikatorauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten. Bad Honnef 1993.

Das Studium an einer Fachhochschule im Urteil ihrer Studierenden: Was sollten wir erhalten, was müssen wir ändern?

(1) Fachhochschulen: jung und erfolgreich

Fachhochschulen sind in der deutschen Hochschullandschaft junge Einrichtungen. Obwohl sie sich bald etablierten, blieben sie stets im Windschatten der Universitäten. Zum Beispiel kommen im Spiegel-Extra zum Hochschulranking „Student 98“ die Fachhochschulen gar nicht vor. Von einem Ranking der Fachhochschulen, für Universitäten mittlerweile ein beliebtes Spiel, habe ich noch nichts gehört. Trotz der geringen öffentlichen Aufmerksamkeit, kann die Geschichte der Fachhochschulen insgesamt als eine Erfolgsgeschichte bezeichnet werden. Ihr Studienangebot erfährt eine gute Nachfrage und sogar hinsichtlich der akademischen Anerkennung wurde im Vergleich zu den Universitäten einiges aufgeholt.

Ein Erfolgsmoment der Fachhochschulen ist sicherlich ihre praktische Ausrichtung, verbunden mit dem zeitlich überschaubaren Studium. Wegen ihrer stärker berufsorientierten Klientel spielen für die Attraktivität der Fachhochschulen jedoch günstige Berufsaussichten der Absolventen eine größere Rolle. Wenn der Arbeitsmarkt sich verschlechtert, kann es mit der Nachfrage nach einem Fachhochschulstudium rasch zurückgehen – wie Ende der 90er Jahre die Studiengänge des Maschinenbaus und der Elektrotechnik zu konstatieren war.

Die Entwicklung in diesen Studiengängen zeigt augenfällig, wie schnell offenbare Erfolge in Frage gestellt sein können. Zugleich lernen wir daraus, dass bei Überlegungen zur Entwicklung der Hochschulen zwar Fragen der Studien- und Lehrqualität im Zentrum stehen müssen, dass darüber hinaus aber die Rahmenbedingungen des Studiums, wie die Berufsaussichten oder die Studienfinanzierung, nicht übergangen werden dürfen - wegen der Verantwortung der Hochschulen für ihre Studierenden und die Studienbedingungen, aber ebenso aus dem eigenen Interesse an ihrer nachhaltigen Akzeptanz und Attraktivität.

Wenn ich zu Ihrem „Tag der Lehre“ eingeladen bin, um über die „Einschätzung von Fachhochschulen allgemein und Ihrer FH speziell“ zu referieren, geschieht dies, wie im Titel angekündigt, aus der Sicht der Studierenden; ihre Erfahrungen und Urteile sind Grundlage und Ausgangspunkt meiner Darlegungen. Sie stehen unter der praktischen Frage: Was sollten wir erhalten, was müssen wir ändern?

(2) Empirische Grundlagen: Studierendensurvey

Die Sicht der Studierenden, wie ich sie Ihnen vermitteln kann, beruht auf der empirischen Grundlage des Studierendensurveys. Was ist das? Es handelt sich um eine Langzeituntersuchung zur Studiensituation: Seit 1982 führt die Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz, der ich angehöre, alle zwei bis drei Jahre eine bundesweite Erhebung bei ca. 9.000 Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland durch; gefördert durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft,

Forschung und Technologie. Themen der umfangreichen schriftlichen Befragungen sind die vielfältigen Aspekte der Studiensituation, darunter schwerpunktmäßig die Studien- und Lehrqualität; aber auch studentische Orientierungen gegenüber Studium, Beruf und Politik werden erfragt. Mittlerweile fand im Wintersemester 1997/98 die 7. Erhebung statt. Seit 1992 sind Hochschulen der neuen Länder einbezogen, mithin auch schon zum dritten Mal.

Seit ihrer Gründung hat sich Ihre FH an diesem „Studierendensurvey“ beteiligt. Deshalb danke ich der Hochschulleitung sehr für ihre Zustimmung, den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in der Verwaltung für ihre Unterstützung und besonders den Studierenden für ihre Bearbeitung des Fragebogens. Immerhin haben insgesamt 336 Studierende der FH im WS 1997/98 unseren umfangreichen Fragebogen mit seinen 128 Fragen ausgefüllt.

Wenn wir Hochschulen miteinander vergleichen, müssen wir uns vorab über deren Fächerspektrum vergewissern. Denn davon hängt sehr viel ab, sowohl für das zu gewinnende Klientel an Studierenden als auch für deren Einschätzungen über das Studienangebot. Deshalb ist es bedeutsam, dass an dieser FH die traditionellen Ingenieurfächer des Maschinenbaus und der Elektrotechnik nicht vertreten sind. Hier gibt es die Bauingenieure und die Architekten, daneben den Gartenbau, eine Besonderheit; außerdem das Sozialwesen und die Betriebswirtschaft, jeweils mit Studienbedingungen und Studierenden, die sich sehr voneinander unterscheiden.

Dieses Fächerspektrum hat zur Folge, dass an Ihrer FH mehr Frauen studieren als ansonsten an Fachhochschulen üblich (nämlich fast die Hälfte). Vor allem bleibt zu beachten, dass in den Einschätzungen zum Studium sich nicht die ansonsten vielfach ungünstigeren Voten von Studierenden des Maschinenbaus und der Elektrotechnik niederschlagen. Jedenfalls ist es eine vorteilhafte Ausgangslage, wenn im Ingenieurstudium das „Technische“ in gestalterische, ökologische oder wirtschaftliche Zusammenhänge eingebettet ist bzw. damit verknüpft wird – wie z.B. in der Architektur, im Gartenbau und in der Landschaftsplanung oder zum Teil auch im Bauingenieurwesen. Dann fällt es offenbar nicht nur leichter, Frauen für das Ingenieurstudium zu gewinnen; sondern auch das Studium stellt sich weniger „trocken-technisch“ dar, erlaubt mehr Möglichkeiten „lebendig-bildend“ zu sein.

(3) Gelungener Start der Fachhochschulen in den neuen Ländern

Anhand der ersten Erhebung des Studierendensurveys in den neuen Ländern im WS 1992/93 hatten wir die „Gründungsphase der Fachhochschulen“ aus studentischer Sicht untersucht. Die Bilanz im damaligen Bericht konnte lauten: Gelungener Start der Fachhochschulen in den neuen Ländern. Die „neuen“ ostdeutschen Fachhochschulen erhielten insgesamt – erst recht im Vergleich zu den westdeutschen Fachhochschulen – von den Studierenden gute Noten. Für diese positive Bilanz einer nicht einfachen Gründungsphase waren drei Komponenten ausschlaggebend (vgl. Ramm 1994).

Erstens äußerten sich sehr viele Studierende zufrieden über die Studien- und Lehrqualität dieser „neuen“ Hochschulart, was sicherlich eine wichtige Voraussetzung für deren

weitere, zunehmende Akzeptanz war. Dabei wurde vor allem die inhaltliche Qualität des Lehrangebotes gelobt, aber auch die didaktische Güte in den Veranstaltungen und die Betreuungsleistungen der Lehrenden wurden insgesamt gut beurteilt.

Zweitens wurde das Anforderungsprofil von den Studierenden als angemessen erlebt, wobei diese Einschätzung in Teilbereichen nach den einzelnen Fächern differierte. Den Arbeits- und Leistungsanforderungen sahen sich die meisten Studierenden gewachsen, wenngleich sie aufgrund ihrer Bildungsbiographie mit manchen Mühen des Einstiegs und der Orientierung zu kämpfen hatten. Die Vermittlung von Fachwissen wie Fachverständnis galt als intensiv, aber angemessen. Ebenso wurde die Praxisnähe und Berufsvorbereitung im Studium als gut eingeschätzt.

Drittens hatte das soziale Klima an den ostdeutschen Fachhochschulen mit den engeren Kontakten zwischen Studierenden und Lehrenden einen nicht zu unterschätzenden Anteil an der guten Startbilanz. Die Mehrheit der Studierenden berichtete von häufigen persönlichen studienbezogenen Beratungen seitens der Lehrenden. Diese nahmen viel häufiger als an den westdeutschen Fachhochschulen Anregungen und Vorschläge der Studierenden zur Kenntnis, zeigten sich weit zugänglicher und aufgeschlossener.

Sicherlich bestanden damals auch einige Problemzonen, auf die die Stellungnahmen der Studierenden verwiesen: (1) Viele hatten noch Orientierungsprobleme im Studium und Schwierigkeiten, Klarheit über den Prüfungsstoff bzw. die Prüfungsanforderungen zu gewinnen; (2) das Anforderungsprofil wurde von manchen als zu einseitig erlebt, mit Mängeln bei außerfachlichen Aspekten der Förderung von Selbständigkeit, Kommunikation und Verantwortung; (3) ebenso bestanden manche Engpässe in der räumlichen und sächlichen Ausstattung und die materielle Situation vieler Studierender war sehr prekär.

Gemäß den Einschätzungen der Studierenden wurde in der Gründungsphase der Fachhochschulen in den neuen Ländern ein gutes Fundament gelegt, sowohl im Hinblick auf das fachliche Studienangebot als auch das Zusammenleben an den Hochschulen.

Auf die damalige Bilanz bin ich nicht aus Gründen der Nostalgie eingegangen, sondern sie liefert in gewisser Weise den Hintergrund, um die aktuellen Einschätzungen der Studierenden einzuordnen. Haben sich Schwung und Elan der Anfangsphase, zum Beispiel in der Kooperation zwischen Lehrenden und Studierenden, gehalten oder verflüchtigt? Sind die damaligen Mängel verringert worden, zum Beispiel im Forschungsbezug oder in der Prüfungsklarheit? Hat sich die materielle Situation der Studierenden verschlechtert oder verbessert - und zeitigt dies Folgen im Studium?

(4) Inhaltliche Qualität und Anforderungen im Studium

Wenn ich mich auf die Studienqualität einlasse, ist einzuräumen, dass es sich dabei keineswegs um eine feste oder gar einfache Größe handelt, weshalb es nötig ist, sie aus verschiedenen Perspektiven zu vermessen.

Mit den studentischen Urteilen zur fachlichen Qualität des Studienangebotes fasse ich gleich ein heikles Thema an. Denn oft wird geglaubt, die Studierenden seien mit der fachlich-inhaltlichen Qualität des Studiums nicht zufrieden, entweder weil sie diese gar nicht angemessen beurteilen können oder weil sie diese mit anderen Aspekten vermischen. Entgegen solchen Befürchtungen sind die Studierenden, soweit erkennbar, mit der fachlichen Qualität des Studienangebotes am meisten zufrieden: Damit wird die Kompetenz der Lehrenden seitens ihrer Studierenden durchweg anerkannt und als gut beurteilt. Das ist ein wichtiger Befund, weil dieser Aspekt der fachlich-inhaltlichen Qualität den Studierenden am wichtigsten ist. Hier an der FH beurteilen sie im übrigen diese sogar noch tendenziell besser als an anderen Fachhochschulen, wobei hierin keine größeren Fachunterschiede auftreten.

Die Anforderungen in ihrem Studium, bezogen auf den Erwerb des unumgänglichen Faktenwissens als auch des Verständnisses grundlegender Fachprinzipien, erfahren die Studierenden überwiegend als angemessen (vergleichsweise hohe Anteile von über der Hälfte bis etwa zwei Drittel ordnen diese Anforderungen als „gerade richtig“ ein). Nur im Sozialwesen meint fast die Hälfte der Studierenden, der Erwerb von Faktenwissen sei vernachlässigt; demgegenüber wird in der Betriebswirtschaft für ähnlich viele Studierende zu wenig Wert auf das Verständnis fachlicher Prinzipien gelegt.

Die verlangte Arbeits- und Leistungsintensität erscheint dagegen größeren Teilen der Studierenden übertrieben, ebenso die Höhe der Prüfungsanforderungen und die Strenge der Notengebung. Allerdings gilt das keineswegs für die Fachhochschule pauschal, denn es bestehen zwischen den Fachrichtungen große Unterschiede. Im Sozialwesen meint gut die Hälfte der Studierenden, es werde ihnen zuwenig an Arbeitsintensität abverlangt, bei den Bauingenieuren und im Gartenbau hält dagegen über die Hälfte und mehr der befragten Studierenden die Anforderungen für zu hoch – in ähnlichem Umfang halten sie auch die geforderten regelmäßigen Leistungsnachweise für übertrieben. Liegt auf der einen Seite demnach für die Studierenden tendenziell eine Unterforderung vor, besteht auf der anderen Seite eher Überforderung. Das drückt sich durchaus im zeitlichen Studierumfang aus: Im Sozialwesen wendet fast die Hälfte der Studierenden weniger als 25 Stunden pro Woche für das Studium auf; in der Betriebswirtschaft liegen drei Viertel bei 25 bis 36 Stunden zeitlichem Studieraufwand; in den Fächern Gartenbau, Architektur und Bauingenieurwesen sind es demgegenüber zwei Drittel der Studierenden, die 36 und mehr Stunden für das Studium aufbringen.

Auf den Erwerb allgemeiner Qualifikationen und Kompetenzen wird nach Ansicht der Studierenden zumeist zu wenig Wert gelegt. Gemeint ist damit auch das Herstellen fachübergreifender Bezüge oder die Entwicklung eigener Interessenschwerpunkte. Ebenso sind ihnen Diskussionen und kritische Auseinandersetzungen im Studium zu selten. Sie möchten ganz überwiegend nicht in einer passiv-rezeptiven Rolle bleiben, sondern aktiver in Forschung und Lehre einbezogen werden. Jedoch sind wiederum fachspezifische Differenzierungen nötig: Die Einwände der Studierenden treffen überwiegend für das Ingenieur- und Wirtschaftsstudium zu, weniger für das der Architektur und kaum im Sozialwesen.

Der Praxisbezug ist für die Fachhochschulen ein grundlegendes Gestaltungsprinzip. Wie dessen Gelingen von den Studierenden eingeschätzt wird, ist daher von großer Bedeu-

tung. Generell wird nach ihrem Urteil an den Fachhochschulen ein enger Praxisbezug und damit eine gute berufliche Vorbereitung geboten. In den neuen Ländern ist für die Studierenden die Vernetzung mit der Praxis weiterhin besser umgesetzt als an den Hochschulen in den alten Ländern. Die Studierenden dieser FH bescheinigen ihrem Studium ebenfalls einen zunehmend besseren Praxisbezug.

Der Bedarf der Studierenden an vermehrten Praxisbezügen im Studium und in der Lehre bleibt aber groß. Es bedarf daher ständiger Bemühungen um das, was Praxisbezug des Studiums genannt wird, zumal sich die Berufswelt ständig wandelt. Es lohnt sich, darin Ideen und Zeit zu investieren, denn Studierende mit guter Berufsvorbereitung aufgrund besserer Praxisbezüge sind selbstbewusster und sehen optimistischer in ihre berufliche Zukunft.

Forschungsbezüge erfahren die Studierenden an den Fachhochschulen hingegen recht selten. Für viele werden in den Lehrveranstaltungen kaum Forschungsergebnisse vorgestellt oder diskutiert. Wird aber selten auf aktuelle Forschungsergebnisse eingegangen, fehlt es wohl an Anregungen für die Studierenden, sich mit innovativen oder strittigen Ideen und Erfindungen auseinander zu setzen. Der Wunsch von vielen Studierenden nach mehr Forschungsbezug und Forschungsbeteiligung ist in fast allen Fächern größer als das vorhandene Angebot und die gegebenen Möglichkeiten. Beachtenswert erscheint mir, dass die Studierenden an Fachhochschulen den Wunsch nach mehr Forschungsteilnahme keineswegs weniger als die an Universitäten äußern.

In Übereinstimmung mit den erfahrenen Anforderungen im Studium zählen fachliche Kompetenzen zu jenen Elementen, in denen sich die Studierenden der Fachhochschulen gut und intensiv ausgebildet sehen. Ebenso steht der Gewinn an praktisch-beruflichen Fähigkeiten für sie positiv im Vordergrund. Im Bereich außerfachlicher Qualifikationen und sozialer Kompetenzen sehen sie sich weniger gefordert und damit auch gefördert. Wie das Anforderungsprofil fällt demnach das studentische Ertragsprofil oftmals einseitig aus, eine Einseitigkeit die angesichts des Wandels in der Arbeits- und Berufswelt, mit der stärkeren Betonung von Schlüsselqualifikationen und sozialen Kompetenzen, als problematisch einzustufen ist.

(5) Strukturierung des Studiums und Prüfungstransparenz

Häufig wird Lehrevaluation auf studentische Veranstaltungs- und Dozentenkritik verengt. Studienqualität ist jedoch mehr als die Summe oder der Durchschnitt der einzelnen Lehrveranstaltungen. Bedeutsamer sind den Studierenden die Gliederung des Studienganges, sein Aufbau und seine Abfolge sowie die Abstimmung der Lehrveranstaltungen untereinander – gerade in ihrer Verschiedenheit.

Der Aufbau des Studienganges und seine Gliederung wird an Ihrer FH zunehmend besser beurteilt, auch im Sozialwesen, wo früher noch häufiger von den Studierenden dazu negative Voten abgegeben wurden. Am besten schneidet der Gartenbau ab, am ungünstigsten die Betriebswirtschaft – aber immer noch günstiger als an vielen anderen Hochschulen. Sowohl in der Reglungsdichte wie in der Gliederungsqualität bestehen dem-

nach zwischen den Fächern größere Unterschiede, ebenso darin, wie verbindlich den Studierenden Vorgaben erscheinen und sie sich daran halten.

Analog zur Gliederung des Studienaufbaus wird auch die Prüfungstransparenz zunehmend besser beurteilt. Was in der Startphase noch häufiger für die Studierenden problematisch war, scheint für die meisten von ihnen mittlerweile ausgeräumt. Deshalb bereitet ihnen die Prüfungsvorbereitung nunmehr weniger Schwierigkeiten, wiewohl Prüfungen nach wie vor für die meisten eine starke Belastung darstellen. Am ehesten berichten noch die Bauingenieure und Betriebswirte von Schwierigkeiten mit den Prüfungsanforderungen, was wohl auch an der geringeren Beratung und Betreuung durch die Lehrenden in diesen beiden Fächern liegen könnte.

Das Studium an den Fachhochschulen gilt vielen Außenstehenden als auf den Erwerb praktisch verwertbaren Fachwissens ausgerichtet (oder begrenzt); im Ablauf strikter geregelt und durchaus leistungsfördernd – kurzum verschulter. Das trifft aber, gemäß den Erfahrungen der Studierenden, hauptsächlich für das Ingenieur- und Wirtschaftsstudium zu, jedoch kaum für das der Architektur und schon gar nicht für das Studium des Sozialwesens. Obwohl an den Fachhochschulen die Arbeits- und Studienkulturen so heterogen sind wie an den Universitäten, berücksichtigt man die analogen Fächer an beiden Hochschularten, besteht für das Fachhochschulstudium ein eher einheitliches „Image“, das ganz offensichtlich vorwiegend durch das Ingenieurstudium geprägt ist. Es könnte für die weitere Attraktivität der Fachhochschulen sinnvoll sein, diesem einseitigen, zumal unzutreffenden Image entgegenzuwirken.

Auch an dieser FH bestehen große Unterschiede zwischen dem Studium im Sozialwesen oder in der Betriebswirtschaft, bei den Architekten, den Bauingenieuren oder im Gartenbau – einige Eindrücke dazu konnte ich vielleicht vermitteln. Jede dieser Arbeits- und Studienkulturen hat ihre spezifischen Chancen und Risiken für die Studierenden. Es gibt demnach kein stromlinienförmiges Idealmodell oder für alle passendes Patentrezept; vielmehr kommt es auf eine angemessene Balance der Anforderungen und Strukturierungen an. Sie scheint hier wie an anderen Hochschulen, folgt man den Stellungnahmen der Studierenden, in den Studiengängen der Betriebswirte und Bauingenieure weniger gelungen.

(6) Die tutoriale Qualität des Studiums und das soziale Klima

Ein zentrales, aber an den westdeutschen Hochschulen traditionell sträflich vernachlässigtes Element der Studienqualität ist das soziale Klima, die Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden.

An vielen westdeutschen Hochschulen ist die Anonymität ein grundlegendes Empfinden der Studierenden. Das war aber schon in den 60er Jahren so, noch vor dem „Studentenberg“ und den „Massenhochschulen“ – wie Befragungen aus den 60er und 70er Jahren an westdeutschen Universitäten belegen. Für die Fachhochschulen ist die Anonymität ein weit geringeres Problem; für die Studierenden dieser FH scheint es überwiegend ein Fremdwort zu sein. Denn es sind nur wenige Studierende hier, die meinen, es würde keinem auffallen, wenn sie eine Woche weg wären; ähnlich selten haben sie den Ein-

druck, in der Masse unterzugehen. Etwas häufiger ist das Gefühl vorhanden, nur ihre Leistung sei gefragt, sie seien nicht mehr als ein Rädchen im Getriebe und der Betriebssamkeit der Hochschule.

Dass Anonymität so selten empfunden wird, liegt nicht nur an der zahlenmäßigen Überschaubarkeit der Studierenden, sondern auch an der Kontaktbereitschaft der Lehrenden. An den Fachhochschulen sind die Kontakte zwischen Studierenden und Lehrenden weit häufiger und besser als an den Universitäten, und in den neuen Ländern sind sie noch intensiver und folglich für die Studierenden zufriedenstellender als in den alten Ländern. Im positiven Gesamtbild hinsichtlich der Kontakte und Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden an Ihrer FH sind gewisse Einschränkungen vorzunehmen, denn bei den Betriebswirten und Bauingenieuren sind diese Kontakte deutlich geringer und die Studierenden sind mit den Beziehungen zu den Lehrenden überwiegend unzufrieden.

Für die Studienbewältigung ist es besonders wichtig, dass die Studierenden Ansprechpartner haben, wenn es Schwierigkeiten im Studium gibt. Allgemein wird die Zugänglichkeit der Lehrenden von den Studierenden an den Fachhochschulen positiv beurteilt; hier an der FH am besten im Gartenbau; auch günstig bei den Architekten und im Sozialwesen. Dagegen fällt das studentische Urteil zur tutorialen Leistung der Lehrenden für die Betriebswirtschaft und das Bauingenieurwesen überwiegend negativ aus, ein Manko, das zu manchen Problemen im Studienfortgang und bei den Prüfungsvorbereitungen führt. Es stellt sich als Fehlschluss heraus, aufgrund von Vorgaben und Vorschriften könnte die Betreuung der Studierenden vernachlässigt werden, weil doch alles „klar“ geregelt sei.

Kommunikation ist eine wesentliche Voraussetzung für gelingende Lehre an den Hochschulen. Daher ist darin ein entscheidender Vorteil der Fachhochschulen zu sehen, etwas was bewahrt, oder wo nötig verbessert werden sollte. Ein wichtiges Moment ist die kontinuierliche Zugänglichkeit und offene Zuwendung der Lehrenden, vom alten Ideal einer Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden träumen auch die Studierenden längst nicht mehr.

(7) Internationalisierung und Auslandserfahrungen

Als Soziologe ist man gehalten, auch in Statistiken und Dokumenten zu blättern. Dabei fiel mir auf, dass es an Ihrer FH nur sehr wenige ausländische Studierende gibt: Im WS 1996/97 waren es bei über 3.000 Studierenden gerade 14 oder 15 ausländische Studierende, je nach Quelle. Wegen dieser geringen Zahl haben die deutschen Studierenden kaum Kontakte zu ausländischen Kommilitonen, ein im Vergleich zu anderen Hochschulen bemerkenswertes Erfahrungsdefizit. Dabei ist der Wunsch nach häufigeren derartigen Kontakten bei den Studierenden in allen Fächern verbreitet: vier von fünf Studierenden äußern ihn.

Das ist für mich Anlass, die Frage der Internationalisierung und des Auslandsaustausches aufzuwerfen. Für die zukünftige Entwicklung der Fachhochschulen halte ich diesen internationalen Austausch für außerordentlich wichtig, wollen sie nicht provinziell

zurückfallen. Er ist, nebenbei gesagt, auch als Teil politischer Bildungsarbeit zu sehen, die an den Fachhochschulen, insbesondere den ostdeutschen, angesichts mancher politischer Stellungnahmen der Studierenden notwendig erscheint. Vor allem aber müssen derartige Erfahrungen (Internationalisierung im Studienangebot, Auslandserfahrungen, Kontakte mit Ausländern) mehr und mehr Teil der Qualifikation der Studierenden werden, damit sie ihre beruflichen Chancen angesichts von Globalisierung der Wirtschaft und Internationalisierung der Unternehmen wahren können.

Obwohl auch die Studierenden an den Fachhochschulen immer mehr davon ausgehen, wie wichtig und nützlich ein Auslandsaufenthalt für ihre beruflichen Chancen wäre, verfügen sie weit seltener über Auslandserfahrungen, sei es als Studienphase, über ein Praktikum oder einen Sprachkurs. Allgemein sind es an den Fachhochschulen nur 4-5 Prozent der Studierenden, die bereits im Ausland studiert haben; von Ihrer FH sogar nur 2 Prozent. Bedenklich erscheint mir vor allem, dass verhältnismäßig wenige Studierende ein Auslandsstudium vorhaben: sicher wollen es hier nur vier Prozent, ansonsten auch an Fachhochschulen mittlerweile immerhin fast zehn Prozent. Bei den Auslandsaufenthalten von Studierenden besteht an den Fachhochschulen gegenüber den Universitäten noch ein erheblicher Nachholbedarf. Er fällt an dieser FH so groß aus, dass wohl besondere Anstrengungen notwendig sind, um ihn auszugleichen: sei es um ausländische Studierende zu gewinnen oder den eigenen Studierenden eine Studien- oder Praktikumsphase im Ausland zu ermöglichen; ebenso wäre der Austausch von Dozenten, die Internationalisierung von Studienangeboten sowie die Nutzung der neuen Medien für den internationalen Austausch zu befördern.

Mit den geringen Auslandserfahrungen mag zusammenhängen, dass der europäische Arbeitsmarkt für die Studierenden bislang wenig Konturen gewonnen hat. Besonders für Absolventen von Fachhochschulen gibt es sicherlich noch manche Hemmnisse der Niederlassungsfreiheit in der Europäischen Gemeinschaft, aber die Hochschulen, insbesondere die Fachhochschulen, müssen mehr tun, damit ihre Studierenden diese Option nutzen können. Das ist umso wichtiger, als das Thema der Berufschancen und des Berufseinstiegs für die Attraktivität der Fachhochschulen eine herausragende Bedeutung hat. Die internationale Ausrichtung von Hochschule und Studium wird immer mehr zu einem Kennzeichen der Studienqualität.

(8) Arbeitsmarktkonjunktoren und Berufseinstieg

Die hiesige FH ist aufgrund ihres Fächerspektrums bislang von der Krise des Ingenieurstudiums weniger betroffen, weil sie hauptsächlich in den Studiengängen des Maschinenbaus und der Elektrotechnik aufgetreten ist. Aber auch an dieser FH hegen immer mehr Studierende Befürchtungen, nach dem Studium arbeitslos zu sein oder keine ausbildungsadäquate Stelle zu finden. Aufgrund ihrer sozialen Herkunft, ihrer Bildungsbiographie und materiellen Lage sind derartige schlechte Berufsaussichten für Studierende an Fachhochschulen oftmals noch belastender; deshalb sind sie besonders ernst zu nehmen.

Unter den studentischen Wünschen zur Verbesserung der Studiensituation nimmt mittlerweile der nach einer „Verbesserung der Arbeitsmarktchancen für Absolventen des

Studienganges“ mit Abstand den ersten Platz ein. Das mag manchen auf den ersten Blick erstaunen; wenn aber berücksichtigt wird, wie sehr solche Befürchtungen als Stress-Faktor im Studium sich auswirken, dann wird dieser Wunsch verständlich. Er ist ein Signal an die Hochschulen und Lehrenden, den Berufseinstieg beratend und unterstützend zu begleiten. Jedenfalls melden auch die Studierenden an Ihrer FH einen steigenden Bedarf an Beratung und Unterstützung bei der Berufswahl und dem Berufseinstieg an.

Lange bestand die Ansicht, Arbeitslosigkeit sei vorwiegend ein Problem der Geistes- und Sozialwissenschaften. Das ist immer weniger der Fall, denn mittlerweile sind Studierende und Absolventen alle Fächer von solchen Konjunkturen betroffen, selbst Ingenieure und Betriebswirte an Fachhochschulen. Deshalb bedarf es der Anerkennung dieser Problematik als Aufgabe der Hochschulen, womit sich zuletzt ein Ausschuss des Wissenschaftsrates auseinandergesetzt hat. Zu solchen Angeboten liegen eine Reihe von Erfahrungen und Modellen vor: Sie reichen von Stellenbörsen und Absolventenkontakten, über Bewerbungstraining und Praktikavermittlung bis hin zu Existenzgründer-Seminaren, wie sie vor allem im Kreis der Initiativen von „Student und Arbeitsmarkt“ entwickelt wurden. Darüber hinaus wäre auch an den Fachhochschulen verstärkt darüber nachzudenken, wie bereits in der Lehre der Erwerb von allgemeinen Kompetenzen, von Schlüsselqualifikationen und von Flexibilität beim Zugang in die Berufswelt besser einbezogen werden kann.

Derartige Angebote sind nicht nur wegen der schlechten Arbeitsmarktlage für Absolventen zu etablieren, ihre Bedeutung reicht darüber hinaus. Denn sie erweisen sich als nützlich, weil sie positive Rückwirkungen für die Studienmotivation und Studieneffizienz zeitigen. In manchen Fällen verhelfen sie den Studierenden dazu, neue Berufswege zu versuchen oder den Weg in die Selbständigkeit zu wagen.

(9) Ausbildungsfinanzierung und Erwerbstätigkeit

Hinzuweisen war schon 1994, in unserem erwähnten Bericht zur Gründungsphase der Fachhochschulen in den neuen Ländern, auf ein Problem, das nicht unmittelbar in der Hand der Hochschulen liegt, aber drängend geblieben ist: gemeint ist die soziale und finanzielle Lage der Studierenden. Die meisten Studierenden finanzierten damals ihr Studium ausschließlich über BAföG-Mittel, die vielen aber nicht ausreichten. So war eine Hauptforderung der ostdeutschen Studierenden die Erhöhung der BAföG-Sätze. Wir schrieben damals: „Schließlich sollte nicht übersehen werden, dass es für die Studierenden einer besseren materiellen Sicherung bedarf, soll ihr Studium auf Dauer nicht über Gebühr durch finanzielle Engpässe belastet werden“. Da die Studienfinanzierung und damit zusammenhängend die steigende Erwerbstätigkeit der Studierenden das Studium und die Lehre erheblich beeinflussen, muss auch am Tag der Lehre auf diese lästige Frage eingegangen werden.

Die steigende Sorge der Studierenden wegen ihrer beruflichen Zukunft wird verstärkt durch ihre aktuelle materielle Lage. Mit dem drastischen Rückgang der BAföG-Förderung (von 76 auf 42 Prozent der Studierenden, die sie hier noch in Anspruch nehmen; an den westdeutsche Fachhochschulen sogar nur noch 23 Prozent) ist eine steigende Er-

werbstätigkeit der Studierenden verbunden – wiewohl sie nicht allein darauf zurückzuführen ist. Der Aufwand für solche Erwerbstätigkeit im Semester ist bei den Studierenden an dieser FH mittlerweile auf durchschnittlich 6 Stunden pro Woche gestiegen (früher waren es nur 3 Std.); der Umfang von 9 Stunden pro Semesterwoche, ein voller Arbeitstag, wird hier im Sozialwesen und bei den Betriebswirten bereits fast erreicht (was dem Durchschnittswert für westdeutsche Studierende entspricht).

Die Erwerbstätigkeit der Studierenden hat sicherlich auch ihre guten Seiten, denn sie ermöglicht Einblicke in die Berufswelt und bietet manchem den Einstieg in den späteren Beruf. Die studentische Erwerbstätigkeit wirkt sich dann auf das Studium besonders nachteilig aus, wenn sie während des Semesters erfolgt, mehr als acht Stunden pro Woche umfasst und fachfremd ausgerichtet ist. Darunter leidet die Konsistenz des Studierens und oft wird deshalb die Studiendauer hinausgezögert. In den neuen Bundesländern ist diese Entwicklung noch nicht so weit wie in den alten Ländern, aber der Trend zur studentischen Doppelrolle ist auch in den neuen Ländern sehr stark. Die Studienintensität verringert sich, sowohl der Besuch von Lehrveranstaltungen als auch der Umfang des Selbststudiums lässt merklich nach. Letztlich wird auch die Studienqualität beeinträchtigt, insofern sie nicht allein von den Lehrenden abhängt, obwohl diese dafür verantwortlich bleiben, sondern die Studierenden über ihr Interesse und Engagement in Lehre und Studium dazu ebenfalls beitragen.

Die Frage der Ausbildungsfinanzierung und studentischen Erwerbstätigkeit ist für Fachhochschulen wichtiger als für Universitäten, mit ein Grund, warum ich sie angeschnitten habe. Das liegt zum einen an ihrer Klientel, bei der es sich oftmals um – im positiven Sinne – soziale Aufsteiger handelt, die aus weniger finanzkräftigen Elternhäusern kommen. Aber auch die geregeltere und kürzere Ausrichtung des Studiums verträgt weniger eine zunehmende Erwerbsarbeit der Studierenden im Semester. Das hat in den alten Ländern dazu geführt, dass das Fachhochschulstudium gegenüber dem Universitätsstudium, z.B. in den Ingenieurwissenschaften, nur noch de facto ein Jahr kürzer ist – vor zehn Jahren betrug der Unterschied noch zwei Jahre. Damit droht, dass ein gewichtiger Vorteil des Fachhochschulstudiums verloren gehen kann: seine zeitliche Überschaubarkeit und damit seine günstigere Finanzierbarkeit.

(10) Folgerungen und Diskussionspunkte

Meine Ausführungen haben Sie hoffentlich nicht als fremde Einmischung in Ihre Angelegenheiten verstanden. Sie sind vielmehr gedacht als „Rückmeldungen“, wie wir sie in unseren Befragungen von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen, auch hier an Ihrer FH, gewonnen haben. Sie sind selbstverständlich nicht einfach hinzunehmen, sondern bedürfen selbst der Diskussion und des klärenden Gesprächs, anschließend und später in den Fachbereichen.

Die Folgerungen, die ich abschließend ziehe, sollen dazu Anregungen liefern. Ich halte mich dabei an die gestellte Frage: Was sollten wir erhalten, was müssen wir ändern? Ich bleibe in meinen Antworten bewusst plakativ, hoffend dass sie nach meinen Darlegungen dennoch für Sie folgerichtig und nachvollziehbar sind. Es handelt sich um sieben Punkte, die ich hervorheben möchte.

Erstens: Die gute fachliche Qualität in der Lehre wahren, die allgemeinen Kompetenzen der Studierenden jedoch mehr fördern. Den Erwerb von Faktenwissen und das Verständnis der Fachprinzipien nicht allein oder einseitig betonen, sondern vermehrt Gelegenheiten für die Aneignung von Schlüsselqualifikationen anbieten.

Zweitens: Den guten Praxisbezug in Studium und Lehre, durch stetige Erneuerung, wahren, den Forschungsbezug aber nicht vernachlässigen, sondern zusätzlich steigern. Darin ist im übrigen keine Widerspruch zu sehen, wie oftmals unterstellt wird.

Drittens: Die gute Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden wahren, wo nötig in einzelnen Fächern auch verbessern; darüber hinaus die aktive Beteiligung der Studierenden – in den Lehrveranstaltungen, in den Fachbereichen und an der Hochschule insgesamt – verstärken.

Viertens: Die überwiegend für die Studierenden angemessene Gliederung und Strukturierung des Studiums wahren, die Regelungen und Vorschriften aber nicht übertreiben – und wo sie übertrieben sind, möglichst reduzieren.

Fünftens: Ausländische Studierende gewinnen, den eigenen Studierenden häufiger Auslandserfahrungen –als Studien- oder Praktikumsphase – ermöglichen; zugleich die Studienangebote nach Möglichkeit internationaler ausrichten.

Sechstens: Die zunehmenden beruflichen Zukunftssorgen der Studierenden ernst nehmen und ihren Berufseinstieg unterstützen; dazu bedarf es über den Praxisbezug hinaus eigener Initiativen und Einrichtungen.

Siebtens: Gesicherte Studienfinanzierung herstellen, die studentische, fachfremde Erwerbstätigkeit im Semester vermeiden helfen – das kann auch durch vermehrte Hilfskraftstellen an den Hochschulen für Tutorien und in Forschungsprojekten geschehen

Alles in allem: Aufgrund der Einschätzungen der Studierenden ist eine grundlegende Revision des Konzeptes der Fachhochschulen nicht notwendig. Nicht nur die Gründungsphase war den studentischen Urteilen zufolge gelungen, auch die weitere Entwicklung stellt sich überwiegend positiv dar. Die Kommunikation an der Hochschule und die Beratung der Studierenden hat nicht nachgelassen; die Studienstruktur und die Prüfungsstruktur hat dazu gewonnen und der Praxisbezug wird weiterhin von den Studierenden geschätzt. Hinsichtlich mancher Aspekte wären Einschränkungen für einzelne Fächer vorzunehmen, die hier nicht wiederholt werden sollen.

Die Fachhochschulen haben drei grundsätzliche Vorteile: die größere Praxisnähe des Studienangebotes, das gute soziale Klima mit der größeren persönlichen Nähe zwischen Studierenden und Lehrenden sowie die zeitliche Überschaubarkeit und damit leichtere Finanzierbarkeit des Studiums.

Diese Vorteile, noch günstiger an den Fachhochschulen der neuen als an denen der alten Länder, sollten nicht aufgeweicht werden oder verloren gehen. Auf der vorhandenen soliden Grundlage bedarf es aber einiger weiterer Entwicklungen in Studium und Lehre, zum Beispiel hinsichtlich der Internationalisierung und des Auslandsaustausches, der

besseren Förderung außerfachlicher Kompetenzen und allgemeiner Schlüsselqualifikationen oder der engeren und intensiveren Forschungsbezüge. Aus der Sicht der Studierenden konnte ich für die Fachhochschulen, speziell für Ihre FH, überwiegend Bestätigungen rückmelden, vielleicht auch einige Anregungen für Ihre Diskussionen über Verbesserungen in der Lehre und weitere Entwicklungen an Ihrer Hochschule liefern.

Literatur

- Bargel, T. / Multrus, F./ Ramm, M.: Studium und Studierende in den 90er Jahren. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1996. Kurzfassung 62 Seiten, Langfassung 232 Seiten.
- Hage, N. el: Studienevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1995.
- Ramm, M.: Die Fachhochschulen in den neuen Ländern. Die Gründungsphase in studentischer Sicht. (Bildung Wissenschaft aktuell 4/94). Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1994.
- Multrus, F.: Zur Lehr- und Studienqualität. Dimensionen, Skalen und Befunde des Studierendensurveys (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 12). Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung 1996.
- Simeaner, H. / Daiber, W./ Bargel, T.: Indikatoren zur Lehrqualität und Studiensituation. Tabellat der Fachhochschule Erfurt. Arbeitsgruppe Hochschulforschung: Universität Konstanz 1997.

ISSN 1616-0398