SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Die Messung von Qualität in der Evaluation:: Projektbeispiel Gruppendiskussionen

Ernst, Stefanie

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Ernst, S. (2006). Die Messung von Qualität in der Evaluation:: Projektbeispiel Gruppendiskussionen. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2* (S. 2061-2075). Frankfurt am Main: Campus Verl. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-144015

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:
This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Die Messung von Qualität in der Evaluation: Projektbeispiel Gruppendiskussionen

Stefanie Ernst

1. Einleitung

Auf dem Höhepunkt der Debatte um die Lage an den deutschen Hochschulen stellte der *Spiegel Spezial* 1998 noch lakonisch fest, dass die »meisten Studenten (…) irgendwann Depressionen« kriegen, »zu lange schlafen« und »keiner (sie, S. E.) versteht« oder sich für sie interessiert. Eine Gruppe ist dabei besonders angesprochen: ihre Lehrer, diese zeigten »am allerwenigsten« Interesse an ihren Studierenden: Studierende, so das Fazit, »trauen sich nichts mehr zu, weil sie denken, dass sie im echten Leben nicht willkommen sind«. (*Spiegel Spezial* 6/1998)

Spätestens seitdem hat sich in den Hochschulen eine heftige Debatte um die Qualität von Studium und Lehre entfacht: Bildung ist wieder, »aus eher schlechtem Grund (…) als ein attraktives Thema in der politischen wie sozialwissenschaftlichen Diskussion« (Gottschall 2003: 889) aufgetaucht.

Das deutsche Bildungssystem steht nicht erst seit dem PISA-Schock und seit uns von selbsternannten Literaturpäpsten gesagt wird, was wir lesen sollen in der Diskussion: Das Bildungsniveau ist in Deutschland vergleichsweise gering gestiegen, die soziale Selektion hält trotz Chancengleichheit und Demokratisierung an. Damit hat die Bildungsreform der siebziger Jahre nur halb gegriffen und weist einen »Modernisierungsrückstand« (ebd.) auf.

Inzwischen sind diverse Bündnisse und Manifeste zur Qualitätsverbesserung im Bildungssystem entstanden und der Gesetzgeber hat mit der Verpflichtung der Hochschulen zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre reagiert.

Die in dieser Debatte zu vernehmenden altbekannten Töne, wonach der Lehrstoff »entrümpelt« und Studieninhalte marktgerecht reformiert werden müssen, verweisen darauf, dass neben den klassischen Fach- und Basiskompetenzen vielfach extrafunktionale Schlüsselkompetenzen gefordert werden.

Eine besondere Schlüsselkompetenz ist dabei die vielfach bemängelte studentische Selbstkompetenz, die ein zielorientiertes Hochschulstudium gewährleisten und letztlich Berufs- und Lebenstauglichkeit vermitteln soll. Die Überprüfung der Erreichung nicht nur dieser spezifischen Ausbildungsziele bringt die sozialwissenschaftliche Evaluation und Evaluationsforschung auf den Plan. Die Bestimmung,

ob und wie diese Ausbildungsziele erreicht werden und die Formulierung von Qualität unterliegen aber je spezifischen situativen und kulturellen Kontexten. Daher ist es in jedem Fall unerlässlich, zunächst eine adäquate Begriffsbestimmung vorzunehmen und ein geeignetes Evaluationsdesign zu entwerfen. Dabei bietet sich ein Multimethodenansatz an, der quantitative und qualitative Verfahren der Sozialforschung sinnvoll miteinander verknüpft. Inwiefern besonders die *qualitative* Sozialforschung greift, wird im Folgenden am Beispiel eines rekonstruktiven Gruppendiskussionsverfahrens (Bohnsack 2000) mit Lehrenden unterschiedlicher Fachgruppen aufgezeigt. Sie widmen sich besonders der Frage der Qualität von Beratungs- und Betreuungsangeboten (Prozessqualität) wie auch der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen (persönliche, fachliche, methodische und soziale Kompetenzen als Ergebnisqualität) in der Hochschule. Hier können nicht nur das diskursive Ringen und die fachspezifischen Deutungsmuster und Bewältigungsstrategien aufgezeigt werden, die sich um die Qualität in der Beratung und Betreuung Studierender durch Lehrende wie auch in der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen (persönliche, fachliche, methodische und soziale Kompetenzen) drehen. Vielmehr wird der Frage nachgegangen, von wem eigentlich die Rede ist, wenn über »Problem- oder Langzeitstudierende« gesprochen wird. Welchen Beratungsauftrag sehen die Lehrenden überhaupt gegenüber diesen Studierenden und zählt dies für sie zur Qualität in Studium und Lehre?

Nachdem zunächst Evaluation im Feld Hochschule betrachtet wird, wird auf den wenig griffigen Qualitätsbegriff eingegangen. Die eingesetzten Methoden der Sozialforschung in der Evaluation werden sodann vorgestellt, um im Anschluss an exemplarischen Beispielen, die Wege zu beschreiben, wie Qualität kontextbezogen operationalisiert und gemessen werden kann.

2. Evaluation von Studium und Lehre an der Hochschule

Evaluation wird im Folgenden sowohl als eine sozialwissenschaftliche Forschungsmethode zur systematischen und empirisch fundierten Überprüfung des eigenen fachlichen Handelns als auch als handlungs- und praxisorientiertes Instrument der *Qualitätsentwicklung* verstanden. *Evaluationsforschung* ist hier im Anschluss an Lüders an »sozialwissenschaftliche Forschungsverfahren als Mittel der Erkenntnisgewinnung« (Lüders 2003: 55) angelehnt und an Standards der empirischen Sozialforschung orientiert. Sie umfasst weiterhin Stockmanns erweiterte praxisorientierte Definition, Evaluation als »Teilgebiet der angewandten Sozialforschung« zu sehen, die »zur Lösung praktischer, gesellschaftspolitischer Probleme beitragen« (Stockmann 2004: 14) will. Die in Evaluation gewonnenen Informationen sollen anhand

offen gelegter Kriterien nachvollziehbar und inter-subjektiv nachprüfbar sein. Evaluation dient im hier vorgestellten Hochschulkontext der Untersuchung und Beurteilung der Qualität in Studium und Lehre, macht Prozesse transparent und dokumentiert Zusammenhänge und Wirkungen. Sie erfüllt damit aber auch den Auftrag des Gesetzgebers. Evaluation kann dabei durch einen platten Praxis- und Verwendungsbezug der Gefahr unterliegen, »in unauflösbare verwendungstheoretische Probleme« (Lüders 2003/Haubrich: 309) zu führen. Dieses Risiko wächst, umso mehr die Option der Qualitätsverbesserung im Sinne der Erzeugung praktikablen Nutzens die Option der sozialwissenschaftlichen Erzeugung gültiger Ergebnisse untergräbt. Qualitative Evaluationsforschung bedient sich im hier vorgestellten Projekt rekonstruktiver Verfahren der Sozialforschung, die im Multimethodenansatz (Mayring 2001) mit quantitativen Verfahren verbunden werden. Die Orientierung an den Standards für Evaluation (Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Korrektheit, Genauigkeit, vgl. Sanders 1999) sichert die Evaluation im Weiteren professionell ab.

In den ernüchternden Zeiten leerer Haushaltskassen erhalten Evaluationen in der Praxis jedoch mehr und mehr auch taktische Funktionen. Zum Teil dienen sie dazu, vorab getroffene Entscheidungen nachträglich empirisch abzusichern. Zum Teil fungieren sie als »dekorative Symbole für eine ›moderne‹ Politik« (…), ohne die Ergebnisse von Evaluationen ernsthaft nutzen zu wollen« (Stockmann 2004: 18f.). Ob und inwieweit sich Evaluation als Teil eines umfassenden Steuerungs- und Managementkonzeptes gegenüber der Qualitätssicherung durch Akkreditierung in Zukunft behaupten wird, bleibt dabei abzuwarten. Evaluation steht in der Hochschule »als Teil der empirischen Sozialforschung« und als »Teil des politischen Prozesses« (Stockmann 2004: 19) somit in typischen Spannungsverhältnissen, zu den Stakeholders (Mittelgeber, Durchführungsorganisation, Zielgruppen, Beteiligte und Betroffene) auf der einen, und zum Kontroll- und Legitimationsparadigma sowie zur wissenschaftlichen Erkenntnisaufgabe auf der anderen Seite.

In dem hier vorgestellten Setting handelt es sich um eine *interne Fremdevaluation* mit *formativer* Wirkung, bei der die Evaluation innerhalb der Institution in Stabsstellenfunktion aber außerhalb der untersuchten Einheiten (Verwaltung vs. Fachbereich) angesiedelt ist. Sie folgt dem Paradigma der Entwicklung (Kromrey 2004: 235). Als formative und als »Verbesserungsevaluation« (Widmer 2000: 80) zielt die interne Fremdevaluation darauf ab, in einem zweistufigen Verfahren der internen und externen Evaluation systeminterne Organisations- und Lernprozesse auszulösen und Ansatzpunkte für Verbesserungen aufzuzeigen. Die »primären Adressaten der formativen Evaluation sind demzufolge innerhalb des Systems zu finden« (ebd.).[1] Evaluation ist auf konkrete *Nutzungszusammenhänge* ausgerichtet und dient

1 Summative Evaluation ist dagegen auf die Überprüfung eines Programms zum Ende seiner Durchführung ausgerichtet und nimmt damit keinen Einfluss mehr auf aktuelle Interventionen bzw. die

der systematischen Überprüfung des fachlichen Handelns, der Klärung unbeantworteter Fragen, der Schaffung von Transparenz sowie der Planung und Steuerung von Prozessen.

Dabei ist es zum einen wichtig, Qualitätssicherung auf der Grundlage differenzierter, empirisch gestützter Situationsanalysen zu betreiben. Zum anderen sollen über subjektive Einschätzungen hinaus, gesicherte Befunde über Stärken und Schwächen in Studium und Lehre ermittelt werden, die der Komplexität der Organisation Hochschule Rechnung tragen.

3. Ebenen von Qualität und Formen der Qualitätssicherung

Der zentrale Begriff der *Qualität* umfasst die Dimensionen der Überprüfung und Entwicklung, der Strukturen, Prozesse und Ergebnisse. Qualität bemisst sich nach Zielen und Interessen. Sie ist angesichts ihrer »Vieldimensionalität«, Bedeutungsvielfalt und Kontextabhängigkeit »nicht in einer Weise empirisch abbildbar (…), wie es das wissenschaftliche Konzept ›Messen‹ verlangt« (Kromrey 2004: 241).

3.1 Qualitätsentwicklung

Qualitätsentwicklung ist zunächst ein neutrales, zielorientiertes und plurales Verfahren der Steuerung, Regelung und Überprüfung von Qualität. Evaluation ist das geeignete sozialwissenschaftliche Instrument und unterscheidet sich von der Qualitätssicherung. Gerade *komplexe Gegenstände* können evaluiert und periodisch, partiell und prozessorientiert untersucht werden, um über fundierte Erkenntnisse hinaus Lernprozesse auszulösen, bei denen »Fehler und Qualitätsmängel primär als Anlass für Lernprozesse und nicht in erster Linie als Grund für Sanktionen angesehen werden« (Merchel 2001: 142).

Evaluation in diesem Sinne dient damit der *Verbesserung* von Prozessen und liefert akzeptable, rezipierbare und valide Daten und Informationen. Evaluation von Studium und Lehre erschöpft sich dabei nicht, wie leichthin unterstellt, in der studentischen Veranstaltungsbewertung als »Alltagsevaluation« (vgl. Kromrey 2004: 247). Sie ist vielmehr »extrem zeit- und ressourcenaufwendig« und auf aktive Ak-

---

Implementierung von Erkenntnissen in den laufenden Prozess. Hier werden Ergebnisse und Wirkungen von durchgeführten Programmen oder Maßnahmen erfasst (Programm oder Wirkungsevaluation). Bei der externen Fremdevaluation wird die Evaluation von externen Evaluatoren durchgeführt.

zeptanz und Mitwirkung angewiesen, will sie ihr Potenzial zur Qualitätsverbesserung voll entfalten (vgl. Kromrey 2004: 238). Die systematisch ausgewerteten Informationen und Ergebnisse der Evaluation erhalten dabei ihre Gültigkeit durch kommunikative Validierung, die zwischen den Evaluatoren und Evaluierten erfolgt (ebd.: 246).

3.2 Dimensionen von Qualität

Will man Qualität erfassen, ist es hilfreich, ihre verschiedenen Dimensionen zu unterscheiden. Peter Gerulls (1999) Differenzierungen für den Bereich sozialer Dienstleistungen können partiell auch auf den Studien- und Lehrbetrieb einer Hochschule übertragen werden.

Struktur-, Ergebnis- und insbesondere Prozessqualität sind dabei unterschiedliche Ebenen, die im komplexen Hochschulalltag erfasst und beurteilt werden. Während Strukturqualität sich etwa an organisatorischen Rahmenbedingungen, personeller und sächlicher Ausstattung, Konzeption und Organisation manifestiert, ist Ergebnisqualität an Faktoren wie der Wirtschaftlichkeit, Zielerreichung, Kundenzufriedenheit oder Absolventenerfolg zu erkennen. *Prozessqualität* meint dagegen all jene schwieriger zu messenden Aktivitäten, die der Leistungserbringung dienen und die bspw. Kooperation, Interaktion, Information und Kommunikation ausmachen. Übertragen auf das Feld der Hochschule ist es somit relativ einfach, Strukturdaten eines Fachbereichs anhand der Indikatoren Auslastung, Betreuungsrelation, Personalbestand, Studierendenzahlen etc. zu gewinnen. Lehr-, Lern- und Beratungsprozesse sind demgegenüber aber schwieriger zu erfassen und die Qualitätsentwicklung stößt hier »unausweichlich an die Grenzen quantitativer Methoden« (Lüthje 2000: 123). In der praxisorientierten Evaluationsforschung geht es hier vor allem um die Wahl des geeigneten Evaluationsverfahrens und der darauf abgestimmten Messinstrumente in einem Multimethodenansatz. Qualitative Methoden können dabei intensiver als bisher genutzt werden. Sowohl als Instrument zur Operationalisierung von Qualitätsindikatoren, als auch zur Erfassung der in quantitativen Befragungen kaum zu ermittelnden subjektiven Deutungsmuster machen die qualitativen Verfahren der Sozialforschung einen unverzichtbaren Bestandteil der Evaluation aus. Auch und gerade bei wenig repräsentativen oder verzerrten statistischen Umfrageergebnissen liefern qualitative Methoden wichtige Erkenntnisse. Sie können mehr als quantitative Verfahren die Sichtweise der Beteiligten und Betroffenen (Stakeholder) differenzierter berücksichtigen und stellen auf den Prozesscharakter der Evaluation ab.

Dimension	Allgemein QS-Diskussion	Hochschule
Strukturqualität	Organisatorische Rahmenbedingungen, bauliche, technische, personelle, sächliche Ausstattung, Konzeption, Führungssystem	Anzahl Studierender, Anzahl Lehrender, Wiss. Mitarbeiter, Angestellte, Tutoren, Hilfskräfte Kapazitäten, Seminar, Besprechungs-, Hilfskräfte und Dozentenräume, Lehr-Lernmaterialien, Bibliothek, Literatur, PC, Medien, Fachbereichsentwicklungskonzept
Prozessqualität	Aktivitäten zur Leistungserbringung, Dienstleistungsorientierung, Prozess- und Reaktionszeiten zw. auslösendem Ereignis und Prozessbeginn, Kooperation, Informations- und Kommunikationskultur, Fehlerraten, Hilfeplanung	Lehre, Transparente Feedback- und Beratungsstrukturen z. stud. Leistungserbringung, Reaktionszeit zw. stud. Anfrage und Beantwortung, Betreuung Studierender Fehlerfreie Beratung, Kriseninterventionssystem für Studierende, Ansprechbarkeit von Lehrenden, Verhalten von Lehrenden, FB-Informationen für Studierende (Flyer, Broschüren)
Ergebnisqualität	Wirtschaftlichkeit, Mitarbeiterzufriedenheit, Erreichung zuvor festgelegter Ziele, Fluktuation, Kundenzufriedenheit, Output – Outcome	Hohe Selbstkompetenz, Verbesserte stud. Leistungen, Zufriedenheit Studierender, Geringe Abbrecherquoten, gute Absolventenerfolge (Vermittelbarkeit etc.)……

Abbildung 1: Dimensionen von Qualität (vgl. Gerull 1999).

4. Methoden der Sozialforschung in der Qualitätsentwicklung und Evaluation

Die im Projektbeispiel eingesetzten Gruppendiskussionen mit Lehrenden und Studierenden dienten dazu, orientiert an den vielfältigen Perspektiven der Beteiligten, Meinungen, Hypothesen und Indikatoren für die Qualität der Lehre an der Hochschule zu generieren. Die Gruppen der Studierenden und Lehrenden waren ent-

sprechend dem fachlichen Spektrum der Hochschule unterschiedlich besetzt und dienten bei der Interpretation als jeweils unterschiedliche Bezugspunkte und Vergleichsgruppen. Anschließend wurden die erarbeiteten Indikatoren in einem teilstandardisierten Fragebogen systematisch getestet. Zur Durchführung der Gruppendiskussionen wurden fünf Studierendengruppen mit durchschnittlich 15 Teilnehmenden und zwei Lehrendengruppen (im Folgenden Gruppe 1 und Gruppe 2) mit durchschnittlich neun Personen gebildet. Für die schriftlichen überwiegend quantitativ angelegten Befragungen wurden N=2.285 Studierende aus dem vierten bis siebten Semester und N=384 Lehrende befragt. Die Lehrenden beteiligten sich mit 46,4 Prozent deutlich stärker an der Befragung als die Studierenden mit 11,6 Prozent.[2] Aufgrund dieser geringen Datenbasis kam den qualitativen Befragungen in ihrer hypothesenbildenden Funktion zusätzlich auch für die Ergebnissicherung und Interpretation ein besonderer Stellenwert zu.

Im Projekt erfolgte zunächst die Auswahl von Kriterien für die Gruppengespräche und für die Analyse der Vergleichsgruppen im Hinblick auf ihre maximalen und minimalen Kontraste. Entsprechend der für das Projekt relevanten Variationsbreite der Meinungen und der Faktoren Fachkultur, Dauer der Zugehörigkeit zur Hochschule bzw. Semesterzahl und Geschlecht wurden unterschiedliche Lehrende und Studierende für die Gruppendiskussionen ausgewählt.[3]

5. Betreuungs- und Beratungsangebot für leistungsstarke und leistungsschwache Studierende

Die beteiligten Lehrenden der Gruppe 1 erarbeiten unter sich verstärkender intensiver wechselseitiger Bezugnahme Schlussfolgerungen für die aktuelle Debatte um die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Studium und entsprechende Lehr- und Beratungsangebote. Gemeinsam sei den meisten Fachbereichen, dass trotz

2 Diese geringe Beteiligung ist durchaus nicht ungewöhnlich. Schomburg/Teichler (1998) weisen z.B. im Zusammenhang von Panelstudien mit Hochschulabsolventen darauf hin, dass bei schriftlichen Befragungen von eher geringen Beteilungsquoten auszugehen ist und bereits 28 Prozent viel seien.

3 Die Auswertung der Gespräche erfolgte in mehreren Schritten: nachdem eine Überblicksstruktur über die Gespräche erstellt worden war, gab ein Protokoll den thematischen Verlauf der Gespräche wieder. Aufgrund der geringen zeitlichen Ressourcen erfolgte lediglich eine exemplarische Transkription ausgewählter Gespräche. Anhand der Kriterien interaktive und metaphorische Dichte, Bezug zu den Forschungsleitfragen, Vergleichbarkeit der Passagen untereinander und mit anderen Vergleichstexten der Untersuchungseinheit, Redebeiträge, Exemplifizierung und Formulierung erfolgte die Auswahl prägnanter, wichtiger Passagen. Ferner wurde der Kontrast in der Gemeinsamkeit herausgestellt und positive wie negative Gegenhorizonte, in denen sich die Gespräche bewegten, wurden analysiert.

großer Auslastungsquoten und unterschiedlich starker Heterogenität der Studentenschaft eine besondere »familiäre Atmosphäre« in den Lehrveranstaltungen und im Umgang von Lehrenden und Studierenden angestrebt und gelebt werde. Die fachlichen und persönlichen Kompetenzunterschiede der Studierenden stellten dabei eine Herausforderung dar und unterschieden wirtschafts- und sozialwissenschaftliche von natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen: »Wir versammeln da eine ganze Menge von Studierenden in unserem Hause und wir kommen vielleicht noch mal drauf, wie man denen auch mal didaktisch gerecht wird«, so zusammenfassend ein Sozialwissenschaftler.

Anspruch und Wirklichkeit bei der optimalen Betreuung und Beratung Studierender konfligieren häufig und machen angesichts knapper zeitlicher Ressourcen für eine intensive Beratung Studierender Anpassungsstrategien erforderlich. Der Anspruch, für die Studierenden da sein zu wollen, wird von den Anwesenden geteilt, aber unterschiedlich eingelöst. Unter Bezugnahme auf das verbindliche Sprechstundensystem in seinem Fachbereich führt ein Teilnehmer die Differenzierung in beratungsbedürftige, aber resistente Studierende und jene ein, die »eigentlich keine Beratung brauchen«. Die Diskussion verläuft über das Gegensatzpaar »leistungsstarker« und »leistungsschwacher« Studierender und wird im Benotungssystem exemplifiziert. Ein Indikator für erfolgreiche und qualitativ gute Beratung ist dabei zunächst die Erreichbarkeit Studierender. Dabei wird deutlich, dass erfolgreiche Studierende die Sprechstunden aufsuchen, um sich Rat für eine Leistungsverbesserung zu holen, während »eigentlich nicht derjenige (kommt, S. E.), der Schwierigkeiten hat« und »eigentlich Hilfe *braucht«*. Die Gründe für das Fernbleiben werden darauf zurückgeführt, dass der Student »weiß, dass er zu wenig gelernt hat«. Mit Blick auf die Qualität der Lehre sei es jedoch ein Defizit, »dass man an diesen Personenkreis egal aus welchem (Grund, S. E.)« nicht herankommt. Letztlich bestünden für entwicklungswillige Studierende, die »auch keine Angst haben« genug Beratungsmöglichkeiten. »Aber eigentlich die, die Beratung *brauchten*, um besser zu sein, *die kommen nicht!* «, so die Konklusion.

Hier bietet sich mit Blick auf die Definition leistungsstarker und leistungsschwacher Studierender ein Vergleich mit einer prägnanten Passage aus dem Gespräch der zweiten Lehrendengruppe an (Gruppe 2). Sie entwickelt zunächst ein ähnliches Deutungsmuster wie Gruppe 1, kommt jedoch zu einer unterschiedlichen Analyse und Konklusion. Ebenfalls mit dem Anspruch versehen, ein »vertrauensvoller Ansprechpartner« für die Studierenden sein zu wollen, scheitert der Studienalltag aus Sicht der Lehrendengruppe 2 allzu oft an bildungspolitischen Vorgaben und den »überzogenen Erwartungen« mancher Studierender. Hier wird ebenfalls ein »harter Kern« Studierender ausgemacht. In der folgenden Passage kommen jedoch die unterschiedlichen Deutungsmuster der Lehrendengruppen zum Vorschein. Sie zeigen, was vermeintliche »Problemstudierende« ausmacht und auf welcher qualita-

tiven Ebene sich die Beratung und Betreuung abspielen kann. Auf die Frage, mit welchen Problemen denn die Studierenden die Sprechstunde aufsuchen, wird klar, dass zunächst organisatorische Probleme wie nachzuholende Praktikumsversuche durch Krankheitsausfall oder Schwangerschaft im Vordergrund stehen. Lösungen für die Probleme »werden aber immer gefunden, und weil die immer gefunden werden, kommen die Leute auch«, so ein Teilnehmer. Jedoch bestünden auch Leistungsdefizite, die »gehen zum Teil sehr weit in den ganz persönlichen Bereich hinein und da kommen (die Studierenden, S. E.) aber auch« in die Beratung.

Während hier noch *formale* Anforderungen der Leistungserbringung genannt werden, verdichten sich die folgenden Redebeiträge zu der Konklusion, dass Studierende das Beratungsangebot nicht voll ausschöpfen und sich letztlich an Sprechstunden- und Lehrangeboten »vorbeidrücken« können. Mehr noch offenbaren sich die unterschiedlichen Deutungsmuster der Lehrendengruppen in differenten Zielvorstellungen. Der Hilfe- und Dialogorientierung in Gruppe 1 steht eine strikte Leistungsorientierung in Gruppe 2 gegenüber, die sich in der fortgesetzten und im übrigen historisch kontinuierlich anzutreffenden Klage über unzureichende Hochschulvoraussetzungen Studierender manifestiert (vgl. Rindermann 2001: 312): So wird in der Gruppe der Ingenieure (Gruppe 2) festgestellt, dass die »Qualifikation der Anfänger (…) sich entsprechend unheimlich weit auseinander entwickelt« hat und die »*Spreizung zwischen den Besseren* in einem Jahrgang und den *ganz schlechten* (…) gewaltig« und »wahrscheinlich auch viel größer als es früher bei so einem Ruf der Fall war«, ist. Durch starke Zustimmung der Diskutanten ermuntert, wird kurzerhand festgestellt, dass man sich erst mit »viel Zeit« (…) um das schwächere Drittel besonders intensiv kümmern« könne. Da ohnehin die eigene »Erfahrung« zeige, dass »eigentlich die Leute aus dem besseren Drittel« zur Sprechstunde kommen, steht fest, dass es »einen harten Kern« gibt, »der (…) durch freiwillige Angebote fast nicht zu erreichen« ist und mit denen man »nicht in Gespräche« komme.

Bei »einem bestimmten Kern« reiche es nicht aus, lediglich Gesprächsbereitschaft zu signalisieren. Es sei vielmehr von »ein(em) Viertel – so über den Daumen – der Studierenden« auszugehen, der »uns die Probleme« macht. Die »wirren Kombinationen von ausstehenden Prüfungen im zehnten Semester« in der Beratung zu bewältigen, stellt sich vor diesem Hintergrund zudem als nahezu uneinlösbare Aufgabe dar, die eingangs aus Zeitmangel bereits zurückgewiesen worden ist.

Dies mutet umso paradoxer an, da am Fachbereich keine Überlast bestehe und daher zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen müssten und überdies ein Selbstbild als familiärer Fachbereich verankert ist. Über die Suche nach einer exakten Größenordnung für die schwer zu erreichender Studierenden wird argumentiert, dass angesichts von einem »Drittel harter Fälle« im alltäglichen Lehrbetrieb zu wenig Zeit für Betreuungs- und Beratungsaktivitäten bleibe. Ein wenig frequentierter Lehrender plädiert daher für disziplinarische Maßnahmen, »um Leute zum Spre-

chen« zu bringen. Interessant ist im unmittelbaren Wechsel nun die nach unten korrigierte Größenordung, die die Zurückweisung der Verantwortung Lehrender unterstützt: »Problemfälle« seien unter den Studierenden eigentlich nur zu einem Viertel auszumachen.

Eine konkurrierende Deutung wird jedoch im Folgenden eingebracht und rekurriert auf das zu Gesprächsbeginn formulierte Selbstverständnis einer »familiären Hochschule« und auf die Qualität der persönlichen Kontakte zwischen Studierenden und Lehrenden. Eine Professorin beansprucht »eigentlich zu allen Studenten einen Draht« zu kriegen. Sie argumentiert, dass sie in ihren Hauptseminaren mit kleinen Gruppen arbeite und sie somit »auch nach relativ kurzer Zeit jeden Einzelnen persönlich, meistens mit Namen« kenne. Studierende könnten sich in diesem Klima »auch öffnen und von Problemen erzählen«. Ganz im Gegenteil, glaube sie nicht, dass, »da ein Teil von Leuten ist, die man nicht erreicht. Außer die, die eben halt nicht kommen. Also die gar nicht da sind«.

Die Betreuungs- und Beratungsqualität leide aber im Grundstudium genau unter diesem Punkt, so fahren die Lehrenden fort. Divergent bleibt jedoch die Quantifizierung und Definition des beratungsbedürftigen Anteils unter den Studierenden. Während zwei Lehrende von 15 bis 30 Prozent unerreichbarer »Problemstudierender« ausgehen, die man nicht kenne und erreiche, differenzieren die Professoren vor diesem Hintergrund die Studentenschaft in einen »motivierten«, einen »ängstlichen« und einen »untätigen« Teil Studierender. Ihre wiederholt vorgebrachte Fokussierungsmetapher spitzt sich schließlich in der Konklusion zu, dass man »wirklich nicht alle, (erreicht, S. E.) um zu integrieren!«

Diese unterschiedlichen kurz skizzierten Deutungen führten im Projekt bei der Konzeption der schriftlichen Befragungen dazu, die Beratungsangebote und die Nachfrage nach Beratung seitens Studierender systematisch zu erfassen. Gefragt wurden hier zum einen die Lehrenden nach der Anzahl geführter Gespräche und beratener Studierender aber auch nach den Themen und den infrastrukturellen Voraussetzungen der Beratung in der Vorlesungszeit. Die Studierenden wurden ebenfalls nach der Anzahl durchgeführter Beratungsgespräche, nach den Gesprächsthemen und der Befriedigung ihres Beratungsbedarfs gefragt.[4]

4 Vergleicht man hier im Kontrast die Ergebnisse der schriftlichen Befragung der Studierenden, ist zu erkennen, dass Lehrende unterschiedlich stark von den Studierenden für Beratungsgespräche aufgesucht werden. 14,7 Prozent der befragten Studierenden sind gegenüber 81,9 Prozent Zufriedenen nicht mit dem Beratungsangebot einverstanden. Insgesamt suchen 67,2 Prozent der Studierenden zwei oder weniger Berater pro Semester auf. Differenziert nach Fachbereichen wird dabei die persönliche Kontinuität in der Beratung eher in den sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen (74,4 Prozent) als in den technischen Fachbereichen (61,1 Prozent) angestrebt. Hier bliebe ebenfalls nach der Fremdwahrnehmung der Zielgruppe durch die Lehrenden und nach der Beratungskultur zu fragen.

Bei der Betrachtung des weiteren Gesprächsverlaufs in Gruppe 1 wird deutlich, dass eine genauere Analyse über mögliche Akzeptanzschwierigkeiten der Beratung erfolgt. Der Fokus richtet sich dabei nicht auf die quantitative, sondern auf die qualitative Bestimmung einer »kritischen Masse« Studierender. Zur Konkretisierung der Beratungs- und Betreuungsqualität in der Hochschule wird validiert, dass als problematischer Studierender derjenige gilt, der die Anforderungen eines Hochschulstudiums nicht bewältigen kann: Für die kritische Masse, »die man irgendwann nie erreicht«, sei es irgendwann »dann (…) zu spät«: Persönliche Gründe, individuell zu hohe Studienanforderungen oder »externe Anforderungen« übten dabei Druck auf die Studierenden aus, so dass sie »sich aber partout nicht trauen, äh aus diesem Kreis dann auszusteigen«. Mit den »guten Leuten«, komme man dagegen schnell ins Gespräch, so das Fazit, weil sie nach der Herangehensweise zu einem bestimmtes Problem fragten: »Das macht ja auch Spaß, muss man ganz ehrlich sagen! «

Die weitere in die Diskussion eingebrachte Deutung, dass die Studierenden »zu wenig selbstgesteuert, eigenaktiv studieren«, führt zur Hinterfragung der Studienstrukturen, die einen »sehr hohen Verpflichtungsgrad« haben und von den Lehrenden einen »intensiven, aber auch kurz, manchmal mir etwas zu kurzatmigen Input äh erfordert«. Dem Wunsch, dass »das System (…) freier« (für Lehrende, S. E.) wäre und den Studierenden »mehr thematisch konzentriertes eigenverantwortliches Studium abverlangen« würde, könne derzeit erst spät bei den Projektarbeiten, »die ja auch ein sehr wertvoller Bestandteil des ganzen Studiums sind«, entsprochen werden.

Während beide Gruppen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaße, mit Studierenden konfrontiert sind, die die Anforderungen des Studiums nicht bewältigen können, werden in den vorgestellten Textpassagen konträre Ursachen analysiert: die Ermangelung persönlicher versus fachlicher Kompetenzen macht hiernach den problematischen Studierendentypus aus. Im Ergebnis zeigen sich aber in beiden Gruppen die »guten«, leistungsstarken und engagierten Studierenden gegenüber den »schwachen«, leistungsunwilligen und desinteressierten Studierenden.[5] Dennoch

5 Ein Vergleich mit ausgewählten Ergebnissen der schriftlichen Befragung bietet sich hier an, um Fragen der studentischen Motivation und Selbstorganisation nachzuvollziehen. Analysiert man über die Frequentierung von Sprechstunden hinaus das studentische Selbstorganisationsvermögen anhand des Indikators »Zeit für häusliches Studium« der Studierenden, dann wird in der Korrelationsanalyse klar, dass in den Fachbereichen mit hohen Präsenzzeiten auch eine hohe Intensität der Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen anzutreffen ist: 20,1 Prozent der Technikstudierenden und 9,1 Prozent der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftsstudierenden investieren mehr als zehn Stunden pro Woche in das häusliche Studium. Die implizite Annahme, geringe Präsenzzeiten würden durch häusliches Studium kompensiert, bestätigt sich dabei eher nicht. Studierende mit hohen Präsenzzeiten arbeiten auch zuhause am meisten. Die »kritische Masse« scheint sich demnach durch die quantitative Datenlage als unregelmäßig präsenter und lernender Studierendentypus herauszustellen.

kann nicht davon ausgegangen werden, dass leistungswillige und leistungsstarke Studierende mit den bestehenden Beratungsangeboten vollauf zufrieden wären. Eine jüngst durchgeführte Gruppendiskussion zeigte vielmehr, dass die Qualität der Beratung in manchen Fachbereichen durchaus ausbaufähig ist. Angefangen bei strukturellen, zeitlichen Barrieren, wie Öffnungszeiten, bis hin zur Serviceorientierung und Zufriedenheit mit der Beratung bestehen zum Teil große Defizite im Studienbetrieb.

6. Vermittlung von Selbstkompetenz als Bildungsauftrag

Die Frage der Vermittlung von Selbstkompetenz als einer zentralen, persönlich-fachlichen Kompetenz von Studierenden wird im weiteren Verlauf der Diskussion in Gruppe 1 über die Horizonte »erfolgreicher, engagierter« versus »erfolgloser, konsumorientierter« Studierender aufgegriffen. Die ökonomischen Zwänge Studierender beinhalteten eine andere Lebenseinstellung als noch vor fünfzig Jahren. Das daraus resultierende veränderte, »konsumorientierte« Studierverhalten mache eine entsprechende Neuausrichtung der Lehre erforderlich. Die Studierenden müssten »aus einer sehr passiven, konsumierenden Haltung« herausgeholt und aktiviert werden, um »sich selbst auszubilden«. Lehrende hätten dabei die Aufgabe den »nach Stundenplänen und nach Vorgaben« lechzenden und intrinsisch wenig motivierten Studierenden dabei zu helfen, »die Reduktion auf Pflichtanteile des Studiums« zu überwinden.

Man sei hier auf neue adäquate Lehr- und Lernformen vor allem im Grundstudium verwiesen, so die Konklusion. Gegenüber den Deutungsmustern über »die Studierenden«, wird in der folgenden zentralen Passage die Selbsteinschätzung der Lehrenden aktualisiert. Auf die Frage nach den fachlichen und berufsqualifizierenden Zielen des Studiums, entfaltet sich eine kontroverse Debatte. Die Unterscheidung in fachliche Primär- und überfachliche Sekundärqualifikationen markiert dabei unterschiedliche Herausforderungen für das Lehrverhalten: Für den »ganz normalen Ingenieuralltag«, so ein Lehrender sei das selbständige Entwickeln von Problemlösungen ein unerlässliches Ausbildungsziel, wenn man verhindern wolle, dass Absolventen »in fünf Jahren (…) ausgebrannt« sind. Führungsverantwortung und eigenverantwortliches Projektmanagement »müssen sie eigentlich als Sekundärqualifikation zumindest *ansatzweise* kennen«. Das Dilemma in der Ausbildung bestehe aber darin, dass zwar diese »handwerklichen Fähigkeiten des eigenen Faches« vermittelt werden könnten. Aber »adäquate Lehrveranstaltungen oder Lehrmethoden«, die Sekundärqualifikation vermitteln und trainieren, müssten noch umgesetzt werden. Ein Lehrender widerspricht hier und weist die Differenzierung in Primär- und

Sekundärqualifikation als »ziemlich gefährlich« zurück. Man müsse die »eigentliche Sekundärqualifikation« zur »Primärqualifikation« dazu nehmen, ist sie doch eigentlich die »entscheidende Primärqualifikation, ohne die überhaupt nichts geht«. Auch ein Ingenieur müsse kommunizieren und »ins Gespräch kommen« können, um team- und arbeitsfähig zu sein.

Im Hinblick auf die beabsichtigte Indikatorenbildung für den teilstandardisierten Fragebogen führte diese Debatte dazu, den eher vagen Begriff der »Schlüsselqualifikationen« fachspezifisch und inhaltlich zu differenzieren.[6] Während für die technischen Fachbereiche der Begriff des »Projektmanagements« verständlicher erscheint, wurde für die sozialwissenschaftlichen Fächer der Indikator um die Begriffe »Prozessmanagement« bzw. »Sozialmanagement« erweitert. Als weitere differenzierende Indikatoren kommen die team- und kommunikationsorientierten Kompetenzen sowie die leitungs- und verantwortungs-orientierten Kompetenzen als Anforderung der Hochschulausbildung hinzu.

Betrachtet man auch hier wieder die schriftlichen Befragungsergebnisse der Lehrenden und der Studierenden, offenbaren sich unterschiedliche, nahezu diametrale Einschätzungen zur Bedeutung und Umsetzung dieser Schlüsselkompetenzen in der Hochschule. Dargestellt in einer Reihe von vierzehn Items zeigt sich, dass die genannten Kompetenzen aus der Sicht der Studierenden zum Teil im oberen Mittelfeld der Liste hoch bewerteter Qualifikationen rangieren (vgl. Biermann/Ernst 1999).

Für die befragten Lehrenden präsentiert sich im Vergleich dazu eine geringere Wertigkeit der genannten Kompetenzen. Hier rangiert zwar auch die Teamarbeit mit 42,1 Prozent auf Platz drei; wie bei den Studierenden. Sie liegt aber unterhalb der studentischen Einschätzung. Ebenso verhält es sich mit den Leitungskompetenzen (31,5%). Die Fremdsprachen (35,4%) rangieren dagegen höher als bei den Studierenden. Projekt-, Prozess- und Sozialmanagement nehmen mit 21,3 Prozent gegenüber der studentischen Einschätzung mit 28,7 Prozent einen schlechteren Rang ein. Interkulturelle Kompetenzen rangieren mit 9,6 Prozent ebenfalls an letzter Stelle.

7. Fazit

Die Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden, so dürfte deutlich geworden sein, weist auf die Vorteile für beide Verfahren hin, um sozialwissenschaftliche Methoden in der Evaluation praxisnah einzusetzen. Die eingesetzten quantitativen Verfahren gewannen im Projekt an Offenheit für den Untersuchungsgegenstand

6 Siehe hierzu auch: Heger/Mundiyanapurath (2001); Knauf (2001).

und erhielten mehr Praxisrelevanz, indem erst durch die eingesetzten Gruppendiskussionen zusätzliche Indikatoren für die Erfassung vielfältiger Lehr- und Lernprozessen im kollektiven Deutungsprozess ausgehandelt werden konnten. Die verwendeten qualitativen Verfahren profitierten umgekehrt von der Stringenz und Transparenz quantitativer Verfahren, indem zuvor diffuse Annahmen wie beispielsweise die über den studentischen Lebensalltag und seine Konsequenzen für Beratungs- und Lernprozesse in explizitere Angaben überführt werden konnten. Diese Verknüpfung bietet sich auch gerade für die Untersuchung des hierarchisch geprägten Hochschulalltags an, um in einem für lernende Organisationen unverzichtbaren diskursoffenen und fehlerfreundlichen Klima zu adäquaten und gesicherten Befunden über komplexe und vielschichtige Prozesse zu gelangen. Der Herausforderung, Ergebnis- und Prozessqualität bei der Vermittlung und Umsetzung von Lehr- und Lernprozesse zu messen, kann hier speziell in der Verbindung quantitativer und qualitativer Erhebungen begegnet werden. Dieses Vorgehen bereichert Untersuchungen, die sich in Hochschulen allzu oft in quantitativen ›Datenfriedhöfen‹ erschöpfen. Indem hier sowohl die Gütekriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit als auch der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse praxisorientiert eingelöst wurden, entstanden fundierte und differenzierende Bestimmungen über das, was gute Lehre ausmacht. Die Fremd- und Selbsteinschätzungen der beteiligten Akteurinnen und Akteure offenbaren eine gänzlich unterschiedliche Perspektive auf den Hochschulalltag, seine Leitbilder und Potenziale zur Umsetzung des Bildungsziels »Vermittlung von Schlüsselkompetenzen«. Die sich bietenden Chancen, fachliche und persönliche Kompetenzen im Lehralltag intensiver und offensiver durch alternative Lehr-, Lern- und Kommunikationsformen im disputorientierten Feld Hochschule zu erproben und einzuüben, bleiben dabei für die Zukunft zu nutzen.

Literatur

Biermann, Benno/Ernst, Stefanie (1999), *Qualität der Lehre. Ergebnisse der Lehrenden- und Studierendenbefragung*, Münster (unveröff. Manuskript).

Bohnsack, Ralf (2000), *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*, Opladen.

Gerull, Peter (1999), *Selbstbewertung des Qualitätsmanagements. Eine Arbeitshilfe*, Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Heger, Michael/Mundiyanapurath, Santhosh (2001), *Schlüsselqualifikationen für Ingenieure/-innen. Studieren lernen und lehren* (unveröff. Manuskript).

Gottschall, Karin (2003), »Von Picht zu PISA – Zur Dynamik von Bildungsstaatlichkeit, Individualisierung und Vermarktlichung in der Bundesrepublik«, in: Allmendinger, Jutta (Hg.), Ent-

staatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002, 2 Bd. u. CD-ROM, Opladen, S. 888–901.

Knauf, Helen (2001), »Schlüsselqualifikationen«, *Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis*, Jg. 5, H. 2, S. 45–50.

Kromrey, Helmut (2001), *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*, Opladen.

Kromrey, Helmut (2004), »Qualität und Evaluation im System Hochschule«, in: Stockmann, Reinhard (Hg.), Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder, Opladen, S. 233–258.

Lüders, Christian (2003), »Evaluationsforschung«, in: Bohnsack, Ralf u.a. (Hg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, Opladen, S. 55–56.

Lüders, Christian/Haubrich, Karin (2003), »Qualitative Evaluationsforschung«, in: Schweppe, Cornelia (Hg.), Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik, Opladen, S. 305–330.

Lüthje, Jürgen (2000), »Systemische Qualitätsentwicklung durch Evaluation«, in: Laske, Stephan/Habersam, Michael/Kappler, Ekkehard (Hg.), Qualitätsentwicklung in Universitäten, Konzepte Prozesse, Wirkungen, München, S. 119–133.

Mayring, Philipp (2001), »Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse«, *Forum Qualitative Sozialforschung (Online-Journal)*, Jg. 2, H. 1, verfügbar über http://www. qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01mayring-d.htm (06.09.2001).

Merchel, Joachim (2001), *Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Münster.

Rindermann, Heiner (2001), *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zur Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts*, Landau.

Sanders, James R. (1999), *Handbuch der Evaluationsstandards: Die Standards des »Joint Committee on Standards for Educational Evaluation«*, Opladen.

Schomburg, Harald/Teichler, Ulrich (1998), »Studium, Studienbedingungen und Berufserfolg«, in: Teichler, Ulrich/Daniel, Hans-Dieter/Enders, Jürgen (Hg.), Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft, Frankfurt a.M./New York, S. 141–172.

Spiegel Spezial (1998), »Student 98«, Jg. 6, Hamburg.

Stockmann, Reinhard (2002), »Qualitätsmanagement und Evaluation. Konkurrierende oder sich ergänzende Konzepte?«, *Zeitschrift für Evaluation*, Jg. 1, H. 2, S. 209–243.

Stockmann, Reinhard (2004), »Evaluation in Deutschland«, in: ders. (Hg.), Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder, Opladen, S. 13–43.

Widmer, Thomas (1996), *Meta-Evaluation. Kriterien zur Bewertung von Evaluationen*, Bern.