

**Hochschule entwickeln,  
Qualität managen:  
Studierende als (Mittel)punkt**  
Die Rolle der Studierenden  
im Prozess der Qualitätssicherung  
und -entwicklung

6. Arbeitstagung zur Evaluierung an Hochschulen  
am 10. und 11. März 2005  
an der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin

**Beiträge zur Hochschulpolitik 10/2005**

Diese Publikation dokumentiert die 6. Arbeitstagung zur Evaluation: „Hochschulen entwickeln, Qualität managen: Studierende als Mittel(punkt). Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung“, die von dem Projekt Qualitätssicherung in Zusammenarbeit mit den Berliner Hochschulen am 10. und 11. März 2005 an der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin stattgefunden hat.

This publication is a documentation of the conference „Hochschulen entwickeln, Qualität managen: Studierende als Mittel(punkt). Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung“, organised by the Quality Assurance Project of the German Rectors' Conference and the Berlin Universities, held in march 2005 in the Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin.

Beiträge zur Hochschulpolitik 10/2005

Diese Publikation ist im Rahmen des Projekts Qualitätssicherung entstanden, das die HRK mit Fördermitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchführt.

Die HRK dankt dem BMBF für die freundliche Unterstützung.

Redaktion:  
Harald Schraeder, Waldemar Dreger

Ahrstr. 39, D-53175 Bonn  
Tel.: +49/(0)228/8870  
Telefax: +49/(0)228/887110  
E-Mail: schraeder@hrk.de  
Bestellung: ruetter@hrk.de  
Internet: <http://www.hrk.de>,  
<http://www.projekt-q.de>

Bonn, November 2005

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – nur mit vorheriger+ schriftlicher Genehmigung durch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK).

Reprinting and use in electronic systems of this document or extracts from it are subject to the prior written approval of the German Rectors' Conference.

ISBN 3-938738-14-6

# Inhaltsverzeichnis

<b>Begrüßung und Eröffnung</b>	7
<b>Peter Heinrich</b>	
<b>Hauptvorträge</b>	
Hochschulen im Wandel: Akteure, Interessen, Strategien	13
<b>Achim Hopbach</b>	
The Bologna Process – Achievements and Challenges in Quality Assurance: What role do students play?	23
<b>Andrzej Bielecki</b>	
Kommentar und Nachfragen aus Sicht der Studierendenschaft	31
<b>Annerose Gulbins</b>	
<b>Parallele Foren</b>	
<b>Forum 1</b>	
<b>Qualitätsmanagement &amp; Hochschulentwicklung: Chancen und Modelle der Beteiligung von Studierenden</b>	
Hochschulentwicklung und Evaluation: Perspektiven, Beteiligung und Verantwortung Studierender	39
<b>Uwe Schmidt</b>	
Mitbestimmung von Studierenden bei der Qualitätssicherung und Hochschulentwicklung	47
<b>Ingmar Lippert</b>	

## **Forum 2**

### **Studentische Lehrveranstaltungskritik und Qualitätsmanagement**

Studierendenbefragungen in Lehrveranstaltungen: Instrument der Evaluation oder „nur“ der Qualitätsentwicklung? <b>Helmut Kromrey</b>	57
Lehrevaluation aus pädagogisch-psychologischer Sicht. Das Berliner Evaluationsinstrument für Kompetenzen <b>Renate Soellner/Edith Braun/Burkhard Gusy</b>	72
Studentische Lehrveranstaltungskritik – Erfahrungsbericht einer studentischen Initiative an der Universität Jena <b>Daniel Gohlke</b>	81

## **Forum 3**

### **Studiengebühren & Studierendenauswahl als Instrumente der Qualitätsentwicklung**

Studiengebühren als Instrument der Qualitätsentwicklung? <b>Peer Pasternack</b>	87
Studierendenauswahl als Instrument der Qualitätssicherung? <b>Ulf Banscheraus</b>	98

## **Forum 4**

### **AbsolventInnen im Fokus: Was können Alumninetzwerke leisten?**

Alumniarbeit am Beispiel der Universität Mannheim <b>Christian Kramberg</b>	105
Kritische Überlegungen zum Umgang von Hochschulen mit AbsolventInnennetzwerken <b>Ingmar Lippert</b>	109

## **Forum 5**

### **Berufsqualifizierung durch Praxisphasen & Schlüsselqualifikationen: Wie geht das beim Bachelor?**

Berufsqualifizierung bei Bachelorstudiengängen:  
Anforderungen an Hochschulen, Studierende und  
Vertreter der Berufspraxis 119

**Doris André**

Eckpunkte für die Vermittlung fachübergreifender  
Schlüsselkompetenzen in gestuften Studiengängen:  
Das Heidelberger Modell 126

**Dietmar Chur**

## **Forum 6**

### **Mobilität von Studierenden – Anspruch und Wirklichkeit**

Bologna und die grenzenlose Mobilität in Europa 141

**Siegbert Wuttig**

Student Mobility: The View from New York 149

**Ellen Smiley**

**Autorenverzeichnis** 159



# Eröffnung

## Begrüßung

**Peter Heinrich**

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, sehr herzlich begrüße ich Sie zur 6. Arbeitstagung zur Evaluierung an Hochschulen, die die Berliner und Brandenburger Hochschulen gemeinsam mit dem Projekt Q der HRK durchführen und die in diesem Jahr unter dem Leitthema steht: „Hochschulen entwickeln, Qualität managen: Studierende als Mittel(punkt)“.

Der zunächst regionale Rahmen dieser Veranstaltungsreihe ist namentlich durch die Mitwirkung der HRK längst durchbrochen worden. So freue ich mich, heute Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus allen Bundesländern und aus benachbarten Ländern begrüßen zu können. Ca. 70 Hochschulen sind heute vertreten, darunter auch viele Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst. Seien Sie alle herzlich willkommen. Die große Teilnehmerzahl zeigt das ungebrochene Interesse, dass die deutschen Hochschulen dem Thema der Evaluation entgegenbringen .

Die Evaluation an Hochschulen hat sich als Instrument der Qualitätssicherung unwiderruflich etabliert. Das zeigt sich an verschiedenen Symptomen der Professionalisierung:

- Es gibt eigene Institutionen für Evaluation an Hochschulen.
- Es gibt rechtliche und vertragliche Normierungen der Evaluation als Aufgabe von Hochschulen.
- Ein eigener Markt für Hochschulevaluation hat sich entwickelt.
- Es gibt erste Ansätze zu einer Qualifizierung der Evaluatoren im Bereich der Fortbildung.
- Es gibt ein umfangreiches Tagungsprogramm für Evaluation.
- Es gibt einen sich langsam differenzierenden Fachdiskurs zum Thema Evaluation an Hochschulen.

Allerdings scheint mir, dass sich dieser Diskurs ausweislich der einschlägigen Veröffentlichungen bisher vor allem auf drei Themenkreise beschränkt:

- 1) Es gibt eine normativ orientierte Diskussion der Ziele von Evaluation im Hochschulbereich mit einer eher hohen affirmativen Redundanz und einer gewissen Dominanz von Rechtfertigungszielen: Evaluation fungiert als Legitimation für den verantwortlichen Verbrauch öffentlicher Ressourcen.
- 2) Es existieren zahlreiche Dokumentationen von Strategien der Implementierung von Evaluation und von Erfahrungen mit solchen Prozessen, detaillierte Beschreibungen der organisatorischen Einbindung, der relevanten Funktionsträger (Hochschulleitungen, Dekane, Evaluationsbeauftragte) und der möglichen Komponenten und Zielgruppen von Evaluation, bei auffallender Vernachlässigung der Erwartungen und Handlungsstrategien der beteiligten Akteure.
- 3) Es finden sich in den Veröffentlichungen viele internationale Vergleiche der qualitätssichernden Implementierungsstrategien und -erfolge unter dem Motto: „Von anderen lernen“.

Dem steht eine ganze Reihe von Defiziten der Erforschung von Hochschulevaluation gegenüber.

- So fällt auf, dass der Bezug zum Evaluationsbereich außerhalb der Hochschulen nur gering ausgeprägt ist. Das ist umso bedauerlicher, als die allgemeine Evaluationsforschung ein imponierendes methodisches Inventar und theoretisches Wissen angehäuft und in einem professionellen Netzwerk organisiert hat.

Wir konnten das sehen, als wir vor einem halben Jahr an unserer Hochschule die Jahrestagung der European Evaluation Society ausgerichtet haben, mit über 400 Teilnehmern aus ganz Europa und Gästen aus allen Erdteilen und mit einem sehr differenzierten und anspruchsvollen Themenangebot für eine große Zahl von Workshops.

- Eher unterentwickelt ist entsprechend auch der methodische Aspekt im Sinne der Methodologie der Empirischen Sozialforschung. Ich will nur ein paar Stichwörter nennen:

Auf methodischer Seite fehlt noch weitgehend ein kritischer Umgang mit den so genannten Gütekriterien für Erhebungsverfahren wie insbesondere der Validität und der Reliabilität. Wir unterstellen erstens hinsichtlich der Validität naiv, dass wir ein gemeinsames intersubjektives Verständnis davon haben, was denn eine qualitativ hochwertige Lehre sei, und dass das, was wir messen, auch tatsächlich die Qualität der Lehre ist.

Wir gehen zweitens hinsichtlich der Reliabilität der eingesetzten Verfahren wie selbstverständlich davon aus, dass Ergebnisse von Evaluationen stabil die Merkmalsausprägungen guter Lehre beschreiben. Obwohl wir aus eigener Erfahrung wissen, dass Feedbacks im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation durchaus situativ anfällig und damit nicht stabil (reliabel) sind. Diese durchaus sinnvolle, d.h. nicht als Messfehler zu sehende Instabilität lässt sich nur aus der Interaktion mit den Faktoren Gruppe, Zeit, Prüfungserwartung etc. heraus interpretieren.

Zu den wenig geklärten Fragen der Evaluationsmethodik gehört schließlich auch die nach der faktoriellen Struktur des Merkmals- bzw. des Wahrnehmungsraumes bei der Beurteilung von Lehrveranstaltungen.

Aufgrund von gelegentlich durchgeführten Interkorrelationen von Fragebogen-Items besteht der Verdacht, dass die Antworten auf die einzelnen Fragen sehr stark von einem Zentralfaktor „Zufriedenheit“ gesteuert werden, den nur noch wenige „schwache“ speziellere Faktoren ergänzen. Das aber würde eine hohe und ökonomisch kaum vertretbare Redundanz gängiger Fragebogen bedeuten.

Methodische Fragen dieser Art haben nicht nur eine akademische Bedeutung. Bewertungen der Dozentenqualität werden künftig verstärkt unter dem Blickwinkel ihrer Nachvollziehbarkeit, ihrer Objektivität und besonders ihrer Gerichtsfestigkeit zu betrachten sein, wenn nämlich die

Messung besonderer Leistungen im Rahmen der Gewährung von besonderen Leistungsbezügen zur regelmäßigen Aufgabe von Hochschulleitungen bzw. entsprechender Kommissionen zur Leistungsbewertung wird. So heißt es etwa im Berliner Professorenbesoldungsreformumsetzungsgesetz: „Besondere Leistungen in der Lehre sind insbesondere unter Berücksichtigung der im Rahmen der Lehrevaluation gewonnenen Erkenntnisse zu beurteilen; an der Beurteilung sind die Studierenden zu beteiligen.“

Es steht zu erwarten, dass Verfahren vor den Amtsgerichten sehr schnell zu einer im Prinzip durchaus wünschbaren verfahrenskritischen Überprüfung von Lehrevaluationen führen werden.

- Schließlich müssen im Zusammenhang mit der Evaluation an Hochschulen künftig Fragen zur Motivation, zu den wirkenden Beurteilungsmechanismen und zu den Wirkungen und Folgen von Evaluation gestellt werden, wie z.B.:
  - Welche kognitiven Prozesse steuern das Antwortverhalten von Befragten und von internen und externen Evaluatoren? Welche Erwartungen verbinden die Studierenden mit ihren Feedback-Voten: Hoffen und vertrauen sie auf eine allgemeine Qualitätsanhebung? Oder erhoffen sie sich konkrete Vorteile im Sinne mikropolitischen Strategien etwa im Hinblick auf bevorstehende Prüfungen? Nutzen sie Feedbacks vielleicht auch für positive oder negative Sanktionen gegenüber ihren Dozenten zwischen Dank und Abstrafung?
  - Welche Wirkungen bzw. Reaktionen lösen Evaluationsergebnisse bei den Evaluierten aus? Können und wollen Lehrende ihr Lehrverhalten ändern, wenn sie auf Defizite aufmerksam gemacht werden? Wieweit stellen sie ihr Lehr- und Prüfungsverhalten unter das Diktum guter Feedbacks statt etwa unter das Diktum anspruchsvoller Lehre?
  - Und auf der Ebene der Studiengangsevaluation: Welchen Einfluss hat der Prozess der internen und der externen Evaluation auf die Mitglieder der Fakultät, welche nachweisbare Rolle spielen Evaluationsergebnisse im Rollenspiel zwischen Fachbereich und Hochschule bzw. zwischen Hochschule und Wissenschaftsministerium?

- Sind Evaluationsanstrengungen schon wirklich mehr als Pflichtprogramme, zu denen Hochschulen, Fachbereiche oder Hochschullehrer verdonnert werden? Gibt die verklärende, ja mythenbildende Semantik in vielen Evaluationsberichten wirklich einen Einblick in die Stärken und Schwächen eines Studiengangs? Gibt es oder in welchem Umfang gibt es eine zur hochschulischen Selbstverständlichkeit gewordene Evaluationskultur?

Kurz: Die Interaktionen zwischen dem Prozess der Evaluation auf der einen Seite und den Motiven und Strategien der beteiligten Personen und Institutionen auf der anderen Seite ist – trotz einsetzender Bemühungen um eine Metaevaluation<sup>1</sup> – noch wenig transparent.

Diese Tagung soll eine dieser Interaktionsebenen in den Fokus unserer Aufmerksamkeit rücken: Die Rolle der Studierenden als Akteure wie als Nutznießer von Qualitätssicherung.

Ich freue mich, dass dabei die Studierenden nicht nur als wissenschaftlicher Parameter fungieren, sondern auch zahlreich unmittelbar anwesend sind. Seien Sie besonders willkommen! Ihnen wie allen anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern danke ich für Ihre Mitwirkung. Ganz besonders gilt dies für die Referenten, die Moderatoren und die Podiumsdiskutanten.

Mein Dank gilt der HRK und besonderes den Mitwirkenden aus dem Projekt Q, repräsentiert durch den Leiter des Projektes, Herrn Dr. Achim Hopbach, und den aktiven Mitgliedern des gemeinsamen Arbeitskreises Evaluation aus den beteiligten Berliner und Brandenburger Partnerhochschulen. Besonders gern danke ich auch denjenigen, die diese Tagung vor Ort vorbereitet haben, sie begleiten und schließlich auch nachbereiten werden, namentlich Frau Simone Will und Herrn Kollegen Claudius Ohder. Ich wünsche der Tagung einen guten Verlauf!

---

<sup>1</sup> vgl. Metaevaluation – Evaluation von Studium und Lehre auf dem Prüfstand. HRK Projekt Qualitätssicherung, Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2004.



# Hauptvorträge

## Hochschulen im Wandel: Akteure, Interessen, Strategien

Achim Hopbach

Sehr geehrter Herr Professor Heinrich, sehr geehrte Damen und Herren, das Projekt Qualitätssicherung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) unterstützt die Berliner und Brandenburger Hochschulen seit nunmehr sechs Jahren bei der Ausrichtung einer Tagungsreihe zur Evaluation an Hochschulen. Nachdem auf der letzten Arbeitstagung an der Fachhochschule Lausitz ausführlich über die Bedeutung des Bologna-Prozesses für die Evaluation gesprochen wurde, stehen dieses Jahr die unterschiedlichen Akteure an Hochschulen mit ihren unterschiedlichen Interessen im Mittelpunkt, und hier ganz besonders die Studierenden und ihre Rolle im Prozess der Qualitätssicherung.

Ich freue mich sehr, dass ich eingeladen wurde, um über den tief greifenden Wandlungsprozess zu sprechen, in dem sich die Hochschulen seit einigen Jahren befinden, und über dessen Bedeutung für die Qualitätssicherung und die beteiligten Akteure. Ich werde in einem ersten Teil über die Rahmenbedingungen der Qualitätssicherung sprechen, um dann in einem zweiten Teil die Begriffe „Qualität“ und „Qualitätssicherung“ aus verschiedener Perspektive zu beleuchten. Im dritten Abschnitt werde ich die Zielsetzungen der etablierten Verfahren genauer benennen und im vierten und letzten Teil die unterschiedlichen Rollen der Hauptakteure.

### **1. Qualitätssicherung unter sich wandelnden Rahmenbedingungen**

Die Rahmenbedingungen für Qualitätssicherung haben sich erheblich verändert. Nicht nur die Hochschulen räumen der Qualitätssicherung einen immer größeren Stellenwert ein. In den letzten Jahren hat auch die Politik das Thema in der öffentlichen und in der Fachdiskussion vorangetrieben. Im Kommuniqué der Bologna-Folgekonferenz in Berlin vom 19. September 2003 lautet es prägnant: „Es hat sich gezeigt, dass die

Qualität der Hochschulbildung der Dreh- und Angelpunkt für die Schaffung des Europäischen Hochschulraumes ist. Die Ministerinnen und Minister verpflichten sich, die weitere Entwicklung der Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene zu fördern. Sie betonen die Notwendigkeit, wechselseitig anerkannte Kriterien und Methoden der Qualitätssicherung zu entwickeln.“

Den Akteuren im Bereich der Qualitätssicherung fordert dies erhebliche Anstrengungen in der Ausgestaltung und Fortentwicklung der Verfahren und des gesamten Systems ab, in erster Linie den Hochschulen, aber auch den Studierenden und der Wirtschaft, den Qualitätssicherungsagenturen und den staatlichen Stellen.

### **1.1 Verändertes Verhältnis zwischen Staat und Hochschulen**

Auf die oberen Ränge der hochschulpolitischen Agenda kletterte die Qualitätssicherung an Hochschulen aber auch durch grundlegende Veränderungen im deutschen Hochschulsystem. Hier ist besonders das sich wandelnde Verhältnis zwischen Staat und Hochschulen zu nennen. Die deutschen staatlichen Hochschulen sind zwar von wirklicher Autonomie noch weit entfernt, es werden aber zunehmend Kompetenzen im Haushalts- und Personalbereich, vor allem auch in akademischen Fragen, auf die Hochschulen übertragen: Ausgestaltung der Curricula auf der Basis eigenständiger Profilbildung, Evaluation der Qualität in der Lehre, eigenständig zu verantwortende Maßnahmen zur Qualitätssteigerung sind nur einige Bereiche, in denen die Hochschulen nach und nach von staatlicher Detailsteuerung befreit werden.

### **1.2 Zentrale Rolle der Qualitätssicherung**

Durch die Verlagerung von Steuerungskompetenzen auf die Hochschulen und der ausgeweiteten Verpflichtung zur transparenten Rechenschaftslegung gewinnt die Qualitätssicherung in ihren unterschiedlichen Facetten eine zentrale Rolle für die Hochschulen. Sie ist nicht nur unverzichtbar für die Rechenschaftslegung, auch die zunehmend leistungsorientierte Finanzierung der Hochschulen erfordert ein neues Verständnis von Qualitätssicherung: Qualitätssicherung mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung und -steigerung muss zu einem zentralen Element der strategischen

Hochschulsteuerung werden. Der Erfolg einer Hochschule wird von ihrer Fähigkeit abhängen, die eigenen Leistungen transparent darzustellen und diese kontinuierlich zu steigern.

Aus unterschiedlichen Perspektiven wird Qualität und Qualitätssicherung auch unterschiedlich interpretiert.

## **2. Qualität und Qualitätssicherung an Hochschulen aus verschiedenen Perspektiven**

Die Festlegungen zur Qualitätssicherung der europäischen Bildungsminister im Berlin-Kommuniqué suggerieren zwar, dass es einen Konsens über die Begriffe „Qualität an Hochschulen“ und „Qualitätssicherung“ gibt, dies ist in der Realität jedoch nicht der Fall. Qualität an Hochschulen ist ein multidimensionales Phänomen und als solches abhängig von unterschiedlichen Konzepten und Zielen. Wissenschaftler, Studierende und Arbeitgeber, staatliche Stellen, Steuerzahler oder die Öffentlichkeit allgemein definieren Qualität je aus ihren eigenen Blickwinkeln und nach ihren spezifischen Interessen.

Während Hochschullehrer und Forscher etwa den Grad der Teilhabe an dem wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt zum Referenzpunkt für Qualität machen, steht für Studierende und Arbeitgeber eher adäquate Vorbereitung auf eine spätere berufliche Tätigkeit im Vordergrund. Die Ministerialbürokratie beharrt auf Erfüllung standardisierter Vorgaben, um auf diesem Weg Verlässlichkeit über Abschlussniveaus zu erzielen, während der Staat als Geldgeber Effektivität und Effizienz des Mitteleinsatzes zum Kriterium erhebt.

Auf der Grundlage dieser Interessenlagen formulieren die Interessenträger auch unterschiedliche Ziele für die Qualitätssicherung an Hochschulen. Im Wesentlichen lassen sich allerdings zwei Richtungen unterscheiden: Zum einen sollen Qualitätssicherungsverfahren der Entwicklung von Qualität in der Hochschule dienen. Zum anderen sollen sie als Mittel der Rechenschaftslegung gegenüber Interessenträgern dienen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Qualität an Hochschulen ist nicht wertneutral und lässt sich nicht nach objektiven Kriterien definieren.

Qualitätssicherung ist interessengeleitet und dient demnach keinem objektivierbaren Ziel. Auseinandersetzungen um Qualität in der Lehre, um Gut- oder Schlechterfüllung der Aufgaben spielen sich demnach in einem Kräftefeld unterschiedlicher Interessen aus Hochschule und Wissenschaft, Staat und Politik ab.

Da die verschiedenen Akteure vor allem in den zwei Qualitätssicherungsverfahren Evaluation und Akkreditierung eine Rolle spielen, möchte ich kurz auf die beiden Verfahren eingehen.

### **3. Etablierte Verfahren Evaluation und Akkreditierung: Unterschiede und Gemeinsamkeiten**

Die beiden Verfahren Evaluation und Akkreditierung werden häufig klar in ihrer Zielsetzung unterschieden: Die Evaluation wird als das adäquate Verfahren zur Verbesserung der eigenen Qualität angesehen, da es den Anforderungen einer eigenverantwortlichen Qualitätsentwicklung entspricht. Die Akkreditierung hingegen wird von ihren Kritikern als staatlich motivierte, die Einhaltung von Mindeststandards und daher keine Entwicklungsperspektive umfassende „Kontrollmaßnahme“ eingestuft. Die Realität sieht jedoch anders aus. Die Hochschulen nutzen die Akkreditierung, um Prozesse zur Qualitätsentwicklung anzustoßen. Sie bitten die Agenturen nachdrücklich um Hinweise und Empfehlungen, unabhängig davon, ob sie z.B. Akkreditierungsstandards erfüllt haben oder nicht. Auf der anderen Seite haben die Evaluationsverfahren auch eine stark nach außen gewandte Funktion. Sie werden zunehmend in koordinierten und tendenziell standardisierten Benchmarkingverfahren durchgeführt. Darüber hinaus gestalten die Hochschulen die Verfahren bewusst so aus, dass sie für weitere Aufgaben genutzt werden können, zum Beispiel als Basis für Zielvereinbarungen oder für Verfahren der leistungsorientierten Mittelvergabe.

Beide Verfahren werden also von den Hochschulen sowohl für die nach innen gerichtete Funktion der Qualitätssicherung im Sinne der Qualitätsentwicklung und Stärkung der Steuerungsfähigkeit genutzt wie auch für die nach außen gerichtete Funktionszuschreibung der Qualitätssicherung im Sinne der Rechenschaftslegung.

Nun komme ich zu den Akteuren der Qualitätssicherung.

#### **4. Akteure**

In dem komplizierten Kräftefeld der Qualitätssicherung, das entsprechend der Interessenleitung bei der Definition von Qualität und Qualitätssicherung und auf der Grundlage der sich wandelnden Rahmenbedingungen gebildet wird, spielen die drei Hauptakteure, die Kultusministerkonferenz mit den Ländern, die Hochschulen, und die Studierenden unterschiedliche Rollen. Detaillierter werde ich hier vor allem auf die Hochschulen und die Studierenden eingehen, beginnen werde ich mit der Rolle der Kultusministerkonferenz und der Länder.

##### **4.1 Kultusministerkonferenz und Länder**

Auf der staatlichen Seite sind die 16 Bundesländer, vertreten durch ihre Wissenschaftsministerien, die Hauptakteure, zu denen noch die Kultusministerkonferenz mit einer nicht nur koordinierenden, sondern häufig eigenständigen Rolle hinzutritt.

Die Grundlage für die Herleitung der Qualitätssicherung als Länderaufgabe liegt zunächst in der infolge der staatlichen Hochschulfinanzierung bestehenden Letztverantwortung der Länder für den gesamten Hochschulbereich, die in diesem Fall durch die Genehmigung von Studiengängen wahrgenommen wird. Die Länder leiten ihre Rolle in der Qualitätssicherung aus § 9 HRG ab. In Abs. 2 ist den Ländern aufgetragen, gemeinsam dafür Sorge zu tragen, „dass die Gleichwertigkeit einander entsprechender Studien- und Prüfungsleistungen sowie Studienabschlüsse und die Möglichkeit des Hochschulwechsels gewährleistet werden.“

Als eigenständiger Akteur im Bereich Qualitätssicherung in der Lehre treten die Länder hauptsächlich bei der Akkreditierung auf. Dies entspricht dem Qualitätsbegriff und dem Ziel, das die Länder vornehmlich erreichen wollen, nämlich der standardisierten Kontrolle bestimmter Qualitätsniveaus zwecks Schaffung von Transparenz und Vergleichbarkeit.

Im anderen großen Bereich, der Evaluation, spielen die Länder eine deutlich zurückhaltendere Rolle. Zwar ist Evaluation seit der Novellierung des HRG 1998 und anschließend der Landesgesetze verpflichtende Aufgabe der Hochschulen, das Engagement der Länder in diesem Sektor ist jedoch sehr unterschiedlich. So wird die Evaluationsabteilung der ZEvA vom Land Niedersachsen finanziert, die Evaluationsagentur Baden-Württemberg (EVALAG) wurde vom Land Baden-Württemberg als Stiftung eingerichtet. Ansonsten beschränkt sich das Engagement eher auf kleinere finanzielle Unterstützung wie im Falle des Evaluationsverbundes Südwest, der bei der Gründung eine Anschubfinanzierung erhielt. Das bedeutet allerdings nicht, dass die Länder an den Evaluationsergebnissen kein Interesse zeigen. Im Gegenteil, diese spielen eine immer wichtiger werdende Rolle bei den Verhandlungen über Zielvereinbarungen, in die sie häufig direkt als Basis für profilbildende Maßnahmen mit den dazugehörigen Ressourcenallokationen eingehen.

Welche Rolle nehmen neben den Ländern und der Kultusministerkonferenz die Hochschulen als weiterer Akteur in der Qualitätssicherung ein?

#### **4.2 Hochschulen**

In der Bologna-Nachfolgekonferenz haben die Ministerinnen und Minister festgehalten, dass „die Hauptverantwortung für die Qualitätssicherung in der Hochschulbildung gemäß dem Grundsatz der institutionellen Autonomie bei jeder Hochschule selbst liegt, und dass dies die Grundlage für die tatsächliche Verantwortlichkeit der Hochschulen im nationalen Qualitätssystem bildet.“

Diese zentrale Festlegung des Berliner Kommuniqués kontrastiert mit der Wahrnehmung der Qualitätssicherungsverfahren bei manchen Hochschulvertretern, denn Evaluation und Akkreditierung sind bei ihrer Implementierung in den Hochschulen nicht auf ungeteilte Zustimmung gestoßen. Zur kritischen Haltung vieler Hochschullehrer hat vor allem beigetragen, dass den Hochschulen neue Aufgaben aufgebürdet wurden, ohne sie mit entsprechenden Ressourcen in den Stand zu versetzen, die Aufgaben ohne Beeinträchtigung der Tätigkeiten in Forschung und Lehre zu erfüllen. Umso wichtiger ist daher die Feststellung, dass in erster Linie

die Hochschulen selber die Verantwortung für die Qualitätssicherung haben.

Dass die Hochschulen anfangs den Evaluationsverfahren weitaus positiver gegenüberstanden als der Akkreditierung kann auf den ersten Blick kaum verwundern, denn ihnen kommt hier der dominierende relative Qualitätsbegriff entgegen. Dieses Prinzip hat auch heute noch grundlegende Bedeutung für die Ausgestaltung der Qualitätssicherung in der Lehre.

Die Position der Hochschulen in Fragen der Qualitätssicherung, vor allem bei der Fortentwicklung der Verfahren, orientiert sich an den eigenen Qualitätskonzepten:

- Verfahren der Qualitätssicherung müssen die Eigenverantwortung der Hochschulen für die Qualitätssicherung beachten und stärken. Das heißt, die Hochschulen müssen sich durch Anwendung der Verfahren selbst in die Lage versetzen, ihre Qualität zu steigern und zu sichern. Die Verfahren müssen also die Fähigkeit der Hochschulen zur eigenständigen Entwicklung stärken.
- Verfahren der Qualitätssicherung dürfen sich ausschließlich an Qualitätskriterien orientieren und sind von politischen Erwägungen freizuhalten. Zwar sollen hochschul- und strukturpolitische Entscheidungen möglichst qualitätsgeleitet sein, die strikte Trennung zwischen Qualitätsbeurteilung und strategischer politischer Planung ist jedoch zwingend für die Akzeptanz der Verfahren auf Seiten der Hochschulen.

Diese Positionierung wirkt sich unmittelbar auf die Gestaltung der Verfahren und auf die Organisationsform aus. An Zweidrittel der Hochschulen werden interne Lehrevaluationen durchgeführt und seit Mitte der Neunzigerjahre gründeten Hochschulen Evaluationsverbände und Akkreditierungsagenturen. Beginnend mit dem Verbund Norddeutscher Universitäten als Zusammenschluss der Universitäten Bremen, Greifswald, Hamburg, Kiel, Oldenburg und Rostock („Nordverbund“) 1994 und der eigenständigen Akkreditierungsabteilung der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) 1998 haben Hochschulen inzwi-

schen sechs Evaluationsverbände und drei Akkreditierungsagenturen gegründet.

Abgesehen von der bestimmenden Rolle der Hochschulen in der Evaluation, die angesichts der dominierenden Funktionszuweisungen und Ziele dieser Verfahren nahe liegt, ist das institutionelle Engagement vieler Hochschulen in der Akkreditierung von besonderem Interesse. Zwar sind alle Akkreditierungsagenturen gleichermaßen an die Verfahrensvorgaben durch den Akkreditierungsrat gebunden, die von den Hochschulen getragenen Akkreditierungsagenturen verstehen sich im Unterschied zu den übrigen eher an Berufsverbänden orientierten Agenturen aber ausdrücklich als Unterstützer und Berater für die Qualitätsentwicklung an Hochschulen.

Nun komme ich zu der Rolle der Studierenden.

### **4.3 Studierende**

Eine klare Positionierung der Studierenden zu Qualitätssicherungsverfahren lässt sich nicht eindeutig feststellen. Dies lässt sich vor allem auf die stark ausdifferenzierte organisierte Studierendenschaft in parteipolitisch orientierte Organisationen, in Zusammenschlüssen von Fachschaften und in dem Freien Zusammenschluss der Studierendenschaften fzs zurückführen. Eine allerdings immer wiederkehrende Forderung auf Seiten der Studierenden ist die nach verbesserten Rahmenbedingungen wie ausreichend Personal und Mittel an Hochschulen, demokratische Abstimmungsprozesse und mehr Transparenz, um die Qualität in Lehre und Forschung zu verbessern.

Bezüglich der Qualitätssicherungsverfahren wird auf studentischer Seite zuweilen die Tendenz geäußert, es handle sich lediglich um die Legitimation für eine „Übernahme marktwirtschaftlicher Mechanismen und Selektionsprinzipien“. Kritisch werden von Studierenden vor allem Akkreditierungs- und Rankingverfahren eingestuft.

Unter den Akteuren der Qualitätssicherung besteht schon seit längerem weitgehende Einigkeit über die bedeutende Rolle, die der studentischen Beteiligung an Qualitätssicherungsverfahren in der Lehre beigemessen

wird. Die Beteiligung der Studierenden wurde auch im Berlin-Kommiqué unter den zu berücksichtigenden Punkten bei der Etablierung von Qualitätssicherungsverfahren ausdrücklich erwähnt. Auf europäischer Ebene engagiert sich insbesondere die Vereinigung der nationalen Studierendenverbände ESIB, die an der Erarbeitung eines Vorschlages für allgemein akzeptable Standards und Richtlinien in der Qualitätssicherung durch das europäische Qualitätsnetzwerk ENQA beteiligt werden.

Die Beteiligung der Studierenden an den Verfahren selbst ist unterschiedlich. Zwar ist in § 6 HRG die Beteiligung der Studierenden festgeschrieben. In der praktischen Umsetzung gestaltet sich das aber uneinheitlich.

Das Hauptaugenmerk der Studierenden richtet sich vielfach auf die Qualität einzelner Lehrveranstaltungen. Die Bewertung solcher Lehrveranstaltungen in Form eines unmittelbaren Feedbacks an die Lehrenden wird meist in Form von Fragebögen durchgeführt. Diese Verfahren der studentischen Evaluation werden zunehmend gekoppelt mit ähnlichen Befragungen der Lehrenden und fließen somit in eine umfassendere Betrachtung der Lehrqualität in einem Fach oder einer gesamten Fakultät ein. Inzwischen hat sich diese Beteiligung der Studierenden an der Qualitätssicherung weitgehend etabliert und wird an der Mehrzahl der Hochschulen regelmäßig angewendet.

In den zweistufigen Evaluationsverfahren werden Studierende uneinheitlich beteiligt. Nicht alle Agenturen beteiligen Studierende an Peer Review Verfahren.

Eindeutig ist aber die Beteiligung der Studierenden im Akkreditierungssystem geregelt. Sowohl beim Peer Review, wie auch in den beschließenden Gremien der Akkreditierungsagenturen und im Akkreditierungsrat sind Studierende zu beteiligen.

Gerade in der Akkreditierung liegt ein wichtiger Fortschritt in der Partizipation der Studierenden in der Qualitätssicherung. Erstmals sind damit Studierende nicht nur in die Beurteilung von Lehrqualität ex ante einbezogen, sondern neben Wissenschaftlern und Vertretern der Berufspraxis als gleichberechtigte Experten an der Beurteilung von ganzen Studien-

gängen und der umfassenden Rahmenbedingungen in der Hochschule. Hier können sie direkt Einfluss nehmen und vor allem wichtige Aussagen zur Studierbarkeit der Studiengänge und studienorganisatorischen und didaktischen Aspekten machen. Sie bringen andere Perspektiven, andere Kriterien und Bewertungsmaßstäbe in die Begutachtung ein.

Um diese Beteiligung strukturell zu fördern wurde im Jahr 2000 nach einem Beschluss des Akkreditierungsrates der studentische Akkreditierungspool gegründet. Das Ziel des studentischen Akkreditierungspools ist die Vertretung der Interessen der Studierenden im Akkreditierungssystem, bzw. in einzelnen Akkreditierungsverfahren. Hierzu führt der Pool Schulungen für studentische Peers durch und vermittelt diese auf Anfrage an die Akkreditierungsagenturen. Allerdings sind hier in der Zusammenarbeit zwischen den Studierenden und den Agenturen auch organisatorische Schwierigkeiten aufgetreten, die vor allem damit zusammenhängen, dass der Pool strukturell besser ausgestattet sein müsste. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, ausreichende studentische Peers für die teils spezialisierten neuen Studiengänge zu finden.

### **5. Ausblick**

Auch in den kommenden Jahren wird das Verhältnis zwischen staatlichem Regelungsanspruch und wachsendem eigenständigen Gestaltungsauftrag der Hochschulen die Positionierung der Akteure bestimmen. Der kaum mehr revidierbare Trend zu echter Hochschulautonomie lässt dabei eine deutliche Gewichtsverlagerung zugunsten der Hochschulen erwarten und wird zu einem dynamischen Prozess der Qualitätsentwicklung führen, der sich an den selbst gesteckten Zielen der Hochschulen orientiert und die Profilentwicklungen der Hochschulen steuert und kontrolliert.

Ich möchte noch mal betonen, dass Qualitätsentwicklung an Hochschulen nicht die Aktivität Weniger ist, sondern dass alle Hochschulakteure beteiligt werden müssen. Von daher ist es für die weitere Förderung der Qualitätsentwicklung an Hochschulen wichtig, ein differenziertes Verstehen von Qualität unter den Akteuren im Hochschulsystem zu fördern und der studentischen Beteiligung an Qualitätssicherungsverfahren einen wichtigen Stellenwert einzuräumen.

## The Bologna Process – Achievements and Challenges in Quality Assurance: What role do students play?

**Andrzej Bielecki**

ESIB – the National Unions of Students has existed since 1982 and seeks to promote the social, cultural, political and economic interests of students in Europe towards decision makers and partners at national, european and international level. ESIB currently has 50 members from 36 countries and thus represents more than 11 million students in Europe. ESIB – the National Unions of Students in Europe is and has been actively involved in the construction of the European Higher Education Area (EHEA).

### **ESIB and the Quality Assurance Debate**

ESIB started the discussions already in 1999 when Quality Assurance (QA) started to become a central element in the construction of the EHEA. Various seminars were organised by ESIB but also by some member unions. At its Board Meeting (General Assembly) in Geneva in 2000, ESIB adopted a policy paper on QA. It has since then been adopted but the general lines remained the same.

At the Prague ministerial summit of 2001, ESIB has been recognised as a partner in the Bologna process. This way, ESIB became the most regarded student voice on the Bologna Process. We started to be involved in the work of the European Network of Quality Assurance (ENQA) through various common projects but also by having a seat on the steering committee of ENQA. Regular meetings between ENQA, EUA (European University Association), EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) and ESIB were initiated.

Two years later, in 2003, at the ministerial meeting in Berlin, ENQA was given the so-called „Berlin mandate“. It was asked by the ministers to produce a report on

- standards, procedures and guidelines,
- a peer review system for QA agencies.

However, ENQA has been asked to produce this report in cooperation with EUA, EURASHE and ESIB (the so-called E4 group). The ministers were recognising this way that QA is not only a matter of agencies but also of great interest to Higher Education Institutions (HEI's) and students. Moreover, ESIB was in this way recognised as a partner in the European QA debate.

In April 2004, ESIB's Board meeting adopted a clear policy on the „Berlin mandate“, supplementing and updating the policy adopted in 2001.

### **Importance of the Social Dimension**

For ESIB, making Higher education more democratic and accessible is extremely important. At the same time, we consider that reforming Higher Education, making it better cannot be reduced to introducing credits, dividing programmes into cycles, etc. Therefore, the social dimension is an element that has to be integrated in all reforms. Making access to higher education and living and studying conditions for students better, should be an integral part of QA procedures in Higher Education.

A quote from ESIB's policy paper says it all: „Accessible higher education that is not of high quality is worthless and high quality education that is not widely accessible is meaningless.“

### **Student Expectations of Quality Assurance**

There are some very basic student expectations from a well functioning QA system. The main expectations are:

- Information and guarantee about the quality of education. Students would like to be sure that the quality level of the programme/HEI is not below some minimal standards.
- Information about all aspects of programme and HEI related to learning: Students have to know what they can expect from the programme/HEI.

- Enhancing mobility: Good QA leads to more transparent curricula and enhances mobility.
- Improving the quality of education: By knowing what the level is, one can strive to improve it.
- Improving employability: Again, by better transparency, employers know better what to expect from graduates.
- Facilitating recognition: Especially between different countries, suspicion might be high. A good QA system could diminish these concerns.

### **Programme or Institution?**

The eternal dilemma was difficult to address in ESIB. After long discussions we decided that ESIB should rather promote programme level evaluation. From a student perspective, the most important is the programme: a student focuses firstly on the programme. The other elements are only second to that. Besides, a programme can be of good quality in a HEI that would not be of the same overall quality (and vice-versa). Therefore, we believe that QA cannot be limited only to an institutional approach: it should happen on all levels, the most important being the programme level.

Assuring the quality of an institution is primarily the task of the HEI. The ultimate goal of Quality Assurance within Higher Education Institutions is to develop an internal Quality Culture. This should ensure that quality is a focus of the institution at all levels and enhancement of high quality education incorporated in the everyday work of the institutional management, academic and support staff as well as students and their representatives.

### **At the European Level**

There's a need in convergence of the different QA systems in order to rise mutual trust: comparability, transparency and compatibility. In order to achieve the best results, more understanding and trust is needed between the various QA agencies around Europe and between the various practices. The most important is not the procedure, it's the guarantee of the result: knowing that the decision is a right and trustworthy one.

The European Consortium of Accreditation (ECA) was set up with a very comparable objective: by 2007, the members of ECA should mutually recognise their accreditation decisions.

The goal is definitely not to replace the various systems: the diversity of practices is a richness and is often linked to a specific (national) system of HE. There is always a rationale behind a specific QA system. The reasons behind it are often linked to the specificities of the national HE systems which means that the cultural factor plays a major role. A recent joint project of the French and British QA agencies (CNE and the QAA respectively) showed this very clearly.

Therefore, it would be unwise to replace these systems. The best way forward would indeed be to enhance the trust between those systems of QA.

### **„The Berlin Mandate“**

In the Berlin Communiqué, one can read: „Ministers call upon ENQA through its members, in co-operation with the EUA, EURASHE and ESIB, to develop an agreed set of standards, procedures and guidelines on quality assurance“.

This task has been handled by a working Group composed by representatives of the four organisations (the so-called E4) and has come up with the report on standards and guidelines for QA in Europe that the ministers adopted in Bergen.

The second part of the mandate given in Berlin was: „to explore ways of ensuring an adequate peer review system for quality assurance and/or accreditation agencies“.

### **The „Bergen Report“**

The standards and guidelines that are recommended in the report can be divided in three categories:

- European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions,
- European standards and guidelines for the external quality assurance of higher education, and
- European standards and guidelines for external quality assurance agencies.

Surprisingly, agreeing on standards and guidelines in the E4 has been a difficult task but once the conclusions were known, the Bologna Follow-up Group agreed very swiftly on those. On the other hand, although an agreement in the E4 was reached quite fast on the „peer review“ part of the mandate, this part has been far more controversial in the Bologna Follow-Up Group. Therefore, the ministers recommend to the E4 to develop a more viable structure, since the proposed one in the report would not satisfy all the countries. Some more work will therefore be done in the second part of 2005 on this topic.

Therefore, the adoption of European standards and guidelines of Quality Assurance will guarantee some common reference points: ENQA has even chosen to consider these standards and guidelines as membership criteria.

The standards have to be understood as main points of the procedure and guidelines are more detailed aspects of those standards, both being equally important.

Lastly, these standards and guidelines are not prescriptive for any agency in Europe. However, they are so broadly formulated and can be seen as an expression of good sense, that it is expected that the majority of the Quality Assurance Agencies (QAA) either already fulfil them or will just need minor changes to adapt themselves and make their functioning more transparent for the outsiders.

### **The „Bergen Report“: Peer Review**

In the report, there is the proposal to create a European Register of Quality Assurance agencies under the supervision of a European Register Committee (ERC). It is especially the ERC that poses problems to countries that are afraid of giving a big decision power to the members of this committee. After all, it would decide on the admission of QAA's in the register.

The purpose of the ERC is to check that the agencies fulfil certain predefined criteria. The originality is that the check of compliance with the standards and guidelines for QAA's would be done nationally, usually by a self-evaluation. The ERC would only perform a marginal check. The ERC would involve stakeholders (the E4 group), including employers and employees organisations and governmental representatives. The register is felt as needed especially for the „non-traditional“ providers: the EHEA needs to know that some minimum quality standards are respected by those who assure the quality of European Higher Education.

### **Student Participation**

In the report, student participation is recalled regularly. More than elsewhere, student participation in QA should be a standard procedure. However, the report can only provide examples of good practice, since it's not prescriptive.

Student participation is essential in QA, since QA is not only a matter for HEI and/or agencies. The students have a particular view on the developments in their programme/HEI and this view can also benefit to all in order to improve the quality. Students are moreover interested in improving the quality of the programme/HEI, since they are the major beneficiaries of an improvement of quality. Needless to say, and for the above mentioned reasons, student participation can be and should be implemented at all levels.

Lastly, an often heard argument: „a student is not an expert“. A student is not an expert automatically and neither are professors or any other person. Countries where student participation is common, almost always

report good experiences and definitely do not complain more about an alleged lack of expertise of the student than about any other expert. With a decent training and with expertise and experience in the Higher Education sector, a student can do a job that is as good as any other person and especially brings in specific expertise related to the learning environment and learning experience of students.

### **European Commission's Draft Recommendation**

To follow-up the recommendation from 1998, a draft recommendation was produced by the European Commission and is now in the European Parliament. The rapporteur is expected to hand in her report in June in the Committee on Education and Culture of the European Parliament. Many points are similar to the E4 work: to use internal and external evaluations, use standards and guidelines agreed upon in the framework of the Bologna Process (see above) and creation of a register for QAA's. On the other hand, the draft recommendation is especially famous for its points D and E. In these points, a free market for QAA in the EU is recommended. HEI's would be able to freely choose to be evaluated by any agency in the register and the Member State of this HEI would have to recognise the judgment of this QAA, drawing consequences that are necessary from this foreign evaluation/accreditation, as if the review would have been done by the national QAA. Obviously, many countries have already announced their opposition to points D and E. Only Luxembourg, Austria and Denmark have expressed support for this idea. The decision of the Council of Ministers is expected for 2006.

In ESIB's view, the measure is too far going, too early. Because it does not only depend on the ERC if the QAA's are doing a good job: it depends on the QAA itself, on the stakeholders, the national legislation, the status of the agency, etc. Besides, one has to remember that the ERC can only do a marginal check, it doesn't have such a big power: the national authorities will keep them (cf. in Germany: it is the Akkreditierungsrat that will continue to evaluate the other agencies).

And the least one can say today, is that not all the QAA's in Europe are functioning ideally since they are usually newly established and are still in the process of gaining experience. That's why we say that it's too early to

„open the market“. Moreover, there is the question of trust: systems of HE remain mainly national: therefore, as a matter for trust for the students but probably for the whole society that pays for Higher education, it makes more sense to be accredited/evaluated by a national agency at least before being accredited by, let's say a for-profit foreign Agency that nobody exactly knows what it stands for (except its place in the register when it will be functioning).

### **Priorities**

For ESIB, the most urgent priorities would be the recognition of the involvement of students in all aspects of Quality Assurance and Accreditation and the recognition of their expertise. We seem to be quite successful since the Bergen communiqué stresses that an improvement in student participation in QA should be one of the major improvements to be done around the EHEA.

On the other hand, and since Germany and the Netherlands (that had programme evaluation) are thinking about changing the system because of its lack of viability, ESIB will reaffirm that the assurance of quality at programme level is of the greatest importance to students and cannot be substituted by a purely institutional level approach.

# Kommentar und Nachfragen aus Sicht der Studierendenschaft

## Annerose Gulbins

Der „freie Zusammenschluss von studentInnenschaften“ (fzs) hat sich mittlerweile über mehrere Jahre hinweg mit den Themen Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Studienreform sowie der Rolle der Studierenden in diesen Prozessen beschäftigt. So wurden in den vergangenen Jahren eine umfangreiche Stellungnahme zu den Hauptelementen der Studienreform<sup>1</sup> und eine kritische Analyse des Qualitätssicherungssystems in Deutschland<sup>2</sup> verfasst. Im März 2005 hat der fzs schließlich eigene Eckpunkte für ein Qualitätsentwicklungssystem<sup>3</sup> vorgelegt.

Im Folgenden wird zuerst der den Überlegungen des fzs zugrunde liegende Qualitätsbegriff erläutert. Daran anschließend werden die Rahmenbedingungen für eine qualitative Studienreform dargestellt. Der zweite Teil des Beitrags greift schließlich drei konkrete Themenkomplexe aus der aktuellen Debatte heraus, die aus Studierendensicht genauer zu hinterfragen sind: Die Rolle der Studierenden in Hochschulen, Studium und Qualitätsentwicklung, Aspekte der aktuell diskutierten Qualitätsentwicklungsverfahren sowie drittens das Verhältnis von Hochschulen und Gesellschaft.

---

<sup>1</sup> „Für eine qualitative Studienreform!“ – Positionspapier, verabschiedet von der 25. Mitgliederversammlung des fzs im Mai 2004. Der Text ist auf der fzs-Homepage unter <http://www.fzs-online.org/article/928/de/> zu finden.

<sup>2</sup> „Qualität entwickeln statt Mainstream sichern!“ – Positionspapier, verabschiedet von der 26. Mitgliederversammlung des fzs im Oktober 2004. Der Text ist auf der fzs-Homepage unter <http://www.fzs-online.org/article/1230/de/> zu finden.

<sup>3</sup> „Eckpunkte für ein System der Qualitätsentwicklung“ – Positionspapier, verabschiedet von der 27. Mitgliederversammlung des fzs im März 2005. Der Text ist auf der fzs-Homepage unter <http://www.fzs-online.org/article/1473/de/> zu finden.

## 1. Qualitätsbegriff

### 1.1 „Qualität“ und „Interessen“ – schließen sich nicht aus, sondern bedingen einander

Aus der jahrelangen Auseinandersetzung mit den unterschiedlichsten Konzepten, z.B. der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), des DAAD, der EU-Kommission oder dem Centrum für Hochschulentwicklung resultiert unsere Überzeugung, dass Qualität nicht objektiv zu definieren ist, und dass die Frage, was ein „gutes Studium“ ausmacht, nicht eindeutig und endgültig zu beantworten ist. Studierende, Gewerkschaften, DozentInnen, Ministerien, Fachverbände oder ArbeitgeberInnen (und noch viele mehr) haben notwendigerweise unterschiedliche Vorstellungen davon, wozu ein Studium befähigen, wie es aufgebaut sein oder wie es finanziert werden soll.

Dahinter stehen verschiedene Interessen und Selbstverständnisse sowie verschiedene Rollen und Positionen in der Gesellschaft. Alle diese Gruppen haben ein berechtigtes Interesse daran, das Hochschulstudium mitzugestalten, und können in den Diskussionsprozessen um Qualitätsverbesserung wichtige Anstöße geben. Es gibt keinen rationalen Grund, weshalb einige Akteure wichtiger sein sollten als andere.

Im Unterschied zu vielen gängigen Definitionen steht für uns daher ein diskursiver, ein auszuhandelnder Qualitätsbegriff im Vordergrund: Jedes System von Qualitätsentwicklung oder Qualitätssicherung muss deshalb zunächst auf einem System aufbauen, in dem alle Interessensgruppen zuerst einen Qualitätsbegriff sowie Indikatoren oder Kriterien zur Qualitätsmessung und daran anschließend sinnvolle Verfahren zur Messung der Indikatoren gemeinsam entwickelt haben. Dabei sind alle Interessen als gleichberechtigt zu betrachten, und alle Gruppen müssen die gleichen Möglichkeiten haben, ihre Interessen zu Gehör zu bringen.

Dazu gehört auch, dass alle Interessengruppen anerkennen, dass ihre jeweiligen Vorschläge vor dem jeweiligen Interessenshintergrund zu verstehen sind. So dürfen beispielsweise Hochschulleitungen nicht für sich vereinnahmen, die Interessen der Studierenden zu vertreten, genauso wenig wie dies ArbeitgeberInnen oder Meinungsbildungsinstitute

(z.B. Think Tanks wie das Centrum für Hochschulentwicklung) tun können. Alle sollen ihre Ansichten und Vorstellungen in die Debatte einbringen – jedoch als eigene Vorschläge und nicht mit dem Vorwand, damit doch eigentlich „Studierendeninteressen“, „Hochschulinteressen“ oder „Gesellschaftsinteressen“ zu dienen. Und alle – auch die Studierenden – müssen es sich gefallen lassen, dass ihre Vorschläge entsprechend hinterfragt werden, und müssen sich diesen Diskussionen stellen. Dabei müssen alle Vorschläge als grundsätzlich gleichermaßen sinnvoll und gleichberechtigt diskutiert werden.

### 1.2 Demokratische und pluralistische Rahmenbedingungen für Qualitätsentwicklung

Aus diesen Überlegungen heraus – dass Qualität nicht von irgendeiner Instanz objektiv feststellbar ist, sondern eines demokratischen Aushandlungsprozesses bedarf – fordert der fzs in einem ersten Schritt die demokratische Legitimation aller Gremien, die über Qualität, Qualitätskriterien, Verfahren, Qualitätsmessung und Konsequenzen aus Qualitätssicherung zu entscheiden haben. Die Verantwortung für die Qualitätssicherung muss in gesellschaftlicher, muss in staatlicher Hand bleiben.

Aus der großen Bedeutung, die die Hochschulen für die gesamte Gesellschaft haben, erwächst nicht nur das gesellschaftliche Recht, die Hochschulen mitgestalten zu dürfen, sondern auch die Pflicht, ein Mindestmaß an qualitativer Entwicklung im Hochschulbereich zu kontrollieren und sicherzustellen. Dabei müssen alle Interessengruppen gleichberechtigt und demokratisch einbezogen werden. Dies ist aktuell nur in parlamentarischen Verfahren ansatzweise möglich. Die aktuelle Entwicklung jedoch – die Qualitätssicherung einem System von Wettbewerb und Einzelinteressen zu überlassen – ist abzulehnen, weil sie einzelne Interessengruppen auf Kosten vieler anderer bevorteilt und damit nicht zu einer Entwicklung im gesamtgesellschaftlichen Interesse führt.

Vor diesem Hintergrund fordert der fzs im Hinblick auf Studierende ihre gleichberechtigte Einbindung auf allen Ebenen von Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsprozessen.

Das bedeutet, dass Studierende auf allen Ebenen mitentscheiden können müssen: Nicht nur ihre Meinung sollte erfragt werden, sondern ihnen muss gleichberechtigt in allen Fragen von Lehre und Studium Entscheidungsrecht in allen Gremien gewährt werden. Alle Interessengruppen müssen in den entsprechenden Gremien der Akkreditierung oder Qualitätsentwicklung paritätisch vertreten sein. Erst wenn diese beiden Rahmenbedingungen – d.h. demokratische Legitimation und Gleichberechtigung aller Interessengruppen – erfüllt sind, sind die Grundlagen für eine echte Qualitätsentwicklung vorhanden.

## **2. Ausgewählte Aspekte der aktuellen Debatte**

In Bezug auf die konkreteren Punkte der aktuellen Debatte um Qualitätsentwicklung ergeben sich aus Studierendensicht drei Themenkomplexe, auf die besonders einzugehen ist.

### **2.1 Rolle und Bild der Studierenden in den Hochschulen – Gleichberechtigte Akteure statt Objekte von Lehre**

Als erstes muss das Bild von Studierenden – nicht nur im Hochschulleben allgemein – sondern insbesondere in der Lehre, in einzelnen Lehrveranstaltungen sowie dem Spannungsfeld des forschenden Lehrens und Lernens genauer diskutiert werden: Lehr- und Lernprozesse funktionieren nicht nach dem einfachen Schema, dass eine (oder mehrere) Lehrende aktiv Wissen vermittelt bzw. vermitteln, während eine Gruppe Studierender Wissen aufnimmt und „lernt“. Neue Erkenntnisse entstehen wesentlich dadurch, dass ihre Relevanz für das eigene Handeln und die selbstbestimmte Lebensgestaltung von den Studierenden wahrgenommen wird. Dies ist nur möglich, wenn Lernende und Lehrende nicht einseitig als Wissen aufnehmende bzw. gebende Akteure betrachtet werden oder eine strikte Unterscheidung in Studierende einerseits und ForscherInnen andererseits gemacht wird, sondern wenn zugestanden wird, dass beide zu gleichen Anteilen an allen Prozessen des Lehrens und Lernens beteiligt sind.

Dieser Aspekt wird in den Debatten um ein qualitativ hochwertiges Studium zu wenig beachtet. Dabei gäbe die mit der Modularisierung in den Blick genommene Bedeutung von Lernzielen (Stichwort: „learning outco-

mes“) eine gute Möglichkeit, von den althergebrachten Lehrmethoden fortzukommen und sie einmal daran zu messen, inwiefern sie zur Erfüllung der Lehr- und Lernziele tatsächlich beitragen.

Auch die Einführung der Arbeitsaufwandsberechnung nach ECTS bietet die Möglichkeit, das Lernen außerhalb der traditionellen Vermittlungsformen anzuerkennen und das forschende Lernen z.B. in Projekten, Nebenjobs oder Praktika aller Art in den hochschulischen Bildungsweg einzubeziehen. Stattdessen wird – vor allem in den Geisteswissenschaften – mehr denn je ein in Klausuren oder schriftlichen Tests abfragbares Wissen gefordert, um ein paar Punkte nach ECTS zuerkannt zu bekommen. Genau dies verhindert jedoch eine Weiterentwicklung: Hochschullehre kann nicht qualitativ hochwertig sein, wenn sie in den Studierenden nur Objekte von Lernprozessen, nicht aber gleichberechtigte Mitgestaltende sieht.

Erst die Schaffung von Rahmenbedingungen, die diese Aspekte berücksichtigen und die die bestmögliche Entfaltung aller in diesen Kontexten ermöglichen, kann zu einem qualitativ besseren Studium führen. Dazu gehört z.B. auch die Gestaltung einer Studieneingangsphase, die es Studierenden ermöglicht, ihre aktive Rolle im Lernprozess zu entwickeln – dies kann nach einem Abitur in unserem Schulsystem nicht vorausgesetzt werden. Die aktuelle Konzentration auf Auswahlprozesse und immer häufigere Leistungstests der Studierenden bringt dagegen keine Verbesserung, sondern beeinflusst unserer Meinung nach die Studienqualität eher negativ.

## 2.2 Konzepte von Qualitätsentwicklung und ihren Verfahren – Anpassung an die Ziele erforderlich!

Neben der Rolle der Studierenden in Lehre und Qualitätsentwicklung müssen auch die dort angewendeten Verfahren selbst hinterfragt werden. Abgesehen davon, dass auch sie Teil des Aushandlungsprozesses aller Beteiligten sein müssen, wird von uns angezweifelt, dass „Qualitätsmanagementverfahren“ oder „Prozessqualitätverfahren“ in der hochschulischen Qualitätsentwicklung sinnvoll einsetzbar sind.

Der Ansatz, über die Sicherung von Prozessqualität auch die Qualität des Endproduktes sichern zu können, baut auf der Bedingung auf, dass die beteiligten Arbeitsprozesse immer wieder gleich und gleich nachvollziehbar ablaufen können. Dann werden die entsprechenden Arbeitsprozesse bestimmt, immer wieder angewendet und ein qualitativ hochwertiges Endprodukt verlässt den Produktionsablauf. Diese Konzeption kann bei der Industriegüterfertigung oder bei standardisierten Serviceabläufen sinnvoll sein.

Allerdings sind wir überzeugt davon, dass die Übertragung dieses Konzeptes auf die Hochschullehre scheitern muss. In der Aushandlung von Qualitätsansprüchen an Lehre und Überlegungen, wie diese umzusetzen sind, spielen Menschen, didaktische Konzepte und Weltanschauungen eine große Rolle. Solche Abläufe können nicht standardisiert werden. Wie auch in der Politik können bei den Studienreformprozessen mit ganz unterschiedlichen Mitteln im Endeffekt ähnliche oder gleiche Ergebnisse erzielt werden – oder andersherum. Prozesse und Abläufe im Bereich der Studienreform und Qualitätsentwicklung sind in ihrer Situation einmalig und selbst unter genau gleichen Bedingungen nicht genau zu wiederholen.

Ein weiterer Aspekt der Verwendung von Qualitätsmanagement- bzw. Prozessqualität-Konzepten ist, dass diese Prozesse im Industrie- und Dienstleistungsbereich u.a. das Ziel verfolgen, die Produktion so effizient wie möglich zu machen und ihr Ziel das Aufdecken von Einsparpotenzialen ist. Zumindest im Hochschulbereich können dies jedoch nicht Ziele von Qualitätssicherungs- oder Qualitätsentwicklungsverfahren sein.

Das Ziel von Qualitätssicherung muss die Sicherstellung von Mindestanforderungen an Studienprogramme sein. Qualitätsentwicklung muss vorrangig auf qualitativ hochwertige Lehre achten, nicht auf die kostengünstigsten Entscheidungsabläufe bzw. Abläufe der Leistungserbringung. Gerade in so sehr von Menschen, von Vielfalt, und der Notwendigkeit von Kooperation und Diskussion geprägten Räumen wie der Hochschule können umfangreichere Entscheidungsabläufe, denen von Anfang an alle Beteiligten zustimmen, die für die Gesamtentwicklung förderlicheren sein – was sich jedoch in Effizienzstatistiken kaum ausdrücken lässt.

Wir plädieren daher dafür, diese Konzepte noch einmal sehr gründlich zu prüfen, bevor sie auf den Hochschulbereich angewendet werden und bieten unsere Mitarbeit für die Entwicklung von Verfahren an, die für den Hochschulbereich tauglich sind.<sup>4</sup>

### 2.3 Wer bestimmt die Aufgaben der Hochschulen? – Spannungsfeld: Hochschulen und Gesellschaft

Der dritte Themenbereich, welcher aus Sicht des fzs noch wesentlich genauer ausdifferenziert und analysiert werden muss, ist die Frage nach den Wechselbeziehungen von Hochschule und Gesellschaft im Kontext der Qualitätsentwicklung.

In jedem Fall hat die Gesellschaft, haben die Sozialpartner und andere Interessengruppen das Recht, Forderungen an die Hochschulentwicklung zu stellen und diese behandelt zu wissen. Da Hochschulen für die gesellschaftliche Entwicklung eine wesentliche Rolle spielen, müssen sie auch transparent für die Gesellschaft sein. Sowohl die Lehr- und Forschungsinhalte, die Erfüllung der Aufgaben innerhalb der Gesellschaft oder auch die Mittelverwendung innerhalb der Hochschulen muss nachvollziehbar sein. Jedoch darf all dies nicht damit gleichgesetzt werden, dass Hochschulen alle Forderungen unkritisch erfüllen müssen, die ihnen aus der „Gesellschaft“ entgegenschallen. Gerade aus der Verantwortung heraus, die gesellschaftliche Entwicklung mitzugestalten, müssen Hochschulen nach wie vor ein Ort bleiben, an dem gesellschaftliche Anforderungen und Entwicklungen erforscht, hinterfragt und gegebenenfalls kritisiert werden.

Vor diesem Hintergrund muss sehr genau gefragt werden, was die unter anderem im Bologna-Prozess geforderte „employability“, also „Beschäftigungsfähigkeit“ von HochschulabsolventInnen sein soll. Einer Orientierung der Qualitätsentwicklung allein am aktuellen Beschäftigungssystem und der schnellstmöglichen Qualifizierung dafür durch die Hochschulen, können wir nicht zustimmen. Stattdessen müssen in den Hochschulen –

---

<sup>4</sup> Ansätze und Grundüberlegungen für ein Qualitätsentwicklungssystem in Deutschland hat der fzs mit dem bereits eingangs erwähnten Konzept „Eckpunkte für ein System der Qualitätsentwicklung“ im März 2005 vorgelegt. Der Text ist auf der fzs-Homepage unter <http://www.fzs-online.org/article/1473/de/> zu finden.

von Studierenden, DozentInnen und ProfessorInnen gemeinsam – die bestehende Arbeitspraxis erforscht und hinterfragt werden, Alternativen erarbeitet und entsprechende Impulse in die Praxis gegeben werden. In diesem Sinne darf auch keine künstliche Trennung von „berufsqualifizierenden“ und „forschungsqualifizierenden“ Ausbildungen aufgebaut werden. Praxisbezug muss immer auch die Perspektive beinhalten, z.B. soziale oder ökologische Reformen am Arbeitsplatz durchzusetzen, oder sich neue Arbeitsfelder erschließen zu lernen. Nur so werden Studierende dauerhaft „berufsqualifiziert“. Und auch die Forschung oder Wissenschaft ist kein gesellschaftlicher Sonderraum, welcher von der so genannten „Berufspraxis“ abtrennbar ist. Wissenschaftliche Ausbildung muss immer eine solide Vermittlung von Fachwissen und die Reflexion von Geschichte und gesellschaftlicher Rolle des Faches enthalten. Technologiegeschichte, Technikfolgenabschätzung und gesellschaftliche Entwicklungen müssen in einer verantwortungsvollen Wissenschaft gemeinsam untersucht und gelehrt werden. Die aktuelle Trennung von „berufs-“ und „forschungsqualifizierenden“ Studiengängen dient jedoch eher der Entwissenschaftlichung ersterer und der Vernachlässigung gesellschaftlicher Verantwortung in den Lehrinhalten letzterer.

### **3. Fazit**

Lehre und Studium sind hochkomplexe Interaktionsprozesse zwischen Menschen, die sich nicht standardisieren lassen, da vergleichbare Ergebnisse immer auch auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden können. Um ein für Hochschulen angemessenes System der Qualitätsentwicklung zu etablieren, müssen alle beteiligten Akteure deshalb die Hochschulentwicklung mitgestalten und anerkennen, dass Pluralität (von Methoden und Angeboten) und Demokratisierung (aller Entscheidungsstrukturen) die Qualitätsentwicklung nicht hemmen, sondern im Gegenteil ein zentrales Qualitätsmerkmal darstellen.

# Forum 1

## Qualitätsmanagement & Hochschulentwicklung: Chancen und Modelle der Beteiligung von Studierenden

### Hochschulentwicklung und Evaluation: Perspektiven, Beteiligung und Verantwortung Studierender

Uwe Schmidt

Im Kontext von Hochschulen ist Qualitätssicherung bzw. Evaluation eng gekoppelt an das Interesse an Hochschulentwicklung, Hochschulsteuerung und deren veränderten Rahmenbedingungen. Dem zumindest vordergründig gewachsenen Gestaltungsspielraum von Hochschulen, der unter anderem in größerer Finanzautonomie und Verlagerung von ehemals ministeriellen Zuständigkeiten – bspw. im Bereich der Einrichtung von Studiengängen – seinen Ausdruck findet, steht nach wie vor an vielen Hochschulen eine sich erst allmählich ausbildende Steuerungsform gegenüber, mit der diese neuen Aufgabenfelder bewältigt werden können. Evaluation an Hochschulen kommt in diesem Zusammenhang neben dem umfassenderen Ansatz der Qualitätsentwicklung die Aufgabe der Unterstützung für Hochschulentwicklung und -steuerung auf unterschiedlichen Handlungsebenen zu.

In welcher Form dies realisiert wird, hängt maßgeblich von dem jeweils eingesetzten Evaluationsverfahren ab. An deutschen Hochschulen sind hierbei sehr unterschiedliche Zugänge zu beobachten: Begonnen bei Befragungen auf der Ebene einzelner Veranstaltungen über die Evaluation einzelner Studiengänge bis hin zu Verfahren der internen und externen Evaluation mit anschließender Zielvereinbarung auf Fach- oder Fach-

bereichsebene sind je nach Bundesland und Hochschule divergente Gegenstände und Zielsetzungen von Evaluationen beschrieben.

Das für die folgenden Überlegungen zur Beteiligung einzelner Akteure an Fragen der Evaluation und Hochschulentwicklung zugrunde gelegte Evaluationsverständnis zielt auf das letztgenannte Verfahren der internen und externen Evaluation als Grundlage für eine Zielvereinbarung zwischen Fächern, Fachbereichen und Hochschulleitung ab. Hierbei wird vor allem auf das im Hochschulevaluierungsverbund<sup>1</sup> angewandte Verfahren Bezug genommen, das durch eine besonders enge Koppelung von Evaluation an Fragen der Organisations- und Hochschulentwicklung sowie durch den Einbezug von Forschung und Organisation in die Verfahren geprägt ist.

Diesem Ansatz liegt ein Verständnis von Hochschulentwicklung zugrunde, das abrückt von einem technischen Steuerungsverständnis. Hochschulen sind viel mehr soziale Systeme, die aufgrund der im Vergleich zu vielen anderen Organisationen hohen Autonomie der Fächer, Fachbereiche und Professuren in besonderem Maße auf Prozesse der Aushandlung und Verständigung angewiesen sind. Dies entbindet nicht von der Berücksichtigung materieller Rahmenbedingungen, die u.a. in Kennzahlen der Hochschulstatistik ihren Niederschlag finden. Doch Hochschul- und Qualitätsentwicklung sind nicht in erster Linie bzw. alleine über quantitative Stärken-Schwächen-Analysen zu bewerkstelligen, sondern bedürfen in gleichem Maße des Konsenses über dargelegte Problemfelder.

Darüber hinaus sind Hochschulen als komplexe Organisationen aufzufassen, deren Stärken und Schwächen zum Teil durch die Gleichzeitigkeit widersprüchlicher Anforderungen geprägt sind. Zu nennen sind unter anderem die ambivalenten Forderungen sowohl wissenschaftliche Exzellenz zu repräsentieren, gleichzeitig jedoch berufsnah auszubilden, mit der

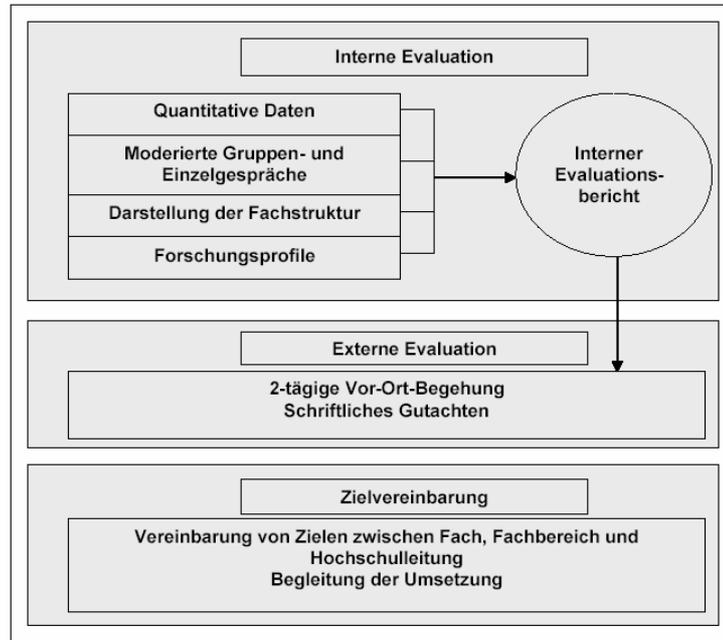
---

<sup>1</sup> Im Hochschulevaluierungsverbund sind insgesamt 14 Hochschulen (6 Universitäten und 8 Fachhochschulen) aus Rheinland-Pfalz, Hessen und dem Saarland zusammengeschlossen. Das Evaluierungsverfahren schließt an das an der Universität Mainz entwickelte „Mainzer Modell der Evaluation“ an (vgl. hierzu u.a. Springer, Elisabeth (2002): Evaluation nach dem Mainzer Modell. In: Hennen, Manfred (Hg.): Evaluation – Erfahrungen und Perspektiven, S. 21-46; Schmidt, Uwe (2002): Ansätze zur Evaluation und Organisationsentwicklung. In: Zeitschrift für Evaluation, Heft 1/2002, S. 159-170.

Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen vergleichbaren internationalen Standards zu genügen und dennoch ein eigenes, auf die jeweilige Hochschule ausgerichtetes Profil zu entwickeln. Diese Parallelität von häufig sich immanent widersprechenden Forderungen ließe sich nahezu beliebig fortsetzen.

Hierzu trägt bei, dass Hochschulen – anders als Wirtschaftsunternehmen – keinen eindeutigen quantifizierbaren Zielsetzungen folgen. So muss in vielen Bereichen offen bleiben, woran sich der Erfolg einer Hochschule misst: Sind es hohe Studierendenzahlen im Sinne einer durch die Nachfrage erkenntlichen Attraktivität? Oder sind die Anzahl der Absolventen bei niedriger Fachstudiendauer, die Höhe der Drittmittelinwerbungen oder die Anzahl der Promotionen kennzeichnend für eine „gute“ Hochschule? Auch diese Liste möglicher Indikatoren für den Erfolg von Fächern, Fachbereichen und Hochschulen ließe sich beliebig fortsetzen – vor allem dann, wenn man fachkulturelle Unterschiede und damit unterschiedliche Maßstäbe für wissenschaftliche Leistungen berücksichtigt.

Diese Sachlage führt im Mainzer Modell der Evaluation zum einen dazu, im Rahmen der Stärken- und Schwächenanalyse neben quantitativen Daten ein besonderes Gewicht auf die Einschätzungen der unterschiedlichen Akteure zu legen und diese miteinander zu kontrastieren. Grundlage sind hierbei von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Hochschulevaluierungsverbundes moderierte Gruppen- und Einzelgespräche mit Studierenden (getrennt nach Studienabschlüssen und -phasen), nichtwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Lehrbeauftragten, Doktorandinnen und Doktoranden sowie Professorinnen und Professoren. Diese protokollierten und von den Teilnehmern autorisierten Gespräche bauen kumulativ aufeinander auf, so dass zentrale Fragestellungen im internen Evaluationsbericht als Voraussetzung für die externe Evaluation gefiltert und aufbereitet werden können.



**Abb.1: Dreistufiges Evaluationsverfahren nach dem Mainzer Modell**

Für den hier behandelten Gegenstand interessiert, welche Rolle Studierende im Evaluationsverfahren sowie in dem damit verbundenen Prozess der Hochschulentwicklung zukommt. Zunächst zeigen die Ergebnisse der durchgeführten Evaluationen, dass Studierende im Rahmen der Gruppendiskussionen in der Lage sind, sehr ausgewogene und gut begründete Einschätzungen zur Studiensituation, den konkreten Erfahrungen im Hinblick auf die Studienorganisation, Veranstaltungsqualität und Betreuung zu treffen. Ihre Bewertungen sind in keiner Weise diffamierend gegenüber einzelnen Lehrenden und insofern bestätigen die Evaluationsergebnisse in keiner Weise die zum Teil artikulierten Befürchtungen, dass Studierende dazu neigen, überzogene Urteile zu formulieren. Dies ist eine Erfahrung, die sich in allen bewertenden Erhebungsverfahren – seien es schriftliche Lehrveranstaltungsbefragungen, Gruppengespräche oder Absolventenbefragungen – bestätigt.

Gleichsam zeigt sich, dass die genannten Formen von Studierendenbefragungen eine weitere Gemeinsamkeit haben, die sich in einer vergleichsweise niedrigen Rücklaufquote und damit verbunden einer offensichtlich geringen Bereitschaft bei Studierenden, sich an entsprechenden Erhebungen zu beteiligen, niederschlägt. Es sind systematische Verzerrungen in der Weise zu beobachten, dass sich in erster Linie Studierende mit guten und sehr guten Studienleistungen beteiligen, was einerseits den zum Teil artikulierten Befürchtungen widerspricht, dass kritische Bewertungen Studierender mit negativen Leistungsbewertungen korrelieren, andererseits aber wenig Aufschluss über die Gründe für das Scheitern im Studium gibt. Ungeachtet dieser methodischen Probleme jedoch ist es fraglos, Studierende sowohl im Rahmen der internen als auch der externen Evaluation zu beteiligen und ihre Einschätzungen als zentrales Moment der Entwicklung im Bereich von Studium und Lehre zugrunde zu legen.

Etwas anders stellt sich diese Frage meines Erachtens, wenn man den gesamten Prozess der Hochschulentwicklung in den Blick nimmt. Vor allem der Bereich der Forschung und damit auch die Frage inhaltlicher Schwerpunktsetzungen in Fächern und Fachbereichen entzieht sich hierbei in der Regel der Bewertungsfähigkeit von Studierenden. Gleiches gilt für strukturelle Fragen, die beispielsweise das angemessene Verhältnis zwischen befristeten und unbefristeten Stellen im Bereich des akademischen Mittelbaus bzw. zwischen Professuren und Mittelbaustellen betreffen.

Diese Überlegungen legen eine Differenzierung unterschiedlicher Qualitätsdimensionen nahe, auf denen die Bewertungs- und Mitgestaltungskompetenz Studierender unterschiedlich stark ausgeprägt ist.

Betrachtet man die zuvor genannten Aspekte, so lassen sich entsprechende Fragestellungen der Ebene der **Strukturqualität** zuordnen. Diese entzieht sich im Allgemeinen – nicht zuletzt auch aufgrund ihrer temporären Partizipation an Hochschulen – der Perspektive Studierender. Überlegungen zu langfristigen fachlichen Schwerpunktsetzungen und zur Personalstruktur sind voraussetzungsvoll und an fachliche Expertise ge-

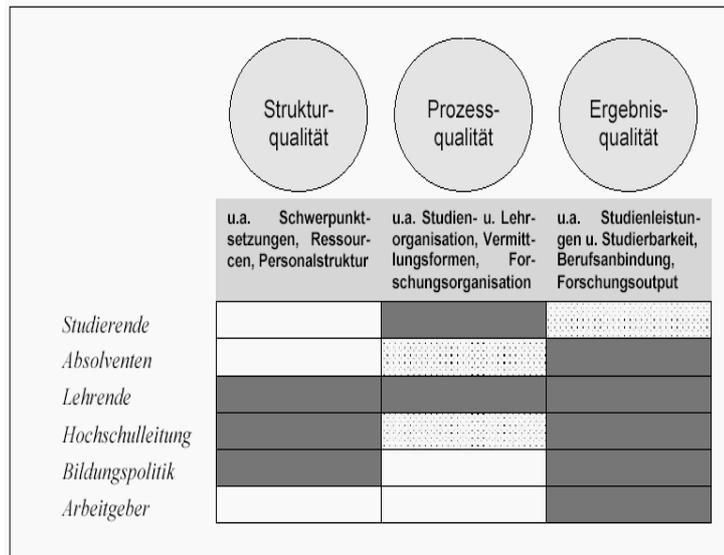
bunden, die von Studierenden in dieser Form nicht erwartet werden kann.

Anders verhält es sich auf der Ebene der **Prozessqualität** – zumindest, wenn es um den Bereich von Studium und Lehre geht. Studierende als Adressaten von Lehre sind hier als Experten zu werten, die – so unsere Erfahrungen – sehr genau und im Übrigen unabhängig von hohen oder niedrigen Leistungsanforderungen Vermittlungsformen, Lehrorganisation und Betreuungsqualität bewerten können.

Zu nennen ist als dritte Ebene schließlich die **Ergebnisqualität**. Diese umfasst Forschungs- und Studienleistungen. Die Angemessenheit der Studienleistungen und die Anschlussfähigkeit im Hinblick auf Berufsbiographien ist weniger von Studierenden als viel mehr von Absolventen, potentiellen Arbeitgebern und Lehrenden einzuschätzen, wobei die Erfahrungen der Evaluation darauf hindeuten, dass bei letzterer Gruppe Wissensbestände über den Verbleib ehemaliger Studierender eher schwach ausgeprägt sind.

Legt man diese Differenzierung nach unterschiedlichen Qualitätsebenen zugrunde, so lässt sich zusammenfassen, dass die Beteiligung der Akteure am Prozess der Hochschulentwicklung – und damit auch an dem dritten Schritt der Evaluation, der Zielvereinbarung zwischen Fächern, Fachbereichen und Hochschulleitung – entsprechend ihrer Stellung, Verantwortung und der Reichweite ihres Kenntnissfeldes divergiert (vgl. hierzu Abbildung 2).

Diese Übersicht verweist auf tendenzielle Zuständigkeiten. Zu konstatieren sind selbstverständlich Überschneidungen, so dass auch auf der Ebene der Strukturqualität Bereiche, wie beispielsweise Ausstattungsfragen, für Studierende von Relevanz sind und von ihnen bewertet werden können. Ihr wesentlicher Fokus jedoch liegt auf der Ebene der Prozessqualität, die beispielsweise für Arbeitgeber, die primär an den Ergebnissen des Studiums im Sinne von Wissens- und Persönlichkeitskompetenzen interessiert sind, eine untergeordnete Bedeutung einnehmen.



**Abb. 2: Ebenen der Qualitätsentwicklung und Beteiligung der Akteure**

Fragt man nach der Beteiligung von Studierenden an Evaluation und Hochschulentwicklung, so lässt sich zusammenfassen, dass eine Differenzierung nach einzelnen Qualitätsebenen hilfreich ist. Studierende sollten im Zusammenhang mit Evaluationen, verstanden als dreistufiges Verfahren der internen und externen Evaluation mit anschließender Zielvereinbarung, umfangreich im Rahmen der Gewinnung von Einschätzungen im internen und externen Prozess beteiligt sein. Soweit sich Zielvereinbarungen und die anschließende Umsetzung auf Fragen der Prozessqualität im Bereich von Studium und Lehre beziehen, ist auch hier eine Beteiligung Studierender wünschenswert.

Die aus den Evaluationserfahrungen zu schließenden Vorteile einer solchen Beteiligung liegen zunächst in den sehr kompetenten und ausgewogenen Urteilen Studierender. Darüber hinaus können Evaluationen dazu beitragen, Studierende zur Reflexion ihrer Studiensituation zu ermutigen und damit verbunden ihnen unterschiedliche Perspektiven auf die Studien- und Lehrsituation eröffnen.

Gleichzeitig birgt die Diskussion um eine umfassende Beteiligung Studierender in allen Phasen der Evaluation und Hochschulentwicklung auch Gefahren in sich. Zu nennen ist hier vor allem, dass Studierende über unzureichende Strukturkenntnisse verfügen. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass Studierende im Sinne des propagierten Kundenmodells letztlich zur Legitimierung fehlender Verantwortungsübernahme der eigentlich für die Entwicklung und Praxis guter Forschung und Lehre Zuständigen funktionalisiert werden. Dies wiegt umso schwerer, wenn man berücksichtigt, dass die aktive Beteiligungsquote auf Seiten der Studierenden sowohl in der internen und externen Evaluation als auch dort, wo sie in Zielvereinbarungsprozesse eingebunden sind, vergleichsweise gering ist.<sup>2</sup>

Die hier zum Teil nur cursorisch dargelegten Erfahrungen aus dem Bereich der Evaluation legen damit insgesamt nahe, bei der Beteiligung von Studierenden im Rahmen von Evaluation und Hochschulentwicklung mit Bedacht zu agieren, um einerseits ihre vorhandene Expertise einzubinden, andererseits aber auch sie nicht zu überfordern und in diesem Sinne Beteiligungsräume sorgfältig zu definieren.

---

<sup>2</sup> So zeigen bspw. die Ergebnisse an der Universität Bremen, dass es zum Teil schwierig ist, Studierende als Akteure für Zielvereinbarungsprozesse zu gewinnen (vgl. Müller, Wilfried; Voegelin, Ludwig (2002): Studierende als Mitgestalter/innen der Hochschulentwicklung? In: evanet-Positionen, Juni 2002, Internetadresse: (<http://evanet.his.de/evanet/positionen/positionen-2002.php#Dr.MuellerVoegelin>)

# Mitbestimmung von Studierenden bei der Qualitätssicherung und Hochschulentwicklung

Ingmar Lippert

## Einleitung

Hochschule hat bestimmte Aufgaben. Sie soll durch Forschung und Lehre Wissen und Methoden in die Gesellschaft tragen. Sie soll auch direkt andere gesellschaftliche Institutionen beraten. Bei diesen Interaktionen soll aber – und das ist so spezifisch für Hochschulen – die gesellschaftliche Praxis auch weitergedacht und -entwickelt werden. Dazu ist ein kritisches Moment, Bisheriges hinterfragend und möglicherweise verändernd, innerhalb der Hochschule notwendig.

Hochschule darf aber nicht gänzlich außerhalb der Gesellschaft gedacht werden. Die Hochschule besteht aus Mitgliedern der Gesellschaft. Es sind die Mitglieder der Hochschule, die sie ausmachen. Die Mitglieder haben die Aufgabe, die gesellschaftlichen Ansprüche zu hinterfragen und sie nach Möglichkeit zu befriedigen. Sie sollen aber auch gesellschaftliche Ansprüche verändern. Gleichzeitig versuchen die Mitglieder, ihre eigenen und gesellschaftlich beeinflussten Interessen innerhalb der Institution Hochschule zu verwirklichen. Es liegt also kein einfaches Dienstleistungsverhältnis zwischen Hochschule und Gesellschaft vor. In dem komplexen Verhältnis zwischen Hochschule und Gesellschaft sind die Mitglieder der Hochschule ihrer Gesellschaft direkt und indirekt gegenüber verantwortlich. Sie müssen also hochschulische Praxis rechtfertigen.

Damit ist Hochschule ein politischer Ort und von gesellschaftlichem Interesse, auch über ihre unmittelbaren Aufgaben hinaus. Entscheidungen über die gewünschten Qualitäten und Entwicklungsziele und -wege der Hochschule lassen sich daher nicht unpolitisch definieren. Wenn diese Entscheidungen alleinig Objekte eines „Dienstleistungs-Managements“ sein sollen, wird dies nicht der politischen und gesellschaftsrelevanten Charakteristik gerecht. Diese Entscheidungen können nicht objektiv und

neutral von einem Hochschulmanager – wahrscheinlich wären es ja leider meist Männer – oder von einer Hochschulmanagerin getroffen werden. Diese Entscheidungen sind auch nicht durch einen „positivistischen“ wissenschaftlichen Diskurs ersetzbar.

Wenn trotzdem der sich entwickelnden Generation von Hochschulmanagern die Entscheidungsmacht übertragen wird, dann führt das dazu, dass die Gesellschaft ihre Kontrolle über unmittelbar relevante Entscheidungen verliert, und sie diese den Macht- und Mehrheitszusammenhängen von Hochschulexekutiven und Ministerien überlässt.

Diese Tendenz zum Qualitätsmanagement – basierend auf angeblicher Objektivität – wird oft damit begründet, dass demokratische Entscheidungs- und Qualitätsmanagementstrukturen ineffizient wären: Seit Mitte der 1990er Jahre wird mit den Schlagworten Wettbewerb, Effizienz, Autonomie und Flexibilität immer mehr Kompetenz von den demokratisch legitimierten Entscheidungsstrukturen weggenommen. Hochschulmanager als entscheidende Subjekte in einer als Dienstleistungshochschule wahrgenommenen Institution bekommen im Gegenzug mehr Kompetenzen. Allerdings werden damit Entscheidungen nicht unbedingt effizienter umgesetzt. In der Praxis ist es notwendig, dass sich die Manager in ihren Institutionen Rückendeckung holen. Sie haben oft eingesehen, dass Transparenz von Nöten ist, ansonsten reagieren die Hochschulmitglieder alles andere als reibungslos (reibunglos im Sinne des top-down gedachten Managements). Insofern ist die „Dienstleistungshochschule“ nicht automatisch effizient. Es ist dem gegenüber nicht erkennbar, dass demokratische und partizipative Strukturen auf dieser Ebene ineffizient sind. Im Gegenteil, solche demokratischen und partizipativen Strukturen gewährleisten die Legitimation von auch unliebsamen Entscheidungen durch diejenigen, die von den Entscheidungen unmittelbar betroffen sind, bzw. sie umsetzen sollen.

Es gibt also zwei Begründungsebenen, warum es nicht vernünftig ist, dem „Dienstleistungsmanager“ die Macht zu überlassen:

- 1) Die Entscheidungen über Qualität, Ausrichtung einer Hochschule und Entwicklungswege sind zu komplex für wenige Einzelpersonen. Und diese Entscheidungen haben hohe gesellschaftliche und politische Relevanz. Daher ist es notwendig, dass sich alle Betroffenen an der Entscheidungsfindung beteiligen.
- 2) Managementstrukturen – und das wird auch aus der Wirtschaft berichtet – die nur top-down ausgerichtet sind, führen nicht zum Erfolg; jedenfalls nicht wenn der Arbeitswille der Beschäftigten von Bedeutung ist für die Produktion. In der Hochschule werden solche top-down Strukturen ad absurdum geführt, da die Hochschulleitung die Rücken- deckung ihrer Mitglieder braucht: Wissenschaft lässt sich schlecht erzwingen.

### **Beteiligung versus Mitbestimmung**

An dieser Stelle werden einige sagen: „Ja, aber die Studierenden können doch mitreden.“

So wie sich der herrschende Diskurs in den letzten Jahren entwickelt, geht dieser aber in die vollkommen falsche Richtung. Ich werde daher beschreiben, wie sich die Studierenden die hier diskutierten zentralen Punkte von Hochschule vorstellen. Dabei beziehe ich mich insbesondere auf die Meinungsbildung des bundesweiten Dachverbandes der Studierendenvertretungen fzs.

Mit meiner Einführung habe ich hergeleitet, warum die Hochschule als politischer Ort durch Partizipation geprägt sein muss. Es reicht nun aber nicht aus, die Studierenden „mal“ einzuladen, sie ihren „Senf dazugeben zu lassen“, sich ein paar konstruktive „technische Verbesserungsvorschläge abzuholen“. Wenn Hochschule ihrem streitbaren und politischen Charakter gerecht werden soll, dann reicht es nicht aus, Studierende zu fragen, ob ein Studiengang „studierbar“ ist. Studierende können in diesem Konzept nicht als Kunden konzeptualisiert sein (Kunden, die das Hochschulmanagement beteiligt, um die Kundenzufriedenheit zu erhöhen). Studierende sollen Subjekte und nicht Objekte der Hochschulsteuerung sein. Das heißt: Studierende müssen als Gruppe von unmittelbar Betroffenen demokratisch mit den anderen Gruppen zusammen die Entscheidungen treffen. Der Begriff Beteiligung hat eine passive Komponen-

te: „Von einem aktiven Akteur werden die Studierenden mal eben an einer Entscheidung beteiligt.“

Der konstruktive studentische Standpunkt setzt der Beteiligungsretorik entgegen: Studierende sind von Anbeginn konzeptuell auf einer Entscheidungsebene in allen politischen Hochschulangelegenheiten mit den anderen Betroffenen innerhalb der Hochschule zu denken. Ich kann hierbei drei Gruppen von unmittelbar Betroffenen unterscheiden: Studierende, Lehrende und Forschende sowie das wissenschaftsunterstützende Personal. Aufgrund der tradierten Strukturen, dass Professorinnen und Professoren einen etwas eigenen Status innerhalb der Hochschulen haben, möchte ich diese als vierte Gruppe sehen.

Außerhalb der Hochschule kann die Gesellschaft mit ihren Interessengruppen ausgemacht werden. Natürlich ist die Hochschule auch Teil von Gesellschaft. Insofern ist die Gesellschaft grundsätzlich ebenfalls an hochschulischen Entscheidungsfindungsprozessen zu beteiligen. Allerdings ist es eine der Aufgaben von Hochschule, gesellschaftliche Praxis kritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Um diesen kritischen Moment innerhalb der Hochschule zu bewahren, muss die Gesellschaft der Hochschule einen Rahmen geben: Durch Gesetze und z.B. durch Mitwirkung bei Akkreditierungen von Institutionen und Studiengängen, letztlich immer wieder bei der Evaluation von Hochschulpraxis durch Rückkopplung mit gesellschaftlichen Anforderungen.

Aus Sicht der Studierenden muss Qualitätsmanagement und Hochschulentwicklung also demokratisch sein, das heißt die Entscheidungen und Entscheidungsstrukturen müssen insbesondere den folgenden Kriterien genügen:

- 1) transparent,
- 2) gleichberechtigt (alle beteiligten Gruppen),
- 3) legitimiert,
- 4) informiert und
- 5) diskursiv.

Die ersten drei Punkte sind als bekannt anzunehmen. Die Punkte „informiert“ und „diskursiv“ will ich kurz konkretisieren:

- Diejenigen, die Entscheidungen treffen sollen, müssen genügend Informationen zur Entscheidungsfindung zur Verfügung haben. Der Maßstab dafür können nur die Informationsansprüche dieser Hochschulmitglieder sein. Nur sie wissen, welche Informationen sie gerne bei der Entscheidungsfindung in der Hochschulentwicklung berücksichtigen wollen oder nicht. Die Informationsansprüche können also nicht von anderen festgelegt werden. Wohl aber können sich gerne andere dafür einsetzen, dass die legitimierten entscheidenden Personen noch „mehr“ Informationen erhalten.
- Diskursiv heißt, dass Entscheidungsprozesse von vorneherein so angelegt sind, dass die Auseinandersetzung der verschiedenen Hochschulmitglieder über die Weiterentwicklung von Hochschule und Qualitätsbestimmung gefördert und nicht abgebrochen wird. Es darf also keine „Diskurs-Stopper“ geben. Im Gegenteil, es muss eine strukturelle Akzeptanz von Streitkultur zwischen Erwachsenen herrschen. Aus diesen Diskursen, aus dem informierten Abwägen von Entscheidungsoptionen durch verschiedene Hochschulmitglieder, kann letztendlich formuliert werden wie es konkret und auch visionär an der Hochschule weitergehen soll.

### **Qualitätsmanagement (in Bezug auf das Studium)**

Nachdem ich nun allgemein beschrieben habe, wie Entwicklungen und Qualitäten in Hochschulen bestimmt, gesteuert und legitimiert werden sollen, möchte ich die studentische Idee des Qualitätsmanagements im „Fachstudium“ noch etwas näher umreißen. (Fachstudium, weil das Studium wesentlich mehr umfasst als sich in einem disziplinären oder interdisziplinären Bereich zu bilden.)

Qualitätsmanagement muss das Ziel haben Qualitäten in der Hochschule hervorzubringen. Gemanagt werden kann jedoch nur, was bekannt ist. Die zu schaffenden Qualitäten sind uns, den Hochschulmitgliedern nun leider unbekannt. Was wir aber kontrollieren können ist, dass wir sicherstellen, dass Qualitäten nicht von irgendjemand Beliebigem oder nur aufgrund von Traditionen bestimmt werden. Qualität muss gemeinsam

von allen Hochschulmitgliedern bestimmt werden. Warum? Es ist nicht objektiv und neutral festlegbar, welche Qualitäten Hochschule erreichen soll. Das sind normative und politische Entscheidungen. Die Hochschulmitglieder haben alle eine Verantwortung gegenüber der Gesellschaft. Wenn eine Gruppe in der Entscheidungsfindung nicht mitbestimmen kann oder darf, wird sie daran gehindert dieser Verantwortung gerecht zu werden.

In einem offenen Diskurs innerhalb der Hochschule sollen also Ziele von Studium, Lehre und Forschung und Wege zum Herantasten an diese Ziele erarbeitet werden. Diese Ziele müssen natürlich den gesellschaftlich definierten Aufgaben der Hochschule entsprechen. Andererseits soll bisherige gesellschaftliche Praxis die Hochschule nicht zu stark einengen. Der Kompromiss kann also darin bestehen, dass die Hochschulen sich regelmäßig selbst evaluieren und ebenso die Ergebnisse externer Evaluation und den Vergleich mit ähnlichen Studiengängen anderer Hochschulen (aus anderen Bundesländern) einbeziehen.

Um die Mobilität der Studierenden zwischen den Hochschulen und in der EU sicherzustellen, kann periodisch – alle zehn Jahre – die Akkreditierung überprüft werden. Aber auch solch ein Akkreditierungssystem darf nicht so beliebig, intransparent und undemokratisch sein wie bisher. Stattdessen muss ein völlig neuer Akkreditierungsrat parlamentarisch legitimiert sein. Dieser Rat kann dann mit Hilfe von fachlichen Kommissionen auf demokratisch ausgehandelte Mindeststandards achten. Hier werden also politisch die Qualitätsansprüche an Studiengänge definiert. Dass in diesem neuen Akkreditierungsrat die verschiedenen Hochschulgruppen und andere gesellschaftliche Gruppen vertreten sind, ist dabei eine Voraussetzung. Die Akkreditierung soll aber nicht, wie bisher, Studiengänge im Detail regeln. Es muss gesetzlich geregelt werden, dass der Hochschuldiskurs über die Qualitäten von Studiengängen ausschlaggebend sein muss für die konkrete Ausgestaltung. Dem Akkreditierungsrat bleibt nur die Aufgabe, einen Rahmen zu schaffen. Gefüllt wird er von den Hochschulmitgliedern in der gemeinsamen Auseinandersetzung. Die kritische Anforderung ist, dass der Spielraum innerhalb des Rahmens nicht zu klein sein darf, also die Einengung durch den neu zu schaffenden Akkreditierungsrat und seine Agenturen nicht wie bisher beliebig überhand nimmt.

**Konkretisierung: Technische Anforderungen an die Hochschulen**

Die Mitbestimmung der verschiedenen Gruppen der Hochschule muss auch technisch ermöglicht werden.

Um die Hochschulaufgaben zu erfüllen und der daraus resultierenden Verantwortung gerecht zu werden, müssen sich die Hochschulmitglieder Zeit nehmen. Professorinnen und Professoren sind meist schon per Vertrag explizit damit beauftragt, sich an der Hochschulentwicklung und damit an der Studiums- und Forschungspolitik zu beteiligen. Es wird erwartet, dass sie sich in die Evaluationen und Reformen von Studiengängen einbringen. Für Studierende gibt es mehrere Hürden: In Baden-Württemberg und Bayern gibt es gar keinen adäquaten Raum zur freien studentischen Zieldiskussion und -bestimmung: Es gibt dort keine verfassten Studierendenschaften. Diese werden aber benötigt, damit Studierende selbstbestimmt in der Hochschulentwicklung mitbestimmen können. Außerdem ist die verfasste Studierendenschaft unabdingbar, damit die von den Studierenden gewünschten Qualitäten in Meinungsbildungsprozessen auf allen Ebenen formuliert und dann vertreten werden können. Ohne verfasste Studierendenschaft fehlen die Voraussetzungen für jegliche Art von Qualitätsmanagement! Die politische Mitbestimmung über Qualitäten, wie z.B. Hochschulentwicklungsziele, ist nur mit selbstorganisierten – also verfassten – Studierendenschaften möglich.

Die zweite große Hürde ist die unmittelbare Möglichkeit aus der Sicht des individuellen Studierenden, sich an der Arbeit und Meinungsbildung innerhalb der verfassten Studierendenschaften beteiligen zu können. Ich beziehe mich hier nicht darauf, dass es ihnen wie in den meisten Ländern erlaubt wird. Das ist nötig, aber nicht ausreichend. Genauso wie es zu den Aufgaben der Professorinnen und Professoren gehört mitzuwirken, müssen die Rahmenbedingungen des Studiums geeignete Möglichkeiten zur aktiven Mitbestimmung schaffen. Die demokratische Hochschule benötigt eine verfasste Studierendenschaft, die von aktiven Studierenden getragen wird. In der individuellen rationalen Entscheidung der/des Studierenden muss es sich lohnen mitzuwirken. Dazu gibt es mindestens drei praktische Konsequenzen:

- 1) **Der Begriff Regelstudienzeit:** Voraussetzung von gerechter studentischer Mitbestimmung ist, dass Klarheit darüber herrscht, wie lange jemand in der Regel tatsächlich studiert, wenn diese Person sich nicht aktiv in der studentischen Willensbildung beteiligt. Da aber Studium eigentlich nur dann vollständig ist, wenn Studierende sich auch tatsächlich aktiv an der studentischen Willensbildung beteiligen, muss auf solche Studiendurchschnittsdauern hinzugerechnet werden, dass manche sich für die Hochschule engagieren. Engagement zu bestrafen ist ein irrationales Verhalten – das bringt die Gesellschaft nicht weiter. Diese Unterscheidung zwischen einem politisch-juristisch definierten Kennwert und der tatsächlichen Studiendurchschnittsdauer ist höchst relevant. Sie muss sich dann in den Studienordnungen niederschlagen.
- 2) **Studienordnungen:** Sie müssen so konzipiert sein, dass sie Studierende dazu motivieren und sie dabei unterstützen, Hochschule mitzugestalten. Dazu müssen die Ordnungen auch die Mitwirkung in der Hochschuldemokratie bei ECTS-Rechnungen berücksichtigen. Zum einen ist der Workload des Studiums nicht nur durch die fachlichen Veranstaltungen bestimmt; das heißt, es ist notwendig, dass der Jahrestudienaufwand die Beteiligung in formalen und nicht-formalen Diskursprozessen einbezieht. Zum anderen muss die aktive Mitwirkung in der verfassten Studierendenschaft oder anderen studentischen Organisationen auch in die Workload-Berechnungen integriert werden. Bei einem Standard-Studium mit zwei Abschnitten, z.B. 4+1 Jahre, müssen pro Jahr ein bis zwei Hände voll ECTS-Kreditpunkte für informelles Lernen/Mitbestimmung anrechenbar sein. Die Mitbestimmung in Studium und Hochschule gehört zum Studium dazu. Studium ist mehr als „Fachstudium“.
- 3) **BAföG:** Natürlich verlängert diese Mitwirkung das fachliche Studium. Die Gesellschaft sollte aber weder erwarten noch wünschen, dass Studierende nur ein Fach abhaken. Stattdessen sollte davon ausgegangen werden, dass sich Studierende in ihre Hochschule einbringen. Diese Aufgabenerfüllung muss auch finanziert werden. Ohne nun auf die Hochschulfinanzierungsfrage im Detail einzugehen, muss klar sein, dass das BAföG widerspiegeln muss, dass von Studierenden erwartet wird, dass sie ihr Studium nicht nur auf das Fach im engeren Sinne reduzieren, sondern das Fach innerhalb der Hochschule und der Gesell-

schaft reflektieren und bei der Entwicklung und Qualitätssicherung der Hochschule mitbestimmen.

### **Fazit**

Es wurde erkannt, dass die Bestimmung von Zielen und Qualitäten Aushandlungsprozesse erfordern. In Reaktion darauf fordern Studierende eine demokratische Hochschule, d.h. die umfassende Mitbestimmung von Studierenden und anderen Gruppen. Hieraus ergibt sich die Chance zur diskursiven Suche nach neuen Wegen sowohl für die Hochschule als auch für gesellschaftliche Praxis. Unmittelbar ist der Nutzen auf zwei Ebenen erkennbar: Zum einen sind Hochschulen, die durch diese Art von demokratischer Entscheidungsfindung charakterisiert sind, in ihren Handlungen legitimiert. Es ist davon auszugehen, dass dies zu einer hohen gesellschaftlichen und hochschulischen Akzeptanz führt. Dies entspricht auch den Werten einer demokratisch verfassten Gesellschaft. Zum anderen führt die Auseinandersetzung zwischen mehreren Individuen zu einem reiferen Diskussionsprodukt, als wenn ein Manager so gut wie alleine entscheidet.

Hochschule muss letztlich demokratisiert werden, um sich weiterzuentwickeln und dabei Qualitäten zu sichern. Nur eine demokratische Hochschule kann ihrer Funktion und ihrer Verantwortung gerecht werden. Studierende sind also weder Mittel, noch Mittelpunkt von Qualitätsmanagement. Studierende sollen gemeinsam mit allen Betroffenen Subjekt von Qualitätssicherung und Hochschulsteuerung und -entwicklung sein.



## Forum 2

# Studentische Lehrveranstaltungs- kritik und Qualitätsmanagement

## Studierendenbefragungen in Lehrveranstaltungen: Instrument der Evaluation oder „nur“ der Qualitätsentwicklung?

Helmut Kromrey

### I. Vorbemerkungen

In der begrenzten Zeit eines Vortrags muss bei einem so komplexen Thema vieles ungesagt bleiben. Wenn ich also den Schwerpunkt auf einige problematische Punkte der Durchführung und Verwertung von Teilnehmer/innen-Umfragen in Lehrveranstaltungen lege, bitte ich, das nicht als Ablehnung des Verfahrens misszuverstehen, sondern als Hinweise, wo man aufpassen muss, um Fehler zu vermeiden. Zur Ergänzung können Sie „Konstruktiveres“ nachlesen in Kromrey 2001 und 2003.<sup>1</sup>



Abbildung 1: WER evaluiert WAS WIE?

<sup>1</sup> Kromrey, H. (2001): Studierendenbefragungen als Evaluation der Lehre? Anforderungen an Methodik und Design. In: Engel, U. (Hg.): Hochschul-Ranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre, Frankfurt/New York 2001: Campus, S. 11-48; Kromrey, H. (2003): Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: Stockmann, H. (Hg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder, Leverkusen 2003: Leske+Budrich, S. 233-258.

Wissenschaft ist ein seltsames Spiel, ein Spiel, das manchmal das Anwenden des im Alltag so geschätzten „gesunden Menschenverstandes“ auszutreiben scheint.

- Im Alltag würden wir jemanden, der persönlich betroffen ist, zwar als wertvollen Informanten für die Binnenperspektive sehr schätzen, aber wir würden sein Urteil selbstverständlich als von der Art seines Betroffenseins gefärbt, also als vermutlich „nicht objektiv“, einschätzen.
- Im Alltag gehen wir selbstverständlich davon aus, dass jemand eine Sache, in die er persönliche Interessen investiert, anders („interessegeleitet“) wahrnimmt als eine Sache, die ihn nicht betrifft.
- Im Alltag würden wir als selbstverständlich unterstellen, dass man für die Bewertung eines Sachverhalts einen Maßstab braucht (einen Vergleichs-„Standard“) und dass unzweideutig klar sein muss, in welcher Hinsicht (also: unter welchen „Kriterien“) etwas bewertet wird.
- Im Alltag akzeptieren wir auch als selbstverständlich, dass Aussagen von Personen nicht unbeeinflusst davon sind, wer sonst noch anwesend ist und wie die Meinungen der Anwesenden sind.

All dies scheint weitgehend in Vergessenheit zu geraten, sobald wir eine Sache „als empirische Wissenschaftler“ in Angriff nehmen und dabei als Informationsinstrument die standardisierte Befragung verwenden. In sozusagen „wissenschaftlicher Alltags-Amnesie“ glauben wir offenbar an die Wunderwirkung einer „Objektivierung durch Standardisierung“. Zu all diesem möchte ich mit ein paar illustrierenden Beispielen Anstöße zum Nachdenken geben. Zuvor aber: Was ist das überhaupt – „Evaluation“?

## II. Methodisches

„Evaluation“ ist zu einem vieldeutigen Alltagsbegriff geworden:

Kontext der Begriffsverwendung:	Bedeutung:
alltagssprachlich	Irgendjemand bewertet irgendetwas irgendwie unter irgendwelchen Gesichtspunkten
„politisch“	Überprüfung eines Programms/einer Einrichtung durch ein zu diesem Zweck berufenes Expertengremium (Resultat: Evaluationsgutachten mit Empfehlungen)
empirisch/methodisch	Design für einen spezifischen Typ empirischer Sozialforschung (experimentelle/quasi-experimentelle Programmformforschung, Implementations- und Begleitforschung, Erfolgskontrolle, formative Evaluation)
Spezialfall Umfrageforschung	Erhebung und Auswertung bewertender (=„evaluierender“) Aussagen; Analogie zur Meinungsforschung (s. Politbarometer, Teilnehmerbefragungen in Seminaren)

**Tabelle 1: Evaluation – Kontext und Bedeutung**

Wenn wir im Hochschulkontext von Evaluation reden, sollte natürlich die alltagssprachliche Bedeutung nicht gemeint sein. Vielmehr geht es (sollte es jedenfalls gehen) um ein methodisch kontrolliertes Verfahren zur Begründung von Bewertungen, die intersubjektive Geltung beanspruchen – auf welche Weise auch immer wir dies zu realisieren versuchen.

alltäglicher Sprachgebrauch:	wissenschaftlicher Sprachgebrauch:
Irgendetwas wird	Programme, Maßnahmen, Organisationen werden
von irgendjemandem	durch Personen, die zur Bewertung besonders befähigt erscheinen: Sachverständige, Experten, Betroffene etc.
nach irgendwelchen Kriterien	nach explizit auf den Sachverhalt bezogenen und begründeten Beurteilungskriterien und ggf. Standards
in irgendeiner Weise bewertet.	in einem objektivierten Verfahren, im Rahmen eines im Detail geplanten Evaluationsdesigns bewertet.

**Tabelle 2: „Wissenschaftliche“ Bedeutung von Evaluation**

Dass die in Tabelle 2 aufgelisteten Kriterien nicht einfach zu erfüllen sind, ist nachvollziehbar. Und so ist auch der häufig geäußerte Wunsch von „Praktikern“ an die „Methodiker“ verständlich, ihnen Hilfen in Form einfacher, leicht handhabbarer und für den jeweiligen Anwendungsfall kombinierbarer „Bausteine“ (einschließlich Anwendungsregeln) zur Verfügung zu stellen. Leider macht die Komplexität der Aufgabe „Evaluation“ in Verbindung mit der Vielfalt möglicher „Gegenstände“ die Entwicklung eines solchen Evaluations-„Baukastens“ unmöglich. Die Konsequenz für das Evaluationsdesign, für das empirisch-methodische Vorgehen ist: Es gibt nicht das (allgemein gültige) Evaluationsdesign. Es finden sich im Werkzeugkasten der empirischen Sozialforschung auch keine speziellen Methoden, die das Wunder vollbringen, „objektive Bewertungen“ mit intersubjektiver Geltung herbeizuzaubern. Vielmehr ist für jedes Evaluationsvorhaben ein maßgeschneidertes Design, das sowohl dem Evaluationsziel wie dem Gegenstand gerecht wird, zu entwickeln und zu begründen. Und dafür sind aus dem gesamten Reservoir empirischer Methoden (qualitativ wie quantitativ, explorativ wie hypothesengeleitet) die für diesen speziellen Fall geeigneten Instrumente auszuwählen, anzupassen und zu kombinieren.

wissenschaftlicher Sprachgebrauch:	Präzisierungen/Konkretisierungen:
Programme, Maßnahmen, Organisationen werden	bereits existenter Sachverhalt (neu, alt); in Planung/Entwicklung befindlich; bereits implementiertes politisches Programm, Feldversuche, Entwicklungsprojekte; Umfeld eines Programms u.v.m.
durch Personen, die zur Bewertung besonders befähigt erscheinen: Sachverständige, Experten, Betroffene etc.	unterschiedlicher Bezug der Evaluierenden zum Gegenstand: außenstehende/unabhängige Wissenschaftler, Auftragsforscher, im Programm Mitwirkende, externe Berater, engagierte Betroffene, Befürworter/Gegner etc.
nach explizit auf den Sachverhalt bezogenen und begründeten Beurteilungskriterien und ggf. Standards	qualitative/quantitative Forschungslogik, experimentell/nicht-experimentell; Evaluation im Vorfeld, begleitend, nachträglich; möglichst wenig beeinflussend vs. formativ etc.
in einem objektivierten Verfahren, im Rahmen eines im Detail geplanten Evaluationsdesigns bewertet.	Zielerreichung/Wirkungen/Nebenwirkungen, Effizienz der Durchführung, Eignung und Effektivität der Maßnahmen, Prozess-/Output-/Outcome-Evaluation; Angemessenheit/Legitimierbarkeit der Ziele; Perspektiven (Auftraggeber, Betroffene, Durchführende, Allgemeinheit, Sozialverträglichkeit) etc.

**Tabelle 3: Komplexität von Evaluation und Evaluationsgegenstand**

Womit der Bogen geschlagen wäre zurück zur Illustration zu Beginn (Abbildung 1): WER evaluiert WAS WIE? und natürlich – um auch dies nicht zu vergessen – zu welchem ZWECK?

Paradigmen von Evaluation:	Funktionen/Ziele/Prioritäten:
„Forschungsparadigma“	Evaluation als Chance für die Gewinnung anwendungsorientierten und transferfähigen Grundlagenwissens, Bindeglied zwischen Theorie und Praxis; wissenschaftliche und methodische Kriterien stehen im Vordergrund
„Kontrollparadigma“	Evaluation als Beitrag zur Planungs-rationalität durch Erfolgskontrolle; weitere Kontrollform neben Rechtmäßigkeitskontrolle (Gerichte), politischer Kontrolle (Parlamente) und Wirtschaftlichkeitskontrolle (Rechnungshöfe); Priorität hat das Programm, methodische Ansprüche müssen ggf. zurückstehen
„Entwicklungsparadigma“	Prozessorientierung, Beitrag zur Programm- oder Organisationsentwicklung; Evaluation ist neben Forschung auch Beratung; Einbezug der Betroffenen und Beteiligten ("stakeholder"); flexibles, situationsoffenes Design

**Tabelle 4: Ziele und Zwecke von Evaluation**

Besteht darüber Klarheit, zu welchem Zweck welcher Typ von Evaluation durchgeführt werden soll, ist die Liste der notwendigen Vorklärungen noch immer nicht abgearbeitet, ist die so einfach klingende Frage – Wer evaluiert was wie? – noch immer nicht konkret genug beantwortet:

Fragestellungen:	Evaluationsdimensionen:
Was wird evaluiert? Implementations- oder Wirkungsforschung	Analyse von Planung/Durchsetzung/Vollzug (methodisch: „monitoring“) versus Messung hervorgerufener Effekte der Maßnahmen (methodisch: Kausalanalyse)
Wann wird evaluiert? Summative oder formative Evaluation	Begleitende Evaluation mit projektbeeinflussenden, „formativen“ Rückkoppelungen („praxisrelevant“, aber nicht leicht im Sinne von Wirkungskontrolle interpretierbar) versus zusammenfassende – „summative“ – Evaluation nach Projektabschluss (Evaluationsgutachten)
Wo ist die Evaluation angesiedelt? Externe oder interne Evaluation	Vergabe der Evaluation an Außenstehende (häufig bei öffentlich geförderten Vorhaben, Sicherung von Professionalität und Unabhängigkeit) versus Evaluation als Bestandteil der Projektentwicklung (Qualitätsentwicklung und -sicherung, problemloser Zugang zu Informationen, aber problematische „Objektivität“)
Wer beurteilt nach welchen Kriterien? Instanzen der Evaluierung	Im „traditionellen“ Fall der Programmforschung: Kriterien stammen aus dem Programm (Ziele), Urteile sind wertneutrale „technologische Einschätzungen“; versus Bewertung durch programm- und evaluations-externe Instanzen (Experten, Nutzer, Betroffene)

**Tabelle 5: Organisation der Evaluation: vier Fragen und viele Antworten**

Ist mit Evaluation das Gewinnen von Bewertungen mit intersubjektivem Geltungsanspruch gemeint, geht es immer um Qualitätsurteile und um Effekt-Zuschreibungen und sind immer diese vier Gegenstandsdimensionen – wie sie die Methodologie der Programmforschung herausgearbeitet hat – angemessen zu berücksichtigen (vgl. Abbildung 2). Allerdings ist das methodologische Evaluationsmodell nach dem Design der quasi-experimentellen Wirkungszurechnung (und dadurch Bewertung) in der Hochschule für die Evaluation der Lehre in Form einzelner Lehrveranstaltungen nicht realisierbar. Die übliche „Ersatzlösung“ läuft auf die Anwendung der Befragungsmethode hinaus: auf die Erhebung und statistische Auswertung evaluierender Aussagen von Personen, die zur Beurteilung in besonderer Weise geeignet erscheinen. Bei Lehrveranstaltungen liegt es nahe, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der zu evaluierenden Veranstaltungen als diese Personen erkannt werden.

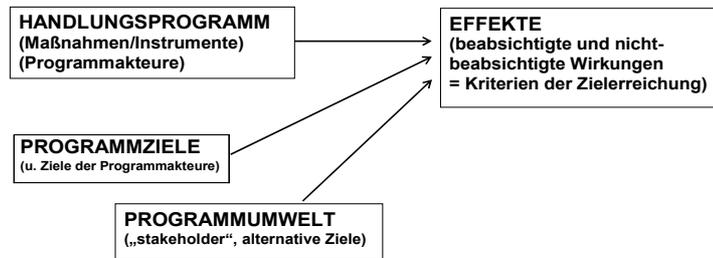


Abbildung 2: Evaluationsdimensionen im „Leitmodell“ der Programmwirkungsforschung

Dagegen ist prinzipiell nichts einzuwenden. Es kommt nur darauf an, zu welchem Zweck dies geschieht und in welcher Weise die Erhebungen und Auswertungen durchgeführt werden. Grob unterteilt können zwei Erhebungszwecke unterschieden werden:

- **Erhebung der Akzeptanz** der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und von Informationen, die zur Abstimmung der Lehre auf die Zielgruppe: „Studierende in der Lehrveranstaltung“ (Studierendenorientierte Lehre) benötigt werden.
- **Messung der Qualität** der Lehrveranstaltung (des Lehrangebots, der Rahmenbedingungen, der Lehr-Performanz).

Im ersten Fall – Akzeptanzerhebung – sind die Auskunft gebenden Studierenden zugleich auch die Untersuchungsobjekte. Sie informieren über ihre subjektive Situation in der Lehrveranstaltung. Diese Informationen sind wichtig für das Qualitätsmanagement; und dies ist eine unbestreitbare Stärke des Instruments Befragung. Im zweiten Fall – Qualitätsmessung – sind die Veranstaltungen und die Lehrenden die Untersuchungsobjekte. Die Studierenden werden als Evaluations-sachverständige herangezogen, die erfahrungsfundierte Urteile fällen, die auf vorgegebenen Skalen Qualitäts-Messwerte benennen sollen. Mit Hilfe statistischer Kennziffern (im Allgemeinen arithmetisches Mittel) werden – so die Unterstellung – die Qualitäten der Lehrveranstaltungen „objektiv“ und zwischen den Veranstaltungen vergleichbar bestimmt.

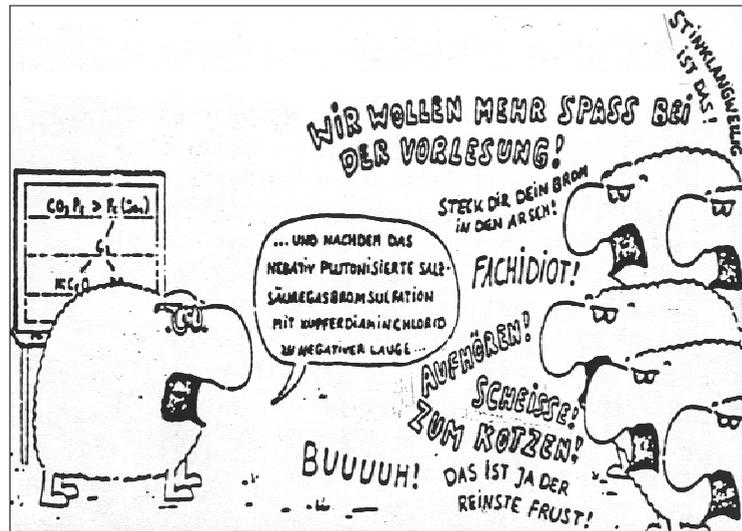


Abbildung 3: Evaluation durch Akzeptanzerhebung?

Wäre das Qualitäts-Messproblem so lösbar, könnte auf diese Weise auch empirisch fundierte Qualitätsentwicklung der Lehre (hier: auf der Mikroebene Lehrveranstaltung und Lehrperson) betrieben werden. Qualitätsoptimierung könnte über eine „bessere“ Gestaltung des Lehrangebots und durch didaktische Fortbildung der Lehrenden angestrebt und kontrolliert werden. Etwa so:



Abbildung 4: Qualitätsentwicklung durch Akzeptanzerhöhung?

Manche Argumente scheinen für diese Lösung zu sprechen. So hieß es z.B. schon in einem Dozentenkurs des HDZ Essen von 1980 optimistisch: „Urteile (Schätzungen) von Studenten über die Lehre ... sind – wenn man etwa 20-30 Studenten urteilen lässt – zuverlässig wie professionelle Testverfahren“. Und: „Sie sind von anderen Merkmalen der Studenten selbst und der Dozenten wenig beeinflusst.“<sup>2</sup>

Leider sind diese Behauptungen sämtlich falsch! Standardisiertes Befragen ist – entgegen einem gängigen Vorurteil – ganz generell ein sehr problematisches Instrument der Informationsgewinnung; es müssen hinsichtlich des Erhebungsgegenstandes und der Forschungskontaktsituation sehr anspruchsvolle Voraussetzungen erfüllt sein, die fast immer nicht erfüllt sind. Noch problematischer wird es, wenn Befragung als Instrument des „Messens“ eingesetzt werden soll. In diesem Fall müssen an formalen Voraussetzungen erfüllt sein:

- der „Gegenstand“ (das Objekt) der Beurteilung ist eindeutig definiert;
- das zu messende „Merkmal“ (Variable) ist eindeutig definiert und operationalisiert;
- eine „Mess-Skala“ (Vergleichsmaßstab) existiert und ist eindeutig definiert (incl. eindeutiger Skalen-Endpunkte sowie unterscheidbarer Abstufungen zwischen den Skalen-Endpunkten);
- die Befragten sind in der Lage, den „Gegenstand“ intersubjektiv übereinstimmend zu identifizieren, das zu messende „Merkmal“ intersubjektiv übereinstimmend zu erkennen (identische Semantik + identische Perspektive) und die „Mess-Skala“ in intersubjektiv übereinstimmender Weise darauf anzuwenden (= Messung durch Vergleich der Merkmalsausprägung eines Objekts mit einem Vergleichsmaßstab, Übersetzung dieses Vergleichs in Skalenpunkte).

Wollen wir Qualität messen (also „evaluieren“), kommen noch ein paar weitere Probleme hinzu: Verschiedene Studierende urteilen nicht nur auf den vorgegebenen Kriterien unterschiedlich (d.h. es gibt individuelle Variation; die ließe sich durch geeignete statistische Auswertung „ausmitteln“, sofern es nicht zu gruppenspezifisch „systematischer“ Variation

---

<sup>2</sup> Schmidt, J. (1980): Evaluation. I. Evaluation als Diagnose, Essen 1980, S. 51 f.

kommt). Sondern sie urteilen mit Bezugnahme auf unterschiedliche Ziele, Bedürfnisse und Voraussetzungen (vgl. Abbildung 1). Bezogen auf die Lehre als lernunterstützender Service für Lernende: Verschiedene Studierende benötigen unterschiedliche Arten von Unterstützung durch das Lehrangebot und als Konsequenz daraus – wenn die Lehrqualität für sie „gut“ sein soll – ein auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenes unterschiedliches Lehrangebot (eben „Zielgruppenorientierte“ Lehre). Wird aus den erhobenen Bewertungen der Befragten diese Unterschiedlichkeit statistisch „ausgemittelt“ (also entsubjektiviert), wird das End-Resultat nicht „besser“ (im Sinne von richtiger), sondern „schlechter“ (denn es verliert jeden Informationswert).

Von der Befragungsmethodologie her gesehen ergeben sich daraus zwei weitere unabdingbare Anforderungen an die Qualität des Befragungsprojekts (das gilt im Übrigen nicht nur für Befragungen mit dem Ziel der „Evaluierung“, sondern auch für Befragungen mit dem Ziel der Erhebung von Akzeptanz und von anderen qualitätsrelevanten Informationen):

- Neben dem „Kriterium“ der Beurteilung („Qualitäts-Merkmal“) ist ein „Standard“ der Beurteilung zu definieren: Wann ist etwas „gut“, wann „schlecht“, wann „mittelmäßig“? etc.
- Dieser „Standard“ ist von allen Evaluierenden in intersubjektiv übereinstimmender Weise anzuwenden.

### **III. Illustrierende Beispiele**

Es ist ja für niemanden etwas wirklich Neues, wenn ich Ihnen sage, dass schon das eigene Interesse, das man in eine Lehrveranstaltung von Beginn an mitbringt, den Lernerfolg beeinflusst.

Sie sehen es an den Daten in unten stehender Tabelle: **Eigenes Interesse<sup>3</sup> (und sei dieses auch noch so sehr auf einen Teilaspekt eingeschränkt) fördert den Lernerfolg!** Für Zwecke der Qualitätsevaluation ist dies ein „ärgerlich verzerrendes“ Resultat. Für Zwecke der Entwicklung der Qualität der Lehre als Lernunterstützung dagegen finden Sie hier eine ganz wichtige Information (man muss das Curriculum so gestalten, dass der Nutzen dieses Studienstoffs für die Studierenden einsehbar ist). Das eigene Interesse als ein Teilnahmegrund beeinflusst aber nicht „lediglich“ den eigenen Lernerfolg, sondern es beeinflusst auch die Wahrnehmung der Qualität der Lehrveranstaltung:

		Teilnahme-Motivation						Gesamt	
		rein extrinsisch		intrins. + Pflicht		intrins., ohne Pfl.		Anzahl	Spalten %
		Anzahl	Spalten %	Anzahl	Spalten %	Anzahl	Spalten %		
<b>Zusammenhänge verdeutlicht</b>	nein	1543	26,6%	393	11,9%	153	11,4%	2089	20,0%
	teils/teils	1590	27,4%	675	20,5%	273	20,3%	2538	24,3%
	viel	2665	46,0%	2221	67,5%	918	68,3%	5804	55,6%
<b>Gesamt</b>		5798	100,0%	3289	100,0%	1344	100,0%	10431	100,0%

**Tabelle 6: Motivation und Lernerfolg<sup>4</sup>**

<sup>3</sup> In der Tabelle wird die Motivation zur Teilnahme an der Veranstaltung mit der Selbsteinschätzung des wahrgenommenen Lernerfolgs gegenübergestellt. Für die Erhebung der Teilnahmegründe wurde eine lange Liste von Gründen wie Interesse am Thema, Nutzen für andere Studienleistungen, Nutzen für späteren Berufswunsch, Wiederholung von Studienstoff, Vorbereitung auf eine Prüfung, gute Erfahrung mit der Lehrperson, gemeinsame Studienplanung mit Mitsstudierenden über Wahlpflicht bis hin zur reinen Pflichtteilnahme (weil in der Prüfungsordnung vorgesehen und keine Wahlmöglichkeit besteht) sowie der offenen Kategorie „Sonstiges“. Die Befragten wurden gebeten, „alles Zutreffende“ anzukreuzen. „Nur extrinsisch“ bedeutet also: Außer der reinen Teilnahmepflicht (ohne Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Angeboten) wurde keine der übrigen Optionen angekreuzt. Als „intrinsisch“ motiviert (die Psychologen mögen mir verzeihen) gilt in dieser Tabelle die Teilnahme also schon dann, wenn irgendeine der anderen Vorgaben (und sei es „Sonstiges“) angekreuzt wurden. Erschreckend ist, dass mehr als die Hälfte der in den Vorlesungen in allen Fakultäten im Befragungszeitraum angetroffenen Studierenden dort allein und ausschließlich deshalb waren, weil sie dies mussten.

<sup>4</sup> Daten aus einem Pilotprojekt „Evaluation der Lehre“ an der Ruhr-Universität Bochum, Erhebungen vom WS 1991/92 - WS 1992/93 in den Fakultäten Wirtschaftswissenschaft, Sozialwissenschaft, Psychologie, Bauingenieurwesen, Physik/Astronomie und Medizin.

		Teilnahme-Motivation						Gesamt
		rein „extrinsisch“ motiviert		„intrinsisch“ motiviert + Pflicht		rein „intrinsisch“ motiviert		
		Anzahl	Spalten%	Anzahl	Spalten%	Anzahl	Spalten%	
Erfüllung der Erwartungen an die Vorlesung	negativ	1735	30,7	373	11,5	102	7,7	2210 21,6%
	neutral, teils/teils	1551	27,4	619	19,0	195	14,6	2365 23,1%
	positiv	2370	41,9	2262	69,5	1036	77,0	5668 55,3%
Gesamt	n Zeilen%	5656 55,2%	100,0	3254 31,8%	100,0	1333 13,0%	100,0	10243

Tabelle 7: Motivation und Beurteilung der Veranstaltung (Erwartungserfüllung)<sup>5</sup>

Das Evaluationsfazit, das Sie aus den Spalten „intrinsisch motivierte Teilnahme“ ablesen können, ist: Eigenes Interesse stimmt gnädig. Gegen die obigen Ergebnisse kann man einwenden: Ein guter Lehrender ist auf das mitgebrachte Interesse nicht angewiesen; er kann „Interesse wecken“. Wie aber soll etwas „geweckt“ werden, wenn es nicht zumindest latent vorhanden ist? Selbst wenn man die Latte niedriger hängt, und nicht das „Wecken“ nicht vorhandenen Interesses fordert, sondern das „Fördern von (zumindest ansatzweise vorhandenem) Interesse“ dann ist dies leichter gesagt als getan:

		Teilnahme-Motivation						Gesamt
		rein „extrinsisch“ motiviert		„intrinsisch“ motiviert + Pflicht		rein „intrinsisch“ motiviert		
		Anzahl	Spalten%	Anzahl	Spalten%	Anzahl	Spalten%	
Förderung von Interesse am Lernstoff	überhaupt nicht (-2)	1459	25,1	168	5,1	57	4,2	1684 16,1%
	eher nein (-1)	1213	20,9	260	7,9	99	7,4	1572 15,1%
	neutral, teils/teils	1537	26,5	531	16,1	200	14,9	2268 21,7%
	ja, etwas (+1)	1464	25,2	1725	52,4	445	33,1	3634 34,8%
	ja, sehr (+2)	130	2,2	608	18,5	544	40,4	1282 12,3%
Gesamt	n Zeilen%	5803 55,6%	100,0	3292 31,5%	100,0	1345 12,9%	100,0	10440

Tabelle 8: Motivation und Förderung von Interesse<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Veröffentlicht in Kromrey, H. (1995): Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern. In: Mohler, P. Ph.: Universität und Lehre, 2. Aufl., Münster/New York: Waxmann, S. 105-128.

<sup>6</sup> Kromrey, H. (1994): Wie erkennt man „gute Lehre“? Was studentische Vorlesungsbeurteilungen (nicht) aussagen. In: Empirische Pädagogik, Jg. 8, H. 2, S. 153-168.

Zumindest gilt dies unter den gegenwärtig gegebenen Bedingungen für Lehre und Studium an deutschen Hochschulen, die häufig genug dadurch charakterisiert sind, dass zielgruppenorientierte Lehre erschwert wird, dass den Studierenden wenig oder keine Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Angeboten bleiben. So erstaunt es fast nicht mehr, dass die meisten Veranstaltungen mehrheitlich von Studierenden besucht sind, die dort nicht freiwillig hinkommen, sondern ausschließlich weil sie müssen (55,6 Prozent, vgl. Tabelle 8).

Das hat natürlich gravierende Auswirkungen auf die Chance der Lehre, beim „Fördern von Interesse“ erfolgreich zu sein. Auch dies weiß man natürlich aus dem Alltag: dass man sowohl vom Interesse wie vom Desinteresse in der sozialen Umgebung „angesteckt“ wird. Aber es überrascht schon, wie stark dieser „Ansteckungseffekt“ ist:

		Vorherrschende Teilnehmermotivation („soziales Klima“)										Gesamt	
		> 90% „extrinsisch“ motiviert		> 80% „extrinsisch“ motiviert		gemischt		> 70% „intrinsisch“ motiviert		> 75% „intrinsisch“ motiviert			
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Förderung von Interesse am Lernstoff	überhaupt nicht (-2)	383	39,8	721	25,8	509	11,0	69	4,4	2	0,4	1684	16,1%
	eher nein (-1)	228	23,7	520	18,6	676	14,6	130	8,4	18	3,6	1572	15,1%
	neutral, teils/teils	190	19,7	607	21,7	1126	24,4	277	17,8	68	13,6	2268	21,7%
	ja, etwas (+1)	138	14,3	783	28,0	1794	38,8	732	47,0	187	37,5	3634	34,8%
	ja, sehr (+2)	24	2,5	168	6,0	518	11,2	348	22,4	224	44,9	1282	12,3%
Gesamt	n	963	100,0	2799	100,0	4623	100,0	1556	100,0	499	100,0	10440	
	Zeilen%	9,2		26,8		44,3		14,9		4,8			

Tabelle 9: Soziales Lernklima und Förderung von Interesse<sup>7</sup>

Gliedert man die Tabelle noch einmal auf nach denjenigen Befragten, die „nur gezwungenermaßen“ in der Vorlesung sitzen, und denen, die zumindest eine minimale „intrinsische“ Motivation in die Veranstaltung gelenkt hat, dann wird der „Ansteckungseffekt“ noch weiter verdeutlicht. Personen, die mit zumindest minimalem Eigeninteresse in die Veranstaltung gekommen sind, konstatieren in vorherrschender „nur-Pflicht“-Nachbarschaft (>90 Prozent) zu 45 Prozent, Ihnen sei „das Interesse

<sup>7</sup> Ebenda.

vergangen“ (-2 oder -1); das gilt auch noch für jeden Dritten in Veranstaltungen mit 80-90 Prozent von Beginn an Desinteressierten.

Umgekehrt lassen sich in „interessierter“ Nachbarschaft (>70 Prozent intrinsisch) die anfangs Desinteressierten zu über 40 Prozent von der Motivation der Nachbarn mitreißen (oder wollen wir so optimistisch sein: von den Lehrenden motivieren?).<sup>8</sup> In noch homogener interessierter Umgebung (>75 Prozent intrinsisch) gilt dies sogar für 55 Prozent der ursprünglich nur gezwungenermaßen Teilnehmenden.

Was in den vorigen Tabellen als Tendenz für die Einschätzung der eigenen Lernsituation zum Ausdruck kam, gilt im Übrigen auch wieder für die Beurteilung der Lehrveranstaltung.

		Vorherrschende Teilnehmermotivation („soziales Klima“)										Gesamt
		> 90% „extrinsisch“ motiviert		> 80% „extrinsisch“ motiviert		gemischt		> 70% „intrinsisch“ motiviert		> 75% „intrinsisch“ motiviert		
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Erfüllung der Erwartungen an die Vorlesung	überhaupt nicht (-2)	151	16,1	257	9,4	135	3,0	20	1,3	1	0,2	564 5,5%
	eher nein (-1)	266	28,3	658	24,0	604	13,4	107	6,9	11	2,2	1646 16,1%
	neutral, teils/teils	266	28,3	787	28,7	1033	22,9	238	15,4	41	8,2	2365 23,1%
	ja, etwas (+1)	216	23,0	860	31,4	2006	44,4	720	46,5	172	34,5	3974 38,8%
	ja, sehr (+2)	40	4,3	177	6,5	739	16,4	464	30,0	274	54,9	1694 16,5%
Gesamt	n	939	100,0	2739	100,0	4517	100,0	1549	100,0	499	100,0	10243
	Zeilen%	9,2		26,7		44,1		15,1		4,9		

Tabelle 10: Soziales Lernklima und Beurteilung der Veranstaltung (Erwartungserfüllung)<sup>9</sup>

Alle diese Beispiele (die fast beliebig vermehrt werden könnten) sprechen stark **gegen** die Verwendung von Teilnehmerbefragungen als Instrument der (auf den Gegenstand Lehrdienstleistung bezogenen) Qualitätsevaluation – nicht etwa, weil Studierende diese „Qualität“ nicht angemessen

<sup>8</sup> Ebenda.

<sup>9</sup> Kromrey, H. (1995): Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern. In: Mohler, P. Ph.: Universität und Lehre, 2. Aufl., Münster/New York: Waxmann, S. 105-128.

beurteilen könnten. Im Gegenteil: Weil sie sie subjektiv angemessen beurteilen, nämlich als rationale Akteure aus ihrer eigenen Perspektive als real Betroffene im Hinblick auf ihre individuellen Ansprüche, aber eben nicht aus der abstrakten und in ihrer Situation künstlichen Perspektive unparteiischer, unabhängiger Experten.

Alle diese Beispiele sprechen daher ebenso stark **für** die Verwendung von Teilnehmerbefragungen als Instrument der Informationserhebung für Zwecke des Qualitätsmanagements (und damit auch für Zwecke der Evaluation). Die Ergebnisse liefern wichtige qualitätsrelevante Informationen; sie sind aber nicht schon „Evaluation“.

## Lehrevaluation aus pädagogisch-psychologischer Sicht. Das Berliner Evaluationsinstrument für Kompetenzen

Renate Soellner/Edith Braun/Burkhard Gusy

Über Lehrevaluation wurde in den letzten zehn bis 15 Jahren viel geforscht, geschrieben und mitunter sehr kontrovers diskutiert. Eine der Fragen, die in diesem Zusammenhang immer wieder bemüht wird, ist die der angemessenen Kriterien für gute Lehre und damit auch der Erfassung (Operationalisierung) dieser Zielvariablen. Schon der Soziologe und Sozialökonom Max Weber war sich über einige Kriterien, die eine Lehrveranstaltung positiv beeinflussen können, bewusst, wie das folgende Zitat aus seinem Vortrag zu „Wissenschaft als Beruf“ 1919 verdeutlicht: „Nun ist es aber eine Tatsache, dass der Umstand, dass die Studenten einem Lehrer zuströmen, in weitestgehendem Maße von reinen Äußerlichkeiten bestimmt ist: Temperament, sogar Stimmfall, – in einem Grade, wie man es nicht für möglich halten sollte.“ Weber stellt somit Kriterien der Lehrperson in den Vordergrund des studentischen Bewertungsverhaltens.

Im Folgenden möchten wir uns dem Thema der Bewertung von Lehre vom Begriff der Evaluation ausgehend nähern. Wir werden Argumente beleuchten, die für und gegen Lehrevaluationen angeführt werden. Daran anschließend stellen wir Ihnen als Beispiel einer pädagogisch psychologisch theoretischen Fundierung das „Berliner Evaluationsinstrument für Kompetenzen“ vor, das derzeit an der Freien Universität Berlin von der Arbeitsgruppe Braun, Gusy und Hannover entwickelt wird.

Bezieht man sich auf die Definition von Evaluation, wie sie die Deutsche Gesellschaft für Evaluation vornimmt, so ist Evaluation „... die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstands. Die erzielten Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Empfehlungen müssen nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen qualitativen und/oder quantitativen Daten beruhen.“ (DeGEval, 2002, S. 13).

Hier wird deutlich, dass es bei Evaluation nicht nur um ein Sammeln und Beschreiben von empirischen Tatsachen geht, sondern vielmehr eine wertende Interpretation erwartet wird. Evaluation ist dem Prinzip der Nützlichkeit verpflichtet, Evaluationsstudien sollen demnach Handlungsempfehlungen folgen, die unter Anwendung sozialwissenschaftlicher Methoden empirisch begründet sind (Wottawa & Thierau, 2003).

Evaluation kann auch als eine Strategie der Qualitätssicherung aufgefasst werden, wobei unterschiedliche Nutzungsaspekte im Vordergrund stehen können:

- Ergebnisse werden summativ genutzt, mit dem Ziel Defizite aufzuzeigen oder mit einer vorgegeben Sollstruktur abzugleichen.
- Ergebnisse werden formativ genutzt, mit dem expliziten Ziel einer kontinuierlichen Verbesserung des Evaluationsgegenstandes.

Mit diesen beiden Nutzungsaspekten wird auch das häufig formulierte Unbehagen auf Seiten der Evaluierten verstehbar. Ob Evaluation als Kontrolle oder Entwicklungschance erlebt wird, wirkt sich maßgeblich auf deren Akzeptanz und die Bereitschaft aus, aktiv daran mitzuwirken.

Auf Lehrevaluationen bezogen, spiegelt sich die kontrollierende Funktion von Evaluation in der Diskussion um leistungsbezogene Besoldung und die Berücksichtigung der Lehrevaluationsergebnisse in Berufungs- und Entfristungsverhandlungen wider. Unter einer entwicklungsorientierten Perspektive könnte die Unterstützung der Lehrenden z.B. in Form einer lehrbezogenen Personalentwicklung von übergeordnetem Interesse sein. Auch die Herstellung einer vertrauensvollen Atmosphäre unter Lehrenden, die Etablierung einer Fehler- sowie die Schaffung einer Lehrkultur, die Lehre wieder als eine der zentralen Aufgaben von Hochschulen auffasst, lassen sich mit einem entwicklungsorientierten Evaluationsansatz vereinbaren.

Argumente, die gegen Lehrevaluation ins Feld geführt werden, können wie folgt beschrieben werden: Lehrevaluation wird mitunter als „hoheitlicher Eingriff in die Wissenschaftsfreiheit“ beschrieben, die Evaluationswut alles zu evaluieren, was evaluierbar ist, wird als fast krankhafte

„Evaluitis“ abgetan und vielfach wird angesichts der teilweise aufwendigen und mit hoher zeitlicher Frequenz durchgeführten Erhebungsverfahren über Evaluationsmüdigkeit geklagt (Rindermann, 2001). Ein immer wieder ins Feld geführtes Argument ist, dass Studierenden die Fähigkeit abgesprochen wird, Lehrqualität beurteilen zu können, da sie als Teilnehmer des Prozesses nur einen Ausschnitt davon wahrnehmen und in der Bewertung durch die ihnen zugewiesene Rolle beeinflusst sind. Untersuchungen konnten jedoch zeigen, dass Studierende recht konsistent antworten. So wurden Korrelationen von studentischen Beurteilungen mit Fremdurteilen von  $r=.5$  festgestellt, mit dem eigenen objektiven Lernerfolg bestand ein Zusammenhang von  $r=.47$  (Rindermann, 2001). Auch fehlende a priori Standards, was denn gute Lehrqualität ausmache und ab welchem Ausprägungsgrad von Lehrqualität gute Qualität erreicht sei, werden bemängelt (Spiel, 2001).

Für Lehrevaluation sprechen die Forderungen der Öffentlichkeit und Politik nach Transparenz über hochschulinterne Vorgänge. So sollten Studierende Evaluationsergebnisse als Orientierungshilfe für die Studienplanung verwenden können. Auch die weit reichenden Veränderungen im Bildungswesen mit einer steigenden Anzahl von Studierenden und der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an den bundesdeutschen Hochschulen machen eine Aufwertung der Lehre innerhalb des Kanons an Tätigkeiten des wissenschaftlichen Personals dringend erforderlich. Weiterhin sind mit Lehrevaluationen Monitoring-Instrumente verfügbar, die über die Qualität der „Dienstleistung“ Lehre informieren, und somit eine bessere Ressourcenplanung und -nutzung seitens der Hochschulen für Weiterbildung und Personalentwicklung im Bereich Hochschullehre ermöglichen.

Sollen Lehrevaluation durchgeführt werden, lassen sich verschiedene Perspektiven unterscheiden. Aus einer Mikroperspektive stehen das Ergebnis einzelner Lehrveranstaltungen sowie die Lehrperson im Vordergrund. Als Evaluationskriterien können dann die jeweiligen Lehrinhalte, der Medieneinsatz, der Lernerfolg, die Didaktik oder auch die zur Verfügung gestellten Materialien dienen. Aus einer Mesoperspektive lässt sich das gesamte Lehrangebot eines Arbeit- oder Fachbereichs oder eines Studiengangs evaluieren. Hierfür geeignete Evaluationskriterien können

die Lehrplanung, die Rahmenbedingungen unter denen Lehrveranstaltungen stattfinden, der Studienverlauf oder auch Verbleibsuntersuchungen sein.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion um die Entwicklung der Hochschulen sollten Lehrevaluationen als Gestaltungsmittel beim Aufbau der neuen Studiengänge eingesetzt und damit als Qualitätssicherungsstrategie verstanden werden.

Die neu konzipierten Bachelorstudiengänge sehen vor, dass Lernziele hinsichtlich des zu erwartenden Kompetenzerwerbs in den Veranstaltungen vorab benannt werden. Im Zuge der Akkreditierung neuer Studiengänge besteht zudem die Verpflichtung die Ausbildungsqualität an den Hochschulen nachzuweisen. In erster Linie geschieht dies mit Hilfe von Lehrevaluationsinstrumenten, die bislang überwiegend Zufriedenheit von Studierenden abbilden. Bei der Umstrukturierung der Studiengänge steht jedoch das Ergebnis im Vordergrund: Es soll berufsqualifizierend ausgebildet werden, Studierende sollen folglich im Studium Kompetenzen erwerben, die sie unmittelbar in ihrem späteren Beruf einsetzen können. Seit Weber ist demnach ein Perspektivenwechsel von einer Lehrendenorientierung bzw. Lehrendenbewertung hin zu einer Outputorientierung im Sinne des Kompetenzerwerbs festzustellen.

Eine solche Ergebnisorientierung wird mit dem „Berliner Evaluationsinstrument für Kompetenzen“, kurz BEvaKomp (Braun & Gusy, 2005) realisiert. Mit diesem Instrument schätzen die Studierenden ihren Kompetenzzuwachs durch den Lehrveranstaltungsbesuch ein. Damit werden nicht mehr Zufriedenheitsurteile sondern der subjektiv wahrgenommene Kompetenzzuwachs durch den Besuch einzelner Lehrveranstaltungen abgetragen.

Kompetenz wird hier im Sinne Weinerts (2001) verstanden, der folgende Beschreibung gibt: „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fä-

higkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (S. 27)

Der Begriff der Kompetenz geht damit über die fachbezogenen Kenntnisse zu einem Lerngegenstand hinaus und beschreibt neben methodischen (Problemlösen), personale (Motivation) sowie soziale Aspekte. Ebenfalls wird der aktive Beitrag der Lernenden, die nicht nur rezipieren, sondern die Lehrangebote aktiv nutzen um ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern, hervorgehoben.

In dieser Definition werden diverse Teilbereiche deutlich, die an die viergliedrige Unterteilung des Kompetenzbegriffs von Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) erinnern.

Diese vier Bereiche sind:

- 1) Fachkompetenzen,
- 2) Methodenkompetenzen,
- 3) Sozialkompetenz,
- 4) Personalkompetenz.

Die Fachkompetenz orientiert sich an den Taxonomien von Bloom (1956), der Lernen als sich aufbauenden Prozess versteht. Neben dem Kenntniserwerb sind das Verstehen, die Anwendung und die Analyse des Gelernten von Bedeutung.

Methodenkompetenz bezeichnet die Fähigkeit einer Person, zahlreiche unterschiedlich klar umrissene Behandlungstechniken und Methoden zu kennen und anwenden zu können (Frey und Balzer, 2003).

Neben den fachlich-methodisch orientierten Kompetenzen werden soziale Kompetenzen als Lehrziel an Bildungseinrichtungen formuliert. Kanning (2003, S. 15) verbindet verschiedene Ansätze und versteht unter sozialer Kompetenz „einen Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung“. Als assoziierte psychologische Konstrukte gelten Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit.

Sozialkompetenz kann in der Lehre durch die Gestaltung von Lernelementen erfolgen, die Kommunikations-, Team- und Konfliktfähigkeit der Studierenden erweitern.

Neben den sozialen Aspekten werden auch auf die eigene Person bezogene Kompetenzen als wichtiger Bestandteil der Handlungskompetenzen erachtet. Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) beschreiben Personalkompetenz als „sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen“. (S. XVI) Hiervon kann lediglich die Motivation auf das Geschehen in einzelnen Lehrveranstaltungen transferiert werden und fand Eingang in das entwickelte Instrument.

### **Vorgehensweise**

Der Einsatz des entwickelten Instrumentes und die Durchführung der Evaluation am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Freien Universität wurde entlang der Idee, Qualitätssicherung als Prozess und Intervention zu verstehen, gestaltet. Die Erhebung erfolgt web-basiert, die Rückmeldung an die Lehrenden wurde automatisiert. Dieses Vorgehen gewährleistet die Anonymität aller Beteiligten vollständig. Lehrenden und Studierenden werden unterschiedliche Instrumente vorgelegt. Lehrende geben an, welche Kompetenzbereiche/Kompetenzen sie zu fördern beabsichtigen, Studierende geben Auskunft über ihren subjektiv wahrgenommenen Kompetenzzuwachs.

Die Erhebung erfolgt jedes Semester zur Semestermitte. Die zeitnahe Rückmeldung ermöglicht eine Diskussion über den bisherigen Veranstaltungsverlauf sowie Optimierungsmöglichkeiten noch in der laufenden Veranstaltung. Erfahrungsgemäß ergeben sich nicht nur Gespräche zwischen Studierenden und Lehrenden, sondern auch unter Dozenten und Dozentinnen. In der Studierendenversion des Erhebungsinstrumentes werden die Eigenverantwortlichkeit und der aktive Anteil betont. Jedes Item erfragt den individuellen Lerngewinn durch den Veranstaltungsbesuch. In Tabelle 1 ist jeweils ein Beispiel-Item enthalten. Da nicht in jeder Lehrveranstaltung die Förderung aller Kompetenzbereiche vorgesehen ist,

werden die Lehrenden nach den Zielen und den zur Verfügung gestellten Lernumgebungen (Diskussionen, Arbeitsgruppen etc.) befragt. Weiterhin werden die Ergebnisse der eigenen Lehrveranstaltung nur mit Lehrveranstaltungen des gleichen Typus kontrastiert. Darüber hinaus werden Studierenden nur Fragen aus den Kompetenzbereichen zur Beantwortung präsentiert, für die es eigenen Angaben zufolge, auch Lerngelegenheiten gibt.

Durch diese Vorgehensweise kann sowohl der formative Anspruch als auch die Interventionsabsicht der Evaluation verwirklicht werden. Lehrende können aufgrund der erhaltenen Rückmeldung neue Gestaltungsmöglichkeiten ausprobieren und sich hierzu zeitverzögert Rückmeldungen einholen (formativer Prozess). Zusätzlich werden Lehrende durch die Kompetenzorientierung ermuntert, sich vermehrt Gedanken über eine aktivere Rolle der Studierenden zu machen (Intervention).

### **Instrument**

Das Berliner Evaluationsinstrument für Kompetenzen beinhaltet insgesamt 27 Items. Die Anzahl der Items je Skala, eine Beispielfrage und die internen Konsistenzen als Hinweis auf die Testgütekriterien sind der Tabelle 1 zu entnehmen.

**Tabelle 1: Skalen des Berliner Evaluationsinstrument für studentische Kompetenzen**

<b>Skala</b>	<b>Anzahl Items</b>	<b>Interne Konsistenz</b>	<b>Beispielitem</b>
Fachkompetenz	6	,91	Ich kann einen Überblick über das Thema dieser Lehrveranstaltung geben.
Methodenkompetenz	6	,84	In Folge dieser Lehrveranstaltung kann ich meine Arbeit besser organisieren.
Kommunikation (Soziale Kompetenz)	5	,86	Aufgrund dieser Lehrveranstaltung fällt es mir leichter, meine eigenen Eindrücke/ Meinungen zu äußern.
Teamfähigkeit (Soziale Kompetenz)	5	,88	An der Aufgabenverteilung in der Arbeitsgruppe habe ich im Rahmen dieser Lehrveranstaltung mitgewirkt.
Personalkompetenz	5	,87	In dieser Lehrveranstaltung habe ich Sachen gelernt, die mich begeistern.

### **Ausblick**

Vor dem Hintergrund der Umstrukturierung der Hochschulen sollte die Qualitätsentwicklung als handlungsleitendes Prinzip im Zentrum der Veränderungen stehen. Lehrevaluation ist nur dann sinnvoll, wenn sie in einen größeren Rahmen der Qualitätsentwicklung gestellt wird. Lehrende benötigen Unterstützung bei den veränderten Ansprüchen an die Hochschullehre. Flankiert werden sollte die Bewertung der Lehre durch Coaching-Angebote seitens der Hochschule, in denen Strategien zur Verbesserung der Lehre erarbeitet werden. Hochschulen könnten so den Wert der Lehre und die Evaluationskultur positiv mit beeinflussen.

Um die Qualität der Befragungsinhalte und die professionelle Gestaltung sicherzustellen, sollten Lehrevaluationen immer wissenschaftlich fundiert werden. Hierbei ist aus unserer Sicht eine Orientierung auf die Wirkung von Lehre und damit auf den Lernerfolg wünschenswert.

Mit dem Berliner Evaluationsinstrument für studentische Kompetenzen wurde ein Lehrevaluationsinstrument vorgelegt, das den Anforderungen der klassischen Testtheorie entspricht. Es ermöglicht, den subjektiven Kompetenzerwerb der Studierenden durch den Besuch von Veranstaltungen reliabel und (konstrukt-)valid zu messen.

Anfragen zum Instrument können an die Co-Autorin dieses Beitrages, Frau Braun, gestellt werden.

## **Literatur**

- Bloom, B. (1956). Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive domain. New York: Davis McKay.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation, e. V. (2002). Standards für Evaluation. Köln: Zimmermann-Medien.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2003). Einführung. In Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.), Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart: Schaeffer-Poeschel, S. IX-XL.
- Frey, A. & Balzer, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. *Empirische Paedagogik*, 17(2), S. 148-175.
- Braun, E. & Gusy, B. (2005). Perspektiven der Lehrevaluation. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation V (in Vorbereitung)*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Kanning, U. P. (2003). Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe.
- Rindermann, H. (2001). Lehrevaluation. Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Spiel, C. (Hrsg.). (2001). Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Münster: Waxman.
- Weber, M. (1919). Wissenschaft als Beruf. URL: [http://www.textlog.de/weber\\_wissen\\_beruf.html](http://www.textlog.de/weber_wissen_beruf.html)
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, F. E. (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 17-31.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (2003). Lehrbuch Evaluation. Bern: Hans Huber.

# Studentische Lehrveranstaltungskritik – Erfahrungsbericht einer studentischen Initiative an der Universität Jena

Daniel Gohlke

## Einführung

Der freie Zusammenschluss von StudentInnenschaften (fzs) hat bereits 1996 einige Eckwerte zur Evaluation herausgearbeitet. Diese sind allgemeingültige Punkte, die bei jeder Evaluation an der Hochschule berücksichtigt werden sollten. Dabei ist es zweitrangig, ob die Evaluation von den Studierenden, einem Universitätsgremium oder regional durchgeführt wird. Die wichtigsten Punkte sind nachfolgend genannt.

Evaluation ist kein Selbstzweck nach dem Motto: „Wir haben die Evaluation, darum sind wir gut“. Entsprechend endet Evaluation nach unserer Ansicht auch nicht mit der Aufsummierung der erhobenen Werte. Evaluation dient vielmehr dazu, die Kommunikation zu fördern oder Kommunikationsdefizite zu bereinigen. Diese Kommunikationsschwierigkeiten haben bedingt auch das Machtgefälle zwischen DozentInnen und Studierenden zur Ursache. Eine anonymisierte „Veranstaltungskritik“ kann positive Auswirkungen haben, da bis dahin verschwiegene Unzufriedenheit geäußert werden. DozentInnen können auch nur dann auf solche Unzufriedenheit reagieren, wenn diese an sie herangetragen wird. Die Ergebnisse einer Befragung der Beteiligten können dann offener angesprochen werden.

Ein weiterer wichtiger Punkt für die erfolgreiche Durchführung einer Evaluation ist die Akzeptanz des Verfahrens. Es ist nach unserer Auffassung nicht zielführend, wenn eine der beteiligten Gruppen das Evaluationsverfahren in seiner Ausgestaltung nicht akzeptiert. Dieses zeigt sich in vielen Beispielen auf beiden Seiten, sowohl bei den Bewertenden als auch bei den Bewerteten. Beide Seiten müssen gleichberechtigt an einem solchen Verfahren partizipieren. Nur dann, und nur dann, werden die gewonnenen Ergebnisse auch verwertbare Aussagen liefern.

Eine weitere Forderung aus studentischer Sicht ist die paritätische Beteiligung bezüglich der Ziele sowie der Kontrolle der Evaluation. Das heißt, dass Studierende nicht nur im Rahmen der „Datenlieferung“ eingebunden werden, sondern auch bei der Auswertung und neuen Zielausrichtung einer Evaluation beteiligt werden müssen. Andernfalls könnte die fehlende Akzeptanz auf Seiten der Studierenden zu mangelnder Beteiligung führen. Oft stellt sich die Frage, ob die Ergebnisse auch andere Auswirkungen haben als die reine „Messung“ des Ist-Zustands und die Verbesserung der Qualität der Lehre. Sind vielleicht „leistungsbezogene Hausmittel“ an ein Evaluationsverfahren gekoppelt?

Schließlich – so unsere Forderung – muss die Auswertung transparent, nachvollziehbar und verständlich sein. ExpertInnentum, wie es zum Beispiel bei den Hochschul-Rankings von Spiegel, CHE und Co auftritt, ist zu vermeiden, denn erstens können die „Nicht-ExpertInnen“ die Ergebnisse nicht qualifiziert beurteilen und einordnen, zweitens sinkt die allgemeine Akzeptanz auf Seiten der Bewerteten in erheblichen Maße. Oberstes Ziel sollte es sein, bei der Auswertung Vergleiche von Bewertungsgegenständen zu vermeiden, die nicht verglichen werden können. Daraus ergibt sich unmittelbar die Forderung nach einer basisnahen und für alle offenen Evaluation.

### **Evaluationsziele und Erwartungen**

Bei der Frage nach den Zielen und Erwartungen muss man die einzelnen Gruppen, die an der Evaluation beteiligt sind, klar voneinander trennen. Nachfolgend sind exemplarisch einige Punkte genannt, die allerdings keinesfalls abschließend sind und auch nicht unbedingt auf alle Beteiligten zutreffen.

So könnte bei den ProfessorInnen eine gesteigerte Reputation Ziel der Evaluation sein. Auch könnte die Hoffnung auf eine bessere Entlohnung und/oder Mittelvergabe hinter der Beteiligung oder Nicht-Beteiligung stehen. Die Hochschulen wiederum erhoffen sich mit der Veröffentlichung von Evaluationsergebnissen eventuell ein gesteigertes Ansehen in der Öffentlichkeit sowie eine höhere Attraktivität bei „leistungsfähigen“ StudentInnen. Auf der Wirtschaftsseite kann die Forderung nach Hoch-

schulrankings die Einordnung von qualitativ „höherwertigem Humankapital“ als Ziel angesehen werden.

Aus studentischer Sicht ist die Verbesserung der Qualität das propagierte Ziel von Evaluationen. Schwierigkeiten kann hier die objektive Bewertung der Inhalte bereiten, wobei eine Bewertung der Wissensvermittlung durchaus Zielgegenstand der Evaluation sein kann. Dabei geht es im Kern um die Lernenden-Zentrierung bei der Wissensvermittlung und nicht um die Lehrenden.

### **Die studentische Lehrevaluation in Jena**

Eines vorweg: Wir möchten uns in Jena für die Kooperationsbereitschaft aller Beteiligten im Rahmen unserer Lehrevaluation bedanken. Die gute Zusammenarbeit ist einer der wichtigsten Bausteine bei der Lehrevaluation an der Fakultät für Mathematik und Informatik. Der Fakultätsrat hat auf der letzten Sitzung vor der Tagung unsere ehrenamtliche Arbeit im Bereich der Lehrevaluation als sehr fortschrittlich gelobt und unsere Art der Evaluation als objektiv bewertet. Das ist der Anreiz, an dieser Stelle weiter zu arbeiten und den Prozess der Evaluation weiter zu verbessern. Auch mit einigen Jahren Erfahrung sehen wir Verbesserungspotential bei der Auswertung.

Um noch eines vorweg zu nehmen: Die Ergebnisse unserer Lehrevaluation sind nicht Grundlage für Zielvereinbarungen oder die leistungsorientierte Mittelvergabe. Ziel unserer Evaluation ist lediglich die Feststellung, Sicherung und Verbesserung der Qualität.

### **Fragebogenarten**

Um ein möglichst breites Bild zu bekommen gibt es in Jena drei Arten von Fragebögen, die sich an die unterschiedlichen Beteiligten richten. Zum einen gibt es den „Studentenfragebogen“. Darüber hinaus existiert je ein weiterer Fragenbogen für die DozentInnen sowie die ÜbungsleiterInnen. Diese sind jeweils auf die Adressatengruppe ausgerichtet und erlauben so eine bessere Interpretation der durch die Studierenden ausgefüllten Zettel. Wichtig ist für uns, dass wir die Evaluation in den Lehrveranstaltungen

gen als „Paper & Pencil-Verfahren“ durchführen, um eine angemessene Rücklaufquote zu erzielen.

### **Durchführung der Evaluation**

Warum evaluieren wir an unserer Fakultät? Es gibt dafür drei wesentliche Gründe, die im Folgenden nur aufgezählt werden sollen:

- Feststellung, Sicherung und Verbesserung der Qualität,
- Rückmeldung an die Dozenten,
- Möglichkeit für StudentInnen sich insbesondere im Hauptstudium an den Evaluationsdaten zu orientieren.

Evaluieren werden alle Vorlesungen, die sich an Studierende unserer Fakultät richten und die mehr als sieben Hörer haben. Dies umfasst in der Regel alle Veranstaltungen der Informatiker, Mathematiker, Wirtschaftsmathematiker und Bioinformatiker. Auf Wunsch der DozentInnen evaluieren wir zusätzlich auch Vorlesungen mit weniger als sieben Hörern sowie „Servicevorlesungen“. Seminare und von Vorlesungen unabhängige Praktika werden nicht evaluiert, da diese im Hauptanteil auf der eigenständigen Arbeit der Studierenden basieren.

Solch eine Evaluation verschlingt auch Ressourcen. Da in jedem Semester die oben genannten Veranstaltungen evaluiert und ausgewertet werden, ist der personelle Aufwand sehr hoch einzuschätzen. Der zeitliche Ablauf der Evaluation ist mit allen Vorbereitungen und Erstellung des Evaluationsheftes mit Ergebnissen und Kommentaren straff geplant, da sonst ein rechtzeitiger Abschluss vor der nächsten Evaluation nicht möglich wäre. Die finanzielle Ausstattung übernehmen die Fachschaftsrate mit den durch die Studierendenvertretung zugewiesenen Haushaltsmitteln.

### **Verfahrensfragen**

Ein entscheidender Punkt für die Akzeptanz der DozentInnen gegenüber unserem Verfahren ist, dass wir keine Rankings durchführen. Es werden nur die einzelnen Lehrveranstaltungen über die Zeit verglichen, aber keine Veranstaltungen untereinander. Warum finden keine Vergleiche untereinander statt? Man mag schnell einsehen, dass eine theoretische

Veranstaltung einen anderen Anspruch hat als eine praxisorientierte Lehrveranstaltung. Die DozentInnen in den theoretischen Grundlagenvorlesungen haben eine ganz andere inhaltliche Ausrichtung und können bei Fragen nach dem Praxisbezug keine befriedigende Bewertung erwarten. Dies zeigt sich auch oft in der Streuung der hier abgegebenen Bewertungsparameter. Pauschal lässt sich die Behauptung aufstellen, dass Theorievorlesungen immer etwas schlechter abschneiden als praktische Vorlesungen. Ein Vergleich ist hier unserer Auffassung nach nicht tragbar.

Bei der Vorbereitung der Evaluation stellen wir uns immer wieder die Frage, wie man die Studierenden erreichen könnte, die im Befragungszeitraum nicht zur Vorlesung gehen. Die bei den Dozenten erfragte Zahl des „Wegbröckeleffekts“ ist ein wichtiges Kriterium für die Auswertung. Nicht selten tritt der Fall ein, dass die Studierenden neben ihrem Studium arbeiten müssen, oder sich aus anderen Gründen die Vorlesung „sparen“, und mit einem vorhandenen Skriptum oder Buch die Inhalte vor der Prüfung erarbeiten. Dies ist für die Interpretation interessant. Ist die Dozentin, der Dozent so schlecht, dass es sich nicht lohnt zur Vorlesung zu gehen? Gerade diese Studierenden erreichen wir mit unserer Evaluation nicht mehr, sie stehen der Qualitätsmessung in diesem Fall nicht zur Verfügung. Eine geeignete praktikable Lösung haben wir aber noch nicht gefunden.

Einen anderen Kritikpunkt konnten wir mit der Zeit ausräumen. Items oder Multiple-Choice-Fragebögen geben manchmal eine mögliche Antworttendenz bereits vor. In dieser Hinsicht haben wir von der Zusammenarbeit mit dem Institut für medizinische Psychologie an der Universität Jena profitiert und unsere Fragebögen entsprechend überarbeitet.

Schließlich haben wir nach Rücksprache mit den DozentInnen bereits seit der Evaluation im WS2002/03 eine Trennung nach Grund- und Hauptstudiumsvorlesungen eingeführt. Damit sind die Durchschnittswerte der Grundstudiumsveranstaltungen gesunken, die der Hauptstudiumsvorlesungen haben sich nach oben korrigiert; eine nominelle Veränderung wurde noch nicht errechnet.

**Weitere Entwicklung**

Wir haben mit der Evaluation (nicht nur unserer Ansicht nach) bereits ein hohes Niveau erreicht. Natürlich sind wir bemüht, dieses Niveau zu halten und zu steigern. Angestrebt wird durch stetige Optimierung aller Aspekte des Evaluationsablaufes eine Maximierung des Nutzens für alle Beteiligten. Hier haben insbesondere die Auswertungsaspekte noch ein großes Potenzial.

Für die Zukunft planen wir eine Intensivierung der Auswertung der Ergebnisse mit den Studierenden und Dozenten. Hier sollen im Rahmen unserer Möglichkeiten Auswertungsgespräche in kleineren Gruppen mit allen Betroffenen weiter ausgebaut werden, um vorhandene Unzufriedenheit noch effektiver auszuräumen.

**Anreiz**

Die Fachschaftsräte verleihen im Rahmen jeder Evaluationsrunde jeweils einen Lehrpreis für Informatik und Mathematik an die Veranstaltung (vertreten durch die Dozentin oder den Dozenten), die herausragend war, die besonders innovativ war, oder deren Ergebnisse sich wesentlich verbessert haben, ohne jedoch ein Ranking aufzustellen.

Dieser symbolische Lehrpreis wird offiziell auf dem jährlich stattfindenden Fakultätsfest verliehen und beinhaltet die Anschaffung eines wissenschaftlichen Buches, das der Dozent frei wählen darf. Das Buch ist aber nicht für den Dozenten selbst bestimmt, sondern wird mit einer Widmung in der Lehrbuchsammlung allen Studierenden zur Verfügung gestellt.

## Forum 3

# Studiengebühren & Studierenden- auswahl als Instrumente der Qualitätsentwicklung

## Studiengebühren als Instrument der Qualitätsentwicklung?

Peer Pasternack

Das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) hat mit seiner Entscheidung vom 26. Januar 2005 weitgehend die Position von sechs Bundesländern bestätigt: Der Bundesgesetzgeber sei mit der Regelung von Gegenständen wie – neben anderen – der (Nicht-)Erhebung von Studiengebühren weit über seine Rahmengesetzgebungskompetenz, die ihm zu den allgemeinen Grundsätzen des Hochschulwesens zukommt, hinausgegangen.

Eine bundesgesetzliche Regelung, so das BVerfG über die Erhebung von Studiengebühren, sei erstens unter dem Aspekt gleichwertiger Lebensverhältnisse gegenwärtig nicht erforderlich: „Ein Bundesgesetz wäre erst dann zulässig, wenn sich abzeichnete, dass die Erhebung von Studiengebühren in einzelnen Ländern zu einer mit dem Rechtsgut Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse unvereinbaren Benachteiligung der Einwohner dieser Länder führt.“ (Bundesverfassungsgericht 2005)

Zweitens – so fährt der Urteilstext fort – existiere auch kein Erfordernis nach einer bundeseinheitlichen Regelung zur Wahrung der Wirtschaftseinheit im gesamtstaatlichen Interesse. Denn das Ziel, möglichst viele Befähigte an ein Studium heranzuführen und ihnen einen berufsqualifizierenden Abschluss zu ermöglichen, liege zwar im gesamtwirtschaftlichen Interesse, sei jedoch durch mögliche unterschiedliche Landesregelungen über die Erhebung von Studiengebühren nicht in einem erheblichen Maße beeinträchtigt.

Drittens schließlich sei eine solche bundeseinheitliche Regelung auch nicht in Bezug auf die Rechtseinheit erforderlich: Unterschiedliches Landesrecht zu Studiengebühren beeinträchtigt nicht unmittelbar die Rechtssicherheit im Bundesstaat.

Die politischen Aktivitäten nach der BVerfG-Entscheidung lassen sich als konkurrenzföderalistischer Feldversuch begreifen. In diesem kann sich nun erweisen, welche Erwartungen und Befürchtungen, die sich mit der Einführung von Studiengebühren seit langem verbinden, tatsächlich eintreten. Die bislang beobachtbaren politischen Aktivitäten sind sehr uneinheitlich, unkoordiniert, z.T. unschlüssig und vor allem überraschend unvorbereitet. Das muss allerdings insofern nicht verwundern, als die bisherige Debatte zu Studiengebühren für eine ganze Reihe von klärungsbedürftigen Problemen noch keine überzeugenden Lösungen erbracht hat.<sup>1</sup>

### 1. Modelloptionen

Wenn es um Studienfinanzierung geht, ist systematisch zunächst die Hochschulfinanzierung von der Finanzierung des studentischen Lebensunterhalts zu unterscheiden. Eine etwaige studentische Beteiligung an der Hochschulfinanzierung wäre über Studiengebühren, eine auskömmliche Lebensunterhaltsfinanzierung während der Studienzeit wäre über angemessene Stipendien- oder Darlehensformen zu realisieren. In den Erörterungen dieses zweiten, separat zu diskutierenden Themas spielten in den zurückliegenden Jahren vor allem drei Modelle eine Rolle:<sup>2</sup>

- das traditionelle BAFöG,
- der so genannte Bundesausbildungsförderungsfond (BAFF) und
- das so genannte Drei-Körbe- bzw. Drei-Stufen-Modell.

Ausgangspunkt für die Entwicklung der beiden letztgenannten Modelle war eine fortwährende Verschlechterung der Studienfinanzierung über BAFöG. Nachdem es seit 1998 in kleinen, aber merklichen Schritten gelungen ist, Verbesserungen im BAFöG durchzusetzen, sind BAFF und

---

<sup>1</sup> Eine übersichtliche Zusammenstellung der Probleme, 35 an der Zahl, findet sich in Pasternack (2003).

<sup>2</sup> Vgl. die zusammenfassenden Darstellungen in Gützkow (1996).

Drei-Körbe-Modell weitgehend aus den öffentlichen Debatten verschwunden. Gleichwohl kann das BAFÖG auch heute nicht als optimal ausgestaltet gelten. Zu den Diskussionen über studentische Beteiligungen an der Hochschulfinanzierung weist das Thema der studentischen Lebensunterhaltsfinanzierung insofern einen Zusammenhang auf, als manche der im Studiengebühren-Kontext erörterten Modelle sowohl die Lebensunterhaltsfinanzierung wie die Finanzierung etwaiger Studiengebühren einbeziehen.

Die zentrale politische Entscheidung zum Thema Studiengebühren ist zunächst zwischen Nichteinführung und Einführung zu treffen. Sachlich gibt es drei Varianten des Umgangs mit Studiengebühren: zwei einfache Wege und einen komplizierten (vgl. Abbildung 1).

Die einfachen sind, Studiengebühren entweder nicht einzuführen oder sie ohne flankierende Maßnahmen einzuführen. Letztere Option gilt weithin als politisch weder wünsch- noch durchsetzbar. Daraus resultiert der Charme des komplizierten Weges: Studiengebühren zwar einzuführen, aber mit flankierenden Maßnahmen, welche die wesentlichen (sozialpolitischen) Bedenken auszuräumen suchen. Das diesbezüglich immer wieder benutzte Stichwort lautet Sozialverträglichkeit. Auch diese flankierenden Maßnahmen lassen sich übersichtlich gliedern: Es handelt sich entweder um Kreditmodelle oder um Modelle mit Sozialklauseln.

Diskutiert werden solche Studiengebühren-Varianten für drei Personengruppen:

- (a) für alle, d.h. einschließlich der grundständig Studierenden,
- (b) für Langzeitstudierende und
- (c) für Weiterbildungsstudierende (wazu auch die Teilnehmer/innen des Seniorenstudiums gehören).

Schließlich werden noch Kombinationslösungen erörtert bzw. bereits eingeführt, die sich einer ebenso vertrackten wie zwingend widersprüchlichen Aufgabe widmen: die Nichteinführung von Studiengebühren mit ihrer sozial flankierten Einführung zu verbinden. Drei Optionen sind es, die dort erwogen werden:

- Akademikersteuer, d.h. eine individuelle Beteiligung an der Hochschulfinanzierung über nachträgliche Beiträge, die nach Studienabschluss ab einem bestimmten Einkommensniveau zu leisten sind;
- Studienkonten bzw. Bildungsgutscheine, d.h. die Ausstattung jedes jungen Menschen mit einem (lebenslang) einlösbaren Scheckheft, dessen Gegenwert in Studienmodulen (bzw. Ausbildungsmodulen jeglicher Art) besteht;
- Bildungssparen, d.h. der staatlich geförderte – insofern dem Bausparen vergleichbare – sukzessive Aufbau eines Bildungsguthabens durch die Eltern zum späteren Verbrauch durch die Kinder, gegebenenfalls im Rahmen einer gesetzlichen Verpflichtung wie bei der Krankenversicherung.

Damit sind die möglichen Optionen erschöpft. Was sich darüber hinaus noch unter anderen Namen auf dem Markt der Möglichkeiten befindet, sind Varianten der genannten Optionen.<sup>3</sup> Die hochschulpolitische Debatte ist – abgesehen von den prinzipiell studiengebührenkritischen Stimmen – unterdessen auf zwei Grundmodelle fokussiert:

- (a) Studiengebühren für alle Studierenden, verbunden mit sozialen Härtefallregelungen (B-Länder);
- (b) Studienkonten mit Langzeitstudiengebühren-Komponente (A-Länder).

Dabei sind Studienkonten ein Modell zur politischen Abwehr von Studiengebühren für das Erststudium, da sich nur entweder allgemeine Studiengebühren oder Studienkonten realisieren lassen.

## 2. Zielerreichungschancen

Zwei Aussagen wird man gegen alle Aufgeregtheiten der laufenden hochschulpolitischen Debatte formulieren können: Zum einen werden die deutschen Hochschulen nicht durch die Einführung von Studiengebühren gerettet, und zum anderen geht auch im Falle einer solchen Einführung die Welt nicht unter. Die politische Grundentscheidung ist, wie oben erwähnt, zwischen Nichteinführung und Einführung von Studiengebühren zu treffen. Hierbei handelt es sich zunächst wesentlich um eine normative

---

<sup>3</sup> Vgl. zu Details Hüttmann/Pasternack (2005).

Frage: Wird sich die aus einer Gebühreneinführung notwendig ergebende Ökonomisierung individuellen Studienwahl- und Studierverhaltens als eher vorteilhaft oder eher nachteilig bewertet?

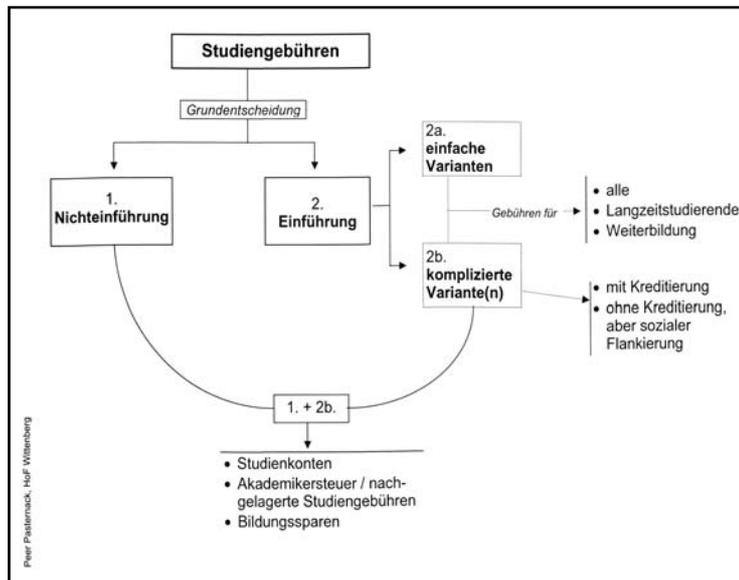


Abb. 1: Studiengebühren: Modellvarianten

Abseits dieser sehr prinzipiellen Frage lassen sich die Chancen dafür prüfen, dass die Einnahmeeffekte tatsächlich eintreten, die von Studiengebühren erwartet werden. Zwei widerstreitende Erwartungen vor allem sind es, die sich mit Studiengebühren verbinden: Landespolitiker erhoffen sich Entlastungen für die Landeshaushalte, und Hochschulvertreter erhoffen sich durch Gebühreneinnahmen Ausstattungsverbesserungen für ihre Hochschulen. Wie sähen die jeweiligen Zielerreichungschancen aus?

### 2.1. Finanzielle Größenordnungen

Zunächst ist von Interesse, über welche finanziellen Größenordnungen gesprochen wird. Dazu lässt sich eine Modellrechnung anstellen. Sie simuliert den Fall, dass alle Studierenden in grundständigen Studiengängen 500 Euro pro Semester Gebühren zu zahlen hätten.

Es gibt in Deutschland rund 1,9 Millionen Studierende. Auf Grund vorliegender Erfahrungen wird unterstellt, dass eine Studiengebühreneinführung zehn Prozent der bislang Immatrikulierten zur Exmatrikulation veranlassen würde. Es blieben also rund 1,7 Millionen Studierende. Diese zahlten jeweils pro Semester 500 Euro, mithin pro Jahr 1.000 Euro. Das ergäbe 1,7 Milliarden Euro pro Jahr. Eine sozialpolitisch nicht flankierte Studiengebühreneinführung ist als unrealistisch anzusehen. Daher wird – orientiert an der Quote der BAFÖG-Empfänger – angenommen, dass ca. 30 Prozent der Studierenden aus sozialen Gründen von den Studiengebühren befreit würden respektive ein gebührendeckendes Stipendium erhielten. Das ergäbe in Zahlen ein Minus von ca. 510 Millionen Euro, also ein verbleibendes Gebührenaufkommen von 1,2 Milliarden Euro.

Eine Gebührenerhebung mit integrierter Sozialkomponente führte zwangsläufig dazu, dass ein bürokratischer Apparat zu unterhalten wäre, der Berechtigungen zur Gebührenbefreiung zu prüfen sowie Gebühren einzutreiben hätte. Die Kosten dieses Apparats wären von den Einnahmen abzuziehen. Als Vergleichsfall kann die BAFÖG-Verwaltung herangezogen werden. Die Verwaltung eines BAFÖG-Falls kostet jährlich 166 Euro (Landtag Baden-Württemberg 2003, S. 3). Das erschiene zwar einerseits in Relation zu 1.000 Euro jährlicher Studiengebühren als recht hoher Verwaltungskostenanteil. Doch gibt es andererseits keinen Grund anzunehmen, dass die Prüfung der Studiengebühren-Einzelfälle weniger bürokratisch gehandhabt würde als die Prüfung der BAFÖG-Berechtigung. Analog beliefen sich dann bundesweit die Kosten für den Verwaltungsaufwand der Studiengebühren-Ermäßigungsfälle auf 85 Millionen Euro. Folglich blieben ca. 1,1 Milliarden Euro als effektive Jahreseinnahme aus Studiengebühren.

Die deutschen Hochschulausgaben aus öffentlichen Haushalten belaufen sich auf jährlich 20 Milliarden Euro. Vor diesem Hintergrund lässt sich darüber streiten, ob 1,1 Milliarden Euro effektives Gebührenaufkommen nun viel oder wenig wäre. Um einer diesbezüglichen Bewertung näher zu kommen, ist zu fragen, wie groß der ungedeckte Finanzbedarf der deutschen Hochschulen ist. Dazu gibt es zwei Zahlen: Die akute Unterfinanzierung beträgt drei bis vier Milliarden Euro pro Jahr. Diese wären nötig, um gesetzliche Verpflichtungen vollständig zu erfüllen und elementare

Ausstattungs-niveaus, etwa in den Bibliotheken, zu gewährleisten. Um sich hingegen den Hochschulausgaben anderer entwickelter Länder bruttosozialproduktanteilig zu nähern, müssten insgesamt 50 Prozent mehr als bisher aus öffentlichen Haushalten für Hochschulen aufgewandt werden. Das wären zehn Milliarden Euro. (OECD 2004)

Conclusio: Die erwartbaren Studiengebühreneinnahmen schlossen die akute Finanzierungslücke der Hochschulen zu lediglich einem Viertel bis einem Drittel und die strategische Finanzierungslücke zu lediglich zehn Prozent. Mithin: Die Studiengebührendiskussion mit der Erwartung zu verknüpfen, damit ließen sich die Finanzprobleme der deutschen Hochschulen bewältigen,<sup>4</sup> muss angesichts des Missverhältnisses der Geldbeträge Erstaunen hervorrufen.

## 2.2. Finanzielle Zusatzausstattungen durch Studiengebühren?

Überdies und problemverschärfend wäre eine weitere Annahme in die Modellrechnung einzubauen: die Erwartung, die Gebühreneinnahmen kämen den unterausgestatteten Hochschulen tatsächlich zugute. Kann davon ausgegangen werden? In einer lebensnahen Betrachtung erscheint es realistischer, dass die 1,1 Milliarden Euro mittelfristig nicht als zusätzliches Geld vorhanden blieben, sondern lediglich analoge Kürzungen der staatlichen Mittel substituieren würden. Die Gründe dafür sind folgende:<sup>5</sup>

- Die Erwartung, die Gebühreneinnahmen kämen den Hochschulen zugute, hat eine zentrale Voraussetzung: Die Gebührenerhebung müsste vor den Finanzministern und den Haushaltsausschussmitgliedern in den Parlamenten geheim gehalten werden. Sobald das nicht gelänge, würde der Staat den Zuschuss an die Hochschulen in der Höhe der Gebühreneinnahmen über kurz oder lang direkt oder indirekt kürzen.
- Dieses Verhalten wäre politisch rational, denn Hochschulpolitik wird innerhalb einer Politikfeld- und daraus folgenden Ressortkonkurrenz betrieben. Die Ressortkonkurrenz ist – jedenfalls prinzipiell – unaufhebbar: Aus der immer gegebenen Begrenztheit der zu verausgabenden

<sup>4</sup> Vgl. etwa den Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 8. Juni 2004 „Zur künftigen Finanzierung der Hochschullehre“: „Solange der Staat seine Finanzzuwendungen nicht deutlich erhöht, ist ein Rückgriff auf private Finanzressourcen, vor allem in Gestalt von Studienbeiträgen, unvermeidlich“ (Hochschulrektorenkonferenz 2004).

<sup>5</sup> Ausführlich entwickelt in Pasternack (2005).

- Haushaltsmittel resultieren Verteilungskonflikte zwischen den einzelnen Politikfeldern. Infrastrukturausgaben mit ihren unmittelbaren regionalen Beschäftigungswirkungen, Wirtschaftsförderung oder Investitionen in die Videoüberwachung öffentlicher Plätze beispielsweise erscheinen da immer ein wenig handfester und in ihren Effekten vorhersagbarer als hochschulpolitische Anliegen. Dies hat seine Ursache darin, dass
- die meisten Politiker/innen Schwierigkeiten haben, mit der hochschultypischen Erwartungsunsicherheit umzugehen. Das meint: Sie neigen eher zur Vorsicht bei Ausgaben im Hochschulbereich, weil sie nicht so ganz genau wissen (können), ob das Geld, das sie in Hochschulen stecken, auch gut angelegt ist. Forschungsergebnisse und die Effekte von Lehranstrengungen lassen sich eben nicht auf Punkt und Komma vorhersagen. Obendrein kommen sie nur in vergleichsweise langen Wellen zu Stande, welche die zeitlichen Horizonte einzelner Legislaturperioden überschreiten. Das schwächt die Anliegen der Hochschulen innerhalb der Ressortkonkurrenz.
  - Diese Erwartungsunsicherheit wird dadurch verstärkt, dass die anhaltende Unterfinanzierung der Hochschulen in der durchpragmatisierten Optik der Politik vor allem eines zeige: Es geht ja auch so. Irgendwie wursteln die Hochschulen sich durch, und ihre Absolventen und Absolventinnen sind trotz aller Ausstattungsmängel nicht die schlechtesten.
  - Hier tritt dann verschärfend hinzu, dass moderne Gesellschaften keinen quantitativen Sättigungsgrad für Forschungs- und Bildungskapazitäten kennen (außer den Punkt, an dem sämtliche Gesellschaftsmitglieder in Ausbildung oder wissenschaftlich tätig wären). Vielmehr verfügen moderne Gesellschaften über eine prinzipiell unendliche Aufnahmekapazität für Aktivitäten und Ergebnisse von Bildung und Forschung. Deshalb ist niemals genau definierbar, was Untergrenzen, Optimum oder Obergrenzen öffentlich unterhaltener Hochschulpotentiale sind. Man kann sich dem lediglich nähern über Vergleiche mit anderen Ländern und Regionen.
  - Sodann muss die Sanktionsasymmetrie zwischen Hochschulen und Staat in Rechnung gestellt werden: Hochschulen haben ein vergleichsweise geringes Sanktionspotential gegenüber dem sie alimentierenden Staat. Ihre Leistungsverweigerung z.B. würde, anders als in Krankenhäusern oder bei der Müllabfuhr, den gesellschaftlichen Zusammenhalt erst stören, wenn sie jahrelang durchgehalten würde. Am Ende müssen

- die Hochschulen immer genau das nehmen, was ihnen der Haushaltsgesetzgeber zugesteht.
- Die mehr oder weniger schleichende Kürzung der Hochschuletats um den Betrag der Studiengebühreneinnahmen wäre auch durch gegenteilige politische Absichtserklärungen nicht zu verhindern: Kein Haushaltsgesetzgeber kann sich selbst – in Unkenntnis künftiger Finanzierungsnotwendigkeiten in anderen Feldern – so binden, dass ein einzelner Ausgabenbereich eine Etatgarantie für die Ewigkeit bekäme.
  - Auch die letzte Hoffnung, dieser Ungewissheit wenigstens mittelfristig abzuhelpfen, scheint unterdessen nicht mehr allzu belastbar: die vertraglichen Vereinbarungen zwischen Ländern und ihren Hochschulen. Sie haben bislang vor allem eine Vermutung erhärtet: Es ermangelt dem staatlichen Vertragspartner an der nötigen Vertragsfähigkeit. Unabhängig von der Rechtsqualität der Verträge und ihrer daraus folgenden Verbindlichkeit werden Hochschulverträge auf staatliche Initiative hin landauf landab „nachverhandelt“, wird also deren eigentliches Anliegen – die Planungssicherheit – unterlaufen.

### **3. Prozedurale Voraussetzungen der Qualitätsverbesserung durch Studiengebühren**

Sollte sich nun jedoch entgegen aller Skepsis ein politischer Wille bilden, Studiengebühreneinnahmen an den Hochschulen zu belassen und darauf zu verzichten, eine mehr oder weniger schleichende Kürzung der Hochschulgrundfinanzierung vorzunehmen, dann wären Vorkehrungen für die Zukunft zu treffen: Denn politische Akteure, Regierungen und Mehrheitsmeinungen können sich ändern. Die zu treffenden Vorkehrungen wären, wenn sie tatsächliche Sicherungen darstellen sollen, nicht ganz anspruchslos. Ich sehe fünf Bedingungen, die definiert und institutionell verankert werden müssten:

- 1) Die Mittelverteilung an der jeweiligen Hochschule müsste unabhängig von staatlicher Exekutive und Hochschulverwaltung stattfinden: Nur so ließe sich die Versuchung dämpfen, Erwägungen über mögliche Vermischungen zwischen etatisierter Hochschulfinanzierung und studiengebührengestützter Lehrzusatzfinanzierung anzustellen. Konkret hieße das: Es dürften kein Ministeriumsvertreter und kein Hochschulkanzler in die Mittelverteilung einbezogen sein.

- 2) Vertreter/innen der Studierenden müssten in entscheidender Weise an der hochschulinternen Verteilung der Gebühreneinnahmen beteiligt werden. Nur so könnte die Nachfragemacht der studentischen Klientel nicht nur abstrakt, sondern auch operativ wirksam werden.
- 3) Es bedürfte einer (gesetzlichen) Regelung, dass mit den Studiengebühreneinnahmen keine Forschungsfinanzierung stattfinden darf, sondern ausschließlich Finanzierungen von Lehre und lehrunterstützenden Dienstleistungen – und diese nur zusätzlich zur Grundfinanzierung.
- 4) Es dürfte keine Dauerzweckbestimmungen für die Mittel aus Studiengebühreneinnahmen geben: Allein so wäre zu verhindern, dass die Lehrzusatzfinanzierung unter der Hand doch zur Normal-Hochschulbetriebsfinanzierung wird.
- 5) Es dürften aus Studiengebühreneinnahmen keine Personalstellen (bzw., in vollständig globalisierten Haushalten, das funktionale Äquivalent dazu) finanziert werden: Da die Personalkosten 75–80 Prozent eines Hochschulhaushaltes ausmachen, ließe sich damit die Studiengebührenverwendung vom größten Etatposten entkoppeln. Ein Verbot, Personalstellen zu finanzieren, würde nicht bedeuten, auf Personalfinanzierung überhaupt zu verzichten: Tutoren, studentische Hilfskräfte (etwa für Bibliotheksaufsicht) oder Lehraufträge daraus zu bezahlen sollte möglich sein (auch wenn natürlich immer die Gefahr bestünde, dass von der Hochschule Personalstellen in der Erwartung abgebaut werden, dass dann über die Gebührenverwendung alternative Personalfinanzierungen bereitgestellt werden – aber 100prozentige Sicherungen gibt es nirgends).

Ob es realitätsnah ist anzunehmen, dass diese Bedingungen verankert und für die Zukunft dauerhaft gesichert werden könnten, wäre eine interessante Frage für weiterführende Debatten.

## Literatur

- Bundesverfassungsgericht (2005): Leitsatz zum Urteil des Zweiten Senats vom 26. Januar 2005 – 2 BvF 1/03 –, URL [http://www.bundesverfassungsgericht.de/entscheidungen/fs20050126\\_2bvf000103.de](http://www.bundesverfassungsgericht.de/entscheidungen/fs20050126_2bvf000103.de) [Zugriff 2.3.2005].
- Gützkow, Frauke (Hg.) (1996): Modelle der Ausbildungsförderung in der Diskussion, hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, o.O. [Frankfurt a.M.].
- Hochschulrektorenkonferenz (2004): Zur künftigen Finanzierung der Hochschullehre. Beschluss vom 8. Juni 2004, Bonn, URL <http://www.hrk.de/de/download/dateien/Finanzierung.pdf> [Zugriff 2.12.2004].
- Hüttmann, Jens/Pasternack, Peer : Studiengebühren nach dem Urteil (HoF-Arbeitsbericht 5'05), hrsg. von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg 2005.
- Landtag von Baden-Württemberg, 13. Wahlperiode (2003): Antrag der Fraktion Grüne und Stellungnahme des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst: Mischfinanzierung Hochschule und Forschung. Hier: BAföG, Drucksache 13/2140, 05.06.2003; URL [http://www3.landtag-bw.de/WP13/Drucksachen/2000/13\\_2140\\_d.pdf](http://www3.landtag-bw.de/WP13/Drucksachen/2000/13_2140_d.pdf) [Zugriff 12.1.2004].
- OECD (2004): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004, Paris.
- Pasternack, Peer (2003): Über Gebühr. Was spricht denn nun eigentlich noch gegen die studentische Beteiligung an der Hochschulfinanzierung?, in: *Das Hochschulwesen* 2/2003, S. 67-74.
- Pasternack, Peer (2005): Wechselwirkungen von Politik und Neuen Steuerungsmodellen im Hochschulreformprozess, in: Rudolf Fisch/Stefan Koch (Hg.), *Neue Steuerung für Bildung und Wissenschaft. Schule – Hochschule – Forschung*, Lemmens Verlag, Bonn, S. 117-128.

## Studierendenauswahl als Instrument der Qualitätssicherung?

**Ulf Banscheraus**

Mit der Einführung des Rechts der Hochschulen, ihre Studierenden selbst auszuwählen, werden hohe Erwartungen verbunden, es soll sogar eine Qualitätsverbesserung an den Hochschulen erreicht werden. Aus studentischer Sicht stellt sich zunächst die Frage, warum Studierende überhaupt ausgewählt werden sollen, schließlich wird Bildung öffentlich finanziert und wird das Recht auf die freie Wahl des Ausbildungsplatzes durch die Verfassung garantiert. Eine Einschränkung analog zu den Bewerbungsverfahren des Arbeitsmarktes erscheint auf den ersten Blick nicht nur als nicht legitim, auch erscheint ihre Legalität zweifelhaft, da eine Einschränkung des Hochschulzugangs verfassungsrechtlich nur aus kapazitären Gründen zulässig ist. Wenn im Zusammenhang mit Verfahren der Studierendenauswahl von Studierfähigkeit die Rede ist, bleibt auch unklar, was damit gemeint ist. Sollen die Kompetenzen, die eine Absolventin am Ende ihres Studiums haben soll, zu Studienbeginn überprüft werden? Dies würde die Bildungsaufgabe der Hochschulen und die Entwicklungspotenziale junger Menschen vollständig vernachlässigen.

HochschulpolitikerInnen erwarten von Auswahlverfahren aber auch ganz konkrete Verbesserungen für die Studierenden, so sollen sie dazu beitragen, die Abbruchquote zu verringern und den Studierenden helfen, ihre Entscheidung für ein Studienfach und einen Hochschulort bewusster zu treffen. Deshalb lohnt durchaus ein zweiter Blick. Dabei stellen sich mehrere Fragen, die es empirisch zu überprüfen gilt, um die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung beurteilen zu können:

- (1) Welche Motive haben Studierende für die Wahl des Studienfachs und der Hochschule?
- (2) Welche Faktoren beeinflussen die Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines Studiums?
- (3) Welche Ursachen haben Fachwechsel und Studienabbruch?

- (4) Wie ist das Instrument der Auswahlgespräche zu bewerten? Und natürlich zentral:
- (5) Kann die Studierendenauswahl die Studienqualität erhöhen?

### **Zu (1)**

Bei einer umfangreichen Befragung wurden Studierende auch zu den Motiven für die Wahl des Studienfachs und der Hochschule, in diesem Fall der Universität Münster, befragt (Universität Münster 2001). Zusätzlich wurde nach der Einschätzung der Studienrealität gefragt, die deutlich von den Erwartungen zu Studienbeginn abweicht: Während 86 Prozent der Studierenden angaben, den Studiengang aufgrund interessanter Studieninhalte gewählt zu haben, fanden nur 50 Prozent diese auch in ihrem Studienalltag wieder. Ihren Begabungen folgten bei der Studienaufnahme 82 Prozent, diese Erwartung wurde nur für 47 Prozent auch erfüllt. Eine ähnliche Diskrepanz ist im Bereich der persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten festzustellen, liegen hier die Zahlen zu Studienbeginn bei 53 Prozent, sinken sie im Studienverlauf auf nur noch 20 Prozent. Diese Entwicklung ist auch in der Einschätzung der Berufsaussichten zu beobachten. Gingen zu Studienbeginn 38 Prozent der Befragten davon aus, mit dem angestrebten Studienabschluss gute Berufsaussichten zu haben, teilten zum Zeitpunkt der Befragung nur noch 13 Prozent diese optimistische Einschätzung. Diese Daten belegen, dass Studierende sich sehr bewusst für ein bestimmtes Studienfach entscheiden. Diese Entscheidung basiert allerdings auf Erwartungen, die häufig nicht erfüllt werden. Ob Auswahlverfahren hier Abhilfe schaffen können, darf bezweifelt werden, da für die Bewerbung die Erwartung an ein Fach entscheidend ist. Wichtiger erscheint eine deutliche Verbesserung der Studien- und Berufsberatung. Zur frühzeitigen Entwicklung einer „Berufsorientierung“ müsste dazu der Übergang zwischen den Bildungsinstitutionen einfacher gestaltet werden. Hier besteht ein erhebliches Informationsdefizit bei SchülerInnen, das derzeit weder von den Berufsinformationszentren der Arbeitsagenturen noch von den Studienberatungen der Hochschulen behoben wird.

Die HIS-StudienanfängerInnenbefragung 2000 liefert auch Daten zu den Motiven für die Wahl des Hochschulortes (HIS 2002). Von den befragten StudienanfängerInnen gaben 79 Prozent an, das Studienangebot der

Hochschule entsprechen ihren Interessen, für 64 Prozent war die Nähe zum Heimatort wichtig, mit 50 Prozent war für die Hälfte aller StudienanfängerInnen der „gute Ruf“ der Hochschule ein wichtiges Motiv, dicht gefolgt von günstigen Lebenshaltungskosten mit 49 Prozent. Die gute Bewertung eines Studienfachs in einem Ranking war für 30 Prozent relevant, 21 Prozent der Befragten gaben an, dass ihr gewählter Studiengang nur an dieser Hochschule angeboten wurde. Auch wenn die Bedeutung des Abschneidens der Hochschule in einem Ranking heute deutlich höher liegen dürfte, bleibt doch festzuhalten, dass dies für die Wahl des Hochschulortes zwar durchaus relevant, aber nicht entscheidend ist. Im Gegensatz dazu haben soziale und fachliche Motive zentrale Bedeutung für die StudienanfängerInnen.

### **Zu (2)**

Lohnenswert sind zur Einschätzung der Motive von Studienberechtigten auch Faktoren, die die Sicherheit der Studienaufnahme beeinflussen. Nach den Ergebnissen der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz sind die soziale Herkunft und das Geschlecht der Studienberechtigten sehr bedeutend (BMBF 2004). Während im Jahr 2004 für 54 Prozent der Studenten an Universitäten die Aufnahme eines Studiums lange feststand, gilt dies nur für 49 Prozent der Studentinnen. Auffällig ist der Unterschied in der Kategorie „war lange unsicher“. Hier stehen 19 Prozent der Studentinnen nur 13 Prozent der Studenten gegenüber. Noch deutlicher als das Geschlecht wirkt sich die soziale Herkunft auf die Studienaufnahme aus. So geben Studierende, die aus Arbeiterfamilien stammen, zu 27 Prozent an, lange unsicher gewesen zu sein, während für lediglich 26 Prozent die Studienaufnahme bereits lange feststand. Demgegenüber waren in der Gruppe der Kinder aus Selbständigenfamilien nur zwölf Prozent unsicher, für 61 Prozent stand die Studienaufnahme dagegen bereits lange fest. Die Entscheidung für oder gegen ein Studium hängt also deutlich vom Geschlecht und insbesondere auch von der sozialen Herkunft ab, weshalb Auswahlverfahren als zusätzliche Hürde die Verunsicherung weiter erhöhen dürften. Dies wird durch die parallel zu erwartende Einführung von Studiengebühren noch verschärft.

**Zu (3)**

Die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks erfragt regelmäßig den Anteil von Studienfachwechslerinnen (BMBF 2003). Dieser betrug im Jahr 2003 21 Prozent aller Studierenden. Über die Gründe gibt die erwähnte Studierendenbefragung an der Universität Münster aus dem Wintersemester 2000/2001 Aufschluss: Für 38 Prozent der dortigen Studierenden lag der Studienfachwechsel in falschen Vorstellungen bezüglich der Fachinhalte begründet, 32 Prozent gaben ein verändertes Berufsziel als Grund an, während für 24 Prozent schlechte Berufsaussichten im gewählten Fach von Bedeutung waren. Die Gründe für einen Studienfachwechsel liegen also vor allem in veränderten Interessen und Einschätzungen nach Studienbeginn. Diese Neuorientierung kann und sollte durch Auswahlverfahren nicht verhindert werden, denn ein Studienfachwechsel ist nicht grundsätzlich mit Scheitern gleichzusetzen, sondern kann auch Ausdruck eines produktiven Neubeginns sein.

Die Gründe für den Studienabbruch sind nach Angaben der HIS-StudienabbrecherInnenbefragung 2000 vor allem in finanziellen und sozialen Problemen zu finden, während fachliche Gründe eine untergeordnete Rolle spielen. Der ausschlaggebende Grund war für 17 Prozent der Befragten eine berufliche Neuorientierung, je 16 Prozent nannten finanzielle Probleme und mangelnde Studienmotivation, elf Prozent Leistungsprobleme, zehn Prozent familiäre Gründe und für acht Prozent war Prüfungsversagen der entscheidende Grund. Für die Senkung der AbbrecherInnenquote sind Auswahlverfahren deshalb nicht geeignet. Wichtiger sind eine bessere soziale Absicherung und bessere psychosoziale Beratungs- und Betreuungsangebote.

**Zu (4)**

In der Diskussion um Auswahlverfahren kommt den persönlichkeitsbezogenen Instrumenten der „Motivationsschreiben“ und „Vorstellungsgespräche“ eine besondere Rolle zu. In einer Untersuchung des HoF Wittenberg (HoF Wittenberg 2004) wird ein an der privaten Universität Witten-Herdecke praktiziertes Auswahlverfahren beschrieben, dessen Stärke die Mitglieder der Auswahlkommission gerade darin sehen, „dass es gelungen ist, die Subjektivität jeder Auswahl zur Stärke der Verfahren zu

machen“. Im Rahmen des Auswahlverfahrens müssen die StudienbewerberInnen unter anderem einen Aufsatz zum Thema „Aktivität, Selbständigkeit und Eigenverantwortung bei der Bewältigung von Problemen im Studium“ schreiben, um so nachzuweisen, in welchem Maße sie in der Lage sind, „originelle Lösungen“ für komplexe Probleme zu entwickeln. Hinzu kommen Auswahlgespräche mit unterschiedlichen Inhalten, die von der aktuellen politischen Weltlage über ökonomische Grundsatzfragen bis zu den Hobbys reichen. Die Validität eben dieser subjektiven Verfahren ist allerdings umstritten. So hat die Deutsche Gesellschaft für Psychologie im November 2004 zur Neuregelung des Auswahlrechts folgendermaßen Stellung genommen: „Nicht zu empfehlen sind hingegen Auswahlgespräche, da sie (zumal in unstandardisierter Form) zu subjektiv, anfällig für Urteilsfehler und in hohem Maße verfälschbar sind und vor allem nur eine mäßig prognostische Validität besitzen. Es ist zudem zu befürchten, dass durch Auswahlgespräche die gegenwärtig bereits sehr hohe soziale Selektivität von Studierenden in Deutschland verstärkt wird, von dem erheblichen personellen und zeitlichen Aufwand entsprechender Gespräche ganz zu schweigen.“ Auswahlverfahren sind also niemals objektiv, die „menschliche“ Komponente kann nicht ausgeschlossen werden. Entscheidend für die Auswahl wird so nicht die individuelle Leistungsfähigkeit sein, vielmehr muss eine Bewerberin zum Fach und seiner Kultur „passen“, muss „die Chemie stimmen“. Aus der Elitenforschung ist aber bekannt, dass ein Gefühl der Vertrautheit vor allem durch gemeinsame Interessen und die Fähigkeit entsteht, „miteinander reden“ zu können. Die Herausbildung des dafür notwendigen Habitus ist wiederum stark durch die soziale Herkunft determiniert, weshalb Auswahlverfahren und besonders Auswahlgespräche eine weitere soziale Hürde im ohnehin selektiven deutschen Bildungssystem erzeugen.

### **Zu (5)**

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die mit Auswahlverfahren verbundenen Ziele durch sie nicht erreicht werden. Dies gilt sowohl für die Wahl des Studienfachs und des Hochschulortes, als auch für Studienfachwechsel und den Studienabbruch. Wie gezeigt, benachteiligen Auswahlverfahren zusätzlich Studieninteressierte aus unteren Einkommensgruppen und Frauen. Dies kollidiert mit dem bildungspolitischen Ziel einer breiten Bildungsbeteiligung. Auswahlverfahren führen über die

soziale Auslese zwar zu homogenen Lerngruppen, was aber nicht zur Qualitätsverbesserung führt, wie die PISA-Studien für das gegliederte deutsche Schulsystem eindrucksvoll belegt haben. Dem kritischen Beobachter drängt sich deshalb die Vermutung auf, dass die Verantwortlichen in Länderregierungen und Hochschulen die den gesellschaftlichen Diskurs dominierende Wettbewerbslyrik gezielt nutzen, um den Abbau von Studienplätzen aus rein fiskalischen Erwägungen zu verschleiern und mit einer Legitimation zu versehen. Auch die Sehnsucht nach der kleinen überschaubaren Universität früherer Tage mit dem Ziel der Herausbildung gesellschaftlicher Eliten klingt in der Diskussion deutlich an.

Die studentische Position in dieser Frage ist deshalb eindeutig: Auswahlverfahren sind kein Instrument zur Qualitätsentwicklung, sondern als zusätzliches Selektionsinstrument abzulehnen.

Für die Qualitätsentwicklung an Hochschulen sind vielmehr fünf Punkte zentral:<sup>1</sup>

- Hohe Qualität ist nur bei einer ausreichenden Ausstattung mit personellen, strukturellen und finanziellen Ressourcen möglich.
- Eine Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre braucht neue methodische und didaktische Konzepte. Leitbild muss das Konzept des „forschenden Lernens“ sein.
- Voraussetzung für eine qualitative Studienreform ist die gleichberechtigte Beteiligung aller Gruppen an der Hochschule bei der Formulierung und der Umsetzung von Lernzielen.
- Die Integration von Studierenden, die aufgrund ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft, ihres Geschlechts oder einer Behinderung benachteiligt sind, ist eine zentrale Aufgabe des öffentlichen Bildungssystems, also auch der Hochschulen.
- Die Pluralität von Interessen und Biographien muss als Qualitätsmerkmal anerkannt werden, Anpassbarkeit und Standardisierung hemmen wissenschaftliche, wirtschaftliche und gesellschaftliche Innovation.

---

<sup>1</sup> Weitergehend z.B. Banscherus/Staack (2005).

### Literaturverzeichnis

- Banscherus, Ulf/Staack, Sonja (2005): Anforderungen an Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre aus studentischer Sicht. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin: Raabe
- BMBF (2003) (Hrsg.): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, Bonn, Berlin
- BMBF (2004) (Hrsg.): Studiensituation und studentische Orientierungen. 8. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Bonn, Berlin
- HIS (2002) (Hrsg.): Studienanfänger 2000/2001. Fachinteresse und berufliche Möglichkeiten bestimmen die Studienfachwahl, Hannover
- HoF Wittenberg (2004): Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz der Hochschulbildung, Arbeitsbericht 6/2004, Wittenberg
- Universität Münster (2001) (Hrsg.): Studieren an der Universität Münster. Einschätzungen, Motive und Wünsche aus Sicht der Studierenden, Münster

# Forum 4

## AbsolventInnen im Fokus: Was können Alumninetzwerke leisten?

### Alumniarbeit am Beispiel der Universität Mannheim

Christian Kramberg

ABSOLVENTUM GMBH  
Marketinggesellschaft der Universität Mannheim

UNIVERSITÄT  
MANNHEIM

## Alumniarbeit am Beispiel der Universität Mannheim

Dipl.-Kfm. Christian Kramberg  
AbsolventUM GmbH

Berlin, 11. März 2005

---

Christian Kramberg 11.03.2005 www.absolventum.de Seite 1

ABSOLVENTUM GMBH  
Marketinggesellschaft der Universität Mannheim

UNIVERSITÄT  
MANNHEIM

## Agenda

Definition → Zielgruppen → Elemente

Christian Kramberg 11.03.2005 [www.absolventum.de](http://www.absolventum.de) Seite 2

ABSOLVENTUM GMBH  
Marketinggesellschaft der Universität Mannheim

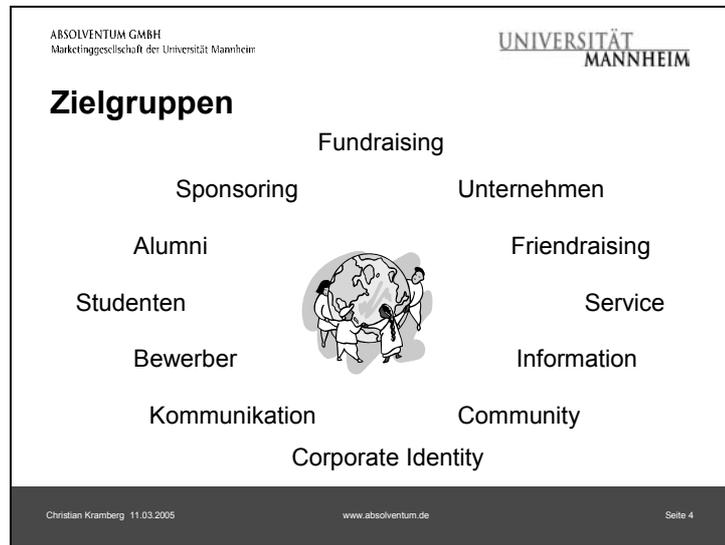
UNIVERSITÄT  
MANNHEIM

## Definition

**Alumni** kommt aus dem Lateinischen und ist die Mehrzahl von **Alumnus**, was soviel bedeutet wie „Zögling“, wörtlich übersetzt auch „der Genährte“. Die weibliche Form von **Alumnus** ist **Alumna**, in der Mehrzahl **Alumnae**.

In der Vergangenheit wurden Schüler eines Alumnats, einer Internatsschule, als **Alumnus** bezeichnet. Heute wird national und international bei den Absolventen von Hochschulen und ähnlichen Bildungseinrichtungen von **Alumni** gesprochen.

Christian Kramberg 11.03.2005 [www.absolventum.de](http://www.absolventum.de) Seite 3



ABSOLVENTUM GMBH  
Marketinggesellschaft der Universität Mannheim

UNIVERSITÄT  
MANNHEIM

## Element Alumni-Arbeit 1

- Netzwerk mit weltweitem Zugriff auf die Alumni-Datenbank
- Informationen (Internet, Mitgliederverzeichnis, Newsletter...)
- Nutzung aller Ressourcen der Hochschule
- Kulturelle Veranstaltungen in weltweiten Regionalgruppen
- Reunions (Absolventenfeiern, Feste, Alumni-Tag...)
- Friendraising (Lebenslanger Kontakt)

Christian Kramberg 11.03.2005 [www.absolventum.de](http://www.absolventum.de) Seite 5

## Element Alumni-Arbeit 2

- Service und Corporate Identity
- Unternehmenskontakte (Sponsoring)
- Career Service (Praktika, Jobs, Absolventenbuch, Messen...)
- Fort- und Weiterbildung (Master-Programme)
- Event Management (Veranstaltungen und Kongresse)
- Campus Produkte (Merchandising, Verlag)
- Fundraising (Neue Finanzierungen)

## Ausblick

- Strategisch mit der wichtigste Pfeiler
- Durchdringung aller wichtigen Organe
- Bereitstellung von Wissen und Finanzen
- Weltweite Vernetzung und Information
- Image- und Profilbildung

# Kritische Überlegungen zum Umgang von Hochschulen mit AbsolventInnennetzwerken

Ingmar Lippert

## AbsolventInnen im Fokus: Was können Alumninetzwerke leisten?

„Was können Alumninetzwerke leisten?“ Die Frage, die in diesem Forum beantwortet werden soll, möchte ich unter dem Aspekt einer wesentlichen normativen und politischen Frage diskutieren: Was sollen diese Netzwerke leisten? Diesen Ansatz will ich aus zwei Perspektiven bearbeiten. Zum einen diskutiere ich als Student, was ich von einem AbsolventInnennetzwerk erwarten kann. Zum anderen gehe ich – als Absolvent einer deutschen Hochschule – auf die Bedürfnisse von AbsolventInnen ein. Der von mir für diese Tagung entwickelte Diskussionsansatz basiert auf den fzs Positionen zu Qualitätssicherung und -entwicklung.

Die Diskussion zu AbsolventInnennetzwerken sollte sinnvollerweise im Kontext von zwei anderen Diskursen gesehen werden: Was bedeutet das Wort „Alumni“? Und, wollen wir Elite, bzw. welche Art von Elite wollen wir?

### 1. Kontext und Problematisierung des Begriffs

Der Begriff „Alumninetzwerk“ ist erst einmal abzulehnen. Schon alleine ohne sich inhaltlich mit dem Begriff auseinandergesetzt zu haben fällt auf, dass diese Begriffskombination sexistisch ist. Studierende haben den Anspruch an die Hochschulen, dass sie Frauen und Männer auf gleiche Weise einbeziehen und sich aktiv für Gleichberechtigung einsetzen.

Alumni/Alumnae müsste es dann heißen. Eine Internetrecherche ergibt, dass es einen großen Konsens unter vielen Hochschulen weltweit gibt, dass der Begriff Alumni nicht Gender-korrekt ist. Überall wird auf die lateinische Abstammung und den Genderaspekt hingewiesen.

Inhaltlich meint der Begriff ursprünglich den „Pflegling“ einer Institution. Es ist höchst fraglich, ob wir einen Begriff mit dieser Konnotation auf die hochschulische Beziehung zwischen gleichberechtigten Menschen im gemeinsamen Bildungs-, Lern- und Forschungsprozess anwenden wollen. Wir wollen keine Hochschulen, an denen Studierende „gepflegt – mit allem Drum und Dran versorgt“ werden. Die Hochschule besteht aus selbstständigen, erwachsenen Mitgliedern, die alle Verantwortung gegenüber der Gesellschaft, für Ihre Hochschule und füreinander haben.<sup>1</sup> Kein Mitglied ist unmündiges Objekt eines anderen Mitglieds, kein Mitglied darf Vormund eines anderen sein. Eine Hochschule in der Studierende das Rohmaterial sind, welches „artgerecht“ zu halten ist, lehnen die Studierenden ab.

Bei vielen so genannten Alumninetzwerken fällt auf, dass sie Bedingungen daran knüpfen, wer sich Alumni/Alumnae der Institution nennen darf. Kriterien sind beispielsweise das Erreichen einer bestimmten Anzahl von Kreditpunkten bzw. einer bestimmten Note oder auch das Erreichen des Studienabschlusses innerhalb einer bestimmten Frist.<sup>2</sup> Damit wird eine Schwelle aufgebaut, wann jemand als „richtige/r“ AbsolventIn gilt. Wie die Sozialerhebungen unter den Studierenden zeigen, führen jedoch Schwellen immer weiter zur Auswahl nach sozialen Verhältnissen und nach dem Geschlecht. Die Studierenden lehnen Schwellen ab, die zu sozialen Selektionen führen können.

Gleichzeitig wird mit weiteren Schwellen eine Elite unter den AbsolventInnen erzeugt. Aus studentischer Sicht ist jedoch die Idee abzulehnen, dass denjenigen, die schon bessere Chancen haben und in Folge so genannte bessere und schnellere Abschlüsse bekommen, dann noch das Siegel „fleißig, wirklich talentiert“ verliehen wird.

Der Ruf nach so einem Siegel ist auch ein Indiz dafür, dass das Notensystem, welches ja schon verschiedene Klassen von AbsolventInnen definiert, nicht besonders hilfreich ist. Das Ersetzen oder Ergänzen der Notenskalisierung durch ein binäres System, indem entschieden wird, ob jemand Mitglied in einem solchen Netzwerk wird oder nicht, ist abzuleh-

<sup>1</sup> Siehe dazu auch meinen Beitrag im Forum 1 in diesem Tagungsband.

<sup>2</sup> Diese Beispiele basieren auf einer Internetrecherche zu AbsolventInnennetzwerken.

nen! Über den Zugang zu dem Netzwerk muss entschieden werden. Hier stellt sich dann die Frage, wer die Entscheidungen trifft. Wenn der Übergang zum Netzwerk nicht automatisch vorgesehen ist, treffen die AbsolventInnen also auf eine weitere Hürde. Da diese Hürde nicht mehr Teil des Studiums, aber trotzdem relevant ist, kann hier von Intransparenz gesprochen werden.

Diese kontextualisierende Einführung zeigt auf, dass sowohl Begriff als auch Idee des Alumninetzwerks höchst umstritten sind. Daher verwende ich von nun ab den Begriff des „AbsolventInnennetzwerkes“ und versuche im Folgenden die Anforderungen an solche Netzwerke kritisch zu diskutieren.

## **2. Anforderungen der Hochschule an AbsolventInnennetzwerke: Was sollen AbsolventInnennetzwerke leisten?**

Die Anforderungen der Hochschule sollten rational in ihrer Aufgabenerfüllung begründet werden. Das heißt, um diese Frage zu beantworten, ist es zunächst noch einmal notwendig, sich zu vergewissern, was von Hochschulen erwartet wird: Diese Erwartungen habe ich in meinem ersten Beitrag bereits diskutiert.<sup>3</sup>

Als Interaktionsbereiche mit der Gesellschaft hat die Hochschule ihre Mitglieder. Diese sind Teil der Gesellschaft und adressieren gesellschaftliche Fragen notwendigerweise auch innerhalb der Hochschule. Gleichzeitig wirken die Hochschulmitglieder auch außerhalb der Hochschule. Darüber hinaus beeinflussen Forschungsergebnisse und AbsolventInnen auch gesellschaftliche Praxis direkt, wenn nach Ihnen gefragt wird (natürlich immer auch ungefragt).

Die Hochschule ist also kein Ort an dem alleinig neutral und objektiv entschieden wird, sondern ein Ort an dem alle Mitglieder ihre Interessen innerhalb der Institution zu verwirklichen suchen. Das macht die Hochschule zu einer politischen Institution.

---

<sup>3</sup> Siehe dazu auch meinen Beitrag im Forum 1 in diesem Tagungsband.

Von der Verfassung unserer Gesellschaft ausgehend, sollte die Hochschule so organisiert sein, dass diesem politischen Charakter entsprochen wird. Dazu kommt, dass die Mitglieder einer Institution auch gesellschaftlich – von Individuen als auch von Institutionen – für ihre Institution (mit)verantwortlich gemacht werden. Verantwortung und politischer Charakter erfordern, dass Entscheidungsfindung innerhalb der Hochschule nicht von Einzelnen realisiert wird, sondern dass sich alle Mitglieder gleichberechtigt an der Entscheidungsfindung beteiligen. Das am besten bekannte System dazu ist die Demokratie. Hochschule muss also intern demokratisch gelenkt werden. Auch von außen sollte – im Sinne eines demokratischen Staates – nicht alles einfach so in die Hochschule aufgenommen werden. Unabhängig von der Problematik, primär mit den mächtigsten gesellschaftlichen Gruppen zu interagieren, sollte die Hochschule von außen ebenfalls demokratisch kontrolliert und gelenkt werden. Es soll also nicht dazu kommen, dass spezielle Interessengruppen einen demokratisch nicht legitimierten aber bedeutenden Einfluss auf die Hochschulentscheidungen haben. Alle Interessengruppen können sich der demokratischen Institutionen bedienen, um ihre Interessen mit denen anderer Gruppen auszuhandeln, sich zu streiten, und dann durch gewählte VertreterInnen mit der Hochschule in Kontakt treten.

Welche Rollen können und sollen AbsolventInnen bei der Aufgabenerfüllung der Hochschule nun spielen? Diese Frage kann in mehreren Punkten diskutiert werden.

- **AbsolventInnen wirken notwendigerweise in der Gesellschaft:**

Sie tragen also das Erlernte sowie neue Ideen in alle Dimensionen ihrer Umgebung. Diejenigen, die bereit sind, ihre Interaktion mit der Gesellschaft und andere Fragestellungen auch über ihren Studienabschluss hinaus zu hinterfragen, sind an der Hochschule willkommen, bzw. die Hochschulen sollten diesem Reflexions- und Weiterbildungsbedürfnis im Rahmen von „Lifelong Learning“ entgegenkommen. Lifelong Learning ist aber etwas anderes als ein AbsolventInnennetzwerk. Schließlich soll die Reflexion und die Weiterarbeit auch nicht nur innerhalb der Gruppe mit einem sehr ähnlichen Horizont erfolgen, sondern in Kreisen, die heterogener sind und so gesellschaftliche Praxis besser hinterfragen können. Ich halte in diesem Punkt also fest, dass AbsolventIn-

nen in Bezug auf das Austauschen und Hinterfragen von gesellschaftlicher Praxis in der Hochschule richtig aufgehoben sind. Dieser Punkt erfordert dem entsprechend nicht, ein weiteres halb-externes Organ an die Hochschule zum Zwecke ihrer Aufgabenerfüllung anzugliedern. Lebenslanges Lernen kann anders als über AbsolventInnennetzwerke realisiert werden.

- **Gesellschaftliche Kontrolle von Hochschule:**

Für manchen mag es nahe liegen, dass die Kontrolle doch am besten von denjenigen ausgeübt wird, die die Hochschule auch am besten kennen und schätzen. Dies widerspricht aber gerade dem Konzept einer demokratischen und kritischen Kontrolle. Dies zu erklären ist eine Frage von Sozialisierungsprozessen. Absolventinnen sind denkbar ungeeignet, ihre eigene Hochschule zu kontrollieren. Sie würden nur das hervorbringen, was sie selbst gemocht haben, aber nicht Neues fördern: Man kann von einem geschlossenen sozialen System sprechen, wenn die AbsolventInnen einen großen Einfluss auf das QM der Hochschule haben. Studierende, die sich Hochschule anders vorstellen und mit ihren neuen Ideen angeeckt sind, würden dann ja gerade nicht zur Kontrolle ausgewählt, da sie offensichtlich die Hochschule nicht genügend schätzten. Kontrolle darf nicht durch mögliche Klüngelrunden gefährdet werden! Kontrolle muss stattdessen demokratisch legitimiert sein. Für eine Hochschule heißt das zum einen, dass sie sich hochschulintern demokratisch selbst lenkt und kontrolliert; also die Demokratisierung der Hochschule. Zum anderen muss sie von außen durch demokratisch legitimierte Vertreter der Gesellschaft kontrolliert werden. Dabei wird natürlich niemand per se ausgeschlossen, aber eben auch nicht per se eingeladen. Im Hinblick auf die Erfüllung ihrer Aufgaben, ist es im Interesse der Hochschule, AbsolventInnen nicht als Kontrolleure mit besonderem Status zu bekommen.

- **Evaluation der Aufgabenerfüllung der Hochschule:**

Hier ist nun leider nicht der richtige Platz, um umfassende Evaluationskonzepte für Hochschulen zu diskutieren. Allerdings macht es Sinn, dass die Evaluation eines Studiengangs auch eine langfristige Bildungsziel-Bildungswirkungsanalyse integriert. Wie das methodisch sozialwissenschaftlich sauber gemacht werden kann, kann hier nicht diskutiert werden. Es lohnt sich an dieser Stelle aber trotzdem darauf hinzuweisen, dass die Art und Weise wie zurzeit Ziele von Studiengängen

nicht diskutiert und nicht spezifiziert aber doch formuliert werden, sicher nicht hilft eine solche Bildungsziel-Bildungswirkungsanalyse für einen Studiengang durchzuführen. AbsolventInnen sind trotzdem für diesen Evaluationsteil von Interesse. Es ist also notwendig, die AbsolventInnen ansprechen zu können. Dazu braucht man aber kein Netzwerk, sondern einfach nur eine Datenbank.

- Ein ganz anderer Punkt, der manchmal angesprochen wird ist folgender: AbsolventInnen könnten doch sagen, welche Veranstaltungen im Studiengang gebraucht werden oder wie verändert werden sollten. Dieser Punkt ist leider völlig der Idee einer Hochschule, die ihre Umwelt kritisch hinterfragt, entgegengesetzt. Hochschule soll schließlich gesellschaftliche Praxis untersuchen und reflektieren. Dabei kann sie kleine oder große „Bereiche“ der gesellschaftlichen Praxis auch ablehnen und eine Utopie dagegensetzen. Das kritiklose Übernehmen von Anforderungen aus der Gesellschaft ist dabei das genaue Gegenteil! Wohl aber können AbsolventInnen und ihre Tätigkeiten und Auswirkungen auf die Welt, also auch soziale und ökologische Folgewirkungen, Objekt kritischer wissenschaftlicher Beschäftigung mit der Welt sein.

Nun stellt sich die Frage, ob es zur Aufgabenerfüllung der Hochschule von Vorteil ist, Kontakt zu den AbsolventInnen zu haben. Vier Punkte haben wir gefunden, zwei die gegen AbsolventInnennetzwerke sprechen (Lifelong Learning, Kontrolle von Hochschule), einer dafür (Bildungsziel-Bildungswirkungsanalyse), und dem letzten gegenüber bin ich zunächst einmal indifferent (AbsolventInnen als Objekt oder Bezugspunkt der wissenschaftlichen Analyse).

Ich will daher den letzten Punkt noch einmal betrachten: Der Kontakt mit den AbsolventInnen ist für die wissenschaftlichen Analyse unnötig. Objekte der Analyse können und sollen auch NichtabsolventInnen sein. Aus einer anderen Perspektive lässt sich sagen: Kontakt zwischen Hochschule und Vertretern der gesellschaftlichen Praxis muss auch außerhalb von Runden, in denen sich alle seit vielen Jahren kennen, möglich sein. Diese Runden bergen darüber hinaus ein wissenschaftsgefährdendes Potential: Die Kritik an Freunden und deren Wirken in der Gesellschaft ist im Zweifel schwieriger und unwahrscheinlicher als die Untersuchung anderer Vertreter der Praxis. Wir müssen darüber hinaus davon ausgehen, dass die

AbsolventInnen auch versuchen werden, ihre Interessen von außen innerhalb der Hochschule zielgerichtet – eben weil sie hier den Fuß in der Tür haben – zu verwirklichen bzw. verwirklichen zu lassen.

Hiermit komme ich zu meinem ersten Zwischenfazit: Für die Hochschulen sind AbsolventInnennetzwerke auf jeden Fall unnötig, wenn sie nicht sogar als gefährdend anzusehen sind. Allemal lässt sich eine Datenbank für etwaige Langzeitevaluationen rechtfertigen. Auch im Hinblick auf die Intransparenz, die von weiteren Organen der Hochschule ausgehen würde, die natürlich auch hochschulisch-demokratisch kontrolliert werden müssten, und im Hinblick darauf, dass wir Freundesrunden nicht in der Hochschule institutionalisieren wollen – denn mit welchem Recht wollten wir denn dann noch andere beliebige Zusammenschlüsse an der Hochschule nicht institutionalisieren – spricht hier eigentlich die Mehrheit der Argumente gegen die hochschulische Förderung von AbsolventInnennetzwerken.

### **3. Anforderungen der AbsolventInnen an ihre eigenen Netzwerke und an die Hochschule**

Ich habe nicht das Bild von einem friedfertigen und harmonischen Absolventen oder Absolventin vor mir. Warum? AbsolventInnen wurden in unseren Hochschulen zu Wettbewerb, Konkurrenz, also für eine Ellenbogengesellschaft sozialisiert. Im aktuellen Klima, und die Tendenz gibt es schon mindestens seit dem Problem der Unterfinanzierung von Hochschulen, hat am meisten Erfolg innerhalb der Hochschule, wer sich am besten durchkämpfen kann. Die gesellschaftliche Wettbewerbs-, Ausstoß-, Vorteilmehaltung wird auf jeden Fall auch die AbsolventInnen einbeziehen. Diese müssen alle ihre Möglichkeiten nutzen, um für sich selbst individuelle Vorteile zu erkämpfen.

Es ist also für mich nahe liegend, dass auch AbsolventInnen in erster Linie darauf achten, ihre eigenen Interessen zu realisieren. Menschen, die nur die Interessen einer Institution vertreten gibt es nicht (das wäre realitätsfern). Generell erfreuen sich Menschen, die genau die Interessen ihrer Institution vertreten, an einer weitestgehenden Überlappung ihrer persönlichen Interessen und der institutionellen Willensbildung. Sprich, z.B.

die Hochschule folgt den Interessen der Individuen und nicht anders herum.

Es ist demnach zu erwarten, dass AbsolventInnen versuchen werden, ihre Interessen an den für sie relevanten Stellen zu realisieren; sie werden versuchen, die für sie jeweils relevanten gesellschaftlichen Institutionen auf denjenigen Kurs zu bringen, der genau ihren Interessen entspricht. Aus gesellschaftlicher Sicht sind die Hochschulen eine Institution mit der Möglichkeit, Machtverhältnisse zu verändern bzw. zu konservieren. Oben wurde ausgeführt, dass der demokratische Anspruch dazu führt, dass Hochschulen demokratisch und nicht durch Partikularinteressengruppen kontrolliert werden sollen.

Wenn nun AbsolventInnen Hochschulen als Mittel sehen, um ihre eigenen Interessen zu realisieren, dann werden sie sich gegebenenfalls zusammenschließen, um die Hochschule im Sinne ihrer Interessen entsprechend zu beeinflussen. In unserer Wirtschaftsform liegt folgendes Beispiel nahe: Sinnvollerweise überlegen sich AbsolventInnen, ob sich die Hochschule dazu benutzen lässt, Geld zu verdienen (schließlich kennen sie diese Institution ja nun recht gut). Ein anderes nahe liegendes Beispiel ist, dass AbsolventInnen, die eine andere Institution leiten und dort Nachwuchs- bzw. Mitarbeiterprobleme haben, versuchen „ihre“ Hochschule dazu zu bringen, eben neue AbsolventInnen zu produzieren, die passfähig zur eigenen Institution gehören. Also, die Personalchefin einer Baufirma geht an ihre ehemalige Hochschule und versucht, die Hochschulmitglieder von ihrer Idee von Praxisbezug zu überzeugen. Kurzfristig – und in unserem Wirtschaftssystem wird diese Sichtweise gefördert – lohnt es sich für die AbsolventInnen dafür zu sorgen, dass ihre NachfolgerInnen nicht mit ihnen selbst um Arbeitsplätze konkurrieren. Solche Ansätze sind nicht im Interesse der Aufgabenerfüllung der Hochschule.

Ein anderes Interessengebiet von AbsolventInnen kann die oben schon erwähnte weitere Bildung sein. Sie können sich dazu einfach wieder immatrikulieren. Die Voraussetzung hierzu sind nicht Konzepte von AbsolventInnennetzwerken, sondern von lebenslangem Lernen, welches

offen ist für alle, die sich bilden wollen, unabhängig von ihrem sozialen Status.<sup>4</sup>

#### **4. Fazit: Verhältnis von Hochschule, AbsolventInnen, AbsolventInnennetzwerken und entsprechenden Institutionen**

Glücklicherweise kann die Hochschule nicht die Gründung von Netzwerken außerhalb der Hochschule verhindern. Die Studierenden wünschen sich nicht, dass Hochschule die Gesellschaft kontrollieren können sollte.

Wenn es den AbsolventInnen dient, dann werden sie sich schon selbst organisieren. Ich habe aber oben zeigen können, dass AbsolventInnennetzwerke nicht im Interesse der Hochschule sind – sofern sie ihre Aufgaben erfüllen will. Entsprechende AbsolventInnennetzwerke stehen also in einem ganz besonderen Spannungsverhältnis zur Hochschule: Unter dem bewussten oder unbewussten Deckmantel der gegenseitigen Bekanntheit wird versucht, undemokratisch auf Hochschule Einfluss zu nehmen. Dies wird durch unser Wirtschaftssystem geradezu nahe gelegt. Gleichzeitig repräsentieren die AbsolventInnen nicht einmal die Berufspraxis, sondern nur einen ganz speziellen Ausschnitt.

---

<sup>4</sup> Ich werde diesen Ansatz an Bedürfnisse von AbsolventInnen mit einer Anekdote illustrieren: Ich habe mich in einem Studiengang gebildet, der von vielen technischen, inhaltlichen und konzeptionellen Problemen geprägt ist. Soweit geht meine Betrachtung aus der Retrospektive, als Absolvent. Sie heißt aber nicht, dass diese Betrachtung richtig ist. Die Hochschule sollte sich nun nicht einfach darauf verlassen, dass ich sage „ihr habt da ein großes Problem“, sondern sie sollte das für sich selbst mit ihren Mitgliedern evaluieren. Des Weiteren bin ich ein großer Fan des Ansatzes meines Studiengangs. Und ich will in genau diesem Bereich noch eine Menge Geld verdienen. Für die nähere Zukunft will ich dazu noch etwas im Wissenschaftssektor bleiben. Jetzt sage ich als Absolvent zu meiner Hochschule: „Bitte diskutiert doch mal in Richtung dieses Forschungsgebietes! Als Absolvent weiß ich, das ist ganz wichtig!“ Und ich erhoffe mir davon, dass ich dann dort eine Promotionsstelle bekommen kann. Je mehr Einfluss ich auf die Hochschule habe, desto besser für mich. Einfluss gewinne ich natürlich durch die Institutionalisierung meines Interesses. Für mich macht dieses Verhalten Sinn, es ist rational. Ich habe in der Tat auch ein Interesse daran, mich einer eigenen Institution zu bedienen: Ein AbsolventInnennetzwerk meines Studiengangs mit aufzubauen. Dieses Netzwerk soll dann natürlich ebenfalls dafür stehen, dass „meine Forschungsrichtung“ am relevantesten ist. Dann kann ich in der Interaktion mit der Hochschule eben darauf verweisen und sagen: „Seht her, die ExpertInnen sagen dies und das.“ Es wäre aber eine Illusion der Hochschule, wenn sie meine Ideen einfach so als „für sie optimal“ hinnimmt. Meine Beeinflussung der Hochschule ist eine Untergrabung der politischen Willensbildung aller Mitgliedergruppen innerhalb der Hochschule.

Es gibt hier also einen Interessengegensatz: Als Absolvent wünsche ich mir eine enge Angebundenheit an die Hochschule, um meine Interessen zu verwirklichen. Als Studierender fordere ich eine Hochschule, die von innen und von außen demokratisch gelenkt ist und nicht Spielball von Partikularinteressengruppen wird.

Mein Fazit ist, dass sich Hochschulen – gerade auch institutionell – auf ein Spannungsverhältnis zu den AbsolventInnen einstellen. Die Hochschule braucht kein Büro zur Förderung der Austausches mit AbsolventInnen, sondern ein Büro zur kritischen Untersuchung der Effekte der direkten und indirekten Einflussnahme von AbsolventInnen auf ihre Hochschulen.

## Forum 5

# Berufsqualifizierung durch Praxisphasen & Schlüsselqualifikationen: Wie geht das beim Bachelor?

## Berufsqualifizierung bei Bachelorstudiengängen: Anforderungen an Hochschulen, Studierende und Vertreter der Berufspraxis

Doris André

### Vorbemerkung

Mit der Einführung der gestuften Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses wurde das Merkmal der Berufsqualifizierung oder Berufsbe-fähigung als konstitutives Element eingeführt. In den von der Kultusmi-nisterkonferenz verabschiedeten Strukturvorgaben der Länder heißt es u.a.: „Der Bachelor ist der Regelabschluss eines Hochschulstudiums. Er hat ein eigenständiges berufsqualifizierendes Profil, das durch die ... zu vermittelnden Inhalte deutlich werden muss. Als Studiengänge, die zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führen, müssen die Bachelorstudien-gänge wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufs-feldbezogene Qualifikationen vermitteln.“ Und in den zehn Thesen dazu heißt es: „Entsprechend ihrer Verantwortung für die Ausgestaltung der Studienangebote wirken Staat, Hochschule und Berufspraxis bei der Qualitätssicherung zusammen.“

Im Sinne dieser Vorgaben möchte ich zum Bachelorstudium generell vorweg sagen: Im Kern bleibt der Bachelorstudiengang ein wissenschaftliches Studium. Auf Grund der angestrebten Regelstudienzeit jedoch mit komprimiertem Inhalt, verglichen mit den bisherigen Diplomstudiengängen. Das Studium soll zusätzlich Praxisbezüge haben. Diese sind sowohl bei der Konzeption der Studieninhalte als auch bei der Art der Vermittlung herzustellen. Schließlich sollen fachübergreifende Kompetenzen

vermittelt werden, die eine Umsetzung der wissenschaftlichen Erkenntnisse in die berufliche Praxis ermöglichen.

### **1. Berufsqualifizierung – ein konstitutives Element der neuen Studiengänge**

Für bestimmte Berufsfelder war die Berufsqualifizierung durch das Studium schon immer eine Selbstverständlichkeit. Die zukünftigen Arbeitgeber – also die Berufspraxis – formulierten ihre Anforderungen an die Studieninhalte. Dies sind vor allem Berufe für den Staatsdienst, wie Lehrer, Juristen sowie Mediziner. In diesen Studiengängen berechnen staatliche Abschlussprüfungen – im Gegensatz oder in Ergänzung zum Hochschuldiplom – zu bestimmten Tätigkeiten. Nun wird mit der Neustrukturierung des Studiums auch für alle übrigen Studiengänge – also etwa die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, die Geistes- und Sprachwissenschaften, Naturwissenschaften usw. – eine Einbeziehung berufsbezogener Anforderungen und eine Ausrichtung auf die Berufspraxis vorgeschrieben. Dies sowohl in dem Sinne, dass von Arbeitgeberseite Forderungen angemeldet werden, wie auch dass die Studieninhalte entsprechend ausgestaltet werden. Dies scheint mir die logische Konsequenz aus der jüngeren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung zu sein. Eine Vielzahl von Studierenden strebt heute einen Beruf an, der keine Staatsprüfung erfordert, auch nicht Wissenschaft als Beruf zum Ziel hat, dessen vielfältige Aufgaben in Wirtschaft und Gesellschaft aber angesichts der veränderten Anforderungen eine akademische Ausbildung erfordern oder jedenfalls zweckmäßig erscheinen lassen. Das bedeutet, dass sich nun Staat, Hochschulen und Arbeitgeber aufeinander zu bewegen müssen, um die Anforderungen hinsichtlich der Studieninhalte und der Vermittlungsart zu definieren und damit dem Ziel eines berufsqualifizierenden Abschlusses für die Absolventen näher zu kommen. Vertreter der Berufspraxis sollen sowohl in die Entwicklung und Konzeption von Studiengängen einbezogen sein als auch an den Qualitätssicherungsprozessen beteiligt werden.

Obgleich die angestrebte Berufsqualifizierung und damit Arbeitsmarkt-orientierung der Absolventen inzwischen breite Zustimmung findet, bleibt doch ein Spannungsverhältnis zwischen der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse und der Ausbildung auf bestimmte Berufe. Wissen-

schaft soll Erkenntnisse über bisher Unbekanntes bringen, insofern ist Wissenschaft primär Forschung. Ausbildung für die Berufspraxis ist Vermittlung von bekanntem Wissen und bewährten Methoden für bestimmte Zwecke.

Wissenschaft als zentraler Bestimmungsfaktor des Hochschulstudiums kann sich deshalb nicht primär an den Anforderungen der aktuellen Berufspraxis orientieren. Im Kern muss die Hochschule zweckfrei sein. Nur so ist Grundlagenforschung als Basis auch für zukünftige Innovationen möglich. Damit schafft Wissenschaft Veränderungen, die sich auch in neuen Ordnungen, Produkten und Verfahren niederschlagen und damit den Arbeitsmarkt von morgen mitgestalten. Praxisorientierung heißt demgegenüber Vermittlung vorliegender Erkenntnisse für die Lösung konkreter Probleme des aktuellen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Geschehens.

Dieses Spannungsverhältnis ist im Prinzip nicht auflösbar. Zu einem Teil relativiert es sich aber schon dadurch, dass auch die Forschung an der Hochschule – wenn man von reiner Grundlagenforschung absieht – immer einen gewissen Bezug zu konkreten Problemen hat und damit auch zur möglichen späteren Berufspraxis der Studierenden. Ein weiterer Teil des Spannungsverhältnisses löst sich auf, wenn man sich näher damit auseinandersetzt, was mit Berufsbefähigung gemeint ist: Negativ eingegrenzt meint berufsqualifizierend – jedenfalls aus der Sicht der Arbeitgeber – nicht etwa berufsfertig; vielmehr gibt es einen breiten Konsens, dass ein berufsbefähigender Abschluss in der Regel keine zum unmittelbaren Einsatz in spezifischen Tätigkeitsfeldern fertige Absolventen hervorbringt. Positiv abgegrenzt also, dass der letzte Schliff zur Berufsqualifizierung erst in der Praxis erfolgt.

Unterstreichen möchte ich nochmals – soweit das nicht genügend deutlich geworden sein sollte –, dass die Forderung nach Praxisbezug eine Neustrukturierung, möglicherweise auch eine Ergänzung des Curriculums erfordert und nicht etwa den mehr oder weniger weitgehenden Ersatz der wissenschaftlichen Grundorientierung betrifft. Grundvoraussetzung für eine wissenschaftliche Ausbildung – ganz eindeutig auch für den Bachelor – ist und bleibt eine wissenschaftliche, disziplinär-fachlich ge-

prägte Basisausbildung und die damit verbundene Vermittlung von Fachwissen.

Die Ausbildung zum Bachelor soll dabei auf ein breites Einsatzgebiet ausgerichtet sein und dessen mögliche Veränderungen konzeptionell einbeziehen. Hochschulabsolventen sollen in der Lage sein, die zukünftigen Veränderungen zumindest eigenständig nachzuvollziehen. Idealerweise werden sie selbst Initiatoren und Träger solcher Veränderungen.

## **2. Berufliche Handlungskompetenz als Synthese von Fachkompetenz und überfachlichen Qualifikationen**

Während die Vermittlung von Fachkompetenz schon immer zu den expliziten Aufgaben einer Hochschulausbildung gehörte, wird nun von den Hochschulen auch gefordert, dass sie den Studierenden die Fähigkeiten vermitteln, die für eine Übertragung des gewonnenen Fachwissens in den beruflichen Alltag erforderlich sind. Es geht hierbei um die mittels mehr oder weniger genereller Methoden abgeleitete individuelle Fähigkeit zur Übertragung theoretischen Fachwissens in die Praxis zur Lösung konkreter Probleme. Der Studierende soll durch wissenschaftlich fundierte Anleitung nicht nur lernen, wie im Berufsalltag das Fachwissen auf die Praxis bezogen wird, sondern auch, wie Erkenntnisse und Methoden in dem jeweiligen sozialen Umfeld umgesetzt und dort durchgesetzt werden können.

Für diese fachübergreifenden oder auch überfachlichen Kompetenzen hat sich der Begriff der Schlüsselqualifikationen durchgesetzt. Dieser Begriff wird unterschiedlich definiert. Wenn man sich mit den verschiedenen Definitionen auseinandersetzt, stellt man fest, dass es keine scharfe Trennlinie zwischen Fachkompetenz und überfachlichen Schlüsselqualifikationen gibt. Dies ist bei näherer Betrachtung auch einleuchtend, denn fachliche und überfachliche Qualifikationen überlappen, ergänzen oder bedingen auch einander.

Für die berufliche Handlungskompetenz sind neben der Fachkompetenz im engeren Sinne Methoden- oder Implementierungskompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz erforderlich.

Die Methoden- oder Implementierungskompetenz ist eine intellektuelle Kompetenz, die mit wissenschaftlicher Qualifikation einhergehen sollte. Meines Erachtens wird sie zu Recht als eine Schlüsselqualifikation betrachtet, die in sehr heterogenen Berufsfeldern von praktischer Bedeutung ist. Dazu zählt Neugierde, kritisches Denken, analytische Fähigkeiten, das Denken in Zusammenhängen, das Identifizieren von Strukturen und schließlich rationales Argumentieren und Kommunizieren.

Für eine erfolgreiche Berufstätigkeit, nicht nur in der Wirtschaft, müssen zu diesen intellektuellen Qualifikationen Sozialkompetenz und Selbstkompetenz hinzukommen. Sozialkompetenz zielt auf Transfer-, Team-, Konflikt-, Moderations- und Führungsfähigkeiten, dazu bedarf es neben der Kommunikationsfähigkeit, interkultureller Kompetenzen, Führungsbereitschaft und Selbstvertrauen. Die Selbstkompetenz umfasst Selbstmanagement, Kreativität und Flexibilität, Selbstkritik und Selbstverantwortung, Leistungsbereitschaft und Motivation zur eigenen Weiterentwicklung durch kontinuierliches Lernen.

Die Förderung der Schlüsselkompetenzen zielt sowohl auf situationsbezogene Qualifikationsanforderungen wie Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten als auch auf Persönlichkeitsmerkmale wie Einstellungen und Werthaltungen. Diese Förderung kann sowohl durch eigenständige wissenschaftliche Veranstaltungen additiv zu den Fachveranstaltungen oder auch integriert in die fachliche Bildung erfolgen. Im Hinblick auf das knappe Zeitbudget eines Bachelorstudiums sollte weitgehend eine integrierte Vermittlung erfolgen.

Die Liste der Schlüsselqualifikationen ist lang und die damit an Lehrende und Lernende gestellten Anforderungen sind hoch. Dabei ist die wissenschaftliche Vorbereitung auf diese fachübergreifenden Anforderungen eines bestimmten Berufsfeldes sicher der sehr viel schwierigere Teil der Berufsqualifizierung, die den Hochschulen heute zugewachsen ist. Die Hochschulen und die Studierenden sollten gleichwohl nicht vor der Fülle und Differenziertheit dieser Anforderungen erschrecken. Ich möchte deshalb relativierend hinzufügen, dass mit diesen Qualifikationen zwar das Leistungsprofil beschrieben wird, das heute unter den veränderten ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen für akademisch vor-

gebildete Kräfte in Führungspositionen charakteristisch ist. Das heißt aber nicht, dass diese Fähigkeiten, die in unterschiedlichen beruflichen Situationen – in variierenden Ausprägungen – zur Entfaltung kommen müssen, in einem Hochschulstudium vermittelt werden sollten oder überhaupt könnten. Die Forderung kann nur dahin gehen, allgemeine Grundlagen zu legen, die später in der beruflichen Praxis ergänzt werden. Und manche der geforderten Eigenschaften wird nur das Leben außerhalb der Hochschule vermitteln können. Absolventen sollten lediglich das Rüstzeug haben, um die Entwicklung dieser Kompetenzen zu ermöglichen. Man muss aber auch nüchtern akzeptieren, dass für manche dieser Eigenschaften eine gewisse Veranlagung Voraussetzung ist. Ob diese Voraussetzungen gegeben sind, sollte bei der Zulassungsprüfung festgestellt werden.

### **3. Berufsqualifizierung durch konkreten Praxisbezug**

Für die Vermittlung dieses Rüstzeugs haben Praxisphasen gewiss eine besondere Bedeutung. Ich möchte den Praxisbezug jedoch nicht nur hier auf reduzieren. Vielmehr beginnt der Praxisbezug eines Studienganges schon mit der Beschreibung möglicher Berufsfelder, für die der Studiengang konzipiert wird. Bei der Konzeption und Implementierung eines Studienganges sollten Vertreter der angestrebten Berufsfelder einbezogen werden. Und dies sollte kein einmaliger Vorgang bleiben, denn Studieninhalte müssen sich notwendigerweise verändern, um neuere Entwicklungen in Wissenschaft und Praxis aufzunehmen. Auch diese konzeptionellen Veränderungen sollten mit den Vertretern der Berufsfelder abgestimmt werden.

Ein wichtiges weiteres Kriterium ist der Praxisbezug in Forschung und Lehre. Forschungsprojekte der Hochschulen sollten auf die angestrebten Berufsfelder ausgerichtet sein, damit Lehre aus Forschung den aktuellen Stand von Wissenschaft und Praxis abbilden kann. Die Lehrenden sollten aus eigener Tätigkeit die Praxisfelder kennen, und diese Kenntnis muss immer wieder erneuert werden. Schließlich sollten auch Lehrbeauftragte aus der Praxis gezielt in die Lehre einbezogen werden.

Soviel zu den Faktoren, die zur Beurteilung eines Studienganges im Hinblick auf die Berufsorientierung zu überprüfen sind. Nun zur konkreten

Praxiserfahrung der Studierenden. Es muss sichergestellt sein, dass die Studierenden Einblick in das relevante Berufsfeld erhalten. Praxissemester, die für Fachhochschulen schon immer obligatorisch waren, dürfen jedoch nicht isoliert neben den Lehrveranstaltungen der Hochschule stehen. Vielmehr müssen die Praxiserfahrungen der Studierenden im Curriculum verarbeitet werden und die Bewertung der Praxisphasen muss sichergestellt sein.

So reizvoll es für Arbeitgeber sein mag, Praxisphasen der Studierenden als eine Art vorgezogene Probezeit für eine spätere Anstellung anzusehen, sollte darin nicht der alleinige Zweck liegen. Vielmehr müssen sich Unternehmen, in denen diese Praxisphasen absolviert werden, sehr wohl Gedanken darüber machen, was vermittelt werden soll. Eine frühzeitige Abstimmung des angestrebten Lernerfolgs mit der Hochschule sollte sicherstellen, dass die Studierenden wirklich Einblick in das angestrebte Berufsfeld erhalten und ein Gefühl dafür entwickeln, welche Kompetenzen und Qualifikationen dafür erforderlich sind.

#### **4. Schlussbemerkungen**

Die Anforderungen an Hochschulen, Studierende und auch Vertreter der Berufspraxis sind vielfältig, wenn man dem Ziel eines berufsqualifizierenden Abschlusses genügen will. Mein Eindruck aus den Erfahrungen der letzten Jahre ist, dass Hochschulen und Vertreter der Berufspraxis die neue Herausforderung sehr ernst nehmen. Studiengänge wurden neu konzipiert, bei der Qualitätssicherung und der Akkreditierung nehmen die Vertreter der Berufspraxis ihre Aufgaben mit viel Engagement wahr. Und die rege Teilnahme an diesem Workshop ist ein weiteres wichtiges Indiz.

Bei allen Bemühungen um die Berufsqualifizierung durch ein Hochschulstudium sollten wir uns allerdings bewusst bleiben, dass Qualifikationsprozesse komplex sind und dass sie nicht erst an der Hochschule anfangen und auch dort nicht aufhören. Ein ganz wichtiger Beitrag der Hochschulen bleibt, dass sie das Lernen lehren müssen und die Sensibilität dafür vermitteln, was im Laufe eines Berufslebens noch zu lernen ist.

## Eckpunkte für die Vermittlung fachübergreifender Schlüsselkompetenzen in gestuften Studiengängen: Das Heidelberger Modell

**Dietmar Chur**

Das Heidelberger Modell der (Aus-)Bildungsqualität versteht sich als ein handlungsleitender Rahmen für eine Qualitätsverbesserung in Studium und Lehre an den Hochschulen. Dazu bietet es sowohl eine theoretisch fundierte Konzeption als auch Strategien und Vorgehensweisen für die praktische Umsetzung. Diese geschieht in einer Kooperation zwischen einem Kompetenz-Zentrum – der Abteilung Schlüsselkompetenzen – und den Fakultäten.

Entsprechend der weit gefassten Konzeption des Heidelberger Modells wird hier die Frage der Vermittlung von fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen als Teil eines umfassenden Qualitätsmanagements an der Hochschule gesehen. Dabei übernimmt das Kompetenz-Zentrum Aufgaben in zwei Feldern, die andernorts meist in getrennten Instanzen angesiedelt sind – nämlich sowohl bei der (Schlüssel-)Kompetenzförderung von Studierenden (durch ein studienbegleitendes Tutorienprogramm und durch Module für gestufte Studiengänge) als auch bei der didaktischen Schulung und Personalentwicklung von Lehrenden. Darüber hinaus bietet es den Fakultäten auch eine beratende Unterstützung bei der Weiterentwicklung der Organisationsstrukturen von Studium und Lehre.

Das Heidelberger Modell der (Aus-)Bildungsqualität ist als eine Art „work-in-progress“ zu sehen und hat sich seit Ende der 80er Jahre in drei Stufen entwickelt: Von einem kompetenzorientierten Ansatz der Beratung an der Hochschule über ein studienbegleitendes Tutorienprogramm für Schlüsselkompetenzen zu einem Konzept der integrierten Personal- und Organisationsentwicklung an der Hochschule (vgl. Chur 2002b, Eggensperger 2004). Im Verlauf dieser Entwicklung haben sich vier Eckpunkte für eine zeitgemäße, Synergien nutzende und an einer hohen Qualität ausgerichtete Vermittlung von fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen

herausgestellt (zur genaueren Beschreibung und Herleitung dieser Eckpunkte vgl. Chur 2005b). An ihnen ist das Heidelberger Modell orientiert. Sie sollen anschließend im Einzelnen beschrieben werden.

- Eckpunkt 1: Verankerung in einem integrativen Bildungskonzept.
- Eckpunkt 2: Ein systematisches Konzept der (Schlüssel-)Kompetenzen.
- Eckpunkt 3: Orientierung der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen an ausgewiesenen Prinzipien.
- Eckpunkt 4: Bereitstellung eines konzeptionell fundierten und systematischen modularisierten Angebots.

### **Eckpunkt 1: Verankerung in einem integrativen Bildungskonzept**

Fachübergreifende Schlüsselkompetenzen werden als eigenständiges Bildungsziel vor dem Hintergrund eines expliziten Bildungsverständnisses und eines darauf bezogenen Konzepts von (Aus-)Bildungsqualität verstanden.

Das Heidelberger Modell gründet in einer ganzheitlichen Sicht von Bildung und Ausbildung an der Hochschule, einem integrativen Bildungsverständnis, das sich als zeitgemäße Interpretation und Erweiterung des Humboldtschen Bildungsideals begreift. Es verbindet die Ausbildung der funktional bestimmten Berufsfähigkeit mit einer ganzheitlichen Bildung der Persönlichkeit und enthält drei zentrale Aspekte:

- **Offenheit:** Bildung ist eine ergebnisoffene Entfaltung der Persönlichkeit, die zwar angeregt, nicht aber im Einzelnen „hergestellt“ werden kann. Sie bedarf eines speziellen Freiraums, der solche Entwicklungsprozesse ermöglicht.
- **Funktionalität:** Bildung ist aber gleichzeitig auch auf das Verhältnis des Menschen zur Welt bezogen und befähigt zur Erfüllung von Anforderungen in Alltag und Beruf. Sie wird motiviert durch die Herausforderungen einer Gesellschaft an ihre Mitglieder und löst sich in realen Bewährungssituationen ein.
- **Mehrdimensionalität:** Zeitgemäße Bildung bedarf auch einer außerwissenschaftlichen Dimension. Sie ist deshalb mehr als eine sprachlich vermittelte Bildung durch Wissenschaft. Sie schließt neben der kogniti-

ven auch die erfahrungsbezogene und die praktische Ebene der Person mit ein.

Der Begriff der Kompetenz kann als zentrale Komponente und Kristallisationspunkt eines integrativen Bildungskonzepts gelten: In seinem Verweis auf Identität und Handlungsfähigkeit ist er auf die Persönlichkeit bezogen; er vermag gleichzeitig als „Kompetenz-zu-etwas“ den Anwendungsbezug in sich zu fassen und schließt sowohl kognitive als auch nicht-kognitive Dimensionen ein.

Zur Konkretisierung eines solchen integrativen Bildungsverständnisses wird im Heidelberger Modell die Qualität von Bildung und Ausbildung als das Resultat von drei einander wechselseitig bedingenden Komponenten beschrieben: Die Prozesse von Studium und Lehre sowie die (Aus-)Bildungsstrukturen an den Fakultäten und Instituten.

Diese drei Komponenten sind zugleich die Ansatzpunkte für konkrete Maßnahmen eines integrierten Qualitätsmanagements, bei dem Fakultäten und Institute durch die Leistungen der Abteilung Schlüsselkompetenzen bei drei grundsätzlichen Aufgaben unterstützt werden:

- **Kompetenzentwicklung bei Studierenden:** Für den studienbegleitenden Erwerb von Schlüsselkompetenzen werden entsprechende Module entwickelt, die in die Curricula der Fächer integriert werden können; die Kursleiter für diese Module werden in einem speziellen Schulungsprogramm ausgebildet.
- **Personalentwicklung bei Lehrenden:** Die didaktische Qualifizierung und Beratung von Lehrenden durch ein modular aufgebautes Programm (vgl. Macke 2005, Chur 2005a) dient der Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen, die auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtet sind. Ergänzt wird dieses Programm durch weiterführende Themen der Personalentwicklung für Lehrende (wie etwa Führung oder Kommunikation).
- **Organisationsentwicklung an Fakultäten und Instituten:** Diese werden durch Beratung und Moderation oder auch durch eine direkte Zusammenarbeit in Reformprojekten bei Klärungs- und Veränderungsprozessen (zur Optimierung der Organisations-, der Kooperations- sowie der curricularen Strukturen) unterstützt.



Abb. 1: Ein strukturelles Modell der (Aus-)Bildungsqualität

## Eckpunkt 2: Ein systematisches Konzept der (Schlüssel-) Kompetenzen

Fachübergreifende Schlüsselkompetenzen werden in einem Mehr-Ebenen-Modell systematisch und persönlichkeitsbezogen definiert.

In seiner State-of-the-Art-Studie führt Weinert (2001) aus, dass es sich bei „Kompetenz“ und „Schlüsselkompetenz“ um zwei sehr allgemeine und unscharfe Begriffe mit einem wissenschaftlich unbefriedigenden Status handelt. Will man die in den (Aus-)Bildungsprogrammen häufig anzutreffenden unsystematischen Listen und beliebigen Zusammenstellungen vermeiden, so ist es unerlässlich, hier entsprechende Abgrenzungen und Bestimmungen vorzunehmen. Als Koordinaten einer Orientierung erscheinen zwei strukturierende Dimensionen hilfreich: Die Spezifität (fach-/bereichsspezifisch vs. fach-/bereichsübergreifend) sowie die Weite (kognitiv vs. handlungs-/erfahrungsbezogen). Unter einer pragmatischen Perspektive ergeben sich dann die folgenden, noch relativ groben Zuordnungen:

- Die (Aus-)Bildungsziele der fachbezogenen Module beziehen sich vor allem auf fach- und bereichsspezifische kognitive Kompetenzen. Hier liegt also ein in zweifacher Hinsicht enger Kompetenzbegriff zugrunde.

- Die (Aus-)Bildungsziele der Schlüsselkompetenzmodule beziehen sich in jedem Fall auf fachübergreifende Kompetenzen, allerdings in unterschiedlicher Weite
  - zum einen auf Zusatzqualifikationen, also eher kognitiv getönte sachbezogene Kompetenzen (wie z.B. Kenntnisse in Fremdsprachen, in der Ökonomie und im Recht; Wissen über Berufsfelder; Kenntnisse und Fertigkeiten in den Bereichen EDV, Medien/Öffentlichkeitsarbeit, Marketing sowie verschiedene Themen zeitgemäßer Allgemeinbildung)
  - zum anderen auf Schlüsselkompetenzen im engeren Sinn, also stärker erfahrungs- und handlungsorientierte persönlichkeitsbezogene Dispositionen und Fähigkeiten im Umgang mit besonderen Herausforderungen der gegenwärtigen Alltags- und Berufswelt.

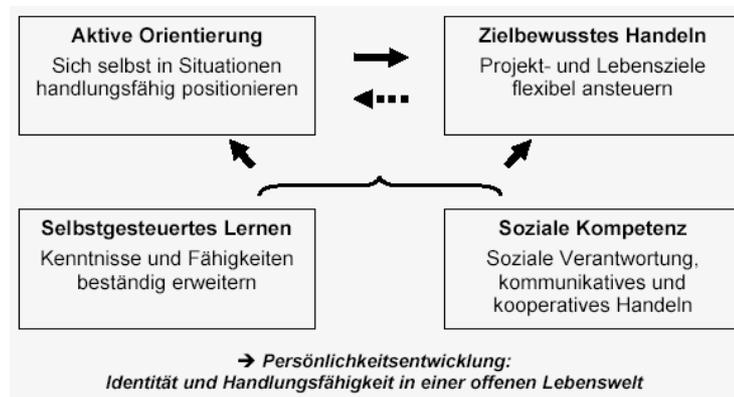
Vor diesem Hintergrund nimmt das Heidelberger Modell eine inhaltliche Bestimmung der Schlüsselkompetenzen in einem Mehr-Ebenen-Modell vor:

Auf einer ersten Ebene steht eine allgemeine Beschreibung der Schlüsselkompetenzen im Sinn eines übergreifenden Bildungsziels: Sie sind zentrale Faktoren von Identität und Handlungsfähigkeit in einer komplexen und sich beschleunigt wandelnden Welt. Dies nimmt Bezug auf den gesellschaftlichen Strukturwandel durch Modernisierungsprozesse, wie ihn die Gesellschaftsanalyse der 90er Jahre mit ihrem zentralen Begriff der Individualisierung thematisiert hat (vgl. etwa Beck 1986, Beck & Beck-Gernsheim 1994). Wichtig wird in diesem Zusammenhang „ein aktives Handlungsmodell des Alltags“ (Beck 1986, S. 217), das sich auf bestimmte Fähigkeiten zu einem gestaltenden Umgang mit solchen entscheidungsoffenen Situationen, auf „Schlüsselkompetenzen einer Teilhabe und Mitwirkung an gesellschaftlichen Prozessen“ (Chur 1998, S. 432) stützt.

Auf einer zweiten, mittleren Ebene werden vier grundlegende Schlüsselkompetenzen als Komponenten einer solchen Identität und Handlungsfähigkeit benannt (zur detaillierten Beschreibung dieser Schlüsselkompetenzen vgl. Chur 2002a , 2005b):

- die Fähigkeit zur aktiven Orientierung in unübersichtlichen Situationszusammenhängen,
- die Fähigkeit zum flexiblen zielbewussten Handeln,
- die Fähigkeit zum lebenslangen selbst gesteuerten Lernen sowie
- die soziale Kompetenz.

Durch eine solche Bestimmung von Schlüsselkompetenzen in einem mittleren Konkretisierungsgrad lässt sich zum einen ein kohärentes Handlungsmodell gewinnen. Zum anderen wird dadurch eine klarere Strukturierung dieses Feldes erreicht als bei der durchaus üblichen unsystematischen Auflistung vieler konkreter Einzelfähigkeiten. Indem die sachbezogenen Zusatzqualifikationen als Aspekte der Schlüsselkompetenz der aktiven Orientierung gefasst werden, kann dieser Bereich fachübergreifender Kompetenzen in das persönlichkeitsorientierte Grundkonzept integriert werden. Dieses Modell der vier grundlegenden Schlüsselkompetenzen steht in einer engen Verbindung zu den bei der PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001) und im DeSeCo-Projekt der OECD (Rychen & Salganik 2003) erarbeiteten Konzepten.



**Abb. 2: Modell der Schlüsselkompetenzen einer Teilhabe und Mitwirkung an gesellschaftlichen Prozessen**

Auf einer dritten, operativen Ebene werden dann konkrete (Aus-)Bildungsziele im Sinn von Einzelfähigkeiten wie etwa Teamarbeit, Zeitmanagement, Gesprächsführung oder Projektarbeit als Aspekte dieser

grundlegenden Schlüsselkompetenzen und als Inhalte von Modulen definiert (vgl. Eckpunkt 4).

Durch den Bezug dieser drei Ebenen aufeinander entstehen ein systematisches Konzept der Schlüsselkompetenzen und ein daraus abgeleitetes, in sich strukturiertes Angebot zu ihrem Erwerb.

### **Eckpunkt 3: Orientierung der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen an ausgewiesenen Prinzipien**

Für eine nachhaltige Vermittlung von fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen ist eine Orientierung an entsprechenden Prinzipien erforderlich: Zunächst folgt die Didaktik der Veranstaltungen einem lernerzentrierten, handlungsbezogenen Paradigma. Zweitens wird die explizite Vermittlung von fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen in gesonderten Veranstaltungen mit der impliziten Förderung in regulären Lehrveranstaltungen verbunden. Und schließlich wird durch eine kooperativ-subsidiäre Organisation eine optimale Balance von Fachnähe und Systematik ermöglicht.

Aufgrund der Mehrdimensionalität von Schlüsselkompetenzen – des Zusammenwirkens von kognitiven, emotionalen, wert- und handlungsbezogenen Aspekten – ist bei ihrer Vermittlung eine besondere Didaktik gefordert. Ziel ist ein nachhaltiges Lernen durch einen „deep level approach“ (Wild 2001), das sich auch in Einstellungen, in Haltungen und im Handlungsvermögen niederschlägt und das vor allem durch so genannte situierte Lernumgebungen gefördert wird (Weinert & Schrader 1997, S. 324). Ein solches nachhaltiges Lernen ist vor allem ankoppelnd, handlungsbezogen, interaktiv, selbst gesteuert sowie erfahrungsorientiert-reflexiv (vgl. Chur 2005a). Dies ist eher in Workshops und Trainings mit ihren aktionalen und erfahrungsbezogenen Lernmöglichkeiten als in traditionell gestalteten akademischen Seminaren gegeben.

Eine größere Nachhaltigkeit und spezielle Synergie wird durch eine Kombination von expliziter und impliziter Förderung von Schlüsselkompetenzen erreicht. Während der systematische Erwerb in separaten Modulen und Kursen erfolgt, werden in fachlichen Lehrveranstaltungen Schlüsselkompetenzen (wie etwa Rhetorik, kooperatives Lernen, Kompetenzen wissenschaftlichen Schreibens) auf eine implizite Weise gefördert und

gefördert. Sie dienen so als Anwendungs- und Vertiefungsfeld für das in den separaten Kursen Erworbene. Voraussetzung ist eine entsprechende Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse durch eine Ergänzung des traditionellen instruktiven – vermittelnden und diskursorientierten – Paradigmas durch Elemente des erwähnten „deep level approach“ wie etwa: Handlungsbezug, Problemorientierung, Selbststeuerung und soziale Interaktion (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 2001).

Grundsätzlich sind bei der Vermittlung von fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen zwei Gesichtspunkte miteinander zu verbinden: der systematische Erwerb in gesonderten Veranstaltungen und die Nähe zur fachbezogenen Lehre (wenngleich dies nicht bedeutet, dass Schlüsselkompetenzen nur zusammen mit Fachkompetenzen gelernt werden können). Diese ermöglicht Synergien zwischen der fachbezogenen und der fachübergreifenden Ebene sowie eine Einheit des gesamten (Aus-)Bildungsprozesses in der Verantwortung der Fakultäten und Institute.

Die Integration von Fachnähe und Systematik wird im Heidelberger Modell durch eine kooperativ-subsidiäre Organisationsform ermöglicht, bei der die Fakultäten und Institute mit dem Kompetenz-Zentrum in einer speziellen Aufgabenteilung zusammenarbeiten. Dabei finden die Schlüsselkompetenz-Angebote als spezielle Module grundsätzlich am Fach statt und stehen unter der Verantwortung der Fakultäten. Diese werden jedoch bei der Qualitätssicherung durch verschiedene Leistungen des Kompetenz-Zentrums unterstützt: Durch die Konzeption von Modulen, durch die Schulung der Kursleiter sowie durch die didaktische Qualifikation der Lehrenden für eine flankierende implizite Förderung von Schlüsselkompetenzen in den regulären Lehrveranstaltungen.

Eine solche kooperativ-subsidiäre Organisationsform versteht sich als integrierende Alternative gegenüber zwei einseitigen Anbindungsmöglichkeiten (vgl. Fehr 2004):

- die additive Organisationsform eines zentralen Angebots fachferner separater Kurse für Schlüsselkompetenzen durch eine „Akademie“ innerhalb der Hochschule, an der hochschulinterne und -externe Anbieter

- entsprechende Module durchführen (Vorteil: Effizienz der zentralen Organisation – Nachteil: Abkopplung von der fachlichen Lehre);
- die integrative Organisationsform, bei der Schlüsselkompetenzen ausschließlich innerhalb der fachbezogenen Lehrveranstaltungen durch spezielle Sequenzen und eine besondere Didaktik vermittelt werden (Vorteil: Vollständige Integration beider Aspekte – Nachteil: Überforderung von Studierenden und Lehrenden).

Bei diesen Fragen im Zusammenhang mit einer angemessenen Vermittlung von Schlüsselkompetenzen zeigt sich deutlich, wie sehr die einzelnen Komponenten der (Aus-)Bildungsqualität – Studium, Lehre und Organisationsstrukturen – miteinander verbunden sind. Eine angemessene Kompetenzentwicklung bei Studierenden erfordert sowohl bestimmte didaktische Voraussetzungen bei Lehrenden als auch die Bereitstellung entsprechender kooperativer, organisatorischer und curricularer Strukturen.

#### **Eckpunkt 4: Bereitstellung eines konzeptionell fundierten und systematischen modularisierten Angebots**

Für den Erwerb fachübergreifender Schlüsselkompetenzen besteht ein in sich strukturiertes und auf ein Grundkonzept bezogenes modulares Angebot, das sich nicht nur auf die Berufsfähigkeit, sondern auch auf die Effektivierung des Studiums selbst bezieht.

Abschließend sollen mögliche Module zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen vorgestellt werden, wie sie entsprechend den Prinzipien des Heidelberger Modells entwickelt wurden. Damit ist die letzte, die pragmatische Stufe des präsentierten Mehr-Ebenen-Modells der Schlüsselkompetenzen angesprochen.

Seit Beginn der neunziger Jahre wurde an der Heidelberger Universität ein studienbegleitendes Tutorienprogramm zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen aufgebaut, das in der beschriebenen kooperativ-subsidiären Organisationsform mit einem großen Teil der Fächer durchgeführt wird. Die Tutorien werden flankierend zu den traditionellen Magister-, Diplom- und Staatsexamensstudiengängen auf einer freiwilligen Basis angeboten, sind aber in den meisten der kooperierenden Fächer inzwischen zu einem traditionellen Bestandteil des Studiums geworden.

Dieses Tutorienprogramm hat seinen Schwerpunkt im Grundstudium und besteht aus einzelnen Modulen, die in der Regel als ein- bis mehrtägige Blockveranstaltungen, teilweise auch als wöchentlich fortlaufende Tutorien angeboten werden.

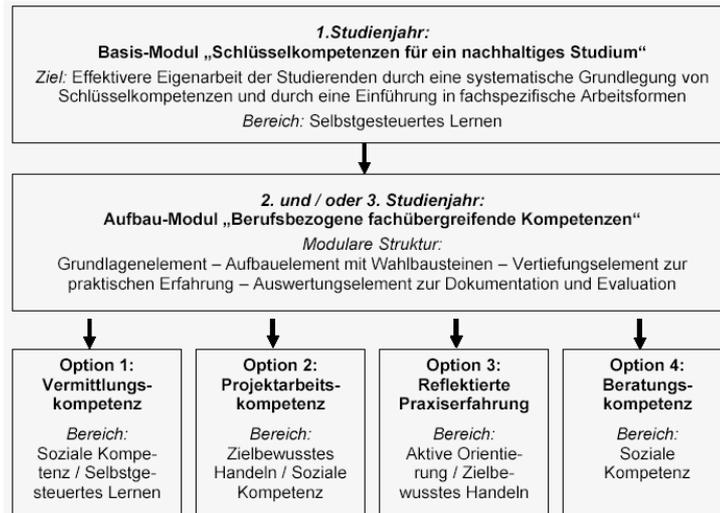
	<i>Unterstützung bei der Studienorganisation</i>	<i>Erwerb einzelner Schlüsselkompetenzen</i>
<i>Aktive Orientierung</i>	Zielgerichtete Studienplanung: <ul style="list-style-type: none"> <li>• im Übergang von der Schule zur Hochschule</li> <li>• zu Studienbeginn</li> <li>• zu Beginn des Hauptstudiums</li> </ul>	Analyse des eigenen Stärken-Schwächen-Profiles (Potenzialscreening)
<i>Zielbewusstes Handeln</i>	Überprüfung / Festigung der Studienentscheidung nach den ersten Studienerfahrungen	Qualitatives und operatives Zeitmanagement, Karriereplanung
<i>Selbstgesteuertes Lernen</i>	Effektive Vorbereitung auf das Examen	Selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten, wissenschaftliches Schreiben, Informationsmanagement
<i>Soziale Kompetenz</i>	(durch die Form der Tutorien, die ein kooperatives Lernen und Arbeiten fördern und fördern)	Rhetorik und Präsentation, Moderation, Teamarbeit, Selbstpräsentation, interkulturelle Kommunikation

**Abb. 3: Tutorienprogramm zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen**

Vor dem Hintergrund der Umstellung des gesamten Studienangebots der Universität Heidelberg auf gestufte Studiengänge wurde von Fehr (2005) ein Vorschlag für die Gestaltung des Bereichs der fachübergreifenden berufsbezogenen Kompetenzen im Rahmen der neuen Studiengänge erarbeitet, dessen mögliche Umsetzung derzeit noch Gegenstand der universitätsinternen Diskussion ist. Diesem Vorschlag ist eine zweistufige Struktur zugrunde gelegt mit zwei aufeinander aufbauenden Mesomodulen, die jeweils in sich wieder mikromodular strukturiert sind. Insgesamt werden für den Bereich fachübergreifende Schlüsselkompetenzen ca. 20 Kreditpunkte veranschlagt: Das Basis-Modul studienbezogener Schlüsselkompetenzen während des ersten Studienjahres bezieht sich auf den Bereich des selbstgesteuerten Lernens und fördert die Partizipations- und Leistungsfähigkeit im Studium. Es vermittelt eine systematische Grundlage im Bereich der Schlüsselkompetenzen sowie eine Einführung in die Arbeitsformen und Arbeitstechniken des jeweiligen Studienfaches. Es dient so dem Ziel, die Eigenarbeit der Studierenden, die ja in den gestuften Curricula einen systematischen Stellenwert erhält, zu effektivieren. Ein Aufbau-Modul berufsbezogener fachübergreifender Kompetenzen (für

wissenschaftliche wie für außerwissenschaftliche Berufe) in vier Varianten bietet die Möglichkeit verschiedener Schwerpunktsetzungen:

- Vermittlungskompetenz: Didaktische Fähigkeiten zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen.
- Projektarbeitskompetenz: Die Fähigkeit zur zielgerichteten Zusammenarbeit in Projekten.
- Reflektierte Praxiserfahrung: Vertiefte persönliche Orientierung im Hinblick auf die Berufswelt.
- Beratungskompetenz: Die Fähigkeit zur unterstützenden Kommunikation.



**Abb. 4: Modulares Angebot zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen in gestuften Studiengängen**

Diese vier Modulvarianten wurden auch deshalb ausgewählt, weil sie neben ihrer berufsvorbereitenden Funktion gleichzeitig auch an das Studium zurückgebunden sind: die Vermittlungskompetenz (Option 1) kann in einer Tutorentätigkeit im Studium erprobt und genutzt werden; die Fähigkeit zur Projektarbeit (Option 2) wird nicht abstrakt erschlossen, sondern durch die Gestaltung und Reflexion realer fachlicher Projekte;

die berufspraktische Variante (Option 3) bringt die Erfahrung aus Praktika in das Studium zurück; die Fähigkeit zur Beratung (Option 4) wird in einer Mentorentätigkeit realisiert. Die vier Varianten sind auf eine ähnliche Weise modular strukturiert. Sie bestehen aus einem Grundlagenelement zum jeweiligen Thema, einem Aufbauelement mit Wahlbausteinen im Bereich der Zusatzqualifikationen und weiterer Schlüsselkompetenzen, einem Vertiefungselement durch praktische Erfahrung sowie einem Auswertungselement. Dabei werden verschiedene Formen von Erwerb und Vermittlung kombiniert: Workshop und Training, Seminare mit Präsentationssequenzen, Gesprächsforen, strukturierte Praxiserfahrung sowie Dokumentation und Evaluation des Lernprozesses. Die einzelnen Veranstaltungen werden je nach Aufgabenstellung von unterschiedlichen Personengruppen geleitet: von höhersemestrigen Studierenden (Tutoren), die im Rahmen des Programms durch das Modul Vermittlungskompetenz ausgebildet werden, von didaktisch geschulten Lehrenden der Fächer, von Mitarbeitern des Kompetenz-Zentrums oder von externen Experten.

1. Studienjahr	Basis-Modul „Schlüsselkompetenzen für ein aktives und nachhaltiges Studium“
<b>Mikro-modul 1</b> Fachübergreifend <b>3 LP</b>	<i>Ziel:</i> - Erwerb einer systematischen Grundlage im Bereich der Schlüsselkompetenzen - Effektivierung der Eigenarbeit der Studierenden  <i>Modulinhalte:</i> Überblick über das Konzept der Schlüsselkompetenzen, Grundlagen des selbstgesteuerten Lernens, des Zeitmanagements, der Rhetorik und Präsentation, des wissenschaftlichen Schreibens, des Informationsmanagements im Studium  <i>Kursleitung:</i> geschulte TutorInnen (Studierende, die das Modul „Vermittlungskompetenzen“ belegen)  <i>Form:</i> Tutorium mit 15x3 Stunden Kontaktzeit über ein Semester
<b>Mikro-modul 2</b> Fachspezifisch <b>2 LP</b>	<i>Ziel / Modulinhalte:</i> Systematische Einführung in die spezifischen Arbeitstechniken des Studienfachs  <i>Kursleitung:</i> geschulte TutorInnen (Studierende, die das Modul „Vermittlungskompetenzen“ belegen)  <i>Form:</i> Tutorium mit 15x2 Stunden Kontaktzeit über ein Semester

Abb. 5: Die einzelnen Module für fachübergreifende Kompetenzen im Rahmen gestufter Studiengänge (1. Studienjahr)

2./3. Studienjahr	Aufbau-Modul „Berufsbezogene fachübergreifende Kompetenzen“			
	1. Vermittlungskompetenz	2. Projektarbeitskompetenz	3. Reflektierte Praxiserfahrung	4. Beratungskompetenz
<b>Mikromodul 1: Grundlage 2 LP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Didaktik und Gruppenleiten</li> <li>- Planungsworkshop</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mitarbeit in Projekten</li> <li>- Projektmanagement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorstellung verschiedener Berufsfelder</li> <li>- Anforderungen der Arbeitswelt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kommunikation / Gesprächsführung</li> <li>- Moderation</li> <li>- Beratung</li> </ul>
<b>Mikromodul 2: Aufbau 4-6 LP</b>	<b>Belegung von Wahlpflichtveranstaltungen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zusätzliche berufsbezogene Schlüsselkompetenzen</li> <li>▪ Berufsbezogene Zusatzqualifikationen</li> <li>▪ Allgemeinbildende Zusatzqualifikationen</li> <li>▪ Fremdsprachen</li> </ul>			
<b>Mikromodul 3: Vertiefung 7 LP</b>	Durchführung eines Tutoriums (bzw. zweier Tutorien)	Projektseminar	Praktikum	Mentorat
<b>Mikromodul 4: Auswertung / Abschluss 2 LP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluation</li> <li>- Bericht</li> <li>- Abschluss-Kolloquium</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dokumentation</li> <li>- Bericht</li> <li>- Abschluss-Präsentation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dokumentation</li> <li>- Persönliche Mappe</li> <li>- Praxisforum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dokumentation</li> <li>- Abschluss-Kolloquium</li> </ul>

**Abb. 5: Die einzelnen Module für fachübergreifende Kompetenzen im Rahmen gestufter Studiengänge (2./3. Studienjahr)**

Diese Module sind als integrale Bestandteile der einzelnen Fachcurricula konzipiert. Entsprechend dem kooperativ-subsidiären Organisationsmodell können sie auf der Ebene der Fakultät oder des einzelnen Faches angeboten werden.

## Literatur

- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M 1986
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/M 1994
- Chur, Dietmar: Die Förderung von Schlüsselkompetenzen durch Beratung im Rahmen einer kontextbezogenen Methodik. In: PÄDForum 5 (1998), S. 431-439
- Chur, Dietmar: Bausteine einer zeitgemäßen Konzeption von Beratung. In: Frank Nestmann/Frank Engel (Hg.): Die Zukunft der Beratung. Tübingen 2002a, S. 95-134
- Chur, Dietmar: Entwicklungslinien der Studierendenberatung. Von der traditionellen Studienberatung zum Competence-Center für (Aus-)Bildungsqualität. In: Frank Nestmann/Frank Engel (Hg.): Die Zukunft der Beratung. Tübingen 2002b, S. 271-296
- Chur, Dietmar: Didaktische Qualifizierung im Rahmen des Heidelberger Modells der (Aus-)Bildungsqualität. In: Sabine Brendel/Karin Kaiser/Gerd Macke (Hg.): Hochschuldidaktische Qualifizierung. Bielefeld 2005a (Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 115), S. 179-195
- Chur, Dietmar: (Aus-)Bildungsqualität durch Schlüsselkompetenzen – zur Konkretisierung eines integrativen Bildungsverständnisses. In: Nicole Colin/Alain Latard/Joachim Umlauf (Hrsg.): Germanistik – eine europäische Wissenschaft? 2005b (in Vorbereitung)
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- Eggensperger, Petra: Strukturentwicklung als zentraler Baustein für die Sicherung von (Aus-)Bildungsqualität. Das Heidelberger Modell am Beispiel eines Projekts in der Geographie. In: Brigitte Berendt/Hans-Peter Voss/Johannes Wildt (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre 1 11 04 02. Berlin 2004, S. J 3.1
- Fehr, Ute: Kooperative, additive und integrative Ansätze zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen – Das Heidelberger Modell. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen (Positionen, Juni 2004), Essen 2004, S. 31-32
- Fehr, Ute: Ein Konzept für die systematische Vermittlung von fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen im Rahmen von gestuften Studiengängen. Heidelberg 2005 (Beratung und Kompetenzentwicklung an der Hochschule Bd. 13)
- Macke, Gerd: Das Baden-Württemberg-Zertifikat für den Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen – Konzept, Programm, Ergebnisse. In: Sabine Brendel/Karin

- Kaiser/Gerd Macke (Hg.): Hochschuldidaktische Qualifizierung. Bielefeld 2005 (Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 115), S. 143-156
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Andreas Krapp/Bernd Weidenmann (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim 2001, S. 601-646
- Rychen, Dominique S./Salganik, Laura H. (Hg.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge/Göttingen 2003
- Weinert, Franz E.: Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Dominique S. Rychen/Laura H. Salganik, (Hg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle/Toronto/Bern/Göttingen 2001, S. 45-65
- Weinert, Franz E./Schrader, Friedrich-Wilhelm: Lernen lernen als psychologisches Problem. In: Franz E. Weinert/Heinz Mandl: Psychologie der Erwachsenenbildung. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle 1997 (Enzyklopädie der Psychologie Bd. 4), S. 296-335
- Wild, Klaus-Peter: Lernstrategien und Lernstile. In: Detlef H. Rost, (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001

## Forum 6

# Mobilität von Studierenden – Anspruch und Wirklichkeit

## Bologna und die grenzenlose Mobilität in Europa

**Siegbert Wuttig**

Die Mobilität von Studierenden gehört zum „täglichen Brot“ der deutschen Hochschulen und hat in den Diskursen der europäischen Bildungspolitik insbesondere seit Mitte der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts an Brisanz gewonnen. Für die heutigen Visionen von einem europäischen Hochschulraum, der nach den Vorstellungen der europäischen Bildungsminister bis zum Jahr 2010 geschaffen werden soll, ist die Frage der grenzüberschreitenden Mobilität eine der Haupttriebfedern.

Das Phänomen der akademischen Mobilität ist so alt wie die Geschichte der Universitäten selbst. Die Mobilität von Studierenden und Dozenten war allerdings im mittelalterlichen Europa eine weitaus größere Selbstverständlichkeit als heute. Das *ius ubique docendi* schaffte für die Lehrenden die Voraussetzung, an allen Universitäten Europas unterrichten zu können, und die Verwendung des Lateinischen als *lingua franca* der Hohen Schulen erleichterte die Mobilität der Lehrenden und Scholaren zusätzlich. Der Historiker Norbert Ohler spricht von etwa 20 bis 25 Prozent der Scholaren, die möglicherweise im Laufe des Studiums den Studienort wechselten und so „zur Vereinheitlichung des Abendlandes“ beitrugen.

Der niederländische Wegbereiter des Humanismus, Erasmus von Rotterdam, den die EU zu Recht als Namensgeber für das größte europäische Mobilitätsprogramm ERASMUS wählte, ist mit seinen Studien- und Lehraufenthalten in England, Frankreich, Italien, den Niederlanden und der Schweiz noch an der Schwelle zur Neuzeit ein anschauliches Beispiel für

die fast selbstverständliche Mobilität der „Akademiker“. Mit der Zunahme der Landesuniversitäten und den damit verbundenen Rückzug des Lateinischen als universeller Gelehrtensprache nahm auch die Mobilität der Lehrenden und Lernenden in Europa ab.

In Deutschland ist die Auslandsmobilität zwar bei den Studierenden seit den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts wieder gestiegen und geht auch weit über die Grenzen Europas hinaus. Sie liegt aber trotz aller Bemühungen erst bei 15 Prozent. Der DAAD und die Bundesregierung haben sich deshalb wiederholt für eine deutliche Steigerung der Mobilitätsrate eingesetzt. In anderen europäischen Ländern ist die Mobilitätsrate noch deutlich niedriger als in Deutschland. Nicht zuletzt deshalb hat die Europäische Union die Intensivierung der Hochschulzusammenarbeit und vor allem der Studierendenmobilität in Europa in ihre (bildungs-)politische Agenda aufgenommen und mit verschiedenen Förderprogrammen finanziell unterstützt. Die europäischen Länder verfolgen im so genannten Bologna-Prozess ähnliche Zielsetzungen.

### **Studierendenmobilität weltweit**

Die transnationale Mobilität von Studierenden ist heute ein weltweites Phänomen und Teil des globalen „Bildungsmarktes“. Nach Angaben der OECD waren im Jahr 2001 weltweit etwa 1,65 Mio. Studierende mobil. Die meisten mobilen Studierenden kamen naturgemäß aus den großen Ländern China (131.000), Südkorea (71.000), Indien (62.000) und Japan (55.500). Hinter Griechenland (55.100) belegt Deutschland mit 54.700 mobilen Studierenden einen beachtlichen sechsten Platz. Die deutschen Studierenden zieht es vor allem in das Vereinigte Königreich (9.770) und in die USA (9.613). Die Schweiz und Frankreich folgen bereits mit deutlichem Abstand in der „Beliebtheitskala“.

Noch besser schneidet Deutschland als Gastland ab. Hinter den USA (475.200) und dem Vereinigten Königreich (225.700) liegt Deutschland (199.100, allerdings inklusive der Bildungsinländer) auf dem dritten Platz. Durch die weltweiten intensiven Marketing-Kampagnen des DAAD und der deutschen Hochschulen wird sich diese Position weiter festigen bzw. sogar verbessern. Der Anstieg der ausländischen Studierenden (ohne Bildungsinländer) in Deutschland um 14 Prozent auf 163.000 im Winter-

semester 2002/2003 ist sicher bereits ein erstes Ergebnis dieser Bemühungen.

In den letzten Jahren hat auch die EU das Bildungsmarketing entdeckt und mit ERASMUS Mundus ein spezielles Programm zur Steigerung der Attraktivität Europas als Studien- und Wissenschaftsstandort aufgelegt. Mit dem 2004 gestarteten Programm sollen mit exzellenten europäischen Masterstudienprogrammen und großzügigen Stipendien hervorragende Studierende aus aller Welt für ein gesamtes Masterstudium, das in mindestens zwei europäischen Ländern zu absolvieren ist, gewonnen werden. Zudem sind auch weltweite Marketing-Maßnahmen (z.B. Messen) für ein Studium in Europa förderbar.

### **Studierendenmobilität in Europa**

Der leistungsstärkste Mobilitätsmotor in Europa ist heute unbestritten das ERASMUS-Programm der EU. Seit 1987, dem Startjahr des Programms, absolvierte bereits weit über eine Million Studierende ein Auslandsstudium mit ERASMUS in einem der mittlerweile 31 europäischen Teilnehmerländer. Allein im Hochschuljahr 2003/2004 beteiligten sich europaweit rund 135.000 Studierende an dem Programm. Deutschland ist mit jährlich rund 21.000 ERASMUS-Studierenden eines der Haupt-Entsendeländer. Die deutschen Studierenden gehen vor allem nach Spanien (rund 21 Prozent), Frankreich (19,3 Prozent) und ins Vereinigte Königreich (15,3 Prozent). Besonders mobil sind Studierende aus den Fächern Betriebswirtschaft (24,3 Prozent), Sprachen (17,1 Prozent) und Sozialwissenschaften (10 Prozent). Nach Deutschland kamen im Hochschuljahr 2003/2004 rund 17.000 ausländische ERASMUS-Studierende. Insbesondere für die mittel-osteuropäischen Studierenden ist Deutschland mit Abstand Gastland Nummer eins in Europa. Dennoch ist Deutschland insgesamt ein „Netto-Exporteur“ im europäischen Studierendenaustausch. Vor allem die Zahl britischer Studierender, die an deutsche Hochschulen kommen, ist noch deutlich zu niedrig. Umgekehrt gehen noch viel zu wenige deutsche Studierende beispielsweise an mittel- und osteuropäische Hochschulen. Die „Begradigung“ solcher Unausgewogenheiten in den Mobilitätsströmen wird eine der großen Herausforderungen der kommenden Jahre sein.

Das ursprüngliche Ziel der Europäischen Kommission, mit ERASMUS eine europaweite Mobilitätsrate von zehn Prozent zu erreichen, wurde bisher deutlich verfehlt. Es ist daher nur verständlich, dass die Kommission für die kommenden Jahre eine substantielle Erhöhung der Studierendenmobilität anstrebt. Bis 2011 soll die Zahl der ERASMUS-Studierenden auf drei Millionen erhöht werden.

Durch die stark wachsende Bedeutung von ERASMUS treten die nationalen Förderprogramme für den europäischen Austausch immer mehr in den Hintergrund oder es erwächst zumindest der Anpassungsbedarf nationaler Förderprogramme an ERASMUS. So hat beispielsweise der DAAD sein Jahres-Stipendienprogramm für Studierende in Westeuropa eingestellt und ein zu ERASMUS komplementäres Free mover-Programm Europa aufgelegt.

### **Der Bologna-Prozess und der Traum von der grenzenlosen Studierendenmobilität in Europa**

Im Mai 2005 trafen sich die Bildungsminister aus den 40 bisherigen europäischen Unterzeichnerländern der Bologna-Erklärung in Bergen (Norwegen), um über die Fortschritte bei der Schaffung eines europäischen Hochschulraums mit einer gemeinsamen Architektur der Hochschulsysteme zu diskutieren und neue Prioritäten für die kommenden Jahre festzulegen. Weitere fünf Länder (Armenien, Aserbaidschan, Georgien, Moldawien und Ukraine) wurden in Bergen in die Bologna-Familie aufgenommen. Da nur die Unterzeichnerländer des Europäischen Kulturabkommens dem Bologna-Prozess beitreten können, ist nun der europäische Hochschulraum in seiner geografischen Ausweitung im Wesentlichen abgesteckt. Es fehlen nur noch Monaco, San Marino und Weißrussland. Mit der Erweiterung des Geltungsbereichs der Bologna-Erklärung ist aber nur eine Vorstellung der Bildungsminister verwirklicht. Die eigentliche Herausforderung der kommenden Jahre wird die flächendeckende Umsetzung der Bologna-Reformen bis 2010 in den Unterzeichnerländern sein. Als wichtigste Aufgaben stellen sich dabei die vollständige Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen, die weitere Ausgestaltung strukturierter Promotionen, die Verbesserung der akademischen Anerkennung durch das European Credit and Accumulation System (ECTS) und der Auf- bzw. Ausbau von Qualitätssicherungssystemen sowie die Ent-

wicklung eines europäischen und nationalen Qualifikationsrahmens zur Beschreibung der unterschiedlichen Bildungsabschlüsse und der damit verbundenen „learning outcomes“.

Mit der Erleichterung und Steigerung der Studierendenmobilität in Europa ist einer der wichtigsten Beweggründe für den Bologna-Prozess bereits in der so genannten Sorbonne-Erklärung der britischen, deutschen, französischen und italienischen Bildungsminister von 1998 ausgeführt. Dieses Ziel findet sich in erweiterter Form auch 2003 im Berliner Communiqué der 40 Unterzeichnerländer wieder: „Mobility of students and academic and administrative staff is the basis for establishing the European Higher Education Area“. Der damalige Leiter der Unterabteilung „Hochschule“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Hermann Müller-Solger, hatte unmittelbar nach der Berlin-Konferenz in einem Interview mit dem DAADeuroletter (Ausgabe Nr. 26) festgestellt, dass „der eigentliche Lackmus-Test für das Gelingen des europäischen Hochschulraums die Mobilität der Studierenden sein“ wird. „Nur wenn bis zum Jahr 2010 die Mobilitätsrate der deutschen Studierenden auf mindestens 20 Prozent und der ausländischen Studierenden, die in Deutschland studieren, auf wenigstens zehn Prozent steigt, hat der europäische Hochschulraum aus Sicht der Bundesregierung seine Nagelprobe bestanden“. Der DAAD fordert in seinem aktuellen Strategiepapier „Auf dem Weg zur internationalen Hochschule“ sogar, dass jeder zweite deutsche Studierende einmal im Laufe seines Studiums im Ausland war. Eine deutliche europaweite Steigerung der Studierendenmobilität in den kommenden Jahren fordert, wie bereits erwähnt, auch die Europäische Kommission. In ihrem Vorschlag für die neue Generation der EU-Bildungsprogramme (2007-2013) nennt sie als Ziel eine Verdreifachung der ERASMUS-Mobilität auf drei Millionen Studierenden bis zum Jahre 2011.

Damit jedoch der bildungspolitische Traum einer grenzenlosen Mobilität im europäischen Hochschulraum verwirklicht werden kann, müssen nicht nur die finanziellen und kapazitären Rahmenbedingungen für die Studierenden und Hochschulen stimmen, sondern auch die neuen Bologna-konformen Studiengänge eine deutliche Mobilitätssteigerung ermöglichen. Ob aber insbesondere die neuen dreijährigen Bachelorprogramme und einjährigen Masterprogramme den Studierenden noch Zeit für eine Aus-

landsphase lassen (übrigens auch für einen Studienplatzwechsel innerhalb Deutschlands), wird gerade von einer Reihe von deutschen Hochschulen zur Diskussion gestellt.

Schafft der Bologna-Prozess also neue Hürden für die Mobilität, anstatt sie zu erleichtern? Und sind damit die bildungspolitischen Ziele einer deutlichen Mobilitätssteigerung gefährdet? Um diesen Fragen nachzugehen, führte der DAAD im März 2005 in Bad Honnef eine internationale Bologna-Konferenz zur künftigen Entwicklung der Studierendenmobilität im Europäischen Hochschulraum unter den Bedingungen des Bologna-Prozesses durch. Rund 200 Vertreter aus der Politik sowie von nationalen Agenturen des SOKRATES- und TEMPUS-Programms der EU und Hochschulen aus 34 aktuellen oder potentiellen Unterzeichnerländern der Bologna-Erklärung diskutierten dabei insbesondere die Frage, wie das Ziel einer deutlichen Steigerung der Auslandsmobilität von Studierenden im Rahmen von Bachelor- und Masterprogrammen, aber auch in der Promotionsphase zu erreichen ist.

Manche Konferenzteilnehmer äußerten die Sorge, dass sich künftig das Mobilitätsverhalten grundsätzlich ändern könnte und die Studierenden ihren Bachelorabschluss im Heimatland und den Master (und möglicherweise sogar die Promotion) im Ausland absolvieren. Die Diskussion ergab aber, dass dieses „Mobilitätsmuster“ vermutlich nur für eine kleinere Zahl von Studierenden zutrifft. Für die meisten Studierenden müssen deshalb in den Bachelor- und Masterprogrammen Auslandsaufenthalte möglich sein. Allerdings dürften sich diese vor allem bei den dreijährigen Bachelor- und einjährigen Masterprogrammen künftig auf ein Semester oder ein Trimester verkürzen. Zur Sicherung von Auslandsphasen und zur Steigerung der transnationalen Mobilität sind nach Ansicht der Konferenzteilnehmer besondere Vorkehrungen der Politik und der Hochschulen erforderlich. So sollten Hochschulen bei der Entwicklung der Studienprogramme je nach Fach obligatorische oder zumindest optionale Mobilitätsfenster vorsehen (z.B. flexibles Modulangebot im 4. oder 5. Studiensemester), die Anerkennung von Studienleistungen verbessern (z.B. unter Nutzung des European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS) und mehr gemeinsame Bachelor- und Masterprogramme (z.B. Studiengänge mit Doppeldiplom oder einem joint degree) entwickeln, in denen

eine Auslandsphase (Studium oder Praktikum) integriert ist. Schließlich wurde vorgeschlagen, das Studium mehr an den zu erreichenden credits zu orientieren (z.B. 180 bei einem Bachelor), als an einer fixen Semesterzahl (z.B. sechs Semester). Damit könnte etwa die für den Bachelorabschluss erforderliche credit-Zahl bei einem Auslandsaufenthalt auch in sieben Semestern erreicht werden. Um die bisher eher geringe transnationale Mobilität in der Promotionsphase zu erhöhen, sprachen sich die Teilnehmer für die verstärkte Durchführung von gemeinsamen Promotionen (Modell: co-tutelle de thèse) aus. Zur Erreichung der bildungspolitischen Ausbauziele für die Mobilität in Europa müssten schließlich in vielen Ländern die Hochschulen noch eine institutionelle Mobilitätsstrategie entwickeln und die Politik die finanziellen Rahmenbedingungen der Mobilität für Studierende und Hochschulen verbessern. Dies gilt für nationale Regierungen, aber auch für die Europäische Union. Der Vorschlag der EU-Kommission, die Mittel für das künftige Integrierte Programm für Lebenslanges Lernen (2007-2013), in dem ERASMUS der größte Förderbereich sein soll, zu vervierfachen, wurde allgemein begrüßt. Gleichzeitig äußerten die Teilnehmer aus den EU-Ländern die Befürchtung, dass die zuständigen politischen Vertreter ihrer Länder dem Kommissionsvorschlag aus haushalts-politischen Überlegungen nicht folgen könnten.

Die Konferenz hat somit belegt, dass es tatsächlich offene Fragen mit Blick auf die künftige Mobilität insbesondere in den kürzeren Bachelor- und Masterprogrammen gibt. Es wurde aber auch klar, dass es Lösungen gibt und einige Länder wie beispielsweise Dänemark und Norwegen die Auslandsmobilität als „exchange semester“ bereits systematisch in den Studiengängen verankern. Interessanterweise hat auch ein Vertreter des Vereinigten Königreichs, das in den letzten Jahren einen dramatischen Rückgang in der europäischen Auslandsmobilität zu verzeichnen hat, in der Konferenz ein obligatorisches Auslandssemester etwa für Wirtschaftswissenschaften und Sprachen vorgeschlagen. Andere Länder bauen auf eine verbesserte Anerkennungspraxis der im Ausland erbrachten Studienleistungen und integrierte Studiengänge. Solche Lösungswege werden sicher auch von den deutschen Hochschulen stärker in Erwägung gezogen werden müssen, wenn sie auch künftig im Wettbewerb um die besten deutschen und internationalen Studierenden bestehen und attraktive Studienangebote mit einer Auslandskomponente anbieten wollen.

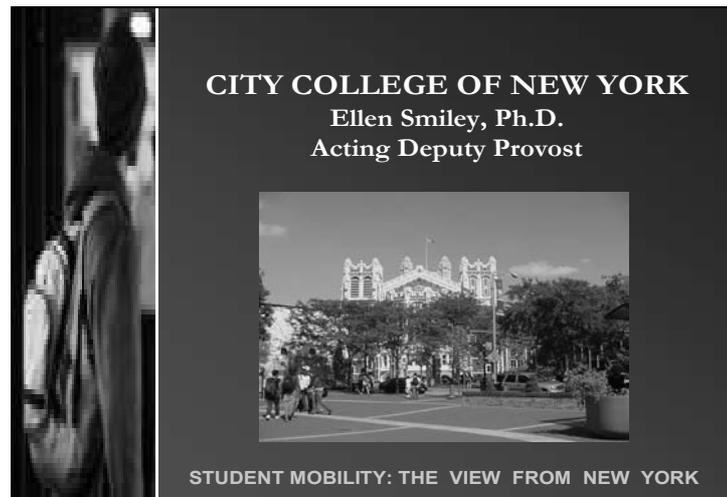
Zusätzlich werden die deutschen Hochschulen dabei mögliche Auswirkungen von Studiengebühren oder Studienzeitenkontenmodellen auf die Auslandsmobilität berücksichtigen müssen.

Die Konferenz in Bad Honnef hat deutlich gemacht, dass sich der Europäische Hochschulraum nicht von selbst mit Leben füllt und das Ziel einer deutlichen Erhöhung der mobilen Studierenden in Europa nur zu erreichen ist, wenn auch die curricularen Rahmenbedingungen in den kürzeren Bachelor- und Masterprogrammen stimmen. Diese „Botschaft“ ist noch lange nicht bei allen Hochschulen in Europa angekommen. Der DAAD und seine europäischen Partneragenturen werden deshalb das Thema in ihren Ländern weiterverfolgen.

Bleibt zu hoffen, dass der Traum einer grenzenlosen akademischen Mobilität in Europa eines Tages doch noch wahr wird und wir wenigstens die Mobilität der fahrenden Scholaren des Mittelalters erreichen.

# Student Mobility: The View from New York

Ellen Smiley



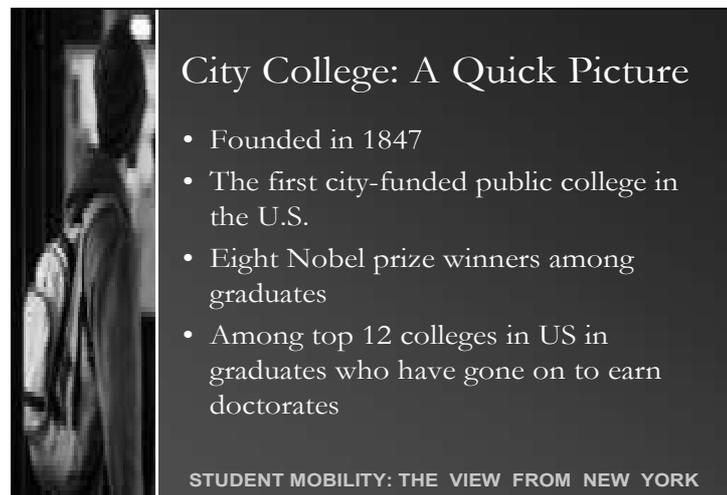
A presentation slide with a dark background. On the left, there is a vertical image of a student with a backpack. The main text is centered and reads: "CITY COLLEGE OF NEW YORK", "Ellen Smiley, Ph.D.", and "Acting Deputy Provost". Below this is a photograph of the City College building. At the bottom, it says "STUDENT MOBILITY: THE VIEW FROM NEW YORK".

CITY COLLEGE OF NEW YORK  
Ellen Smiley, Ph.D.  
Acting Deputy Provost



STUDENT MOBILITY: THE VIEW FROM NEW YORK

Folie 1



A presentation slide with a dark background. On the left, there is a vertical image of a student with a backpack. The main text is centered and reads: "City College: A Quick Picture". Below this is a bulleted list of facts. At the bottom, it says "STUDENT MOBILITY: THE VIEW FROM NEW YORK".

City College: A Quick Picture

- Founded in 1847
- The first city-funded public college in the U.S.
- Eight Nobel prize winners among graduates
- Among top 12 colleges in US in graduates who have gone on to earn doctorates

STUDENT MOBILITY: THE VIEW FROM NEW YORK

Folie 2



## City College Students

- 12,550 students in Bachelors & Masters programs
- 28.8% (3614) graduate students
- Median ages: 18 for undergrad; 27 for grad
- 87% minority



STUDENT MOBILITY: THE VIEW FROM NEW YORK

Folie 3

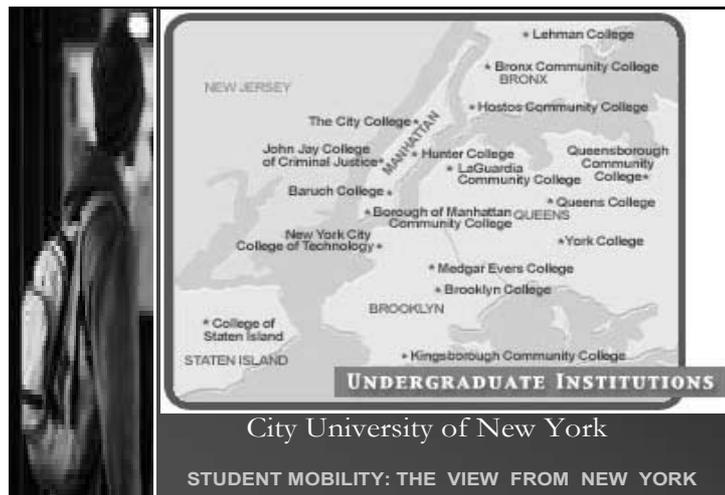


## Academic & Research Programs

- College of Liberal Arts and Sciences
- Professional schools of Architecture, Education, Engineering & Biomedical Education
- More than 40 Master's programs & host to 10 University Ph.D. programs
- Leads the University in sponsored research – more than \$40M last year

STUDENT MOBILITY: THE VIEW FROM NEW YORK

Folie 4



Folie 5

## Transfer Students at City College

- At the beginning of each academic year, more than 1200 undergraduates transfer into City College
- 250 of these 1200 students are from outside the City University of New York
- 162 enter from foreign colleges

STUDENT MOBILITY: THE VIEW FROM NEW YORK

Folie 6



### City College's International Quality

- More than 50% of students born outside the US
- Students speak 91 languages other than English & come from 147 countries
- Approximately 10% of undergraduates & 13% of Master's are international students

STUDENT MOBILITY: THE VIEW FROM NEW YORK

Folie 7



### Challenges of Educating a Mobile & Diverse Student Body

- Admission
- Advisement
- Teaching
- Assessment
- Retention

STUDENT MOBILITY: THE VIEW FROM NEW YORK

Folie 8



## Outcomes Assessment

### STUDENT LEARNING OUTCOME

“Statement of the knowledge, skills and abilities that a student should attain as a result of some set of higher education experiences”

STUDENT MOBILITY: THE VIEW FROM NEW YORK

Folie 9



## Examples of Learning Outcomes

- Chemistry – Demonstrate proficiency in the use of stoichiometric calculations based upon chemical formulae and balanced chemical equations.
- Earth Science - Recognize atmospheric and oceanic circulations and explain how they influence Earth's climate.
- Computer Science - Employ techniques for analyzing algorithms, issues in graph-theoretical algorithms.

STUDENT MOBILITY: THE VIEW FROM NEW YORK

Folie 10



## Assessment of Learning Outcomes

Gathering & reporting of concrete evidence about what students know and can do as a result of their studies

STUDENT MOBILITY: THE VIEW FROM NEW YORK

Folie 11



## What counts as evidence of success with respect to student learning outcomes?

- Both quantitative & qualitative measures of performance
- Multiple sources of information
- Evidence should be *relevant, potentially verifiable & representative* of program

STUDENT MOBILITY: THE VIEW FROM NEW YORK

Folie 12



What counts as evidence of success with respect to student learning outcomes?

- Faculty-designed comprehensive examinations & assignments
- Demonstrations of abilities in some applied context
- Portfolios of student work
- Samples of student work from typical course assignments

STUDENT MOBILITY: THE VIEW FROM NEW YORK

Folie 13



Use of Assessment Results

- Use results to identify strengths and weaknesses or gaps between expected and actual performance
- Identify & overcome barriers to learning

STUDENT MOBILITY: THE VIEW FROM NEW YORK

Folie 14



## Outcomes Assessment & Student Mobility

- Communication about what students can do – not just what courses they have taken
- Students can build portfolios/ e-portfolios that include assessment results & sample of assignments linked to specific outcomes

STUDENT MOBILITY: THE VIEW FROM NEW YORK

Folie 15



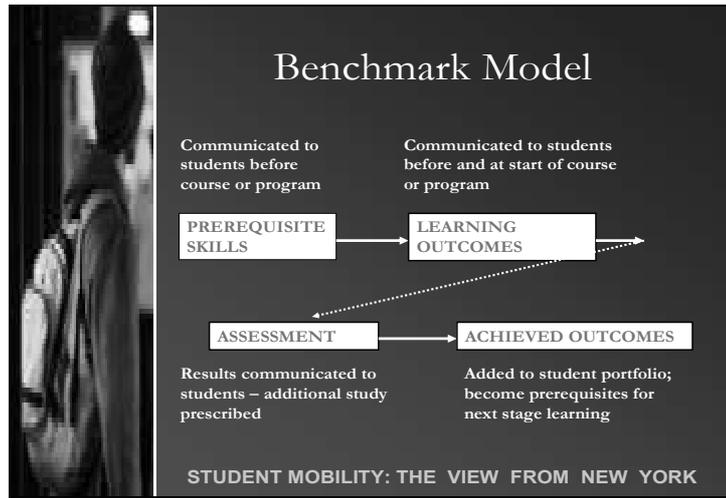
## Outcomes Assessment & Student Mobility

Benchmarks Model:

- For every course, skills assumed at start of course are stated
- Students are given out-of-class opportunities (including online) to meet prerequisites
- Assessment tied to new learning outcomes

STUDENT MOBILITY: THE VIEW FROM NEW YORK

Folie 16



Folie 17



Folie 18



## Advantages of Outcomes Approach

- Improves communication with student regarding expectations & standards
- Guides assessment of student preparation for courses & programs
- Allows student to understand & communicate to others what they know how to do & what they want to learn how to do

STUDENT MOBILITY: THE VIEW FROM NEW YORK

Folie 19



## Come to visit us at The City College of New York!

STUDENT MOBILITY: THE VIEW FROM NEW YORK

Folie 20

# Autorenverzeichnis

Dr. Doris **André**

Mitglied des Akkreditierungsrats

E-Mail: Doris.Andre@t-online.de

Ulf **Banscherus**

Ausschuss Studienreform des freien Zusammenschluss von  
StudentInnenschaften (fzs)/Mitglied des Akkreditierungsrates

E-Mail: banscherus@gmx.de

Andrzej **Bielecki**

Member of the Bologna Process Committee 2004/2005

ESIB – The National Unions of Students in Europe

E-Mail: andrzej@esib.org

Dipl.-Psych. Edith **Braun**

Freie Universität Berlin

E-Mail: braun@fu-berlin.ewi-psy.de,

Dietmar **Chur**

Leiter Abt. Schlüsselkompetenzen

Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

E-Mail: chur@uni-hd.de

Daniel **Gohlke**

Ausschuss Studienreform des freien Zusammenschluss von  
StudentInnenschaften (fzs)

Universität Jena

E-Mail: post@daniel-gohlke.de

Annerose **Gulbins**

freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften (fzs) und  
Nationale Bologna-Promotorin,

E-Mail: annerose.gulbins@mailbox.tu-dresden.de

Dr. Burkhard **Gusy**  
Freie Universität Berlin  
E-Mail: gusy@zedat.fu-berlin.de

Prof. Dr. Peter **Heinrich**  
Rektor der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin  
E-Mail: p.heinrich@fhvr-berlin.de

Dr. Achim **Hopbach**  
Leiter des Projekt Qualitätssicherung der HRK  
E-Mail: hopbach@hrk.de

Dipl.-Kfm. Christian **Kramberg**  
Geschäftsführer AbsolventUM GmbH  
Universität Mannheim  
E-Mail: kramberg@uni-mannheim.de

Prof. Dr. Helmut **Kromrey**  
Freie Universität Berlin  
E-Mail: kromrey@bds-soz.de

Ingmar **Lippert**  
Bosporus Universität Istanbul/Brandenburgische Technische  
Universität Cottbus  
Ausschuss Studienreform des freien Zusammenschluss von  
StudentInnenschaften (fzs)  
E-Mail: ingli@ingli.de

Dr. Peer **Pasternack**  
Forschungsdirektor des Instituts für Hochschulforschung  
Universität Halle-Wittenberg  
E-Mail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de

Dr. Uwe **Schmidt**  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz  
E-Mail: uwe.schmidt@verwaltung.uni-mainz.de

Prof. Ellen **Smiley**  
Acting Dean Social Sciences  
City College, New York  
E-Mail: [esmiley@ccny.cuny.edu](mailto:esmiley@ccny.cuny.edu)

Prof. Dr. Renate **Soellner**  
Freie Universität Berlin  
E-Mail: [soellner@zedat.fu-berlin.de](mailto:soellner@zedat.fu-berlin.de)

Dr. Siegbert **Wuttig**  
Leiter der Gruppe EU-Programme, Bologna-Prozess DAAD in Bonn  
E-Mail: [wuttig@daad.de](mailto:wuttig@daad.de)