

**„Qualität der Lehre“ –
Evaluation aus
informationsökonomischer Sicht**

Dissertation

„Qualität der Lehre“ – Evaluation aus informationsökonomischer Sicht

Dissertation
zur Erlangung des Grades
Doktor der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dr. rer. pol.)

am Fachbereich Sozialwissenschaften
der Universität Osnabrück

vorgelegt
April 2005

von

Dipl.-Kauffrau Constanze Müller

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht.

Isny im Allgäu, April 2005

Constanze Müller

Verzeichnis der Abkürzungen

Verzeichnis der Abbildungen

Verzeichnis der Tabellen

I.	Einleitung: Qualität der Lehre – eine Gestaltungsfrage der Hochschule?	13
1.	Zur Diskussion der Qualität der Lehre	13
2.	Evaluation – Aufspüren der Gestaltungspotenziale der Hochschule in der Lehre.....	19
3.	Bewertung der Lehrqualität aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive	22
4.	Aufbau der Arbeit.....	23
II.	Die Einordnung der Frage nach der Qualität der Lehre	28
1.	Qualität der Lehre – ein Messproblem?.....	28
2.	Was ist Qualität? – Eine Begriffsgenese.....	31
2.1	Der Qualitätsbegriff – verschiedene Sichtweisen	33
2.2	Anwendung des Qualitätsbegriffs auf die Lehre	36
3.	Die Rolle in der Hochschulausbildung – gestern und heute	44
3.1	Lehrorientierung und Stellenwert der Lehre – historisch rekonstruiert.....	45
3.2	Der gesetzliche Anspruch an die Lehre	52
3.3	Die Ausbildungsfunktion der Universität: Ausbildung durch Wissenschaft.....	56
4.	Die Lehre – eine Dienstleistung der Hochschule	60
4.1	Dienstleistungsprozess und Dienstleistungsergebnis	62
4.2	Scheinbare Konsequenzen der Immaterialität	64
4.3	Konsequenzen der Integrativität	65
III.	Das Qualitätsproblem – Theoretische Erklärungsbeiträge	68
1.	Die studentische Verwendungszwecksetzung: Die erwartete Lehrqualität.....	68
1.1	Schule – Ort der Entstehung der studentischen Verwendungszwecksetzung	69
1.2	Studium – veränderte Erwartungen von Studierenden an die Hochschulausbildung?	72
1.3	Qualitätsunsicherheit als Dreh- und Angelpunkt des studentischen Qualitätsurteils	77
2.	Qualitätsunsicherheit – Erklärungsbeiträge der Neuen Mikroökonomischen Theorie.....	79
2.1	Erklärungsbeiträge der Neuen Institutionenökonomie	80
2.2	Institutionen als Regel- und Handlungssysteme zur Reduzierung von Qualitätsunsicherheit	85
2.2.1	Unsicherheitsreduzierende Wirkungen durch Qualitätsinformationen.....	87

2.3	Unsicherheitsreduzierung als Verhaltensdeterminante: Systematisierung von Unsicherheit	90
2.3.1	Exkurs: Die Theorie des wahrgenommenen Risikos	93
2.4	Informationsasymmetrie und Arten des Opportunismus	96
3.	Information als Gestaltungsvariable der Hochschule	99
3.1	Such-, Erfahrungs- und Vertrauenseigenschaften von Lehrleistungen	100
3.2	Die unsicherheitsreduzierende Wirkung von Informationen	105
3.3	Informationsgewinnung durch Evaluation	108
IV.	Informationen für die Überwindung von Qualitätsunsicherheit	116
1.	Informationssuchverhalten der Studienanfänger	116
1.1	Die Beschaffung von Informationen	117
1.2	Bedeutung der Informationen für die Reduktion der studentischen Qualitätsunsicherheit	123
2.	Erfahrung und Vertrauen als Informationsquelle	127
2.1	Die Funktion von Erfahrung	127
2.2	Die Funktion von Vertrauen	129
3.	Kontinuierlicher Verbesserungsprozess als Systemvoraussetzung für Qualität der Lehre	132
3.1	Qualität der Lehre und kontinuierliche Kontrolle – ein Widerspruch?	133
3.2	Besondere Unsicherheitsmomente während des Studiums	135
V.	Gestaltungspotenziale der Hochschule: Empirische Anhaltspunkte	138
1.	Der Unsicherheitsmoment Studieneingangsphase	139
1.1	Das Informationsverhalten der Studienanfänger	142
1.2	Identifikation der Qualitätsunsicherheiten in der Studieneingangsphase	146
1.2.1	Unsicherheiten in der Studieneingangsphase	147
1.3	Unsicherheitsreduzierende Informationsaktivitäten der Hochschule	156
2.	Der Unsicherheitsmoment „Lehrveranstaltung“	158
2.1	Die qualitätsurteilsbestimmende Erfahrungseigenschaft „Kommunikation“	161
3.	Der Unsicherheitsmoment „Studiumsende“	166
3.1	Das Qualitätsurteil und die Informationsquelle „Vertrauen“	168
3.2	Die unsicherheitsreduzierenden Informationsquellen „Erfahrung“ und „Vertrauen“	172
VI.	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	174
Anhang	181
Literaturverzeichnis	209

VERZEICHNIS DER ABKÜRZUNGEN

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
Bafög	Bundesausbildungsförderung
BMBW	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
bspw.	beispielsweise
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung
d.h.	das heisst
DIN	Deutsches Institut für Normung e.V.
DIN ISO	Deutsche Industrienorm
ECTS	European Credit Transfer System
et al.	und andere
etc.	et cetera
evtl.	eventuell
GG	Grundgesetz
ggf.	gegebenenfalls
GHS	Gesamthochschule
HBFG	Hochschulbauförderungsgesetz
HIS	Hochschul-Informationen-System
HIT	Hochschulinformationstag
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
i.d.R.	in der Regel
i.e.	id es
i.e.S.	im engeren Sinne
inkl.	inklusive
i.S.	im Sinne
ISO	International Organization for Standardization
KMK	Konferenz der Kultusminister
KVP	kontinuierlicher Verbesserungsprozess
LV	Lehrveranstaltung
m.E.	meines Erachtens
NHG	Niedersächsisches Hochschulgesetz
No.	Nummer
o.g.	oben genannt
o.Jg.	ohne Jahrgang
o.V.	ohne Verfasser
PC	Personal Computer
SS	Sommersemester
Tab.	Tabelle
TQM	Total Quality Management
u.ä.	und ähnliches
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
WR	Wissenschaftsrat
WS	Wintersemester
z.B.	zum Beispiel
ZEVA	Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur der niedersächsischen Hochschulen
zit.n.	zitiert nach
ZSB	Zentrale Studienberatung
ZVS	Zentrale Vergabestelle für Studienplätze

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1:	Struktur der Arbeit	S. 26
Abbildung 2:	Typologie der Dienstleistung Lehre	S. 63
Abbildung 3:	Entwicklung der zentralen Überlegungen dieser Arbeit	S. 115
Abbildung 4:	Informationsquellen der Studierenden vor Studienbeginn	S. 118
Abbildung 5:	Kenntnis der Informationsangebote vor Studienbeginn	S. 142
Abbildung 6:	Inanspruchnahme der Informationsangebote	S. 144
Abbildung 7:	Nutzen der Informationsangebote	S. 145
Abbildung 8:	Nutzen der Unterstützungsleistungen (I)	S. 153
Abbildung 9:	Nutzen der Unterstützungsleistungen (II)	S. 154
Abbildung 10:	Gesamturteile zu den Erfahrungseigenschaften des Konstrukts „wahrgenommene Qualität“	S. 167
Abbildung 11:	Beurteilungen der Erfahrungseigenschaft „Lehrangebot des Fachs“	S. 168
Abbildung 12:	Beurteilung der Erfahrungseigenschaft „Betreuung“	S. 169
Abbildung 13:	Beurteilung des Ausbildungsergebnisses	S. 170
Abbildung 14:	Beurteilung der unsicherheitsreduzierenden Informationsquelle „Dienstleistungsangebot der Hochschule“	S. 171
Abbildung 15:	Beurteilung der Einzelaspekte der Informationsquelle „Vertrauen“	S. 172

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1:	Der Faktor Unsicherheit in den Ansätzen des wahrgenommenen Risikos und der Informationsökonomie	S. 96
Tabelle 2:	Spielarten der Qualitätsunsicherheit und des Opportunismus	S. 98
Tabelle 3:	Spielarten des Opportunismus bei Austausch- und Kontraktgütern	S. 99
Tabelle 4:	Klassifizierung der Qualitätseigenschaften	S. 102
Tabelle 5:	Externe Informationsquellen des Studienanfängers	S. 122
Tabelle 6:	Informationsarten	S. 123
Tabelle 7:	Informationsquellen und Informationsobjekte	S. 124
Tabelle 8:	Bedeutung der Informationsarten bei der Reduktion von Qualitätsunsicherheit bei Studierenden vor Studienbeginn	S. 126
Tabelle 9:	Bedeutung der Informationsarten bei der Reduktion von Qualitätsunsicherheit bei Studierenden während des Studiums	S. 127
Tabelle 10:	Bedeutung der Erfahrung als indirekte primäre Informationsquelle bei der Reduktion von Qualitätsunsicherheit bei Studierenden	S. 128
Tabelle 11:	Abweichungsanalyse – Unterstützungsbedarf der Studienanfänger zu Studienbeginn und nach der Einführungswoche	S. 148
Tabelle 12:	Dringlichkeit der Einführung weiterer Unterstützungsleistungen	S. 156
Tabelle 13:	Analyse „KIEL“: Korrekturen	S. 164

I. Einleitung: Qualität der Lehre – eine Gestaltungsfrage der Hochschule?

Once upon a time, German universities were the best in the world. They had star teachers – Albert Einstein, Max Planck, Max Weber..(...). Nowadays, though, teachers are often listless bureaucrats, recent Nobel harvests have been thinner and ambitious outsiders prefer to go the United States(...). That makes for unhappy teachers and students.(...) „During a seminar, the instructor usually doesn't do a thing except yawn once in a while“, complains Katharina Katt, a political-science major at the university Heidelberg. (Professoren-Schelte aus Amerika: Newsweek o. V. vom 8. Dezember 1997)

1. Zur Diskussion der Qualität der Lehre¹

Selbstverständnis und Wirklichkeit des deutschen Universitätssystems sind Gegenstand kontroverser Debatten. In der Öffentlichkeit nimmt z. B. die Kritik an Stellung und Leistung der Hochschullehrer² sowie an der Berufsbefähigung der Studierenden durch das universitäre Ausbildungsangebot zu (REICH 2003: 45). Seitens der Hochschulen wird kritisiert, dass sich die Rahmenbedingungen für Lehre und Forschung zunehmend verschlechtern.³

Seit einer Veröffentlichung im Spiegel 1989 scheint sich die Frage nach der Qualität der deutschen Hochschulausbildung zur Frage nach der Lehrqualität an deutschen Hochschulen in der Öffentlichkeit zuzuspitzen. Seitdem sind eine Vielzahl von Stellungnahmen, Thesenpapieren sowie programmatischen Aussagen verabschiedet worden: wie zum Beispiel das erste bildungspolitische Spitzengespräch im September 1993 der Minister der Bundesländer und dem Bundeskanzler. In den 90er Jahren wurde die deutsche Universität ungewohnt

¹ Die Frage der Qualität der Hochschulausbildung wird in dieser Arbeit für die deutsche universitäre Hochschulausbildung untersucht.

² Aus Rücksicht auf den Lesefluss erscheinen im Folgenden weibliche und männliche Form nicht parallel.

³ Siehe HRK 110/1996 zur Frage der Finanzierung der deutschen Hochschulen.

schwerer Kritik ausgesetzt.⁴ Angesichts der Bedeutung der Universität für eine wissensbasierte Gesellschaft und für die volkswirtschaftliche sowie kulturelle Wertschöpfung, muss sich die Universität dieser Kritik stellen. Im Gegensatz zu bisher reklamiert der Staat Verantwortung für die Qualität der Hochschulen. Die Schlagworte lauten: transparency, accountability, value for money etc.

Auch wenn die staatliche Finanzknappheit und der stetig anwachsende Studentenbergr als Hauptursachen für die Situation des deutschen Hochschulsystems von den Universitäten genannt werden, so scheint sich seit 1990 das Stichwort „*mangelnde Qualität der Lehre*“ als roter Faden durch die Hochschuldebatten zu ziehen (WEBLER 1991: 235).⁵ Man fragt sich, wie es denn gerade in den neunziger Jahren zu diesem Thema kam? Worin liegt die neue Qualität gegenüber den Debatten der siebziger und achtziger Jahre? Wo steht die Lehrqualität deutscher Hochschulen im internationalen Vergleich (vgl. GOEDEGEBUURE et al. 1993)?

Die Relevanz der Diskussion um die Qualität der deutschen Hochschulbildung allgemein und die Lehrqualität deutscher Universitäten im Speziellen scheint primär dahin gedeutet werden zu können, dass heute Politiker, Arbeitgeber, Studierende und Öffentlichkeit Zweifel hegen an der Erfüllung der Ausbildungsfunktionen der Universitäten: nämlich an der Lehre und an der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Das Vertrauen der Politiker und der außeruniversitären Öffentlichkeit in die Selbststeuerungspotenziale der Universitäten hat abgenommen (ALTRICHTER/SCHRATZ/PECHAR 1997: 9). FRACKMANN (1989: 97f.) sieht in dem häufigen Gebrauch der Begriffe wie Leistungsindikatoren, Qualität und Evaluation der Lehre in den aktuellen Dis-

⁴ Vgl. LUHMANN (1992), SCHILY (1993), MITTELSTRASS (1994), DAXNER (1996) und GLOTZ (1996).

⁵ Es ist anzumerken, dass die Klagen über die mangelhafte Qualität und den ungenügenden Stellenwert der Lehre die Jahrhunderte durchziehen (SCHAEFER 1995: 127). Immanuel Kant kritisierte seine Kollegen als „Geschäftsleute der Gelehrsamkeit“, Philipp Melanchthon attackierte in seiner Wittenberger Antrittsvorlesung (1518) die „barbarische Erklärmethode“ der Scholastiker sowie das Lehrverhalten aufgeputzter Professoren, die eher Hähnen als Philosophen gleiche und Friedrich Paulsen stellte zu Anfang des 20. Jahrhunderts fest, man würde „den deutschen Professoren nicht Unrecht tun, wenn man sagt, dass viele unter ihnen im Unterricht weniger leisten, dass sie mehr Akademiker sind als Lehrer“ (zit. n.: JACKSTEL 1991: 135-139).

kussionen das Indiz für einen Vertrauensverlust der Öffentlichkeit gegenüber der Leistungsfähigkeit des Hochschulsystems.

Das öffentliche Unbehagen über die deutschen Universitäten kommt bspw. in einer Umfrage durch das Institut für Demoskopie Allensbach (1995) unter deutschen Führungspersönlichkeiten zum Thema „Bildungssystem“ zum Ausdruck. Im Vergleich zu den Fachhochschulen wurden hier die Universitäten sehr schlecht beurteilt: Während 80 Prozent der befragten Führungskräfte der Meinung sind, dass an den Fachhochschulen alles in allem eher gute Arbeit geleistet wird, haben von den Universitäten nur 28 Prozent einen positiven Eindruck (PIEL 1995).⁶ Lange Studienzeiten, hohe Fachwechsler- und Studienabbrucherquoten gelten vielen Außenstehenden als Indizien dafür, dass die Lehre an deutschen Universitäten eine mangelhafte Qualität besitzt (ebenda).

In einer übergreifenden Perspektive können diese Probleme als Ausdruck einer verbreiteten „Verantwortungsdiffusion“ (HENNEN 1998: 68) gedeutet werden. Verantwortungsdiffusion ist ein sozialwissenschaftlicher und kein moralischer Begriff. Er bezeichnet die Tatsache, dass unter bestimmten strukturellen Bedingungen bei wichtigen Akteuren eines organisierten Geschehens, die Selbstzuschreibung von Zuständigkeit und Verantwortung für das, was man heute als Qualitätssicherung⁷ bezeichnet, nicht erfolgt (ebenda). HENNEN (ebenda) verweist darauf, dass zwar die Universität die Potenziale dafür in Form von fachlicher und organisatorischer Intelligenz besitzt, aber die Akteure Initiativen und deren Transaktions- und Kooperationskosten als unzumutbar ansehen. Und somit jegliche Motivation für die Reformen ausbleibt.

Vor diesem Hintergrund wird hier die Forderung als gerechtfertigt gesehen, dass die Sicherung der Lehrqualität an deutschen Universitäten in den Mittelpunkt staatlichen und universitätsinternen Handelns rücken muss. Die zu-

⁶ Nicht wenige Führungskräfte teilen offenbar die Meinung des Alt-Bundeskanzlers Helmut Schmidt, dass „an der viel zu langen Studiendauer(..) doch weniger die Studenten schuld (sind) als vielmehr die Hochschulorganisation“ (DANIEL 1998: 79).

⁷ Unter Qualitätssicherung werden im Allgemeinen „alle organisatorischen und technischen Maßnahmen“ verstanden, die der Schaffung und Erhaltung von Konzept- und Ausführungsqualität dienen. Im folgenden werden die Begriffe Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement synonym verwendet. Eine umfassende Erläuterung beider Begriffe erfolgt im vierten Kapitel.

nehmende öffentliche Kritik am Bildungsangebot zwingt die Hochschulen immer mehr, über Konzepte der Qualitätssicherung (HRK 5/1998) für den Bereich Lehre und Studium nachzudenken, die sowohl eine neue Angebotsgestaltung als auch Berichts- und Kontrollverfahren zur Verbesserung der Lehre beinhalten (WOCHNOWSKI/DEVRIES 1994: 1). Kontrolle wird dabei im Wesentlichen zwei Formen haben. Die erste wird in der Kontrolle durch administrative Mittel bestehen, hierunter fallen insbesondere staatliche Ressourcenlenkung mittels Zielvereinbarung zwischen Staat und Hochschule und leistungsabhängiger Mittelverteilung. Die zweite (neue) Form von Kontrolle wird informationstechnischer Art – wie beispielsweise Evaluation und Akkreditierung – sein. In dieser Arbeit wird die Meinung vertreten, dass die Erweiterung der bisherigen Qualitätssicherung um informationstechnische Instrumente notwendig wird, weil die bisherige Form der staatlichen Qualitätssicherung sich nicht bewährt hat. Diese besteht im Bereich Lehre und Studium bisher aus der gemeinsamen Aushandlung der Rahmenprüfungsordnungen zwischen den Bundesländern und den Hochschulen. Es ist ein System der ex-ante Steuerung, dessen (Aushandlungs-)Verfahren aufwändig, kompliziert und zeitraubend ist. Bis eine neue Rahmenprüfungsordnung verabschiedet wird, können drei bis acht Jahre vergehen. Erst dann steht die Umsetzung in den Hochschulen an. Vor dem Hintergrund der Beschleunigung des Umsatzes neuen Wissens ist dies ein untragbares Verfahren. Nun soll anstelle staatlicher Genehmigung von Studien- und Prüfungsordnungen die Akkreditierung von Studiengängen treten. Akkreditierung bedeutet hierbei die Bestätigung, dass ein Studienangebot definierte Mindeststandards einer Hochschulausbildung erfüllt. Das Ziel ist somit eine Programmakkreditierung und nicht eine institutionelle Akkreditierung. Diese soll weiterhin durch den Wissenschaftsrat, d. h. die Aufnahme der Hochschule in die Anlage zum HBFVG sichergestellt sein.

Probleme der Qualitätssicherung der Hochschulen sind keineswegs ein spezifisch deutsches Thema, sondern beschäftigen Staat und Hochschulen genauso in Frankreich (KAISER/NEAVE 1993), in Dänemark (BACHE/MASSEN 1993), in den Niederlanden (GOEDEGEBUURE/KAISER/MAASSEN/WEERT 1993; DE GIJSEL/ZIESEMER 1994), in Großbritannien (BRENNAN/SHAH

1993) und in vielen anderen europäischen Staaten (GOEDEGEBUURE et al. 1993; HRK 105/1995; ALTRICHTER/SCHRATZ/PECHAR 1997). In diesen Ländern wurden in den letzten Jahren Systeme der Qualitätssicherung errichtet (vgl. GOEDEGEBUURE et al. 1993). „Qualitätssicherung“ heisst i. d. R. primär, dass die Hochschulen „Qualität“ nachweisen müssen (NEAVE 1994: 115ff.).

Während die deutschen Universitäten seit Jahren über ihre Leistungen und Erfolge in der Forschung berichten, wird die Qualität der Hochschulausbildung bislang weder in vergleichbarer noch in angemessener Form transparent gemacht.⁸ Dieser Kritik wird von Seiten der Hochschulen oftmals entgegnet, dass die Öffentlichkeit nicht in der Lage sei, die Leistungen der Wissenschaft objektiv zu beurteilen (WEBLER 1993: 238ff; FRACKMANN 1989: 199). Auch wenn diese Aussage (teilweise) zutrifft, ist die Universität als ein steuerfinanziertes System rechenschaftspflichtig gegenüber der Öffentlichkeit (SCHREIER 1999: 7). So könnte vermutet werden, dass das deutsche Hochschulsystem, solange es seine „Bringschuld“ nicht erfüllt, sein tendenzielles Negativimage der Hochschullehrer im In- und Ausland nicht verlieren wird (WEBLER 1993: 238).

Ein Grund für die existierenden Fehl- und Vorurteile in der Öffentlichkeit liegt – so wird hier die Ansicht vertreten – in der fehlenden Gewährung von Transparenz der Leistungen in der Lehre und stellt somit ein grundlegendes Versäumnis der deutschen Hochschulen dar.

Dabei soll unbestritten sein, dass vor dem Hintergrund der starken Expansion der Nachfrage an Hochschulausbildung in den letzten Jahren bei sinkender staatlicher Investitionspolitik, die Universitäten eine nicht zu unterschätzende Effizienzsteigerung erbracht haben. Und somit in mancher Hinsicht besser sind, als ihre Ausbildungsleistungen eingeschätzt werden. Aber es bleibt ohne Zweifel richtig, dass (grundlegende) Qualitätsprobleme im Bereich Lehre und Studium existieren. Mit Qualitätsproblemen im Bereich Lehre und Studium – so

⁸ Die Rechenschaftspflicht gegenüber der Öffentlichkeit ist im § 2 Absatz 8 HRG verankert. Hier heißt es: „Die Hochschulen unterrichten die Öffentlichkeit über die Erfüllung ihrer Aufgaben“.

die Position dieser Arbeit – ist weniger die Frage nach der Effizienz von Hochschulbildung im Allgemeinen zu stellen, als die Frage nach der Effektivität der Organisation von Lehre und Studium.⁹

Die bis heute unterstellte Fiktion (MEYER 1998: 8) der Gleichheit der deutschen Universitäten, und somit der Gleichheit der universitären Leistungen widerspricht ökonomischer Rationalität. Denn auch für den vorgeblich gleichen Produktionsort „Universität“ gilt: Erst die Gestaltung des Produktionsprozesses vor Ort und nicht ausschließlich die für alle Universitäten geltenden Rahmenbedingungen der Wissensproduktion bestimmen die Güte der universitären Ausbildung.

Die Infragestellung der Gleichheit universitärer Leistungen bildet den zentralen Ausgangspunkt dieser Arbeit. Mit anderen Worten: Es wird in dieser Arbeit unterstellt, dass analog zu jeglicher Art von Produktion auch in der universitären Ausbildung und somit in der Lehre Qualitätsunterschiede existieren, die nachweisbar sind.¹⁰

⁹ Für die Frage der Sinnhaftigkeit von Effektivitätsstudien für Universitäten siehe z. B. CAMERON (1981). Er argumentiert gegen die vorherrschende Meinung, dass für Universitäten – angesichts des Fehlens messbarer Ziele oder dem Vorliegen von „Loose-coupling-Strukturen“ Effektivitätsstudien unangemessen sind. Cameron hält Effektivitätsstudien für notwendig. Und sieht eine Selektion von Effektivitätskriterien als unumgänglich und gerechtfertigt, wenn sie rational begründbar und dem jeweiligen Kontext angemessen sind. Nach Cameron ist die Effektivität von Universitäten in vier verschiedenen Dimensionen analysierbar: 1. Erfüllung akademischer Zielsetzungen (academic orientation); 2. Fähigkeit einer Organisation notwendige Ressourcen zu beschaffen (external adaption), 3. die wohl-funktionierende interne Organisation (internal institutional moral) und 4. Einhaltung und Vermittlung gesellschaftlicher Standards (extracurricular activities).

¹⁰ Vgl. FRITZ-VANNAHME (1998) zur Diskussion über die vorgebliche Gleichartigkeit der deutschen Schulen.

2. Evaluation – Aufspüren der Gestaltungspotenziale der Hochschule in der Lehre

Vor diesem Hintergrund gewinnt Evaluation¹¹ als ein Instrument der institutionellen Qualitätsbeurteilung der Lehre an Bedeutung, da nur auf der Basis eines genauen Kenntnisstandes derzeitiger Qualitätsmängel (i. S. einer Statuserfassung) Verbesserungsmöglichkeiten sinnvoll angegangen werden können (KONEGEN-GRENIER/LIST 1993: 6). So hat Evaluation einzelner Lehrveranstaltungen (RINDERMANN 1994) genauso wie die Bewertung des Leistungsangebotes von Fachbereichen oder Universitäten (MÜLLER-BÖHLING 1997) insgesamt verstärkt Einzug in den universitären Alltag gefunden.¹² Dabei werden Datenerhebungen von den Universitäten sowohl i. S. einer Selbstkontrolle als auch einer externen Kontrolle¹³ durchgeführt.

Der in dieser Arbeit angestrebte Themenzugang über den Bereich Lehre und Studium blendet zunächst Forschungsangelegenheiten aus, was nicht als eine Vernachlässigung oder gar Zurückstellung missverstanden werden sollte. In Evaluationsverfahren kommen sehr schnell von den Fächern selbst Initiativen zur Sprache, welche die Forschung einbeziehen wollen (HRK 8/1999). Anders als Lehre und Studium reguliert sich die Forschung marktmäßig selbst. Qualitätsprobleme der Hochschulausbildung können jedoch weitaus besser über Fragen von Lehre und Studium in den Blick genommen werden. Sie stellen eine Art „Fenster zur Qualität der Hochschulausbildung“ dar.

Die verschiedenen Einschätzungen der Sinnhaftigkeit von Evaluationsverfahren (vgl. HOLTkamp/SCHNITZER 1992: 19ff.; ENDUWEIT 1992: 107ff.; HRK 6/1998; HRK 8/1999) können auf unterschiedliche Zielsetzungen dieser Messungen zurückgeführt werden. Diese bedingen differente methodische Ansätze

¹¹ Formen von Evaluation werden im vierten Kapitel erläutert.

¹² Beispiele hierfür sind: Evaluationsverfahren in Niedersachsen durch die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur der niedersächsischen Hochschulen (ZEVA), Kontrollmechanismen über Studienprogramme in den Niederlanden, Evaluationsinstitutionen in Großbritannien.

¹³ Beispielsweise stellt der Lehrbericht ein Instrument für die universitätsinterne Selbstevaluation (WEBLER/DOMEYER/SCHIEBEL 1993; EL HAGE 1996: 27ff.) dar.

und führen zu den widersprüchlichen Ergebnissen vorliegender Untersuchungen. So konnte bisher weder Einigkeit darüber erzielt werden, wer (Studierende, Lehrende, Praktiker, Personalchefs etc.) zu befragen sei, noch welche Merkmale Ausbildungsqualität kennzeichnen, und wie diese gemessen werden können. Zweifel wurden insbesondere immer wieder an der Validität der Ergebnisse geäußert, da den meisten Untersuchungen weder eine Theorie zugrunde gelegen hat, noch eine empirische Validitätsüberprüfung stattfand.¹⁴ WOCHNOWSKI/DEVRIES (1994) führen dies vor allem auf nur geringe, theoretisch wenig fundierte Kenntnisse über Wirkungsmechanismen der Lehrvermittlung an Universitäten zurück.

Evaluation ist ein Modewort der hochschulpolitischen Entwicklung geworden. Vor einigen Jahren in Deutschland im Zusammenhang mit Hochschule noch völlig ungebräuchlich, scheint sich damit nunmehr für viele die Lösung aller Probleme des tertiären Bildungsbereichs zu verbinden (MÜLLER-BÖHLING 1997: 88). Zwar bedeutet Evaluation nicht per se die Lösung von Problemen, aber – so wird hier die Meinung vertreten – ermöglicht sie den Hochschulen den (Neu-)Zugang zu ihren Gestaltungspotenzialen oder – mit den Worten von DANIEL (1998: 72) – die reorganisierende Mobilisierung von Verantwortung¹⁵. Mit Evaluation werden zwei grundlegende Funktionen verknüpft: die der Rechenschaftslegung und die der Qualitätssicherung.¹⁶

Evaluation erfüllt dann diese Funktionen, wenn zugleich sichergestellt ist, dass darauf abgestellte organisatorische Rahmenbedingungen gegeben sind. Kurz: Um die Qualität der Hochschulausbildung nachhaltig zu sichern, bedarf es eines

¹⁴ Siehe EL HAGE (1996) zur Frage der Validität studentischer Veranstaltungskritik.

¹⁵ Anmerkung der Verfasserin: Im Sinne von Ausbildungsverantwortung.

¹⁶ Die Diskussion über Qualitätssicherung begann in Westeuropa etwa 1985 infolge der Kürzung öffentlicher Mittel im Hochschulbereich. Mittelpunkt der politischen Prioritätensetzung war nicht länger der Ausbau des Hochschulsystems. Ungeachtet dessen stieg jedoch die Zahl der Studierenden stetig (Anfang der 60er-Jahre studierten 5% eines Altersjahrgang, zur Zeit hingegen etwa ein Drittel) – mit Ausnahme der jüngsten Vergangenheit, in der demographische Einflussfaktoren zu Buche schlagen, aber – so die rechnerischen Diagnosen der KMK und WR – mit der Aussicht auf baldige erneute Steigerungen. Das bedeutet: Seit Anfang der 80er-Jahre wächst die Diskrepanz zwischen den Investitionen in die Hochschulen (sie liegen derzeit bei unter 0,8 Prozent des Bruttosozialproduktes) einerseits. Und der Nachfrage nach Hochschulausbildung (bis 2008 wird ein Wiederanstieg zwischen 15 und 25 Prozent prognostiziert) andererseits. (Quellen: STATISTISCHES BUNDESAMT; BMBW; WR)

in sich schlüssigen Gestaltungs- und Kontrollinstrumentariums für den Bereich Lehre und Studium. Um dies sicherzustellen, bedarf es der Gestaltung von Institutionen durch die einzelne Hochschule selbst. Auf der Basis von Evaluationsergebnissen könnte eine solche Gestaltung in Angriff genommen werden, die

- Ziele und Standards der Hochschulausbildung setzt (Qualitätsplanung) und insbesondere
- Regeln für qualitätssicherndes Handeln formuliert (Qualitätssteuerung) sowie
- Maßnahmen zur Prüfung der Zielerreichung, und wenn erforderlich, der Gegensteuerung entwickelt (Qualitätskontrolle) und
- zu qualitätsförderndem Verhalten motiviert.

Mit anderen Worten: Die Qualität der Lehre ist eine Gestaltungsfrage der Hochschule.

Unbestritten wird ein integratives, ganzheitliche Aspekte betonendes Qualitätsmanagement künftig eine zentrale Determinante universitärer Profilbildung und Wettbewerbsfähigkeit darstellen. Jedoch wird diese unabdingbare Einführung eines Qualitätsmanagementsystems künftig nicht nur den Universitäten abverlangt werden. Vor dem Hintergrund eines allgemein zunehmenden Qualitätsbewusstseins gegenüber Non-Profit-Organisationen kann die hier zu untersuchende aktuelle Fragestellung als ein praxisrelevanter Anwendungsfall organisationsökonomischer Fragen gesehen werden, der auch Perspektiven für andere Bereiche in und ausserhalb der Bildungsökonomie aufzeigen kann. Gerade die Tatsache, dass die dem Qualitätsmanagement traditionell zur Verfügung stehenden Methoden nicht ausreichen, da sie den neuen Anforderungen an die Wirtschaftlichkeitsüberlegungen zur Qualität bei Leistungen von Non-Profit-Organisationen nicht genügen, wird Evaluation eine wirkungsvolle Hilfestellung für die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit von Non-Profit-Organisationen geben können.

3. Bewertung der Lehrqualität aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive

Aus volkswirtschaftlicher Perspektive stellt die effektive Ausgestaltung des Hochschulwesens eine Grundvoraussetzung für einen ökonomisch vernünftigen Umgang mit der Ressource Bildung dar. Bei der Betrachtung der Output-Dimension bedarf es dabei einer hohen universitären Lehrqualität, da der Produktionsfaktor Humankapital die Funktion eines Wettbewerbsvorteils im globalen Standortwettbewerb übernimmt (STIGLITZ 2002: 13; REICH 1991: 77). Bei Betrachtung der Input-Dimension rückt die Mittelverwendung in das Zentrum der Betrachtung: Hier geht es darum, eine leistungsfähige Hochschulausbildung, in Zeiten knapper und leerer öffentlicher Haushaltskassen, zu sichern. Letzteres lässt zunehmend einen inter-universitären Wettbewerb entstehen (HRK 96/1994), der zunächst zwischen den Universitäten und Fachhochschulen eines Bundeslandes um dessen Bildungsetat, dann aber auch zwischen allen deutschen Universitäten hinsichtlich der länderübergreifenden Budgetverteilung aufkommen wird.¹⁷ Obwohl der eigentliche Gegenstand des Wettbewerbs noch nicht im Detail feststeht, scheint unstrittig zu sein, dass im Rahmen der Qualität der Hochschul- ausbildung dem Ruf der Lehrqualität eine wichtige Rolle beigemessen wird.

Auch wenn Universitäten keine Marktsysteme¹⁸ i. e. S. sind, ist die Verwendung dieser Metapher hilfreich für die Analyse der Probleme des Hochschulsystems im Bereich Lehre und Studium (vgl. KIESER 1999). Da Universitäten zunehmend marktwirtschaftlich ähnlichen betriebswirtschaftlichen Steuerungsinstrumenten¹⁹ unterworfen sein werden und künftig um die Studierenden werben müssen, so scheint es legitim zu sein, die Universität als ein

¹⁷ Verstärkt vergibt der Bund zusätzliche Mittel nur noch an Hochschulen auf dem Wege der Ausschreibung: Er inszeniert den Wettbewerb. Ein Beispiel hierfür ist das BMW-Pilotprojekt „Auslandsorientierte Studiengänge“. In Form eines Ausschreibungsverfahrens können sich Hochschulen mit innovativen auslandsorientierten Studiengangskonzepten um Mittel in Höhe von 2,5 Mio. DM/1,28 Mio. Euro bewerben.

¹⁸ Zur Kritik an der Verwendung dieses Metaphers, siehe DANIEL (1998: 70).

¹⁹ Wie z. B. die Einführung von Globalhaushalten, die Implementierung von Steuerungsinstrumenten wie leistungs- und belastungsorientierte Mittelverteilung und die Einführung von Akkreditierungsverfahren.

„Konsumort“ aufzufassen.²⁰ Dabei geht es nicht darum, Universitäten als „Supermärkte“ zu begreifen, sondern als eine Organisation, die existiert, um den Ausbildungsbedarf ihrer Klientel nachzukommen. Es handelt sich hierbei um keinen klassischen Konsumort, denn er verlangt von allen Beteiligten Leistungsbereitschaft und insofern auch Konsumverzicht ab.²¹

Aus betriebswirtschaftlicher Perspektive handelt es sich bei der Evaluation der Lehre um einen Ansatzpunkt zur Verbesserung von Ausbildungsleistungen i. S. einer Qualitätssicherung in den Bereichen Lehre und Studium. Die Evaluation der Lehre wird auf diesem Wege elementarer Bestandteil eines universitären Qualitätsmanagements. Dies schließt nebst Planung und Durchführung des universitären Ausbildungsangebots durch die Lehre damit auch die Kontrolle seiner Leistungsfähigkeit ein. Diese betriebswirtschaftliche Sichtweise stellt in der vorliegenden Arbeit die methodische Ausgangsposition dar.

4. Aufbau der Arbeit

„Institutions²² do matter“ – wird als ein möglicher Erklärungsansatz für Qualitätsprobleme in der Lehre betrachtet. Dafür wird folgender Aufbau der Arbeit gewählt:

Ausgangspunkte der Arbeit bilden der festgestellte Vertrauensverlust der Öffentlichkeit gegenüber der Erfüllung der Lehrfunktion der Hochschule und die politische Diskussion über Evaluation als „Allheilmittel“ für die aktuellen Probleme der Hochschulen. Vor dem Hintergrund, dass die Diskussionen über Lehrqualität seit Jahren andauern und man den Eindruck gewinnt, dass statt Klärung des Gegenstands die Konfusität und die Meinungsdivergenzen zunehmen und den Lösungsfortschritt verhindern ist die Frage zu stellen: „Woran krankt die Diskussion?“. Ein Grund könnte darin liegen, dass i. d. R. ohne Vorabklärung des Qualitätsbegriffs diskutiert wird. Die Klärung von Fragen wie

²⁰ Hier sei darauf hingewiesen, dass man Einrichtungen der Lehre auch als Produktionsstätte des volkswirtschaftlichen Produktionsfaktors Wissen verstehen könnte. Jedoch ist diese Sichtweise nicht passend für die Fragestellung dieser Arbeit.

²¹ PARSONS/PLATT (1990: 262) sprechen von Intelligence- und Affect-Banking.

²² Eine ausführliche Klärung des Institutionenbegriffs erfolgt in Kapitel III.

„Was determiniert den Qualitätsbegriff? oder „Was subsumiert Lehrqualität?“ scheint keine primäre Rolle in den Diskussionen zu spielen (REICH 2003: 45). Vor diesem Hintergrund wird in dieser Arbeit gleich zu Beginn der Frage nachgegangen, was unter Qualität im Allgemeinen zu verstehen ist. Aufbauend darauf wird der Qualitätsbegriff auf die Lehre – den Gegenstand dieser Arbeit – übertragen.

Die sich anschließende historische Rekonstruktion der Lehrorientierung und des Stellenwerts der Lehre sowie der heutige gesetzliche Anspruch an die Lehre soll Anhaltspunkte für die notwendige Themeneingrenzung in dieser Arbeit liefern.

Ausgehend von der studentischen Verwendungszwecksetzung wird das studentische Qualitätsurteil analysiert. Durch diese Ausführungen zeigt sich, dass der Existenz von Qualitätsunsicherheit besondere Beachtung für die Fragestellung dieser Arbeit geschenkt werden muß. Am Ende von Kapitel II wird der Lehre als eine prozessorientierte Dienstleistung ausführlich Beachtung geschenkt.

Das dritte Kapitel setzt sich unter mithilfe einzelner Erklärungsbeiträge der Neuen Mikroökonomischen Theorie mit dem Konstrukt der Unsicherheit auseinander und nimmt eine Systematisierung möglicher Unsicherheiten vor. Wie sich der Faktor Unsicherheit der Mikroökonomie von dem verhaltenswissenschaftlichen Konstrukt des wahrgenommenen Risikos unterscheidet, wird im Anschluss als Exkurs dargestellt. Die Konsequenzen von Unsicherheit und asymmetrisch verteilten Informationen für das Verhalten von Lehrenden und Studierenden werden anschließend behandelt.

Vor diesem Hintergrund werden in einem weiteren Schritt die Spielräume opportunistischen Verhaltens analysiert, die sich aus der Unsicherheit der am Lehr- und Lernprozess Beteiligten ergeben. Um eine Kategorisierung von Qualitätseigenschaften vornehmen zu können, werden im Anschluss die Art und der Grad der Unsicherheit und die Faktoren der sich ergebenden Spielräume für Opportunismus herausgearbeitet.

Hier wird Evaluation eine zentrale Rolle für die Unsicherheitsreduktion zugeschrieben. Jedoch kann diese ihrer Rolle erst gerecht werden, wenn Informationen existieren, die Auskunft geben, was für Lehrqualität evaluiert werden soll. Aus diesem Grund beschäftigt sich der darauffolgende Abschnitt mit Screening- und Signalingaktivitäten der Beteiligten der Lehre.

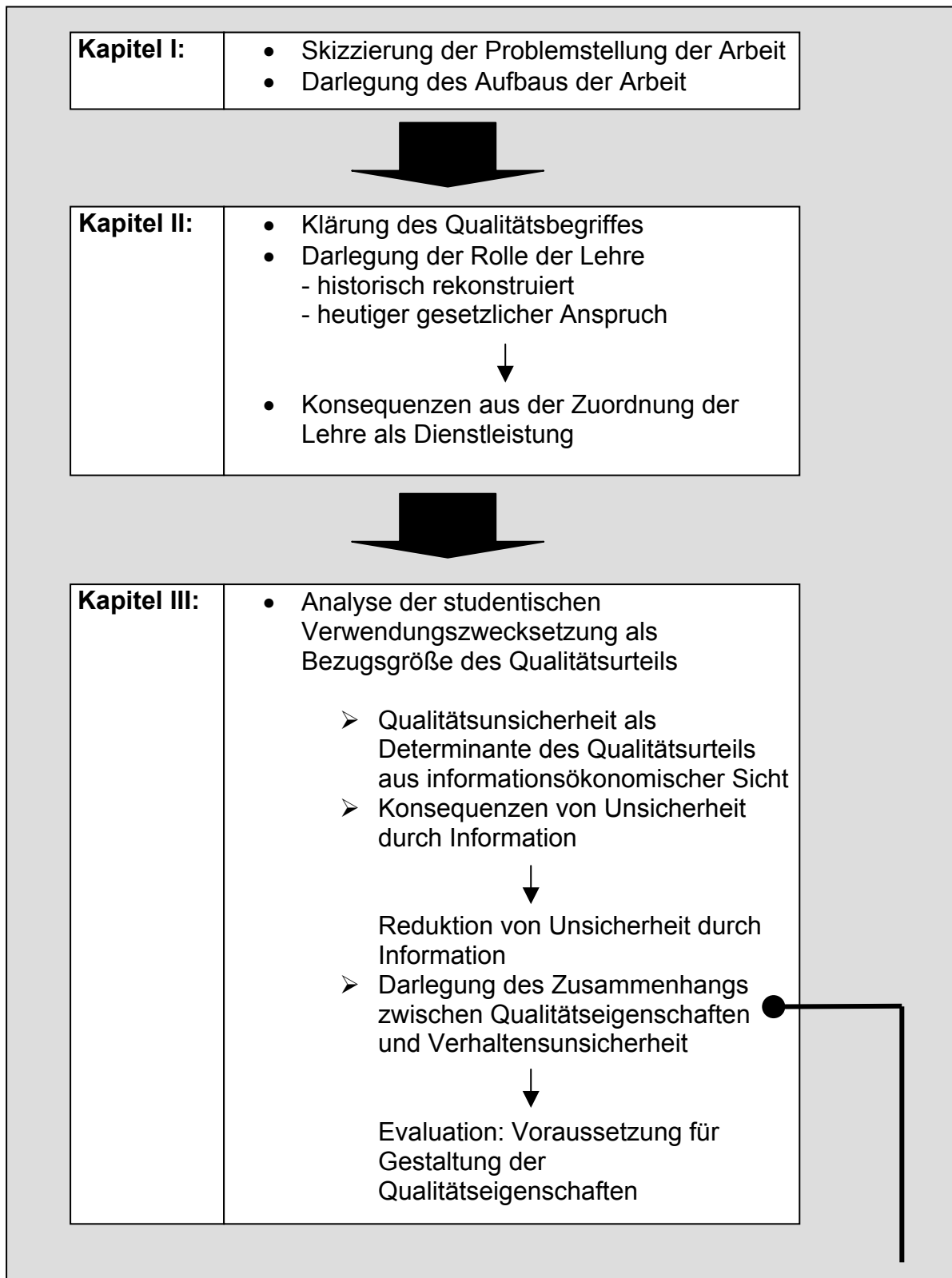
Betrachtungsfokus des vierten Kapitels sind die verschiedenen Informationsaktivitäten zur Reduktion von Unsicherheit. Im ersten Teil dieses Kapitels stehen die Aktivitäten zum Informationserwerb der Hochschule im Mittelpunkt. Die Evaluation wird sowohl als ein Gestaltungsinstrument für Lehrqualität als auch ein Instrument der Leistungsbegründung sowie als die Basisvoraussetzung für den Aufbau eines Qualitätsmanagements für den Bereich Lehre und Studium vorgestellt.

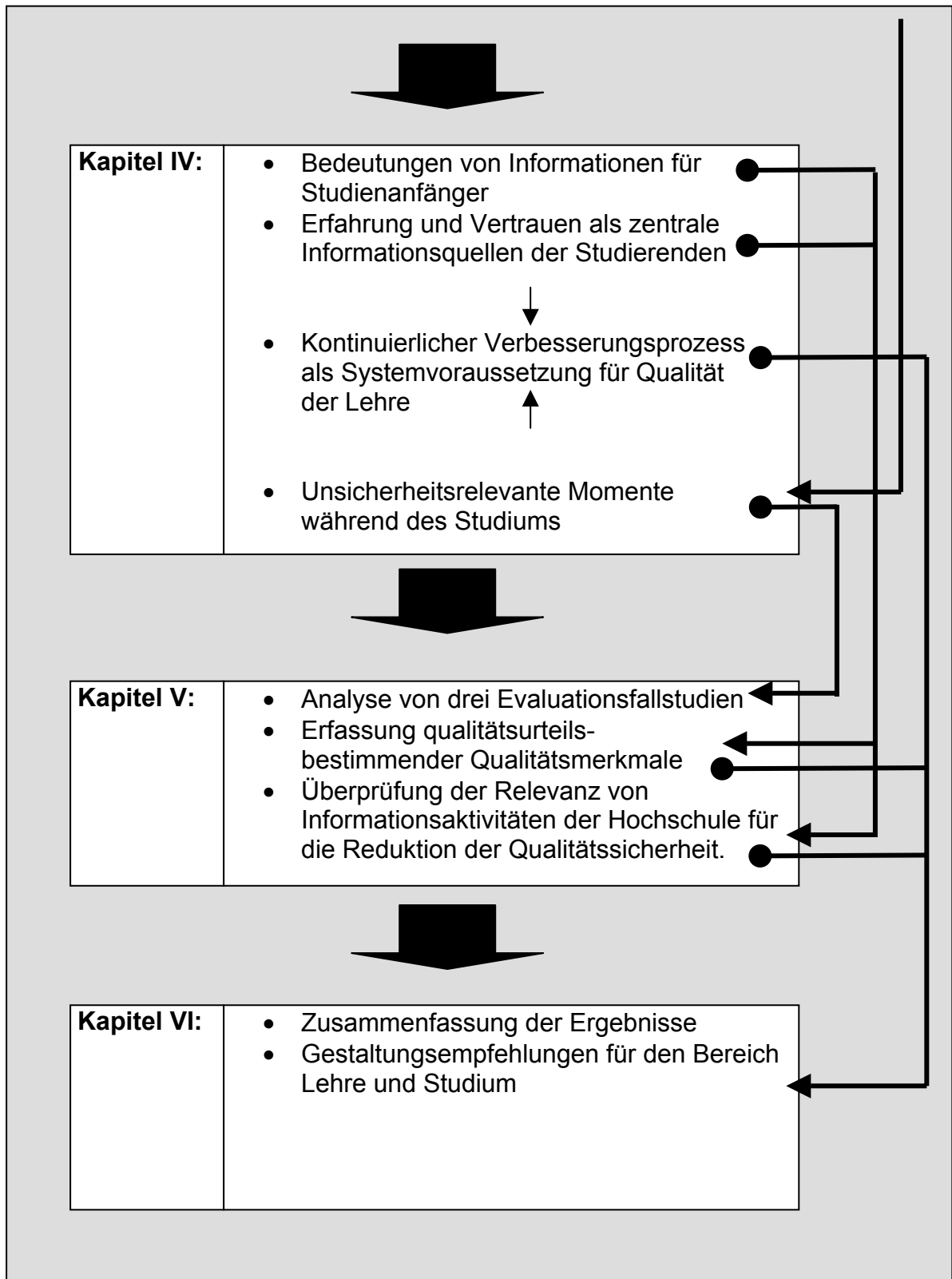
Im zweiten Teil stehen die Aktivitäten der Studierenden im Mittelpunkt, die sich auf die Beschaffung von Informationen konzentrieren. Dazu findet zunächst eine Systematisierung der Informationsquellen der Studierenden statt. Im Anschluss daran wird untersucht, auf welche Objekte sich die Informationsaktivitäten der Nachfrager richten, und abschließend werden die Probleme der Qualitätsbeurteilung und der Erfahrungsbildung im Verlauf des Studiums erörtert.

Vor diesem theoretischen Hintergrund werden im fünften Kapitel die Ergebnisse von drei Evaluationsprojekten an der Universität Osnabrück, mit dem Ziel der Ermittlung von Anhaltspunkten hinsichtlich qualitätsurteilbestimmenden Merkmale der Lehre, analysiert.

Die aus den Ergebnissen abzuleitenden institutionellen Gestaltungsempfehlungen für den Bereich Lehre und Studium bilden das Schlusskapitel.

Abbildung 1: Struktur der Arbeit (eigene Darstellung)





II. Die Einordnung der Frage nach der Qualität der Lehre

Ziel des folgenden Kapitels ist die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Teilkomponenten des Begriffs „Lehrqualität“. Dafür wird in diesem Kapitel erst einmal näher zu klären sein, was genau gemeint ist, wenn über Qualität an sich gesprochen wird. Mit anderen Worten: es geht um die Frage nach der inhaltlichen Bedeutung des Qualitätsbegriffs. Diese Begriffsgenese soll als Wegweiser für die Klärung der Frage, was bedingt die Lehrqualität, dienen.

Ausgehend davon, dass insbesondere die Lehre der deutschen Universitäten im Kreuzverhör steht, ist es erforderlich, Lehrorientierung und Stellenwert der Lehre in der deutschen Universität näher zu beleuchten. Insbesondere durch eine Gegenüberstellung der Bedeutung der Lehre aus historischer Sicht und dem heutigen Anspruch des Gesetzgebers wird sich in dieser Arbeit erhofft, aufzuzeigen, wo die heutigen Gestaltungspotenziale in der Lehre vermutet werden können. Von dieser Vorgehensweise verspricht sich die Verfasserin, auf wichtige Anhaltspunkte für die notwendige Themeneingrenzung zu stoßen.

Zum Schluss geht es in diesem Kapitel um die Problematik der Lehre als Dienstleistung. Durch diese Auseinandersetzung wird die weitere Aufmerksamkeit auf den Aspekt der Bewertungs- und Verhaltensunsicherheit gelenkt und einen wesentlichen Klärungsbeitrag für diese Arbeit vermutet. Mit anderen Worten: Ziel dieses Kapitels ist die Klärung, was die Lehre darstellt und wodurch diese Leistung charakterisiert ist.

1. Qualität der Lehre – ein Messproblem?

Die Durchsicht der internationalen, vor allem westeuropäischen Literatur zeigt, dass sich die Autoren sowohl mit der Bestimmung des Qualitätsbegriffs im Bereich tertiärer Bildung, als auch mit der Frage der Messbarkeit schwer tun (WESTERHEIJDEN/BBRENNAN/MAASEN 1994).

Schon der Versuch, den Begriff „Bildungsqualität“²³ zu definieren, sei nicht nur nutzlos, sondern beinahe unmöglich, urteilt LIKET (1993: 83). Mit dem Begriff einer hohen Bildungsqualität verhalte es sich wie mit dem Ausdruck „ein schöner Sommer“. „Was darunter verstanden wird, variiert aus der Sicht eines Touristen und aus Sicht eines Bauern sehr stark“ (ebenda). LIKETs Vergleich offenbart die Schwierigkeiten im Umgang mit dem Qualitätsbegriff. Schüler, Lehrer, Studierende, Hochschulprofessoren, Eltern und Arbeitgeber; jeder formuliert andere Qualitätserwartungen (KERSTAN 1999: 44). Es handelt sich somit um eine multiple Qualitätsbestimmung, da die Ausprägungen der Qualität variieren können, je nachdem, welche Interessen und Erwartungen der Beurteilung zugrunde gelegt werden.

Im Zusammenhang mit leistungsbeschreibenden Informationen werden Performance Indicators²⁴ als quantifizierte Informationen für Ressourcenentscheidungen des Staates gegenüber der Hochschule eingesetzt (FRACKMANN 1987: 199; POSTERT 2000). Die „Academic Community“ jedoch, die die Performance Indicators mit „Horror“ wegen ihrer „radikalen Komplexitätsreduzierung“ im Rahmen der Beschreibung von Hochschulleistungen betrachtet, sucht nach qualitativen Auswegen für die Leistungsbeurteilung (FRACKMANN 1987: 200). In diesem Zusammenhang wird von den Hochschulmitgliedern die Peer Evaluation, d. h. die Beurteilung von Leistungen durch Fachvertreter, den Performance Indicators gegenübergestellt und vorgezogen. Jedoch sind Peer Evaluation und Performance Indicators kein Gegensatz, wenn es um die Frage

²³ ETZHOLD (1998: 42) weist zu Recht darauf hin, dass es auch früher keinen klar umrissenen Bildungsbegriff gab. Jedoch galt im Vergleich zu heute: „Wer mit Erfolg die einschlägigen Institutionen durchlief, war gebildet und hatte damit die besten Zukunftschancen“.

²⁴ Unter Indikatoren sind Operationalisierungen beobachtungssprachlicher Ausdrücke zur Gewinnung empirischer Variablen zu verstehen. Im Zusammenhang mit der Diskussion über die Verwendbarkeit von Indikatoren für Qualitätsmessungen im tertiären Bildungsbereich kann auf die Erfahrungen des in den 60er-Jahren großangelegten Forschungsprogramms „Messung von Lebensqualität“ in den 60er-Jahren zurückgegriffen werden (vgl. GLATZER/ZAPF 1984). Politische und wissenschaftliche Bemühungen um die Planbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten von Lebensqualität führten damals zu weitläufigen Forschungen und kritischen Debatten in fast allen Industriestaaten. Methodologische und theoretische Probleme drängten sich jedoch derart auf, dass der Versuch im Sinne einer paradigmatischen Entfaltung zur vergleichenden Messung von Lebensqualität aufgegeben werden musste. Einzelergebnisse und Schlussfolgerungen der sogenannten „Indikatorenbewegung“ haben die wissenschaftliche Erfassung von Qualitäten beeinflusst.

der Validität geht (POSTERT 2000; FRACKMANN 1987: 200). Sie ergänzen sich. Im Folgenden wird darauf verzichtet, die Etablierung von Leistungsindikatoren für die Frage der Messbarkeit von universitärer Ausbildungsqualität zu diskutieren (POSTERT 2000). Vielmehr wird in dieser Arbeit die Ansicht vertreten, dass die hochschulinterne Qualitätssicherung mittels Evaluation der Komplexität der Qualitätszusammenhänge gerechter werden kann und somit mehr über das Gestaltungspotenzial einer Hochschule aussagt als durch Performance Indicators.

Mit anderen Worten: trotz des relativ vagen Begriffes Qualität ist der Versuch fruchtbar, durch hochschulinterne Evaluation zu einer Auflistung von „Qualitätsmerkmalen“ zu kommen, mit denen sich feststellen lässt, welche Aspekte der Bildungswirklichkeit betrachtet werden müssen, um Informationen darüber zu bekommen, was passiert und was im Hinblick auf den Lehr- und Lernprozess verändert werden müsste.

Trotz der Tatsache, dass die internationale Diskussion über Bildungsqualität bisher zu keinen allgemeingültigen Standards für die Unterrichtsevaluation geführt hat, hat sie einige Resultate hervorgebracht (KERSTAN 1999). Eines der Ergebnisse ist, dass bei den Versuchen, etwas über die Qualität der Bildung auszusagen, Methoden und Techniken angewandt werden, deren Definition und Anwendung an (bekannte) Grenzen gebunden sind. Nicht die Qualität als solche ist in der Diskussion, sondern das Resultat der Anwendung von Indikatoren, die bestimmte Aspekte der Bildungswirklichkeit anzeigen. Es ist die mehr oder weniger vorhandene Akzeptanz der verwendeten Indikatoren und der damit erhobenen Daten.

Ein anderes Ergebnis ist die Erkenntnis, dass mit dem Qualitätsbegriff ein relativ subjektiver Begriff eingeführt wird, der u. a. durch nicht messbare und manchmal kaum fassbare Phänomene definiert wird. Man ist sich mittlerweile bewusst, dass eine Beschränkung auf das objektiv Fassbare die Wirklichkeit auf unverantwortliche Weise reduzieren würde. Aus diesem Grund wird neben „Objektivität“ auch „Intersubjektivität“ zu einer allgemein anerkannten Form von Unterrichtsevaluation. Ein drittes Ergebnis ist, dass die Anwendung verschie-

dener Instrumente zur Feststellung der Qualität trotz der relativen Subjektivität des einzelnen Instruments einen Vergleich von Ausbildungsleistungen möglich macht. Denn aus der Reaktion der beurteilten Einrichtungen wird deutlich, dass sie die Auswertungsergebnisse, die präsentiert werden, wiedererkennen.

Im Folgenden wird mittels einer Begriffsgenese der Qualitätsbegriff für die weitere Vorgehensweise abgesteckt. Dazu ist es erforderlich, in einem ersten Schritt die Vorstellungen, die mit dem Begriff Qualität im Allgemeinen²⁵ und mit der Qualität der Lehre im Besonderen verbunden sein können, herauszustellen und deutlich zu machen, welche Aspekte speziell in dieser Arbeit damit verbunden sind. Ein besonderes Anliegen wird darin gesehen, dass der subjektive, zielgerichtete Charakter der individuellen studentischen Qualitätsbeurteilung zum Tragen kommt und deutlich wird, dass erst durch die *Zwecksetzung* die Lehre eine Qualität bekommt.

2. Was ist Qualität? – Eine Begriffsgenese

Ein Begriff, der in der Öffentlichkeit auf so unterschiedliche Weise benutzt wird wie der der „Qualität“, kann nur sehr schwer eindeutig definiert werden. Qualität steht für eine Vielzahl unterschiedlicher Phänomene. Die Werbung benutzt den Begriff „Qualität“ in der Regel, um die „Vortrefflichkeit“ oder die „Güte“ eines Produktes zu umschreiben (z. B. 1a Rindfleisch). Eng mit der Begriffsdarstellung der Werbung verbunden ist der Begriff der „Markenqualität“. Bestimmte Marken stehen für die besondere Qualität eines Produktes.

Das unterschiedliche Verständnis der „Qualität“ in der Umgangssprache bereitet keine Probleme. Hingegen gestaltet sich eine wissenschaftlich eindeutige Definition des Qualitätsbegriffs äußerst schwierig (HORVÁTH/URBAN 1990: 5).

²⁵ Landläufig versteht man unter Qualität immer etwas Gutes und unter Mangel von Qualität etwas Schlechtes. Dabei verbindet man Qualität direkt mit einem Produkt oder einer Dienstleistung. Für ein qualitativ hochwertiges Produkt ist man bereit, etwas mehr zu bezahlen als für ein qualitativ minderwertiges. Bei einer Kaufentscheidung möchte man für den aufgewendeten Betrag das Optimum an Qualität. Angenommen man weiß, was bei dem betreffenden Produkt oder der betreffenden Dienstleistung die Qualität ausmacht. Dann stellt sich das Problem: Wie prüft man das Vorhandensein von Qualität?

Als zentrale Ursachen für die Problematik der Definition des Qualitätsbegriffs sind aufzuführen:

- Zum einen unterliegt der Begriff „Qualität“ einer ständigen Evolution und verändert sich parallel zum gesellschaftlichen und sozialen Wandel (WICHER 1994: 36).
- Zum anderen haben verschiedene Gruppen, wie Kunden, Zulieferer, Hersteller oder Gesetzgeber unterschiedliche Qualitätsvorstellungen und Qualitätsansprüche (HORVÁTH/URBAN 1990: 5).
- Neben die Qualität von Gütern und Dienstleistungen tritt zunehmend ein alle Aspekte des Lebens ansprechendes Qualitätsbewusstsein (z. B. Lebensqualität), das als Basis der individuellen Qualitätsbeurteilung dient und somit grundlegenden Einfluss hat auf das subjektive Qualitätsempfinden.

Das Konstrukt „Qualität“, das in der Betriebswirtschaftslehre sehr erfolgreich zur Beschreibung und Analyse zweckorientierter Prozesse eingesetzt wird, findet hingegen in der hochschuldidaktischen Forschung, d. h. in der Beschreibung akademischer Ausbildungsprozesse, keine zentrale Anwendung. Der Gebrauch des Begriffes Qualität ist im hochschuldidaktischen Kontext zumeist heuristisch. Daher liegt auch keine explizite Qualitätsdefinition oder -theorie für wissenschaftliche Ausbildungsprozesse vor.

Vor dem Hintergrund, dass eine eindeutige und allgemein akzeptierte Definition des Qualitätsbegriffes im Bereich tertiärer Bildung in der Literatur nicht existiert, wird im Folgenden versucht, mittels einer Begriffsgenese allgemeine Anhaltspunkte für eine inhaltliche Präzisierung des Qualitätsbegriffs zu finden, um diese anschließend konkret auf die Qualitätsproblematik der Lehre anzuwenden.

2.1 Der Qualitätsbegriff – verschiedene Sichtweisen

Geisteswissenschaftliche Sichtweise

Abgeleitet vom lateinischen Wort „qualitas“ ist unter Qualität allgemein die Beschaffenheit oder die Eigenschaft (lateinisch: „qualis“) oder die Güte einer Person oder einer Sache zu verstehen (Historisches Wörterbuch der Philosophie).

Da die Qualität, begrifflich gefasst, wichtige Aufschlüsse über das Wesen der Dinge zu eröffnen vermag, ist der Qualitätsbegriff zu einem der wichtigsten Begriffe der Philosophie geworden.

In den Geisteswissenschaften ist der Begriff Qualität eine erkenntnistheoretische Bezeichnung für eine der formallogischen Grundformen des Denkens, die für ARISTOTELES auch die Grundstruktur des Seins bestimmen. Für ihn ist es, ontologisch betrachtet, das System der Eigenschaften, die ein Ding zu dem machen, was es ist, und es von anderen Dingen unterscheidet. D. h., es handelt sich um eine Kategorie, in die die Aussagen über zumeist sinnlich wahrnehmbare Eigenschaften von Gegenständen fallen. Auf ARISTOTELES geht auch die Unterscheidung zwischen objektiven (in der Natur unabhängig von der spezifischen Transformation durch menschliche Sinnesorgane vorhandenen) und subjektiven Qualitäten zurück. Dieser Unterscheidung entsprechend stellt *Locke* den primären Qualitäten (Raum, Zeit) als Eigenschaften der Dinge selbst die sekundären Qualitäten (Farbe, Geruch, Härte u. a.), die allein die sinnliche Wahrnehmung der Dinge betreffen, gegenüber. Während die Empiriker HUME und BERKELEY alle Qualitäten zu subjektiven Qualitäten erklären, ordnet KANT den Qualitäten der Urteile (bejahende, verneinende und endliche) „Realität“, „Negation“ und „Limitation“ als transzentrale Qualitäten zu.

Auf *Hegels* objektivistischer Wendung der Bestimmungen KANTs geht das „Gesetz vom Umschlagen von Quantität in Qualität“ zurück, das im dialektischen Materialismus als „universelles Struktur-, Veränderungs- und Entwicklungsgesetz der Natur, der Gesellschaft und des menschlichen Denkens“ angesehen wird. Als „qualitativen Sprung“ bezeichnet HEGEL im dialektischen

Prozess den Umschlag eines quantitativen Geschehens zu einem qualitativ neuen. Dieses Prinzip wurde zu einem Grundbegriff des Marxismus.

Betriebswirtschaftliche Sichtweisen

Die Nichtexistenz eines Qualitätsbegriffs im Bereich tertiärer Bildung überrascht zunächst, da die diesbezügliche Diskussion von den Briten in der Regierungszeit Margret Thatchers aus dem Bereich der Betriebswirtschaftslehre auf die Hochschulpolitik übertragen wurde (BRENNAN/SHAH 1993).

In der deutschen wirtschaftswissenschaftlichen Literatur hat man sich bereits sehr früh mit dem Qualitätsbegriff auseinandergesetzt (RIEGER 1962). Dabei stand von Anfang an die *Zwecksetzung* der Qualität im Mittelpunkt. Schon WIRZ (1915: 1ff.) stellte heraus, dass für sich betrachtet, Dinge nur Eigenschaften, aber keine Bedeutung haben. „Erst durch die menschliche Zwecksetzung erhalten diese Eigenschaften Bedeutung, werden zu Qualitäten erhoben“ (ebenda: 3). LISOWSKY (1928: 37ff.) nimmt eine Einteilung in objektive und subjektive Qualität vor, unterstreicht jedoch die Marktrelevanz der Subjektbezogenheit.

VERSHOFEN (1959: 8) vertieft die Relativität des Qualitätsbegriffs. Er stellt fest, dass es keine Qualität an sich gibt, sondern nur in Relation zu anderen Produkten oder bezüglich des Preises. Qualität ist ein „*Vergleichs- und Beziehungsbegriff*“. RIEGER (1962: 76) führt die Gedanken von LISOWSKY und VERSHOFEN in seinem wirtschaftswissenschaftlichen Qualitätsbegriff fort, der „das Gut in seinen Eigenschaften als (subjektiven) Qualitäts- und Preisträger kennzeichnet“ und dem die subjektive Qualität als Komponente unterzuordnen ist. Er bezieht den Preis in das Qualitätskonstrukt mit ein und stellt die große Relevanz der wirtschaftlichen Qualität²⁶ bei der Kaufentscheidung heraus.

Seit den Anfängen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Fragen betrieblicher Vermarktungsprozesse spielt der Qualitätsbegriff eine wichtige Rolle.

²⁶ Im heutigen Sprachgebrauch ist der Begriff der wirtschaftlichen Qualität durch den Begriff des Preis-Leistungs-Verhältnisses verdrängt worden.

Die Idee des Qualitätskonzeptes besteht darin, die objektiven Merkmale und Eigenschaften von Produkten mit den Zwecksetzungen, Zielen und Bedürfnissen von Wirtschaftssubjekten zu verbinden. So versteht HANSEN/LEITHERER (1984: 34) Qualität als den „Grad der Eignung eines Produktes für den Verwendungszweck“. NIESCHLAG/DICHTL/HÖRSCHGEN (1985: 147) definieren mit Bezug auf KAWALATH (1969: 48) Qualität als „Grad der Eignung eines Produktes für intendierte Verwendungszwecke“. Diesem Umstand trägt z. B. das Deutsche Institut für Normung e.V. (DIN) Rechnung, indem es die folgende standardisierte Definition anbietet (DIN 55350 1987: 3):

„Qualität ist die Beschaffenheit einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte oder vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen.“

Als „Beschaffenheit“ ist die Gesamtheit aller Eigenschaften oder Eigenschaftsausprägungen, mit Einheit ist das (materielle oder immaterielle) Ergebnis einer produzierenden Tätigkeit selbst und mit festgelegte oder vorausgesetzte Erfordernisse sind die Qualitätsanforderungen gemeint. Eine ähnliche Definition liefert die Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. (1993):

„Qualität ist die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Tätigkeit, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung gegebener Erfordernisse bezieht.“²⁷

Qualität in diesem zweckorientierten Sinne wird also aus den Anforderungen an ein Produkt und seiner wahrgenommenen Zweckeignung und Nutzenstiftung definiert. Qualität bezieht sich demnach auf die Wahrnehmung realer Produkteigenschaften und deren kognitive Repräsentation und Bewertung im Lichte subjektiver Zielsetzungen.²⁸

²⁷ Fast identisch ist die weltweit gültige neutrale Qualitätsdefinition DIN EN ISO 8402: „Qualität ist die Gesamtheit von Merkmalen und Merkmalswerten einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen.“

²⁸ Siehe auch GARVIN (1988: 25ff.), der durch die Analyse unterschiedlicher Literaturquellen feststellt, dass sich die Definitionsansätze zu Qualität in fünf unterschiedliche Gruppen klassifizieren lassen: der transzendente Ansatz, der produktbezogene Ansatz, der anwenderbezogene Ansatz, der fertigungsbezogene Ansatz und der wertbezogene Ansatz.

Aus der Kombination von Verwendungszweck, Nutzenerwartung und Produkteigenschaftseignung leitet WIMMER (1975: 507) die Qualitätsdimensionen reale (materielle) Qualität und ideelle (symbolische) Qualität ab. Mit realer Qualität sind Sachqualitäten im Sinne von Gebrauchstauglichkeiten gemeint, „wie sie im allgemeinen Sprachgebrauch mit dem Qualitätsbegriff verbunden werden, und somit um die Eignung realer Produkteigenschaften zur Erfüllung von Grundnutzenerwartungen“ (ebenda: 510f.).

Nach diesem skizzenhaften Aufriss über vorhandene Qualitätsdefinitionen ist in allen Ausführungen die gemeinsame Kernaussage festzuhalten, dass ein Produkt und auch jede Art von Tätigkeit als Dienstleistung erst durch die Zwecksetzung des Konsumenten eine Qualität bekommt. Abgeleitet daraus ist das Qualitätsurteil Ausdruck subjektiven Empfindens des Konsumenten über die Eignung eines Produkts oder einer Dienstleistung im Hinblick auf seine Verwendungszwecksetzung.

2.2 Anwendung des Qualitätsbegriffs auf die Lehre

Die Qualität der universitären Ausbildung ist als die Gesamtheit aller Eigenschaften und Merkmale des Ausbildungsprozesses zu interpretieren, die sich auf die in § 2 Abs. 1 Satz 2 HRG formulierte Ausbildungsaufgabe bezieht: „Sie bereitet auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern.“ Diese Aufgabe ist nach § 7 HRG mittels Studium zu erfüllen: „Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“ Somit nennt § 7 programmhaft das Ziel des Studiums. Die Bestimmung knüpft dabei zwischen dem Ziel des Studiums und anderen Bereichen Verbindung, nämlich tatbestandlich zur Lehre und auf der Rechtsfolgesseite zum Berufsbezug und zur Vermittlung von Fähigkeiten,

Kenntnissen und Methoden. Erst durch die Verbindung wird die Lehre in die Pflicht genommen, worauf REICH (1998: 99) zurecht hinweist. In Fortführung des Gedankens von § 2 Abs. 1 Satz 2 HRG beinhaltet § 7 die Handlungspflicht der Hochschule zugleich aber auch eine Verpflichtung der Studierenden, die insoweit im Zweifel besondere Anstrengungen auf sich nehmen müssen (ebenda).

Demzufolge sind für den Bereich der Ausbildung die Erfordernisse der Berufspraxis ein entscheidender Qualitätsmaßstab. Denn der Studierende soll durch Lehre und Studium die vollständige Berufsausbildung, einschließlich der über den wissenschaftlichen Bereich hinausgehenden Vermittlung von praktischen Fertigkeiten, gegeben werden, wenn diese zu dem angesprochenen Berufsbild eines Berufsanfängers gehören (ebenda).²⁹ Der Inhalt der Erfordernisse ergibt sich aus den Berufsbildern. In diesem Zusammenhang wäre der Erfolg von Absolventen im Beschäftigungssystem ein wichtiger Indikator der Qualität der Hochschulausbildung.

²⁹ Auch wenn § 7 HRG weiter darauf abstellt, dem Studierenden sollten die für ein berufliches Tätigkeitsfeld erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden vermittelt werden, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit befähigt wird, so ist klarzustellen, dass das Ziel einer Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld nicht nur durch die Einübung beruflichen Wissens erreicht werden kann. Denn die Hochschule hat nach wie vor die Pflicht, akademische Bildung zu vermitteln, mit der die Studierenden befähigt werden sollen, Studieninhalte wissenschaftlich selbstständig zu erarbeiten und später wissenschaftliche und künstlerische Arbeiten zu verrichten (REICH 1998: 99).

Ohne die Relevanz der Forderung der Arbeitgeber³⁰ gegenüber den Hochschulen nach einer bedarfsorientierteren Hochschulausbildung in Frage zu stellen, wird im Folgenden hierauf nicht weiter eingegangen werden. Auf Grund der unterschiedlichen Wertmaßstäbe und organisatorischen Strukturen von Wissenschaft und Wirtschaft besteht die Notwendigkeit einer systemischen Qualitätssicherung für die Hochschulausbildung. Es muss für jedes Studienfach – im Rahmen eines „sozialen Aushandlungsprozesses“³¹ zwischen Wissenschaft und Wirtschaft – entschieden werden, ob die Ausbildung mehr oder weniger wissenschafts- oder praxisorientiert ausgerichtet sein soll.³² Das HRG formuliert einen allgemein hohen Anspruch an die Studiengänge, der über die Berücksichtigung der Bedürfnisse der beruflichen Praxis hinausgeht. Somit bedarf die Klärung des Qualitätsmessproblems für die Hochschulausbildung nicht die erschöpfende Untersuchung des Berufsbezugs.

Das Verhältnis zwischen Universitäten und Studierenden hat sich geändert. Ein immer kleinerer Anteil der Studierenden strebt eine wissenschaftliche Laufbahn an, die sie dauerhaft an die Universität bindet. Immer größer wird die Gruppe derer, die den Hochschulbesuch als interimistische Phase zur beruflichen Qualifizierung betrachten (ALTRICHTER/SCHRATZ/PECHAR 1997: 10) und sich zunehmend als Klienten und Konsumenten einer Dienstleistung verstehen. Konsumenten haben ein anderes, distanzierteres Verhältnis zu einer Organisation als deren Mitglieder (ebenda). Konsumenten tendieren dazu, ver-

³⁰ Siehe zu Kompetenzen von Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreferenzen (SHAEPER/BRIEDIS 2004).

³¹ Die gesetzliche Grundlage für das Einfordern des „sozialen Aushandlungsprozesses“ bildet § 8 HRG: „Die Hochschulen haben die ständige Aufgabe, im Zusammenwirken mit den zuständigen staatlichen Stellen Inhalte und Formen des Studiums im Hinblick auf die Entwicklungen in Wissenschaft und Kunst, die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt zu überprüfen und weiterzuentwickeln.“ In Verbindung mit § 9 Abs. 1 HRG wird Bund und Ländern eindeutig aufgetragen, „...für die Behandlung grundsätzlicher und struktureller Fragen des Studienangebots unter Berücksichtigung der Entwicklungen in der Wissenschaft, in der beruflichen Praxis und im Hochschulsystem“ zu sorgen. In diesem Zusammenhang regelt § 9 Abs. 3 HRG die Zusammenarbeit mit der beruflichen Praxis: „Die Hochschulen und Sachverständige aus der Berufspraxis sind bei der Wahrnehmung der Aufgaben nach den Absätzen 1 und 2 zu beteiligen.“

³² Deshalb ist auch nicht an jeder Hochschule in gleichem Maße Forschung, Lehre und Studium zu verbinden (REICH 1998: 100).

schiedene Angebote zu vergleichen und das für sie geeignetere auszuwählen. Da es gerade im deutschsprachigen Raum nicht selbstverständlich ist, die Logik des Konsumverhaltens an das universitäre Ausbildungsangebot anzulegen, wird im Folgenden, für eine mögliche erste Klärung des Qualitätsproblems, die Analyse des studentischen Qualitätsurteils angestrebt. Gerade auch vor dem Hintergrund, dass die Hochschulpolitik nun zunehmend Wettbewerb und Profilbildung³³ einfordert, ist es für eine effektive Qualitätssicherung für die Bereiche Studium und Lehre zwingend erforderlich, das studentische Qualitätsurteil als eine primäre Informationsquelle anzuerkennen.

Ausgehend davon, dass der Studierende erst nach Studiumsende beurteilen kann, inwieweit seine Universität ihm ein Studium geboten hat, das ihn tatsächlich auf die Berufstätigkeit gemäß § 2 Abs. 1 Satz 2 HRG vorbereitet hat, liegt bei Studienaufnahme ein Entscheidungsprozess unter Unsicherheit vor. Somit wäre eher zu fragen, ob der Studierende erst nach Berufseintritt in der Lage ist, die Qualität seiner Hochschulausbildung zu beurteilen. Wäre dies der Fall, so wäre die Konsequenz, dass die Rückmeldung erst stark verzögert in das System eingespeist werden könnte, und das Gestaltungspotential einer Hochschule nur im Rahmen eines „Reagieren auf Symptome“ möglich wäre.

Eine der zahlreichen Untersuchungen von DANIEL (1998) zeigt, dass Absolventen in ihrem Gesamturteil zur Hochschulausbildung die Lehrqualität konstant positiv oder negativ beurteilen, hingegen aber ihr Urteil über den Stellenwert des gelehrten Curriculums hinsichtlich dessen beruflichen Verwendbarkeit mit zunehmender Berufserfahrung ändern. Mit anderen Worten, das studentische Qualitätsurteil über die Lehre entwickelt sich während des Studiums, gewinnt

³³ Das neue Hochschulrahmengesetz soll zu einer grundlegenden Neuorientierung im Verhältnis des Staates zu den Hochschulen verhelfen. Bei seiner Formulierung haben drei Elemente die Novellierung geleitet: Das erste ist die Freiheit. Dazu heißt es, „die deutschen Hochschulen brauchen weit aus mehr Raum zur Veränderung, als der Staat bisher bereit war, ihnen zuzugestehen.“ Hier handelt es sich deutlich um eine Neuvermessung von Verantwortungsräumen. Das zweite Element ist die Vielfalt. Mit anderen Worten: „Die Einheitshochschule – welcher Prägung auch immer – ist kein Zukunftsmodell“. Daran knüpft die Forderung an, „das Hochschulsystem muss offen sein für Innovationen, für Varianten und Variationen“. Das dritte ist der Wettbewerb. Dabei soll Wettbewerb nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zum Zweck dienen. Denn nur im Wettbewerb erweise es sich, wie sich Forschung und Lehre unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft optimal entfalten könne (HRG 1998: 2).

mit zunehmender Semesteranzahl an Stabilität, die sich nach dem Berufseintritt nicht mehr ändert. Die Lehre wird im Studienverlauf für den Studierenden zum „Qualitätssubstitut“ für die Qualität der Hochschulausbildung. D. h., das Paradoxon der Beurteilung liegt darin begründet, dass die Qualitätsbeurteilung der Hochschulausbildung anhand des Zielerreichungsgrades der studentischen Zwecksetzung erst ex post erfolgen kann, aber dies bereits während des Studiums am Qualitätssubstitut Lehre erfolgt.

Mit anderen Worten: Es gilt in dieser Arbeit zu fragen, was steuert das studentische Qualitätsurteil und welche Bestandteile der Lehre determinieren das Qualitätsurteil des Studierenden („qualitätsrelevante Merkmale“ aus Sicht des Studierenden).

Der Stellenwert und die Art und Weise, wie studentische Lehrveranstaltungskritik im Bereich der Evaluation bzw. der „Qualitätssorge“ in der Lehre (Richter 1994) eingesetzt werden kann, ist nach wie vor umstritten. Neben der Diskussion, was eine Evaluation erbringen kann, ist die Ausgestaltung der Evaluation eine Frage, die nach wie vor stark diskutiert wird (GEDIGA et al. 2000: 8). Dass ein Teil der Vorbehalte gegenüber studentischen Lehrbewertungen auf unklaren Begrifflichkeiten beruht, wird bei der Diskussion von Begriffsdefinitionen deutlich. Beispiele hierfür mögen die eher am Wissenszuwachs orientierten Begriffsdefinitionen mancher Psychologen (z. B. SÜLLWOLD 1997) im Gegensatz zu den eher am Kompetenzerwerb zum selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten orientierten Begriffsdefinitionen sein (z. B. KROMREY 1996). Eine ausführliche Diskussion ist bei WEBLER (1991) zu finden, auf die hier lediglich verwiesen wird. Sie ist vor allem deswegen nicht zu wiederholen, da in dieser Arbeit unterstellt wird, dass das studentische Qualitätsurteil nicht als Ausdruck über das Verhalten von Lehrenden in einzelnen Lehrveranstaltungen zu verstehen ist, sondern Auskunft darüber gibt, inwieweit durch die „wahrgenommene Lehrqualität“ der Hochschule zugetraut wird, dass sie ihre Ausbildungsfunktion erfüllen kann. Mit anderen Worten: das studentische Qualitätsurteil gibt Auskunft darüber, inwieweit der Studierende der Hochschule vertraut, dass diese ihre Ausbildungsaufgabe im Sinne des § 7 HRG in

Verbindung mit § 2 Abs. 1 Satz 2 HRG nachkommt. Es wird deshalb in dieser Arbeit unterstellt, dass es sich beim studentischen Qualitätsurteil um eine Vertrauensbekundung gegenüber der Hochschule und ihren Lehrenden handelt.

Dabei ist als Bezugsebene für die Analyse des studentischen Qualitätsurteils zu differenzieren zwischen der Hochschule als Hauptverantwortliche der Hochschulausbildung und dem Lehrenden als „(Lehr-) Prozessverantwortlicher“.³⁴

Die Konsequenz der Grundannahmen dieses Abschnitts ist, dass somit von relativ wenig objektiven Anhaltspunkten auszugehen ist, d. h. es dominieren bei der Qualität der Lehre subjektive Komponenten, nach denen entsprechend in dieser Arbeit zu fragen ist. Damit ist die Existenz eines objektiven Qualitätsurteils in Frage gestellt und es ist von einem subjektiven auszugehen. Dies impliziert die Verwendung des zweckorientierten Qualitätsbegriffs, also die Orientierung an der Zweckeignung im Urteil des Studierenden. Wenn in der Folge von Qualität die Rede ist, so ist damit genau genommen die wahrgenommene Qualität als handlungsrelevante Größe gemeint.

D. h., das studentische Qualitätsverständnis und somit die Frage nach der studentischen Verwendungszwecksetzung ist von zentraler Bedeutung. Schließlich steuert diese die Qualitätsurteilsbildung des Studierenden. Mit dieser Einschränkung wird bewusst die Entscheidung getroffen, für die Fragestellung dieser Arbeit kein allgemeingültiges Qualitätsverständnis³⁵ zu erarbeiten, sondern dies ausschließlich auf die zwei Beziehungsebenen „Hochschule – Studierende“ und „Lehrende – Studierende“ zu beschränken.

Folgt man der Forderung, die studentische Zwecksetzung in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken, könnte befürchtet werden, dass die Berechtigung der Forderung durch den Hinweis auf die Freiheit von Lehre und Forschung (§ 4 HRG in Verbindung mit Artikel 5 Abs. 3 Satz 1 GG) ausgehebelt werden könnte.

³⁴ Ergebnisse unterschiedlicher Evaluationsstudien zeigen, dass es sowohl vorkommt, dass Studierende und Absolventen sich von der Hochschule, aber sich nicht von den Lehrenden enttäuscht fühlen. Als auch der umgekehrte Fall ist anzutreffen.

³⁵ Ein allgemeingültiges Qualitätsverständnis müsste zumindest auch die Qualitätsvorstellungen der Arbeitgeber, des Staates und der Eltern beinhalten, da auch diese zentrale Interessen an der Verwendbarkeit der Hochschulausbildung haben.

Hier wird hingegen die Ansicht vertreten, dass die Forderung nicht die Freiheit der Lehre tangiert, die im Rahmen der zu erfüllenden Lehraufgaben, insbesondere die Freiheit hinsichtlich der Abhaltung von Lehrveranstaltungen und deren inhaltlicher und methodischer Gestaltung, sowie das Recht auf Äußerung von wissenschaftlichen und künstlerischen Lehrmeinungen sichert. Das Gesetz setzt der Freiheit des einzelnen Lehrenden Grenzen, wenn es um die Sicherstellung der Lehr- und Studiumsorganisation geht. Gemäß § 4 Abs. 3 Satz 2 HRG hat die Hochschule für die Sicherstellung der Ausbildungswünsche der Studierenden ein zentrales Mitspracherecht und somit eine eindeutige Gestaltungspflicht.³⁶ Kurz: Die Freiheit der Lehre ist immer begrenzt durch die Bedürfnisse der Studierenden.

Dabei geht es nicht um die Bedürfnisse einzelner Studierender (REICH 1998: 80), sondern um jene studentischen Bedürfnisse i. S. von § 7 HRG. Dabei ist auf keinen Fall die bedingungslose Erfüllung der studentischen Bedürfnisse durch die Lehrenden gemeint, sondern die Gewährleistung von Rahmenbedingungen, die dem Studierenden ein Studium im Sinne von § 7 HRG garantiert.

³⁶ Für eine mögliche Gesetzeskommentierung siehe REICH (1998: 80).

Im Gegensatz zu dem oft grundsätzlich geäußerten Zweifel³⁷ an der Validität des studentischen Urteils, lässt der Staat dem studentischen Urteil im novellierten HRG (1998) eine zentrale und gleichberechtigte Rolle für die Bewertung der Lehre zukommen. Mit den Worten des § 6 HRG: „Die Arbeit der Hochschulen in Forschung und Lehre, bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie der Erfüllung des Gleichstellungsauftrags soll regelmäßig bewertet werden.“³⁸ Die Legitimation des studentischen Urteils erfolgt in Satz 2³⁹: „Die Studierenden sind bei der Bewertung der Lehre zu beteiligen“⁴⁰. Abgerundet wird dieser neue Paragraph durch die Soll-Vorschrift in Satz 3, die Ergebnisse der Bewertungen zu veröffentlichen⁴¹. Leitgedanke

³⁷ Der Meinungsstreit, ob studentische Veranstaltungskritik als subjektive Meinungsbefragung oder als objektives Beurteilungsinstrument angesehen werden kann, bezieht sich zwar vordergründig auf methodische Aspekte der Art, des Einsatzes und der Auswertung solcher Instrumente. Dahinter verbergen sich aber prinzipielle Bedenken an der Berechtigung solcher Verfahren und an der Fähigkeit der Studierenden zu kompetenten Urteilen (PREISSER 1991: 74; SÜLLWOLD 1997: 34). Hier wird die Meinung vertreten, dass solche Vorbehalte ernst zu nehmen sind, zumal wenig transparente und scheinbar verzerrte Ergebnisse von Lehrbewertungen ihren Grund in der Qualität der verwendeten Instrumente, aber nicht in der unzureichenden Urteilsfähigkeit der Studierenden haben können (siehe ausführlich dazu EL HAGE 1996).

³⁸ Nach REICH (1998: 97ff.) ist die Bewertung als eine Bewertung der Forschung als eine Bewertung der Qualität der Lehre, als eine Bewertung der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und als eine Bewertung der Qualität der Erfüllung des Gleichstellungsauftrags zu verstehen. Vor dem Hintergrund des § 5 GG verweist REICH (ebenda) darauf, dass Satz 1 auf die Bewertung der Arbeit der Hochschule abstellt. Mit anderen Worten: Die Bewertung der Hochschule muss damit eine Quantifizierung der Qualität der gesamten Lehre, der Qualität der gesamten Forschung, der Qualität der gesamten Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Qualität der gesamten Erfüllung des Gleichstellungsauftrags sein. Der Gesetzestext regelt hingegen nicht, wie die Evaluationen auszusehen haben, wie die Studierenden bei der Evaluation der Lehre einbezogen werden sollen und was ein „Ergebnis“ einer Evaluation ist. Hier besteht offensichtlich ein großer Gestaltungsbedarf (GEDIGA et al. 2000: 13f.).

³⁹ Die Ausgestaltung der Meinungsbildung unter den Studierenden ist dem Landesrecht überlassen.

⁴⁰ Das Beteiligungsrecht verlangt, dass die Studierenden sich äußern dürfen, und dass das Ergebnis der Äußerung von der zu bewertenden Stelle vor Abschluss der Bewertung der Lehre zur Kenntnis genommen werden muss (REICH 1998: 98). Satz 2 liefert somit Ansatzpunkte für den Gestaltungsspielraum der einzelnen Hochschule für den Umgang der Ergebnisse und die Güte der Kommunikation der Lehrenden mit den Studierenden über die Ergebnisse. REICH (ebenda) weist einschränkend daraufhin, dass Satz 2 die Bewerteten jedoch nicht verpflichtet, die von den Studierenden vorgenommene Bewertung der Qualität der Lehre zu übernehmen.

⁴¹ Satz 3 ist in Ergänzung zu § 2 Abs. 8 HRK, der die allgemeine Informationspflicht gegenüber der Öffentlichkeit vorgibt, zu sehen. Satz 3 stellt klar, dass eine Beschränkung der Informationspflicht auf die Hochschulöffentlichkeit nicht möglich ist (REICH 1998: 98).

dieser Neuerung des HRG ist die Forderung einer Evaluation⁴² von Forschung und Lehre und der notwendigen Beteiligung der Studierenden an der Evaluation der Lehre. Eine systemische⁴³ und regelmäßige Evaluation des Studienbetriebs soll die Grundlage schaffen für die Information der Studienbewerber,

- die Fortentwicklung von Inhalten und Formen der Lehre im Rahmen der Studienreform und
- die vorgesehene staatliche Hochschulfinanzierung und hochschulinterne Mittelverteilung nach erfolgsorientierten Kriterien (HRG 1998: 5).

3. Die Rolle in der Hochschulausbildung – gestern und heute

Während der im ersten Abschnitt dieses Kapitels allgemein hinterfragte Qualitätsbegriff und dieser entsprechend im zweiten Abschnitt auf die Lehre übertragen wurde, gilt es nun die Lehre selbst als Gegenstand des studentischen Qualitätsurteils näher zu beleuchten.

⁴² Die Darstellung der Funktionen, Rollen, Arten etc. von Evaluation erfolgt in Kapitel III.

⁴³ Mit systemisch soll hier der Anspruch zum Ausdruck kommen, dass die Evaluation von Lehre auf die Systemziele der Universität als Organisation abgestimmt sein muss. Dies setzt natürlich den Klärungsprozess der Ziele vor Beginn der ersten Evaluationsmaßnahme der Lehre durch die Universität selbst voraus. Ohne diese Voraussetzung – so die Meinung der Verfasserin – läuft jede Evaluationsmaßnahme Gefahr, organisationsfremde oder nicht für den Untersuchungsgegenstand verwendbare und kontraproduktive Untersuchungsergebnisse zu liefern.

3.1 Lehrorientierung und Stellenwert der Lehre – historisch rekonstruiert

Es scheint Konsens darüber zu bestehen, dass Lehrorientierung und Stellenwert der Lehre an den Universitäten gering sind.⁴⁴ Vielfältige Erklärungen werden hierfür herangezogen (vgl. OEHLER 1986; HUBER/FRANK 1991). Das wohl gewichtigste Argument – gemessen an der Häufigkeit seiner Nennung – wird in dem in der Universität wirksamen System von Gratifikationen und Sanktionen gesehen (HENNEN 1998: 68).

Als handlungsleitendes Ziel von Wissenschaftlern nennen wissenschaftssoziologische Untersuchungen Reputation, Prestige oder soziale Anerkennung unter Kollegen und in der Öffentlichkeit (vgl. MERTON 1973; MC KEACHIE 1979).⁴⁵ Ebenfalls gilt als wissenschaftssoziologisch anerkannt, dass Reputation hauptsächlich aus individuellem Forschungsengagement und hier insbesondere aus hoher Publikationsproduktivität resultiert. Lehraktivitäten hingegen gelten als wenig oder überhaupt nicht reputationsförderlich (DILLON 1982: 37; BACKES-GELLNER/ZANDERS 1989: 280). Diese Motivationsstruktur kann bei großen individuellen Entscheidungsspielräumen schwerwiegende Auswirkungen auf die Produktion von Lehre und Forschung haben (HENNEN 1998: 68).⁴⁶

⁴⁴ Der von SCHIMANK (1995) gewählte Titel „Hochschulforschung im Schatten der Lehre“ steht nur bei oberflächlicher Betrachtung im Widerspruch zu dem behaupteten Konsens. Denn SCHIMANK zeigt, dass die einzelnen Professoren zwar durch die zunehmende Lehrbelastung (steigende Studierendenzahlen) einem Verdrängungsdruck ausgesetzt sind, diesem jedoch nicht hilflos ausgeliefert sind, sondern viele ihn durch verschiedene Praktiken des „Coping“ erfolgreich mindern können.

⁴⁵ Siehe ENDERS/TEICHLER (1995) zur Frage des Selbstverständnisses und der beruflichen Wirklichkeit des Hochschullehrerberufs.

⁴⁶ Dieser Schluss ist zu ziehen, wenn von folgendem formalen Entscheidungskalkül ausgegangen wird:

Ein Hochschullehrer kann seine gesamte Zeit (T) auf mehrere Arbeitsaktivitäten aufteilen (BACKES-GELLNER 1989: 103; GERLACH 1995: 249). D. h., die wesentliche Entscheidung, die Wissenschaftler zu treffen haben, ist die Allokation ihrer Zeit (T) auf Freizeit (FR) und konkurrierende Aktivitäten im Rahmen des Arbeitsverhältnisses. Die letztgenannten lassen sich dabei im Wesentlichen auf

1. Lehre (L)
2. Forschung (F)
3. beratende Tätigkeiten (B)
4. Tätigkeiten im Rahmen der Selbstverwaltung (S) reduzieren.

Somit gilt: $T = L + F + B + S + FR$

Wissenschaftsfreiheit impliziert für den Wissenschaftler auch das Recht auf individuelle Zeiteinteilung.⁴⁷ Es stellt sich für die Lehrenden ein Konkurrenzverhältnis zwischen der Lehre und der Forschung ein. Nach GERLACH (1995) ist das Ziel der individuellen Zeiteinteilung, den individuellen Nutzen zu maximieren. Hauptbegrenzung der Nutzenmaximierung ist die insgesamt für alternative Tätigkeiten zur Disposition stehende begrenzte Zeit (T). Anknüpfend an die Feststellung, dass ein Wissenschaftler überwiegend in der Reputation als Forscher seinen individuellen Nutzen sieht, kann die Möglichkeit der Minimierung des Zeitaufwands für die Lehre gegeben sein. Dies kann sich z. B. darin äußern, dass Professoren vorzugsweise Veranstaltungen im Hauptstudium anbieten, weil sie diese stärker für oder durch ihre speziellen Forschungsinteressen anbieten und somit Synergieeffekte erzielen können (BACKESGELLNER 1989). Der derzeitige Tatbestand, dass der Professor hauptsächlich als Wissenschaftler und nicht als Lehrender marktfähige Reputationsgewinne erwarten kann, verschärft das Ungleichgewicht im Bereich der Lehre.

Die fehlenden Anreizstrukturen in den Hochschulen lassen vermuten, dass Engagement in der Lehre nicht belohnt, indirekt sogar negativ sanktioniert, da das „Honorar“ aus stärkerer Inanspruchnahme und größerer Nachfrage nach

⁴⁷ Die Ausübung der Wissenschaftsfreiheit wird dem Wissenschaftler durch Artikel 5 Abs. 3 Satz 1 GG garantiert. § 4 Abschnitt 1 HRG „Das Land und die Hochschulen haben sicherzustellen, dass die Mitglieder der Hochschule die durch Artikel 5 Abs. 3 Satz 1 des Grundgesetzes verbürgten Grundrechte wahrnehmen können“ – gibt somit der Hochschule den Auftrag, Wissenschaft und Wissenschaftsfreiheit unter ihren Schutz zu stellen (MEYER 1996: 3). Nach REICH (1999: 61) handelt es sich hierbei um eine aus dem Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit abgeleiteten institutionellen Garantie. Artikel 5 Abs. 3 Satz 1 des Grundgesetzes beinhaltet sowohl die Freiheit der Forschung als auch die Freiheit der Lehre. § 4 Abs. 2 HRG konkretisiert, was unter Freiheit der Forschung zu verstehen ist: „Die Freiheit der Forschung umfasst insbesondere die Fragestellung, die Grundsätze der Methodik sowie die Bewertung des Forschungsergebnisses und seine Verbreitung.“ Nach § 4 Abs. 3 HRG umfasst die Freiheit der Lehre „(..)im Rahmen der zu erfüllenden Lehraufgaben insbesondere die Abhaltung von Lehrveranstaltungen und deren inhaltliche und methodische Gestaltung sowie das Recht auf Äußerung von wissenschaftlichen und künstlerischen Lehrmeinungen“. Was das Mitspracherecht der Hochschule in Fragen der Lehre betrifft, heißt es dazu in § 4 Abs. 3 Satz 2 HRG: „... Entscheidungen der zuständigen Hochschulorgane in Fragen der Lehre sind insoweit zulässig, als sie sich auf die Organisation des Lehrbetriebs und auf die Aufstellung und Einhaltung von Studien- und Prüfungsordnungen beziehen“. Somit beschreibt der Abs. 3 Satz 1 HRG die Gewährleistung einer Lehrfreiheit, während Satz 2 ihre Grenzen aufzeigt. Mit Abs. 3 ist zwischen der Lehrfreiheit und den Ausbildungswünschen der Studierenden ein Ausgleich versucht worden (REICH 1998: 80).

Betreuung und Lehrveranstaltungen durch die Studierenden besteht – ein Honorar, das für die akademische Karriere als Strafe wirken kann.⁴⁸

HUBER/FRANK (1991: 153) führen die geringe Belohnung für Lehrleistungen darauf zurück, dass das Ansehen als Lehrer im Gegensatz zur Anerkennung als Forscher „unkalkulierbar und kaum überregional oder gar international konvertierbar“ ist, und sehen dies als Folge der Differenz zwischen abstrakter Forschungskommunikation und konkreter, interaktionsgebundener Kommunikation in der Lehre.

In dieser Arbeit wird die Ansicht vertreten, dass diese Argumentation zu kurzfristig ist. Erstens führen die Autoren selbst das Gegenbeispiel der USA an, wo durchaus Kriterien zur Beurteilung von Lehrleistungen entwickelt wurden, um als Grundlage für Personalentscheidungen zu dienen. Zwar sind die Einsatzmöglichkeiten des aus der Lehre gezogenen Kapitals derzeit noch lokal beschränkt, jedoch wird hier unterstellt, dass die Lehrleistungen sich – wie in anderen Berufsfeldern, in denen Leistungen von Außenstehenden nicht direkt eingesehen und beurteilt werden können – durch eine Evaluation seitens der Hochschulen verbessern ließen. Zweitens vernachlässigen die Autoren, dass die Standards, an denen wissenschaftliche Leistungen gemessen werden, nicht wissenschaftsimmanent sind, sondern soziale und historische Konstruktionen darstellen, so dass entsprechende Kriterien für die Lehre durchaus konstruiert werden könnten. Die Antwort auf die Frage, was wissenschaftlich oder unwissenschaftlich ist, und was die Qualität wissenschaftlicher Forschung ausmacht, ist historisch nicht invariant, sondern Ergebnis von Aushandlungsprozessen in bestimmten Interessens- und Machtkonstellationen. Des Weiteren lassen sich auch in der Geschichte der deutschen Universität Instrumente zur Stimulierung der Lehre finden: Der Lehrerfolg stellte für die staatlichen Kultusverwaltungen bis weit ins 19. Jahrhundert hinein das maßgebliche Berufungskriterium⁴⁹ dar (BRUCH 1991: 126), und das Kolleggeld-System sowie das

⁴⁸ Zu Motiv- und Anreizstrukturen in der Wissenschaft siehe auch HOFMANN (1988).

⁴⁹ Historisch gesehen ist der Wegfall des Anspruchs, „reine Vorleser/Lehrer“ einzustellen und stattdessen auch Forscher für die Wissenschaftsentwicklung zu gewinnen o. ä., ein großer Glücksfall gewesen.

Hörergeld forcierte lange Zeit die Konkurrenz um Studierende und somit das Bemühen um eine attraktive Lehre (ebenda: 122ff.).

Hier wird die Meinung vertreten, dass die Erklärung für das in der Universität wirkende Sanktionsgeflecht und das daraus resultierende Primat der Forschung nicht allein durch die Differenz von Lehr- und Forschungskommunikation gefunden werden kann, sondern nicht unerheblich in jener historischen Entwicklung zu suchen ist, aus der weite Teile der Universität bis heute ihr Selbstverständnis definieren.

Die folgende Darstellung dieser Entwicklung beschränkt sich weitgehend auf eine system- und differenzierungstheoretische Perspektive. Dies ist nicht mit dem Anspruch verbunden, eine Theorie der Universität zu entwickeln. Vielmehr wird auf bestehende Ansätze zurückgegriffen, da sie für eine historische Rekonstruktion hilfreich erscheinen.

Die systemtheoretische Rekonstruktion der Universität zeichnet sich durch eine Analyseperspektive aus, die historische Prozesse systematisch zu erfassen erlaubt. Sie gibt aufschlussreiche Einblicke und Erklärungen für die Widersprüchlichkeit, Spannungsgeladenheit und Rangordnung von Forschung und Lehre, indem sie aus der Form⁵⁰ der Universität und aus dem historischen Prozess der Ausdifferenzierung von Erziehungs- und Wissenschaftssystem ableitet, dass die Universität die organisatorische Schnittmenge aus Erziehungs- und Wissenschaftssystem darstellt.⁵¹ Diese Interpretation macht andere Erklärungsansätze nicht bedeutungslos; vielmehr lassen sich diese in die systemtheoretische Rekonstruktion integrieren.

Wählt man die Analyse gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse als einen Zugang zum Problem der universitären Lehre, dann lässt sich die Universitätsentwicklung zunächst als „Teilprozess der Ausdifferenzierung eines Funktionensystems für Erziehung“ betrachten (STICHWEH 1988: 378). Bis ins 18. Jahrhundert hinein waren die Grenzen zwischen Schule und Universität kaum auszumachen. Die Universitäten waren – wie andere höhere Unterrichts-

⁵⁰ Zum Begriff siehe auch STICHWEH (1994: 247).

anstalten auch (z. B. Priesterseminare, Kollegien, Klosterschulen) – Stätten der Berufsausbildung (Priester, Juristen, Lehrer und Ärzte) und der Ausbildung einer politisch-administrativen Funktionselite. In curricularer Hinsicht unterschieden sich diese kaum von anderen Organisationen des höheren Erziehungswesens. Die Grenzzuglinien erfolgten vor allem entlang rechtlicher, politischer und institutioneller Demarkationslinien (STICHWEH 1994: 194 ff.). Erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts, als die Universität ihren primären Umweltbezug zu dem sich ausdifferenzierenden Wissenschaftssystem entwickelte, können nach Stichweh (ebenda: 200) Schule und Universität als zwei autonome Subsysteme⁵² des Erziehungssystems mittels der Unterscheidung zwischen nicht-wissenschaftlich und wissenschaftlich voneinander abgegrenzt werden.

Diesen Veränderungen in den System-Umwelt-Beziehungen war eine Krise der Universitäten vorausgegangen, die ihren Ausbildungsaufgaben immer weniger gerecht werden konnten. Die Reformvorschläge, die, um den Niedergang aufzuhalten, diskutiert wurden, hatten meist das Ziel, „die Ausbildungsfunktion der Universitäten zu verbessern, insbesondere durch Erhöhung der didaktischen Qualifikationen der Professoren“ (KLÜVER 1983: 73). Jedoch waren es nicht diese Reformvorschläge, die sich durchsetzten, sondern ein radikal neuer Entwurf der deutschen Universität, der primär mit dem Namen Wilhelm von Humboldt verbunden wird.⁵³

Diese Neukonzeption – zusammengefasst in den Formeln „Einheit von Forschung und Lehre“ und „sittliche Bildung durch Wissenschaft“ – benannte erstmalig Ausbildung und Wissenschaft als Aufgaben der Universität und

⁵¹ Siehe dazu auch HUBER (1993: 106) und LITH (1985).

⁵² In der neueren Systemtheorie wird der Systembegriff auf unterschiedlichen Referenzebenen verwendet: Neben dem umfassenden System der Gesellschaft werden drei Typen von Sozialsystemen unterschieden: Interaktionssysteme, Organisationssysteme und Funktionssysteme, die ihre eigenen Steuerungsinstrumente (z. B. Wahrheit im Wissenschaftssystem, Loyalität in Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen) ausbilden. In dieser Arbeit wird die Universität nicht als ein eigenes Funktionssystem, sondern als ein Organisationssystem aufgefasst (ebenso in: LUHMANN/SCHORR 1988: 55).

⁵³ Siehe KLÜVER (1983: 83) zu den historisch-politischen Rahmenbedingungen, die die Durchsetzung des Humboldt'schen Modells ermöglichten. Und zum Stand der geisteswissenschaftlichen Entwicklung, die eine Einheit von Forschung und Lehre erst denkbar machte (vgl. STICHWEH 1994: 230ff.).

markierte den Beginn der Etablierung der Universität als Teil des Wissenschaftssystems. Humboldt dachte dabei an eine Universität, in deren Zentrum die philosophische Fakultät stand. Denn der Begriff „Bildung“, der die philosophische Reflexion der Wissenschaft und die formale Bildung vor allem durch philologische und mathematische Studien in den Vordergrund stellte, konnte sich Humboldt nur in einer geisteswissenschaftlich geprägten Institution vorstellen.

Ein solcher Bildungsbegriff setzt auch ein neues Leitbild von Wissenschaft, und somit eine neue Auffassung von Wissen voraus: Wissenschaft in der Universität wurde nun definiert als „reine“ Wissenschaft, die keinen wissenschaftsexternen Zwecken folgt, keinen anderen Zweck als die Erkenntnis um ihrer selbst willen kennt und „ihren praktischen Sinn nur noch in der sittlichen Bildung der mit ihr befassten Subjekte sieht“ (KLÜVER 1983: 76). Somit war der entscheidende Schritt zur Ausdifferenzierung der Wissenschaft zu einem autonomen Funktionssystem vollzogen, denn durch die Konzeption der Wissenschaft als eine reine Wissenschaft wurde ihr eine eigenständige Funktion (Erkenntnissuche) zugewiesen und die Etablierung eines eigenen Kommunikationsmediums, des Codes der Wahrheit, ermöglicht (ebenda: 77ff.). Darüber hinaus hatte wissenschaftliches Wissen den Nimbus der unumstößlichen Wahrheit verloren, galt nunmehr als vorläufig, als „das temporäre Resultat selektiver Prozesse“ (STICHWEH 1994: 231). Dies hatte zur Folge, dass Wissen nun in seiner Prozesshaftigkeit und Selbstreflexivität nur noch durch die Beteiligung an der Forschung vermittelt wurde.

Die Naturwissenschaften waren in der neuhumanistischen Universitätskonzeption zunächst nicht vorgesehen. Ihnen gelang es schnell und erfolgreich, durch die Betonung der theoretischen Basis der Naturwissenschaften und durch Abgrenzung zu angewandten Disziplinen, als Bildungsfach, als reine Wissenschaft anerkannt und in die Universität integriert, und somit in ihrem sozialen Status aufgewertet zu werden. Die Naturwissenschaften entwickelten sich als paradigmatische Form der Wissenschaft und stellten die Hierarchie der

Disziplinen auf den Kopf.⁵⁴ Die naturwissenschaftliche Forschung in den Universitäten des frühen 19. Jahrhunderts begründete das außerordentlich hohe internationale Ansehen und die Übernahme der Humboldt'schen Universitätskonzeption in anderen Ländern (z. B. Japan).⁵⁵

Zusammenfassend zeigt die geschichtliche Skizze der Universität: im Verlauf des Prozesses gesellschaftlicher Differenzierung hat sich die Universität als eine Organisation herausgebildet, die auf der einen Seite noch der pädagogischen Tradition der vormodernen Universität verpflichtet war, die aber auf der anderen Seite Wissenschaft und Forschung einen eigenständigen Stellenwert zuwies. Beide Aufgabenbereiche ließen sich theoretisch nur unter dem Dach der Humboldt'schen Universitätskonzeption vereinigen. Jedoch wurde spätestens durch Einbeziehung der Naturwissenschaften in die neuhumanistische Universität die Gleichheit von Forschung und Lehre zur Fiktion: die Forschung entwickelte sich zur dominierenden Funktion, zur Basis der Identität der Universität und zur Quelle von Reputation.

Auch SCHAEPER (1997: 24) sieht die Naturwissenschaften als treibende Kraft in diesem Prozess aus folgenden Gründen: „Erstens hatten sich diese Disziplinen zunächst außerhalb der Universitäten in Forschungsakademien institutionalisiert, standen also auch der Einheit von Forschung und Lehre fern. Zweitens hatten seit dem 19. Jahrhundert die Naturwissenschaften eine Monopolstellung in Fragen der Weltdeutung und -erklärung und damit eine kognitive Dominanz erlangt, die sie zur Bezugsnorm aller anderen Disziplinen werden ließen.“ Somit ist bereits für die klassische Universität ein Forschungsprimat und ein real widersprüchliches Verhältnis zwischen Forschung und Lehre

⁵⁴ Allerdings war die mangelnde Realisierung der intendierten Einheit von Forschung und Lehre oder der sittlichen Bildung durch Wissenschaft vor allem in dem Charakter der verschiedenen Wissenschaften angelegt: „Die epistemische Struktur der naturwissenschaftlichen Erkenntnis als Arbeitswissen lässt auch in ihren theoretischen Teilen den philosophisch reflexiven Dialog nicht so unmittelbar zu, wie dies in den geistes- oder sozialphilosophischen Sozialwissenschaften der Fall ist. Die neuhumanistischen Bildungsideale lassen sich nun einmal nicht bruchlos auf die anders strukturierten Naturwissenschaften übertragen“ (ebenda 1983: 82f).

⁵⁵ Selbst die Krise der Universitäten Mitte des 20. Jahrhunderts konnte das Forschungsprimat nicht erschüttern. Ganz im Gegenteil: Die Lösung der Krise bestand in einer Stabilisierung der forschungsbezogenen Identität der Universität (KLÜVER 1983: 164; SCHAEPER 1997: 20).

festzustellen. Diese Diskrepanzen verschärften sich in der Folgezeit durch die quantitative Expansion des Hochschulsektors und die zunehmenden Ausbildungsanforderungen bei gleichzeitigem Beharren auf dem tradierten Selbstverständnis als Forschungsinstitution.

Die Universität als Organisation und ihre Mitglieder stehen vor einem Problem, das unbestritten eine Lösung erfordert. Jedoch ist weniger eindeutig, welche Art der Problemlösung geboten ist. Dabei darf nicht übersehen werden, dass die Möglichkeiten zum einen durch die gegebene Systemstruktur eingeschränkt sind und die Durchsetzung möglicher Lösungen zum anderen an das Handeln von Akteuren gebunden ist. Somit ist man erneut bei der Ausgangsfrage nach dem Einfluss von Institutionen auf das Lehr- und Lernverhalten der beteiligten Akteure und somit auf die Qualität der Lehre angelangt.

3.2 Der gesetzliche Anspruch an die Lehre

Heute werden von der Universität zunehmend berufsvorbereitende Ausbildungsleistungen von Seiten der Studierenden als auch von Seiten der Abnehmer von Universitätsabsolventen verlangt. Dabei wird fraglich, inwieweit die Curricula dem Steuerungsimperativ des Wissenschaftssystems folgen können. Mit der zunehmenden Verflechtung zwischen Universität und Anwendersystemen, die sich ebenso auf die Wissenschaft selbst erstrecken, wird eine stärkere Standardisierung und Reglementierung der Curricula notwendig. Denn der Gebrauchs- und Tauschwert der akademischen Ausbildung muss zunehmend auch (wieder) international akzeptiert werden können. Nach OEHLER (1986: 281) werden mit der zunehmenden Regelungsdichte „die Lehrfunktionen standardisiert und damit die Hochschullehrer nach ihren eigenen Bekundungen der Rolle eines Lehrbeamten angenähert“ sowie „Innovationsspielräume für genuin forschungsbezogene Lehrveranstaltungen zurückgedrängt“ (ebenda: 282).

Viele Indizien sprechen dafür, dass die Universitäten diese Veränderungen vor allem im Ausbildungsbereich weniger durch reflexive Akte bearbeitet haben, sondern eher durch die organisatorische Aufgabendifferenzierung und somit

durch Delegation an Organisationseinheiten (Hochschuldidaktik, Studienberatung, universitäre Gremien), die sich teilweise gegenüber der Universität verselbstständigt oder stark vom Lehr- und Forschungsprozess abgekoppelt haben. In dieser Entwicklung liegt die Gefahr, dass durch die mangelnde Reflexion zusätzlich zu den externen Problemvorgaben auch verstärkt externe Lösungsvorgaben an die Universitäten herangetragen werden.

Ein aktuelles Beispiel ist vor allem die von der Bildungspolitik gesteuerte Umsetzung um die Studienstrukturreform, die eine organisatorische Trennung von berufsbezogener Ausbildung (Einführung des Bachelor-Abschlusses) und vertiefter wissenschaftlicher Ausbildung (Einführung des Master-Abschlusses) darstellt. In dieser und weiteren Entwicklungen wie z. B. die Einführung von Credit-Point-Systemen und Doppeldiplomen liegt eine Vielzahl von Chancen für einen Neubeginn der akademischen Lehre, aber auch die Gefahr, dass durch die weitere Weigerung und Unfähigkeit, die Lehre zum Gegenstand der Reflexion und des Diskurses zu machen, diese immer mehr zu einem Verwaltungsakt wird. Die derzeitigen Versuche, den neuen Anforderungen gerecht zu werden, wie z. B. durch die sogenannte „Freischussregelung“ in Studien- und Prüfungsordnungen oder die gesetzliche Berichtspflicht über die Situation in Lehre und Studium durch sog. Lehrberichte⁵⁶, bergen die Gefahr, dass diese keine neuen Gestaltungsprozesse auslösen und somit nicht als Gestaltungspotential begriffen werden, sondern von den Hochschulen als rein

⁵⁶ Lehrberichte stellen eine Möglichkeit der Berichterstattung im Sinne des § 2 Abs. 8 HRG dar. Jedoch ist der Begriff der Lehrberichte in Deutschland noch weitgehend ungefüllt (WEBLER 1993: 251; WEBLER/DOMEYER/SCHIEBER 1993). Fragen wie „Wie kann ein solches Berichtskonzept aussehen?“, „Welchen Umfang sollen diese Berichte haben?“ und „Wieviel Arbeit kommt auf die Fachbereiche zu?“ – und vor allem „Wer hat etwas von den Ergebnissen?“ – hat jede Hochschule für sich zu klären. Sofern es dazu entsprechende Formulierungen in den Landeshochschulgesetzen gibt, besitzt die Hochschule weitgehende Gestaltungsfreiheit bei der Erstellung der Berichte. Ein Beispiel hierfür ist § 10 Abs. 1 des niedersächsischen Hochschulgesetzes: „Die Hochschule legt in angemessenen Zeitabständen einen Bericht über die Situation und Entwicklung im Bereich von Lehre und Studium vor. Hierbei unterrichtet sie insbesondere 1. über die Entwicklung der Zahl der Studierenden und der Hochschulabschlüsse sowie 2. über die Studienzeiten und Studienbedingungen in den einzelnen Fächern, und zwar im Hinblick auf die Entwicklungen an anderen Hochschulen.“ Vor dem Hintergrund, dass die niedersächsischen Hochschulen die Öffentlichkeit (Erfüllung des § 2 Abs. 8 HRG) über diese „Quantitäten“ bereits in Form von Zahlenspiegeln und/oder jährlichen Rechenschaftsberichten unterrichten, liefert § 10 NHG keine weitreichendere Klärung.

bürokratische Vorgaben der Ministerien verstanden werden. Mit anderen Worten: die Universitäten ihre Chance als Schnittstellenorganisation zwischen Wissenschafts- und Bildungssystem nicht wahrnehmen.

Die Multireferenz der Universität lässt sich theoretisch besser fassen, wenn man sie nicht als Teil des einen oder anderen Funktionssystems begreift, sondern als Organisation. In der neueren Organisationssoziologie systemtheoretischer Prägung wird der Prozess der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft als doppelter Differenzierungsprozess verstanden: Die Ausdifferenzierung funktionsspezifischer Teilsysteme wird begleitet von einem Prozess der organisatorischen Differenzierung (vgl. WEHRSIG/TACKE 1992). Organisationen dienen zwar der gesellschaftlichen Funktionserfüllung, sind aber mit den Funktionssystemen nur lose gekoppelt. Sie arbeiten nicht ausschließlich einem Funktionssystem zu, sondern sind Träger des Leistungsaustausches zwischen verschiedenen Funktionssystemen.

In Anlehnung an die historische Rekonstruktion des Ortes der Lehre erweist sich auch für die organisatorische Darstellung der Universität als „Ort der Kuppelproduktion“ eine systemtheoretische Sichtweise als hilfreich, da die Systemtheorie gegenüber der klassischen Betriebswirtschaftlehre einen wesentlichen Vorzug hat: „Sie legt ebensoviel Gewicht auf die „Teile“, wie auf die „Ganzheit“, auf die Prozesse ebenso wie auf die Zustände, auf die Analyse ebenso sehr wie auf die Synthese, auf materielle ebenso wie auf die geistigen Zusammenhänge“ (STIEGER 1980: 31).

Im Sinne der Systemtheorie ist die Universität „eine begrenzte, geordnete Menge von Elementen, zwischen denen Beziehungen bestehen“ (KRIZ/LÜCK/HEIDBRINCK 1990). Das heißt, die Universität ist als ein offenes sozioökonomisches Transformationssystem zu verstehen, in dem eine Vielzahl von Prozessen stattfindet, die auf die Erreichung bestimmter Ziele gerichtet sind. „Offen“ – aus dem Grund, weil die Universität ein System ist, das auf den Austausch mit seiner Umgebung angewiesen ist.

Die Ziele des Systems Universität sind entweder von außen vorgegeben oder sie sind das Ergebnis eigener Entscheidungen. Die von außen gegebenen Ziele

werden auch als Systemzweck bezeichnet, worunter die Funktionen und Aufgaben zu verstehen sind, die ein System in seiner Umwelt ausüben und erfüllen soll. Die sich selbst gesetzten Ziele hingegen beinhalten die vom System selbst angestrebten Verhaltensweisen oder die Dimensionen der Outputgrößen, die ein System erbringen soll.

Folgt man der Unterscheidung zwischen von außen und selbst vorgegebenen Zielen, wird die Zielsetzung zur Aufgabe des Systems Universität, die jene Sollziele definiert, die es zu verwirklichen gilt. Dazu vollziehen die Elemente Aktionen an den Objekten.

In der bundesdeutschen Praxis gibt das Hochschulrahmengesetz die externe Zielsetzung der Universität vor: Nach § 2 Absatz 1 HRG dienen die Hochschulen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung⁵⁷, Lehre⁵⁸ und Studium⁵⁹. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern. In der Zielfrage des Studiums heißt es in § 7 HRG, „Lehre und Studium sollen den Studierenden auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihnen die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in

⁵⁷ Forschung ist im Hinblick auf § 4 Abs. 2 HRG die zur Erweiterung des eigenen Wissens planmäßige Suche nach dem ungewussten Wissbaren und der Grenze des Wissbaren (REICH 1998: 48). Dabei dient die Forschung nach § 22 Satz 1 HRG der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie der wissenschaftlichen Grundlegung und Weiterentwicklung von Lehre und Studium (ebenda).

⁵⁸ Nach REICH (1998: 48) ist die Lehre die wissenschaftlich fundierte mündliche Übermittlung der selbst gewonnenen Erkenntnisse des aus der Sicht des Lehrenden Wahren oder Schönen.

⁵⁹ Zum Studium zählt nach REICH (1998: 48) die intensive Beschäftigung mit dem Gegenstand der Lehre durch die Studierenden, insbesondere im Rahmen der nach § 2 Satz 2 HRG auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereitenden Studiengänge (vgl. auch § 7 HRG). REICH (ebenda) schlussfolgert, damit kann es nicht die Aufgabe einer Hochschule sein, nur Einzelveranstaltungen oder Veranstaltungen für Gaststudierende anzubieten. Wesentliche Merkmale des Studiums werden unter dem Aspekt der Freiheit des Studiums in § 3 Abs. 4 HRG genannt.

einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird“.⁶⁰ Satz 2 gibt mit der Aufgabenstellung auch eine Beschreibung der Bereiche an, in denen gelehrt werden soll. Für Berufe, in denen die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zur künstlerischen Gestaltung nicht erforderlich ist, darf keine Hochschulausbildung durchgeführt werden (REICH 1998: 49).

Elemente des Systems Universität sind die in ihr tätigen Menschen (das wissenschaftliche und das nicht-wissenschaftliche Personal und die Studierenden), die Sach- und Betriebsmittel. Die Aktionen der Elemente des Systems Universität bestehen primär in der Aufnahme, Gewinnung, Verarbeitung und Abgabe von Informationen für die Aufgabenbereiche Forschung, Lehre und Studium. Sobald die Informationen als Output eines Elementes zum Input eines anderen Elementes werden, entstehen Informationsströme, die die Beziehungen zwischen den Elementen als Wirkungsbeziehungen konkretisieren (STIEGER 1980: 32).

Übertragen auf die Lehre sind die Elemente wissenschaftliches Personal und Studierende jene Elemente, denen gemeinsam ist, dass das Wesentliche ihrer Tätigkeiten in der Verarbeitung von Informationsinput und in der Erzeugung von Informationsoutput besteht, der an andere weitergegeben wird. Die Wirkungsbeziehungen, die sich aus deren Tätigkeiten ergeben, knüpfen vor allem an den Informationsaustausch zwischen dem wissenschaftlichen Personal und den Studierenden und somit an deren Kommunikationsbeziehungen an.

Durch diese Zuspitzung rückt die Analyse der organisatorischen Gestaltung der Lehre – als gestaltende und somit als unabhängige Variable von Kommunikationsbeziehungen – in den Mittelpunkt der Betrachtung.

3.3 Die Ausbildungsfunktion der Universität: Ausbildung durch Wissenschaft

⁶⁰ Die Berufsbezogenheit der Ausbildung wird vom Gesetz in § 7 HRG und in § 10 Abs. 1 HRG behandelt, wobei § 7 die Berufsbezogenheit der Studien sicherstellt und § 10 Abs. 1 HRG ihre Beachtung beim Aufbau von Studiengängen und ihren Abschlüssen fordert.

Angesichts des gesellschaftlichen Bedeutungsverlustes der Universität als Forschungsinstitution und des Funktionswandels ihrer Aufgaben konzediert KLÜVER (1983: 33), dass die primäre Forschungsorientierung brüchig geworden und die Identität der Universität bedroht sei. Er fragt, „ob nicht die Leistungsanforderungen an die Universität hinsichtlich der universitären Ausbildung gegenwärtig einen Stellenwert erlangt haben, die die Universität zu neuartigen Systemanpassungen gegenüber ihrer gesellschaftlichen Umwelt zwingt“. Diese sich bereits historisch abzeichnende Diskussion wird auch gegenwärtig weitergeführt: während KLÜVER (ebenda) behauptet, dass die Universität eindeutig dem Wissenschaftssystem zuzuordnen ist, und universitäre Ausbildung nur über den wissenschaftseigenen Medien-Code der Wahrheit stattfindet, sehen PARSONS/PLATT (1990) keine dezidierte Zuordnung zu einem der beiden möglichen Referenzsysteme Bildung und Wissenschaft. Jedoch stellen sie eine eindeutige Hierarchisierung zugunsten des Wissenschaftssystems fest, während andere Autoren wiederum eine Konkurrenz zwischen den beiden Funktionsbereichen sehen. HUBER (1991: 423) und FRANK (1990: 23) vertreten z. B. die Auffassung, dass es sich bei der Universität um eine soziale Organisation handelt, in der zwei Systeme mit zwei verschiedenen Codes miteinander verkoppelt sind: das Wissenschaftssystem mit der Funktion der Erkenntnisproduktion und dem Code „wahr/unwahr“ und das Erziehungssystem mit der ihm eigenen Funktion der Selektion und dem systemspezifischen Code „besser/schlechter“.

BOLZ (1998: 340) hingegen sieht das engere Paradox der Pädagogik darin, dass in jedem Unterricht Fragen gestellt und die „richtigen“ Antworten gelobt werden. Dadurch würden seiner Meinung nach Bildungsprozesse in einem Input/Output-Schema erstarren.⁶¹

Wie bereits die historische Rekonstruktion des Ortes der Lehre zeigte, ist es immer weniger der Fall, dass die Universität sich über Sozialisation nur kognitiv

⁶¹ Er verweist auf FOERSTER, der den Preis nennt, der unsere Gesellschaft hierfür entrichten müsse: „Since our educational system is geared to generate predictable citizens, the aim is to amputate the bothersome internal states which generate unpredictability and novelty.“

und sozial selbst (re-)produziert, und deswegen anzunehmen ist, dass die Widersprüche zwischen den beiden Codes zunehmen werden. In dieser Arbeit wird die Ansicht vertreten, dass die differenzierte Sichtweise zwischen der „Produktion“ Ausbildung durch Wissenschaft und der Wissenschaftsproduktion dringend geboten ist, da die Universität verstärkt Leistungen auch für andere „Anwendungssysteme“⁶² erbringen muss. Diese getrennte Produktionssichtweise wird zunehmend notwendiger, da in Zeiten der Globalisierung davon auszugehen ist, dass sich Universitäten dieser Zulieferrolle nicht mehr entziehen können.

FRANK (1990: 24) unterscheidet – in Anlehnung an Luhmann – hinsichtlich der bei Studierenden zu beobachtenden Prozesse zwischen einer auf die kognitive und soziale (Re-)Produktion der Wissenschaften ausgerichteten *Sozialisation* und der an einer systemübergreifenden Übertragbarkeit interessierten *Erziehung*. Sie zeigt in ihrer Studie, dass sich Hochschullehrer und Studienanfänger der Unterscheidung zwischen Ausbildung (für die außeruniversitäre Berufspraxis) und Wissenschaft (Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses) sehr wohl bewusst sind und sie in ihrem täglichen Handeln anwenden. FRANK (ebenda) stellt fest, dass Hochschullehrer den wissenschaftlich orientierten Studierenden mehr Zeit widmen als den eher an einer berufsvorbereitenden Ausbildung interessierten Studierenden: die erstgenannten erhalten mehr Aufmerksamkeit, größere Resonanz, werden gefördert und fast kollegial behandelt.

Dass ein Funktionswandel der Lehre von außen dem System vorgegeben wird, darauf deuten zum einen die Umfrageergebnisse von LEWIN/HEUBLEIN (1998) zur „Beruflichen Orientierung von Studienanfängern“ und zum anderen neuere Ergebnisse von Absolventenstudien hin. Diese Ergebnisse zeigen, dass die

Wenn es nicht so wäre, dann würde dies heißen: es gibt keine Kriterien mehr für Lernerfolg oder mit Worten von LUHMANN - also „Verzicht auf Unverzichtbarkeiten“.

⁶² LUHMANN (1977: 18) verwendet diesen Begriff zur Kennzeichnung von Funktionssystemen, die Wissen anwenden (z. B. Wirtschaftssystem, Schulsystem, Rechtssystem) und zur Abgrenzung dieser Systeme vom Wissen produzierenden Wissenschaftssystem.

Mehrheit der heutigen Studienanfänger ihre Studienentscheidungen primär unter Antizipation der Art und Weise künftiger Berufstätigkeit, und zwar im Sinne eines Strebens nach praktischem Tätigwerden und sicheren beruflichen Entfaltungsmöglichkeiten treffen (ebenda: 5). D. h., dass Studienanfänger die Zwecksetzung der Bildungsfunktion der Universität primär in der „beruflichen Qualifizierung“ sehen. Mit anderen Worten: Studierende erwarten von der Universität als Leistung eine „berufsqualifizierende Ausbildung durch die Wissenschaft“.⁶³ Aus den Ergebnissen von Absolventenstudien (vgl. BURKHARDT/SCHOMBURG/TEICHLER 1999; UNIVERSITÄT ROSTOCK 1999) ist zu entnehmen, dass die Absolventen breitem Grundlagenwissen, Praxis- und Berufserfahrung und den so genannten „soft skills“ wie Kommunikations-, Kooperations- und Organisationsfähigkeit einen besonders hohen beruflichen Stellenwert zuschreiben. Die Vorbereitung dieser und auch anderer Qualifikationen durch das Studium schätzen die Absolventen i. d. R. eher zurückhaltend ein. Während sie sich mit Grundlagenwissen eher gut ausgestattet sehen, bewerten sie die Vermittlung von „soft skills“ als unzufriedenstellend, wobei die Vermittlung von Praxis- und Berufserfahrung die schlechteste Bewertung von allen Kriterien erhält.

⁶³ In *The Education of Henry Adams* heißt es sehr schön: „The more he was educated, the less he understood.“ In der heutigen Wissenschaft erweitert sich die Unwissenheit. Mit den Worten von Daniel Bell: „More and more we know less and less.“ Je mehr einige Leute wissen, desto ignoranter wird der Rest (BOLZ 1998: 340). LUHMANN (1977: 18f.) hat deshalb eine „Berufsrisikobereitschaft bei der Aneignung von Wissen“ gefordert. Wer Zukunftssicherheit will, muss hohe Fremdselektion akzeptieren – das Unternehmen, in dem er arbeiten möchte, kann vorschreiben, was er zu lernen hat. Individualität qua Selbstselektion heißt dagegen: Unsicherheit auf dem Markt – „ich bestimme selbst, was ich lernen und wissen will, riskiere aber damit, mich am Markt vorbei zu qualifizieren.“

4. Die Lehre – eine Dienstleistung der Hochschule

Ein Großteil der Studierenden erwarten heute von der Universität als Leistung die Erfüllung der von außen vorgegebenen Ausbildungsfunktion durch die Lehre.⁶⁴ Nun gilt es zu fragen, was die Lehre darstellt und wodurch diese Leistung⁶⁵ charakterisiert ist.

Ausgangspunkt dafür ist die Beschreibung, welche Tätigkeiten an dem Ort Lehre stattfinden. Mittels systemtheoretischer Beschreibung des Ortes Lehre im vorangegangenen Abschnitt kristallisierte sich der Kern der dort stattfindenden Tätigkeiten heraus: Vermittlung von Informationsinput um Informationsoutput bei den Studierenden zu erzeugen. Verarbeitungs- und Erzeugungstätigkeiten sind prozessorientierte Leistungen und Tätigkeiten. Dieser Informationsaustausch erfolgt stets zwischen verschiedenen Personen, den Lehrenden und den Studierenden. Hierbei übernimmt der Lehrende für die Hochschule die Rolle des Informationsvermittlers⁶⁶.

Nach MEFFERT/BRUHN (1997: 27) ist eine Dienstleistung eine selbstständige Leistung, die mit der Bereitstellung und dem Einsatz von Leistungsfähigkeiten verbunden ist. Dabei werden interne und externe Faktoren im Rahmen des Produktionsprozesses kombiniert. Im Falle der Lehre setzt die Universität ihre Produktionsfaktoren mit dem Ziel ein, an den externen Faktoren – den Studierenden – nutzenstiftende Wirkungen im Sinne einer berufsqualifizierenden Ausbildung zu erzielen.⁶⁷ Mit anderen Worten: die Lehre ist eine Dienst-

⁶⁴ Für die Abschlüsse vieler Studiengänge trifft diese Aussage zu. Aber beispielsweise werden die klassischen geisteswissenschaftlichen Magisterstudiengänge – Studiengänge mit eher unspezifischen Berufsbildern – nicht wegen des Abschlusses, sondern wegen den berufunspezifischen Qualifikationen nachgefragt (siehe dazu bspw. LEWIN/HEUBLEIN 1998).

⁶⁵ Im allgemeinen Sprachgebrauch wird der Begriff der Leistung als „das Ergebnis eines selbstständigen Schaffensvorgangs eines Einzelnen/einer Gruppe“ oder auch als „Wirkungsgrad einer menschlichen Anstrengung“ definiert.

⁶⁶ BOLZ (1998: 342) bezeichnet den Professor als Held, weil ihm jeder Weg zum Ideal durch Paradoxien verstellt sei, die er nach „außen“ als auflösbar darstellen muss.

⁶⁷ Das Dienstleistungsverständnis in der Lehre stößt bei den Lehrenden derzeit nicht auf einen breiten Konsens. Beispielsweise kritisiert BOLZ (1998) stark diese Auffassung. Er fragt, ob das heute ganz selbstverständliche symbolanalytische Dienstleistungsverständnis in der Lehre nicht zu „Dienstleistung statt people processing“ führt. Seiner Meinung nach verbirgt sich hinter dem Dienstleistungsgedanken eine Paradoxie: „Eine Routine soll als Nichtroutine erscheinen. Der Professor soll sich zum Studierenden verhalten wie der Arzt zum Patienten

leistung, die Hochschule ein Dienstleistungsanbieter und der Studierende der Dienstleistungsnachfrager. Für diese Zuordnung ist entscheidend, dass die Lehrenden für den Dienstleistungsanbieter „Hochschule“ ihre spezifischen Fähigkeiten und ihre Bereitschaft durch Vermittlung von (Wissens-)Informationen zur Erbringung des Ausbildungsangebots einbringen. Aus der Vermittlungsbereitschaft der Lehrenden und der Teilnahme des Studierenden am Vermittlungsprozess sowie seiner Bereitschaft die Wissensinformationen zu verarbeiten, resultiert das Dienstleistungsergebnis (HILKE 1989: 17ff.).

Die zu vermittelnden (Wissens-)Informationen resultieren aus der Wissenschaftsproduktion der Universität. Diese stellt somit für die Dienstleistung Lehre einen Inputfaktor dar. Hierin ist auch die Notwendigkeit begründet, dass die Universität „Wissenschaft und Lehre“ als Kuppelproduktion⁶⁸ organisiert.

Das Dienstleistungsverständnis ist hilfreich, da es auch zu einem Zurechtrücken der Bedeutung der Tätigkeit der Lehrenden⁶⁹ im Falle der Diskussion um die Qualität der Lehre verhilft. Denn was für jede andere Dienstleistung geltend gemacht wird, gilt auch für die Lehre: Der Charakter der Dienstleistung Lehre hängt von internen und externen Faktoren ab, im Falle der Studierenden beispielsweise von deren Studierfähigkeit und deren Studienmotivation, sowie von räumlichen, zeitlichen und situativen Rahmenbedingungen vor Ort und nicht ausschließlich von der Vermittlungstätigkeit der Lehrenden.

und der Pfarrer zum Sünder. Wie der studentische Wunsch nach Betreuung, nährt das Selbstverständnis des Professors als Dienstleister die Illusion der persönlichen Zuwendung – als ob es keinen Zeitdruck gäbe; als ob es ein „Eingehen auf den anderen geben könnte“ (ebenda: 341f.).

⁶⁸ Eine Kuppelproduktion oder technologisch verbundene Produktion liegt vor, wenn bei einer Produktion (simultan) mehrere gleichartige oder verschiedenartige Produkte (Kuppelprodukte) entstehen. Je nachdem, ob das Mengenverhältnis der Kuppelprodukte bei einem bestimmten Leistungsverhältnis eines Prozesses veränderlich ist oder nicht, wird zwischen starrer und elastischer Kuppelproduktion unterschieden. Häufig wird zwischen Nebenprodukten und Abfällen einerseits und dem Hauptprodukt andererseits unterschieden. Als Leitprodukt wird jenes Kuppelprodukt bezeichnet, das die Ausrichtung der Produktion primär bestimmt.

⁶⁹ Douglas Hagues schlägt als Lösung einen Typ Universität und die Einführung verschiedener Lehrtypen vor. Dies wären: Star-Akademiker, die sich ganz auf die Forschung konzentrieren, aber allen Universitäten als Vortragende zur Verfügung stehen; Medienberater, die für die jeweiligen Lehrinhalte und Lernprozesse die angemessene technische Implementierung sicherstellen; akademische Impressarios, deren Kompetenz in der Umsetzung von Forschungsergebnissen in lehrbares Wissen besteht, sowie „educational consultants“, die Studierenden in allen Studienfragen beraten.

4.1 Dienstleistungsprozess und Dienstleistungsergebnis

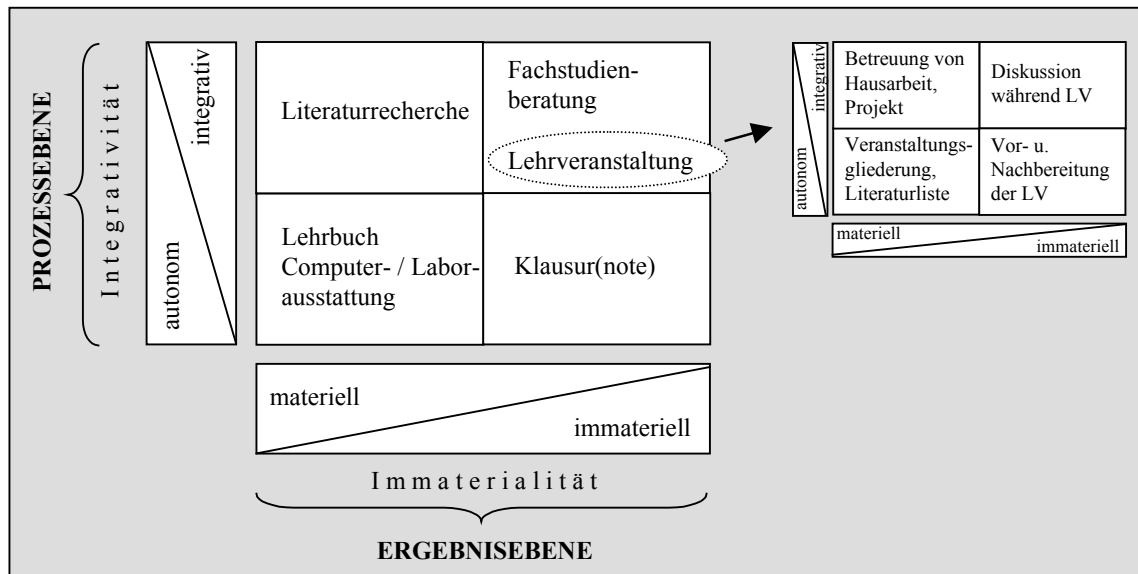
Mit der Schlussfolgerung, die Lehre sei eine Dienstleistung läuft man Gefahr, der Komplexität von Dienstleistungen im Allgemeinen und von der Lehre im Speziellen nicht hinreichend Rechnung zu tragen. Dies wird vor dem Hintergrund deutlich, dass die Abgrenzungsversuche zwischen Sachgütern und Dienstleistungen in der Literatur als gescheitert angesehen werden. Die Argumente hierfür brauchen an dieser Stelle nicht detailliert aufgeführt werden. Sie finden sich wesentlich bei ENGELHARDT/KLEINALTENKAMP/RECKENFELDERBÄUMER (1993), die zu folgenden Schlussfolgerungen gelangen:

- Eine strenge Unterscheidung zwischen Sach- und Dienstleistung ist aus ökonomischer Sicht nicht zweckmäßig.
- Spezifische Absatzobjekte bestehen aus einem Bündel von Teilleistungen mit materiellen und immateriellen Komponenten.
- Externe Faktoren werden in unterschiedlichem Ausmaß in den Leistungserstellungsprozess integriert.
- Absatzleistungen lassen sich auf der Prozessebene nach dem Grad der Integrativität und auf der Ergebnisebene nach dem Grad der Immaterialität unscharf zuordnen.

Die Integrativität beschränkt sich dabei nicht darauf, ob externe Produktionsfaktoren in den Prozess der Dienstleistungserstellung integriert werden oder nicht. Externe Produktionsfaktoren spielen ohnehin auch bei der Sachgüterproduktion eine Rolle. Die Integrativität wird beurteilt nach ihrer Eingriffstiefe in die Wertschöpfungskette und nach ihrer Intensität (ebenda: 415). Absatzobjekte lassen sich demnach unscharf in zwei Ebenen einordnen:

- nach ihrer Ausgestaltung auf der Prozessebene in eher integrative und eher autonome Leistungen,
- nach ihrer Ausgestaltung auf der Ergebnisebene in überwiegend materielle und immaterielle Leistungen (ebenda: 416ff.).

Abbildung 2: Typologie von der Dienstleistung Lehre [in Anlehnung an ENGELHARDT/KLEINALTENKAMP/RECKENFELDERBÄUMER (1993: 417)]



In Abbildung 2 ist diese aus ökonomischer Sicht zweckmäßige Leistungstypologie mit Beispielen aufgeführt. Dem Immaterialitätsgrad werden aber auch in dieser Typologie erhebliche ökonomische Konsequenzen nachgesagt. Die Immaterialität als Dimension ergibt sich aus der Trennung von Prozess- und Ergebnisebene. Allerdings hängen Prozess und Ergebnis eines spezifischen Absatzobjektes voneinander ab, so dass viele Konsequenzen, die der Ergebnisebene zugesprochen werden können, aus dem Prozess resultieren. So können viele ökonomische Konsequenzen, die in der Literatur der Immaterialität zugesprochen werden, auf den Grad der Integrität zurückgeführt werden.

Diese Unterscheidung wird hier aufgeführt, weil sich daraus ein weiterer wichtiger Anhaltspunkt für die Frage der Qualität der Hochschulausbildung ergibt. Sie bedeutet nämlich, dass die Lehre nicht ausschließlich durch Prüfungsleistungen operationalisierbar wird. Denn dadurch wird weder die Wissensvermittlung des Lehrenden noch der Leistungsbeitrag des Studierenden objektiv überprüfbar.

Daher wird im folgenden die Argumentation auf der genannten Typologie von ENGELHARDT/KLEINALTENKAMP/RECKENFELDERBÄUMER (1993) aufgebaut.

4.2 Scheinbare Konsequenzen der Immaterialität

Die Immaterialität führt zweifelsohne beim Nachfrager zur mangelnden physischen Wahrnehmbarkeit und dadurch zu einer höheren Beschaffungsunsicherheit und zu mangelnder Vergleichbarkeit (ebenda: 418ff.). In der Folge kann der Preis die Rolle eines Qualitätsindikators übernehmen (KROEBER-RIEL 1984: 360ff.). Allerdings ist der Preis als Qualitätsindikator nicht nur an immaterielle Leistungsergebnisse gebunden. Er nimmt generell diese Rolle ein, wenn die Konsumenten durch Preisbeobachtung auf die Qualität schließen (MÜLLER-HAGEDORN 1993: 227). Die Ursache hierfür ist demzufolge die Informationsasymmetrie (WORATSCHEK 1992: 99f.) und das dadurch entstandene subjektiv empfundene Risiko (KROEBER-RIEL 1984: 304ff.). Insofern ist Immaterialität der Leistung nur eine Möglichkeit, die zu Qualitätsunsicherheit führt.

Die Ursachen für die mangelnde physische Wahrnehmbarkeit von Dienstleistungen generell und der Dienstleistung Lehre im Besonderen sind vielfältig und nicht nur in der Immaterialität zu suchen. Da jedes Individuum über einen spezifischen Wahrnehmungsapparat verfügt, hängt das Beschaffungsrisiko und die Fähigkeit, unterschiedliche Qualitäten zu vergleichen, stark von den persönlichen kognitiven und affektiven Prozessen ab. Je nach Erfahrungshorizont und Lernverhalten ist die Wahrnehmungsfähigkeit individuell unterschiedlich ausgeprägt. Insbesondere die Komplexität des Lehr- und Lernprozesses führt ebenfalls zur mangelnden physischen Wahrnehmbarkeit und zu höherem Beschaffungsrisiko.

Die Simultaneität von Produktion und Absatz (auch *uno-actu-Prinzip* genannt) wird ebenfalls häufig der Immaterialität zugeschrieben. Wie WORATSCHEK (1996) zurecht feststellt, ist die Simultaneität aber eine Folge des integrativen Prozesses und somit nicht auf die Ergebnisebene zurückzuführen. Zwar sind Prozesse zwangsläufig immateriell, was jedoch nicht dazu führt, dass Immaterialität die Simultaneität nach sich zieht.

Die Nichtlagerfähigkeit wird ebenso häufig auf die Immaterialität von Dienstleistungen zurückgeführt (MEFFERT/BRUHN 1997: 63). Jedoch belegen Beispiele wie Software oder Kinofilme, dass auch diese Aussage nicht zutrifft. Technik macht immaterielle Güter lagerbar. Die Nichtlagerfähigkeit ist ebenfalls auf den Prozesscharakter durch den hohen Integrationsgrad externer Faktoren zurückführbar. Dies trifft für die Hochschulausbildung nicht zu. (Wissens-)Information ist lagerfähig, ihre Vermittlung aber ist nur begrenzt lagerfähig. Ein Beispiel hierfür ist die Fernlehre.

Anbieterseitig soll die Immaterialität zur Ausrichtung der Kapazitäten am Spitzenbedarf führen (ENGELHARDT/KLEINALTENKAMP/ RECKENFELDER-BÄUMER 1993: 420). Auch hier liegt der eigentliche Grund nicht in der Immaterialität des Leistungsergebnisses, sondern in der durch die Integration bedingten Mitwirkung externer Faktoren, die nicht in der Verfügungsmacht des Anbieters stehen. Die hohe Integrativität und nicht die Immaterialität von Dienstleistungen hat zur Folge, dass bis zum Produktionsende nicht genutzte Dienstleistungspotenziale als Umsatzbringer verloren sind.

Weiterhin werden anbieterseitig der Immaterialität die Schwierigkeit von Qualitätskontrolle und Präsentationsprobleme zugeschrieben (ebenda: 419ff.). Präsentationsprobleme und die schwierige Durchführung von Qualitätskontrollen entstehen primär auf Grund der mangelnden Wahrnehmungsfähigkeiten. Die Glaubwürdigkeit von Qualitätszusagen ist, wie bei Dienstleistungen, auf die Reputation des Anbieters gestützt. Auch kommen als Surrogate der Leistungspräsentation vorwiegend die Präsentation der Leistungspotenziale zum Einsatz.

4.3 Konsequenzen der Integrativität

Für den Kunden einer Dienstleistung kann die Integrativität einen potenziellen Vorteil darstellen, da er auf die betrieblichen Prozesse Einfluss nehmen kann (ebenda: 421). Er ist somit für die Dienstleistungsqualität mitverantwortlich, auch wenn er sich dessen nicht bewusst ist. Durch seine Beteiligung beeinflusst

er auch die Kosten des Produktionsprozesses. Gleichzeitig trägt er ein erhöhtes Beschaffungsrisiko, da er Unsicherheit über die Fähigkeiten des Anbieters hat.

Dem Nachteil des Beschaffungsrisikos steht der Vorteil der möglicherweise höheren Individualität gegenüber (ebenda). Auf Grund der Integrativität ist eine Kooperation zwischen Anbieter und Kunden generell unerlässlich, so dass der Lehr- und Lernprozess insbesondere durch Kooperationsbeziehungen geprägt sein müsste.

Für den Anbieter ist eine hohe Integrativität mit einer hohen Bereitstellungsleistung verbunden. Da der externe Faktor für den Produktionsprozess notwendig ist, ist die Leistungserstellung nur möglich, wenn der Kunde die Faktoren bereitstellt. Dies bringt mit sich, dass der Anbieter, wie bereits erwähnt, seine Kapazitäten nach dem Spitzenbedarf ausrichten muss, da der externe Produktionsfaktor den Zeitpunkt der Leistungserstellung bestimmt. Gleichzeitig bedeutet die Integrativität für den Anbieter ein höheres Risiko, da er die Eigenschaften der externen Faktoren nur schwer beurteilen kann. Er kann nur beschränkt die Eignung, den Zeitpunkt des Einsatzes und die Intensität der Mitwirkung kontrollieren.

Im Falle der Hochschulausbildung hat die Hochschule keine Möglichkeit die Studierfähigkeit ihrer Studierenden vor der Studienaufnahme zu prüfen. Jedoch ist zu unterstellen, dass die Hochschule ausreichend Gestaltungsmöglichkeiten hat, die studentische Lernmotivation, den Zeitpunkt des studentischen Arbeitsinsatzes und die aktive Teilnahmebereitschaft zu steuern.⁷⁰ Und dass gerade diese Steuerung des Lernprozesses von den Studierenden erwünscht ist und zur Reduktion der studentischen Qualitätsunsicherheit beiträgt.

Mit anderen Worten: Es ist zu vermuten, dass eine bewusste Steuerung des Lernprozesses in Form von Orientierungsleistungen positive Auswirkungen auf das studentische Qualitätsurteil hat.

⁷⁰ Beispielsweise zeigen BACKES-GELLNER/WECKMÜLLER (1998) wie sich alternative Schulregulierungsstrategien – wie zentrale Abiturvorgaben, die Verlagerung von Prüfungen auf externe unabhängige Institutionen und die regelmässige Durchführung von standardisierten Schultests und deren Veröffentlichung (bspw. TIMMS-Studie) – auf das Schulfachfrageverhalten auswirken können.

Die Konsequenzen aus diesen Überlegungen verdeutlichen, dass Immaterialität allenfalls Unsicherheiten der Partner – Lehrende und Studierende – bedingt, die aus der begrenzten physischen Wahrnehmung des Immateriellen resultieren. Vor diesem Hintergrund überlegt WORATSCHEK (1996), ob die Immaterialität in der Leistungstypologie durch ein übergeordnetes Konstrukt ersetzt werden kann, damit eine Typologie nach den Graden der Unsicherheit und der Integrativität erfolgen kann. Die Immaterialität würde dann zu Gunsten der Berücksichtigung von Unsicherheiten aufgegeben. Aus der Überlegung, dass auch aus der Integrativität und der Immaterialität Risiken entstehen, die qualitätsrelevant sind und die Auswirkungen auf Kosten und Erlöse haben, geht WORATSCHEK (1996) davon aus, dass der Aspekt der Bewertungs- und Verhaltensunsicherheit dieses übergeordnete Konstrukt sein kann. Verhaltensunsicherheit ist ein zentrales Konstrukt der informationsökonomischen Theorien. Übertragen auf den Lehr- und Lernprozess resultiert die studentische Qualitätsunsicherheit aus den fehlenden Gestaltungsregelungen für das Verhalten⁷¹ der Beteiligten am Lehr- und Lernprozess. Darauf wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

⁷¹ Im Zusammenhang der Freiheit von Kunst und Wissenschaft, Forschung, Lehre und Studium ist für den hier zu untersuchenden Sachverhalt § 4 Abs. 3 und 4 HRG zu berücksichtigen: „Die Freiheit der Lehre“ (Artikel 5 Abs. 3 Satz 1 des Grundgesetzes) umfasst, unbeschadet des Artikels 5 Abs. 3 Satz 1 GG, im Rahmen der zu erfüllenden Lehraufgaben insbesondere die Abhaltung von Lehrveranstaltungen und deren inhaltliche und methodische Gestaltung, sowie das Recht auf Äußerung von wissenschaftlichen und künstlerischen Lehrmeinungen. Entscheidungen der zuständigen Hochschulorgane in Fragen der Lehre sind insoweit zulässig, als sie sich auf die Organisation des Lehrbetriebs und auf die Aufstellung und Einhaltung von Studien- und Prüfungsordnungen beziehen“ Was die „Freiheit des Studiums“ umfasst, findet sich in § 4 Abs. 4 HRG: „Die Freiheit des Studiums umfasst, unbeschadet der Studien- und Prüfungsordnungen, insbesondere die freie Wahl von Lehrveranstaltungen, das Recht, innerhalb eines Studiengangs Schwerpunkte nach eigener Wahl zu bestimmen, sowie die Erarbeitung und Äußerung wissenschaftlicher und künstlerischer Meinungen. Entscheidungen der zuständigen Hochschulorgane in Fragen des Studiums sind insoweit zulässig, als sie sich auf die Organisation und ordnungsgemäße Durchführung des Lehr- und Studienbetriebes und auf die Gewährleistung eines ordnungsgemäßen Studiums beziehen.“

III. Das Qualitätsproblem – Theoretische Erklärungsbeiträge

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels geht es um die Auseinandersetzung mit der studentischen Zwecksetzung, die dem studentischen Qualitätsurteil zugrunde liegt. Ausgehend von der im zweiten Kapitel formulierten Annahme, dass es sich beim studentischen Qualitätsurteil um eine Vertrauensbekundung handelt, gilt es, der erwarteten Lehrqualität und deren Konsequenzen für den studentischen Beurteilungsprozess besondere Beachtung zu schenken.

Durch diesen Schritt wird der Analyseblick für das weitere Vorgehen auf den Aspekt der Qualitätsunsicherheit gelenkt. Insbesondere rückt das Ausmaß der studentischen Qualitätsunsicherheit in den Mittelpunkt der weiteren Überlegungen und stellt somit den Ausgangspunkt der sich anschließenden theoretischen Diskussion sowie der Auswahl der Erklärungsbeiträge der Neuen Mikroökonomischen Theorie dar.

1. Die studentische Verwendungszwecksetzung: Die erwartete Lehrqualität

Für jeden betrieblichen Planungsprozess ist es notwendig, die oftmals eher abstrakten Kundenbedürfnisse und die Verwendungszwecksetzung zu erkennen, um daraus die Qualitätsanforderungen der Kunden abzuleiten, denn diese ist für den Kunden die Soll-Qualität, an der das Produkt geprüft wird. Mit anderen Worten: die Verwendungszwecksetzung des Kunden stellt die „erwartete“ Qualität dar. Folglich ist die Evaluation und die Decodierung der Kundenerwartungen immer der Ausgangspunkt für den Einsatz von Maßnahmen zur Qualitätssicherung.

Durch die Analyse des studentischen Qualitätsurteils und insbesondere dessen Entstehungsprozess wird hier als ein möglicher Weg zur Erschließung von qualitätsurteilsbestimmenden (Leistungs-)Informationen gesehen. Da unterstellt wird, dass sich die studentische Zwecksetzung zu Studienbeginn eher abstrakt und teilweise inhaltsleer darstellt, wird hier die Ansicht vertreten, dass gerade

dieser Tatbestand der Hochschule ein bisher unterschätztes Gestaltungspotential für die Qualitätssteuerung i. S. von Erwartungslenkung, Leistungsanpassung und Leistungssegmentierung an die Hand gibt.

Um die Bedeutung der studentischen Zwecksetzung im Sinne von „erwarteter Lehrqualität“ zu verdeutlichen, ist nach den Erwartungen der Studierenden, vor und zu Studienbeginn sowie während des Studiums zu fragen.

1.1 Schule – Ort der Entstehung der studentischen Verwendungszwecksetzung

Die Verinnerlichung von sozial vorgegebenen Normen und Wertmaßstäben machen einen bedeutenden Teil dessen aus, was man die „Sozialisation“ von Schülern nennt. Darüber sind sich fast alle Theoretiker und viele Empiriker der Sozialforschung einig (REGENBOGEN 1998: 15). Es gibt eine Vielzahl an Forschungen zu der Frage, wie soziale Handlungserwartungen, also „Normen“, in der Kindheit und später als formuliert erfahren, im Jugendalter internalisiert und in der Adoleszenz kognitiv verarbeitet und in ihrer angenommenen Gültigkeit durch Handlungen bestätigt werden. Die empirische Sozialforschung richtet dabei ihr Augenmerk auf die Frage, wie Schüler mit solchen „moralischen“ Standards umgehen, die „normative“ Erwartungen genannt werden (ebenda). Dabei wird zwischen Wertmaßstäben in informell strukturierten sozialen Milieus (Freundschaften, Familie) und denjenigen Beurteilungsmaßstäben, welche in der bisherigen Wertforschung⁷² „institutionelle Werte“ – wie z. B. auf der Ebene von Schule und Ausbildung – genannt werden, unterschieden.⁷³

⁷² Siehe LANGENBECK (1990) zu den philosophischen, soziologischen und politischen Aspekten der These vom Wertewandel.

⁷³ Ein Beispiel für solche Forschung liefert FEATHER (1975: 63). Er hatte in seiner ersten Untersuchung (1970) über Werte im Erziehungswesen Differenzen zwischen persönlichen und institutionellen Werten gemessen. Er befragte in einem australischen College Erstsemester der Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften mit dem Werteinventar von ROKEACH (1968). Einheitlich wurden in allen drei Fächergruppen bei Fragen nach „school values“ signifikant höhere Einstufungen für ausbildungsspezifische Werte abgegeben als bei der Befragung nach den „own values“. Andererseits gab es hohe Übereinstimmungen zwischen den persönlichen Werten der Studierenden der gleichen Fächergruppe. Für Feather lieferten diese Ergebnisse Argumente für die These vom „person-environment-fit“: Danach wird z. B. die Wahl eines Studiengangs begünstigt durch die Annahme, man könne in einem Studienfach auf axiologisch Gleichgesinnte treffen, oder auch, es ließen sich

Bei den Schülern existiert somit ein „vordefiniertes“ Qualitätsverständnis. Vor diesem Hintergrund sollte die Hochschule den Einfluss der Schule auf die Erwartungsbildung der Schüler hinsichtlich der Qualität der Lehre in ihre Gestaltungsüberlegungen miteinbeziehen. Zum Zwecke der Orientierung wurden Schüler der 12. und 13. Jahrgangsstufe befragt.⁷⁴ Diese offene Befragungen erfüllen keinen repräsentativen Anspruch, aber sie verhelfen zu einer umfassenderen Einsicht in das schulisch vorgeprägtes Qualitätsverständnis.⁷⁵

Auf die Frage, was die Schüler von einer Ausbildung an einer Universität erwarten, wurde an erster Stelle der berufsbezogene Anspruch wie folgt beschrieben:

- eine „gute/gründliche“ Vorbereitung für den künftigen Beruf, eine „kompetente“ Fachausbildung, die im künftigen Beruf umgesetzt werden kann;
- eine gute Grundlage für das Berufsleben;
- eine Ausbildung, die sie auf spätere Anforderungen optimal vorbereitet, eine „optimale“ Vorbereitung auf den Berufsalltag;
- eine Ausbildung mit guten Chancen, den erwünschten Beruf auszuüben;
- eine „gute“ Einführung in die Berufswelt;
- eine „lebens- und praxisnahe“ Ausbildung;
- eine Ausbildung, die sich an den Interessen der Studierenden orientiert.

fremdgesetzte Berufserwartungen mit den eigenen Wertvorstellungen besonders gut koordinieren. Die getrennte Befragung nach „own values“ und „school values“ in zwei Gruppen ließ allerdings keine Auszählung in der Hinsicht zu, wie weit individuell die Einstufungen persönlicher Werte gegenüber institutionellen Werten auf gleicher Ebene vorgenommen werden und wie weit sie voneinander abweichen.

⁷⁴ An dieser Stelle gilt der Dank den Lehrern und Schülern des Domgymnasiums Osnabrück.

⁷⁵ Diese Gruppeninterviews sind ausschließlich als vorbereitende Maßnahme für die in dieser Arbeit stattfindende inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Qualitätsverständnis von Studierenden gedacht. Mit Hilfe der Schüleraussagen über ihre Vorstellungen, was für sie eine „gute Qualität der Hochschulausbildung und der Lehre“ ausmacht, erhoffte sich die Verfasserin, das richtige „Gefühl“ für die Vielfalt der Antworten und -kategorien sowie die richtige Sprache zu entwickeln. Mit anderen Worten: eine „Vorsichtsmaßnahme“ zur Minimierung der „Betriebsblindheit“. (Frageleitfaden siehe Anhang)

An zweiter Stelle wurden hochschul- und dozentenbezogene Erwartungen formuliert wie z. B.:

- anspruchsvolle, informierte und engagierte Dozenten;
- kompetente Professoren, die auch ihr Wissen vermitteln können;
- ein „menschliches“ Arbeitsklima;
- eine gute Betreuung und Beratung;
- Professoren, die einen fordern und fördern, aber nicht überfordern;
- keine überfüllten Vorlesungen;
- mehr Kontrolle über die Lehrenden;
- interessante Vorlesungen und
- eine gute Ausstattung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bereits bei den Schülern die beruflichen Vorstellungen und Orientierungen ihre Verwendungszwecksetzung in Bezug auf die Hochschulausbildung determinieren. Von zentralem Interesse ist hierbei, dass die Schüler – auf Nachfrage – nicht konkretisieren konnten, was sie unter „gut“ oder „optimal“ verstehen. D. h., das vordefinierte Qualitätsverständnis ist inhaltsleer.

An dieser Stelle soll nicht näher auf das Antwortverhalten⁷⁶ eingegangen werden. Statt dessen wird hier als ein weiteres zentrales Ergebnis das Antwortverhalten auf die Frage gesehen, wann die Schüler die Ausbildung an einer Universität als „gut“ bezeichnen würden. Unabhängig von der Jahrgangsstufe antworteten die Schüler einheitlich mit, „wenn unsere Erwartungen erfüllt werden“.

⁷⁶ Es handelt sich hier um eine lose Aufzählung der Antworten, ohne auf die qualitativen Unterschiede der Antworten zwischen den zwei Jahrgangsstufen einzugehen. Selbstverständlich ist davon auszugehen, dass die Antworten differenzierter ausfielen, je näher der Übergang zwischen Schule und Hochschule bei den Schülern anstand. Unabhängig vom Differenzierungsgrad zeigen die Antworten, dass die Erwartungshaltungen überwiegend primär beruflich zweckorientiert sind.

Es ist anzunehmen, dass, wenn die Hochschule sich nicht mit der inhaltsleeren, beruflich orientierten Erwartungshaltung der Schüler vor und zu Studienbeginn i. S. der Qualitätssteuerung durch ein entsprechendes Informationsverhalten auseinandersetzt, die Möglichkeit verkennt, das Verfestigen falscher studentischer Qualitätserwartungen zu verhindern. Somit vergibt sie die Chance der Qualitätssteuerung, nämlich die Einflussnahme auf die studentische Qualitätsurteilsbildung.

1.2 Studium – veränderte Erwartungen von Studierenden an die Hochschulausbildung?

Wie die Äußerungen der Schüler gezeigt haben, sind ihre Erwartungen an die Hochschulausbildung überwiegend berufsorientiert. Zum Zeitpunkt der Studiaufnahme und während des Studienverlaufs werden diese weiterhin der Dreh- und Angelpunkt für die studentische Zwecksetzung die Vorstellungen, Ziele und Nutzenerwartungen, die Studierende mit ihrem Studium verbinden, sein. Es ist zu fragen, inwieweit sich die Erwartungen von jenen der Studienberechtigten⁷⁷ und von jenen der sich im Studium befindlichen Studierenden unterscheiden.

Die Studie von LEWIN/HEUBLEIN (1998: 5) zeigt, dass die Entscheidungen der Studienberechtigten, beim Übergang von der Schule zur Hochschule, maßgeblich von den zu diesem Zeitpunkt bestehenden beruflichen Vorstellungen und Orientierungen bestimmt sind. Die Intensität beruflicher Erwägungen der Studienberechtigten vor und bei Studienbeginn hat sich dabei in den letzten Jahren 1992 bis 1995 noch gesteigert (ebenda). So wird die Studienwahl nicht allein vom Fachinteresse oder den Neigungen und Begabungen dominiert, sondern stärker denn je von der Einschätzung künftiger Beschäftigungsmöglichkeiten. Studienmotive wie vielfältige Berufschancen, sichere Berufsposition, sowie selbstständige und eigenverantwortliche Berufsausübung nehmen bei dieser Entscheidung einen hohen Stellenrang ein

⁷⁷ Studienberechtigte sind Personen, die die für das Studium erforderliche Qualifikationen nachweisen können (siehe § 27 HRG).

(ebenda). Dabei ist die Berechtigung und der Realitätsbezug mancher beruflicher Ziele und Orientierungen durchaus kritisch zu hinterfragen, denn berufliche Vorstellungen und die daraus abgeleiteten Berufsziele scheinen häufig eher Assoziationen, Vermutungen und Klischees entsprungen zu sein als wirklicher Sachkenntnis und genauer Information über Berufsbilder. Diese Vermutung wird durch die Einschätzung der Studienanfänger bestätigt, dass sie ihre Informationslage als lückenhaft und in nicht seltenen Fällen als ungenügend einschätzen (ebenda). Bei der Frage nach den Herkunftsquellen ihrer Informationen wurden meist die Medien, die Schule, Beratungsinstanzen sowie Freunde, Geschwister und Eltern genannt (ebenda).

Von allen Berufsziel-Vorstellungen verfolgten die in der Studie von LEWIN/HEUBLEIN (ebenda) befragten Studienanfänger, im Wintersemester 1996/97, am häufigsten *soziale Orientierungen*. Nur für einen geringen Anteil von 14% gehören „über berufliche Anforderungen das Menschliche nicht vergessen“ und „viel mit Menschen umgehen“ nicht zu den Vorstellungen von der künftigen Berufstätigkeit (ebenda). Die erstgenannte Zielvorstellung steht dabei auch an der Spitze der Rangfolge aller einzelnen Wertorientierungen; über vier Fünftel der Studienanfänger erachten es für sich als wichtig (ebenda). Soziale Kontakte, das Selbstbild als „guter, verständnisvoller Kollege“ bestimmen wesentlich die Vorstellungen der beginnenden Studierenden von ihrer zukünftigen Tätigkeit. LEWIN/HEUBLEIN (ebenda: 7) schlussfolgern, dass Studienanfänger sich aufgehoben fühlen in einer angenehmen kollegialen Atmosphäre. Nicht Selbstbezogenheit dominiert ihre Vorstellungen, nicht konkurrentes Verhalten und Leistungsdruck, sondern Interesse am anderen und die Bereitschaft, neben beruflichen Anforderungen soziale Beziehungen mit zu beachten. LEWIN/HEUBLEIN (ebenda: 8) vermuten, dass die hohe Bedeutung, die sozialen Motiven zuerkannt wird, zum Teil ein Reflex auf die Verunsicherungen durch die neue Lebenssituation zu Studienbeginn darstellen kann. Übertragen auf den bevorstehenden Lehr- und Lernprozess ist zu unterstellen, dass das stark ausgeprägte Bedürfnis der sozialen Beziehung auch die Erwartungshaltung in Bezug auf das Beziehungsverhältnis „Lehrender – Studierender“ und das Beziehungsverhältnis

„Studierender – Studierender“ beeinflusst. Sie sind als erste Hinweise für die Erwartungshaltung nach Kommunikation und sozialem Kontakt, in Form von Betreuung und Beratung gegenüber der Hochschule, zu deuten. Mit anderen Worten: die der Studiumsentscheidung zugrunde gelegte berufliche Zwecksetzung besitzt eine starke soziale Orientierung, deren Befriedigung im Lehr- und Lernprozess eine entscheidende Rolle für das Qualitätsurteil spielen wird.

Die Erfolgs- und Karriereorientierungen nehmen nach LEWIN/HEUBLEIN (ebenda) den zweiten Platz in der Rangfolge der Berufsziele ein. Drei Viertel der Studienanfänger äußern vor allem, gut zu verdienen und eine leitende Stellung einzunehmen als Berufsantizipationen. Über drei Fünftel geben jeweils diese Ziele an (ebenda: 8). LEWIN/HEUBLEIN weisen zu Recht daraufhin, dass der enge Zusammenhang zwischen den einzelnen beruflichen Orientierungen dieser Gruppe mehr als ein bloßes Interesse an einer sicheren sozialen Position oder der Wunsch nach Anerkennung sind: „Die Karriere, der Aufstieg ist gewollt (ebenda: 7)“. Im Vergleich zu früheren HIS-Befragungen von Studienberechtigten ist ein Bedeutungszuwachs extrinsischer Motive für die nachschulische Ausbildungswahl zu konstatieren (ebenda). Vor allem eine sichere berufliche Zukunft und das Erreichen leitender Positionen gehören mehr denn je zu den Lebenszielen der Studienberechtigten.

Auf den ersten Blick scheint die starke Betonung von Erfolgs- und Karriereorientierungen im objektiven Kontrast zu den hoch bewerteten sozialen Berufswerten zu stehen. Aber zieht man die Zielvorstellungen der Studienanfänger⁷⁸ hinzu, erscheint das noch nicht als widersprüchlich. 62% der Befragten wollten sowohl Karriere machen als auch sozial beziehungsreich agieren in ihrer künftigen Berufstätigkeit. LEWIN/HEUBLEIN (ebenda: 8) stellen zu Recht die Frage, ob hier eine neue akademische Führungsschicht heranwächst, die sozialen Werten einen höheren Stellenrang als bisher einräumt, oder ob sich bei ihnen soziale Beziehungen und das „Menschliche“ neben der Arbeit nur in „small talk“ und Unverbindlichkeit auflösen. Aus der Situation des

⁷⁸ Ein Studienanfänger ist eine Person, die sich erstmals an einer Hochschule immatrikuliert hat (Hochschulsemester = Fachsemester = 1).

Studienanfangs kann dies wohl kaum entschieden werden. Allerdings ist anzunehmen, dass Unwissenheit und Unerfahrenheit über die Realität in leitenden Berufsstellungen und vor allem auch die durch die allgemeinbildenden Schule genährten hohen Selbstansprüche, in moralischer Hinsicht zu solchen widersprüchlichen Berufsvorstellungen (REGENBOGEN 1998: 18) geführt haben. Aber gerade dies bedeutet, dass diese Ziele ihre Bewährung noch vor sich haben. Zwar ist mehr oder weniger offen, welche Vorstellungen sich als die stärkeren Leit motive durchsetzen werden. Jedoch kann unterstellt werden, dass für Studierende das Lehrangebot ein zentrales Beurteilungskriterium für die Erfüllbarkeit ihrer Karriere- und Erfolgsvorstellungen darstellt.

An dritter Stelle der Berufsziele steht das Streben der befragten Studienanfänger nach guter Arbeitsleistung, herausfordernden Arbeitsinhalten und fachlicher Souveränität (ebenda: 8f.). Zwei Drittel der Studienanfänger halten dies für wichtig in Bezug auf ihre künftige Berufstätigkeit. „Sich ständig neuen Herausforderungen zu stellen, ist für sie ein maßgeblicher Aspekt ihrer beruflichen Zukunft. Aus diesem Kontext lassen sich Interessantheit und Abwechslung, aber auch Genuss an der selbst erbrachten Leistung als Ziele assoziieren. Etwas überraschend ist das Ergebnis, dass erst an sechster Stelle das Bestreben zu finden ist, ein anerkannter Fachmann auf seinem Gebiet werden zu wollen. Noch weiter hinten in der Rangfolge – aber immer noch über 50% der Studienanfänger – verfolgen das Ziel, in fachlicher Hinsicht Überdurchschnittliches leisten zu wollen. Damit lässt sich mit Sicherheit zum Einen sagen, dass Professionalität und ein bestimmtes Anspruchsniveau bei der Mehrheit der deutschen Studienanfänger zum Selbstverständnis der künftigen beruflichen Tätigkeit gehört. Zum Anderen bleibt es dabei, dass diese Ziele nicht an der Spitze der entsprechenden Rangreihe stehen. Die berufliche Zwecksetzung wird weniger von der Bewältigung fachlicher Ansprüche als von den Erwartungen über die Art und Weise der künftigen Berufsausübung – nämlich erfolgreich und trotzdem sozial orientiert – bestimmt.

Diese Ergebnisse untermauern die Annahme, dass die beruflichen Vorstellungen und Orientierungen die Nutzenerwartungen und somit die studentische

Verwendungszwecksetzung determinieren. Mit anderen Worten: der Studierende misst die Qualität der Lehre daran, inwieweit Lehrveranstaltungen ihm das subjektive Empfinden geben, dass der dort stattfindende Lehr- und Lernprozess einen Beitrag zur Erfüllung seiner beruflichen Vorstellungen und Orientierungen leistet.

Diese Annahme wird untermauert durch empirische Untersuchungen zum Studienabbruch (z. B. LEWIN et al. 1995; GRIESBACH et al. 1998). Der Studienabbruch erweist sich als ein komplexer Prozess, der von vielen hochschulinternen, wie auch zunehmend hochschulexternen, sowie personenbezogenen Bedingungen beeinflusst wird. Im Vergleich zu einer Untersuchung der HIS von 1975 zeigen die neueren Untersuchungen, dass das Spektrum der Abbruchgründe stark an Komplexität zugenommen hat. Im Einzelfall führen jetzt meist mehrere Gründe zum Studienabbruch. Eindeutig ist jedoch die Bedeutung der beruflichen Orientierungen und Vorstellungen für die Abbruchentscheidung. So haben bei wachsenden Studienanfängerzahlen und Studienzeiten und zunehmend schwierigeren Arbeitsmarktverhältnissen enttäuschte Erwartungen, falsche Vorstellungen von den Studieninhalten und wachsendes Desinteresse am Studienfach als Abbruchgründe ihren Anteil verdoppelt (1974/75: 36%; 1993/94: 73%) (LEWIN et al. 1995: 22ff.).

Dieses Ergebnis wird bestätigt von GRIESBACH et al. (1998: 14ff.), die feststellen, dass bei 72% der befragten Exmatrikulierten⁷⁹ die beruflichen Vorstellungen und Orientierungen, mit denen sie einmal ihr Studium angetreten haben, eine zentrale Rolle in ihrer Abbruchentscheidung spielten.

⁷⁹ Trotz der Verflochtenheit verschiedenster Abbruchgründe und der jeweils ganz eigenen Verläufe bis zur Abbruchentscheidung konnten GRIESBACH et al. (1998), auf der Basis von Exmatrikuliertenuntersuchungen von 1992 bis 1995, sieben Abbrechergruppen relativ trennscharf voneinander unterscheiden: 1. Studienabbrechertyp: frühe Studienabbrecher ohne berufliche Neuorientierung; 2. Studienabbrechertyp: frühe Studienabbrecher mit beruflicher Neuorientierung; 3. Studienabbrechertyp: späte Studienabbrecher ohne berufliche Neuorientierung; 4. Studienabbrechertyp: späte Studienabbrecher mit beruflicher Neuorientierung; 5. Studienabbrechertyp: Studienabbrecher aus familiären Gründen; 6. Studienabbrechertyp: Studienabbrechertyp wegen nicht bestandener Prüfungen; 7. Studienabbrechertyp: Studienabbrecher aus finanziellen Gründen.

1.3 Qualitätsunsicherheit als Dreh- und Angelpunkt des studentischen Qualitätsurteils

Vergleicht man die vom Gesetzgeber formulierte Zielsetzung der Hochschulausbildung mit der studentischen, so fällt die folgende zentrale Gemeinsamkeit auf:

Beide Zielsetzungen sind primär berufs- und zukunftsorientiert. Sowohl der Gesetzgeber als auch der Studierende sieht die Berufsbefähigung⁸⁰ als das zentrale Ziel der Hochschulausbildung an.⁸¹ Mit anderen Worten: bei der Frage nach der Qualität der Lehre geht es um die Frage der Ausbildungsadäquanz.

Sicher könnte der Erfolg der Absolventen im Beschäftigungssystem ein zentraler Indikator für die Qualität der Hochschulausbildung sein. Jedoch ist dabei zu berücksichtigen, dass es sich um einen Indikator handelt, der de facto erst ex post zur Verfügung steht – d. h. nach Abschluss des Studiums und erfolgtem Eintritt ins Berufsleben. Des Weiteren ist dieser Indikator nicht nur erst ex post formulierbar, sondern auch nicht ausschließlich als Indikator für die Lehrqualität isolierbar, denn der Berufserfolg des Absolventen hängt auch von

⁸⁰ Vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung der Hochschulen für den Arbeitsmarkt folgert der Wissenschaftsrat die Notwendigkeit der verstärkten Auseinandersetzung der Hochschulen mit den Problemen der Entwicklung, Vermittlung und des Erhalts der Beschäftigungsfähigkeit (WR 1999: 5). M. E. ist der Begriff „Beschäftigungsfähigkeit“ allgemein gültiger und weniger fokussierend auf die „Ausbildungsverantwortung für ein spezielles Berufsfeld“. Da Berufsfelder einem zunehmenden Veränderungsprozess unterworfen sein werden, und somit keine konstanten Berufsbiographien die Regel sein werden, scheint m. E. der Begriff „Beschäftigungsfähigkeit“ der passendere zu sein. Es geht nicht um „irgendwie beschäftigt sein“, sondern „berufsfeldübergreifend, kompetent, flexibel und langfristig einsetzbar auf dem Arbeitsmarkt“ (Stichwort: Lebenslanges Lernen). M. E. ist dies eine wesentlich höhere Verantwortung der Hochschulen als zuvor. Vor diesem Hintergrund ist auch die Forderung des Wissenschaftsrates (ebenda) einzuordnen: „Die Hochschulen, insbesondere die Universitäten, müssen besser auf das Erwerbsleben vorbereiten.“ Kurz: Die Studierenden müssen besser und anders ausgebildet werden (ebenda).

⁸¹ Dazu stellt der Wissenschaftsrat (WR 1999: 5) fest: „Der Übergang vom Studium in den Beruf ist für einen wachsenden Anteil der Absolventen schwieriger, risikoreicher und langwieriger geworden. Zeiten vorübergehender Arbeitslosigkeit sowie unsicherer und nicht ausbildungsadäquater Beschäftigungen nehmen zu. In einer Reihe von Studienfächern bestehen chronische Beschäftigungsprobleme, die auf eine mangelnde Orientierung der Hochschulen an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes hinweisen.“

einer Vielzahl von Einflussfaktoren und externen Umweltereignissen ab, die die Hochschule nicht (alleine) zu verantworten hat oder nicht beeinflussen kann.⁸²

Die Situation eines Studienanfängers zu Studienbeginn ist wie folgt zu sehen: Zu Studienbeginn hat er seiner Studiumsentscheidung eine berufs- und zukunftsorientierte Zielsetzung zugrunde gelegt. Er war zu diesem Zeitpunkt der Studiumsentscheidung nicht in der Lage, den potenziellen Zielerreichungsgrad seiner Zwecksetzung ausreichend an den qualitätsurteilsbestimmenden (Leistungs-)Informationen der Hochschulausbildung zu prüfen. Jedoch sind diese für die Beurteilung der Gesamtqualität der Hochschulausbildung von entscheidender Bedeutung. Er wird dies erst nach erfolgtem Berufseintritt abschließend bewerten können. Mit anderen Worten: auf Grund unvollkommener Information ist der Studienbeginn von starker Unsicherheit determiniert.⁸³

Situationen, in denen der Konsument vor dem Kauf nicht in der Lage ist, die Eigenschaften zu beurteilen, die für die Gesamtqualität eines Produktes von Bedeutung sind, werden in der Informationsökonomie mit „Qualitätsunsicherheit“ bezeichnet (TOLLE 1994: 926). Bezogen auf die Qualität der Lehre ist unter Qualitätsunsicherheit die Unsicherheit des Studierenden über die Qualitätsmerkmale der Lehre zu verstehen. Ursache dieser Art von Unsicherheit ist

⁸² Gerade weil der Erfolg der Absolventen stark von den Gegebenheiten des Beschäftigungssystems determiniert wird, darf der Erfolg der Absolventen nicht als einziger Indikator für die Qualität der Hochschulausbildung herangezogen werden. In diesem Zusammenhang ist auch darauf hinzuweisen, dass weder definiert ist, was unter „Erfolg“ des Absolventen verstanden werden soll und noch wer dies definiert: oder soll der schnelle Berufseintritt in das Beschäftigungssystem oder die Höhe des Einstiegsgehalts oder das Anforderungsprofil des ersten Arbeitsplatzes ein solches Kriterium darstellen? Die derzeitigen Überlegungen, dass der Erfolg der Absolventen als ein zentrales Kriterium für eine erfolgreiche Reakkreditierung von Studiengängen herangezogen werden soll, lassen einen befürchten, dass die universitäre Ausbildung künftig ausschließlich von den stark konjunkturell unterworfenen Bedarfen des Beschäftigungssystems bestimmt wird.

⁸³ Selbst der Gesetzgeber – als externes Organisationsmitglied – tut sich schwer, (Qualitäts-)Eigenschaften der Hochschulausbildung für seine Beurteilung der Hochschulausbildung zu finden. Da anzunehmen ist, dass der Gesetzgeber sich im Vergleich zum Studierenden eher mit stark aggregierten Qualitätsindikatoren für die Qualitätsbeurteilung auseinandersetzt, zeigt sich auch hier wieder die Notwendigkeit, aus der Analyse der Qualitätsunsicherheit des Studierenden Informationen für sinnvolle aggregierte Qualitätsindikatoren zu gewinnen und nicht umgekehrt.

die systematisch asymmetrische Informationsverteilung zwischen dem Studierenden, der Hochschule und den Lehrenden.⁸⁴

Betrachtungsfokus der mikroökonomischen Analyse, auf die sich diese Arbeit konzentriert, sind die Auswirkungen unvollkommener Informationen auf das Beurteilungsverhalten der Studierenden. Mit anderen Worten: Das Ausmaß der studentischen Qualitätsunsicherheit wird hier als Dreh- und Angelpunkt für das Qualitätsurteil gesehen. Denn die Unsicherheit durch die asymmetrisch verteilten Informationen wirken sich auf das Verhalten der Lehrenden und Lernenden aus. Und aus Unsicherheitssituationen ergeben sich Spielräume für opportunistisches Verhalten. Die Art und der Grad der Unsicherheit und die sich daraus ergebenden Spielräume für Opportunismus werden durch Faktoren bestimmt, anhand derer eine Kategorisierung von qualitätsurteilsbestimmenden (Leistungs-)Informationen erfolgen kann.⁸⁵ Diese knüpft somit an der Unsicherheit der Nachfrager – hier des Studierenden – an.

2. Qualitätsunsicherheit – Erklärungsbeiträge der Neuen Mikroökonomischen Theorie

Vor dem Hintergrund der im ersten Abschnitt gemachten Ausführungen schließt sich nun eine allgemeine theoretische Diskussion über das Ausmaß an Unsicherheit, die bezüglich der verschiedenen qualitätsurteilsbestimmenden (Leistungs-)Informationen besteht, an. Dies ist notwendig, um sich anschließend mit (Gestaltungs-)Möglichkeiten der Hochschule zu befassen, die eine Reduzierung der bestehenden (Qualitäts-)Unsicherheit herbeizuführen in der Lage sind. Es wird eine Systematisierung der (Informations-)Aktivitäten vorgenommen, die an den verschiedenen Seiten der am Lehr- und Lernprozess Beteiligten anknüpft.

⁸⁴ Dabei ist die Möglichkeit nicht auszuschließen, dass die Hochschule und auch Lehrende selbst schlechter über die Qualität ihrer angebotenen Hochschulausbildung informiert sind als die Einstellenden des Arbeitsmarktes.

⁸⁵ Schlechte Lehre ist nicht grundsätzlich in opportunistischem Handeln begründet. Sondern auch Lehrende handeln evtl. aus Unwissenheit über das, was gute Lehre leisten müsste. Beide Handlungen sind denkbar und kommen vermutlich vor.

Als besonders geeignet für dieses Ziel erscheint die Informationsökonomie, die mit ihrem Instrumentarium in der Lage ist, die strukturellen Unsicherheiten und Informationsasymmetrien der an der Hochschulausbildung Beteiligten zu beschreiben und zu erklären.

Ausgehend von der berufsorientierten Verwendungszwecksetzung, ist zu fragen, unter welchen Annahmen und Bedingungen das Qualitätsurteil entsteht und wodurch das Beurteilungsverhalten beeinflusst sein kann.

2.1 Erklärungsbeiträge der Neuen Institutionenökonomie

Als ein geeigneter (Analogie-)Ausgangspunkt für die Analyse des studentischen Beurteilungsverhaltens erscheint die Analyse des Nachfrageverhaltens, da auch hier der differenzierte Einsatz von Qualitätssicherungsmaßnahmen immer in Abhängigkeit von signifikant unterschiedlichen Verhaltensweisen zu sehen ist.

Der mikroökonomischen Haushaltstheorie, die hier für die Analyse der Konsumnachfrage der Studierenden herangezogen werden könnte, sind folgende zentrale Annahmen zugrunde gelegt:

- vollständige Kenntnis der eigenen Präferenzstruktur,
- alle Kaufhandlungen erfolgen unter der Zielsetzung der Nutzenmaximierung (Rationalverhalten), wobei eine mindestens ordinale Nutzenmessung unterstellt wird,
- vollständige Markttransparenz, d. h. vollständige Information,
- unbegrenzte Kapazität der Informationsverarbeitung,
- keinerlei zeitliche, sachliche oder räumliche Präferenzen und
- keine Beeinflussung durch andere Personen oder Erfahrung aus früheren Käufen (soziale Isolation und Unfähigkeit zum Lernen).

Die Annahmen machen deutlich, dass der mikroökonomische Erklärungsansatz, durch das unterstellte Menschenbild eines homo oeconomicus, eine nur geringe Erklärungskraft für reale Kaufprozesse und somit auch für jede Art von Beurteilungsprozess besitzen kann.

Die Kritik an den Modellannahmen soll hier auf zwei zentrale Aspekte beschränkt werden:

(1) *Abstraktion von verhaltensrelevanten Erklärungsgrößen*

In der mikroökonomischen Analyse finden sogenannte sozioökonomische Determinanten des Nachfrageverhaltens, wie z. B. Kultur, Erfahrung, Vertrauen, keine Berücksichtigung.

(2) *Negation des Unsicherheitsproblems und der Existenz unvollständiger Informationen*

Die mikroökonomische Modellanalyse vernachlässigt insbesondere die Unsicherheit, die als zentrales Merkmal aller in die Zukunft gerichteter Entscheidungen angesehen werden kann, und damit eine zentrale Determinante des Nachfrageverhaltens, und somit auch des Beurteilungsverhaltens darstellt.

Darüber hinaus wird durch die Annahmen der vollständigen Markttransparenz, unendlich schneller Reaktionsprozesse sowie vollständiger Information von der begrenzten Informationsverarbeitungskapazität der Marktteilnehmer, Informationsasymmetrien zwischen Anbieter und Nachfrager sowie opportunistischen Verhaltensweisen abstrahiert. D. h., das Ideal des vollkommen ehrlichen oder vollkommen kontrollierbaren homo oeconomicus der neoklassischen Theorie ist nicht zu halten. Dieser Schluss ist die Voraussetzung für den Ansatz der modernen Institutionenökonomik (RICHTER/FUROBOTN 1996: 20). Dadurch verschafft die Neue Mikroökonomische Theorie⁸⁶ die Basis für eine realitätsnähere Abbildung von Transaktionsprozessen im Rahmen der ökonomischen Theorie.

Insbesondere die Kritik an der Annahme vollständiger Informationen hat im Rahmen der Mikroökonomie zu einer Weiterentwicklung der traditionellen Ansätze geführt. Hierbei werden die der klassischen mikroökonomischen Modellanalyse zugrunde liegenden Prämissen entsprechend modifiziert und Aus-

⁸⁶ Zur dogmenhistorischen Bedeutung der modernen Institutionenökonomik, siehe FELDMANN (1995).

tauschprozesse – somit auch Beurteilungsprozesse – unter Unsicherheit und unvollständiger, asymmetrisch verteilter Information betrachtet.

Die Betrachtungen der Neuen Mikroökonomischen Theorie konzentrieren sich vor allem auf die Unsicherheitsprobleme der Transaktionspartner, die Existenz von Informationsasymmetrien, opportunistische Verhaltensweisen sowie die Ausgestaltung von Verträgen. Entsprechende Analysen sind Gegenstand der Transaktionskostentheorie, der Property-Rights-Theorie, der Principal-Agent-Theorie sowie der Informationsökonomie, die gemeinsam unter dem Begriff der Neuen Mikroökonomischen Theorie oder der Neuen Institutionenökonomie zusammengefasst werden können⁸⁷.

Durch diese Theoriebereiche wurde ein wichtiger Schritt zur realitätsnäheren Abbildung menschlicher Verhaltensweisen vollzogen. In diesem Zusammenhang verfolgt die hier angestrebte Analyse das Ziel, die Erklärungskraft unterschiedlicher Theorien im Rahmen der Neuen Institutionenökonomie für den Lehr- und Lernprozess zu analysieren. Zu diesem Zweck wird die Analyse und Ausgestaltung des Lehr- und Lernprozesses im Sinne von Austauschbeziehungen als zentrales Erkenntnisziel der Überlegungen der Neuen Institutionenökonomie abgeleitet. Dabei wird auf die Erkenntnisse der Principal-Agent-Theorie sowie der Informationsökonomie zurückgegriffen.

Ausgangspunkt der Informationsökonomie ist die Annahme, dass Qualitätsunsicherheit einen Prozess der Qualitätsverschlechterung auslösen kann, so dass schließlich nur noch eine schlechte Qualität angeboten wird (TOLLE 1994: 927). Bezogen auf den Lehr- und Lernprozess heißt das, dass unterlassene Maßnahmen zur Unsicherheitsreduktion für die Hochschule die Gefahr der langfristigen Qualitätsverschlechterung nach sich zieht.

Hierbei steht im Vordergrund, dass der Studierende vor dem Besuch der Lehrveranstaltung nicht genau beurteilen kann, welche Qualität die zu bestehenden

⁸⁷ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Bezeichnung für diese neuere Forschungsrichtung der Wirtschaftswissenschaften in der Literatur nicht einheitlich ist. Neben den Termini „Neue Mikroökonomische Theorie“ und „Neue Institutionenökonomik“ finden sich auch Bezeichnungen wie z. B. „Neue Institutionenlehre“ und „Neue Institutionelle Mikroökonomik“.

Lehr- und Lernprozesse haben werden. Dies rührt aus der Tatsache, dass die Universität/der Fachbereich als Anbieter vor einer Transaktion nur ein Leistungspotenzial präsentieren kann und der Studierende selbst zumindest Informationen in den Leistungserstellungsprozess des Anbieters einspeisen muss. Deshalb kann er vorab nicht wissen, wie die „Produzenten“ die von ihnen gelieferten Informationen verarbeiten werden. Je mehr eine Leistung somit durch eine solche integrative Leistungserstellung zu Stande kommt, desto weniger kann ein Studieninteressent und Studienanfänger das Leistungsergebnis anhand von „Search qualities“ beurteilen, und um so mehr muss er auf „Experience qualities“ oder „Credence qualities“⁸⁸ zurückgreifen, die er jedoch erst im Laufe seiner Studienzeit erwerben wird.

Gleichzeitig resultiert daraus für den Anbieter, dass der Nachfrager als „Co-Produzent“ der Leistung in mehr oder weniger großem Umfang Einfluss auf das Leistungsergebnis nehmen kann (CORSTEN 1990: 104). Je mehr dies der Fall ist, desto weniger kann der Anbieter selbst die Leistungserstellung direkt steuern und kontrollieren und um so höher ist sein Produktionsrisiko, d. h. das Risiko, die nachgefragte Leistungsqualität tatsächlich sicherzustellen (SCHNEIDER 1993: 106). Je nach Ausgangssituation muss der Anbieter ebenfalls auf Such-, Erfahrungs- oder Vertrauenseigenschaften in Bezug auf den Nachfrager zurückgreifen (ALCHIAN/WOODWARD 1988: 66).

Aus transaktionskostentheoretischen Überlegungen kann demgegenüber herausgearbeitet werden, dass sich die Ausprägungen der betreffenden Unsicherheiten im Verlauf der Lehr- und Lernprozesse typischerweise wandeln, wobei zu Systematisierungszwecken sinnvollerweise zwischen der Phase der Akquisition und der Studienortsentscheidung⁸⁹ sowie der Phase des Grund- und des Hauptstudiums unterschieden werden soll (JACOB/KLEINALTENKAMP 1994:

⁸⁸ Auf die Bedeutung der Bezeichnungen „Search qualities“, „Experience qualities“ und „Credence qualities“ wird in Abschnitt 4.1 dieses Kapitels genauer eingegangen werden.

⁸⁹ Auch wenn LEWIN/HEUBLEIN/SOMMER (1998: 21) meinen von einer zunehmenden Mobilitätsbereitschaft der Studienanfänger sprechen zu können, darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Großteil der Studienanfänger (zwischen 75% und 90%) an der Hochschule studiert, die am nächsten zu ihrem Elternhaus liegt. Mit anderen Worten: Die Mobilität der Studienanfänger beschränkt sich i. d. R. auf die Region.

163ff.). Diese Veränderungen rühren daher, dass Hochschullehrer und Studierender im Rahmen der Lehr- und Lernprozesse in den verschiedenen Phasen jeweils gezwungen sind, spezifische Investitionen zu tätigen, damit die Lehr- und Lernprozesse überhaupt stattfinden und durchgeführt werden können. Die dadurch entstehenden Bindungen führen dazu, dass Lehrender und Studierender wechselseitig in ein Abhängigkeitsverhältnis geraten.

Aus der Sicht der Principal-Agent-Theorie wird zudem deutlich, dass die von der Universität (Principal) zur Durchführung einer Lehraufgabe gewählten Hochschullehrer (Agent), auf Grund des „ungleich verteilten Wissens“ (SCHNEIDER 1993: 39) vor und während der Lehr- und Lernprozesse, Informationsvorsprünge haben. Somit kann der Agent Macht erlangen, die er dann zum Nachteil des Studierenden zum eigenen Vorteil ausnutzen kann, denn er hat wie in Kapitel II postuliert, einen Anreiz, die Lehre zugunsten anderer Aktivitäten zu vernachlässigen.

Schließlich kann *aus der Perspektive der Property-Rights-Theorie* herausgearbeitet werden, dass sich auf Grund der Komplexität des Lehr- und Lernprozesses nicht alle möglichen Umweltlagen und Verhaltensweisen der Beteiligten „vertraglich“ regeln lassen, was dazu führt, dass „Incompletely specified contracts“ geschlossen werden (müssen). Die Kosten der „Vertrags“-gestaltung und -durchsetzung korrelieren somit nicht nur mit der Komplexität der Entscheidungssituation, sondern es können auch zusätzliche Unsicherheiten dahingehend auftreten, ob und inwiefern der „Vertrags“-partner nicht dennoch Mittel und Wege findet, den „Vertrag“⁹⁰ zu seinen Gunsten zu gestalten.

Die Lehr- und Lernprozesse sind somit durch bilaterale Unsicherheiten in Bezug auf die Qualität der durch die jeweiligen Transaktionspartner zu erbringenden Leistungen und Leistungsbeiträge sowie die von ihnen zu erwartenden Verhaltensweisen charakterisiert. Trotzdem kommt es nicht zu einem Markt-

⁹⁰ Der Akt der (Erst-)Immatrikulation kann als Vertragsabschluss zwischen der Hochschule und dem Studierenden interpretiert werden. Aus Sicht der Hochschule schließt sie einen Vertrag über die zu erbringenden Ausbildungsleistungen ab. Aus Sicht des Studierenden kann somit der Besuch einer Lehrveranstaltung als eine Teileinlösung des Vertrages interpretiert werden.

versagen im Sinne Akerlofs (AKERLOF 1970: 488ff.). Vielmehr zeigt die Realität, dass in der universitären Lehre, trotz der beschriebenen vielfältigen Unsicherheiten, gleichwohl funktionsfähige Lehr- und Lernprozesse zustande kommen. Das bedeutet, dass Wege und Möglichkeiten existieren, die es den Lehrenden und Lernenden erlauben, mit den genannten Unsicherheiten in einer für sie befriedigenden Art und Weise umgehen zu können. Solche Wirkungen gehen von Institutionen im Sinne der Neuen Institutionenökonomik aus.

2.2 Institutionen als Regel- und Handlungssysteme zur Reduzierung von Qualitätsunsicherheit

Bei der Definition eines für die Wirtschaftswissenschaften so grundlegenden Begriffes wie der „Institution“ würde man gerne präzise sein, aber schon ARROW (1970: 224) warnte, „(...) ein Zuviel an Genauigkeit zu vermeiden“. Für diese Arbeit wird die Definition von Ostrom herangezogen: „Institutionen lassen sich definieren als die Mengen von Funktionsregeln, die man braucht, um festzulegen, welche Handlungen statthaft oder eingeschränkt sind, welche Aggregationsregeln verwendet werden, welche Verfahren eingehalten werden müssen, welche Information geliefert oder nicht geliefert werden muss, und welche Entgelte den Einzelnen entsprechend zugebilligt werden...“ (OSTROM 1990: 51). Institutionen haben den Zweck, individuelles Verhalten in eine bestimmte Richtung zu steuern (RICHTER/FUROBOTN 1996: 7).

Institutionen sind ganz allgemein dadurch gekennzeichnet, dass sie die Vorhersehbarkeit verbessern und dadurch Unsicherheiten reduzieren, so „dass mögliche Abweichungen zwischen Beabsichtigtem und später Erreichtem vermindert werden“ (SCHNEIDER 1993: 181) Institutionen entlasten! Die Wirkung von Institutionen kommt dadurch zu Stande, dass sie für das Entscheiden in sich wiederholenden, mehrpersonellen Entscheidungssituationen Regeln darstellen, die „soweit allgemeine Anerkennung erlangt haben, dass die Individuen bestimmte wechselseitige Verhaltenserwartungen besitzen“. Mit anderen Worten: „Institutions provide a background for decisionmaking, and these set practical limits to the divergence of expectations“ (O'DRISCOLL/RIZZO 1985:

100). Institutionen liefern somit die Ex-ante-Kriterien, die es den Einzelnen erlauben, zumindest in groben Zügen die Folgen ihres Tuns oder Unterlassens abschätzen zu können. Dabei treten Institutionen als Regel- und als Handlungssysteme auf (SCHNEIDER 1993: 18f.):

- Eine Institution als Regelsystem beinhaltet die Ordnungen und Ordnungsmechanismen, die sowohl das Handeln Einzelner als auch „das Leben von Menschen untereinander“ regeln. „Ihr Zweck ist zunächst die Verkleinerung des Erwartungsfeldes für Fremdereignisse bei Prognosen, darüber hinaus die Planung und Kontrolle von Handlungen, über die eine Verringerung der Qualitätsunsicherheit erreicht werden soll“ (ebenda: 40). Im hier interessierenden Zusammenhang zählen dazu etwa gesetzliche Regelungen wie die Lehrverpflichtungsverordnung, die Curricularnormwerte, Numerus Clausus etc.
- Eine Institution als Handlungssystem schließt die an den Handlungsabläufen Beteiligten mit ein (ebenda: 40). Nach NORTH (1990) sind Institutionen, einschließlich der daran beteiligten Personen, Organisationen. Eine Organisation definiert ARROW (1970: 224) als „eine Gruppe von Personen, die gemeinsame Ziele zu erreichen oder, anders ausgedrückt, eine Zielfunktion zu maximieren versuchen (ebenda). Das Problem organisatorischer Kontrolle wird nach ARROW (ebenda) durch das, was Ordnung genannt wird, gelöst. Diese besteht nach ARROW (1970: 225) aus einer Menge von Funktionsregeln, „die den Mitgliedern einer Organisation vorschreiben, wie sie zu handeln haben“, und einer entsprechenden Menge von Durchsetzungsregeln, „um sie zu überzeugen oder zu zwingen, gemäss der Funktionsregeln zu handeln“. Im Gegensatz zu den Regelsystemen bedürfen Handlungssysteme als Organisation und Institution somit der handelnden Menschen, damit sie überhaupt existieren können. In diesem Zusammenhang ist die Evaluation als eine institutionalisierte Qualitätsbeurteilung ein Instrument der organisatorischen Kontrolle, das zur Findung einer Ordnung der Lehre im Rahmen von qualitätsurteilsbestimmenden Merkmalen beiträgt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass durch den Einsatz von Evaluationsmaßnahmen die in der Lehre bestehenden Informationsasymmetrien abgebaut werden, und dies bei entsprechender Umsetzung der Ergebnisse die studentische Qualitätsunsicherheit reduziert und sich positiv auf das studentische Qualitätsurteil auswirkt. Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz von Evaluation als Instrument der organisatorischen Kontrolle ist die Kenntnis und somit die Existenz von Qualitätsinformationen. Es handelt sich hierbei um Informationen, die Auskunft geben, welche Tatbestände der Lehre für das studentische Qualitätsmeinungsbild urteilsbestimmend sind. Mit anderen Worten: die Kenntnis über die Qualitätsunsicherheitsmomente für den Studierenden ist grundlegende Voraussetzung für den Einsatz von Qualitätssicherungsmaßnahmen in der Lehre.

2.2.1 Unsicherheitsreduzierende Wirkungen durch Qualitätsinformationen

Bei der Analyse ist zu beachten, dass das institutionelle Umfeld, in das ein Lehr- und Lernprozess eingebettet ist, seinen Ursprung in jenen Lösungsmechanismen hat, mit deren Hilfe die Koordinationsprobleme bereits früher erlebter Lehr- und Lernprozesse bewältigt wurden (in Anlehnung an KAAS 1992: 3). Die Durchführung wird also nicht nur durch das Wissen und die Wissenslücken bestimmt, die bei einem Lehr- und Lernprozess auftreten, sondern ebenfalls durch die Kenntnis der Problemlösungen, die bereits in früheren Lehr- und Lernprozessen erbracht worden sind. Es wird in dieser Arbeit unterstellt, dass hierbei die Lernerfahrungen der Studierenden und das Lehrverständnis der Hochschullehrer eine entscheidende Rolle spielen.

So resultiert aus dem bereits vorhandenen Erfahrungswissen über Lehr- und Lernprozesse eine Überbrückung mehrerer existierender Unsicherheiten. Dadurch werden bestimmte Unsicherheiten, die aus dem Lehr- und Lernprozess oder dem Studierenden selbst herrühren, abgebaut. Jeder Lehr- und Lernprozess kann folglich Lösungskonzepte beinhalten, deren Kenntnis ggf. für den Erfolg aller weiteren Lehr- und Lernprozesse wegweisend sind.

Zu Studienbeginn besitzt der Studierende Lehr- und Lernerfahrungen aus der Schule. Mit der Zeit erwirbt er Erfahrungen über (subjektiv empfundene) Unterschiede von Lehrleistungen verschiedener Hochschullehrer und gewinnt Informationen darüber, ob und inwieweit ein Hochschullehrer nach seinem Qualitätsverständnis eine gute Lehrleistung erbracht hat. In der Folge steigt dann aber auch das Wissen anderer Studierender, etwa durch Erfahrungsaustausch zwischen den Studierenden unterschiedlicher Semester, hochschulinterne Veröffentlichungen u. ä., so dass sich die Unsicherheiten stetig abbauen könnten. Das führt wiederum dazu, dass bestimmte Elemente einer Lehrleistung von den Studierenden nicht nur als einem Leistungsbündel unabdingbar zugehörig angesehen werden, sondern dass die Qualität der betreffenden Teilleistungen auch relativ gut beurteilt werden kann. Zumindest solche Komponenten eines Leistungsbündels werden damit zu Qualitätsinformationen, auch wenn der gesamte Lehr- und Lernprozess individuell unterschiedlich ausfällt und Studierende Qualitätsinformationen mit unterschiedlichen Präferenzen versehen.

Aus ökonomischer Sicht stellen zum Teil subjektive, zum Teil intersubjektiv aus der Erfahrung anderer übernommener Qualitätsinformationen somit Institutionen dar, die erst im Lehr- und Lernprozess entstehen und die einen wesentlichen Teil der „spontanen Ordnung“ (SUDGEN 1989: 85) darstellen, die der Prozess schafft. Hierdurch werden sie gleichzeitig wiederum zu Rahmenbedingungen für zukünftige Lehr- und Lernprozesse.

Ausgehend davon, müssen während des Studiums verschiedene Qualitätsinformationen wirksam werden:

- Zu Studienbeginn kann der Lehr- und Lernprozess nur dadurch zu Stande kommen, dass der Hochschullehrer dem Studierenden den Erfahrungsprozess ermöglicht und durch sein Verhalten Vertrauen vermittelt⁹¹. Das Konstrukt der Erfahrung und des Vertrauens stellen insofern Qualitätsinformationen und somit qualitätsunsicherheitsreduzierende Tatbestände dar⁹².
- Auch Sanktionen und Anreize sind als Qualitätsinformationen zu sehen und richten sich demgegenüber spezieller als das Konstrukt des Vertrauens auf Leistungsergebnisse. Semestergebühren für Studierende, die die Regelstudienzeit überschritten haben oder zu Pflichtsprechstunden des Lehrenden eingeladen werden, stellen Formen von Sanktionen dar. Die Möglichkeit Prüfungsleistungen während des Studiums im Sinne eines Akkumulationssystems zu sammeln, stellt ein Anreiz dar und könnte als ein Qualitätsindiz für die Lehrorganisation interpretiert werden. D. h., die Universität sichert als Anbieter im Rahmen einer „Selbstbindung“ (SPREMANN 1990: 613) dem Studierenden ex ante zu, dass sich die gewünschten Leistungseigenschaften in Art und zeitlichem Ausmaß ex post auch tatsächlich einstellen.⁹³ Auch dieses Konstrukt kann dazu dienen, spezielle mit der Leistung verbundene Unsicherheiten zu reduzieren, die ebenso transaktionshemmende Wirkung haben können.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die spezifischen Qualitätsunsicherheiten, die den Lehr- und Lernprozess zwischen Hochschullehrer und Studierenden prägen, zur Herausbildung von verschiedenen Qualitätsinformationen führen.

⁹¹ Dabei kann Vertrauen in diesem Zusammenhang definiert werden „als die Erwartung gegenüber einer Person oder Personengruppe, dass diese sich hinsichtlich eines bewusstgemachten Ereignisses dem Vertrauenden gegenüber zumindest nicht opportunistisch verhalten hat oder wird“ (PLÖTNER 1995: 36). Dabei darf nicht übersehen werden, dass die Institution des Vertrauens jedoch allein auf einer geschaffenen und benötigten Erwartungshaltung beruht. Sie ist entsprechend instabil, da viele Faktoren diese Erwartungen beeinflussen können, und zudem Vertrauen viel schneller zerstört als aufgebaut werden kann.

⁹² Häufig wird in diesem Zusammenhang auch von Reputation einer Hochschule gesprochen.

⁹³ Die mit einem Bündel an Qualitätskriterien verbundene steigende Leistungstransparenz der Nachfrager sorgt dafür, dass opportunistische Verhaltensweisen der Hochschullehrer, hinsichtlich der zu beschaffenden Leistung, besser überprüfbar und die selbstverschuldeten Leistungsdefizite der Studierenden offensichtlich werden.

2.3 Unsicherheitsreduzierung als Verhaltensdeterminante: Systematisierung von Unsicherheit

Modellansätze, die wie der hier gewählte Ansatz, die Austauschprozesse der Marktpartner⁹⁴ im Hinblick auf die Unsicherheit und unvollständige Information betrachten, werden nicht nur in der Informationsökonomie, sondern auch in der Ungewissheitsökonomie behandelt. In Ersterer wird die Unsicherheit der Marktteilnehmer üblicherweise durch eine Wahrscheinlichkeitsverteilung über die Umwelt- und Marktfaktoren erfasst (WEIBER/ADLER 1995: 47).⁹⁵ Im Gegensatz zur Ungewissheitsökonomie, in der die Marktteilnehmer nur passiv auf die exogen vorgegebenen Wahrscheinlichkeitsverteilungen reagieren können, besteht in der Informationsökonomie die Möglichkeit, die Wahrscheinlichkeitsverteilungen durch aktive Informationssuche und Informationsgestaltung zu verändern (HIRSHLEIFER 1973: 31). Der Informationsstand der Marktteilnehmer kann also endogen durch ihr Verhalten beeinflusst werden, da die Unsicherheit hinsichtlich der Produktfaktoren durch Informationsbeschaffung und -gestaltung reduziert werden kann.

Grundsätzlich werden hier zwei Arten von Unsicherheiten unterschieden: die exogene bzw. die Umweltunsicherheit und die endogene bzw. die Marktunsicherheit (SPREMANN 1990: 83f.; WEIBER/ADLER 1995: 47). Unter Umwelt-

⁹⁴ Zwar wird universitäre Bildung nicht auf funktionierenden Märkten getauscht, denn die Nachfrager müssen keine Preise entrichten und die Anbieter treffen auf erhebliche Einschränkungen, wenn sie Prozesse und Angebote verändern wollen. Dies heißt aber nicht, dass man nicht über die Einführung von Marktmechanismen nachdenken kann. Dabei werden derzeit vor allem diskutiert oder pilothaft experimentiert: Einführung von Preisen (Studiengebühren), freie Wahl der Studienplätze (Abschaffung der ZVS), freie Wahl der Produzenten (Lehr- und Forschungspersonal) und Freiheit der Ausgestaltung ihrer Arbeitsbedingungen durch die Fachbereiche und Freiheit der Fachbereiche bei der Ausgestaltung der Lehr- und Forschungsverfahren. Ob ein derart hergestellter Wettbewerb den Output verbessert, wird von der Fähigkeit der Akteure abhängen, Qualitäten richtig einzuschätzen (vgl. KIESER 1998).

⁹⁵ Unsicherheit bzw. der Ungewissheitsgrad basiert auf der Unvorhersehbarkeit zukünftiger Ereignisse. Es sind keine Wahrscheinlichkeiten für den Eintritt zukünftiger Ereignisse bekannt, sondern nur, dass bestimmte Ereignisse eintreten können. Die Modellierung solcher Wahrscheinlichkeitsverteilungen ist zwar für die Wirtschaftswissenschaften selbstverständlich, kann aber nicht für die Verhaltenswissenschaften als ein allgemein gültiger Konsens angenommen werden. Gerade wenn es um Ungewissheit geht, für die zwar keine objektiven Wahrscheinlichkeiten vorliegen, aber subjektive Wahrscheinlichkeiten gebildet werden können, gehen die Meinungen über die Modellierung von Wahrscheinlichkeitsverteilungen auseinander.

unsicherheit wird die Unsicherheit der Marktteilnehmer über das Eintreten von Umweltereignissen verstanden, die außerhalb ihres Einflussbereichs liegen, also exogen vorgegeben sind. Sie betrifft alle Marktteilnehmer⁹⁶ gleichermaßen und bezieht sich auf alle Bereiche der Makroumwelt.⁹⁷ Ein Beispiel hierfür ist die nicht vorhandene Planungssicherheit der Hochschulen auf Grund der Abhängigkeit der jährlichen staatlichen Mittelzuweisungen von der Haushaltslage von Bund und Ländern.

Unter Marktunsicherheit wird die Unsicherheit der Marktteilnehmer über die Persönlichkeitsmerkmale der anderen Marktteilnehmer sowie über ihr vergangenes und/oder zukünftiges Handeln verstanden. Ursache dieser Art von Unsicherheit ist die systematisch asymmetrische Informationsverteilung. Sie ist dadurch bedingt, dass jeder Marktteilnehmer zumindest über seinen eigenen Input einen gewissen Informationsvorsprung gegenüber seinem Partner besitzt und diesen durch mangelnde Kommunikation oder zurückgehaltene Information nicht weitergibt. Beispielsweise sind nicht alle Studienanfänger gleich gut über die Anforderungen ihres gewählten Studienfachs informiert. Beim Lehrenden besteht somit die Unsicherheit, ob der Studienanfänger ein Studienfach gewählt hat, das seinen Fähigkeiten und Interessen entspricht. Entsprechend müsste die Lehrorganisation in den ersten Semestern auf diese Problematik abgestimmt sein.

Umwelt- und Marktunsicherheit sind jedoch nicht unabhängig voneinander zu betrachten, sondern sind interdependent. So kann beispielsweise eine hochschulpolitische Entscheidung (wie die Akkreditierungspflicht für die Hochschulen für die Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengänge) eine Verhaltensänderung der Studienanfänger herbeiführen. Im Allgemeinen resultieren

⁹⁶ Auch wenn Marktteilnehmer über unterschiedliche Informationen verfügen können.

⁹⁷ Auf die in der Ungewissheits- und Unsicherheitsökonomie gemachte Unterscheidung zwischen (exogenen und endogenen) Risiken/Ungewissheiten oder Unsicherheiten wird hier nicht weiter eingegangen. Zu den unterschiedlichen Standpunkten siehe z. B. ALBACH (1959: Spalte 4036f.), BAMBERG/COENENBERG (1981: 61ff.). Siehe PULL (1992: 36ff.) zur Frage der Trennbarkeit der Risiken.

die Probleme aus der Zukunftsunsicherheit. Aus diesem Grund werden sich die folgenden Ausführungen auf diese beschränken.

Eine besondere Ausprägung der Marktunsicherheit ist die Verhaltensunsicherheit (KAAS 1992: 887). Darunter wird die Unsicherheit der Marktteilnehmer verstanden, ob sich der jeweilige Marktpartner opportunistisch⁹⁸ verhält, indem er seinen Informationsvorsprung zum eigenen Vorteil ausnutzt. Opportunismus wird möglich, da die Informationen am Markt unvollkommen, nicht kostenlos erhältlich und ungleich verteilt sind (AKERLOF 1970: 489ff.).

Inwieweit sich nun die jeweiligen Marktteilnehmer opportunistisch verhalten und ihren Informationsvorsprung für sich ausnutzen können, wird durch die Art und das Ausmaß der Informationsasymmetrien sowie durch die (Gestaltungs-)Möglichkeiten der Marktpartner, diese abzubauen, bestimmt. Wichtige Hinweise zur Auflösung der Informationsasymmetrien und Informationsprobleme liefert insbesondere die Informationsökonomie. Welche Formen opportunistischen Verhaltens auftreten können, hängt davon ab, ob ein Marktpartner die Leistung eines anderen beurteilen kann, zu welchem Zeitpunkt die Beurteilung stattfindet und ob die Leistung zum Zeitpunkt der (Kauf-)Entscheidung schon erstellt oder erst noch zu erstellen ist (AKERLOF 1970: 489ff.). Je nach Situation können sich verschiedene Arten von Opportunismus ergeben.

Bevor im Folgenden die Darstellung der verschiedenen Arten von Informationsasymmetrien und Opportunismen erfolgt, soll zunächst auf den verhaltenswissenschaftlichen Ansatz des wahrgenommenen Risikos (*perceived risk*) eingegangen werden, der einige Gemeinsamkeiten mit der endogenen Unsicherheit der Informationsökonomie aufweist.

⁹⁸ Unter opportunistisch wird in den Wirtschaftswissenschaften eigennütziges Verhalten mit „List und Tücke“ oder „self-interest seeking with guile“ verstanden. Der Ausdruck geht auf WILLIAMSON (1990: 54) zurück, der hierzu anmerkt: „Allgemeiner gesagt, bezieht sich Opportunismus auf die unvollständige Weitergabe von Informationen, insbesondere auf vorsätzliche Versuche, irrezuführen, zu verzerren, verbergen, verschleiern oder sonst wie zu verwirren. Er ist für Zustände echter oder künstlich herbeigeführter Informationsasymmetrie verantwortlich, welche die Probleme ökonomischer Organisationen außerordentlich erschweren“ (ebenda). In diesem Sinne würde der von den Studierenden oftmals vermisse Praxisbezug in den Lehrveranstaltungen als opportunistisches Verhalten der Lehrenden verstanden werden können, da den Lehrenden dieser Handlungsbedarf bekannt ist.

2.3.1 Exkurs: Die Theorie des wahrgenommenen Risikos

Die Theorie des wahrgenommenen Risikos wurde erstmals von BAUER (1967) in die Literatur des Konsumentenverhaltens eingeführt und war Gegenstand zahlreicher Arbeiten.⁹⁹ Unter wahrgenommenem Risiko werden dort die von einem Konsumenten als nachteilig empfundenen und nicht sicher vorhersehbaren Folgen einer (Kauf-)Entscheidung verstanden (KROEBER-RIEL 1992: 414ff.). Im Gegensatz zum Konzept der Unsicherheit in der Informationsökonomie handelt es sich hier nicht um das in objektiven Wahrscheinlichkeiten ausdrückbare Risiko hinsichtlich einer Handlungsfolge, sondern um das individuell subjektiv erlebte Risiko, das ein Konsument bei einer (Kauf-)Entscheidung empfindet (KAAS 1990: 542). Das wahrgenommene Risiko wird üblicherweise als Ergebnis zweier subjektiv wahrgenommener Komponenten operationalisiert. Hierbei handelt es sich um die wahrgenommene Unsicherheit und um ihre Konsequenzen. Die subjektiv wahrgenommene Unsicherheit gibt das Ausmaß der subjektiv erwarteten Wahrscheinlichkeit einer falschen Entscheidung an. Die Konsequenzen spiegeln die Art und subjektive Bedeutung der wahrgenommenen, möglichen negativen Konsequenzen des Kaufs wider (KAAS 1990: 542).¹⁰⁰

In Analysen wird das subjektiv wahrgenommene Risiko sowohl als abhängige als auch als unabhängige Variable untersucht (SCHWEIGER/MAZANEC/WIEGELE 1976: 97). Risiko als abhängige Variable enthalten die Hypothesen, die das Ausmaß und die Ursachen des im Kaufentscheidungsprozess wahrgenommenen Risikos erklären. Hierbei geht es um Fragestellungen, die den Zusammenhang zwischen Produkt- und Personenmerkmalen einerseits und dem erlebten Risiko andererseits untersuchen. Risiko als unabhängige Variable enthalten die Hypothesen, die das Verhalten von Konsumenten bei einer (Kauf-)Entscheidung in Abhängigkeit von Art und Ausmaß des erlebten Risikos erklären. Hier geht es um die Fragestellung, wie das subjektive Risikoempfinden alternative Risikoreduzierungsstrategien beeinflusst.

⁹⁹ Vgl. GEMÜNDEN (1985) und KROEBER-RIEL (1992: 414ff.).

¹⁰⁰ Risiko ist immer monetär eliminiert (GEDIGA 1998).

Analysen des ersten Typs, die Aufschluss über die Bestimmungsgründe des Ausmaßes des subjektiv wahrgenommenen Risikos zu geben versuchen, knüpfen an die Komponenten Unsicherheit und Kauffolgen an. Die Einschätzung der negativen Folgen einer (Kauf-)Entscheidung ist dabei abhängig von den jeweils verfolgten Konsumzielen, so dass das wahrgenommene Risiko auf verschiedenen Risikoinhalten basieren kann (KOTZBAUER 1993: 184). Von BAUER (1991: 233) wird das wahrgenommene Risiko in die drei Komponenten unterteilt, nämlich funktionales, soziales und finanzielles Risiko.

Das funktionale Risiko besteht darin, dass ein Produkt die gestellten Zweckanforderungen nicht erfüllt. Das soziale Risiko ist darin zu sehen, dass der Konsument auf Grund seiner (Kauf-)Entscheidung eine negative Beurteilung durch seine soziale Umwelt erfährt. Das finanzielle Risiko besteht in dem finanziellen Nachteil einer Kaufentscheidung, der unter Umständen weit über den Beschaffungspreis des Kaufobjektes hinausgehen kann (ebenda).

Im Hinblick auf den universitären Lehr- und Lernprozess besteht das funktionale Risiko beispielsweise bei der Studienfach-/Studiengangentscheidung darin, dass die angebotenen Lehrinhalte den Erwartungen eines Studierenden nicht entsprechen, oder der Studierende auf Grund eines sehr hohen fachlichen Anforderungsniveaus sein Studienziel nicht erreichen wird. Das soziale Risiko besteht dann darin, dass der Studierende bei einem eventuellen Studienabbruch einen gesellschaftlichen Imageverlust erleidet. Das finanzielle Risiko liegt zumindest in der Höhe der aufgewendeten finanziellen und zeitlichen Ressourcen, die ein Studierender für sein Studium bis zum Zeitpunkt des Studienabbruchs aufgebracht hat.

Aus Sicht der Theorie des wahrgenommenen Kaufrisikos wird das Risikoempfinden eines Nachfragers vor allem durch drei Faktoren beeinflusst (COX 1967: 5). Wird von einer gegebenen Problemsituation ausgegangen, die durch ein bestimmtes Produkt gelöst werden soll, so besteht:

- (1) Unsicherheit über das abzuleitende Anforderungsprofil, d. h. darüber, welche Eigenschaften das Produkt besitzt, um den gewünschten Nutzen zu stiften. Im Fall der Lehrqualität bedürfe es für die Reduktion der Unsicher-

heit beispielsweise Notwendigkeit von Berufsbilduntersuchungen (Müller 1995).

- (2) Unsicherheit darüber, welche Produktalternative ein den geforderten Eigenschaften entsprechendes Leistungsprofil aufweist, damit Anforderungs- und Leistungsprofil möglichst genau übereinstimmen. Bezogen auf die Qualität der Lehre, bedürfte es für die Reduktion der Unsicherheit beispielsweise der Anwendung des Auswahlrechts des Studienanfängers auf alle Studienfächer (Abschaffung des ZVS-Verfahren).
- (3) Unsicherheit darüber, ob das gewählte Produkt nicht Leistungsmängel aufweist, die zuvor nicht ersichtlich waren, und die eine Beeinträchtigung der Nutzenstiftung mit sich bringen (BAUER 1991: 231). Um diese Unsicherheit zu reduzieren, bedürfte es der Einführung der studentischen Lehrveranstaltungsbeurteilung.

Diese Darstellung zeigt deutlich, dass hier eine enge Verbindung zu dem informationsökonomischen Terminus der Marktunsicherheit besteht (KAAS 1990: 542). In der informationsökonomischen Theorie versucht ein Nachfrager ebenfalls, seine Unsicherheit, die aus den oben angeführten Faktoren 2) und 3) entsteht, so weit wie möglich zu reduzieren. Er versucht, Sicherheit darüber zu gewinnen, ob bei gegebenem Anforderungsprofil eine bestimmte Produktalternative seine Bedürfnisse befriedigen kann, d. h., er möchte sicher gehen, dass er nicht Produkt A kauft, obwohl er mit Produkt B besser bedient wäre (ebenda). Ebenso empfindet er eine gewisse Unsicherheit darüber, ob ein bestimmtes Produkt nicht Mängel aufweist, die vorher nicht erkennbar waren.¹⁰¹

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass beide theoretischen Ansätze dieselbe Unsicherheit der Nachfrager meinen, jedoch unterschiedliche inhaltliche und methodische Akzente setzen. In der Theorie des wahrgenommenen Risikos wird die Marktunsicherheit als psychische Variable aufgefasst und nach ihrer Bedeutung für die Erklärung des menschlichen Verhaltens gefragt. In der Informationsökonomie erfolgt hingegen eine Untersuchung der objektiven

¹⁰¹ Das sind nach AKERLOF (1970: 489f.) sogenannte „lemons“.

Marktbedingungen, die zu Marktunsicherheit führen, sowie nach deren Auswirkungen auf den Marktprozess (ebenda). KAAS (ebenda) verweist ausdrücklich darauf, dass es sich nicht um konkurrierende, sondern um sich ergänzende Ansätze handelt, und betont, dass die Theorie des wahrgenommenen Risikos durch die Erkenntnisse der Informationsökonomie präzisiert werden könnten.¹⁰²

Tabelle 1: Der Faktor Unsicherheit in den Ansätzen des wahrgenommenen Risikos und der Informationsökonomie [in Anlehnung an SCHNEIDER (1997: 80)].

	Theorie des wahrgenommenen Risikos	Informationsökonomie
Unsicherheit	ist endogen	ist endogen und exogen
	wird individuell subjektiv erlebt	ist in objektiven Wahrscheinlichkeiten ausdrückbar
	ist funktional, sozial und finanziell	ist ausschließlich funktional

2.4 Informationsasymmetrie und Arten des Opportunismus

Aus der oben konstatierten Informationsasymmetrie ergeben sich drei Formen von Verhaltensunsicherheit, die wiederum zu drei Arten opportunistischen Verhaltens führen können. Es wird i. d. R. unterschieden zwischen (ALCHIAN/ WOODWARD 1988: 67ff.): *hidden characteristics*, *hidden intention* und *hidden action*.

Von *hidden characteristics* wird gesprochen, wenn ein Marktteilnehmer seinem Partner Informationen über die vorzunehmende Transaktion verschweigt, um sich damit einen Vorteil zu verschaffen. Ein Beispiel hierfür ist, wenn Studienanfängern nicht die vollständigen Angaben zum Anforderungsprofil

¹⁰² HENKENS (1992) unternimmt einen Versuch zur Integration informationsökonomischer

eines Studiengangs durch die Hochschule erhalten um nicht abgeschreckt zu werden, weil die Hochschule durch eine hohe Nachfrage höhere Mittelzuweisungen durch das Land erhält. Von *hidden intention* spricht man, wenn ein Marktteilnehmer seinem Partner transaktionsrelevante Informationen bezüglich seiner Absichten vorenthält und dann Handlungsspielräume zum Nachteil seines Partners ausnützt. Als ein Beispiel ist hier zu nennen, wenn Lehrende zu Beginn eines Semesters keine Literaturempfehlungen für die Vor- und Nachbereitung ihrer Veranstaltung den Studierenden zur Verfügung stellen, um die Nachvollziehbarkeit des Aktualisierungsgrads ihres Wissens durch die Studierenden zu verhindern. Hierbei handelt es sich um die Interpretation von Kulanz, Fairness oder Dienstleistungsverhalten. *Hidden action* liegt vor, wenn ein Marktteilnehmer im Zuge einer Transaktion aktiv Handlungen vornimmt, um sich einen Vorteil gegenüber seinem Partner zu verschaffen. Ein Beispiel für hidden action kann ein Nichtbestehen einer mündlichen Prüfung sein. Ob dazu eine angebliche „fundamentale“ Wissenslücke des Studierenden oder lediglich ein schlichtes „Missverständnis“ bei der vorangegangenen Absprache des Prüfungsstoffes geführt hat, ist für den Studierenden nach der Prüfung (ex post) nicht überprüfbar.

Hidden characteristics unterscheiden sich von hidden intention und hidden action darin, dass zum Zeitpunkt des Kaufs das Produkt schon existent ist oder das Verhalten des Partners exogen festgelegt ist (SPREMANN 1990: 567f.).

Tabelle 2: Spielarten der Qualitätsunsicherheit und des Opportunismus
(eigene Darstellung)

	Studierendem bekannt		zu Studienbeginn	Beispiele
	ex ante	ex post		
hidden characteristics	unbekannt	bekannt/ unbekannt	existent	Prüfungsordnungen; Studienplan
hidden intention	unbekannt	bekannt/ unbekannt	existent	Anerkennung von Leistungen durch Heimathochschule, die der Studierende im Ausland erbracht hat
hidden action	unbekannt	unbekannt	nicht existent	Transparenz der Notengebung

Zur weiteren Beschreibung der verschiedenen Arten von Opportunismus muss die im zweiten Kapitel Abschnitt 4 genannte idealtypische Klassifizierung von Gütern hinsichtlich ihrer Existenz zum Kaufzeitpunkt hinzugezogen werden. Es wird zwischen Austauschgütern und Kontraktgütern/Leistungsversprechen unterschieden. Die Spielräume für opportunistisches Verhalten ergeben sich je nach Typ eines Gutes (Austausch- oder Kontraktgut). Bei Austauschgütern, deren Leistung und Qualität bei Vertragsabschluss unveränderlich feststehen und auch nicht mehr geändert werden können, ist nur das opportunistische Ausnutzen von *hidden characteristics* möglich, das zu dem von AKERLOF (1970: 488ff.) beschriebenen Problem der Negativauswahl (*adverse selection*) führen kann.

Bei Kontraktgütern wie der Lehre sind alle Formen des Opportunismus möglich. Neben *adverse selection* ist hier auch das Ausnutzen von *hidden intention* und *hidden action* möglich, das von ALCHIAN/WOODWARD (1988: 66) als *hold up* und *moral hazard* bezeichnet wird.

Tabelle 3: Spielarten des Opportunismus bei Austausch- und Kontraktgütern [in Anlehnung an KAAS (1992: 25)]

	Austauschgüter	Kontraktgüter
(hidden characteristics) adverse selection	möglich	möglich
(hidden intention) hold up	nicht möglich	möglich
(hidden action) moral hazard	nicht möglich	möglich

3. Information als Gestaltungsvariable der Hochschule

Jeder Studierende wird bestrebt sein, seine Unsicherheit über die Lehrqualität auf ein für ihn subjektiv akzeptiertes Anspruchsniveau zu senken. Der Studierende wird also immer versuchen – vor Studienbeginn und während des Studiums –, möglichst viele Informationen über das Lehrangebot, die Studien- und Prüfungsanforderungen etc. zu bekommen, um so seine (Verhaltens-)Unsicherheit abzubauen. D. h., er sucht nach Informationen, die ihm dazu verhelfen, seine Unsicherheit hinsichtlich der „Berufsbefähigung“ zu reduzieren. Erst wenn seine Unsicherheit auf ein für ihn subjektiv akzeptierbares Niveau gesunken ist, wird er sich beispielsweise für einen Studienschwerpunkt oder für eine bestimmte Prüferkonstellation oder einen Auslandsaufenthalt etc. entscheiden.

Da Informationen nicht kostenlos erhältlich sind, wird der Studierende in seine Nutzenrechnung die Kosten seiner Informationsbeschaffung einbeziehen, d. h. solche Lehrleistungen auswählen, deren erwartete Qualität er mit den geringstmöglichen Informationskosten beurteilen kann.

Die Höhe der Informationskosten ist von der Überprüfbarkeit der Lehrqualität, der Problemkomplexität der Entscheidungen und von der Zahl der alternativen

Ausbildungsleistungen abhängig (KAAS 1990: 542f.). Was die Ausbildungsqualität angeht, so lässt sich zum Einen differenzieren nach den Möglichkeiten der Qualitätsüberprüfung und zum Anderem danach, zu welchem Zeitpunkt die Qualitätsbeurteilung erfolgen kann. Kombiniert man diese beiden Kriterien, so ergeben sich drei Arten von asymmetrischer Information, mit denen ein Studierender bei der Beurteilung der Lehrqualität im Allgemeinen und deren Teilqualitäten im Speziellen – und zwar von Studienbeginn bis -ende – konfrontiert sein wird (ADLER 1998: 50).

3.1 Such-, Erfahrungs- und Vertrauenseigenschaften von Lehrleistungen

Art und Ausmaß der Informationsasymmetrie bestimmen die Schwierigkeiten der Studierenden bei der Beurteilung der Lehrqualität und somit auch die Höhe der Informationskosten, die ein Studierender zur Überwindung seiner Qualitätsunsicherheit aufzubringen gewillt ist. Voraussetzung dafür ist, dass Informationen zugänglich sind. Die Art der Informationsasymmetrie kann in Form von Produkteigenschaften dargestellt werden, die von NELSON (1970) und DARBI/KARNI (1973) als Such-, Erfahrungs- und Vertrauenseigenschaften bezeichnet werden.

Sucheigenschaften (search qualities) sind dadurch gekennzeichnet, dass ihre Qualität vom Nachfrager durch Inspektion schon vor der Inanspruchnahme (Kauf) ausreichend beurteilt werden kann. Sucheigenschaften sind beispielsweise der Preis, der Herstellername, die Farbe und Form des Produktes. Sie können relativ einfach – ohne größere Informationskosten – in Erfahrung gebracht werden.

Im Falle der Hochschulausbildung können folgende Eigenschaften „Sucheigenschaften“ darstellen: die Ausstattung der Hochschule (z. B. Anzahl der Labor-/Computerplätze im Verhältnis zur Gesamtzahl der Studierenden des Faches), die Öffnungszeiten der Bibliothek, das Angebot anderer Service- und Beratungseinrichtungen, die Betreuungsrelationen im Studienfach, oder die Existenz von Studienstrukturelementen wie ECTS, Sprachangebot und Auslandssemester. Diese Sucheigenschaften kann der Studienanfänger bereits zur Vor-

bereitung¹⁰³ seiner Hochschulort- und Studienfachentscheidung in Erfahrung bringen, sofern sie ihm zugänglich sind.

Erfahrungseigenschaften (experience qualities) sind dadurch gekennzeichnet, dass ihre Qualität vom Nachfrager erst nach der Inanspruchnahme des Produkts/der Leistung durch Konsum, Gebrauch oder Beteiligung an der Erstellung beurteilt werden kann. D. h., zur Beurteilung bedarf es eines Erfahrungsprozesses. Beispiele hierfür sind der Praxisbezug der Lehrveranstaltungen, der Aktualisierungsgrad der vermittelten Lehrinhalte oder inwieweit der Lehrende die zu Semesterbeginn bekannt gegebene inhaltliche Veranstaltungsplanung erfüllt hat oder die Übereinstimmung der vorgegebenen Prüfungsinhalte mit den anschließend gestellten Klausuraufgaben.

Vertrauenseigenschaften (credence qualities) zeichnen sich dadurch aus, dass ihre Qualität weder vor noch nach dem Kauf oder nach der Beteiligung an der Erstellung vom Nachfrager eindeutig beurteilt werden kann. Die Unfähigkeit des Nachfragers, die Eigenschaft selbst nach dem Kauf oder nach der Beteiligung an der Erstellung zu beurteilen, liegt darin, dass er nicht das nötige Know-how besitzt, es nicht aufbauen kann oder will, oder die Kosten für die Beurteilung von ihm als zu hoch eingestuft werden (ADLER 1994: 51). Beispiele für Vertrauenseigenschaften sind die Zusicherung der Hochschule, dass das Studium in der vorgesehenen Regelstudienzeit studierbar gewesen wäre, oder die Sicherstellung von Mindestanforderungen an die internationale Kompatibilität der Curricula.¹⁰⁴ Bei Vertrauenseigenschaften sind die Informationskosten am größten.

¹⁰³ Beispielsweise zielt der Studienführer des CHE gerade darauf ab, das Informationsdefizit hinsichtlich der möglichen Sucheigenschaften der Hochschulausbildung für Studienanfänger- und -wechsler sowie Eltern zu reduzieren und somit eine Orientierungshilfe für den Entscheidungsprozess zu sein.

¹⁰⁴ Diese Unsicherheit ist unter anderem der Grund für die geplante Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Folgende Kriterien werden für diese programm/studiengangsbetragene Akkreditierung in Betracht gezogen: – Erfüllt das Studiengangskonzept (Anmerkung der Verfasserin: „die bis heute selten formuliert sind“) Mindestanforderungen an die Qualität und an die internationale Kompatibilität der Curricula unter Berücksichtigung von Studieninhalten, Studienablauf und Studienorganisation, Leistungsnachweisen, Prüfungsstruktur und Prüfungsfächern? – Ermöglicht das Studiengangskonzept eine Berufsbefähigung der Absolventen aufgrund eines in sich schlüssigen, im Hinblick auf das Ziel des Studiums und die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten plausiblen Studiengangskonzeptes

Die beiden zentralen Abgrenzungskriterien dieser Eigenschaftsklassifizierung, die Beurteilbarkeit der Qualitätseigenschaften durch den Studierenden (möglich/nicht möglich) und der Zeitpunkt der Qualitätsbeurteilung (vor dem Beginn einer Lehrveranstaltung/nach der Lehrveranstaltung) werden in folgender Tabelle nochmals dargestellt.

Tabelle 4: Klassifizierung der Qualitätseigenschaften [in Anlehnung an WEIBER (1993: 61)]

		Beurteilbarkeit der Qualitätseigenschaften	
		möglich	nicht möglich
Zpkt. der Q- beurteilung	vor LV-beginn	Sucheigenschaften	Erfahrungs- oder Vertrauenseigenschaften
	nach LV-beginn	Such-, Erfahrungseigenschaften	Vertrauenseigenschaften

Die aus informationsökonomischer Sicht vorgenommene Trennung in Such-, Erfahrungs- und Vertrauensgüter ist allerdings unscharf. Jedes Gut zeichnet sich durch Eigenschaften aller drei Kategorien aus (DARBY/KARNI 1973: 69). Die Beurteilung der Produktqualität setzt sich immer aus diesen drei Qualitätseigenschaften zusammen: „We distinguish then three types of qualities associated with a particular purchase: search qualities which are known before purchase, experience qualities which are known costlessly only after purchase, and credence qualities which are expensive to judge even after purchase“ (ebenda). Somit können search, experience und credence qualities als unterschiedliche Qualitätskategorien von Produkten betrachtet werden.¹⁰⁵

(Anmerkung der Verfasserin: „dabei bleibt unklar, was das heißen mag“); – Ist das Konzept auf absehbare Entwicklungen in möglichen Berufsfeldern der Absolventen hin durchdacht (Anmerkung der Verfasserin: Da es immer schwieriger wird langfristige Entwicklungen abzusehen, kann dies letztendlich nur durch die sogenannten Schlüsselqualifikationen sichergestellt werden.) (Beschluss des 185. Plenums der HRK , Bonn 6. 7. 1998)

¹⁰⁵ Somit sind die Überlegungen der Informationsökonomie im Vergleich zur Principal-Agent-Theorie wesentlich allgemeiner ausgerichtet, da sie nicht nur bei Leistungsversprechen, sondern auch bei Austauschgütern Anwendung finden können und in der vorvertraglichen Phase ebenso wie in der Phase nach Vertragsabschluss Gültigkeit besitzen. Die Informationsökonomie ist somit in der Lage, die im Rahmen der Principal-Agent-Theorie aufgezeigten Defizite bei der Erklärung von Transaktionsbeziehungen teilweise auszugleichen, da

Eine solche Zuordnung kann nur auf Grund der subjektiven Wahrnehmungen der Nachfrager erfolgen, da nicht die objektiven Gegebenheiten, sondern ihre subjektiv gefärbten Abbilder das Beurteilungsverhalten beeinflussen (ADLER 1994: 51). Welche Eigenschaftskategorie einer Produkteigenschaft letztendlich zugeordnet wird, hängt von dem individuellen Beurteilungsvermögen und dem individuellen Anspruchsniveau hinsichtlich des Informationsstands eines Nachfragers ab.

Das mit Sucheigenschaften verbundene Anspruchsniveau bestimmt den Zeitpunkt, zu dem ein Nachfrager seinen Informationsstand als subjektiv ausreichend betrachtet, die Informationssuche einstellt und die (Kauf-)Entscheidung trifft. Beispielsweise hängt es von dem individuellen Anspruchsniveau eines Studienanfängers ab, ob er sich mit der Information „der Studiengang X wird an der Universität Y angeboten“ zufrieden gibt und sich dann für die Universität Y entscheidet, oder ob er noch wissen will, ob das Betreuungsverhältnis und/oder die durchschnittliche Studiendauer im Studiengang X an der Universität Y ein besseres ist als an den Universitäten A, B und C.

Das Anspruchsniveau bezüglich der Erfahrungseigenschaften bestimmt den Zeitpunkt, zu dem ein Nachfrager seine Informationsbeschaffung und den Entscheidungsprozess abschließt und das Produkt/die Dienstleistung in Anspruch nimmt, da die Kosten einer weiteren Informationsbeschaffung höher eingeschätzt werden als die Kosten, die nötig sind, um die Qualität der Leistung durch eigene Erfahrung zu beurteilen. Beispielsweise hängt es von diesem Anspruchsniveau ab, wann ein Studierender seine Informationssuche abschließt, wenn ihm die weitere Informationsbeschaffung teurer erscheint als z. B. das Risiko, bei einem gewählten Seminarthema den Leistungsnachweis am Ende des Seminars nicht zu erhalten.

Das bezüglich der Vertrauenseigenschaften gegebene Anspruchsniveau bestimmt den Zeitpunkt, zu dem sich ein Nachfrager auf Grund von „positiven Eigen- oder Fremderfahrungen oder entsprechender Surrogatinformation dazu

sie Marktunsicherheiten allgemein als ungleiche Verteilung des Informationsstandes der Transaktionspartner abbildet (WEIBER/ADLER 1995: 54).

entschließt, von der Überprüfung von Leistungseigenschaften generell abzu-
sehen und auf die Erfüllung seiner Erwartungen vertraut“ (WEIBER 1993: 61f.).
Beispielsweise kann ein Studierender, auf Grund seiner Kontakte zu den
Lehrenden während seines Studiums, den Eindruck gewonnen haben, dass
dieser ihn während seiner Abschlussarbeit „gut“ betreuen könnte. D. h., durch
Erfahrung während des Studiums wird personell bedingtes Vertrauen möglich.

Die Anspruchsniveaus, die ein Studierender mit den verschiedenen Eigen-
schaftskategorien verbindet, werden von seinem Beurteilungsvermögen, seinen
Persönlichkeitsvariablen, der Kaufsituation sowie seiner individuellen Risiko-
neigung beeinflusst und können für verschiedene Ausbildungseigenschaften
durchaus unterschiedlich ausgeprägt sein.

Folglich kann davon ausgegangen werden, dass sich der studentische Reduk-
tionsprozess der Qualitätsunsicherheit wie folgt gestaltet: Zu Studienbeginn wird
der Studienanfänger die Hochschulausbildung als ein Gut mit überwiegend
Vertrauenseigenschaften sehen und somit eine sehr hohe Qualitätsunsicherheit
empfinden. Ausschließlich Informationen zu den Sucheigenschaften stehen den
Studienanfängern vor Studienbeginn zur Verfügung, sofern sie von der
Hochschule zur Verfügung gestellt werden. Der Studiumsverlauf bringt es mit
sich, dass sich für den Studierenden die „Erfahrung“ als seine primäre
Informationsquelle darstellt und somit den größten Beitrag zur Reduktion der
Qualitätsunsicherheit leisten wird. D. h., dass die Qualität der Lehre über-
wiegend anhand der Erfahrungseigenschaften beurteilbar und infolgedessen
auch messbar wird. Somit wird die Lehre im Laufe des Studiums für den
Studierenden von einem Vertrauensgut zu einem Erfahrungsgut. Hier wird
unterstellt, dass die Vertrauenseigenschaften sich allein auf die Frage der
Ausbildungsadäquanz reduzieren, da diese in der Tat erst nach Berufseintritt
beurteilt werden kann. Dies hat zur Folge, dass in diesem Sinne Ver-
trauenseigenschaften der Lehre für das studentische Qualitätsurteil keine
Relevanz haben. Personell bedingtes Vertrauen zwischen Lehrendem und
Studierendem ist als eine Erfahrungseigenschaft zu sehen.

Mit anderen Worten: Such- und Erfahrungseigenschaften determinieren das studentische Qualitätsurteil. Sucheigenschaften sind im Vergleich zu Erfahrungseigenschaften losgelöst vom Lehr- und Lernprozess zu sehen, denn Sucheigenschaften müssen nicht erfahren werden. Sie können hinzugezogen und somit den Lehr- und Lernprozess vorbereiten, begleiten und erleichtern. D. h., Such- und Erfahrungseigenschaften ergänzen sich.

Die Unsicherheit wird primär von den Anteilen der Such- und Erfahrungseigenschaften an der Dienstleistung „Lehre“ bestimmt. Die Restunsicherheit stellt das Restrisiko „Ausbildungsadäquanz“ dar. Die studentische Unsicherheit ist um so größer, je höher der Anteil des Restrisikos der Ausbildungsadäquanz empfunden wird. Oder anders ausgedrückt: überwiegen die negativen Erfahrungen des Studierenden, desto stärker wird das Restrisiko das studentische Beurteilungsverhalten negativ beeinflussen.

Ein Mittel, mit dem die bestehende Unsicherheit reduziert werden kann, sind Informationen (WEIBER/ADLER 1995: 60).¹⁰⁶

3.2 Die unsicherheitsreduzierende Wirkung von Informationen

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, wird in der Eigenschaftstypologie ein hilfreicher Analyseansatz für die Frage der Messbarkeit der Qualität der Lehre gesehen. Zugleich wird angenommen, dass dieser Analyseansatz einen für die systemische Qualitätsgestaltung notwendigen Qualitätsmanagementansatz für den Bereich Lehre und Studium realiter abbildet.

In dieser Arbeit wird unterstellt, dass der Reduktionsprozess der studentischen Qualitätsunsicherheit anhand der Eigenschaftstypologie darstellbar ist und folglich der Zusammenhang von subjektiv empfundener Qualitätsunsicherheit und Qualitätsurteil aufgezeigt werden kann.

¹⁰⁶ Die Informationsökonomie unterscheidet bei Informationsaktivitäten zwischen Screening und Signaling (SPENCE 1973:355f.; STIGLITZ 1974: 27ff.).

Der Ausgangspunkt für den Einsatz der Eigenschaftstypologie ist die Annahme, dass die subjektiv wahrgenommene Qualitätsunsicherheit das Qualitätsurteil determiniert.¹⁰⁷ Durch die Differenzierung der Lehre als Qualitätssubstitut der Hochschulausbildung nach Such-, Erfahrungs- und Vertrauenseigenschaften kann es zum Einen gelingen, das Qualitätsurteil systematisch zu entschlüsseln. Zum Anderen ermöglicht dieser Analyseansatz, den tatsächlichen Beitrag der einzelnen Eigenschaftstypologien zu der Reduktion der Qualitätsunsicherheit auszumachen, um folglich die Bedeutung der einzelnen Eigenschaftstypologie für das studentische Qualitätsurteil herauszuarbeiten, und um schließlich zu einem konkreten Gestaltungsvorschlag für den Bereich Studium und Lehre zu gelangen.

Ausgehend von der Annahme, dass die Qualitätsunsicherheit von den Anteilen der Such-, Erfahrungs- und Vertrauenseigenschaften an der Dienstleistung „Lehre“ bestimmt wird und diese um so größer ist, je höher der Anteil an Erfahrungs- und Vertrauenseigenschaften ist, wird hier der folgende studentische Reduktionsprozess der Qualitätsunsicherheit unterstellt: Zu Studienbeginn wird der Studienanfänger die Hochschulausbildung als ein Gut mit einem überwiegenden Anteil an Vertrauenseigenschaften sehen und eine sehr hohe Qualitätsunsicherheit empfinden. Der Studierende wird anhand der Sucheigenschaften mit der Reduktion seiner Verhaltensunsicherheit beginnen, da ihm zum Zeitpunkt des Studienbeginns ausschließlich Informationen zu den Sucheigenschaften zur Verfügung stehen. Sofern sie von der Hochschule zur Verfügung gestellt werden und er diese in Anspruch genommen hat. Während des Studiums wird der Studierende seine „Erfahrungen“ als die primäre Informationsquelle nutzen, und sein Qualitätsurteil wird folglich von seinen Erfahrungen determiniert. Und das Qualitätsurteil entsteht vor Ort und determiniert das Verhalten des Studierenden. Mit anderen Worten: die Erfahrungs-

¹⁰⁷ Die subjektiv empfundene Unsicherheit ist ein entscheidendes Kriterium für das Qualitätsurteil. Daraus resultiert gleichzeitig eine hohe Affinität zur Klassifikation von Beurteilungsprozessen gemäß dem „Ausmaß kognitiver Steuerung“, die zur Zeit in der verhaltenswissenschaftlich orientierten Forschung dominiert (KROEBER-RIEL 1992: 371; KUß 1991: 24; WEIBER 1993: 50). Dort wird ebenfalls das mit einer Entscheidung verbundene Risiko als zentrale Determinationsvariable herausgestellt.

eigenschaften besitzen für den Studierenden den größten Beitrag zur Reduktion der Qualitätsunsicherheit und infolgedessen wird die Lehre anhand der Erfahrungseigenschaften messbar. Somit wird die Lehre für den Studierenden von einem Vertrauensgut zu einem Erfahrungsgut. Der ursprünglich überwiegende Anteil der Vertrauenseigenschaften reduziert sich allein auf die Frage der Ausbildungsadäquanz.

Ein Mittel, mit dem die bestehenden Qualitätsunsicherheiten reduziert werden können, sind Informationen. Die Ausführungen in diesem Kapitel legen die Annahme nahe, dass der Ausgang des Kennlernprozesses der Erfahrungseigenschaften der Lehre das Qualitätsurteil determinieren.

Die Gestaltungsaufgabe der Universität wird daher darin gesehen, dafür Sorge zu tragen, dass ausreichende Informationsaktivitäten die Sucheigenschaften transparent machen sowie die Erfahrungseigenschaften auf ein akzeptiertes Unsicherheitsniveau reduzieren und positive Erfahrungen ermöglichen, um das Vertrauen für das Restrisiko sicherzustellen.

Somit ist die Frage zu stellen, welche qualitätsurteilsbestimmenden Informationen für den Studierenden Such- und Erfahrungseigenschaften das studentische Qualitätsurteil ausmachen.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Dabei ist zu beachten, dass die Zuordnung von qualitativen (Leistungs-)Informationen zu Such-, Erfahrungs- und Vertrauenseigenschaften nicht auf der Basis objektiver Kriterien erfolgt, sondern durch die subjektive Wahrnehmung der Studierenden determiniert wird.

3.3 Informationsgewinnung durch Evaluation

Für die Suche nach den qualitätsurteilsbestimmenden Informationen eignet sich das Instrument Evaluation. Ein Instrument zur Informationserhebung und -bewertung und somit als Verfahren der Qualitätssicherung in Lehre und Studium. In der Tat hat sich Evaluation im europäischen Ausland – vor allem in den Nachbarstaaten – seit Mitte der 80er-Jahre etabliert (CARSTENSEN/REISSERT 1995). Noch steht das Konzept der Evaluation im Hinblick auf seine Tragweite und Weiterentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland auf dem Prüfstand.

Evaluation ist ein Weg zur Qualitätssicherung von Lehre und Studium, den die Hochschulen selbst gestalten können. Der Vorteil von Evaluation liegt in den vielschichtigen Analysemöglichkeiten: Quantitative und qualitative Daten sind ebenso aufeinander zu beziehen wie subjektive Meinungsbilder. Ziel ist es dabei, Qualitätspotenziale und Handlungsspielräume für die Qualitätssicherung aufzuspüren sowie Perspektiven aufzuzeigen. Evaluation kann die Eigenständigkeit einer Hochschule stärken.

Wie die ersten Erfahrungen zeigen (HRK 1998 (6); HRK 1999 (4); HRK 1999 (8)), hängt der Erfolg von Evaluation vorrangig vom Engagement der Hochschule ab und davon, dass Evaluation als langfristiger Prozess nicht mit der Vorlage von Abschlussberichten endet: Die Hochschule hat eine Qualitätskultur zu entfalten.

Evaluation ist ein sehr vielfältiger Begriff. Er umfasst eine Menge alternativer Verhaltensweisen und entzieht sich somit grundsätzlich einem abstrakten, die Wirklichkeit gleichzeitig umfassenden Begriff (WOTTAWA/THIERAU 1990: 9). Es ist daher zum Verständnis der Berührungspunkte und zur Beurteilung des Verhältnisses von Evaluation als Instrument zur Informationsgewinnung wichtig, einen Eindruck davon zu haben, welche verschiedenen Formen von Evaluation es gibt. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick gegeben.

Funktionen von Evaluation

In der Literatur hat sich zur Ausdifferenzierung und auch zu didaktischen Zwecken eine größere Anzahl von Definitionen etabliert, die eher als beschreibende Begriffserläuterungen zu verstehen sind. Nicht zu Unrecht behaupten FRANKLIN/TRASHER (1976: 20): „To say that there are many definitions as there are evaluators is not to far from accurate“. Die mit dem Begriff „Evaluation“ assoziierten Vorstellungen reichen dabei in der Wissenschaft noch immer von der Auffassung, unter Evaluation sei jegliche Art der Festsetzung des Wertes einer Sache zu verstehen, bis hin zu der Ansicht (WOTTAWA/THIERAU 1990: 9): „Evaluation research is the systematic application of social research procedures in assessing the conceptualization and design, implementation and utility of social intervention programmes (ROSSI/FREEMAN 1985: 19)“.

Ebenfalls finden sich eine Reihe von verwandten Begriffen wie Erfolgskontrolle, Effizienzforschung, Wirkungskontrolle oder Begleitforschung, die teilweise synonym verwendet werden (GEDIGA 1996: 6).

Zur Systematisierung der begrifflichen Diskussion schlägt SUCHMAN (1967) die Unterscheidung von Evaluation und Evaluationsforschung vor. Nach SUCHMAN (ebenda) ist unter Evaluation der „Prozess der Beurteilung des Wertes eines Produktes, Prozesses oder eines Programmes, was nicht notwendigerweise systematische Verfahren oder datengestützte Beweise zur Untermauerung der Beurteilung braucht“, zu verstehen. Mit Evaluationsforschung verbindet er „die explizite Verwendung wissenschaftlicher Forschungsmethoden und -techniken für den Zweck der Durchführung einer Bewertung“. Evaluationsforschung betont somit die Möglichkeit eines Beweises anstelle der reinen Behauptung hinsichtlich eines Wertes und Nutzens einer bestimmten Aktivität.

Die in dieser Arbeit vertretene Sichtweise, hinsichtlich Evaluation als Gestaltungsinstrument der Hochschule, wird durch das Verständnis von PATTON (1982) zum Ausdruck gebracht: Er umfasst Evaluation als „die systematische Sammlung von Informationen über die Aktivitäten, Charakteristika und Ergeb-

nisse von Programmen, Mitarbeitern und Produkten. Diese Informationen werden von speziellen Leuten dazu verwendet, Unsicherheiten zu reduzieren, Effektivität zu verbessern und Entscheidungen zu treffen in Bezug darauf, was diese Programme, die Mitarbeiter und Produkte bewirken und worauf sie sich auswirken.“ Eine Evaluation kann sich also mit ganz unterschiedlichen Objekten befassen: Lehre, Schulprogrammen, Hochschullehrern, studienzeitverkürzenden Maßnahmen, gesundheitsfördernden Kampagnen etc. Auch das Ziel einer Evaluation kann ganz unterschiedlich sein. Es kann reichen von „mehr über die Wirkung erfahren“ bis hin zu „Beurteilung des Wertes“ und „Treffen von Entscheidungen“. Es werden somit die Verbesserung und Verringerung von Unsicherheiten als prozessorientierte Ergebnisse hervorgehoben. Und genau an dieser Stelle kommt nochmals die Verbindung von Informationsökonomie und Evaluation zum Ausdruck.

Vor dem Hintergrund der Definitionsvielfalt sind allgemeine Kennzeichen von Evaluation festzuhalten: Evaluation dient als Planungs- und Entscheidungshilfe und hat folglich etwas mit der Bewertung von Verhaltensalternativen zu tun. Evaluation ist immer ziel- und zweckorientiert und hat primär zum Ziel, praktische Maßnahmen zu optimieren durch Überprüfung und Verbesserung der Entscheidung. Mit anderen Worten: Evaluation ist als Optimierungsgrundlage zu verstehen, die durch keine bestimmte Methode gekennzeichnet wird, sondern durch die dahinter stehende Absicht.

Formen von Evaluationen und deren Gestaltungspotenzial

Es wird zwischen Selbst- und Fremd-Evaluation bzw. zwischen interner und externer Evaluation unterschieden. Bei der ersten evaluiert sich das Personal eines Programmes oder einer Institution selbst, bei der zweiten werden externe Gutachter hinzugezogen. Die Kombination von interner und externer Evaluation ist derzeit das favorisierte Modell, um die Qualität von Lehre und Studium zu sichern und zu verbessern. Die Intention der Kombination der internen und externen Evaluation liegt in dem Versuch, einen systemischen Ansatz für die Analyse der Hochschulausbildung aus der Innen- und der Außenansicht aufzubauen.

Seit Mitte der 80er-Jahre hat dieser aus den USA kommende Ansatz vor allem in den europäischen Ländern Großbritannien und den Niederlanden Fuß gefasst. Seit 1994 wird der Weg der internen und externen Evaluation auch in der Bundesrepublik beschriftet (CARSTENSEN/REISSERT 1995; BARZ/CARSTENSEN/REISSERT 1997). Beispielhaft seien hier genannt die abgeschlossenen Pilotprojekte der HRK (105/1995), des norddeutschen Verbundes, das Evaluationsprojekt Baden-Württemberg sowie der landesweite, alle Fächer umfassende Ansatz der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEVA) für Niedersachsen. Alle genannten Modelle bauen auf dem Modell der internen und externen Evaluation auf und orientieren sich in erster Linie an dem niederländischen Modell.

Summative und formative Evaluation

Werden die Ergebnisse evaluiert, die Effektivität und die Wirkung eines oder mehrerer Programme bestimmt oder verglichen, so spricht man von einer summativen Form der Evaluation. Geht es hingegen um den Ablaufprozess oder darum, den Verlauf eines Programms zu entwickeln oder zu verbessern, so handelt es sich um formative Evaluation. Meist beinhaltet jedoch eine Evaluation summative und formative Anteile.

Eine formativ-verbessernde Evaluation zielt auf die Verbesserung eines (laufenden) Programms oder Prozesses ab, z. B. wenn die Mitarbeiter einer Beratungsagentur ihre Arbeit selbst evaluieren. Sie findet offen statt, das heißt, die Mitarbeiter sind entweder die Durchführenden oder an der Durchführung beteiligt. Bei der i. d. R. kontinuierlichen Datensammlung werden Schwachpunkte aufgedeckt und offene Fragen geklärt, meist mit qualitativ-inhaltlichen Methoden. Die Ergebnisse der Evaluation werden diskutiert und Verbesserungsmöglichkeiten für die Umsetzung gesucht. Möchte man den Erfolg von Projekten – beispielsweise im Bereich des Umweltschutzes (SCHIFFER 1999) oder der Wirtschaftsstrukturereformen (KRAUß 2000) – beurteilen, ist es jedoch nicht sinnvoll, sich nur auf quantitativ-messbare Größen zurückzuziehen, da dabei zwangsläufig wichtige Zusammenhänge unberücksichtigt bleiben und somit kaum die Möglichkeit besteht, aus den Ergebnissen für künftige Projekte

zu lernen. Um den Prozess zu beschreiben und die Möglichkeiten für eine Verbesserung aufzuzeigen, ist es erforderlich, bei der Evaluation primär qualitativ-verbessernd (formativ) vorzugehen.

Mit einer summativ-bewertenden Evaluation wird die Beurteilung eines Programms oder Projektes angestrebt, beispielsweise wenn Wirkungen eines Programms zur Verhaltensänderung der Verbraucher bestimmt werden. Hier erfolgt meist die einmalige Datensammlung durch unabhängige Evaluatoren.

Das Ziel ist eine Bewertung anhand anerkannter, übertragbarer Normen und die Berechnung globaler Vergleichsmaße. Daher erfolgt in einem solchen Beispiel oft eine überwiegend quantitative Auswertung. Diese Form der Evaluation richtet sich vordringlich an Verbraucher oder Geldgeber und soll eine Entscheidungsgrundlage bieten. Berichtet werden die Ergebnisse formal und erst am Ende des Projektes, damit sie den Ablauf nicht verfälschen. Als Beispiel sei hier aufgeführt die Evaluation von Berufsbildern, vor der Reformierung von Berufsbildern und der entsprechenden Überarbeitung von Ausbildungsordnungen oder die Schaffung neuer Ausbildungsfelder im dualen Ausbildungssystem in Deutschland (HOLLING/GEDIGA 1999).

Bevor eine Evaluation durchgeführt wird, bedarf es der Klärung, was untersucht werden soll. Ist diese Frage geklärt, so ist das Untersuchungsdesign der Evaluation zu bestimmen. Da Evaluation durch den Inhalt und nicht durch eine bestimmte Vorgehensweise gekennzeichnet ist, sind verschiedene Methoden denkbar: Fragebogenstudien, Interviews, Selbstreports u.s.w. Oftmals ist kein Experiment möglich, da es keine Kontrollgruppe gibt und keine zufällige Zuteilung zu den verschiedenen Gruppen erfolgen kann. Daher werden i. d. R. Einzelstudien durchgeführt.

Nach der Datensammlung beginnt die Phase der Bewertung, die nur möglich ist, wenn die objektiv bestehenden Fakten in nur subjektiv existierenden Nutzen übersetzt und das weitere Vorgehen nach dem Prinzip der Nutzenmaximierung geplant ist (WOTTAWA/THIERAU 1990: 93).

Grenzen von Evaluation

Dem komplexen Lehr- und Lernprozess ist es angemessen, sich dieser Thematik von unterschiedlichen Standpunkten und Blickwinkeln her zu nähern. Die Komplexität der Beziehungen und „Nicht-Beziehungen“ zwischen den handelnden Akteuren in dem vorgegebenen institutionellen, administrativen und normativen Rahmen ist nicht mit einigen wenigen quantitativen Indikatoren adäquat zu beschreiben. Durch die Kombination der Sicht von außen und von innen sowie objektiver und subjektiver Informationen wird derzeit in Deutschland versucht, mit Hilfe des Modells der internen und externen Evaluation, einen Überblick hinsichtlich der Vielfalt der Einflussfaktoren zu gewinnen und somit eine erste Bestandsaufnahme zu realisieren. Die Grenzen einer Evaluation mit einem hohen Differenzierungsgrad des Untersuchungsdesigns liegen auf der Hand: hohe Kosten¹⁰⁹, hoher Zeitaufwand an die Lehrenden und die Hochschulverwaltung sowie Gefahr, dass die Aktualität der Ergebnisse auf Grund einer oftmals großen Zeitspanne¹¹⁰ zwischen Evaluationsbeginn und Veröffentlichung der Gutachterstellungnahmen in Frage gestellt wird. Diese mittlerweile bekannten Grenzen sollten dazu führen, dass die Hochschule die Fortführung des Verfahrens anhand des Nutzens für die langfristige Qualitätssicherung hinterfragt.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen ist es nicht von der Hand zu weisen, dass die Komplexität des Verfahrens bei der ersten Durchführung sinnvoll ist. Eine derartige umfangreiche erstmalige Bestandsaufnahme scheint zweckmäßig, da das Nachdenken über das Ausbildungsprogramm und das Lehrangebot sowie deren Realisierung in den Fächern teilweise dadurch erst wieder belebt oder neu organisiert wird. Es zeigt sich oftmals, dass die Frage

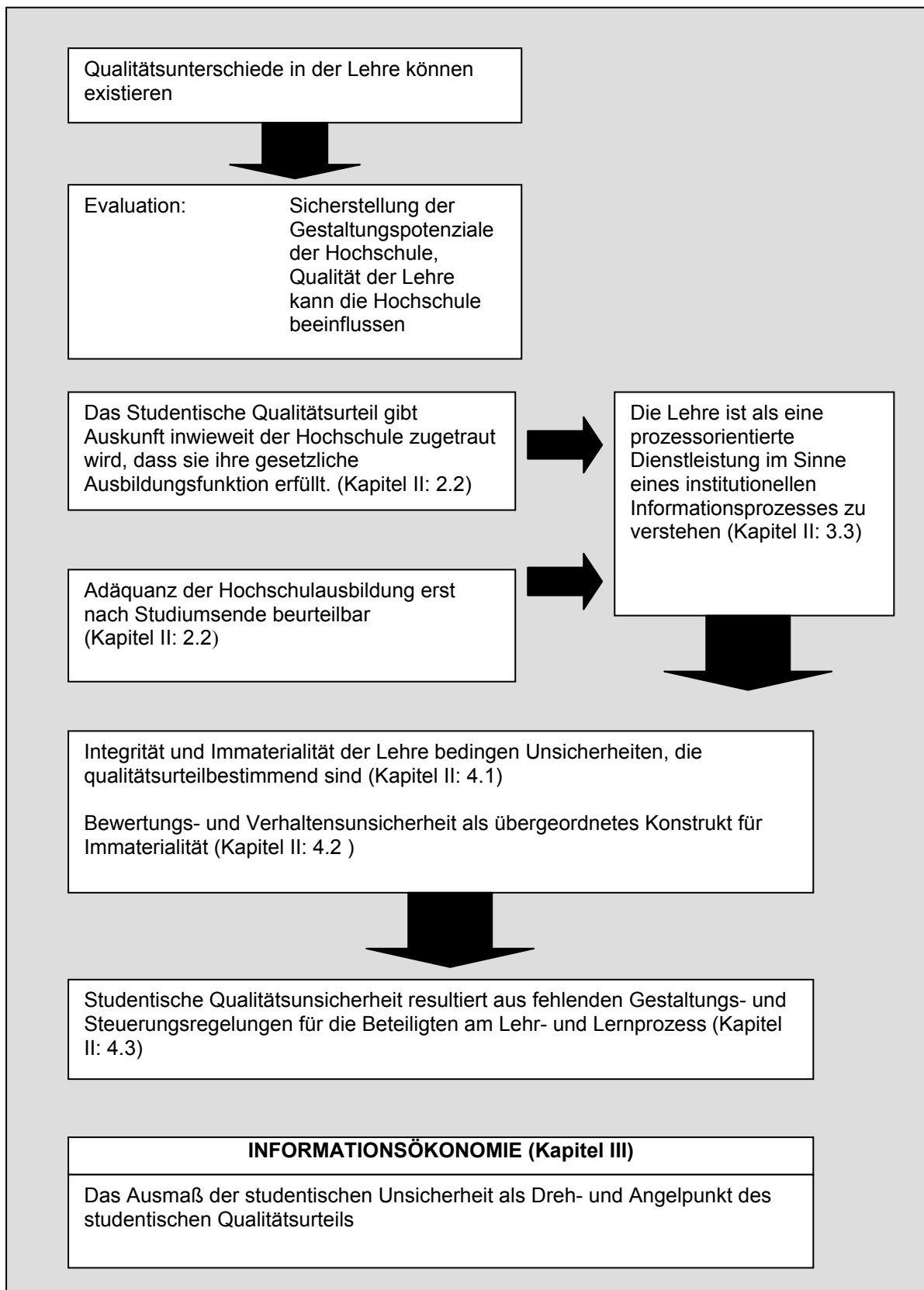
¹⁰⁹ Es existieren kaum offizielle Informationen über die tatsächlichen Kosten, die eine interne und externe Evaluation pro Fach verursacht. Für die Evaluation im Norddeutschen Verbund werden die Kosten der Evaluation pro Fach auf 100.000,- bis 150.000,- DM beziffert (Interview mit dem Präsident der Universität Hamburg Prof. Dr. J. Lühje, in: *Wissenschaftsmanagement* 5/1995).

¹¹⁰ Beispielsweise vergingen über zwei Jahre vom Beginn der internen Evaluation bis zur abschließenden Dokumentation des Gesamtevaluationsverfahrens im Rahmen der flächendeckenden Evaluation des Faches Chemie in Niedersachsen.

der Zielkompatibilität und inneren Logik des Lehrangebots und die entsprechende organisatorische Gestaltung seit längerem nicht hinterfragt wurden. Aber die Erfahrungen zeigen auch, dass die Gutachterempfehlungen, ohne zusätzliche hochschulinterne Evaluations- und Steuerungsinstrumente, weder den Reformprozess beschleunigen noch das Verhalten der Lehrenden und Studierenden verändern können.

Als Zwischenfazit ist festgehalten, dass die Evaluation der Lehrqualität in unterschiedlichen Formen und Projekten praktiziert und erprobt werden soll. Extern gesteuerte flächendeckende Evaluationsverfahren bis hin zu hochschulinternen Evaluationsverfahren haben ihre Berechtigung. Dabei sollte die Hochschule den Schwerpunkt auf hochschulinterne, praktikable und regelmäßig stattfindende formative Verfahren legen, um die Verfahren nach ihren Zielvorstellungen gestalten zu können. Flächendeckende Evaluationsverfahren, so lautet auch der Rat vieler Experten, sollten sich auf das Curriculum der Ausbildung begrenzen und in größeren Zeitabständen erfolgen. Entscheidend für eine langfristige Qualitätssicherung ist dabei, dass die Verfahren aufeinander abgestimmt sind, die Ergebnisse vernetzt analysiert und zeitnah in das System Hochschule mit konkreten Verbesserungsmaßnahmen eingespeist werden.

Abbildung 3: Entwicklung der zentralen Überlegungen dieser Arbeit
(Zusammenfassung/eigene Darstellung)



IV. Informationen für die Überwindung von Qualitätsunsicherheit

Betrachtungsfokus dieses Kapitels sind die verschiedenen Möglichkeiten der Informationsgestaltung der Hochschule, um die bestehende Qualitätsunsicherheit der Studierenden vor und während des Studiums zu reduzieren.

Zunächst findet eine Differenzierung verschiedener Informationsquellen der Studierenden vor und während des Studiums statt. Daran anschließend wird untersucht, auf welche Objekte sich die Informationssuche der Studierenden richtet, und abschließend werden die Probleme der Qualitätsbeurteilung und der Erfahrungs- und Vertrauensbildung im Laufe des Studiums erörtert.

Der letzte Abschnitt dieses Kapitels setzt sich mit der Notwendigkeit kontinuierlicher Verbesserungsprozesse in der Lehre und deren strukturellen Voraussetzungen auseinander.

1. Informationssuchverhalten der Studienanfänger

Das Informationsverhalten der Studienanfänger vor Studienbeginn ist von großer Bedeutung für den Verlauf der Studieneingangsphase und somit für den Erfolg des Studiums. Je mehr Kenntnisse von Studieninhalten, Studienbedingungen und -anforderungen schon zum Zeitpunkt der Immatrikulation vorhanden sind, desto geringer wird das Risiko falscher Erwartungen und Orientierungen bei Studienbeginn sowie das Risiko hoher Unzufriedenheit während des Studiums sein.

Ergebnisse einer HIS-Umfrage¹¹¹ (LEWIN/HEUBLEIN/SCHREIBER/SOMMER 1997) von Studienanfängern im Wintersemester 1995/96 haben zu Tage gebracht, dass lediglich rund ein Viertel der Befragten ausreichend über das Studium und die Situation an der Hochschule informiert ist (ebenda: 9). Zwei Fünftel der befragten Studienanfänger beurteilen ihre Informationslage im Nachhinein als nicht ausreichend (ebenda: 10). Statt nun direkt auf diesen

¹¹¹ Siehe dazu auch LEWIN 1997 und SCHAEPPER/MINKS 1997.

ernstzunehmenden Befund näher einzugehen, wird im Folgenden erst einmal der Frage nachgegangen, welche Informationsquellen Studierenden vor und während des Studiums zur Verfügung stehen, und inwiefern deren Informationsgehalt zur Reduktion der Qualitätsunsicherheit beitragen kann.

1.1 Die Beschaffung von Informationen

Zunächst geht es um Screeningaktivitäten der Studierenden als die schlechter informiertere Seite.¹¹² Im Folgenden wird eingehend untersucht, wo sich die Studierenden – insbesondere die Studienanfänger – informieren und was die Objekte ihrer Informationssuche sein können.

Bei der Informationssuche kann ein Nachfrager entweder auf sein eigenes, schon vorhandenes Wissen oder auf externe Informationen zurückgreifen. In der Literatur wird dementsprechend zwischen internen und externen Informationsquellen unterschieden (MENGEN 1993: 115ff.; VAHRENKAMP 1991: 28ff.).

Als interne Informationsquellen werden die Informationen bezeichnet, die ein Individuum in früheren Lebensperioden erworben und im Gedächtnis gespeichert hat. Darunter fallen das durch den allgemeinen Bildungsprozess erworbene Wissen (Allgemeinwissen), das durch frühere Informationssuche explizit erworbene sowie das durch persönliche Erfahrungen gebildete Wissen (VAHRENKAMP 1991: 28ff.). Auf interne Informationsquellen wird hauptsächlich bei sich wiederholenden (Beurteilungs-) Situationen zurückgegriffen. Probleme ergeben sich hier dann, wenn Entscheidungen getroffen werden müssen, die den Konsumenten mit einer gänzlich neuen Problemstellung konfrontieren oder bei denen das früher erworbene Wissen nicht extrapoliert werden kann. In solchen Fällen ist ein Konsument gezwungen, auf externe Informationsquellen zurückzugreifen.

¹¹² Auf die Möglichkeit, dass auch die Hochschule und die Lehrenden Informationsdefizite wie z. B. hinsichtlich der Studierfähigkeit der Studienanfänger besitzen, wird hier nicht eingegangen.

Die externen Informationsquellen lassen sich in drei Hauptquellen aufteilen. Man unterscheidet die Informationsquellen auf der Nachfragerseite, die Informationsquellen auf der Anbieterseite und die Informationsquellen von dritter Seite.¹¹³

Informationsquellen auf der Anbieterseite sind zum Einen die direkten Informationen durch den Produzenten oder Anbieter. Darunter fallen beispielsweise Produktkennzeichnung, Produktinformation, Kundenberatung, Werbung sowie der Verweis auf Produktbeurteilungen externer Experten. Zum Anderen zählen hierzu auch die Informationen von Berufsverbänden. Aufgabe solcher Verbände ist üblicherweise die positive Darstellung einer ganzen Branche und der Verbandsmitglieder mittels Medienarbeit.

Informationsquellen auf der Nachfragerseite sind die persönliche Inspektion und Selbsterfahrung, das (Konsum-)Verhalten anderer Nachfrager, das durch Beobachtung Informationen bereitstellt, der aktive Informationsaustausch mit anderen Nachfragern sowie Verbraucherselbstorganisationen. Unter Informationsquellen von dritter Seite fallen private Informationsintermediäre (Printmedien, Fernsehen und das Internet), staatliche Informationsquellen (öffentliche Beratungsstellen wie z. B. das Arbeitsamt).

Abbildung 4: Informationsquellen der Studierenden vor Studienbeginn¹¹⁴
(Quelle: eigene Darstellung)

Informationsquellen					
Interne Informationsquellen			Externe Informationsquellen		
Allgemeinbildung	Wissen aus früherer Infosuche	persönliche Erfahrungen, z. B. Schule	<u>Nachfragerseite</u> ; bspw. Studierende Eltern Freunde Lehrer	<u>Anbieterseite</u> ; bspw. HIT, Schnupperstudium, Studienberatung, Hochschullehrer, Tag der Forschung	<u>neutrale Seite</u> ; bspw. Studienführer CHE /Stiftung Warentest, HIS Arbeitsamt

¹¹³ Zum Folgenden vgl. VAHRENKAMP (1991: 31ff.).

¹¹⁴ Keine erschöpfende Aufzählung.

Eine weitere Unterscheidung kann, hinsichtlich der Interessengebundenheit der Informationsquellen, vorgenommen werden. Die Quellen der Anbieterinformation werden hierbei als an ein Absatzinteresse gebunden angesehen, während die Informationsquellen der Nachfrager und die Informationsquellen Dritter eher als nicht interessengebunden und neutral betrachtet werden (Kuhlmann 1990: 340).

Weiterhin kann eine Differenzierung zwischen primären und sekundären Informationsquellen getroffen werden: Bei einer Informationssuche durch primäre Informationsquellen informiert sich ein Nachfrager unmittelbar durch Inspektion und Selbsterfahrung am Beurteilungsgegenstand, während er bei sekundären Informationsquellen auf Informationen zurückgreift, die von Dritten bereitgestellt werden. Beispielsweise kann sich ein Studienanfänger durch eine vorherige Inspektion einer Hochschule von dem Angebot vor Ort informieren wie beispielsweise über die Ausstattung und die (Umfeld-)Atmosphäre. Er erhält somit weitgehend objektive Informationen, die nicht durch Einfluss Dritter verfälscht werden können.

Die Nutzung primärer Informationsquellen ist i. d. R. mit höheren Kosten verbunden als die Nutzung sekundärer Informationsquellen. So erfordert beispielsweise der Besuch einer Hochschule einen größeren Aufwand an Zeit und Kosten als beispielsweise das Lesen von Rankings und Studienführern. Den tendenziell höheren Kosten steht der Vorteil gegenüber, dass durch Inspektion weitgehend objektive Informationen gewonnen werden können, die stärker zur Unsicherheitsreduktion beitragen. Im Fall der Lehre kann die Unsicherheit allerdings überwiegend durch primäre Informationen abgebaut werden, da sie überwiegend durch Erfahrungseigenschaften gekennzeichnet ist. Ein Studienberechtigter kann zwar die Sucheigenschaften einer Hochschule inspizieren und somit feststellen, ob er sich vorstellen kann, unter den inspizierten Ausstattungsverhältnissen zu studieren. Ob aber beispielsweise der organisatorische Rahmen des Lehr- und Lernprozesses auch seinen zweckgebundenen Erwartungen entspricht, bleibt ihm im Vorfeld verborgen.

Sekundäre Informationen können von der Hochschule, von den Studierenden höherer Semester oder von dritter Seite geliefert werden. Informiert sich ein Studienberechtigter mittels Informationen, die von einer Hochschule angeboten werden, so könnte die Gefahr bestehen, dass die Informationen beeinflusst werden, um eine Studienortentscheidung zugunsten der Hochschule herbeizuführen. Wie oben gezeigt, ist die Hochschule und ihre Lehrenden, die hinsichtlich der Qualität ihrer Ausbildungsleistungen einen Informationsvorsprung vor dem Studienberechtigten besitzen, in der Lage, diesen Vorsprung für opportunistisches Verhalten auszunutzen.

Beispielsweise kann sie die Qualität ihres Lehrangebots besser darstellen, als sie tatsächlich ist, oder Vorteile ihres Angebots übertrieben herausstellen und Nachteile verschweigen. Solche Informationen können schließlich ein völlig verzerrtes Bild der Realität liefern und tragen so nicht zu einem Abbau der studentischen Qualitätsunsicherheit bei. Dieses Verhalten der Anbieter ist das bereits erwähnte moral hazard in der Informationsökonomie.

Die Studierenden greifen vor und während des Studiums, auf Grund der mangelnden Objektivität und der Interessengebundenheit der Anbieterinformationen, auf zusätzliche Informationen zurück, die durch andere Studierende direkt oder indirekt zur Verfügung gestellt werden. Ein Studienberechtigter kann hierbei Informationen unmittelbar von einem anderen Studierenden höheren Semesters erhalten, der selbst schon einschlägige Erfahrungen mit dem Lehrangebot gemacht hat (Mund-zu-Mund-Information). Eine weitere Möglichkeit ist die Informationsbeschaffung, die durch Beobachtung und Imitation des Verhaltens anderer Studienberechtigter erfolgen kann.

Bei dieser Art der Informationssuche besteht für einen Studienberechtigten zwar nicht das Risiko einer bewussten Falschinformation¹¹⁵ wie bei der Anbieterinformation, dafür tritt hier das Problem der Subjektivität auf. Haben die befragten oder beobachteten Studierenden und Studienberechtigten andere Qualitätserwartungen als der Informationssuchende oder liegt eine andere

¹¹⁵ Es wird hier unterstellt, dass der andere Studierende dem Informationssuchenden helfen will und ihm nicht bewusst Falschinformationen gibt.

Zwecksetzung vor, so können die gegebenen Informationen zu Fehlschlüssen führen. Das Gleiche gilt für den Fall, dass die befragten oder beobachteten Studierenden, auf Grund mangelnder Kompetenz, kein qualifiziertes Urteil über die Qualität eines Produktes abgeben können, weil sie selbst durch Nichtteilnahme am Lehrangebot keine Selbsterfahrungen besitzen. Der Informationsgehalt ihrer Aussage wird somit für die Zwecke des Informationssuchenden gering sein.

Eine dritte sekundäre Informationsquelle, von der angenommen wird, dass sie zumindest über eine bestimmte Fachkompetenz verfügt, sind die Informationen, die von dritter Seite angeboten werden. Hierbei handelt es sich zum Einen um private Informationsintermediäre wie Test- und Fachzeitschriften und zum Anderen um staatliche (z. B. HIS) und halbstaatliche Informationsquellen (z. B. Stiftung Warentest, CHE). Generell wird davon ausgegangen, dass diese Informationsquellen unabhängig, nicht interessengebunden und objektiv sind sowie über sehr hohes Produktwissen und Beurteilungskompetenz verfügen.

Die Informationen, die von privaten und staatlichen Institutionen bereitgestellt werden, treten üblicherweise in Form von Beschreibungen, Empfehlungen und Testurteilen auf. Auch wenn die Informationen durch teilweise standardisierte Testverfahren nachvollziehbar sind und somit objektiviert werden, unterliegen sie immer den subjektiven Einschätzungen der Tester.¹¹⁶ Besonders deutlich tritt dieses Problem bei der Beurteilung der Lehrqualität auf.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass primäre Informationsquellen im Allgemeinen relativ objektive Informationen bereitstellen, während sekundäre Informationsquellen in mehr oder weniger starkem Ausmaß externen subjektiven Einflüssen unterliegen und ihre Informationen bewusst oder unbewusst manipuliert werden können. Sekundäre Informationsquellen haben dafür den Vorteil, dass ihre Nutzung mit tendenziell niedrigeren Kosten verbunden ist. Bei Sucheigenschaften der Lehre liefern sekundäre Informationsquellen den höchsten Beitrag zu einer Reduzierung der Unsicherheit der Nachfrager. Bei Erfahrungseigenschaften der Lehre tragen sie

kaum zur Unsicherheitsreduzierung bei. Somit stellen sekundäre Informationsquellen oft die einzige Möglichkeit für den Studienanfänger dar, sich sinnvoll zu informieren und Unsicherheit abzubauen. Wegen der Subjektivität der sekundären Informationsquellen wird für einen Studierenden immer ein gewisser Grad an Restunsicherheit verbleiben (KAAS 1991: 358f.).

In der folgenden Tabelle werden die Informationsquellen und ihre Eigenschaften nochmals zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 5: Externe Informationsquellen des Studienanfängers [angelehnt an MENGEN (1993: 115)]

	Informationsquelle	Informationseigenschaften		
Informationssuchende	Inspektion	primär	objektiv	neutral
Anbieterseite	Studienführer, HIT, Schnupperstudium, Tag der offenen Tür, Hochschullehrer, Studienberatung	sekundär	nicht objektiv moral hazard	nicht neutral
Nachfragerseite	Studierende höheren Semesters, Eltern, Freunde	sekundär	subjektiv	nicht neutral
Dritte Seite	Fachzeitschriften, Rankings, Stiftung Warentest/CHE, HIS-Publikationen, Materialien der Bundesanstalt für Arbeit	sekundär	subjektiv objektiviert	neutral

Die bisher genannten möglichen Informationsaktivitäten eines Studierenden vor Beginn des Studiums beziehen sich direkt auf das Lehrangebot als Objekt der Informationssuche. Wie die Diskussion in Kapitel II und III aufgezeigt hat, ist die Lehre als Ergebnis von Lehr- und Lernprozessen zu sehen. D. h., sowohl die Potenziale der Lehr- und Lernprozesse als auch der Lehr- und Lernprozess selbst sind als Objekte der Informationssuche zu sehen. Das Potential ist dabei die aus Menschen und sachlicher Ausstattung zusammengesetzte Leistungsfähigkeit einer Hochschule (MENGEN 1993: 117). Der Lehr- und Lernprozess ist primär durch Erfahrungseigenschaften gekennzeichnet, während die

¹¹⁶ Zur Kritik an Warentests siehe HUNDHAUSEN (1985: 74ff.) und TÖLLE (1983: 25ff.).

Potenziale überwiegend durch die Ausstattungsmerkmale als Sucheigenschaften charakterisiert werden können.

Tabelle 6: Informationsarten [in Anlehnung an MENGEN (1993: 118)]

Informationsarten			
<i>direkt</i>	<i>indirekt</i>	<i>primär</i>	<i>sekundär</i>
bezogen auf das Lehrangebot einer Hochschule	1) bezogen auf die Potenziale 2) bezogen auf die Lehr- u. Lernprozesse	objektiv durch Inspektion	1) durch Hochschule (moral hazard) 2) durch Studierende (subjektiv) 3) durch Dritte

1.2 Bedeutung der Informationen für die Reduktion der studentischen Qualitätsunsicherheit

In der folgenden Tabelle sind die sich aus der Kombination von Informationsobjekten und Informationsquellen ergebenden möglichen Screening-Aktivitäten der Studienanfänger dargestellt. Die Unterteilung in zwölf unterschiedliche Informationssuchaktivitäten ist idealtypischer Natur, da die Studierenden vor und während des Studiums gleichzeitig mehrere ergreifen können. Beispielsweise kann sich ein Studienberechtigter durch Informationsmaterial unterschiedlicher Herkunft und/oder durch Besuch des Hochschulinformationstages und/oder durch Beratung der Eltern ein Bild von den Leistungspotenzialen machen.

Tabelle 7: Informationsquellen und Informationsobjekte [angelehnt an MENGEN (1993: 120)]

	Ausstattungs- merkmale Sucheigenschaften	Lehre Erfahrungseigenschaften	Ausbildungs- adäquanz Vertrauenseigenschaften
Inspektion (primär)	primäre u. indirekte Informationen	primäre u. indirekte Informationen	primäre u. direkte Informationen
Anbieter (sekundär)	sekundäre u. indirekte Informationen	sekundäre u. indirekte Informationen	sekundäre u. direkte Informationen
Nachfrager (sekundär)	sekundäre u. indirekte Informationen	sekundäre u. indirekte Informationen	sekundäre u. direkte Informationen
Dritte (sekundär)	sekundäre u. indirekte Informationen	sekundäre u. indirekte Informationen	sekundäre u. direkte Informationen

Aus welchen Informationsquellen und auf welche Informationsobjekte ein Studierender vor Studienbeginn und während des Studiums zurückgreift, hängt vor allem davon ab, ob er etwas über eine Such-, Erfahrung- oder Vertrauenseigenschaft der Lehre in Erfahrung bringen möchte und somit von der Höhe der Transaktionskosten. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, welche Informationen (direkt/indirekt und primär/sekundär) am besten geeignet sind, die Qualitätsunsicherheit der Studierenden vor und während des Studiums zu reduzieren.

Primäre und direkte Informationen

Orientiert sich ein Studierender vor Studienaufnahme an primären Informationen, so wird üblicherweise das Studienangebot selbst das Objekt der (direkten) Informationssuche darstellen. Bestünde die Hochschulausbildung vornehmlich aus Sucheigenschaften, so wäre für Studienberechtigte durch Inspektion die Qualität der Hochschulausbildung eindeutig feststellbar. Primäre und direkte Informationen würden in diesem Fall einen sehr hohen Beitrag zur Reduzierung der Qualitätsunsicherheit beitragen. Jedoch ist die Qualität der Studienangebote als Ganzes durch Inspektion vor Studienaufnahme nicht ermittelbar.

Primäre und direkte Informationen liefern hier nur einen geringen Beitrag zur Reduzierung der bestehenden Qualitätsunsicherheit der Studierenden vor und während des Studiums.

Eine geringe Unsicherheitsreduktion könnte dadurch erfolgen, dass von den durch Inspektion gewonnenen Informationen über Sucheigenschaften Rückschlüsse auf die Erfahrungs- und Vertrauenseigenschaften gezogen werden könnten (UNGERN-STERNBERG 1984: 57).

Primäre und indirekte Informationen

Da die Erfahrungs- und Vertrauenseigenschaften der Lehre durch direkte Informationen vor Studienbeginn nicht zu ermitteln sind, wird ein Studierender vor Studienbeginn versuchen, die Informationslücke durch Inspektion der Potenziale zu schließen.¹¹⁷ Beispielsweise durch die Besichtigung der Hochschule im Rahmen des HIT oder des Tages der Forschung könnte der Studieninteressent Einblick nehmen. Bei der Inspektion der Laborräume könnte er erfahren, welche Arbeitsmittel und -methoden angewendet werden, und bei Gesprächen mit den Lehrenden könnte er Informationen über Inhalte der Lehre erhalten. Eine weitere Möglichkeit wäre die Teilnahme an einem Schnupperstudium.

Der Studienanfänger würde auf diese Weise relativ objektive Informationen – in Abhängigkeit seines Vorwissens – Aufschluss über die Qualität der Potenziale geben. Er gewinnt Informationen, die eine Indikatorfunktion für die Qualität der Lehre ausüben können. Damit ein Studienanfänger bereits vor Studiumsbeginn die Qualität der Lehre aus den indirekten Informationen ableiten könnte, müsste eine eindeutige Kausalität zwischen der Qualität der Potenziale und der Lehr- und Lernprozesse bestehen, die aber zu diesem Zeitpunkt für ihn nicht gegeben sein kann.

Ist die Qualität von Sucheigenschaften zu ermitteln, sind primäre indirekte Informationen nicht in der Lage, einen Informationszuwachs zu ermöglichen. So

¹¹⁷ Vorausgesetzt, er ist gewillt, den nötigen Aufwand an Zeit und Geld aufzubringen.

gibt beispielsweise der Besuch einer „Schnuppervorlesung“ keinen Aufschluss über die Betreuungsrelation in einem Fach.

Sekundäre direkte Informationsquellen

Nimmt ein Studierender vor Studienbeginn sekundäre Informationsquellen zur Reduzierung seiner Unsicherheit in Anspruch, so greift er auf „Informationen aus zweiter Hand“ zurück, d. h. auf Informationen von Hochschulen, anderen Studierenden oder Dritten. Wie bereits betont wurde, sind bei Sucheigenschaften direkte Informationen besser geeignet, die Qualitätsunsicherheit des Studienanfängers vor Studienbeginn zu reduzieren.

Sekundäre indirekte Informationsquellen

Ein Studienanfänger vor Studienbeginn erhält Informationen über Erfahrungseigenschaften und Vertrauenseigenschaften nicht durch eigene Erfahrung, sondern nur durch Befragung Studierender höheren Semesters oder ehemaliger Studierender, d. h. durch sekundäre indirekte Informationen. Es ist zu vermuten, dass Studierende höheren Semesters, vor allem für den Studienanfänger vor Studienbeginn und in den ersten Semestern, eine wichtige Informationsquelle darstellen.

Die folgende Tabelle fasst die Bedeutung der verschiedenen Informationsarten bei der Reduktion der Qualitätsunsicherheit der Studierenden vor und während des Studiums zusammen.

Tabelle 8: Bedeutung der Informationsarten bei der Reduktion von Qualitätsunsicherheit bei Studierenden **vor Studienbeginn** (Quelle: eigene Darstellung)

	Informationsarten			
	direkt		indirekt	
	primär	sekundär	primär	sekundär
Sucheigenschaften	niedrig	hoch	niedrig	hoch
Erfahrungseigenschaften	Null	niedrig	niedrig	niedrig
Vertrauenseigenschaften	Null	niedrig	Null	Null
Grad der Unsicherheitsreduzierung in Bezug auf die studentische Zwecksetzung				

Tabelle 9: Bedeutung der Informationsarten bei der Reduktion von Qualitätsunsicherheit bei Studierenden **während des Studiums** (Quelle: eigene Darstellung)

	Informationsarten			
	direkt		indirekt	
	primär	sekundär	primär	sekundär
Sucheigenschaften	niedrig	niedrig	hoch	niedrig
Erfahrungseigenschaften	niedrig	niedrig	sehr hoch	niedrig
Vertrauenseigenschaften	niedrig	niedrig	hoch	niedrig
Grad der Unsicherheitsreduzierung in Bezug auf die std. Zwecksetzung				

Die hier theoretisch abgeleitete Eignung der verschiedenen Informationsarten zur Reduzierung der Qualitätsunsicherheit wird in Kapitel V durch Analyse von drei Evaluationsstudien auf ihre praktische Bedeutung hinterfragt. Dabei wird zum Einen ermittelt, welche Eigenschaften der Lehre bei der Qualitätsurteilsbildung eine Rolle spielen und zum Anderen, welche Informationsquellen und -arten von den Studierenden vor und während des Studiums herangezogen werden.

2. Erfahrung und Vertrauen als Informationsquelle

2.1 Die Funktion von Erfahrung

Im vorhergehenden Abschnitt wurden die Informationsquellen, Informationsobjekte und -arten dargestellt, auf die ein Studierender seine Screening-Aktivitäten vor und während des Studiums beziehen kann. Die Diskussion konzentriert sich dabei hauptsächlich auf die Bedeutung externer Informationen vor Studienbeginn. Nun soll gezeigt werden, welche Rolle die eigene Erfahrung des Studierenden als Informationsquelle zur Unsicherheitsreduzierung während des Studiums spielt.

Zu Studienbeginn ist es dem Studienanfänger nicht möglich, auf indirekte primäre Informationsquellen zurückzugreifen, da ihm vor Studienbeginn keine eigene Erfahrung mit der Organisation des Lehr- und Lernprozesses vor Ort über einen längeren Zeitraum möglich ist.

Im Laufe des Studiums macht der Studierende eine Vielzahl an Erfahrungen. Trotz der Nutzung direkter sekundärer Informationen für die Reduktion der Qualitätsunsicherheit bei Sucheigenschaften ist anzunehmen, dass noch eine Restunsicherheit bestehen bleibt und diese erst durch eigene Erfahrung ganz abgebaut sein wird. D. h., im Lehr- und Lernprozess werden die durch die direkten sekundären Informationsquellen signalisierten Qualitäten der Sucheigenschaften überprüft, wie beispielsweise die Sicherstellung des Lehrangebots erfolgt (beispielsweise durch den Umgang der Hochschule bei Lehrveranstaltungsausfall oder Lehrstuhlvakanzen).

Der Lehr- und Lernprozess ist überwiegend ein Erfahrungsprozess, d. h., eigene Erfahrungen leisten als indirekte primäre Informationsquelle den größten Beitrag zur Reduktion der studentischen Qualitätsunsicherheit.

Die Bedeutung der Erfahrung von Studierenden älterer Semester für die Unsicherheitsreduktion spielt wahrscheinlich bei zunehmender Semesteranzahl eine abnehmende Rolle.

Tabelle 10: Bedeutung der Erfahrung als indirekte primäre Informationsquelle bei der Reduktion von Qualitätsunsicherheit bei **Studierenden** (Quelle: eigene Darstellung)

	Informationsquelle „Erfahrung“			
	direkt		indirekt	
	primär	sekundär	primär	sekundär
Sucheigenschaften	niedrig	niedrig	hoch	niedrig
Erfahrungseigenschaften	niedrig	niedrig	sehr hoch	niedrig
Vertrauenseigenschaften	niedrig	niedrig	hoch	niedrig
Grad der Unsicherheitsreduzierung in Bezug auf die std. Zwecksetzung				

2.2 Die Funktion von Vertrauen

Die Verwendung des Konstrukts „Vertrauen“ ist erklärungsbedürftig. Ein Blick auf die Definitionen von Vertrauen, wie sie von MORGAN/HUNT (1994) und MOORMANN et al. (1992) gewählt werden, schafft hier begriffliche Klarheit. „We conceptualize trust as existing when one party has confidence in an exchange partner’s reliability and integrity.“ (MORGAN/HUNT 1994: 23) und „Trust is defined as a willingness to rely on an exchange partner in whom one has confidence.“ (MOORMANN et al. 1992: 315). Das zentrale Problem dieser beiden Definitionen liegt in der Unterscheidung zwischen Trust und Confidence; beide werden mit Vertrauen übersetzt. Es existiert in der englischen Sprache offensichtlich eine Differenzierung, die in der deutschen Sprache nicht bekannt ist. Berücksichtigt man jedoch, dass „to be confident“ auch mit „sich sicher sein“ übersetzt wird, so kann davon ausgegangen werden, dass „Trust“ der umfassendere Begriff ist und dem deutschen Wort Vertrauen entspricht. Dagegen ist „Confidence“ i. S. von positiven Erwartungen, hinsichtlich nicht offensichtlicher Fähigkeiten und Verhaltensweisen des Partners zu verstehen. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, hier – wie auch bei MORGAN/HUNT (1994) – auch auf den Willen des Vertrauenden Bezug zu nehmen. Durch die von MORGAN/HUNT (1994) vorgenommene Bezugnahme auf die Zuverlässigkeit und Integrität („...reliability and integrity...“) wird zusätzlich unterstrichen, dass sich das Vertrauen nicht auf allgemeine Qualitätsmerkmale, sondern auf persönliche, nicht direkt, sondern allenfalls mit Zeitverzug beobachtbare Merkmale des Partners bezieht. Dabei kann der, auf den das Vertrauen gerichtet ist, sowohl eine Einzelperson als auch eine Personengruppe oder eben auch eine Institution wie die Hochschule sein. Auf jemanden vertrauen kann jedoch immer nur eine Einzelperson (PLÖTNER 1995: 36f.).

Für diese Arbeit erscheint es deshalb sinnvoll, Vertrauen wie folgt zu definieren: Vertrauen ist der Wille des Studierenden, sich auf die Institution (Hochschule, Fachbereich) zu verlassen, in der Erwartung, dass diese ihre Ausbildungsfunktion zuverlässig und integer erfüllt. Dabei manifestiert sich Vertrauen in der

Erwartung, dass die Hochschule Maßnahmen ergreift, die die Ausbildungsfunktion sicherstellen.

Um das zu veranschaulichen, ist es sinnvoll, das Phänomen des Vertrauens der Menschen zueinander mit in die Überlegungen einzubeziehen.

Wie bereits festgestellt, kann Vertrauen von einem Augenblick auf den anderen geschaffen werden. Mit anderen Worten: Vertrauen ist das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses, der Zeit braucht! Unter Anderem erfordert dieser Entwicklungsprozess die Herausbildung gemeinsamer Werte. Glaubwürdige Verpflichtungen seitens der Hochschule sind in diesem Zusammenhang ebenfalls von entscheidender Bedeutung. Wie bereits in Kapitel III dargestellt, beherrscht die Vergangenheit die Gegenwart. Übertragen auf den Lehr- und Lernprozess heißt dies, dass dieser ohne Vertrauen nicht funktionieren würde!

An dieser Stelle wird die Relevanz des Vertrauens im Zusammenhang mit dem Qualitätsurteil deutlich. Die positive studentische Erwartungshaltung sinkt, wenn konkrete Erfahrungen („wahrgenommene Qualität“) dazu führen, dass das Vertrauen in die Institution Hochschule oder Fachbereich sinkt. Schwindet das Vertrauen zunehmend während des Studiums, so ist die Beziehung zwischen Hochschule/Fachbereich und Studierendem gefährdet, was einen Hochschulwechsel oder Fachwechsel oder im schlechtesten Fall einen Studienabbruch zur Folge haben kann.

DASGUPTA (1988: 51) spricht von Vertrauen im Sinne richtiger Erwartungen über die Handlungen anderer Personen, die Einfluss auf die Entscheidung über die eigenen Aktionen nehmen, wenn diese getroffen werden müssen, bevor es möglich ist, die Handlungen der anderen zu überwachen. Er betont, dass die Unfähigkeit, die Aktionen anderer Leute zu überwachen, für seine Definition von Vertrauen ausschlaggebend sei. Das heißt, dass Vertrauen hier konsequenterweise im Sinne des moralischen Risikos (moral hazard) des in Kapitel III beschriebenen Principal-Agent-Problems zu verstehen ist.

Ableitend aus den allgemeinen – neo-institutionalistischen und psychologischen – Ausführungen zum Konstrukt Vertrauen ist festzuhalten, dass Vertrauen

zunächst personal und damit begrenzt ist. Es dient der Überbrückung eines Unsicherheitsmomentes im Verhalten anderer Menschen. In dem Maß, in dem der Bedarf für Komplexität wächst und der andere Mensch, Mitverursacher dieser Komplexität, und ihrer Reduktion in den Blick kommt, muss das Vertrauen erweitert werden und jene ursprünglich fraglose Vertrautheit zurückdrängen, ohne sie jedoch jemals ganz ersetzen zu können. Es wandelt sich dabei in ein Systemvertrauen neuer Art, das einen bewusst riskierten Verzicht auf mögliche weitere Informationen sowie bewährte Indifferenzen und laufende Erfolgskontrollen impliziert. Systemvertrauen lässt sich somit auch auf andere Menschen als personale Systeme anwenden. Diesem Wandel entspricht, wenn man auf die inneren Voraussetzungen des Vertrauensbeweises achtet, ein Übergehen von primär emotionalen zu primär darstellungsgebundenen Vertrauensgrundlagen.

Nach LUHMANN (1989: 23) liegt ein Fall von Vertrauen nur dann vor, wenn die vertrauensvolle Erwartung bei einer Entscheidung den Ausschlag gibt – andernfalls handelt es sich um eine bloße Hoffnung. D. h., dass bei jenen Studienanfängern, die sich ohne konkrete Erwartungen und Zielvorstellungen für ein Studium entschieden haben („als das kleinere Übel“), die Grundlage für die Vertrauensentwicklung fehlt und sie somit von besonders großer Unsicherheit auch noch während des Studiums gekennzeichnet sind. Vertrauen bezieht sich also stets auf eine kritische Alternative, in der Schaden beim Vertrauensbruch größer sein kann als der Vorteil, der aus dem Vertrauensbeweis gezogen wird (d. h., wenn das Studium positivere Effekte nach sich zieht als eine alternative Ausbildung wie Fachhochschulstudium, Berufsakademie oder eine Berufsausbildung im dualen System).

Durch Vertrauen werden gewisse Entwicklungsmöglichkeiten von der Berücksichtigung ausgeschlossen. D. h., ein gewisser Teil der Unsicherheit wird neutralisiert, kann nicht ausgeräumt werden, soll aber das Handeln nicht irritieren.

Jedoch sind Unsicherheiten zu absorbieren, und es muss Rollen geben, denen diese Aufgabe in besonderem Maße obliegt. Solche Rollen, etwa die einer Hochschule, die nicht durch Standards, sondern an der Qualität gemessen wird,

eben weil das richtige Handeln nicht im Voraus genau genug erkannt werden kann. Erfolg aber stellt sich erst nach dem Handeln oder gar nicht ein. Man muss sich jedoch vorher engagieren. Dieses Zeitproblem überbrückt das Vertrauen, das als Vorschuss auf den Erfolg im Voraus auf Zeit und auf Widerruf gewährt wird. Bezogen auf die Qualität der Lehre heißt das, dass der studentische Erwartungsnutzen vor Studienbeginn positiv ist.

Das Komplexitätsproblem wird auf diese Weise verteilt und dadurch verkleinert. Einer vertraut dem Anderen vorläufig, dass er unübersichtliche Lagen erfolgreich meistern wird, also Komplexität reduziert, und der Andere hat auf Grund solchen Vertrauens größere Chancen, tatsächlich erfolgreich zu sein. Reduktion in diesem Sinne ist keine Deduktion. Sie gleicht eher der Induktion. Vertrauen ist letztlich immer unbegründbar; es kommt durch Überziehen der vorhandenen Information zustande (LUHMANN 1989: 26). Wie SIMMEL (1922: 263f.) anmerkt, eine Mischung aus Wissen und Nichtwissen. Vertrauen bleibt ein Wagnis! Bei solchem Hinausgehen über die Tatsachen wird eine relative Unabhängigkeit von spezifischen Vorerfahrungen, von bestimmten Vertrauensgrundlagen erreicht – etwas, was man in der Theorie des Lernens als „Generalisierung“ bezeichnet (LUHMANN 1989: 27f.) wird.

3. Kontinuierlicher Verbesserungsprozess als Systemvoraussetzung für Qualität der Lehre

Wie in Kapitel III dargestellt, liefert das derzeit praktizierte Modell der internen und externen Evaluation primär eine Bestandsaufnahme; ggf. nötige oder gewünschte Veränderungen entstehen daraus nicht automatisch, sondern werden durch Zielvereinbarungen oder umzusetzende Aktionspläne angestrebt. Gerade für die Bestandsaufnahme selbst ist es wichtig, dass sie systematisch vorgenommen wird und die relevanten studentischen Unsicherheitsmomente im Lehr- und Lernprozess abdeckt.

Genau dies leisten systemisch verankerte kontinuierliche Verbesserungsprozesse: ein Kontrollsystem also, das die festgelegte Organisationsstruktur mit den dazugehörigen Verantwortlichkeiten, Verfahren, und Prozessen sowie den erforderlichen Mitteln auf deren Zielerreichungsgrad überprüft, um gegebenenfalls gewünschte Veränderungen und Verbesserungen vornehmen zu können. Nur so kann die Qualitätsfähigkeit der Hochschule sichergestellt und dokumentiert werden. Durch den Aufbau eines solchen Kontrollsystems im Bereich Lehre und Studium bestünde für die Hochschule somit die Gestaltungschance, dass genau an jenen entscheidenden Stellen des Ausbildungsprozesses Rückkopplungsschleifen installiert werden, die für die Reduktion der Qualitätsunsicherheit entscheidende Qualitätsinformationen liefern und dafür Sorge tragen, dass diese an den richtigen Stellen ankommen, dort verarbeitet werden und eine direkte (Verbesserungs-)Handlung nach sich ziehen würde.

In diesem Sinne sind Verfahren der Evaluation als sinnvolle Basis für den Aufbau von kontinuierlichen Verbesserungsprozessen zu begreifen.

3.1 Qualität der Lehre und kontinuierliche Kontrolle – ein Widerspruch?

Was hier mit Kontrollsystem als Summe institutionalisierter kontinuierlicher Verbesserungsprozesse innerhalb einer Organisation subsumiert wird, kommt dem in der Industrie verwendeten Begriff Qualitätsmanagement sehr nahe. Deshalb ist es nahe liegend, auf dem dort existierenden Begriffsverständnis und den vorhandenen Erfahrungen zurückzugreifen.

Der Begriff der Qualitätssicherung wurde im Zuge der europäischen Harmonisierung der DIN-Normen durch Qualitätsmanagement ersetzt (BRÖCKELMANN 1994: 3). Beispielsweise wird Qualitätsmanagement gemäß der DIN ISO 8402 wie folgt definiert: „Das Qualitätsmanagement umfasst alle Tätigkeiten der Gesamtführungsaufgabe, welche die Qualitätspolitik, Ziele und Verantwortungen festlegen sowie diese durch Mittel der Qualitätsplanung und Qualitätslenkung, Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems verwirklichen (DIN ISO 8402/22)“. Nach der-

selben DIN ISO wird unter Qualitätssicherung „alle geplanten und systematischen Tätigkeiten, die innerhalb des Qualitätsmanagementsystems verwirklicht sind und die wie erforderlich dargelegt werden, um ein angemessenes Vertrauen zu schaffen, dass eine Einheit die Qualitätsforderung erfüllen wird (DIN ISO 8402/24)“.

Überwiegend im Produktionsbereich ist das Problem der Qualitätssicherung durch Qualitätsmanagement-Konzepte wie ISO 9000, Total Quality Management (TQM)¹¹⁸, EFQM¹¹⁹ und Benchmarking¹²⁰ gelöst worden. Vor allem die Installierung und Zertifizierung eines Qualitätsmanagementsystems entsprechend der internationalen Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff findet auch Anwendung über den Produktionsbereich hinaus. Die Normenreihe war ursprünglich für die Produktion materieller Güter konzipiert, ist aber in ihrem Ansatz so allgemein, dass sie sukzessive auch für die Erstellung z. B. von Software und sogar für die Erbringung von Dienstleistungen erweitert wurde. Inzwischen werden auch u. a. Krankenhäuser und Bildungseinrichtungen zertifiziert. Aus folgenden Punkten ließe sich die Normenreihe – zumindest sukzessive – auch auf die Hochschulen übertragen. Denn die Grundphilosophie der ISO 9000, die Qualitätsfähigkeit des Herstellers oder Lieferanten als Basis für die Qualität der Leistungen anzusehen, ist seit jeher im Hochschulbereich anzutreffen: Qualitativ hochwertige Ausbildung und die Fachkompetenz der Professoren haben nach dem Selbstverständnis der Hochschulen einen besonderen Stellenwert, da diese den Maßstab für die zu erwartende Qualität der Lehrleistungen darstellen. Ein weiteres wesentliches Element des durch die ISO Norm formulierten Qualitätsmanagements ist das Prinzip der Eigen-

¹¹⁸ Unter TQM wird die Optimierung der Qualität von Produkten und Dienstleistungen eines Unternehmens in allen Funktionsbereichen und auf allen Ebenen durch Mitwirkung aller Mitarbeiter verstanden. Der Begriff des Qualitätsmanagements ist dagegen enger gefasst: Planung, Steuerung und Überwachung der Qualität eines Prozesses bzw. Prozessergebnisses.

¹¹⁹ European Quality Management Systemansatz.

¹²⁰ Benchmarking ist ein Instrument der Wettbewerbsanalyse. Dabei geht es um den kontinuierlichen Vergleich von Produkten, Dienstleistungen sowie Prozessen und Methoden mit Unternehmen, um die Leistungslücke zum sog., „Klassenbesten“ systematisch zu erschließen. Die Grundidee ist dabei, festzustellen, welche Unterschiede bestehen, warum diese Unterschiede bestehen und welche Verbesserungsmöglichkeiten existieren.

verantwortlichkeit, das sich besonders in den Selbstinspektionen widerspiegelt. Eine Norm, die im Hochschulbereich durch das Humboldt'sche Prinzip der „Freiheit von Lehre und Forschung“ eigentlich auf beste Voraussetzungen stoßen müsste. In diesem Sinne sind die o. g. Qualitätsmanagement-Konzepte nicht weitere, konkurrierende Ansätze, sondern umfassendere Konzepte, in denen Verfahren der Evaluation u. ä. ihren Platz haben. Denn jeder, der sich Gedanken macht, wie denn die Erkenntnisse aus einem Lehrbericht oder einem Evaluationsverfahren zu erfolgreichen Maßnahmen umgesetzt werden könnten, entwirft im Prinzip ein Qualitätsmanagementsystem und betreibt systemische Qualitätsentwicklung.

Zusammenfassend lassen sich die Argumente für einen Qualitätsmanagementansatz im Bereich Lehre und Studium wie folgt darstellen: Qualitätsmanagement

- sichert eine systematische Ist-Analyse,
- ermöglicht geplante und kontrollierte Veränderungen,
- installiert einen Qualitätsregelkreis,
- dokumentiert die Qualitätsfähigkeit der Hochschule und
- bezieht die Studierenden ein und erhöht auf diese Weise die studentische Mitverantwortung für die Lehrqualität und
- erbringt die Beweise für die Ergebnisqualität.

3.2 Besondere Unsicherheitsmomente während des Studiums

Das Fazit der Analyse von Information und Vertrauen kann auf das Qualitätsmanagement angewandt werden: Um eine effektive Installation eines Qualitätsregelkreises durch Qualitätsmanagement sicherzustellen – so wird hier die Ansicht vertreten –, bedarf es der Installation von Rückkopplungsschleifen zu jenen Zeitpunkten im Studiumsverlauf, die aus Sicht des Studierenden Momente besonders großer (Verhaltens-)Unsicherheit während des Studiums darstellen. D. h., Installation von Rückkopplungsschleifen zu Zeitpunkten im Studium, die für die Sicherung des studentischen Vertrauens ein regelmäßiges Feedback an die am Lehr- und Lernprozess Beteiligten ermöglichen, um bei Gefahr

erhöhter Verhaltensunsicherheit ein Einlenken durch den Lehrenden und die Hochschule/den Fachbereich und des Studierenden zu ermöglichen.

Die Frage nach den besonderen Unsicherheitsmomenten im Studium ist vor dem informationsökonomischen Hintergrund der verwendeten Eigenschaftstypologie zu stellen. Für die Sucheigenschaften bedarf es der Analyse der Studieneingangsphase. Denn diese Eigenschaften übernehmen – vor Beginn des akademischen Lehr- und Lernprozesses – eine Orientierungsfunktion und die ersten Ansatzpunkte für die Art und den Umfang der studentischen Qualitätsunsicherheit während des Studiums. Das Informationsverhalten der Studienanfänger vor Studienbeginn ist von großer Bedeutung für den Verlauf der Studieneingangsphase. Je mehr Kenntnisse von Studieninhalten, – Bedingungen und -anforderungen schon zum Zeitpunkt der Immatrikulation vorhanden sind, desto geringer wird das Risiko falscher Erwartungen und Orientierungen sein. Somit gilt es Fragen zu stellen wie beispielsweise: Woher können Studienanfänger solche Informationen am effektivsten erhalten? Welcher Weg der Studieninformationen verspricht eine zufriedenstellende Informiertheit? Da zukünftigen Studierenden eine Reihe von Informationsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, ist zur Aufdeckung möglicher Defizite bei den Informationsangeboten und zur Beurteilung der Vorinformiertheit der Studienanfänger Fragen zur Kenntnis, Inanspruchnahme und Bewertung der Informationsangebote notwendig.

Für die Analyse der studentischen Verhaltensunsicherheiten während des Studiums gilt es die Lehrveranstaltungen in den Mittelpunkt zu stellen. Zum Einen entsteht ein Großteil der studentischen Unsicherheiten erst durch die in den Lehrveranstaltungen initiierten Lehr- und Lernprozesse. Zum Anderen sind sie gleichzeitig als die Orte zu sehen, die zur Reduktion der studentischen Verhaltensunsicherheiten beitragen. Folglich gilt es ein besonderes Augenmerk Fragen zu schenken, wie beispielsweise: was ist die Voraussetzung für den Reduktionsbeitrag einer Lehrveranstaltung? Wodurch kann in einer Lehrveranstaltung Verhaltensunsicherheit reduziert werden?

Dies sollte auch gefragt werden, wenn Studierende bereits erste Erfahrungsprozesse bewerkstelligt haben. Hierbei gilt es auch jene Phasen zu betrachten, in der die Gefahr besteht, dass auf Grund zahlreicher Enttäuschungen hinsichtlich der erwarteten das Studium abgebrochen wird, weil dem Studierenden keinerlei Vertrauen gegenüber der Hochschule möglich erscheint. Hierbei geht es um Gründe des Studienabbruchs und des Studienfach- oder Hochschulwechsels. Als Abrundung der Analyse bedarf es auch der Berücksichtigung des Qualitätsurteils nach Studiumsende und erfolgtem Berufseinstieg. Durch die Ergebnisse von Absolventenbefragungen wird erst die Überprüfung der ausgegangenen Korrelation zwischen Qualitätsurteil und Ausmaß der Qualitätsunsicherheit und deren Auswirkung auf das Vertrauen hinsichtlich der Ausbildungsadäquanz möglich. Kurzum, es geht um die Überprüfung der Haltbarkeit des Vertrauens!

V. Gestaltungspotenziale der Hochschule: Empirische Anhaltspunkte

Aufgabe dieses Kapitels ist die Analyse der empirischen Ergebnisse von drei Evaluationsstudien zur Ermittlung qualitätsurteilbestimmender Merkmale der Lehre aus studentischer Sicht, um somit Anhaltspunkte für die Identifikation der Objekte der Qualitätseigenschaften der Hochschulausbildung zu erhalten. Ausgehend davon wird versucht, den im dritten Kapitel unterstellten unsicherheitsreduzierenden Effekten der Qualitätseigenschaften zu überprüfen und den Reduktionsbeitrag von Informationsaktivitäten der Studierenden und der Hochschule aufzuzeigen.

Die Faktoren, durch die Studienverlauf und Studienverhalten beeinflusst werden sowie die Ursachen von Studienproblemen, die eventuell zur Verlängerung der Studiendauer, zu Fachwechsel, Lernschwierigkeiten oder Studienabbruch führen, sind durch Untersuchungen im Rahmen der Studenten- und Hochschulsozialisationsforschung hinlänglich bekannt. Ausserdem ist eine wachsende Zahl von qualitativen Untersuchungen zu speziellen Studienschwierigkeiten zu verzeichnen, die ebenfalls der Sozialisationsforschung zuzurechnen sind. Demgegenüber gibt es nur relativ wenige Längsschnittuntersuchungen über das Entstehen und die Bewältigung von Studienproblemen sowie keine Analyse der Ursachen unter dem Gesichtspunkt der Unsicherheit als Verhaltensdeterminante.

Die im folgenden drei vorgestellten Evaluationsstudien sind an der Universität Osnabrück¹²¹ 1998 und 1999 durchgeführt worden. Die Universität Osnabrück hat bereits 1996 begonnen, sich den Bereich Lehre und Studium – neben der in Niedersachsen eingeführten landesweiten flächendeckenden Lehrevaluation – durch die Analyse der für den Studienerfolg besonders relevanten Zeitpunkten des Studiumsverlaufs mittels Evaluation systematisch zu erschließen. Die drei

¹²¹ Die Universität Osnabrück wurde 1973 gegründet und nahm zum Sommersemester 1974 ihren Studienbetrieb mit rund 2700 Studierenden auf. Heute sind an der Hochschule knapp 11000 Studierende (WS 1999/2000: 10598 Studierende) immatrikuliert, die von mehr als 1200 Beschäftigte (wissenschaftliches u. nicht wissenschaftl. Personal) betreut werden.

Evaluationsstudien sind nicht für diese Arbeit durchgeführt worden. Die Verfasserin dieser Arbeit betreute die drei Evaluationsprojekte im Rahmen ihrer Tätigkeit als Referentin für Studienstrukturreform und Evaluation an der Universität Osnabrück. Dadurch ergab sich die Möglichkeit, die Evaluationsstudien für die hier zu untersuchende Fragestellung zu nutzen. Es handelt sich somit um eine Analyse von Sekundärdaten.¹²² Bei allen drei Studien handelt es sich um repräsentative Ergebnisse.

Durch die gemeinsame Betrachtung der Unsicherheitsmomente während des Studiums wird es möglich, die bisher nur wenig bearbeitete Frage zu betrachten, welche Unsicherheitsprobleme vor Studienbeginn und während des Studiums existieren und das Qualitätsurteil determinieren können. Dadurch wird es möglich, Einblicke über den Verlauf des Studiums zu erhalten. Es ergibt sich somit ein Betrachtungsansatz in Form einer Art „Längsschnittbetrachtung“. Unter dem Aspekt begrenzter zeitlicher, personeller und finanzieller Ressourcen ermöglicht dieser Ansatz von Längsschnittbetrachtung eine „legitime“ Möglichkeit, in überschaubarer Zeit an Informationen über den gesamten Ausbildungsprozess zu gelangen und somit Anhaltspunkte für den Aufbau eines Qualitätsmanagementansatzes im Bereich Lehre und Studium zu gewinnen.

1. Der Unsicherheitsmoment Studieneingangsphase“

Dass die Studieneingangsphase¹²³ eine ganz entscheidende Rolle für den Studienerfolg spielt, ist aus der Studenten- und Hochschulsozialisations-

¹²² Bedanken möchte ich mich an dieser Stelle bei den einzelnen Projektverantwortlichen für die überdurchschnittliche Kooperation und produktive Zusammenarbeit: Frau Dipl.-Psych. Irmtraud Lemper (Projekt EVA SATURN, Universität Osnabrück), Herrn PD Dr. Günther Gediga (Projekt EVA SATURN u. Projekt KIEL, Universität Osnabrück), Herrn Dipl.-Oek. Markus Langer (CHE-Projekt Studierendenbindung, Universität Hannover) und Herrn Dr. Harald Schomburg (Projekt Absolventenbefragung, Institut für Hochschulforschung Kassel). Die gemeinsamen Diskussionen zur Anlage der theoretischen Überlegungen und zu den adäquaten Auswertungsstrategien ihrer Datensätze haben die vorliegende Arbeit immer wieder geprägt und vorangetrieben.

¹²³ Webler (1991) fasst die persönlichen und studienbedingten Schwierigkeiten der Studieneinstiegsphase in folgende Problembereiche zusammen: 1. Orientierungsprobleme; 2. psychosoziale Probleme; 3. fehlende und falsche Berufsperspektiven; 4. Lernprobleme; 5. fehlgeleitete Studienmotivation; 6. Entscheidungsprobleme.

forschung¹²⁴ hinlänglich bekannt. Diese Studienphase bringt eine besonders große Verhaltens- und somit Qualitätsunsicherheit für die Studienanfänger mit sich. Ob und wie „orientierende“ Informationen die studentische Unsicherheit abbauen – diese Frage hat sich eine Universität besonders für die Gestaltung des Studieneinstiegs zu stellen. Eine besondere Rolle für die Studieneingangsphase – neben den allgemeinen Beratungs- und Betreuungsangeboten einer Universität – spielt die sogenannte Einführungswoche¹²⁵ zu Studienbeginn. Das primäre Ziel der Einführungswoche ist die fachliche und die soziale Integration der Studienanfänger in den Universitätsalltag. Um ein bedarfsgerechtes Informationsprogramm für die Einführungswoche und Ansatzpunkte für eine bessere Koordination der Beratungs- und Betreuungsangebote in der Studieneinstiegsphase zwischen den zentralen Beratungsorganisationen und den einzelnen Fachbereichen sicherstellen zu können, beschloss die Universität Osnabrück 1997 das Evaluationsprojekt EVA SATURN^{126, 127}.

¹²⁴ Siehe dazu bspw. SCHINDLER/SCHÜLLER (1993), RASCH (1994) oder SCHINDLER (1997).

¹²⁵ Seit 1993 bietet die Universität Osnabrück ein Tutorien-Programm für die Studienanfänger an. Das Tutorien-Programm setzt sich aus der Einführungswoche vor Beginn eines Wintersemesters und den semesterbegleitenden Tutorien als studentische Orientierungsangebote zusammen. Die Einführungswoche umfasst u. a. den Besuch von Einführungsveranstaltungen der Fachbereiche / der Fächer mit Informationen zu Studien- und Prüfungsanforderungen, Einführung in die Bibliotheksnutzung, Information und Kennenlernen von zentralen Beratungseinrichtungen und sonstigen Einrichtungen der Universität sowie Informationen über Kultur- und Freizeitmöglichkeiten der Stadt. Organisiert und durchgeführt wird das Tutorienprogramm von Studierenden aus höheren Fachsemestern. Diese werden durch eine von der Zentralen Studienberatung angebotenen Tutorenschulung auf ihre Aufgaben vorbereitet.

¹²⁶ Der Projektname EVA SATURN steht für Evaluation des Studienanfängertutorenprogramms.

¹²⁷ Weitere Erläuterungen zur Notwendigkeit der Evaluation: Die Einführungswoche an der Universität Osnabrück wurde im Allgemeinen von den Studierenden insgesamt positiv beurteilt. Jedoch existierten zur Frage der Effektivität dieses Informationsangebots unterschiedliche Bewertungen und Erwartungen von Seiten der Lehrenden. Es gab bisher keine systematische und repräsentative Rückmeldungen der Studienanfänger. Im Rahmen der Diskussionen über Einsparmöglichkeiten blieb die Einführungswoche nicht verschont. Einige Fächer meinten, dass es sinnvoller sei die Finanzierungsmittel für die Einführungswoche zu reduzieren, um mehr Mittel für das fachspezifische Tutorienangebot zu haben. Demgegenüber stand jedoch die nicht infrage zu stellende Wichtigkeit von Orientierungs- und Studienberatungsangeboten in der Einführungswoche. Ziele des Evaluationsprojekts EVA SATURN sind: für alle Beteiligten ein inhaltlich zufriedenstellendes Tutorenprogramm, eine bedarfsgerechte Tutorenschulung, eine Entscheidungsgrundlage für effektiv gesteuerte Mittelvergabe (evtl. auch für andere Tutorienangebote), Hinweise auf fach- und geschlechtsspezifischen Beratungsbedarf in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Siehe LEMPER/GEDIGA (1998) zur methodischen Umsetzung der

Der Schwerpunkt der Analyse für die hier zu untersuchende Fragestellung liegt auf den empirischen Ergebnissen zu Fragen zum Informationsstand, den genutzten Informationsquellen und des Unterstützungsbedarfs der Studienanfänger vor und nach der Einführungswoche sowie am Ende des ersten Semesters (Zeitraum der sog. Studieneingangsphase).¹²⁸

Evaluationsziele. Insgesamt erstreckt sich das Evaluationsprojekt auf einen Zeitraum von zwei Jahren. Das Projekt begann mit der Befragung der Studienanfänger im Wintersemester 1997/98. Die Studierenden wurden zu drei Zeitpunkten im Wintersemester mittels Fragebogen befragt: zu Beginn und zum Ende der Einführungswoche sowie am Ende des ersten Semesters. Die Tutoren wurden am Ende der Einführungswoche mittels Fragebogen befragt. Die Auswertungsergebnisse dienten der sich anschließenden Überarbeitung des Tutorienkonzepts. Erste Veränderungsmaßnahmen wurden bereits zum Zeitpunkt der Einführungswoche des WS 1998/99 umgesetzt. Die Studieneingangsphase wurde im WS 1998/99 zum zweiten Mal evaluiert (zwei Befragungszeitpunkte: am Ende der Einführungswoche und am Ende des ersten Semesters). Siehe LEMPER/GEDIGA/VAN DEN BERGHE (1999) zu den Befragungsergebnissen des WS 1998/99, auf die hier nicht eingegangen wird.

¹²⁸ Die im folgenden dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Erstsemesterbefragung im Wintersemester 1997/98. Dazu zählen die Befragungen zu Beginn (B1) und am Ende (B2) der Einführungswoche ebenso die Abschlussbefragung am Ende des ersten Semesters (B3). Über die Hälfte (51,7%) der immatrikulierten Studienanfänger konnten zu Beginn der Einführungswoche befragt werden. An der Befragung waren zu 78,9% Studierende der Lehramtsstudiengänge und 58,8% der Magisterstudiengänge beteiligt. Während die Beteiligung der Studierenden von Diplomstudiengängen bei 47,9% und der Rechtswissenschaften bei 19,8% lag (siehe LEMPER/GEDIGA 1998: 15ff). An der Befragung am Ende der Einführungswoche nahmen deutlich weniger Studierende (35,3%) teil. Die Beteiligung am Ende des ersten Semesters lag bei 38,2% der immatrikulierten Studienanfänger. Zwischen den Fächern und Studiengängen sind große Unterschiede in der Beteiligung zu verzeichnen. Siehe LEMPER/GEDIGA (1998: 16) zu Differenzierung der Beteiligung und Darlegung der möglichen Ursachen.

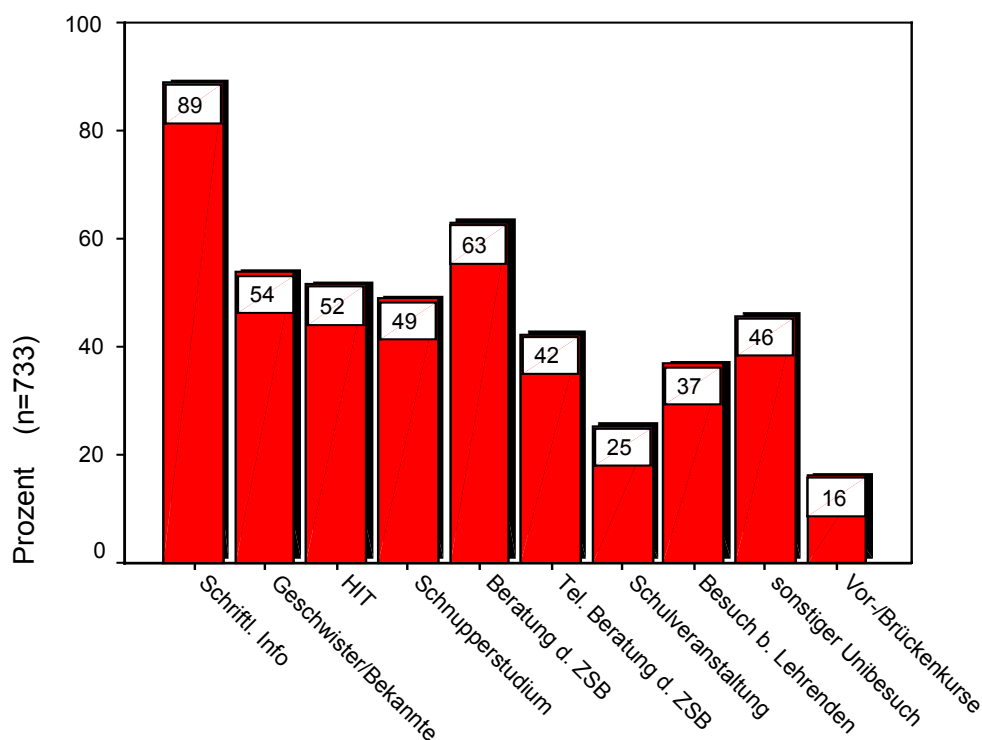
Der Altersdurchschnitt der befragten Studienanfänger lag bei knapp 22 Jahren: 75% waren 22 Jahre und jünger, 10% waren älter als 26 Jahre. Im Geschlechterverhältnis der Befragungen überwiegte der Frauenanteil. 95% der zu Beginn der Einführungswoche befragten Studierenden waren ledig, 4% waren verheiratet und 1% lebten geschieden oder getrennt (ebenda: 17). Knapp 5% der Befragten hatten Kinder, davon über die Hälfte zwei oder mehr Kinder (ebenda).

Von den zum Befragungszeitpunkt B1 befragten Studienanfängern hatten 72% die Hochschulzugangsberechtigung in den letzten zwei Jahren erworben. Diese verteilen sich annähernd gleich auf das Jahr 1996 (36,4%) und 1997 (35,7%). In den Vorjahren 1995 und 1996 waren es jeweils 7,6%. Der Rest verteilt sich auf die Jahre bis 1974. Diese Daten unterscheiden sich nicht von der Befragung am Ende des ersten Semesters (B3) (ebenda: 17f). 16% der befragten Studienanfänger hatten bereits zu einem früheren Zeitpunkt studiert. Hier liegt die durchschnittliche Studiendauer bei 4 Semestern. 21% der Befragten konnten zu Studienbeginn bereits Berufserfahrung aufweisen, bei einer durchschnittlichen Dauer von 5,5 Berufsjahren (ebenda: 18).

1.1 Das Informationsverhalten der Studienanfänger

Die Studienanfänger suchen sich für ihre Information über Studium, Situation an der Hochschule und berufliche Möglichkeiten vor ihrem Studienbeginn bestimmte Gesprächspartner und Informationsangebote. Fast acht Neuntel der befragten Studienanfänger gaben an, dass ihnen entsprechende Informationsmaterialien der Universität Osnabrück bekannt waren.¹²⁹

Abbildung 5: Kenntnis der Informationsangebote vor Studienbeginn (LEMPER/GEDIGA 1998: 20)



Über drei Viertel von ihnen haben diese studien- und berufsinformierenden Materialien auch in Anspruch genommen (Abbildung 5). Der Informationsgewinn, den sie aus diesen Broschüren und Materialien gezogen haben, steht für die Mehrheit der Befragten außer Frage (Abbildung 5). Offensichtlich ist das schriftliche Informationsmaterial als sekundär direkte Informationsquelle für Studienanfänger unerlässlich. Dies untermauert die in Kapitel IV formulierte

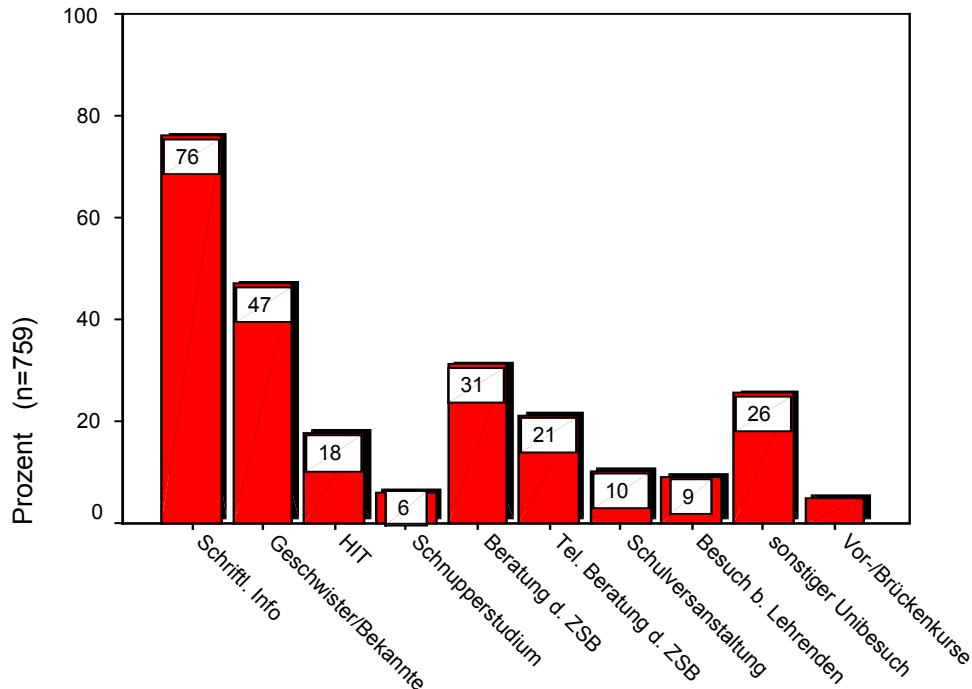
¹²⁹ Siehe LEMPER/GEDIGA (1998) zu Fragebogendesign und Auswertungsmethodik und siehe Anhang „Fragebögen des Projektes EVA SATURN“.

Einschätzung hinsichtlich der Bedeutung sekundärer Informationen für die Reduktion von Qualitätsunsicherheit vor Studienbeginn.

Ein hoher Anteil der Studienanfänger suchte vor Antritt des Studiums auch die Informationen, Meinungen und Ratschläge seiner Freunde und Bekannten (Abbildung 5). Während das schriftliche Informationsmaterial bekannter war und von den Studienanfänger stärker in Anspruch genommen wurde als die Informationsquelle „Freunde, Bekannte“, bewerteten die Studienanfänger den Nutzen der Gespräche mit ihren Freunden und Bekannten am positivsten (Abbildung 7). Dies bestätigt wiederum die in Kapitel IV erfolgte Aussage, dass Erfahrungen von Freunden und Bekannten für den Studienanfänger eine wichtige Informationsquelle darstellen.

Von dem Beratungsangebot der zentralen Studienberatung (ZSB) wussten 63% der Studienanfänger, während der Hochschulinformationstag, das Schnupperstudium, die telefonische Beratung der ZSB nur bei ca. der Hälfte der Studienanfänger bekannt war (Abbildung 6). Kenntnis von Informationsveranstaltungen in den Schulen hatten nur 25% der Studienanfänger.

Abbildung 6: Inanspruchnahme der Informationsangebote (LEMPER/GEDIGA 1998: 20)

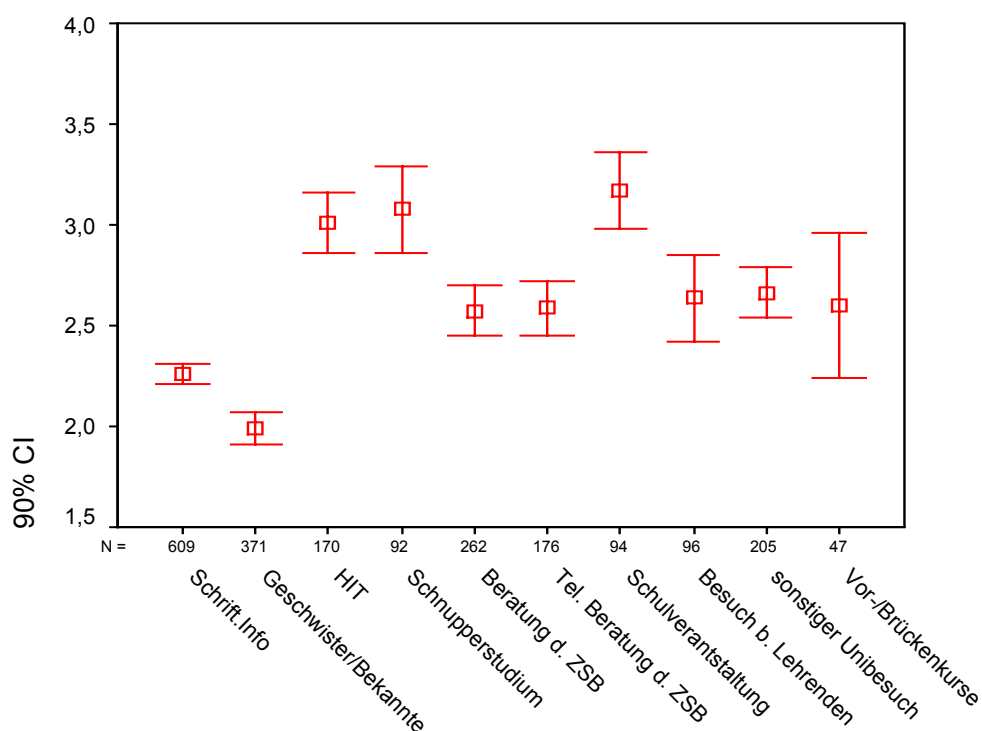


Ca. 1/3 der Studierenden gaben an, das Beratungsangebot der ZSB zu nutzen und 21% der Studierenden nutzten die telefonische Beratung der ZSB (Abbildung 6). Die Informationsquellen Hochschulinformationstag (18%), Schnupperstudium (6%) und Schulveranstaltungen (10%) wurden eher gering genutzt (Abbildung 6).

Von den Studienanfängern, die die jeweilige Quelle genutzt hatten, wurde die Information durch Geschwister und Bekannte – als sekundär indirekte Informationsquelle – mit „größtenteils hilfreich“ am positivsten bewertet, gefolgt von der Bewertung der schriftlichen Informationen. Der Nutzen von persönlicher oder telefonischer Beratung der ZSB, von Besuchen bei Lehrenden oder von sonstigen Universitätsbesuchen – als primär indirekte Informationsquelle – war deutlich geringer und wurde im Mittel zwischen „größtenteils“ und „teilweise hilfreich“ bewertet. Diese Ergebnisse untermauern die Annahme, dass der Studienanfänger vor Studienbeginn für Sucheigenschaften schriftlich vorliegenden Informationen – als sekundär direkte Informationsquelle – einen unsicherheitsreduzierenden Effekt zuschreibt. Zum anderen weist er den

Aussagen von Freunden/Bekanntem für Erfahrungseigenschaften eine große Bedeutung zu. Aussagen von Personen der Hochschule erhalten vom Studienanfänger vor Studienbeginn eindeutig weniger Bedeutung, was ggf. mit weniger Vertrauen einhergeht. Gründe hierfür könnten Vorurteile, Ängste und Missverständnisse gegenüber diesem Personenkreis sein.

Abbildung 7: Nutzen der Informationsangebote¹³⁰ (LEMPER/GEDIGA 1998: 21)



Selbst bei den vor Studienbeginn angebotenen primären direkten Informationen sieht der Studienanfänger keine hilfreiche Orientierung. Die drei Informationsquellen Hochschulinformationstag, Schnupperstudium und Schulveranstaltungen der ZSB wurden von denen, die diese Quellen benutzt hatten, mit „teilweise“ bis „wenig hilfreich“ im Nutzen eher niedrig eingestuft.¹³¹

¹³⁰ Die Abbildung 7 zeigt die Mittelwerte (Kästchen) und deren Vertrauensintervalle bei der Nutzenbewertung der Informationsangebote mit folgender Skala ist: 1 – sehr hilfreich / 2 – großteils / 3 – teilweise / 4 – wenig / 5 – gar nicht hilfreich.

¹³¹ Zu den Diagrammen zur Nutzenbewertungen der einzelnen Informationsquellen siehe Lemper/Gediga (1998: Anhang B, Abb. 5 – 18).

1.2 Identifikation der Qualitätsunsicherheiten in der Studieneingangsphase

Studierende benötigen zum Studienbeginn konkrete Orientierungsinformationen und Kenntnisse über die für ihren Studienerfolg erforderlichen Fähigkeiten und Leistungen. Um den studentischen Orientierungs- und Informationsbedarf bestimmen zu können, wurden die Studienanfänger zu Beginn der Einführungswoche gefragt, mit welchen Themen aus ihrer Sicht eine Auseinandersetzung in der Einführungswoche oder im Verlauf des ersten Semesters oder später im Studium notwendig ist. Mit Orientierungsbedarf sind jene Themen gemeint, für die der Studienanfänger meint, Informationen zu benötigen. Jedoch wird der Studierende nicht für jedes Thema seines Orientierungsbedarfs die Unterstützung von der Hochschule erwarten (können). In Abhängigkeit von seinem Informationsstand zu Studienbeginn und seiner Selbsteinschätzung hinsichtlich seiner Fähigkeit seine Informationsdefizite alleine abzubauen, wird er Themen seines Orientierungsbedarfs benennen können, für die er Unterstützung von Seiten der Universität wünscht.

Es wird hier unterstellt, dass es sich hierbei um jene Objekte der Qualitätseigenschaften der Lehre handelt, bei denen der Studierende zum Befragungszeitpunkt ein bestimmtes Ausmaß an Verhaltensunsicherheit wahrnimmt und meint, diese nicht ohne die Hilfe der Hochschule reduzieren zu können. Dieser Teil des Orientierungsbedarfs wird Unterstützungsbedarf genannt. Mit Hilfe der im Evaluationsprojekt EVA SATURN gemachten Unterscheidung zwischen Orientierungs- und Unterstützungsbedarf wird es möglich, die einzelnen Verhaltensunsicherheiten in der Studieneingangsphase zu erfassen, um so die qualitätsurteilsbestimmenden Objekte der Qualitätseigenschaften der Hochschulausbildung aus studentischer Sicht aufspüren zu können.

Die Studienanfänger wurden nach ihrem Unterstützungsbedarf vor und nach der Einführungswoche (Befragungszeitpunkte T1 und T2) sowie am Ende des ersten Semesters befragt (T3). Durch einen Vergleich der Unterstützungsbedarfe (T2 – T1) zu den zwei Befragungszeitpunkten wird der Versuch

unternommen, Ansatzpunkte aufzuzeigen, wann die einzelnen Verhaltensunsicherheiten in der Studieneingangsphase auftreten. Als hilfreiche Ansatzpunkte für die Eigenschaftszuordnung der qualitätsurteilenden Merkmale werden der Zeitpunkt und die Dauer der Verhaltensunsicherheit angesehen.

Hierzu können die Befragungsergebnisse bzgl. ihrer zeitlichen Priorisierung bei den einzelnen Unterstützungsthemen genutzt werden. Durch den zeitpunktbezogenen Vergleich könnte sich zeigen, welche Themen des Unterstützungsbedarfs sich als qualitätsurteilbestimmende Erfahrungseigenschaften für den weiteren Studienverlauf „entpuppen“ könnte, und somit in den Evaluationsprojekten „KIEL“ und „Studierendenbindung“ weiterverfolgt werden müssten.

Des Weiteren ermöglichen die Befragungsergebnisse auch Aussagen über den Nutzen der in der Studieneingangsphase bisher erhaltenen Unterstützungsleistungen der Hochschule. Diese Ergebnisse lassen auf defizitäre Informationsleistungen schließen, die Anhaltspunkte für das Qualitätsmanagement liefern.

1.2.1 Unsicherheiten in der Studieneingangsphase

Nachfolgend werden die Themenschwerpunkte aufgelistet, für die die Studienanfänger Unterstützungsbedarf vor und nach der Einführungswoche äußerten (bzw. auch explizit nicht äußerten).¹³² Die Auflistung erfolgt in der Rangreihe der Häufigkeiten (LEMPER/GEDIGA 1998: 22 – 26).

¹³² Bei einigen Schwerpunkten ergab sich ein differenziertes Bild zwischen unterschiedlichen Studienfächern. Siehe LEMPER/GEDIGA (1998: 22-25) zu den statistisch signifikanten Differenzierungen.

Tabelle 11: Abweichungsanalyse – Unterstützungsbedarf der Studienanfänger zu Studienbeginn und nach der Einführungswoche

Unterstützungsbedarf vor der Einführungswoche (T1)	Unterstützungsbedarf nach der Einführungswoche/während des Semesters (T2)	relative Veränderung (T2 - T1)
<p>Mehr als zwei Drittel (signifikant) der Studienanfänger benötigen Unterstützung in der Einführungswoche zu folgendem Thema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientierung in den Gebäuden der Universität (87%) 	<p>Für mehr als zwei Drittel (signifikant) der Studienanfänger ist Unterstützung während des Semesters zu folgenden Themen notwendig:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einführung in wissenschaftliches Arbeiten (70%) • Umgang mit dem PC (70%) • Anwendung von Arbeitsmitteln u. Lernstrategien (69%) 	<ul style="list-style-type: none"> + 61% + 62% + 58%
<p>Mehr als die Hälfte (signifikant) der Studienanfänger benötigt Unterstützung in der Einführungswoche zu folgenden Themen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sinnvolle Semester-/Studienplanung (63%) • Kontaktaufnahme zu Mitstudenten (62%) • zentrale Einrichtungen der Universität (61%) • Beratungsangebote (60%) • Bibliotheksbenutzung (59%) • Aufbau/Struktur des Studiums (59%) 	<p>Mehr als die Hälfte (signifikant) der Studienanfänger benötigt Unterstützung während des Semesters zu folgenden Themen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sprachlicher Ausdruck (mündl./schriftl.) (65%) • Arbeitsgruppen (64%) • Erwartungen der Arbeitgeber (63%) • durch das Studium erwerbbare Qualifikationen (63%) • Tätigkeitsfelder u. Arbeitsmarktchancen (60%) • Diskussions- und Kritikfähigkeit (59%) • Studien- und Prüfungsordnung (57%) • Fremdsprachenkenntnisse (54%) 	<ul style="list-style-type: none"> + 62% + 43% + 56% + 49% + 49% + 54% + 21% + 49% + 31%
<p>Mehr als ein Drittel (signifikant) der Studienanfänger benötigt Unterstützung in der Einführungswoche zu folgenden Themen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bafög, Wohnraum-, Jobvermittlung (51%) • Anforderungen des Studienfachs (50%) • Lehrveranstaltungsformen (46%) • Aufgaben des Studentensekretariats (37%) • Studien- und Prüfungsordnung (36%) • Studienfinanzierung (36%) • Studentenschaft, Fachschaft (35%) • Orientierung in der Stadt (35%) • Themen u. Fragestellungen des Fachs (25%) 	<p>Mehr als ein Drittel (signifikant) der Studienanfänger benötigt Unterstützung während des Semesters zu folgenden Themen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten (51%) • Themen u. Fragestellungen des Fachs (50%) • eigenverantwortliches Lernen (49%) • Anforderungen des Studienfachs (47%) • Möglichkeiten des Fachwechsels (47%) • Angst vor Prüfungen (47%) • Studentenschaft, Fachschaft (45%) • Aufbau/Struktur des Studiums (43%) • Unsicherheiten im Umgang mit den Lehrenden (40%) 	<ul style="list-style-type: none"> + 25% + 42% - 3% + 32% + 40% + 10% - 16% + 23% + 22%

	<ul style="list-style-type: none"> • Organisationsstruktur u. Gremien der Universität (39%) • Reflexion der Studien- u. Berufsmotivation (38%) • Planung u. Einteilung der täglichen Arbeit (37%) • mathematische Kenntnisse (36%) • sinnvolle Semester-/Studienplanung (36%) • Bibliotheksbenutzung (35%) • Lehrveranstaltungsformen (34%) 	<p>+ 31% + 18% + 31% - 27% - 14% - 12%</p>
<p>Am wenigsten wünschten die Studienanfänger Unterstützung zu folgenden Themen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wohnungssuche (28%) • Unsicherheiten aufgrund neuer Lebenssituation (25%) • Wahl des Nebenfachs (24%) • Arbeitsgruppen (21%) • Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten (20%) • Unsicherheit über eigene Studierfähigkeit (19%) • Planung u. Einteilung der täglichen Arbeit (19%) • Umgang mit Massenbetrieb (18%) • Unsicherheiten im Umgang mit den Lehrenden (17%) • Organisationsstruktur u. Gremien der Universität (17%) • Möglichkeiten des Fachwechsels (15%) • durch das Studium erwerbbar Qualifikationen (14%) • Tätigkeitsfelder u. Arbeitsmarktchancen (11%) • Anwendung von Arbeitsmitteln u. Lernstrategien (11%) • Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten (9%) • Umgang mit dem PC (8%) • eigenverantwortliches Lernen (7%) • Reflexion der Studien- u. Berufsmotivation (7%) • Erwartungen der Arbeitgeber (7%) • Angst vor Prüfungen (7%) • Fremdsprachenkenntnisse (5%) • mathematische Kenntnisse (5%) • Diskussions- und Kritikfähigkeit (5%) • sprachlicher Ausdruck (mündl./schriftl.) (3%) 	<p>Am wenigsten wünschten die Studienanfänger Unterstützung während des Semesters zu folgenden Themen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wahl des Nebenfachs (31%) • Beratungsangebote (31%) • Aufgaben des Studentensekretariats (28%) • Studienfinanzierung (28%) • Kontaktaufnahme zu Mitstudenten (26%) • Bafög, Wohnraum-, Jobvermittlung (25%) • Unsicherheit über eigene Studierfähigkeit (25%) • zentrale Einrichtungen der Universität (22%) • Unsicherheiten aufgrund neuer Lebenssituation (21%) • Orientierung in der Stadt (21%) • Umgang mit Massenbetrieb (19%) • Orientierung in den Gebäuden der Universität (10%) • Wohnungssuche (7%) 	<p>+ 7% - 29% - 9% - 8% - 36% - 26% + 6% - 39% - 4% - 14% + 1% - 77% - 21%</p>

Die Ergebnisse zum Befragungszeitpunkt T1 zeigen, dass mehr als die Hälfte der Studienanfänger zu jenen Themen eine für sie nicht allein zu bewältigende Unsicherheit verspüren, die in unmittelbarem Zusammenhang mit ihrem allgemeinen (Sicherheits-)Bedürfnis „sich vor Ort zu recht finden“ stehen. Es handelt sich hierbei um Verhaltensunsicherheiten bei originären Orientierungsthemen bzw. originären Merkmalen der Dienstleistung Hochschulausbildung wie „Orientierung in den Gebäuden der Universität“, „Örtlichkeiten zentraler Einrichtungen der Universität“ und „Orientierung in der Stadt“. Vor allem der Reduktion der Verhaltensunsicherheit bei „Orientierung in den Gebäuden der Universität“ scheinen die Studienanfänger eine große Rolle für ihren Studieneinstieg beizumessen (Gefühl „wissen, wohin ich gehöre“).

Mehr als die Hälfte der Studienanfänger erwartet Unterstützung für Orientierungsthemen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit den Studienrahmenbedingungen stehen. Hierbei handelt es sich um Objekte wie sinnvolle „Semester-/Studienplanung“, „Kontaktaufnahme zu Mitstudierenden“, „Bibliotheksbenuztzung“, „Aufbau und Struktur des Studiums“, „Studien- und Prüfungsordnung“, „Fachschaft“, „Beratungsangebote“ und „Anforderungen des Studienfachs“ etc.

Mehr als ein Drittel der Studienanfänger scheinen Verhaltensunsicherheiten zu verspüren, die im Zusammenhang mit der Organisation ihrer neuen Lebenssituation auftreten: Bafög, Wohnraum-, Jobvermittlung und Studienfinanzierung etc.

Am wenigsten Unterstützung scheinen die Studienanfänger zu Beginn der Einführungswoche zu Themen zu verspüren, die im Zusammenhang mit dem Lehr- und Lernprozess stehen – wie Fremdsprachenkenntnisse, Umgang mit dem PC, sprachlicher Ausdruck, Erwartungen der Arbeitgeber oder Tätigkeitsfelder und Arbeitsmarktchancen.

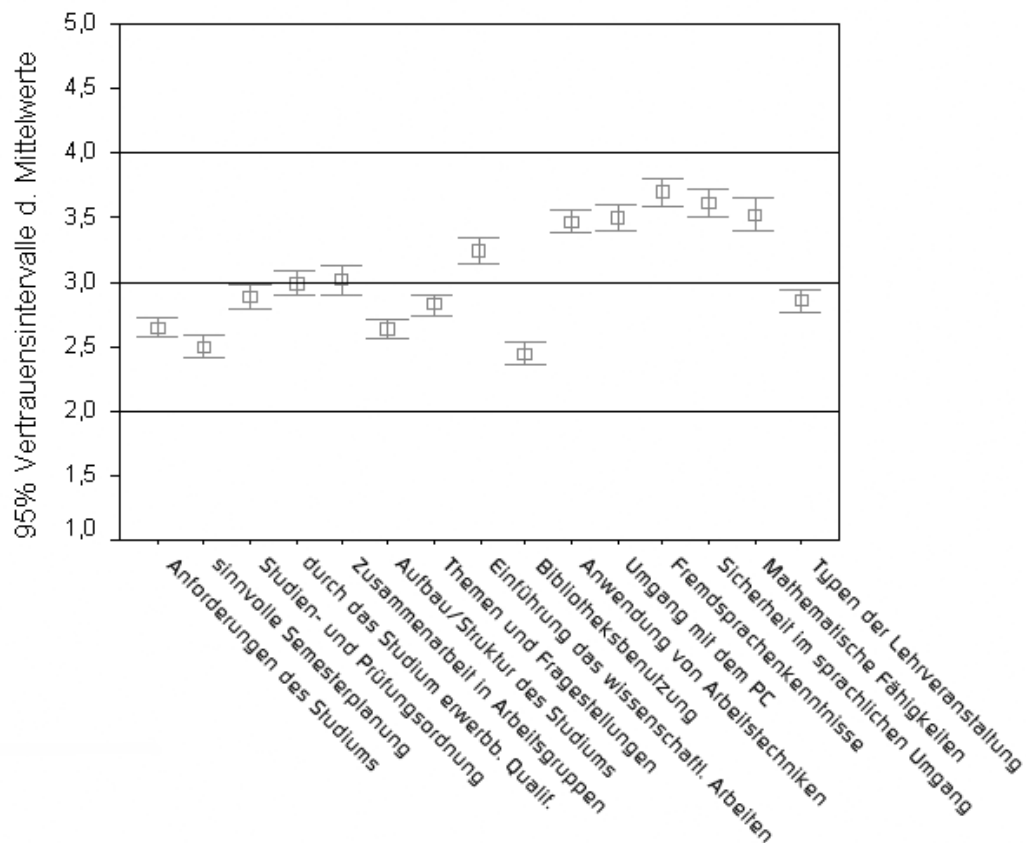
Wie die Ergebnisse zum Befragungszeitpunkt T2 zeigen, hat sich die „Unsicherheits“-Situation grundlegend geändert. Vor allem bei jenen Themen, die im Zusammenhang mit der Bewältigung dem Lehr- und Lernprozesses und mit den an ein Studium verbundenen Erwartungen zu sehen sind, ist ein

überproportionaler Unterstützungsbedarf festzustellen. Bei den folgenden Themen scheinen die Studienanfänger große Verhaltensunsicherheiten zu verspüren: „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“, „Umgang mit dem PC“, „Anwendung von Arbeitsmitteln und Lernstrategien“, „sprachlicher Ausdruck“, „Erwartungen der Arbeitgeber“, „durch das Studium erwerbbar Qualifikationen“ und „Tätigkeitsfelder und Arbeitsmarktschancen“. Hingegen ist der Wunsch nach Unterstützungsleistungen der Hochschule bei jenen Orientierungsthemen, bei denen die Studienanfänger zu Beginn der Einführungswoche große Verhaltensunsicherheiten verspürten, (über-)proportional zurückgegangen. Dies trifft vor allem zu bei den Themen „Orientierung in den Gebäuden der Universität“, „zentrale Einrichtungen der Universität“, „Kontaktaufnahme zu Mitstudierenden“, „Beratungsangebote“, „Bafög“, „Wohnraum- und Jobvermittlung“. Da es sich um Verhaltensunsicherheiten zu Themen handelt, die durch Inspektion in der Einführungswoche bzw. vor Beginn des (eigentlichen) Lehrbetriebs beurteilbar werden und ohne größere Informationskosten durch den Studierenden in Erfahrung gebracht werden konnten, können diese als die Sucheigenschaften der Dienstleistung Hochschulausbildung bezeichnet werden. Der Rückgang des Unterstützungsbedarfs zu diesen originären Orientierungsthemen lässt auf eine zufriedenstellende Unsicherheitsreduktion während der Einführungswoche schließen. Darauf deuten die Befragungsergebnisse hinsichtlich der Nutzeinschätzung der Informationsquelle „Einführungswoche“. Die Informationen, die die Studienanfänger während der Einführungswoche zu diesen Themen erhalten, beurteilen sie mit überwiegend „größtenteils hilfreich“ (siehe LEMPER/GEDIGA 1998: 26f). Es scheint, dass die Einführungswoche – insbesondere bei Sucheigenschaften – sehr zur Unsicherheitsreduktion beitragen konnte. Worauf auch die relativen Veränderungen (T1 – T2) des Unterstützungsbedarfs bei den einzelnen Themen hindeuten. Zusammenfassend kann festgehalten werden, die Informationsquelle „Einführungswoche“ konnte zur Unsicherheitsreduktion erfolgreich beitragen. Sie hat ihre soziale und integrierende Funktion erfüllt.

Zwischen den Befragungszeitpunkten T1 und T2 liegt eine Woche. Innerhalb dieser kurzen Zeit scheint es zu einer inhaltlich entscheidenden Verlagerung der Verhaltensunsicherheit zu kommen: während zu Beginn der Einführungswoche die Sucheigenschaften (originäre Orientierungsthemen) im Mittelpunkt des studentischen Unterstützungsbedarfs stehen, scheint es sich am Ende der Einführungswoche um Verhaltensunsicherheiten zu Objekten der Erfahrungseigenschaften der Lehre zu handeln, die für die erfolgreiche Bewältigung des Lehr- und Lernprozesses eine Rolle spielen können. Themen wie „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“ und „Anwendung von Arbeitsmitteln und Lernstrategien“ sind als Objekte der Erfahrungseigenschaft „Arbeitstechniken“ zu verstehen. Hingegen sind Themen wie „sprachlicher Ausdruck“ und „Diskussions- und Kritikfähigkeit“ als Objekte der Erfahrungseigenschaft „Kommunikative Fähigkeiten“ zu zuordnen. Als die Objekte der Erfahrungseigenschaft „Lehrangebot der Hochschule“, „Praxisbezug“ und „Anwendbarkeit des Wissens“ der „Erwartungen der Arbeitgeber“, „durch das Studium erwerbende Qualifikationen“ und „Fremdsprachenausbildung“ zu verstehen. Es handelt sich um qualitätsurteilbestimmende Objekte der Lehre, die für den Abbau der dazugehörigen Verhaltensunsicherheiten den Informationsaustausch über die Objekte selbst in der Lehrveranstaltung oder den Lehr- und Lernprozess als Erfahrungsprozess erfordern. Mit anderen Worten: Es könnten sich um Objekte der Erfahrungseigenschaften der Dienstleistung Lehre handeln. Die Unsicherheitbedarfsveränderungen zu den einzelnen Themen von T1 nach T2 könnten dafür Anhaltspunkte liefern.

Die Studienanfänger sind bei der Befragung am Ende des ersten Semesters leider nicht nach ihren weiteren Unterstützungsbedarfen zu den jeweiligen Themen gefragt worden. Hinweise über (fort-)bestehende Verhaltensunsicherheiten und deren Ausmaße könnten die Befragungsergebnisse zum Nutzen der Unterstützungsleistungen während des Semesters liefern.

Abbildung 8: Nutzen von Unterstützungsleistungen nach der Einführungswoche/während des ersten Semesters hinsichtlich der Orientierungsthemen (LEMPER/GEDIGA 1998: 35)¹³³



Insgesamt wurde die Unterstützung zu zehn Themen positiv bewertet (zwischen teilweise bis großteils hilfreich). Jedoch handelt es sich hierbei um jene Themen, die bereits schon in der Einführungswoche als zufriedenstellend behandelt beurteilt wurden und sich als Objekte der Sucheigenschaften der Hochschulausbildung herauskristallisiert haben.

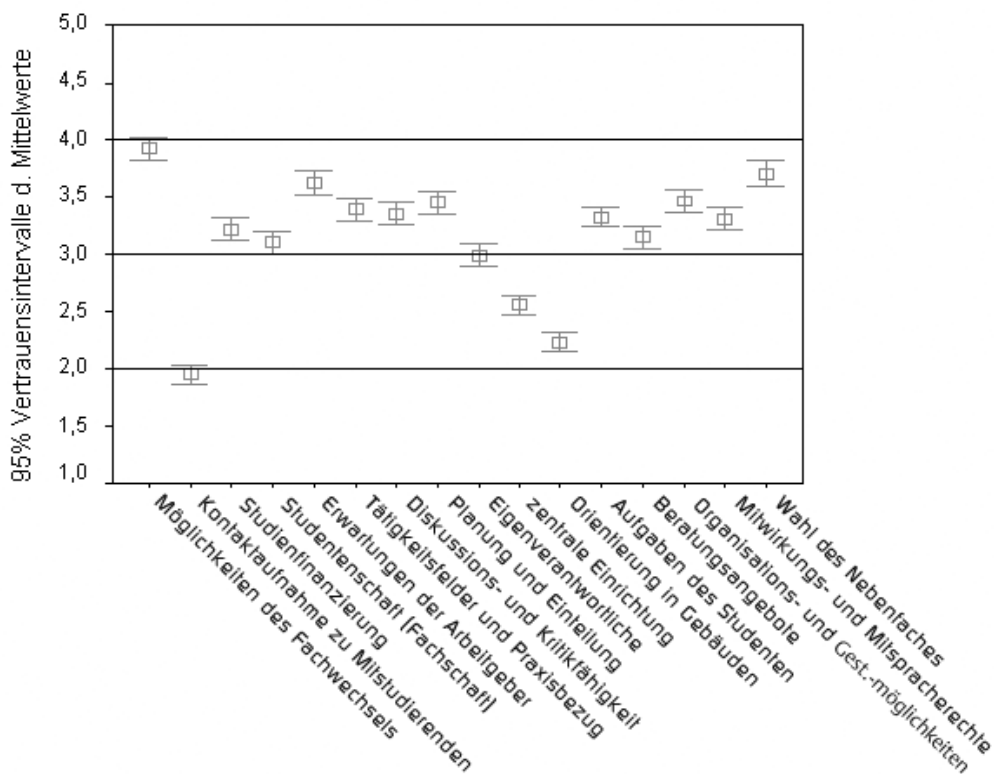
Hingegen werden die im Semester angebotenen Unterstützungsleistungen für die drei Themen mit den dringlichsten Unterstützungsbedarfen signifikant schlechter als „teilweise hilfreich“ eingestuft. D. h. der Unterstützungsbedarf zu

¹³³ Dargestellt sind die Mittelwerte und Vertrauensbereiche der Nutzenbewertung / Bewertungsskala ist: 1 – „sehr hilfreich“, 2 – „größtenteils“, 3 – „teilweise“, 4 – „wenig“, 5 – „gar nicht hilfreich“. Das Fehlen einer Überschneidung mit dem Vertrauensintervall bedeutet Signifikanzunterschied auf einem 5% Fehlerniveau.

Objekten der Erfahrungseigenschaft „Arbeitstechniken“ wurde nach Ansicht der Studierenden im ersten Semester nicht erfüllt. Die Informationsquelle „Erste Erfahrungen mit dem Lehrbetrieb“ scheint bis zum Ende des ersten Semesters nicht hinreichend zur Unsicherheitsreduktion beigetragen zu haben.

Auch die Unterstützungsleistungen zu den Objekten der Erfahrungseigenschaft „Kommunikative Fähigkeiten“ und „Lehrangebot/Praxisbezug“ Nutzen des Wissens“ wurden mit „nicht befriedigend“ beurteilt. Ausser zu dem Thema „Studien- und Prüfungsordnung“ sind nach Meinung der Studierenden zu den meisten Objekten der Erfahrungseigenschaften der Lehre keine ausreichenden Informationsleistungen durch die Hochschule erfolgt.

Abbildung 9: Nutzen von Unterstützungsleistungen nach der Einführungs-woche/während des ersten Semesters hinsichtlich der Orientierungsthemen – Fortsetzung – (LEMPER/GEDIGA 1998: 35)



Um die Nutzenbewertungen zu den Unterstützungsleistungen im Semester besser einordnen zu können, ist es hilfreich zu wissen, welche Informationsquellen den Studierenden zur Verfügung standen und wieviel Informationen sie über die jeweilige Informationsquelle bezogen hatten. Diese Frage wurden den Studierenden in der Befragung am Ende des ersten Semesters gestellt. Im ersten Semester standen ihnen als Informationsquellen die „Einführungswoche“, „semesterbegleitende Tutorien“, „Fachtutorien“, „andere Studierende“, „die Lehrenden“ sowie die „Beratungsangebote der Hochschule“.¹³⁴ Wie die folgende Abbildung zeigt, die Informationsquellen „Einführungswoche“ und „andere Studierende“ waren für die befragten Studierenden die „gewichtigen“ Informationsquellen. Gefolgt von den Lehrveranstaltungen. Semesterbegleitende Tutorien, Fachtutorien und Lehrende brachten „einige bis wenige“ Informationen. Zu den Beratungsangeboten der Hochschule meinten die Studierenden, nur „wenige“ Informationen bezogen haben. Im Zusammenhang mit den in Kapitel IV unterstellten Reduktionsleistungen der einzelnen Informationsquellen und –arten zeigt sich, dass die Studienanfänger der indirekten sekundären Informationsquelle „Einführungswoche“ den erwarteten Unterstützungsbedarf zu Beginn der Einführungswoche zufriedenstellen und die Reduktion der Verhaltensunsicherheit zu den Such-eigenschaften leisten konnte.

Weitere Ansatzpunkte für die in Kapitel IV theoretisch vorgenommene Differenzierung von Informationsquellen und -arten nach deren Reduktions-

¹³⁴ An welchen „Orientierungsveranstaltungen“ nahmen die Studienanfänger teil?

An Tutorien der Einführungswoche nahmen 89% der befragten Studenten teil. Ein Vergleich der Untergruppen mit unterschiedlichem Studienabschluss zeigt, dass besonders Magisterstudenten häufiger die Einführungswoche versäumten (Teilnahmequote bei 79%), während Lehramtsstudenten proportional häufiger (93%) teilnahmen (LEMPER/GEDIGA 1998: 32).

Das Angebot *semesterbegleitender Tutorien* wurde von 41% der Studenten wahrgenommen (ebenda).

An *Fachtutorien* nahmen 27% der Studenten teil. Anteilig viele Studenten aus den Fachbereichen Psychologie (51%), den Wirtschaftswissenschaften (40%) und der Biologie (73%) gaben eine Teilnahme an Fachtutorien an. Demgegenüber war die Teilnahmequote in den Fachbereichen Rechtswissenschaften (3%) und der Gesundheitswissenschaften (0%) vernachlässigbar geringer (ebenda).

beitrag können Aussagen zur Dringlichkeit der Einführung weiterer Informationsaktivitäten der Hochschule weitere Anhaltspunkte liefern.

1.3 Unsicherheitsreduzierende Informationsaktivitäten der Hochschule

Am Ende des ersten Semesters wurden die Studienanfänger gebeten, anzugeben, wie dringlich aus ihrer Sicht die Einführung der Unterstützungsleistungen „Mentorenprogramm“, „Patenmodell“, „Brückenkurse“, „Fachtutorien“, „fachliche Überblicksveranstaltungen“, „Rückmeldungen an Tutoren“ und „Rückmeldung an Lehrende“ ist.

Tabelle 12: Dringlichkeit der Einführung weiterer Unterstützungsleistungen zur Verbesserung der Studienanfängersituation¹³⁵ (LEMPER/GEDIGA 1998: 37)

	sehr dringend	dringend	weniger dringend	Status Quo ausreichend
Mentorensystem	26,0%	43,1%	23,5%	7,5%
Patenmodell	29,3%	37,9%	23,4%	9,3%
Brückenkurse	21,7%	34,6%	32,5%	11,2%
Fachtutorien	29,2%	36,3%	21,0%	13,4%
fachliche Überblicksveranstaltungen	22,7%	42,2%	22,5%	12,5%
Rückmeldung an Tutoren	11,9%	31,5%	35,9%	20,7%
Rückmeldung an Dozenten	16,0%	31,4%	34,3%	18,3%

Über die Hälfte aller Studienanfänger wünschten („sehr dringend“ / „dringend“) sich eine Erweiterung oder Einführung des Mentorenmodells¹³⁶ (69%) und des Patenmodells¹³⁷ (68%). Beiden indirekten sekundären Informationsquellen „Lehrende“ und „ältere Studierende“ scheinen die Studienanfänger eine hohe Bedeutung für die Reduktion ihrer Verhaltensunsicherheiten (zu den Erfahrungseigenschaften) zu bescheinigen. Welche große Rolle indirekten primären Informationsaktivitäten unterstellt wird, zeigt sich an der Dringlichkeit der

¹³⁵ Tabelle 12 gibt die Häufigkeitsverteilungen auf der vierstufigen Skala wieder.

¹³⁶ Dem Studienanfänger ist ein Lehrender als Mentor zugeteilt.

¹³⁷ Dem Studienanfänger steht ein Studierender höheren Semesters als Ansprechpartner zur Seite.

Einführung von Brückenkursen¹³⁸, die Angebotserweiterung an Fachtutorien und wird an Überblicksveranstaltungen zum Ausdruck gebracht. 56% halten die Einführung von Brückenkursen für dringend erforderlich. Von fast zwei Drittel aller Studienanfänger werden Fachtutorien (66%) und fachliche Überblicksveranstaltungen (65%) im erweiterten Umfang für dringlich erachtet.

Etwas weniger dringlich von nicht ganz der Hälfte der Studenten werden Rückmeldungen an die Tutoren (43%) und an die Dozenten (47%) über deren Veranstaltungen erklärt.¹³⁹

Dieser große Unterstützungsbedarf sollte einer Hochschule vor allem dann zu denken geben, wenn Studierende solche Maßnahmen auch rückblickend – nach mehreren Semester – mit ähnlicher Dringlichkeit beurteilen. Denn dies würde bedeuten, dass die Studierenden diese fehlenden Unterstützungen und Informationsaktivitäten der Hochschule als „unterlassene Hilfestellungen“ für den Abbau ihrer Verhaltensunsicherheiten in der Studieneingangsphase ansehen.

Im Rahmen von EVA SATURN wurden die Tutoren gebeten, vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen zu bewerten, welche Relevanz die o.g. Maßnahmen für eine Verbesserung der Studienanfängersituation haben. Nach Ansicht der Tutoren ist für die Studieneingangsphase der „Engere Austausch von Erwartungen zwischen den Lehrenden und Studierenden“ die dringlichste Informationsleistung der Hochschule in der Studieneingangsphase. 64% der Tutoren bewertet dies als „sehr dringend – dringend“. Unterstützungsmaßnahmen wie Mentorensystem, Patenmodell und Brückenkurse werden von mehr als der Hälfte der Tutoren mit „weniger dringend/nicht wichtig“ beurteilt. Die Erweiterung des Angebots an Fachtutorien und fachlichen Überblicksveranstaltungen wird von weniger als ein Drittel der Tutoren als „dringend“

¹³⁸ Brückenkurse sind Lehrveranstaltungen, die das Ziel haben, schulische Defizite aufzuarbeiten.

¹³⁹ Zwischen den Fachbereichen und den Abschlussarten variieren die Dringlichkeitseinschätzungen teilweise erheblich (siehe LEMPER /GEDIGA 1998: 38). Für mögliche Erklärungen müssten u. a. die Unterschiede der fachbereichsspezifischen Informationsaktivitäten hinzugezogen werden.

erachtet (vgl. (LEMPER/GEDIGA 1998: 61). Ein Vergleich dieser Ergebnisse mit denen der Tabelle 12 zeigt, dass die geforderten Unterstützungsmaßnahmen in der Studieneingangsphase im Laufe des Studiums wesentlich an Bedeutung verliert. Dies lässt annehmen, dass der „Erwartungsaustausch“ als Objekt der Erfahrungseigenschaft „Betreuung“ zu verstehen ist.

Abschließend eine Anmerkung zur Wirksamkeit der Informationsquelle „Einführungswoche“. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Einführungswoche in ihrer Effektivität sehr positiv zu bewerten ist. Durch die Befragung der Studienanfänger zum Ende des ersten Semesters konnten auch jene Studierenden befragt werden, die nicht an der Einführungswoche teilgenommen hatten. Als Grund für ihre Nichtteilnahme wurde mit 29% am häufigsten die zu späte Inkenntnissetzung über das Angebot der Einführungswoche durch die Hochschule genannt. Weitere 14% gaben an, dass sie nicht über das Angebot der Einführungswoche informiert waren (LEMPER/GEDIGA 1998: 34). D. h., für die Wirksamkeit der Einführungswoche spielt der Zeitpunkt der Inkenntnissetzung des Studienanfängers über dieses Angebot eine große Rolle.¹⁴⁰ Mit anderen Worten: Aufgabe des Qualitätsmanagement ist es nicht nur, die richtige Information sicherzustellen, sondern diese zum richtigen Zeitpunkt bereitzustellen.¹⁴¹

2. Der Unsicherheitsmoment „Lehrveranstaltung“

Durch die Analyse der Projektergebnisse EVA SATURN konnten mögliche qualitätsurteilsbestimmende Objekte als Such- und Erfahrungseigenschaften der Lehre aufgespürt werden. Ohne auf die Inhalte der Erfahrungseigenschaften einzugehen, steht fest, dass sie als Informationsquelle die „Kommunikation zwischen den Lehrenden und Studierenden“ und die „Erfahrung“ bedürfen.

¹⁴⁰ Siehe ausführlich dazu LEMPER/GEDIGA (1998: 34) und LEMPER/GEDIGA/VAN DEN BERGHE (1999: 13f).

¹⁴¹ Wie die Ergebnisse von LEMPER/GEDIGA/VAN DEN BERGHE (1999: 13f) zeigen, kann auch die zu frühe Inkenntnissetzung der Studienanfänger über die Einführungswoche durch die Hochschule dazu führen, dass diese Information bis zum Studienbeginn in Vergessenheit gerät. D. h., dass die Information den Studienanfängern weder zu früh noch zu spät mitgeteilt werden sollte.

Einen Hinweis auf die Rolle der Kommunikation zwischen den Lehrenden und Studierenden gibt die Tutorenbefragung im Rahmen von EVA SATURN. Die Tutoren sehen – retrospektiv – den stärkeren Austausch der Erwartungen zwischen den Lehrenden und den Studierenden in der Studieneingangsphase als eine dringend erforderliche Unterstützungsmaßnahme der Hochschule an. Ob dies ein Austausch der Erwartungen über die Lehrinhalte oder die Studienanforderungen oder über die Tätigkeitsfelder und Arbeitsmarktchancen sein soll hier nicht als die zentrale Frage gesehen werden. Sondern vielmehr der studentische Unterstützungsbedarf „Austausch mit den Lehrenden“.

Einen weiteren Hinweis auf den Kommunikationsbedarf in den Lehrveranstaltungen liefert eine an der Universität Osnabrück statt gefundene Untersuchung am Fachbereich Psychologie (BEMMANN et al. 1997). Im Rahmen einer Voruntersuchung zur Implementierung studentischer Lehrveranstaltungsbewertungen wurden Lehrende und Studierende des Fachbereichs sowie externe Evaluationsexperten nach den Zielen und Folgen studentischer Lehrveranstaltungsbewertung gefragt. Im Gegensatz zu der von Lehrenden oftmals geäußerten Befürchtung, dass es den Studierenden bei Lehrveranstaltungsbewertungen primär um die Bewertung der Persönlichkeitseigenschaften der Lehrenden geht, weisen die Ergebnisse von BEMMANN et al. (ebenda) auf den studentischen Kommunikationsbedarf in den Lehrveranstaltungen hin. Denn die Studierenden sahen als eines der wichtigsten Ziele studentischer Lehrveranstaltungsbewertungen, die Förderung der Kommunikation zwischen den Studierenden und den Lehrenden. Dies lässt auf ein Kommunikationsdefizit schließen, welches nach Meinung der Studierenden durch die Implementierung studentischer Lehrveranstaltungsbewertungen reduziert werden könnte. Mit anderen Worten: Die Studierenden weisen der studentischen Lehrveranstaltungsbewertung als indirekte sekundäre Informationsquelle unsicherheitsreduzierende Effekte zu.

Es geht den Studierenden nicht darum, ihre Verhaltensunsicherheiten durch vergleichende Daten über die Lehrenden (sog. Lehrveranstaltungsrankings) zu reduzieren. Ihr Ziel scheint vielmehr darin zu liegen, durch die Kommunikation

mit dem Lehrenden über die Lehrveranstaltung ihre Verhaltensunsicherheiten zu reduzieren. Es kann daraus geschlossen werden, dass „Kommunikation zwischen den Lehrenden und Studierenden über die Lehrveranstaltung“ ein qualitätsurteilsbestimmendes Objekt der Erfahrungseigenschaft „Betreuung, Kommunikation, Vertrauen“ ein Qualitätsmerkmal, und im Bezug auf die Eigenschaftstypologie eine Erfahrungseigenschaft des Lehr- und Lernprozesses darstellt. Damit studentische Lehrveranstaltungsbeurteilungen unsicherheitsreduzierenden Effekte nach sich ziehen können, bedarf es der Entwicklung eines geeigneten Evaluationsverfahren als Kommunikationsinstrument zwischen dem Lehrenden und den Studierenden zu sein.

Im Folgenden wird das an der Universität Osnabrück entwickelte Kommunikationsinstrument für die Evaluation von Lehrveranstaltungen (KIEL) vorgestellt.¹⁴² Ein wesentlicher Unterschied des Verfahrens KIEL zu den meisten üblichen studentischen Lehrveranstaltungsbeurteilungen ist die explizite Ausrichtung auf formative Ziele. Die Intention ist das systematische Aufspüren des Veränderungspotenzial innerhalb der Lehrveranstaltung und die Generierung von Verbesserungsvorschlägen (GEDIGA 2000: 18). Es soll nach einem Screening-Instrument gesucht werden. D. h., Ziel dieses formativen Evaluationsansatzes ist ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess (KVP) in der Lehre. Die qualitätsurteilsbestimmende Erfahrungseigenschaft „Kommunikation“ ist nach Meinung der Autoren durch folgende drei Inhaltsaspekte gestaltet:

¹⁴² Ziel des HSP III finanzierten Projekts ist die Entwicklung eines Evaluationsverfahrens, das möglichst gut zu administrieren und nicht zu teuer ist, eine organisatorische Lösung soll es finden, um dieses Verfahren und andere hilfreiche Evaluationskomponenten zu integrieren. Des weiteren sollte in diesem Projekt die Effektivität und Effizienz der Vorgehensweise evaluiert werden (GEDIGA et al. 2000: 6). Es sollte ein flexibel anpassbares Instrumentarium entwickelt werden, das der Studienorganisation aller Fachbereiche Rechnung tragen kann. Maßgebend waren die folgenden Gestaltungsziele: 1. Intensivierung der Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden, 2. Förderung der Nachbereitung der Lehrveranstaltung für den Studierenden durch gezielte Information und Betreuung, 3. Effektivierung der Vorbereitung auf Prüfungen und 4. Förderung der Nachbereitung der Lehrveranstaltung durch die Lehrenden (ebenda: 12). Das Projekt begann im Mai 1998 und erstreckte sich bis November 1999. Vier Fachbereiche der Universität Osnabrück waren an diesem Projekt beteiligt. Siehe zu Projektstruktur GEDIGA et al. (2000: 12ff.).

Das Verfahren beruht auf dem sog. Bielefelder-Diskursmodell (Webler 1993), wobei bei der Umsetzung einige neue Ideen in die Konstruktion eines Fragebogens und der weiteren Verwendung der Ergebnisse einfließen (ebenda). Das Verfahren wurde KIEL benannt, und steht als Akronym für den Begriff „Kommunikations-Instrument zur Evaluation der Lehre“.

1. Intensivierung der Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden; 2. Förderung der Nachbereitung der Lehrveranstaltung durch gezielte Information und Betreuung; 3. Effektivierung der Vorbereitung auf Prüfungen (ebenda: 13).

Im Folgenden wird KIEL kurz vorgestellt. Dabei ist von zentralem Interesse die Frage, ob sich ein Kommunikationserfolg durch die Einführung dieses Kommunikationsinstrumentes bei den Studierenden einstellt.

2.1 Die qualitätsurteilsbestimmende Erfahrungseigenschaft „Kommunikation“

Die Methode KIEL besteht aus zwei Schritten: Einer Befragung der Studierenden mittels Fragebogen und der Präsentation der Befragungsergebnisse durch den Lehrenden und die anschließende Diskussion mit den Studierenden, das formative Kernstück der Methode KIEL.¹⁴³ Vorrangiges Ziel der Fragebogenentwicklung war es nicht, in umfassender und objektiver Weise Merkmale der Lehrveranstaltung zu messen, sondern eine breite Palette von relevanten Aspekten anzusprechen.

Der entwickelte Fragebogen beinhaltet 13 geschlossene Fragen, zu denen es jeweils sechs standardisierte Antwortmöglichkeiten gibt, und fünf offene Fragen.¹⁴⁴ Da es sich um ein Screening-Instrument handeln soll, ist ein Spezifikum des KIEL-Fragebogens das hohe Gewicht, das den offenen Fragen gegeben wird (ebenda: 19).¹⁴⁵ Die geschlossenen Fragen erfassen (bewusst) ein heterogenes Spektrum an Merkmalsausprägungen von Lehrveranstaltungen, die sich im Projektverlauf als weitgehend stabil erwiesen haben. Ohne näher auf die geschlossenen Fragen einzugehen, wird auf ein Ergebnis der Analyse der geschlossenen Fragen hingewiesen: Die Frage nach der Be-

¹⁴³ Eine „klimatisch“ bedeutsame Randbedingung des Verfahrens ist dabei der Datenschutz, der allen Beteiligten sicher ist. Es ist eine Grundzielsetzung von KIEL, dass die Kommunikation in einem repressionsarmen Klima stattfindet, um einen größeren Teil der kritischen Aspekte der Lehrveranstaltung aufzudecken sowie Ansatzpunkte und Motivation für positive Veränderungen zu ermöglichen (GEDIGA et al. 2000: 24).

¹⁴⁴ Siehe Anhang A bei GEDIGA et al. (2000) und im Anhang den 'Fragebogen KIEL'.

¹⁴⁵ GEDIGA et al. (2000) beschreiben ausführlich den Entstehungs- und Optimierungsprozess und dessen zugrunde liegenden Überlegungen, die dem jetzigen KIEL-Fragebogen vorausgehen.

geisterungsfähigkeit des Lehrenden ist mehrfaktoriell und korreliert stark mit der Gesamtbewertung (ebenda: 37). Das ist ein Punkt, auf den in der Literatur bereits mehrfach hingewiesen wurde (DAMRON 1994). Lediglich die Bewertung der Fähigkeit des Lehrenden zur Gliederung der Veranstaltung scheint wenig mit diesem generellen Faktor zu tun haben. GEDIGA et al. (ebenda) überprüften empirisch die These, die Veranstaltungsbewertung mit Hilfe eines Fragebogens gibt im Wesentlichen die Persönlichkeitseigenschaft „Begeisterungsfähigkeit des Lehrenden“ an, und kommen zur folgenden Schlussfolgerung (ebenda: 37f.): Die „Begeisterungsfähigkeit“ hat ein starkes Gewicht bei der Lehrveranstaltungsbeurteilung, aber sie ist nicht allein ausschlaggebend. Hingegen vertreten sie die Ansicht, dass dies für den Vergleich von Lehrenden kritisch zu sehen ist und dieser Aspekt für den Vergleich innerhalb der eigenen Veranstaltung keine Rolle spielen sollte. Das wichtigste Ergebnis der clusteranalytischen Behandlung der geschlossenen Fragen ist, dass sich fünf stabile Typen der Lehrveranstaltungsbeurteilung durch Studierende finden lassen, die auch unabhängig von der Varianzquelle „Lehrveranstaltung“ beobachtet werden können (ebenda: 75). GEDIGA et al. (ebenda) schließen daraus, dass die typologische Beschreibung der Bewertungsergebnisse in Anbetracht der verschiedenen Faktoren der Bewertung (Qualität der Veranstaltung, Zusammensetzung der Hörschaft, Interaktion der beiden Faktoren) als zusätzliche Information genutzt werden sollte.¹⁴⁶

Von besonderem Interesse in dieser Arbeit, ist die Frage, welche qualitätsurteilsbestimmenden Faktoren das studentische Qualitätsurteil determinieren. Anhaltspunkte hierfür zu finden, wird sich erhofft durch die in Tabelle 13¹⁴⁷ abgebildeten Korrelationen. Diese sind die Ergebnisse der in Beziehung

¹⁴⁶ Dafür bedarf es weiterer Forschung (GEDIGA et al. 2000: 75).

¹⁴⁷ Die Daten zu den hier vorgestellten Ergebnissen stammen aus Lehrevaluationen, die in der Testphase (Wintersemester 1998/1999) an der Universität Osnabrück durchgeführt wurden. Es wurden insgesamt 65 Lehrveranstaltungen an den Fachbereichen Sozialwissenschaften, Kultur- und Geowissenschaften, Sprach- und Literaturwissenschaft und Psychologie der Universität Osnabrück evaluiert (Gediga et al. 2000: 33). Die Veranstaltungsgrößen schwankten zwischen 5 und 180 Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung (ebenda). Von den Lehrveranstaltungen waren 29 Veranstaltungen dem Grundstudium zu zuordnen und 36 Veranstaltungen dem Hauptstudium. Zu den Merkmalen der untersuchten Lehrveranstaltungen siehe ebenda (34).

gesetzten geschlossenen Fragen des KIEL-Fragebogens. Ziel des KIEL-Frageinstrumentariums ist es, mittels dialog- bzw. kommunikationsfördernden Lehrveranstaltungsmerkmale Stärken und Schwächen der Kommunikation zwischen dem Lehrenden und den Studierenden einer Lehrveranstaltung aufzuzeigen. Die Ergebnisdokumentation spiegelt das Verbesserungspotential der Lehrveranstaltung wieder, wodurch die Verhaltenswirksamkeit dieser Art Rückkoppelung erst eine Chance erhält.¹⁴⁸

Auf den ersten Blick zeigen die Ergebnisse der Tabelle 13 keine Überraschungen, da fast alle auf einen möglich bestehenden Zusammenhang deuten. Erst die differenziertere Betrachtung der Ergebnisse zeigt, dass nur bei wenigen Merkmalen ein Korrelationskoeffizient $|r| \geq 0,5$ existiert und somit von einem mäßig linearem Zusammenhang ausgegangen werden kann. Dies wird den kommunikationsfördernden Merkmalen „Verständlich erklärt“, „Tafelbild/Folien verständlich“ und „Fragen beantwortet“ bescheinigt. Die Tendenz zu einem mäßig linearem Zusammenhang weisen die kommunikationsfördernden Faktoren „Aktualität des Themas“ und „Praxisbezug“ auf. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass Faktoren der aktiven Kommunikation wie „verständliche Erklärungen“ und „Fragen zufriedenstellend beantwortet“ einen stärkeren qualitätsurteilsbestimmenden Einfluss zugerechnet werden kann als beispielsweise „Praxisbezug“ und „Lehr- und Lernformen“.

¹⁴⁸ Um die Verhaltenswirksamkeit der Rückmeldung durch Evaluation zu prüfen, haben Gediga et al. (2000: 77) zwei Untersuchungen durchgeführt. Bei Wiederholung der Befragung innerhalb des gleichen Semesters konnte festgestellt werden, dass sich in der regulären KIEL-Befragung keine Verbesserungen – bei einer Ausnahme – belegen ließen. Bei Wiederholung der gleichen Veranstaltung in einem folgenden Studienjahr/Studiensemester waren im Gegensatz zur semesterbezogenen auch in der regulären Befragung durchaus Veränderungen feststellbar, die vor allem in der Minimierung von Kritikpunkten lagen. Dieses Ergebnis bleibt auch dann noch erhalten, wenn man die geringeren Antwortzahlen zu den offenen Fragen zum zweiten Testzeitpunkt in Rechnung stellt. Gediga et al (2000: 77) sehen in den Resultaten, den Beleg, dass Evaluation – ohne hochschuldidaktische Hilfestellung – nur sehr langsam zu einer Verbesserung führen wird, dass aber diese Verbesserung von den meisten Lehrenden angestrebt wird.

Die offenen Fragen wurden in Anlehnung des Fragen-Sets von BEMMANN et al. (1997) formuliert. Im Rahmen des Projekts haben sich die vier folgenden offenen Fragen für das Aufspüren von Veränderungspotenzial als geeignet herausgestellt:

1. In welchen Teilgebieten des Lehrstoffes fühlen Sie sich sicher?
2. In welchen Teilgebieten des Lehrstoffes haben Sie immer noch Probleme?
3. Was war gut an der Lehrveranstaltung?
4. Was hat Ihnen an der Lehrveranstaltung nicht gefallen, und welche Verbesserungen schlagen Sie vor?

Die beiden ersten Fragen beziehen sich auf inhaltliche Aspekte der Erfahrungseigenschaft „Lehrangebot“, also darauf, ob die Wissensvermittlung optimal gelungen ist bzw. in welchen Bereichen des Lehrstoffes Lücken bestehen. Welche methodischen, didaktischen, organisatorischen oder anderen Faktoren für den jeweiligen Lernerfolg oder auch Misserfolg verantwortlich sind und wie die Alternativen aus der Studierenden-Perspektive aussehen sollten, wird in den Fragen 3 und 4 thematisiert (ebenda: 21) und sind als Objekte der Erfahrungseigenschaften „Vermittlung des Lehrstoffs“, „Abstimmung der Lehrangebote“ zu sehen.

Zur Ertragsabschätzung des Fragebogens haben GEDIGA et al. (ebenda: 30ff.) die quantitativen Aspekte der Antworten auf die offenen Fragen herangezogen. Eine qualitative Analyse der Antworten erfolgte nicht, da sich dies als zu aufwändig herausstellte. Die mittlere Anzahl an Antworten zur offenen Frage nach „Verbesserungsvorschlägen (Frage 4)“ ist als Indikator für das Veränderungspotenzial einer Lehrveranstaltung herangezogen worden.¹⁴⁹ Die Anmerkungen mit Veränderungspotenzial (negative Kritik/Veränderungsvorschläge) beziehen sich im Wesentlichen auf die didaktischen Schwächen, die Inhalte der Lehrveranstaltung, das Begleitmaterial sowie organisatorische Probleme in und während der Lehrveranstaltung (ebenda: 31). Die im Som-

¹⁴⁹ In allen drei Phasen des Projektes zeigte sich, dass mit Hilfe der Mittelwerte der geschlossenen Fragen nur Veranstaltungen mit sehr hohem Veränderungspotenzial von Veranstaltungen mit besonders niedrigem Veränderungspotenzial diskriminiert werden können. Die Suche nach einem effizienten Screening-Instrument ist somit nicht erfolgreich gewesen (GEDIGA et al. 2000: 75).

mersemester durchgeführten Lehrveranstaltungsbewertungen ergaben eine mittlere Anmerkungsanzahl von ca. 6 Anmerkungen pro Studierenden (ebenda). Zurecht weisen GEDIGA et al. (ebenda) daraufhin, dass der ermittelte Ertrag erst als Erfolg gewertet werden kann, wenn im zweiten Verfahrensschritt eine Kommunikation über wesentliche Kritikpunkte in Gang kommt. Dass das Verfahren Anlass zu einer regen Diskussion zwischen den Lehrenden und den Studierenden geführt hat, dafür gibt es eine Reihe von Belegen: Mittels Präsentationsprotokolle wurden die Wortmeldungen der Studierenden zu den geschlossenen und offenen Fragen erhoben. Es zeigte sich, dass der Schwerpunkt der Diskussionen bei den offenen Fragen lag (ebenda: 49). In der gesamten Projektzeit zeigte sich, dass die Studierenden es für „ziemlich“ / „sehr“ wichtig hielten, mit dem Lehrenden über die Inhalte und die Durchführung der Lehrveranstaltung ins Gespräch zu kommen (ebenda: 71f.). Womit sich die Akzeptanz von studentischer Lehrveranstaltungsbeurteilung konstatiert hat, die aus Sicht der Studierenden primär auf die Kommunikation mit dem Lehrenden abzielen sollte. Mit dem Eingehen des Lehrenden auf Anregung und Kritik waren die Studierenden zufrieden (ebenda: 73), was für die Beurteilung „gemeinsame Erarbeitung von Verbesserungsvorschlägen“ weniger zutrifft. Auch die positive Resonanz der Lehrenden spricht für den Kommunikationserfolg für die Studierenden durch KIEL. Dieses Ergebnis kann dahingehend gedeutet werden, dass es sich bei KIEL um eine Unterstützungsmaßnahme der Hochschule handelt, die dazu beiträgt, den Studierenden das Vertrauen „adäquat ausgebildet zu werden“ zu geben. Mit anderen Worten: Verhaltensunsicherheiten werden durch praktizierende Kommunikation zwischen Lehrendem und Studierendem abgebaut!

3. Der Unsicherheitsmoment „Studiumsende“

Nachdem im Rahmen der Evaluationsstudien EVA SATURN und KIEL mögliche qualitätsurteilsbestimmende Erfahrungseigenschaften der Lehre aufgedeckt werden konnten, gilt es nun zu fragen, ob diese bis an das Studiumsende als Erfahrungseigenschaften qualitätsurteilsbestimmend sind und wie diese ab-

schließlich beurteilt werden. Um dies in Erfahrung zu bringen, bedarf es der Befragung von Absolventen.

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der ersten „Exmatrikulierten“-Befragung an der Universität Osnabrück vorgestellt.¹⁵⁰ Diese Exmatrikulierten-evaluation wurde im Rahmen eines CHE-Projektes durchgeführt, an dem sich acht niedersächsische Hochschulen beteiligten (CHE 1999). Vor dem Hintergrund der Studienabbruch-Problematik ist die Projektidee entstanden, sich intensiv mit Fragen der Studierendenbindung zu beschäftigen. Das zugrunde gelegte marketingtheoretisch fundierte Studierendenbindungsmodell geht davon aus, dass die Studierendenbindung¹⁵¹ durch die Determinaten „Commitment“, „Vertrauen“ und „wahrgenommener Qualität“ bestimmt wird.¹⁵² Dreh- und Angelpunkt der Studie ist es, herauszufinden wodurch die Beziehungsqualität zwischen Hochschule und Studierenden im Studiumsverlauf positiv bestimmt werden kann, um letztendlich Maßnahmen zur Verbesserung der Studierendenbindung für die Hochschule ableiten zu können.

¹⁵⁰ Mittels Fragebogen wurden die Exmatrikulierten des Sommersemesters 1998 im Januar 1999 befragt. Die Gruppe der Exmatrikulierten wurde bewusst nicht auf die Teilgruppe „Exmatrikuliert wegen erfolgreichen Studienabschluss“ – also die so genannten „echten Absolventen“ – beschränkt. Sondern durch die Befragung von Exmatrikulierten mit dem statistischen Merkmal „Exmatrikuliert ohne Abschluss“ wurde der Versuch unternommen, auch Hochschulwechsler und Studienabbrecher als Probanden zu erreichen. Von knapp 1100 Exmatrikulierten des SS 1998 haben 527 den Fragebogen ausgefüllt zurückgeschickt. Von diesen 527 Befragten gaben als Exmatrikulationsgrund 68% das erfolgreich beendete Examen, 23% den Hochschulortwechsel und 9% den Studienabbruch an. Siehe CHE (1999) zur Beschreibung der Stichprobe nach Fachzugehörigkeit und Abschlussart. Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse geben die Antworten aller Exmatrikulationstypen wieder. Um den Zusammenhang zwischen Intentionen und tatsächlichem Verhalten zu analysieren wurden für die Gruppen „Examen“, „Wechsel“ und „Abbruch“ zum Einen Kreuztabellierungen und Mittelwertvergleiche vorgenommen. Diese zeigen bereits Unterschiede zwischen den drei Gruppen; vereinzelt finden sich auch überraschende Ähnlichkeiten in den Aussagen. Zum anderen wurde eine Diskriminanzanalyse durchgeführt, um zu überprüfen, inwieweit die Intentionen geeignet sind zwischen diesen Gruppen zu unterscheiden. Die Zuordnung kann als zufriedenstellend bezeichnet werden (CHE 1999: 87).

¹⁵¹ Das Konzept der Studierendenbindung impliziert eine Aktivität der Hochschule, ein Bemühen um den Studierenden und ein „Sich-einlassen“ auf seine Interessen und Wünsche.

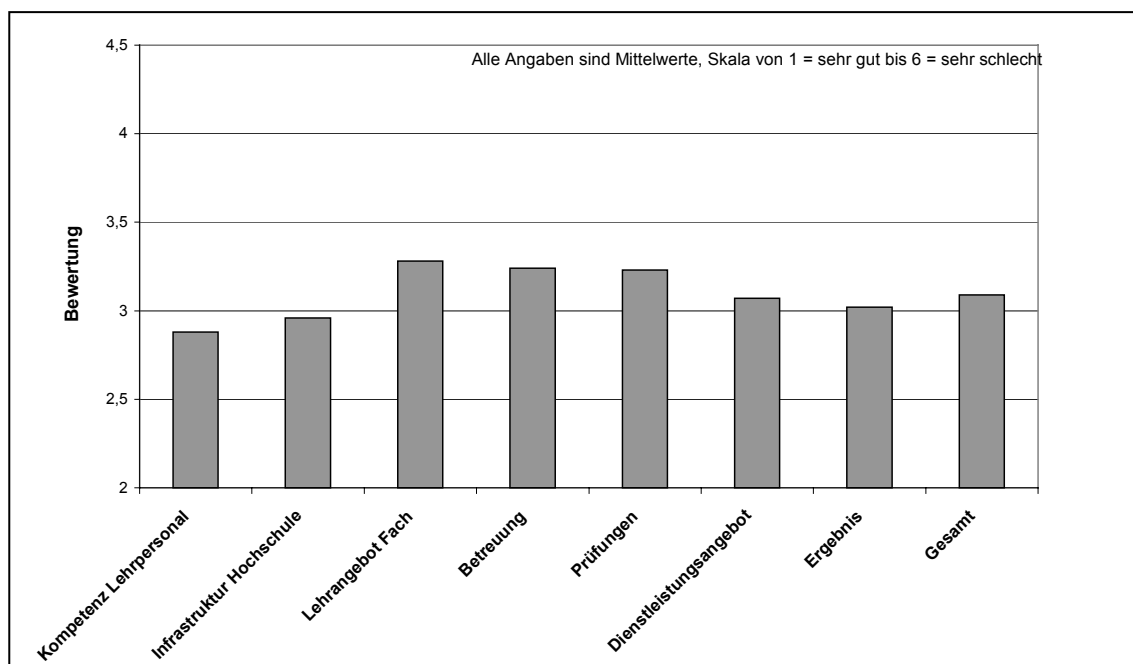
¹⁵² Das theoretische Modell lässt sich wie folgt kurz beschreiben: Es wird angenommen, dass die Qualitätswahrnehmung ein einstellungsähnliches Konstrukt ist, das im Zeitverlauf weitgehend konstant bleibt. Die Qualitätswahrnehmung werde wiederum durch die Zufriedenheit beeinflusst, ist jedoch wiederum selbst immer an konkrete Transaktionen gebunden, z. B. an Erfahrungen mit bestimmten Veranstaltungen. Beide beeinflussen direkt oder indirekt das Commitment. Diese Konstrukte und das Konstrukt Vertrauen bestimmen gemeinsam wie-

Um Ansatzpunkte für die Fragestellung dieser Arbeit zu finden, liegt das zentrale Interesse bei den Osnabrücker Evaluationsergebnissen zu den Fragekomplexen „wahrgenommene Qualität“ und „Vertrauen“.

3.1 Das Qualitätsurteil und die Informationsquelle „Vertrauen“

In der CHE-Studie wird das Konstrukt „wahrgenommene Qualität der Lehre“ mittels sechs Indikatoren erfragt: Kompetenz des Lehrpersonals, Infrastruktur der Hochschule, Lehrangebot des Faches, Betreuung durch das Lehrpersonal, Prüfungen, Dienstleistungsangebot und das Ausbildungsergebnis. Jeder Indikator ist wiederum unterteilt in einzelne Merkmale. Die folgende Abbildung zeigt die Gesamturteile zu jedem der sechs Indikatoren.

Abbildung 10: Gesamturteile zu den Erfahrungseigenschaften des Konstrukts „wahrgenommen Qualität“ (CHE 1999: 57)¹⁵³



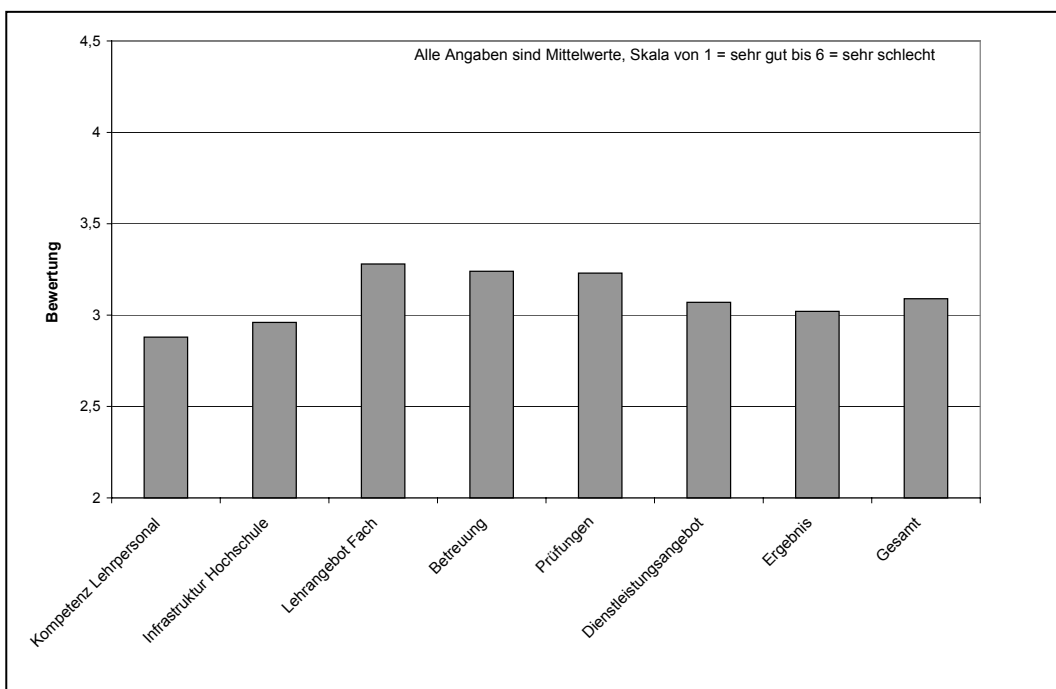
derum das Ausmaß der Studierendenbindung. Siehe ausführlich (HANSEN/LANGER 1998: 20ff.). Siehe Anhang zu „Fragebogen des Projektes“.

¹⁵³ Für die Analyse der Beurteilung des Konstrukts „wahrgenommen Qualität“ ist wichtig zu wissen, wie sich die Erwartungen der Befragten an das Studium im Studiumsverlauf verändert haben und wie sich ihrer Meinung nach die Qualität der Lehre entwickelt hat. 43,8% der Befragten gaben an, dass ihre Erwartungen an das Studium gesunken sind (CHE 1999: 54). Hingegen sind 59,4% der Befragten der Meinung, dass die Qualität der Lehre konstant geblieben ist (CHE 1999: 53).

Wie aus der Abbildung 11 zu ersehen ist, bewerteten die Exmatrikulierten die Erfahrungseigenschaften „Lehrangebot des Fachs (3,28)“, „Betreuung (3,24)“ und „Prüfungen (3,23)“ am schlechtesten.

Die Indikatoren „Lehrangebot des Fachs“, „Betreuung“ und „Prüfungen“ sollen im Folgenden näher analysiert werden, da sie als die qualitätsurteilsbildenden Erfahrungseigenschaften in den Evaluationsstudien EVA SATURN und KIEL erkannt worden sind.

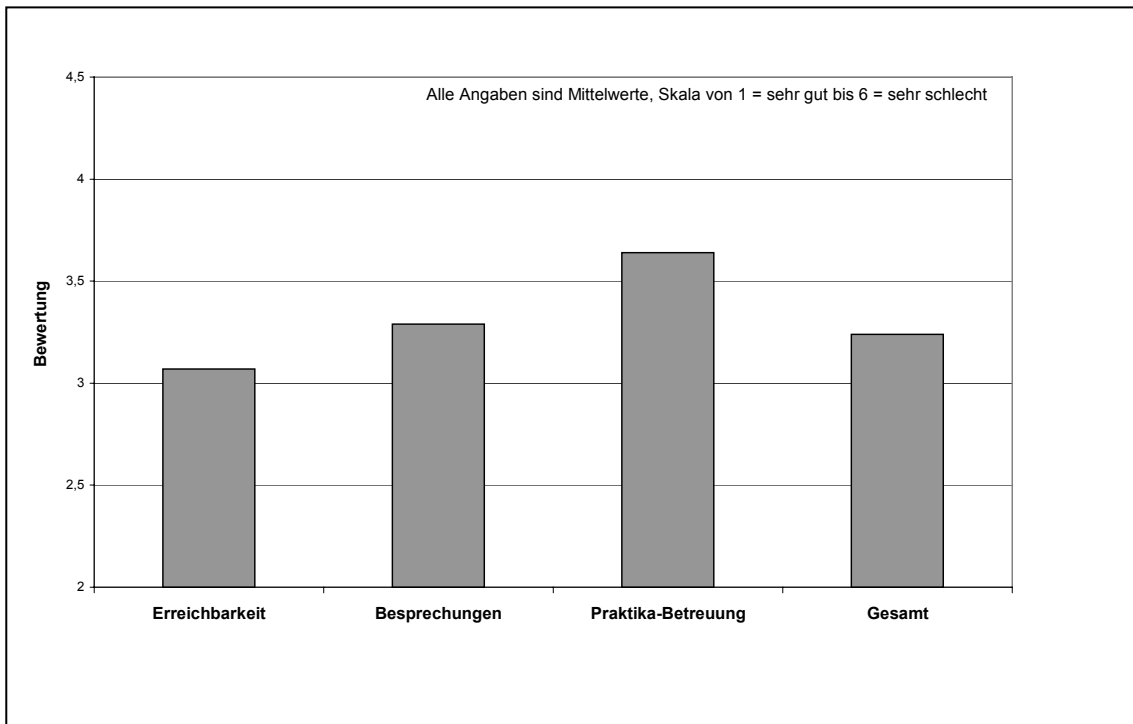
Abbildung 11: Beurteilungen der Erfahrungseigenschaft „Lehrangebot des Fachs“ (CHE 1999: 60)



Außer dem Merkmal „besondere Veranstaltungen“ liegen die Mittelwerte aller anderen Merkmale über 3,0. Die Merkmale „Teilzeitstudium“ und „Praxisbezug“ weisen Mittelwerte von sogar über 4,0 auf. Die Beurteilungen zu den qualitätsurteilsbestimmenden Merkmalen „Fremdsprachenausbildung“ und „Vermittlung Lehrstoff“ fallen zwar etwas besser aus, sind aber auch als eindeutig unzufrieden stellend zu interpretieren.

Der Indikator „Betreuung“ erhält seine weniger befriedigende Beurteilung durch die Beurteilung des Merkmals „Praktika-Betreuung“.

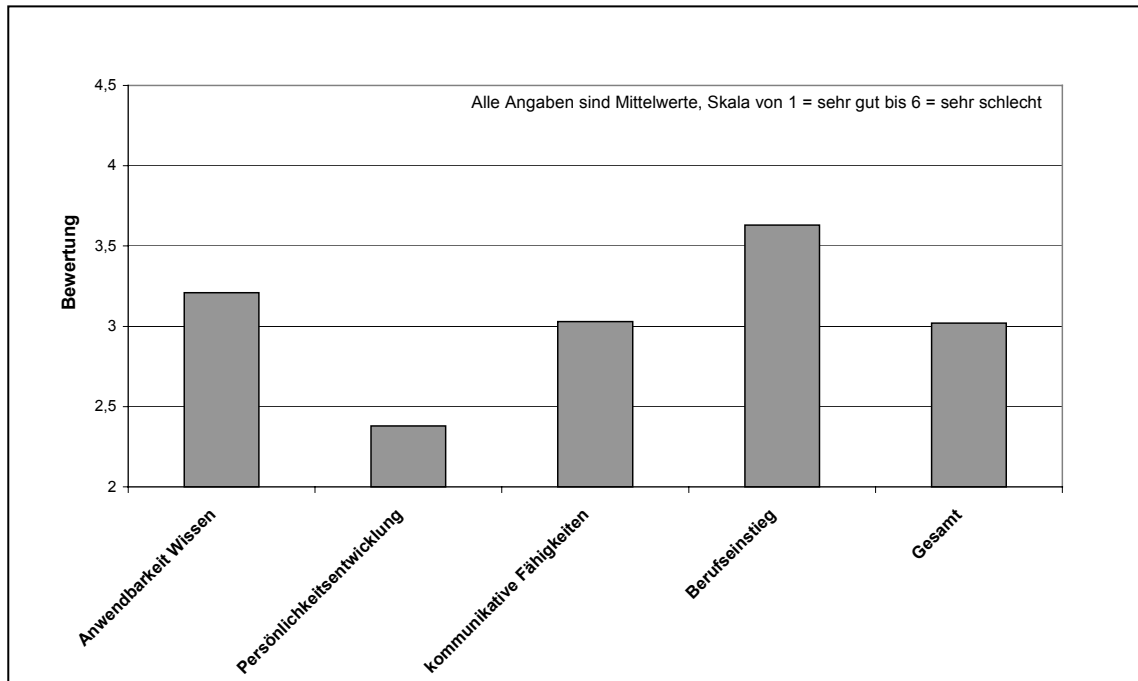
Abbildung 12: Beurteilung der Erfahrungseigenschaft „Betreuung“
(CHE 1999: 61)



Nach Betrachtung der Erfahrungseigenschaften des Konstrukts „Qualität der Lehre“ wird deutlich, dass es vor allem die Beurteilung des Lehrangebotes ist, welche für die Gesamtbewertung von Bedeutung und gleichzeitig defizitär ist. Erst mit Abstand folgen die Erfahrungseigenschaften Betreuung und Prüfungen. In diesem Zusammenhang verwundern auch nicht die Befragungsergebnisse zu den Fragen, inwieweit sie der Meinung sind, dass ihr erworbenes Wissen in der Berufspraxis Anwendbarkeit findet, inwieweit ihr Studium zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung und zur Förderung ihrer kommunikativen Fähigkeiten sowie zu einem erleichterten Berufseinstieg beitragen konnte. Die folgende Abbildung zeigt, dass die Befragten die Anwendbarkeit ihrer Ausbildung in der Praxis gering einschätzen, ihre Ausbildung kaum den Berufseinstieg erleichtert und durch das Studium ihre kommunikativen Fähigkeiten befriedigend gefördert

wurden. Hingegen sind die Befragten der Meinung, dass ihr Studium gut zur Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit beitragen konnte.

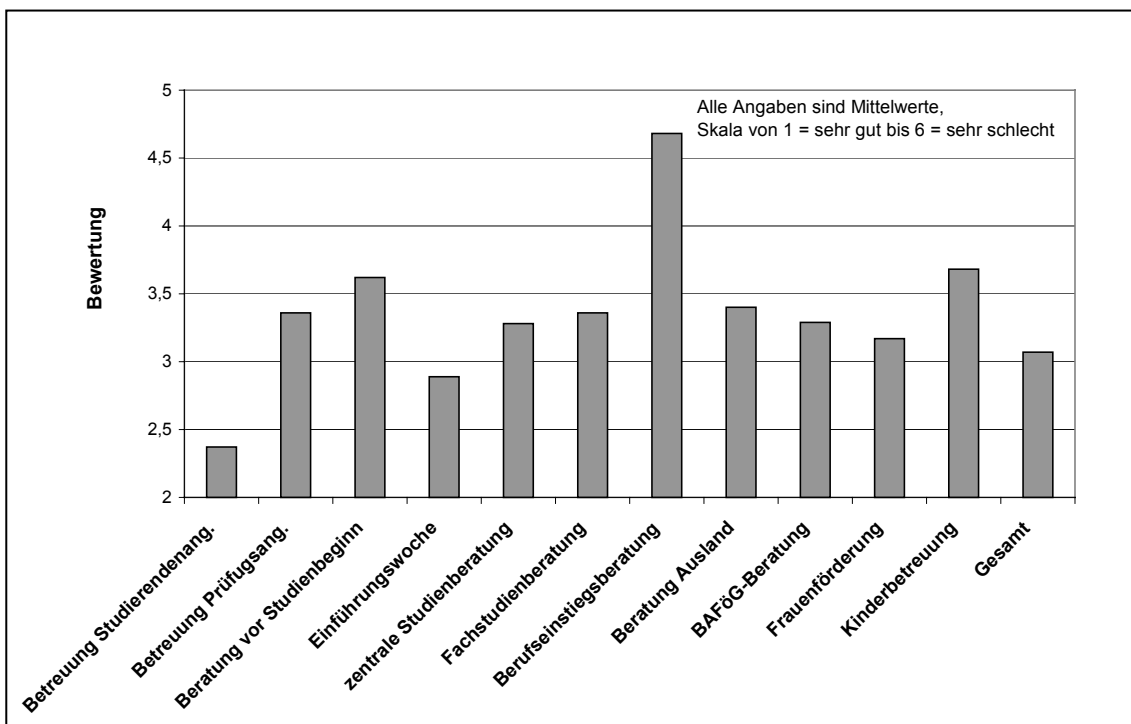
Abbildung 13: Beurteilung des Ausbildungsergebnisses insgesamt (CHE 1999: 65)



3.2 Die unsicherheitsreduzierenden Informationsquellen „Erfahrung“ und „Vertrauen“

Vor dem Hintergrund der unsicherheitsreduzierende Funktion der Informationsaktivitäten der Hochschule ist folgende Abbildung von großer Bedeutung.

Abbildung 13: Beurteilung der unsicherheitsreduzierenden Informationsquelle „Dienstleistungsangebot der Hochschule“ (CHE 1999: 64)

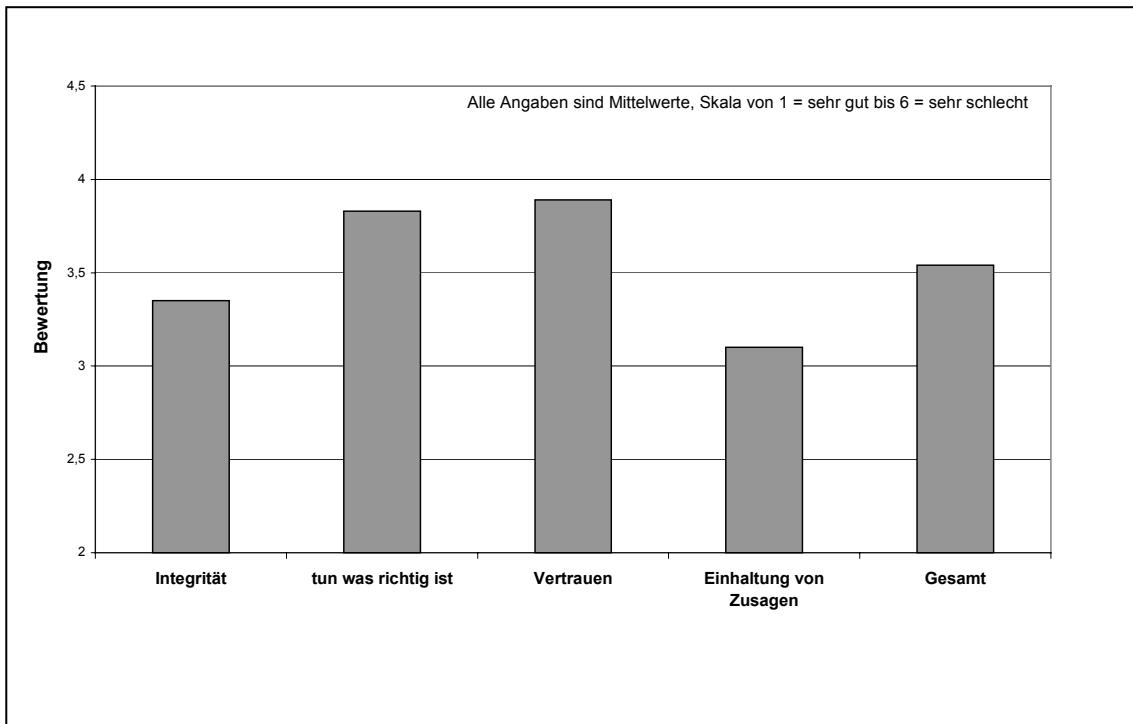


Auch wenn keines der Merkmale mit gut beurteilt worden ist, zeigt sich, dass die Befragten die Informationsleistungen der Hochschule zu Studienbeginn wie die „Einführungswoche“ und die „Betreuung bei Studienangelegenheiten und Immatrikulation“ deutlich besser beurteilen als die Informationsleistungen der Hochschule während des Studiums. Die schlechteste Beurteilung überhaupt erhielt die Informationsaktivität „Beratung Studierendenausschuss“.

Zu dem Fragenkomplex „Vertrauen“ wurden die Befragten nach ihrem Vertrauen zum wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Personal insgesamt befragt. Die Befragten schienen im Verlauf des Studiums nicht darüber sicher zu sein, ob die Hochschulangehörigen das taten, was für sie (die Studierenden)

richtig und wichtig war. Die Befragungsergebnisse zeigen auch, dass dem Hochschulpersonal insgesamt kein großes Vertrauen geschenkt wurde.

Abbildung 14: Beurteilung der Einzelaspekte der Informationsquelle „Vertrauen“ (CHE 1999: 73)



Die Indikatoren „wahrgenommene Qualität der Lehre“, „Vertrauen“¹⁵⁴ und die Einzelbeurteilungen der Informationsaktivitäten der Hochschule (Teilaspekt des Indikators wahrgenommene Qualität der Lehre) beurteilen die Befragten als unzufriedenstellend. Dies liefert einen Anhaltspunkt für die in dieser Arbeit zugrundegelegte Grundhypothese: das studentische Qualitätsurteil ist nicht als Ausdruck über das Verhalten von Lehrenden in einzelnen Lehrveranstaltungen zu verstehen, sondern gibt Auskunft darüber, inwieweit der Studierende durch die wahrgenommene Qualität der Hochschule zutraut, dass sie ihre Ausbildungsfunktion erfüllt.

¹⁵⁴ Als weitere Fragen für die Überprüfung von Vertrauen gilt es, wie beispielsweise „Würden Sie Ihren Studiengang und/oder Hochschule weiterempfehlen?“ und „Würden Sie heute denselben Studiengang wählen und diesen wieder an der selben Hochschule studieren?“, zu analysieren.

VI. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Ausgehend von der bis heute immer noch überwiegenden Fiktion der Gleichheit der universitären Lehrleistungen – und somit der Negierung von Qualitätsunterschieden in der Hochschulausbildung – sowie der Vermutung fehlender Konvergierungstendenzen, stellte die vorliegende Arbeit die Frage nach einer informationsökonomischen Erklärung für die Nachweisbarkeit von Qualitätsunterschieden. Diese sollte sich nicht auf die Einflussfaktoren wie beispielsweise der Mittelausstattung einer Hochschule oder der Lehrveranstaltungsgröße beschränken. Sie sollte außerdem in der Lage sein, Inter-Lehrveranstaltungsqualitäts-Differenzen gleichermaßen zu erklären.

Zentraler Ausgangspunkt der Arbeit ist das studentische Qualitätsurteil unter besonderer Berücksichtigung von Qualitätsunsicherheit der Studierenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihres Studiums. Betrachtungsfokus der mikroökonomischen Analyse waren die Auswirkungen unvollkommener Informationen auf das Beurteilungsverhalten der Studierenden, da das Ausmaß der Qualitätsunsicherheit als das entscheidende Kriterium für das Qualitätsurteil gesehen wurde.

Ausgehend von einem informationsökonomisch geprägten Unsicherheitsbegriff wurde untersucht, wie die Qualität der Lehre (zumindest ansatzweise) messbar gemacht werden kann. Zentrale Voraussetzung hierfür ist, dass die qualitätsurteilsbestimmenden Merkmale der Lehre bekannt sind. In der Eigenschaftstypologie wurde ein hilfreicher Analyseansatz für die Frage nach den qualitätsurteilsbestimmenden Merkmalen der Lehre und deren Messbarkeit gesehen. Grundlegende Unterstellung dieser Annahme war, dass der Reduktionsprozess der studentischen Qualitätsunsicherheit anhand der Eigenschaftstypologie darstellbar ist, und folglich der Zusammenhang von subjektiv empfundener Qualitätsunsicherheit aufgezeigt werden kann.

Neben der Frage, welche Informationsaktivitäten die Studierenden verfolgen, um ihre Verhaltensunsicherheiten zu reduzieren, standen vor allem die Informationsleistungen der Hochschule im Mittelpunkt der Analyse.

Für die theoretisch abgeleitete Relevanz von qualitätsurteilsbestimmenden Merkmalen und unsicherheitsreduzierenden Informationsleistungen der Hochschule in der Praxis wurde versucht, Anhaltspunkte mit Hilfe der Analyse von drei Evaluationsstudien der Universität Osnabrück zu finden.

Die Ergebnisse der drei Evaluationsstudien – auch wenn diese hier nicht erschöpfend untersucht wurden – sind sehr vielschichtig und gewinnbringend für Gestaltungsfragen *im Sinne der §§ 2 und 7 HRG eines internen funktionsfähigen Qualitätsmanagement für den Bereich Studium und Lehre* verwendbar. Im Folgenden werden zuerst die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und erste, eher vorläufige (bildungspolitische) Schlussfolgerungen für das Gestaltungspotenzial der Universität Osnabrück dargestellt:

1. Gemeinsam ist den drei Evaluationsstudien die Grundaussage, dass das studentische Qualitätsurteil in der Tat als ein Indiz zu verstehen ist, wie es der Hochschule gelingt, Verhaltensunsicherheiten im Studium mittels Information, Beratung und Kommunikation auf ein subjektiv aushaltbares Maß zu reduzieren.
2. Es zeigt sich, dass die Lehre (vom Vertrauens- zum Erfahrungsgut) primär ein Erfahrungsgut ist und somit das studentische Qualitätsurteil im Laufe des Studiums entsteht und festgeschrieben wird.
3. Als die entscheidenden qualitätsurteilsbildenden Merkmale der Lehre haben sich jene Aktivitäten der Hochschule herauskristallisiert, die aus Sicht der Studierenden einen Beitrag zur Reduktion der studentischen Verhaltensunsicherheiten leisten. Hierbei handelt es sich – allgemein umschreibend – um Informations-, Beratungs- und Kommunikationsleistungen der Hochschule.

Gerade die Ergebnisse von EVA SATURN zeigten, wie entscheidend es dabei ankommt, dass diese Unterstützungs- und Orientierungsfunktion durch die Hochschule nicht nur zum richtigen Zeitpunkt erfüllt wird, sondern insbesondere durch jene Informationsquelle erbracht wird, denen die Studierenden – in Abhängigkeit von Thema und Semesterzahl – die größte

Akzeptanz und somit das größere Vertrauen schenken. Dies hat zur Folge, dass hier der Hochschule die Aufgabe der aktiven Informationssteuerung zu zuschreiben ist und damit gleichzeitig auch die Chance erhält, einen effizienten und effektiven Ressourceneinsatz bei „knappen Mitteln“ bewerkstelligen zu können.

4. Insbesondere untermauern die Evaluationsergebnisse den Haupteinfluss der Erfahrungseigenschaften auf das studentische Qualitätsurteil und deren Bedeutung für den Abbau von studentischer Verhaltensunsicherheit. Speziell die Ergebnisse der Evaluationsstudie EVA SATURN stellten dar, wie der Studienanfänger seine Verhaltensunsicherheiten beginnend über die Informationen zu den Sucheigenschaften, und nach deren Befriedigung, anschließend der Informationsbedarf zu den Erfahrungseigenschaften ins Zentrum seiner Unsicherheit rückt. So wird das Vertrauensgut im Laufe des Studiums zum Erfahrungsgut.
5. Auch wenn keine eindeutige Beweisführung in Kapitel V hierzu realisiert wurde, gilt es anzuerkennen, dass der Reduktionsprozess der studentischen Qualitätsunsicherheit anhand der Eigenschaftstypologie – wie in Kapitel III unterstellt – gut erklärbar ist und als Theorieansatz für die Messbarkeit von Dienstleistungsqualität weiter zu verfolgen ist.
6. Die Eigenschaftstypologie der Dienstleistung „Lehre“ verhalf zur Darstellung der unsicherheitsreduzierenden Effekte, die durch den Einsatz der entsprechenden Informationsleistung der Hochschule erzielbar sind.
7. Diese drei Evaluationsstudien zeigten auch, dass für die Studierenden ihr Qualitätsurteil nicht zentral über die Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrenden definiert wird. Gerade die Ergebnisse der KIEL-Studie legen dar, dass die Art und Weise, wie die Lehrenden ihre Kommunikationsbeziehungen zu den Studierenden gestalten, primär im Interesse ihres Qualitätsurteils stehen. Dies überrascht kaum, wenn man berücksichtigt, dass der Studierende bei zunehmender Semesterzahl den Dialog mit dem Lehrenden einen stetig zunehmenden Reduktionsbeitrag für seine Verhaltensunsicherheit zuschreibt.

8. Das KIEL-Projekt der Universität Osnabrück scheint mit der Entwicklung eines Kommunikationsinstrumentes in Form eines Fragebogens zur Evaluation von Lehrveranstaltungen den „Nerv der Zeit“ hinsichtlich der Kommunikationsbeziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden aufgespürt zu haben: unsystematische Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden, fehlende Möglichkeit der Auseinandersetzung mit den Lehrenden und fehlende Vermittlung der Sinnhaftigkeit der angebotenen Lehrangebote und -methoden werden als die Hauptkritikpunkten den Lehrenden genannt.
9. Der KIEL-Fragebogen ist aus Sicht der Studierenden eine geeignete Basis für eine strukturierte Kommunikation mit dem Lehrenden in den Lehrveranstaltungen (Gediga et al. 2000: 73) und ist somit als eine Gestaltungsmöglichkeit der Hochschule zu sehen, um studentische Verhaltensunsicherheit zu reduzieren. Der „kleine Kommunikationserfolg“ (ebenda 32) des KIEL-Projektes deutet darauf hin, dass kontinuierliche Lehrveranstaltungsbefragungen sich als ein geeignetes Mittel für die Hochschule darstellen, die Lücken ihres Lehr- und Kommunikationssystems sich selbst zu erschließen.
10. Dass die Lehrenden durch ein institutionalisiertes Feedbacksystem – wie es bei KIEL gegeben ist – ihre Ängste abbauen und die Sinnhaftigkeit eines solchen Verfahrens durch die Selbstzuschreibung der Gestaltungsrolle annehmen, zeigt aber auch die Notwendigkeit auf, dass die Hochschule ihren Lehrenden professionelle Unterstützung und Raum für den Umgang mit (negativer) Rückkoppelung ohne sofortige Sanktionsgefahr sicherstellen muss.
11. Der interne Umgang mit den Ergebnissen von EVA SATURN und KIEL zeigen, wie schwierig, aber auch wie produktiv „Selbsteilungsprozesse“ einer Hochschule angegangen werden können. Dies soll jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass kontinuierliche „Selbsteilung“ in der Lehre nur durch ein entsprechendes Selbstverständnis der Hochschule sichergestellt sein wird, welches vollständige Transparenz, offenen Diskurs und

institutionalisierte Rückkoppelungssysteme mit Anreiz- und Kontrollfunktion für Lehrende und Studierende zum Inhalt hat. Mit anderen Worten: Das System „Hochschule“ muss das nachhaltige Ziel verfolgen, sichtbar unter Beweis zu stellen, wie wirksam es seiner gesetzlichen Aufgabenerfüllung nachkommt, um sich (wieder) das gesellschaftliche Vertrauen zu sichern.

12. Evaluation der Lehrveranstaltungen sichert nur die Transparenz über einen Teil der Lehr- und somit der Ausbildungsqualität. Aufgabe eines internen Qualitätsmanagementsystems muss jedoch sein, durch den Einsatz verschiedener Methoden sich die Gesamtqualität zu erschließen und sich dem Anspruch des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses zu unterwerfen.

Kurz gefasst: Nicht abgebaute Verhaltensunsicherheit, ausgelöst durch unvollkommene Information, tangiert das studentische Qualitätsurteil negativ. Aufgabe der Hochschule ist es, zentrale Unsicherheitsmomente vor und während des Studiums mittels bedarfsorientierter Informations- und Kommunikationsgestaltung zu reduzieren.

Es sei auch nochmals an dieser Stelle betont: Mit einer bedarfsorientierten Informations- und Kommunikationsgestaltung durch die Hochschule wird hier nicht verstanden, dass es künftig darum gehen muss, dass „der Student König ist“. Sondern hier ist aufgezeigt worden, dass für die Erfüllung der Ausbildungsfunktion die Hochschule dem Orientierungs- und Unterstützungsbedarf des Studierenden durch Gestaltung der Informations- und Kommunikationsprozesse vor Ort nachzukommen ist, wenn Verhaltensunsicherheiten nicht zu langfristigen Qualitätsverschlechterungen in der Lehre führen sollen.

Die Ergebnisse der drei Evaluationsstudien der Universität Osnabrück zeigen ein nachdenklich stimmendes Bild: Die Studierenden bescheinigen ihrer Hochschule bei qualitätsurteilsbestimmenden Erfahrungseigenschaften weitgehend keine guten Noten. Dies ist um so erstaunlicher, weil gerade durch die gute Beurteilung der Einführungswoche die Eindruck vermittelt wird, dass es der Universität Osnabrück gelungen ist, mit der richtigen Informationsleistung die vorherrschenden Unsicherheitsgründe erfolgreich zu reduzieren. Der Studierende konnte erstmals das Gefühl erfahren, dass die Universität Osnabrück ihre

Ausbildungsfunktion erfüllt. So „verdient“ sich die Universität Osnabrück den Vertrauensvorschuss, dass sie ihrer Ausbildungsaufgabe auch weiterhin nachkommt. Es scheint so, dass eine Universität Osnabrück diesen jedoch bei den Studierenden schnell verlieren kann. Aufgabe der Hochschule wäre es, sich zu fragen: was ist nach dem erfolgreichen Studiumseinstieg passiert? Oder anders formuliert: wodurch wird dieser Vertrauensvorschuss verspielt? Die CHE-Studie dokumentiert sogar, dass ein Großteil der befragten Studierenden meint, dass die Hochschule ihnen wenig das Gefühl vermittelt, dass sie das Richtige für sie tut.

Vor allem die Studieninhalte, die Studienorganisation und die fehlende Kommunikation(smöglichkeit) mit den Lehrenden erfahren Kritik durch die Studierenden.

Was das Angebot an schriftlichen Informationsunterlagen betrifft, sind diese Studierenden bekannt, schätzen aber deren Nutzen eher gering ein. Es ist zu fragen: Liegt dies an der Menge und / oder an der Qualität der Informationsunterlagen? Oder sind schriftliche Unterlagen heute weniger zeitgemäß und die Studienanfänger bedienen sich viel lieber anderer Medien? Eine Vielzahl an Fragen, die sich letztendlich auf die Frage focussiert: welche Information dem Studierenden zu welchem Zeitpunkt mittels welchem Informationsmedium bereit gestellt werden sollte. Ziel einer solchen Informationsbedarf und -bestandsanalyse ist eine gesteuerte, bedarfsorientierte Informationsverteilung durch die Hochschule.

Diese neue Gestaltungsaufgabe der Informationssteuerung könnte der Zentralen Studienberatung zugeschrieben werden. Und zwar als federführende Koordinationsstelle in enger Zusammenarbeit mit den Fachbereichen, die die Verantwortung für fachspezifische Inhalte tragen. Eine organisatorische Verantwortung der Informationssteuerung: die ZSB als Informationslotsen für die Studierenden.

Zusammenfassend gilt es als primäre Gestaltungsaufgabe des hochschul-internen Qualitätsmanagementsystems zu sehen: die Bereitstellung der richtigen Information und der Kommunikationsmöglichkeit zum richtigen Zeitpunkt und am richtigen Ort.

In diesem Sinne schließt die vorliegende Arbeit in der Hoffnung, dass die Hochschule die Erfordernis einer systematischen Informations- und Wissensvermittlung durch zielgerichtete Gestaltung von Informations- und Kommunikationsprozessen zwischen den Lehrenden und Studierenden als ihre Gestaltungschance im Sinne des an sie gerichteten Qualitätsanspruchs erkennt, ergreift und nachhaltig nachkommt.

Die deutschen Hochschulen haben derzeit über 2 Mio. Kunden. „Doch die sind nicht König. Solange das Studium nicht als zentrales Element der Hochschule gesehen wird, solange über eine Karriere im Wissenschaftsbereich die Zahl der einschlägigen Veröffentlichungen entscheidet“ (Daxner 1996: 40) – solange könnte man meinen, lässt sich vieles nur hoffen und wünschen. Auch wenn vielen die Veränderungen im Hochschulbereich zugunsten einer besseren Ausbildung der Studierenden zu langsam erscheinen, positive Beispiele wie die Durchführung von Lehrevaluationen an der Universität Osnabrück (bspw. Niketta 2000) und dem ernsthaften Bemühen aus den Ergebnissen Konsequenzen zu formulieren und umzusetzen, nehmen in der deutschen Hochschullandschaft zu. „Hoffnung am Horizont“, die es wert ist, weitere Unterstützung aller Beteiligten zu erhalten.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen auch, dass die Integration informationsökonomischen Gedankenguts in die Evaluationspraxis ein durch aus weiter zu verfolgender und gewinnbringender Ansatz ist und gerade im Bereich der Weiterentwicklung von Messkriterien und -instrumente im Non-Profit-Bereich auf wertvolle Erkenntnisbeiträge hoffen lässt. Ebenso wird sich hier erhofft, dass Evaluation als Forschungsmethode zunehmend in die Wissenschaftspraxis Einzug erhält, da diese schnell aktuelle Informationen gesellschaftlich wichtiger Bereiche liefern kann, um betriebswirtschaftliche Theorieansätze gewinnbringend zu ergänzen.

Anhang

Schulgruppeninterview-Leitfaden

ERWARTUNGEN

1. Was erwartet Ihr von einer Ausbildung an einer Universität? Was ist Eurer Meinung nach wichtig für die Ausbildung?

VORSTELLUNGEN

2. Wann würdet Ihr die Ausbildung an einer Universität **als „gut“** bezeichnen? Was ist nach Eurer Meinung wichtig für eine **„gute“** Ausbildung an der Universität?

MEINUNGEN

Durch Zeitungen, Fernsehen etc. sowie durch Erzählungen von Eltern, Geschwistern und Bekannten habt Ihr bestimmt etwas über die Ausbildung an der Universität erfahren.

3. Was wisst Ihr über die deutsche Universität?

ENTSCHEIDUNG

4. Jetzt nehmen wir einmal an, dass Ihr Euch für eine universitäre Ausbildung entschieden hättet. Nun müsstet Ihr entscheiden, **wo bzw. an welcher Universität** Ihr das Studium anfangen möchtet.

Nach welchen Kriterien trifft Ihr diese Entscheidung?

Vielen Dank für Eure Mithilfe!

Fragebögen Projekt Eva Saturn

I. Fragebogen für die Studienanfänger zu Beginn der Einführungswoche

Liebe Studentinnen und Studenten!

TUT-ID:

Die Universität Osnabrück möchte wissen, wie sie die Studienanfänger effektiv in das Studium geleiten kann. Aus diesem Grunde gibt seit einiger Zeit „Studienanfängertutorien“. Diese Tutorien sollen auf ihre Effektivität untersucht werden. Wir bitten Sie daher für diesen Fragebogen um ein wenig Zeit und Geduld und wollen Ihnen Gelegenheit geben, Ihre Wünsche für ein solches Tutorium zu äußern. Leider gibt es aus arbeitstechnischen Gründen (wir erwarten ca. 1800 Fragebögen zurück) fast ausschließlich vorgegebene Antwortkategorien auf dem Fragebogen. Wir hoffen dennoch, daß Sie die gestellten Fragen für sinnvoll halten und ernsthaft beantworten. Bitte bearbeiten Sie den Fragebogen sofort, und geben Sie ihn gleich an Ihren Tutor zurück!

Vielen Dank! (Irmtraud Lemper / FB Psychologie)

Für die anonyme Verarbeitung Ihrer Daten möchten wir Sie bitten, eine Codierung anzugeben, die Sie auch bei einer erneuten Befragung erinnern können:

Bitte geben Sie Tag und Monat Ihres Geburtstages und die ersten beiden Buchstaben des Vornamens der Mutter und des Vaters an. (z.B. 1206ANMI)

1 Angaben zur Person Alter: _____ Jahre Geschlecht: weiblich männlich
 Familienstand: ledig verheiratet geschieden verwitwet

2 Was studieren Sie? Welchen Abschluß streben Sie an?

Fach bzw. Fächerkombination: _____

Abschluß:

- Diplom Lehramt Grund- und Hauptschulen Lehramt Gymnasien
 Magister Lehramt Berufsbildende Schulen Lehramt Realschule
 jur. Staatsexamen sonstiges

3 Wann und auf welchem Wege haben Sie die Hochschulreife erworben?

- Erwerb der Hochschulreife: 19__ über Gymnasium
 Zweiter Bildungsweg im Ausland (Seit wann sind Sie in der BRD? 19__)
 Nicht-Abiturienten-Kurs abgeschlossenes Fachhochschulstudium
 Meisterzulassung sonstiges: _____

4 Waren Sie vor Beginn des jetzigen Studiums in Ausbildung, im Studium oder im Beruf?

- Früheres Studium Nein Ja, insgesamt ____ Semester
 Frühere Berufstätigkeit Nein Ja, insgesamt ____ Jahre (inkl. Ausbildung)
 Abgeschlossene Berufsausbildung Nein Ja

5 Haben Sie Kinder?

- Nein Ja, ____ Kinder, davon ____ schulpflichtige Kinder

6 Werden Sie während des Studiums erwerbstätig sein?

Nein Ja ... wenn ja, schätzen Sie bitte die Wochenarbeitszeit: ca. Std.

7 Wann und wie haben Sie von dem studentischen Einführungstutorium erfahren?

Ungefähres Datum: _____

Wie haben Sie davon erfahren? (Mehrfachnennungen möglich)

- durch die Zentrale Studienberatung (ZSB)
- durch ein Schreiben der studentischen Vertretung / Fachschaft
- durch das Infoheft der ZSB (verschickt mit Zulassungsbescheid)
- durch das Studentensekretariat
- durch den Fachbereich
- von anderen Studenten
- am schwarzen Brett gelesen
- sonstiges: _____

8 Wann und wie haben sie den Zulassungsbescheid erhalten ?

Ungefähr _____ 1997

Zugangsweisen zum Studienplatz:

... über die ZVS:

- im Verteilungsverfahren
- im NC-Verfahren (numerus clausus)
- im NC-Nachrückverfahren
- Studienplatztausch

... über die Universität Osnabrück:

- zulassungsfreier Studiengang
- zulassungsbeschränkter Studiengang im Hauptverfahren
- zulassungsbeschränkter Studiengang im Nachrückverfahren
- zulassungsbeschränkter Studiengang im Losverfahren

**9 Welche von den folgenden Informationsmöglichkeiten über Ihr Studium sind Ihnen bekannt und haben Sie bisher in Anspruch genommen? (linke Spalte /Mehrfachnennungen möglich)
 Falls in Anspruch genommen, wie hilfreich bewerten Sie diese Informationsquelle? (rechte Spalte)**

Angebot bekannt
in Anspruch
genommen

nur wenn in Anspruch genommen: wie hilfreich?

	Sehr	Größtenteils	teilweise	wenig	gar nicht
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Schriftliche Informationen über das Studium	☺ ☺	☺ ☺	☺ ☺	☹ ☹	☹ ☹
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Hochschulinformationstag (HIT)	☺ ☺	☺ ☺	☺ ☺	☹ ☹	☹ ☹
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Schnupperstudium	☺ ☺	☺ ☺	☺ ☺	☹ ☹	☹ ☹
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sonstiger Universitätsbesuch	☺ ☺	☺ ☺	☺ ☺	☹ ☹	☹ ☹
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Sprechstundenbesuch bei Lehrenden	☺ ☺	☺ ☺	☺ ☺	☹ ☹	☹ ☹
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Beratungsgespräch in der Zentralen Studienberatung (ZSB)	☺ ☺	☺ ☺	☺ ☺	☹ ☹	☹ ☹
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Telefonische Informationen der ZSB	☺ ☺	☺ ☺	☺ ☺	☹ ☹	☹ ☹
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Infoveranstaltung der ZSB in der Schule	☺ ☺	☺ ☺	☺ ☺	☹ ☹	☹ ☹
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Vorbereitungskurse / Brückenkurse (fachlich)	☺ ☺	☺ ☺	☺ ☺	☹ ☹	☹ ☹
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Geschwister, Freunde, Bekannte an der Universität Osnabrück	☺ ☺	☺ ☺	☺ ☺	☹ ☹	☹ ☹

10 Zu Beginn des Studiums sind Studierende mit einer Vielzahl von Anforderungen, Unsicherheiten und Informationslücken konfrontiert. Das Tutorenprogramm soll sie bei deren Bewältigung unterstützen.
Mit welchen der folgenden Themen ist Ihnen eine Auseinandersetzung wichtig? (linke Spalte)
Bewerten Sie bitte auch, ob und wann für Sie zu folgenden Unterpunkten Hilfestellung notwendig wäre? (rechte Spalte)

Auseinandersetzung mit Thema:

... wenn „Auseinandersetzung wichtig“, wann ist Hilfestellung notwendig?

wichtig
nicht wichtig

in der Einführungswoche
im 1. Semester
später im Studium
nicht notwendig

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Orientierung in den Gebäuden des Fachbereiches / der Universität | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Bibliotheksbenutzung | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Diskussions- und Kritikfähigkeit | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Sicherheit im sprachlichen Ausdruck (mündlich / schriftlich) | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Fremdsprachenkenntnisse | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Mathematische Fähigkeiten | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Anwendung von Arbeitsmitteln und Lernstrategien | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Umgang mit dem PC | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Planung und Einteilung der täglichen Arbeit | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Eigenverantwortliches Lernen | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | sinnvolle Semesterplanung / Studienplanung | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Reflexion der Studien-u. Berufsmotivation | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Wahl des Nebenfaches | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Möglichkeiten des Fachwechsels | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Unsicherheit über die eigene Qualifikation für das Studium | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Angst vor Prüfungen | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Unsicherheiten im Umgang mit Dozenten und Professoren | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Kontaktaufnahme zu Mitstudenten | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Unsicherheit aufgrund neuartiger Lebenssituation | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Umgang mit anonymen Massenbetrieb | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Orientierung in der neuen Stadt (kulturell / Verwaltungseinrichtungen) | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Studienfinanzierung | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Wohnungssuche | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

**Auseinandersetzung
mit Thema:**

**... wenn „Auseinandersetzung wichtig“,
wann ist Hilfestellung notwendig?**

wichtig
nicht wichtig

Informationen über ...

in der Einführungswoche
im 1. Semester
später im Studium
nicht notwendig

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... Beratungsangebote | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... Bafög, Wohnraumzentrale, Job-Vermittlung | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... zentrale Einrichtungen der Universität) | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... Aufgaben des Studentensekretariats | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... Anforderungen des Studienfaches | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... Aufbau/Struktur des Studiums | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... Themen und Fragestellungen des Studienfaches | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... Studien- und Prüfungsordnung | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... Typen der Lehrveranstaltungen und deren Zweck | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... Tätigkeitsfelder und Arbeitsmarktchancen | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... durch das Studium erwerbbar Qualifikationen / Fähigkeiten | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... Erwartungen der Arbeitgeber an spätere Studienabsolventen | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... Organisations- und Gremienstruktur des Fachbereichs / d. Hochschule | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeit | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... Studentenschaft (Fachschaft, AStA...) | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... sonstiges: _____ | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

II. Fragebogen für die Studienanfänger zum Ende der Einführungswoche

Liebe Studentinnen und Studenten!

TUT-ID:

In diesem zweiten Teil der Befragung zur Bewertung der Einführungstutorien bitten wir Sie, uns Ihre Erfahrungen mit den durchgeführten Tutorien mitzuteilen. Haben Sie bitte auch diesmal Verständnis für die vorgegebenen Antwortkategorien. Wir hoffen, daß Sie auch an dieser Befragung mit Interesse teilnehmen!
Vielen Dank! (Irmtraud Lemper / FB Psychologie)

Bitte geben Sie Tag und Monat Ihres Geburtstages und die ersten beiden Buchstaben des Vornamens der Mutter und des Vaters an. (z.B. 1206ANMI)

1 Angaben zur Person Alter: _____ Jahre Geschlecht: weiblich männlich
Familienstand: ledig verheiratet geschieden verwitwet

2 Was studieren Sie? Welchen Abschluß streben Sie an?

Fach bzw. Fächerkombination: _____

Abschluß:

- Diplom Lehramt Grund- und Hauptschulen Lehramt Gymnasien
 Magister Lehramt Berufsbildende Schulen Lehramt Realschule
 jur. Staatsexamen sonstiges

3 Wann und auf welchem Wege haben Sie die Hochschulreife erworben?

- Erwerb der Hochschulreife: 19__ über Gymnasium
Zweiter Bildungsweg im Ausland (Seit wann sind Sie in der BRD? 19__)
Nicht-Abiturienten-Kurs abgeschlossenes Fachhochschulstudium
Meisterzulassung sonstiges: _____

4 Waren Sie vor Beginn des jetzigen Studiums in Ausbildung, im Studium oder im Beruf?

- Früheres Studium Nein Ja, insgesamt _____ Semester
Frühere Berufstätigkeit Nein Ja, insgesamt _____ Jahre (inkl. Ausbildung)
Abgeschlossene Berufsausbildung Nein Ja

5 Wann und wie haben Sie von dem studentischen Einführungstutorium erfahren?

- Ungefähres Datum: _____
Wie haben Sie davon erfahren? (Mehrfachnennungen möglich)
 durch die Zentrale Studienberatung (ZSB) durch das Studentensekretariat
 durch ein Schreiben der studentischen Vertretung / Fachschaft durch den Fachbereich
 durch das Infoheft der ZSB (verschickt mit Zulassungsbescheid) von anderen Studenten
 sonstiges, nämlich: _____ am schwarzen Brett gelesen

6 Wann und wie haben sie den Zulassungsbescheid erhalten ?

- Ungefähr _____ 1997 **Zugangsweisen zum Studienplatz:**
... über die ZVS: ... über die Universität Osnabrück:
 im Verteilungsverfahren zulassungsfreier Studiengang
 im NC-Verfahren (numerus clausus) zulassungsbeschränkter Studiengang im Hauptverfahren
 im NC-Nachrückverfahren zulassungsbeschränkter Studiengang im Nachrückverfahren
 Studienplatztausch zulassungsbeschränkter Studiengang im Losverfahren

7 Eine Vielzahl von Hilfestellungen haben Sie schon in der Einführungswoche erhalten. Andere Anforderungen und Unsicherheiten sind Ihnen vielleicht jetzt erst deutlich geworden. Bitte bewerten Sie erneut, ob und wann in den folgenden Unterpunkten weitere Hilfestellungen für Sie notwendig wären (rechte Skala). Bewerten Sie bitte darüber hinaus, wie hilfreich Ihnen die Einführungswoche in den aufgeführten Unterpunkten bisher war (linke Skala).

... hilfreich?		... weitere Hilfestellung notwendig:
<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center; text-align: center;"> <div style="margin-bottom: 5px;"><i>sehr</i></div> <div style="margin-bottom: 5px;"><i>größtenteils</i></div> <div style="margin-bottom: 5px;"><i>teilweise</i></div> <div style="margin-bottom: 5px;"><i>wenig</i></div> <div><i>gar nicht</i></div> </div>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Orientierung in Gebäuden des Fachbereiches/ der Universität <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Bibliotheksbenutzung <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Diskussions- und Kritikfähigkeit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Sicherheit im sprachlichen Ausdruck (mündlich / schriftlich) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Fremdsprachenkenntnisse <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Mathematische Fähigkeiten <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Anwendung von Arbeitsmitteln und Lernstrategien <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Umgang mit dem PC <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Planung und Einteilung der täglichen Arbeit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Eigenverantwortliches Lernen <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sinnvolle Semesterplanung / Studienplanung <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Reflexion der Studien- u. Berufsmotivation <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Wahl des Nebenfaches <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Möglichkeiten des Fachwechsels <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Unsicherheit über die eigene Qualifikation für das Studium <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Angst vor Prüfungen <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Unsicherheiten im Umgang mit Dozenten und Professoren <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Kontaktaufnahme zu Mitstudenten <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Unsicherheit aufgrund neuartiger Lebenssituation <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Umgang mit anonymen Massenbetrieb <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Orientierung in der neuen Stadt (kulturell/Verwaltungseinrichtungen) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Studienfinanzierung <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Wohnungssuche <li style="padding-left: 20px;">Information über... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Beratungsangebote <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Bafög, Wohnraumzentrale, Job-Vermittlung <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> zentrale Einrichtungen der Universität <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Aufgaben des Studentensekretariats <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Anforderungen des Studienfaches <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Aufbau/Struktur des Studiums <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Themen und Fragestellungen des Studienfaches <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Studien- und Prüfungsordnung 	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center; text-align: center;"> <div style="margin-bottom: 5px;"><i>im 1. Semester</i></div> <div style="margin-bottom: 5px;"><i>später im Studium</i></div> <div><i>nicht notwendig</i></div> </div>

... hilfreich?

... weitere Hilfestellung notwendig:

sehr
größtenteils
teilweise
wenig
gar nicht

im 1. Semester
später im Studium
nicht notwendig

- Typen der Lehrveranstaltungen und deren Zweck
- Tätigkeitsfelder und Arbeitsmarktchancen
- durch das Studium erwerbende Qualifikationen / Fähigkeiten
- Erwartungen der Arbeitgeber an spätere Studienabsolventen
- Organisations- und Gremienstruktur des Fachbereichs / d. Hochschule
- Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeit
- Studentenschaft (Fachschaft, AStA...)

8 Haben Sie an den folgenden Einführungsveranstaltungen teilgenommen und wie hilfreich waren diese für Sie?

teilgenommen

... nur wenn teilgenommen genommen: wie hilfreich?

- zentrale Einführungsveranstaltung (Stadthalle)
- Einführungsveranstaltung des Fachbereichs durch Dekan und Lehrende
- Einführungswoche der Fachschaft, sog. Einführungstutorien (ca. ab 6. Okt.)

sehr
größtenteils
teilweise
wenig
gar nicht

Frage 9 u. 10: nur bei mehreren Studienfächern (Dipl., Magister), sonst weiter mit Frage 11

9 Welche Fächer Ihrer Kombination (Haupt- u. Nebenfach) haben Einführungsveranstaltungen für Sie angeboten und in welchem zeitlichen Ausmaß haben Sie daran teilgenommen?

- (Summe: 100%)
- Fach Ihrer heutigen Veranstaltung: _____ teilgenommen zu %
 - weiteres Fach: _____ teilgenommen zu %
 - weiteres Fach: _____ teilgenommen zu %

Hauptfach
Nebenfach

10 Wie haben sie bei mehreren Einführungsangeboten eventuelle Überschneidungsproblematiken gelöst und wie sind Sie mit Ihrer Lösung zufrieden?

- Der Besuch der verschiedenen Veranstaltungen war ohne zeitliche Überschneidungen möglich.
- Ich habe die Einführungsveranstaltung eines Faches besucht.
- Ich habe zunächst verschiedene Veranstaltungen besucht und mich dann ein Fach entschieden.
- Ich habe häufiger gewechselt.

sonstiges: _____

sehr gut mangelhaft
1 2 3 4 5

- Gelang es die fehlenden Informationen anderweitig einzuholen? 😊 😊 😊 😊 😊
- Wie sind Sie mit Ihrer Lösung der Überschneidungsproblematik zufrieden? 😊 😊 😊 😊 😊

Weitere Fragen beziehen sich auf die Einführungsgruppe in der Sie die meiste Zeit verbracht haben.

11 Beschreiben Sie bitte die Atmosphäre in der Tutoriengruppe der Einführungswoche:

	trifft völlig zu		trifft nicht zu		
	1	2	3	4	5
Ich habe mich in der Gruppe wohlgefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vermeintlich dumme Fragen zu stellen war kein Problem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühlte mich sicher genug, um mich aktiv zu beteiligen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich war an den behandelten Themen interessiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe meine Anregungen und Wünsche eingebracht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mit dem/der TutorIn gut klargekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Informationen waren nachvollziehbar und verständlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Tutorium hat mir insgesamt Spaß gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12 Wie beurteilen Sie folgende Aspekte der Einführungsveranstaltung?

Gruppengröße	<input type="checkbox"/> zu klein	<input type="checkbox"/> passend	<input type="checkbox"/> zu groß
Dauer der Einführungsveranstaltung	<input type="checkbox"/> zu kurz	<input type="checkbox"/> passend	<input type="checkbox"/> zu lang
Dauer pro Tag	<input type="checkbox"/> zu kurz	<input type="checkbox"/> passend	<input type="checkbox"/> zu lang
mündliche Information	<input type="checkbox"/> zu wenig	<input type="checkbox"/> passend	<input checked="" type="checkbox"/> zu viel
schriftliche Information	<input type="checkbox"/> zu wenig	<input type="checkbox"/> passend	<input type="checkbox"/> zu viel
schriftliche Information	<input type="checkbox"/> gut	<input type="checkbox"/> passabel	<input type="checkbox"/> schlecht
Einsatz von didaktischen Hilfsmitteln	<input type="checkbox"/> zu wenig	<input type="checkbox"/> passend	<input type="checkbox"/> zu viel
zur Verfügung stehende Räume	<input type="checkbox"/> gut	<input type="checkbox"/> passabel	<input type="checkbox"/> schlecht

13 Die Einführungswoche war für mich ...

<input checked="" type="checkbox"/> zu wenig auf Fachliches bezogen	<input checked="" type="checkbox"/> ausgewogen	<input checked="" type="checkbox"/> zu stark auf Fachliches bezogen
<input checked="" type="checkbox"/> zu wenig sozial orientiert	<input checked="" type="checkbox"/> ausgewogen	<input checked="" type="checkbox"/> zu stark sozial orientiert
<input checked="" type="checkbox"/> zu wenig strukturiert	<input checked="" type="checkbox"/> ausgewogen	<input checked="" type="checkbox"/> zu stark strukturiert

14 Der Tutor, die Tutorin, die TutorInnen ...

	trifft völlig zu		trifft nicht zu		
	1	2	3	4	5
... ging auf Fragen der Studienanfänger ein.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
... war gut vorbereitet.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
... schaffte ein offenes angstfreies Klima.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
... hatte gute inhaltliche Kenntnisse von meinem Studiengang.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
... hatte Interesse an Studienanfängern.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
... konnte gut mit Gruppensituationen umgehen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
... hat die Sitzungen gut gestaltet.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
... hat uns zur aktiven Beteiligung motiviert.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
... ist auf unsere Anliegen eingegangen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
... verhielt sich zu autoritär.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
... wirkte auf mich überheblich.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
... hat die Einführung insgesamt gut gemacht.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

III. Fragebogen für die Studienanfänger am Ende des Semesters

Liebe Studentinnen und Studenten!

In diesem dritten und letzten Teil der Befragung zum Tutorenprogramm bitten wir Sie, uns abschließend Ihre Erfahrungen mit den durchgeführten Tutorien und Ihre Bewertung der erfolgten Hilfestellungen mitzuteilen. Bitte füllen Sie den Fragebogen möglichst vollständig aus. Wir hoffen, daß Sie auch an dieser Befragung mit Interesse teilnehmen!
 Vielen Dank! (Irmtraud Lemper / FB Psychologie)

Bitte geben Sie Tag und Monat Ihres Geburtstages und die ersten beiden Buchstaben Vornamens der Mutter und des Vaters an. (z.B. 1206ANMI)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

1 Angaben zur Person Alter: _____ Jahre Geschlecht: weiblich männlich
 Familienstand: ledig verheiratet geschieden verwitwet

2 Was studieren Sie? Welchen Abschluß streben Sie an?

Abschluß: **Fach bzw. Fächerkombination:** _____
 Diplom Lehramt Grund- und Hauptschulen Lehramt Gymnasien
 Magister Lehramt Berufsbildende Schulen Lehramt Realschule
 jur. Staatsexamen sonstiges

3 Waren Sie vor Beginn des jetzigen Studiums bereits in einem Studium oder im Beruf?

Früheres Studium: Nein Ja Frühere Berufstätigkeit: Nein Ja

4 Welche der folgenden Veranstaltungen haben für Ihren Studiengang stattgefunden und haben Sie selbst daran teilgenommen?

hat stattgefunden		ich habe teilgenommen
<input type="checkbox"/>	Einführungswoche der Fachschaft, sog. Einführungstutorien (ca. ab 6. Okt.)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	semesterbegleitende studentische Tutorien	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	regelmäßige studentische Treffen (z.B. Erstsemester-Stammtisch)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	semesterbegleitende Sprechstunden der Tutoren/ der Fachschaft	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	semesterbegleitende Fachtutorien	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	sonstiges: _____	<input type="checkbox"/>

Sofern Sie teilgenommen haben, bewerten Sie bitte, wie hilfreich die Veranstaltungen war?

	1	2	3	4	5
Einführungswoche der Fachschaft, sog. Einführungstutorien (ca. ab 6. Okt.)	☺	☺	☺	☹	☹
semesterbegleitende studentische Tutorien	☺	☺	☺	☹	☹
regelmäßige studentische Treffen (z.B. Erstsemester-Stammtisch)	☺	☺	☺	☹	☹
semesterbegleitende Sprechstunden der Tutoren/ der Fachschaft	☺	☺	☺	☹	☹
semesterbegleitende Fachtutorien	☺	☺	☺	☹	☹

Sehr
 Großteils
 teilweise
 wenig
 gar nicht

5 Falls Sie an der studentischen Einführungsveranstaltung vor Semesterbeginn nicht teilgenommen haben, was waren Ihre Gründe?

ich wußte nichts von der Einführungswoche
 ich habe zu spät davon erfahren (Mehrfachantworten möglich)
 ich hatte keinen Orientierungsbedarf
 diese Einführungsveranstaltungen bringen mir zu wenig
 Zeitliche Gründe, nämlich
 Überschneidungen mit anderen universitären Veranstaltungen. Welche ? _____
 Kindererziehung
 Erwerbstätigkeit
 sonstiges: _____

6 Im Laufe des ersten Semesters haben Sie schon eine Vielzahl von Erfahrungen und Informationen gesammelt. Bewerten Sie bitte, wie hilfreich die bisherigen Informationen zu den unterschiedlichen Themenbereichen für Sie persönlich waren. Themenbereiche die für Sie irrelevant sind, lassen Sie bitte aus.

...wie hilfreich?	sehr großteils teilweise wenig gar nicht						sehr großteils teilweise wenig gar nicht				
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
Anforderungen des Studienfaches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kontaktaufnahme zu Mitstudenten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sinnvolle Semester. bzw. Studienplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Studienfinanzierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studien- und Prüfungsordnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Studentenschaft (Fachschaft, AStA...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch das Studium erwerbbar Qualifikationen und Fähigkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Erwartungen der Arbeitgeber an spätere Studienabsolventen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tätigkeitsfelder u. Arbeitsmarktchancen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufbau/Struktur des Studiums	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Diskussions- und Kritikfähigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Themen und Fragestellungen des Studienfaches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Planung und Einteilung der täglichen Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einführung i. d. wissenschaftliche Arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eigenverantwortliches Lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bibliotheksbenuzung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	zentrale Einrichtungen der Universität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anwendung von Arbeitsmitteln u. Lernstrategien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Orientierung in Gebäuden des Fachbereiches/ der Universität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Umgang mit dem PC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aufgaben des Studentensekretariats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fremdsprachenkenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beratungsangebote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sicherheit im sprachlichen Ausdruck (münd. / schrift.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Organisations- und Gremienstruktur des Fachbereichs / d. Hochschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mathematische Fähigkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Typen der Lehrveranstaltungen und deren Zweck	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wahl des Nebenfaches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Möglichkeiten des Fachwechsels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						

7 Schätzen Sie bitte ein, wieviel der Orientierungsinformationen Sie über die jeweiligen Quellen bezogen haben

	viele einige wenige keine				...Informationen	viele einige wenige keine			
	1	2	3	4		1	2	3	4
Einführungswoche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	andere Studenten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
semesterbegleitende stud. Tutorien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dozenten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachtutorien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beratungsangebote der Uni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sonstiges: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8 Für wie dringend halten Sie die Einführung folgender Schritte zur Verbesserung der Studienanfängersituation

	sehr dringend dringend weniger dringend Status quo ausreichend			
	1	2	3	4
Mentorensystem (Lehrender als langfristiger Ansprechpartner)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Patenmodell (älterer Student als Ansprechpartner)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brückenkurse (zum Ausgleich schulischer Defizite)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
begleitende Betreuung von Lehrveranstaltungen (Fachtutorien)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fachliche Überblicksveranstaltungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rückmeldung über Veranstaltung an die Tutoren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rückmeldung über Veranstaltung an die Dozenten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
elien Dank!				

IV. Fragebogen für die Tutoren am Ende der Einführungswoche

Liebe Tutorinnen und Tutoren !

TUT-ID:

In unserem Fragebogen für Tutoren möchten wir Sie bitten, uns Ihre Erfahrungen mit den von I bereits durchgeführten Tutorien mitzuteilen. Uns interessiert auch, wie Sie die Tutorenschulung der erlebt haben und welche Art Unterstützung Sie sich für Ihre Tätigkeit darüberhinaus oder statt wünschen. Wir möchten auch auf Ihre Erfahrungen als ehemalige Studienanfänger zurückgreifen, die mittlerweile (mehr-oder-weniger-gut) in das Studium eingefunden haben. Wir hoffen, daß Sie die Fragen für sinnvoll halten und an dieser Befragung mit Interesse teilnehmen! Vielen Dank!
(Irmtraud Lemper / FB Psychologie)

1 Wie groß ist momentan Ihr Interesse, bei der Evaluation mitzuwirken und möglicherweise auf Verbesserungen des Tutorienprogramms Einfluß zu nehmen?
 kaum Interesse mittleres Interesse großes Interesse

2 Wann haben Sie die Fragebögen für Ihre Tutanden verteilt und eingesammelt?
 1. Fragebogen _____ 2. Fragebogen _____

3 Angaben zur Person Alter: _____ Jahre Geschlecht: weiblich männlich
 Familienstand: ledig verheiratet geschieden verwitwet

4 Was und in welchem Fachsemester studieren Sie? Welchen Abschluß streben Sie an?

Fach bzw. Fächerkombination: _____ Semesterzahl: _____ (incl. WS)

Abschluß:
 Diplom Lehramt Grund- und Hauptschulen Lehramt Gymnasien
 Magister Lehramt Berufsbildende Schulen Lehramt Realschule
 jur. Staatsexamen sonstiges

5 Haben Sie selbst als Studienanfänger an Einführungsveranstaltungen teilgenommen, und wie hilfreich waren diese für Sie?

teilgenommen ... nur wenn teilgenommen genommen: wie hilfreich?
 zentrale Einführungsveranstaltung
 Einführungsveranstaltung des Fachbereichs durch Dekan und Lehrende
 Einführungswoche der Fachschaft, sog. Einführungstutorien
 Treffen in den Tutorien während des Semesters
 Sprechstunden der Tutoren während des Semesters

	<i>Sehr</i>	<i>größtenteils</i>	<i>teilweise</i>	<i>wenig</i>	<i>gar nicht</i>
	☺	☺	☺	☹	☹
	☺	☺	☺	☹	☹
	☺	☺	☺	☹	☹
	☺	☺	☺	☹	☹
	☺	☺	☺	☹	☹

6 Hatten Sie vor dieser Einführungswoche bereits Erfahrung als Tutor?

Ich bin im WS 97/98 zum ersten mal Tutor von Einführungsveranstaltungen.
 Ich bin zum _____ mal Tutor (Co - Tutor) von Einführungsveranstaltungen.
 Ich habe Erfahrung als Co - Tutor.
 Ich habe sonstige Erfahrung als Tutor, nämlich : _____.

7 Bitte schätzen Sie im folgenden den zeitlichen Anteil der Klein- und Großgruppenarbeit in der Einführungswoche und geben Sie jeweils an, wieviel Tutanden / Tutoren ungefähr damit gemeint sind. Machen Sie bitte auch die geforderten Angaben in der Tabelle.

Zeitanteil in Großgruppe (GG) ____ % (ca. ____ Tutanden mit ____ Tutoren)
 Zeitanteil in Keingruppe (KG) ____ % (ca. ____ Tutanden mit ____ Tutoren)

	Mo 6.10.		Di 7.10.		Mi 8.10.		Do 9.10.		Fr 10.10.	
	KG	GG	KG	GG	KG	GG	KG	GG	KG	GG
ungefähre Stundenzahl										
ungefähre Tutanden-zahl										
Tutorenzahl in Ihrer Grupp										

8 Welcher Art waren die Veränderungen in der Gruppenzusammensetzung?

- überwiegend wechselnde Gruppenzusammensetzung
- fester Kern mit wechselnder Randgruppe
- überwiegend stabile Gruppenzusammensetzung
- sonstiges: _____

9 Sind im kommenden Semester mit Ihnen als Tutor weitere Einführungsangebote geplant?

- keine weiteren Treffen geplant
- sporadische Treffen geplant
- regelmäßiger Stammtisch geplant
- regelmäßige Tutorientreffen festgelegt, Häufigkeit: _____ über ca. ____ Monate
- regelmäßige Sprechstunden festgelegt, Häufigkeit: _____ über ca. ____ Monate.
- themenbezogenes Tutorium geplant; nämlich (Thema/Häufigkeit): _____
- sonstiges: _____ über ca. ____ Monate.

10 Gewichten Sie bitte im folgenden die Schwerpunkte Ihrer Tutorienarbeit

____ % Einführungswoche ____ % semesterbegleitende Tutorien ____ % Sprechstunden
 ____ % sonstiges: _____

11 Wie beurteilen Sie folgende Aspekte Ihres Tutoriums in der Einführungswoche?

- zur Verfügung stehende Räume gut passabel schlecht
- Gruppengröße zu klein passend zu groß Optimale Gruppengröße? ____
- Dauer insg. zu kurz passend zu lang Optimale Dauer? ____
- Dauer pro Tag zu kurz passend zu lang Optimale Tagesdauer? ____
- Zahl bezahlter Stunden mehr als ausreichend ausreichend nicht ausreichend
- Benötigte Stundenzahl? _____

12 Beschreiben Sie bitte die Atmosphäre in der Tutoriengruppe der Einführungswoche:

	<i>trifft</i>		<i>trifft</i>		
	<i>völlig</i>		<i>nicht</i>		
	<i>zu</i>		<i>zu</i>		
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Ich habe mich mit der Gruppe wohlfühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Studenten haben sich aktiv beteiligen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie waren an den behandelten Themen interessiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie haben ihre Anregungen und Wünsche eingebracht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mit den Studenten gut klargekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Einführungswoche hat mir insgesamt Spaß gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Studienanfänger waren abwartend und konsumierend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Erwartungen der Studenten an das Tutorium waren angemessen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ergaben sich schwierige Gruppensituationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Benennen Sie drei Adjektive, mit denen sich das Verhalten und die Einstellung der Tutanden bzw. der Tutoriengruppe am treffendsten beschreiben läßt? _____

**13 Die Studienanfängersituation bringt eine Reihe Probleme, Unsicherheiten und neue Anforderungen mit sich. Einige Unsicherheiten erledigen sich von selbst, bei anderen braucht es Unterstützung von Seiten der Universität, z.B. durch die Tutorien. Im folgenden möchten wir Sie bitten, aufgrund Ihrer eigenen Erfahrungen als ehemalige Studienanfänger Ihres Faches, zu beurteilen, in welchen Bereichen Unterstützung notwendig ist. (linke Skala)
Ein Teil der notwendigen Hilfestellungen wurde bereits in der Einführungswoche geleistet, weitere Unterstützung ist möglicherweise geplant.
Bitte geben Sie an, ob und wann in den folgenden Unterpunkten Hilfestellungen durch Tutorien angeboten wurde bzw. geplant ist. (rechte Skala).**

Unterstützung notwendig?

Hilfestellung wurde /wird in Tutorien angeboten:

*notwendig
nicht notwendig*

*in der Einführungswoche
im 1. Semester
später im Studium
nicht angeboten*

<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Orientierung in den Gebäuden des Fachbereiches / der Universität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Bibliotheksbenutzung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Diskussions- und Kritikfähigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Sicherheit im sprachlichen Ausdruck (mündlich / schriftlich)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Fremdsprachenkenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Mathematische Fähigkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Anwendung von Arbeitsmitteln und Lernstrategien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Umgang mit dem PC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Unterstützung notwendig?

Hilfestellung wurde /wird ausreichend angeboten:

notwendig
nicht notwendig

in der Einführungswoche
im 1. Semester
später im Studium
nicht angeboten

- Planung und Einteilung der täglichen Arbeit
- Eigenverantwortliches Lernen
- sinnvolle Semesterplanung / Studienplanung
- Reflexion der Studien- u. Berufsmotivation
- Wahl des Nebenfaches
- Möglichkeiten des Fachwechsels
- Unsicherheit über die eigene Qualifikation für das Studium
- Angst vor Prüfungen
- Unsicherheiten im Umgang mit Dozenten und Professoren
- Kontaktaufnahme zu Mitstudenten
- Unsicherheit aufgrund neuartiger Lebenssituation
- Umgang mit anonymen Massenbetrieb
- Orientierung in der neuen Stadt (kulturell / Verwaltungseinrichtungen)
- Studienfinanzierung
- Wohnungssuche

... Informationen über:

- ... Beratungsangebote
- ... Bafög, Wohnraumzentrale, Job-Vermittlung
- ... zentrale Einrichtungen der Universität)
- ... Aufgaben des Studentensekretariats
- ... Anforderungen des Studienfaches
- ... Aufbau/Struktur des Studiums
- ... Themen und Fragestellungen des Studienfaches
- ... Studien- und Prüfungsordnung
- ... Typen der Lehrveranstaltungen und deren Zweck
- ... Tätigkeitsfelder und Arbeitsmarktchancen
- ... durch das Studium erwerbbar Qualifikationen / Fähigkeiten
- ... Erwartungen der Arbeitgeber an spätere Studienabsolventen
- ... Organisations- und Gremienstruktur des Fachbereichs / d. Hochschule
- ... Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeit
- ... Studentenschaft (Fachschaft, AStA...)
- ... sonstiges: _____

14 Zur Überschneidungsproblematik von Einführungsveranstaltungen verschiedener Fächer in Magister- und Lehramtsstudiengängen

Gibt es Abstimmungen mit anderen Fächern, um zeitliche Überschneidungen zu reduzieren?
 Nein Ja: Welche/mit wem? _____
 betrifft unser Fach nicht

Haben Sie Möglichkeiten gefunden, den betroffenen Studenten bei der Beschaffung der fehlenden Information zu helfen? Nein Ja Welche? _____

Wie bewerten Sie den jetzigen Zustand?

sehr gut					mangelhaft
	1	2	3	4	5
	☺	☺	☹	☹	☹

15 Welche Hinweise gibt es für „Nachzügler“, wo und wann Ihre Tutoriengruppe zu finden ist?

- am schwarzen Brett in den Räumen des Faches, nämlich: _____
- bei Einführungsveranstaltung in der Stadthalle, nämlich: _____
- per Internet, nämlich: _____
- Zettel b. Zulassungsbescheid
- Sekretariat, nämlich: _____
- Zentrale Anlaufstelle im FB eingerichtet, nämlich: _____
- sonstiges, nämlich: _____

16 Welche Unterstützung würden Sie sich von einer Tutorenschulung wünschen?

17 Bitte skizzieren Sie uns Ihre Einstellung zur jetzigen Tutorenschulung:

18 Teilnahme an der Tutorenschulung

- Ich habe in diesem Jahr an der Tutorenschulung der ZSB teilgenommen
 - Ich habe 19... an der Tutorenschulung teilgenommen
 - Ich habe noch nie an der Tutorenschulung teilgenommen:
Bitte Gründe angeben: *(Mehrfachantworten möglich)*
- fühle mich kompetent genug
 - Schulung und Vorbereitung in der Fachschaft halte ich für ausreichend
 - habe mir nichts davon versprochen
 - aufgrund meiner Informationen über Schulungsstil
 - Image der ZSB-Schulung
 - zeitliche Überschneidungen mit anderen Veranstaltungen, Welche? _____
 - zu großer Aufwand
 - sonstige Gründe: _____
 - private Gründe

19 Wenn Sie teilgenommen haben, wie bewerten Sie die Tutorenschulung insgesamt?

sehr gut mangelhaft

1 2 3 4 5

☺ ☹ ☹ ☹ ☹

20 Wie bewerten Sie die Tutorenschulung hinsichtlich folgender Aspekte? Erläutern Sie auch bitte, was Sie für verbesserungswürdig halten (gern auch mit Veränderungsvorschlägen)

	<i>optimal</i>	<i>teilweise verbesserungswürdig</i>	<i>stark verbesserungswürdig</i>	
Inhaltliches Konzept	☺	☹	☹	_____
Zielsetzung	☺	☹	☹	_____
Praktische Relevanz	☺	☹	☹	_____
Methodik/Didaktik	☺	☹	☹	_____
Zeitpunkt d. Schulung	☺	☹	☹	_____
zeitlicher Rahmen	☺	☹	☹	_____
organisatorisch	☺	☹	☹	_____
personell	☺	☹	☹	_____
Atmosphäre	☺	☹	☹	_____
Ausrichtung	☺	☹	☹	_____
schriftliches Material	☺	☹	☹	_____
Vorinformation	☺	☹	☹	_____
sonstiges:				
_____	☺	☹	☹	_____
_____	☺	☹	☹	_____

21 Beschreiben Sie bitte die Atmosphäre in der Tutorenschulung:

	<i>trifft</i>		<i>trifft</i>		
	<i>völlig</i>		<i>nicht</i>		
	<i>zu</i>		<i>zu</i>		
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Ich habe mich in der Gruppe wohlfühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vermeintlich dumme Fragen zu stellen war kein Problem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühlte mich sicher genug, um mich aktiv zu beteiligen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich war an den behandelten Themen interessiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe meine Anregungen und Wünsche eingebracht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mit dem/der Schulern gut klargekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Informationen waren nachvollziehbar und verständlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Tutorium hat mir insgesamt Spaß gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22 Wie haben Sie sich auf die Einführungswoche vorbereitet? Wann haben Sie begonnen?

	zeitl. Umfang (in Std.)	<i>hilfreich ?</i>	
<input type="checkbox"/> Treffen in der Tutorengruppe	_____		
<input type="checkbox"/> Vorbereitungswochenende/tagung	_____		
<input type="checkbox"/> Tutorenschulung der ZSB	_____		
<input type="checkbox"/> Eigenstudium/-planung	_____		
<input type="checkbox"/> Gespräch mit Lehrenden	_____		
<input type="checkbox"/> Gespräch mit älteren Tutoren	_____		
<input type="checkbox"/> Informationsmaterial besorgen:	_____		
<input type="checkbox"/> sonstiges:	_____		

Wann haben Sie mit der Vorbereitung begonnen? _____

23 Mit welchen Personengruppen/Institutionen wäre eine bessere Zusammenarbeit bzw. Informationsaustausch notwendig?

24 Ließen sich bei der Organisation, Vorbereitung oder der Einführungswoche Abläufe vereinfachen oder verbessern? Welche Unterstützung wäre dazu notwendig?

25 Welche Maßnahmen bzw. Veränderungen könnten die Tutorentätigkeit für Sie attraktiver machen?

26 Für wie dringend halten Sie die Einführung folgender Schritte zur Verbesserung der Studienanfängersituation und des Tutorenprogramms?


	sehr dringend	dringend	weniger dringend	nicht wichtig	gibt es bereits
<input type="checkbox"/> Mentorensystem (Lehrender als zuständiger Ansprechpartner)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Patenmodell (älterer Student als zuständiger Ansprechpartner)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Brückenkurse (zum Ausgleich schulischer Defizite)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> fachbezogene Tutorien, nämlich zu _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> fachliche Überblicksveranstaltungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Engerer Austausch von Erwartungen der Lehrenden und der Studenten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Sondertutorien für Nachrücker im Laufe des Semesters	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> fächerübergreifende Tutorien (z.B. für Lehramt)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> semesterbegleitende Tutorien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> semesterbegleitende Sprechstunden der Tutoren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> geschlechtsspezifische Untergruppen zu bestimmten Themen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zur Verbesserung des Tutorenprogramms					
<input type="checkbox"/> Kontaktperson für Tutoren unter den Lehrenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Kooperationsstruktur zwischen Tutoren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Kooperationsstruktur zwischen allen beteiligten Einrichtungen schaffen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Didaktische Leitfaden für Tutoren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Regelmäßige Rückmeldung an Tutorenschüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Regelmäßige Rückmeldung der Studienanfänger über Tutorien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Zuarbeit der Uni-Einrichtungen (Infomaterial/Adressliste)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Koordinationsstelle der Tutorien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z.B. für Terminabsprachen, organisatorische Belange	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Neukonzeption der Tutorenschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> sonstiges: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27 Wie groß schätzen Sie den Einfluß, dieses Projektes auf die diesjährigen Einführungstutorien? (durch Fragebögen, Interviews, das Wissen um die Evaluation usw.)


	kein	geringer	deutlicher	großer	Einfluß
bei den Tutoren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
bei den Studienanfängern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
bei anderen, nämlich? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Bitte beschreiben Sie kurz diesen Einfluß?					

KIEL Standard Fragebogen


12/99



 Universität Osnabrück
Methode KIEL*
Fragebogen
zur Evaluation von Lehrveranstaltungen
 Standardversion

Liebe Studierende,
 der vorliegende Fragebogen soll dazu beitragen, daß Sie und die Dozentin/der Dozent ins Gespräch kommen darüber, was in der Lehrveranstaltung gut gelaufen ist und was noch verbessert werden könnte.
 Die Datenerfassung geschieht durch Evaluations-Mitarbeiter, so daß Anonymität gewährleistet ist. Die Ergebnisse der Befragung werden in der folgenden Sitzung präsentiert und sollen anschließend diskutiert werden.
 Weitergehende Informationen zur Entwicklung und zum Einsatz dieses Evaluationsverfahrens finden Sie in den unten genannten Quellen.

 Bitte kreuzen Sie bei den geschlossenen Fragen jeweils nur ein Kästchen an. Falls eine geschlossene Frage mehrere Aspekte anspricht, die Sie unterschiedlich bewerten, so rücheln Sie; Sie können dann bei den offenen Fragen differenzierende und ergänzende Stellungnahmen abgeben.
 Bei den offenen Fragen möchten wir gerne möglichst konkret Ihre Meinung erfahren.
 Wir bedanken uns schon jetzt für Ihre Teilnahme.

Das Evaluations-Team

Kurzinformationen zur Methode KIEL, sowie umfangreiche Berichte zur Entwicklung des Verfahrens stehen als Internet-Dokumente unter <http://www.psych.uni-osnabrueck.de/kiel/> zur Verfügung.
 * Methode KIEL: Kommunikations-Instrument für die Evaluation von Lehrveranstaltungen
 Kontakt:  Universität Osnabrück
 PD-Dr. Gunter Gediga, Tel.: 0541/969-4421, FAX: 0541/969-4470
 E-Mail: KIEL@lrec.psych.uni-osnabrueck.de

Fragebogen zur Evaluation von Lehrveranstaltungen, Teil I											
Standardversion											
Veranstaltung:			Lehrende(r):			Fachsemester:			Angestrebter Abschluß:		
Ihr Studienfach:			Sitzungen			ca. ,			Std./Woche		
An wie vielen Sitzungen der Lehrveranstaltung kommen Sie nicht teilnehmen?											
Wie hoch war Ihr Zeitaufwand für die Vor- und Nachbereitung dieser Lehrveranstaltung? (ohne den speziellen Arbeitsaufwand für Leistungsnachweise)											
 Details zu den nachfolgenden geschlossenen Fragen können bei den offenen Fragen ausgeführt werden. 											
1	Mein Interesse an der Thematik war schon vor Beginn der Lehrveranstaltung sehr groß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Meine Vorkenntnisse waren immer ausreichend, um der Lehrveranstaltung zu folgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Der/dem Lehrenden ist es gelungen, Begeisterung für das Thema zu wecken und aufrecht zu erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Zu Beginn der Lehrveranstaltung wurden die Lernziele deutlich dargestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Die Lehrveranstaltung hatte eine sehr klare Gliederung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Die einzelnen Sitzungen waren von der/dem Lehrenden immer sehr gut vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Alle Sachverhalte wurden von der/dem Lehrenden verständlich erklärt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Auf Fragen der Studierenden ging die/r Lehrende immer optimal ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Die Tafelbilder und Folien der/des Lehrenden waren immer verständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Die von der/dem Lehrenden ausgegebenen Materialien (Literaturlisten, Skripte, Texte etc.) haben mir sehr geholfen, den Stoff zu erarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Die Variation der Lehr/Lernformen (z.B. Partner- oder Gruppenarbeit, Rollenspiele etc.) war für mich optimal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Ich habe in dieser Lehrveranstaltung sehr viel gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Das in der Lehrveranstaltung erworbene Wissen nutze ich in folgenden Lehrveranstaltungen und/oder für die berufliche Praxis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falls Sie ein Referat gehalten haben/ noch halten werden oder eine andere Leistung (Hausarbeit, Klausur etc.) erbracht haben/ noch erbringen wollen: Wie zufrieden sind Sie mit der damit verbundenen fachlichen Betreuung?											
	<input type="checkbox"/> sehr unzufrieden	<input type="checkbox"/> unzufrieden	<input type="checkbox"/> Mäßig unzufrieden	<input type="checkbox"/> befriedigend unzufrieden	<input type="checkbox"/> befriedigend	<input type="checkbox"/> Mäßig befriedigend	<input type="checkbox"/> zufrieden	<input type="checkbox"/> sehr zufrieden	<input type="checkbox"/> sehr befriedigend	<input type="checkbox"/> befriedigend	<input type="checkbox"/> nicht befriedigend
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Fragebögen Projekt Studierendenbindung

A. Studium und heutige Situation

Beginnen möchten wir mit einigen Fragen zu Ihrem bisherigen Studium und zu Ihrer heutigen Tätigkeit:

1. Bitte kreuzen Sie an, aus welchem Grund Sie Ihre letzte Hochschule verlassen haben (Bitte nur eine Antwort!): Ich habe ...

... mein Studium mit bestandem Examen beendet.

... von vornherein vorgehabt, die Hochschule zu wechseln und studiere jetzt an der Uni/FH/GH _____

... die Hochschule „außerplanmäßig“ gewechselt und studiere jetzt an der Uni/FH/GH _____

... das Fach gewechselt und studiere jetzt folgendes Fach _____

... Hochschule und Fach gewechselt und studiere jetzt an der Uni/FH/GH _____
folgendes Fach _____

... meine Studienabsichten endgültig aufgegeben und werde auch kein Studium mehr aufnehmen.

... mein Studium unterbrochen und beabsichtige mein Studium an der Uni/FH/GH _____
in folgendem Fach _____ in _____ Jahren wieder aufzunehmen.

... mein Studium aufgegeben, kann mir aber vorstellen, später noch einmal zu studieren.

... mein Studium aufgegeben, wollte aber von Anfang an gar keinen Abschluß machen.

2. Und für welches Studium waren Sie zuletzt eingeschrieben?

Uni/FH/GH:	Studiengang:	angestrebter Abschluß:				
		Diplom	Magister	Lehramt	Staatsexamen	keiner
		Studienzeit:				
		von WiSe/SoSe _____ bis WiSe/SoSe _____				
erbrachte Studienleistungen:		Note Abschluß-	Note Zwischen-	Fach-	Hochschul-	
keine Einzelleistungen (z.B. Klausuren) Zwischenprüfung Examen		prüfung:	prüfung:	semester:	semester:	

3. Falls Sie davor oder parallel für einen anderen Studiengang und/oder an einer anderen Hochschule eingeschrieben waren, füllen Sie bitte auch die folgenden Felder aus.

Uni/FH/GH:	Studiengang:	angestrebter Abschluß:				
		Diplom	Magister	Lehramt	Staatsexamen	keiner
		Studienzeit:				
		von WiSe/SoSe _____ bis WiSe/SoSe _____				
erbrachte Studienleistungen:		Note Abschluß-	Note Zwischen-	Fach-	Hochschul-	
keine Einzelleistungen (z.B. Klausuren) Zwischenprüfung Examen		prüfung:	prüfung:	semester:	semester:	

Uni/FH/GH:	Studiengang:	angestrebter Abschluß:				
		Diplom	Magister	Lehramt	Staatsexamen	keiner
		Studienzeit:				
		von WiSe/SoSe _____ bis WiSe/SoSe _____				
erbrachte Studienleistungen:		Note Abschluß-	Note Zwischen-	Fach-	Hochschul-	
keine Einzelleistungen (z.B. Klausuren) Zwischenprüfung Examen		prüfung:	prüfung:	semester:	semester:	

4. Falls Sie Ihr letztes Studium beendet haben, ohne ein Examen abzulegen, was war der Hauptgrund für diese Entscheidung und was hätten andere (z.B. Hochschule/Familie/Staat) tun können, um Sie zu einer Fortsetzung Ihres Studiums zu bewegen?

Was war der Hauptgrund?

Was hätten andere tun können?

5. Bitte geben Sie uns jetzt noch einige Informationen zu Ihrer heutigen Situation:

Was für regelmäßige Kontakte haben Sie noch aufgrund Ihres Studiums? (Mehrfachantworten möglich)	Ehemaligenvereine	Kommilitonen/innen	Lehrende	
	sonstige, und zwar _____			
Wann waren Sie zuletzt an Ihrer ehemaligen Hochschule?	Monat/Jahr: _____			
Wenn Sie nicht mehr studieren oder Ihr Studium unterbrochen haben, was machen Sie heute?	Berufsausbildung	Weiterbildung	Berufstätigkeit	Arbeitslosigkeit
	Wehr-/Zivildienst	Familientätigkeit	Praktikum/soziales Jahr	

6. Wie schätzen Sie selbst, unabhängig von der Fremdbeurteilung durch Noten, Ihre Studienleistungen in Ihrem letzten Studium ein und wie beurteilen Sie Ihre heutige Situation?

	Trifft voll und ganz zu						Trifft überhaupt nicht zu					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Mit meinen erbrachten Leistungen war ich selber zufrieden.												
Ich fühlte mich durch die an mich gestellten Anforderungen überfordert.												
Mit meiner <u>heutigen</u> Situation bin ich sehr zufrieden.												

B. Qualität der Lehre

Nun ist – wie versprochen – Ihr Expertenurteil zur Lehrqualität an Ihrer ehemaligen Hochschule gefordert. Bitte beachten Sie, daß sich alle folgenden Fragen auf Ihr letztes Studium beziehen, also auf das Studium an der Hochschule, von der Sie diesen Brief erhalten haben.

7. Wie beurteilen Sie die <u>Kompetenz des Lehrpersonals im Durchschnitt?</u>	sehr gut		sehr schlecht		nicht relevant	
	1	2	3	4	5	6
Professoren/innen						
wissenschaftliche/technische Mitarbeiter/innen						
Tutoren/innen						
Kompetenz des Lehrpersonals insgesamt						

8. Und wie beurteilen Sie die <u>Infrastruktur Ihrer ehemaligen Hochschule?</u>	sehr gut		sehr schlecht		nicht relevant	
	1	2	3	4	5	6
Räumlichkeiten für Lehrveranstaltungen						
Laborplätze						
Studentische Computerarbeitsplätze						
Bibliothek						
behindertengerechte Gestaltung des Hochschulgeländes						
Infrastruktur der Hochschule insgesamt						

9. Beurteilen Sie nun bitte das <u>Lehrangebot für Ihr ehemaliges Fach</u> .	sehr gut		sehr schlecht		nicht relevant	
	1	2	3	4	5	6
Wahlmöglichkeiten						
Angebot an besonderen Veranstaltungen (z.B. Exkursionen)						
Möglichkeit zum Teilzeitstudium						
Abstimmung des Lehrangebots auf die Prüfungsanforderungen						
Forschungsbezug der Lehrveranstaltungen						
Praxisbezug der Lehrveranstaltungen						
Zugangsmöglichkeit zu Pflichtveranstaltungen						
Vermittlung des Lehrstoffes						
Abstimmung der verschiedenen Lehrangebote untereinander						
Aktualität und Zukunftsorientierung des Lehrangebotes						
ergänzende Fremdsprachenausbildung						
Lehrangebot des Faches insgesamt						

10. Und wie denken Sie über die <u>Betreuung durch das Lehrpersonal?</u>	sehr gut		sehr schlecht		nicht genutzt	
	1	2	3	4	5	6
Erreichbarkeit des Lehrpersonals						
Besprechung von Klausuren, Hausarbeiten und Referaten						
Betreuung von Praktika						
Betreuung durch das Lehrpersonal insgesamt						

11. Bitte bewerten Sie nun die <u>Prüfungen</u> , die Sie im Verlaufe Ihres Studiums abgelegt haben.	sehr gut		sehr schlecht		hatte keine Prüfung	
	1	2	3	4	5	6
Angemessenheit des Stoffumfangs						
Transparenz der Prüfungsanforderungen						
Transparenz der Bewertung von Prüfungen						
Prüfungen insgesamt						

12. Und wie beurteilen Sie die <u>Freizeit- und Erholungsangebote an Ihrer ehemaligen Hochschule?</u>	sehr gut		sehr schlecht		nicht genutzt	
	1	2	3	4	5	6
Mensa/Cafeterien						
Aufenthaltsmöglichkeiten						
Freizeitangebote (z.B. Hochschulsport)						
Freizeit- und Erholungsangebote insgesamt						

C. Leben als Studierende

In diesem Abschnitt geht es nun um Ihr Leben rund um die Hochschule. Wir wollen mehr über die Aktivitäten von Studierenden und ihr Verhältnis zur Hochschule erfahren, um zukünftig besser auf die Interessen der Studierenden eingehen zu können.

20. Inwieweit haben Sie sich außerhalb des vorgeschriebenen Curriculums an der Hochschule engagiert? Ich habe ...	Trifft voll und ganz zu				Trifft überhaupt nicht zu	
	1	2	3	4	5	6
... während des Studiums viele persönliche Gespräche mit Lehrenden gehabt.						
... regelmäßig an zusätzlichen Veranstaltungen der Hochschule teilgenommen.						
... regelmäßig an Freizeitaktivitäten der Hochschule, z.B. Hochschulsport und Feten, teilgenommen.						
... regelmäßig an einer eigeninitiierten studentischen Arbeitsgruppe teilgenommen.						
... während des Studiums intensiven Kontakt zu meinen Kommilitonen/innen gehabt.						
... mich regelmäßig in universitären Gremien engagiert.						
... häufig auch außerhalb der Hochschule mit meinen Kommilitonen/innen etwas unternommen.						

21. Das, was man will, und das, was man erreicht, sind häufig zwei verschiedene Dinge. Bitte sagen Sie uns, wie das bei Ihnen ist:	Trifft voll und ganz zu				Trifft überhaupt nicht zu	
	1	2	3	4	5	6
Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, dann erreiche ich das auch.						
Ich hatte zu Beginn des Studiums eine genaue Vorstellung, was ich mit diesem erreichen wollte.						
Ich habe meine Ziele im Verlaufe des Studiums auch mal revidiert.						

Bitte aufpassen!

22. Man kann zu der Hochschule und den Professorinnen und Professoren, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie den Verwaltungsangestellten, also den Hochschulangehörigen, eine mehr oder weniger gute Beziehung haben. Wie war das bei Ihnen während Ihres Studiums? Die Hochschulangehörigen besaßen ein hohes Maß an Integrität im Umgang mit den Studierenden.	Trifft voll und ganz zu				Trifft überhaupt nicht zu	
	1	2	3	4	5	6
Ich konnte sicher sein, daß die Hochschulangehörigen taten, was für mich richtig und wichtig war.						
Ich hatte volles Vertrauen zu den Hochschulangehörigen.						
Mir gegenüber wurden von den Hochschulangehörigen alle Zusagen und Versprechen eingehalten.						
Eine gute Beziehung zur Hochschule und ihren Angehörigen zu haben, war mir wichtig.						
Eine gute Beziehung zu meinem Fachbereich und dessen Angehörigen zu haben, war mir wichtig.						
Ich fühlte mich meiner Hochschule eng verbunden.						
Ich fühlte mich meinem Fachbereich eng verbunden.						
Ich war damals stolz, an meiner Hochschule zu studieren.						
Ich war damals stolz, an meinem Fachbereich zu studieren.						
Ich habe dieses Studium gewählt, weil die Alternativen mit hohem Aufwand verbunden waren.						
Es gab einzelne Angehörige des Fachbereiches, zu denen ich einen besonders „guten Draht“ hatte.						
Ich konnte nur hier mein Studium entsprechend meinen Präferenzen gestalten.						
Ich habe mich an der Hochschule ausgegrenzt oder diskriminiert gefühlt.						

23. Nun haben wir noch einige Fragen zu Ihren Tätigkeiten während Ihres Studiums:		
In welchen der folgenden Formen waren Sie während Ihres Studiums tätig? (Mehrfachantworten möglich)	wissenschaftliche Hilfskraft studentische Initiative Job außerhalb der Hochschule	studentische Hilfskraft studentische Selbstverwaltung sonstiges
Bitte schätzen Sie, mit wieviel Prozent die folgenden Einkunftsarten durchschnittlich zu Ihrer gesamten Studien-Finanzierung beigetragen haben.	Job außerhalb Hochschule, ca. ____ % BAFöG/Stipendien, ca. ____ %	Job an Hochschule, ca. ____ % Eltern/Verwandte/Vermögen, ca. ____ %
Bitte schätzen Sie, wieviel Stunden Sie durchschnittlich pro Woche im Semester für die folgenden Tätigkeiten aufgewendet haben:	Jobben, ca. ____ Std. Selbststudium, ca. ____ Std.	Lehrveranstaltungen, ca. ____ Std. Gremienarbeit u.ä., ca. ____ Std.

24. Neben der Hochschule hat jeder Studierende auch andere Interessen. In welchem Umfang sind Sie diesen während des Studiums nachgegangen? Während meines Studiums ...	Trifft voll und ganz zu				Trifft überhaupt nicht zu	
	1	2	3	4	5	6
... habe ich weiterhin engen Kontakt zu meiner Familie und meinen Verwandten (z.B. Eltern) gehabt.						
... habe ich darauf geachtet, auch für meine eigene Familie bzw. Partner/in genug Zeit zu haben.						
... war ich auch in anderen Organisationen (z.B. Vereinen) außerhalb der Hochschule engagiert.						
... hat mich eigene berufliche Tätigkeit in Anspruch genommen.						
... habe ich mir regelmäßig Zeit für meine Hobbies genommen.						
... habe ich gezielt Erfahrungen gesammelt, für die mir später im Berufsleben die Zeit fehlen würde.						

D. Vor dem Studium

Nun erfolgt nochmal ein Blick zurück in die Zeit vor Ihrem Studium. Wir benötigen einige – für unsere Untersuchung wichtige - Informationen über Ihre Beweggründe, ein Studium aufzunehmen, sowie über Ihren eigenen „Background“.

25. Was hat Sie damals dazu bewogen, gerade dieses (also Ihr letztes) Studium aufzunehmen?

	Trifft voll und ganz zu				Trifft überhaupt nicht zu	
	1	2	3	4	5	6
die guten Berufsaussichten nach dem Studium						
die Anregung der Eltern						
die Möglichkeit, forschend zu lernen						
die Möglichkeit, praktisch verwertbares Wissen zu erwerben						
die freie Einteilbarkeit der Arbeitszeit während des Studiums						
das besonders große Interesse an den im Studium vermittelten Wissensinhalten						
die Möglichkeit, im Studium selbständig zu arbeiten						
fehlende Alternativen						

26. Bitte beantworten Sie uns noch ein paar Fragen zu Ihrer Ausbildung vor dem Studium:

Was ist Ihre Hochschulzugangsberechtigung?	allgemeine Hochschulreife		fachgeb. Hochschulreife		sonstiges	
Bitte machen Sie noch folgende Angaben zu Ihrer Hochschulzugangsberechtigung:	Durchschnittsnote:	Jahr:	Bundesland oder Staat:			
Welche Leistungskurse haben Sie belegt?	1. Leistungskurs:		2. Leistungskurs:			
Haben Sie Wehr- oder Zivildienst geleistet?	nein	ja, und zwar	von _____ bis _____			
Haben Sie eine Ausbildung absolviert?	nein	ja, und zwar	als _____ von _____ bis _____			
Waren Sie vor Ihrem Studium in einem festen Arbeitsverhältnis?	nein	ja, und zwar	als _____ von _____ bis _____			

27. Bewerten Sie bitte selber Ihre Kenntnisse vor Beginn des Studiums.

	sehr gut			sehr schlecht		
	1	2	3	4	5	6
Die Vorbereitung auf das Studium durch die Schule war ...						

28. Und zum Schluß hätten wir gern noch einige Angaben zu Ihrer Person. Bitte tragen Sie die entsprechenden Angaben ein:

Sind Sie ...	männlich oder weiblich		
Und wann sind Sie geboren?	Geburtsjahr:		
Wie haben Sie während Ihres Studiums größtenteils gelebt?	alleine	mit Ehepartner/in	mit Partner/in
Und wie leben Sie heute?	alleine	mit Ehepartner/in	mit Partner/in
Ist die deutsche Sprache Ihre Muttersprache?	nein	ja	
Haben Sie Kinder?	nein	ja	
Wenn Sie Kinder haben, wann wurden diese geboren?	1. Kind (Geburtsjahr):	2. Kind (Geburtsjahr):	3. Kind (Geburtsjahr):
Sind Sie zwischen Wohn- und Studienort täglich gependelt?	nein	ja	teils/teils
Haben Sie während Ihres Studiums bei Ihren Eltern gelebt?	nein	ja	teils/teils

29. Welches waren der höchste Bildungsabschluß und die letzte Tätigkeit ihrer Eltern?

	Vater			Mutter		
höchster Bildungsabschluß:	Hochschulabschluß Haupt-/Volksschule	Hochschulreife kein Abschluß	Real-/Mittelschule	Hochschulabschluß Haupt-/Volksschule	Hochschulreife kein Abschluß	Real-/Mittelschule
letzte Tätigkeit:	leit. Angestellter Selbständiger Arbeiter	Sachbearbeiter Beamter Hausmann	sonst. Angestellter Facharbeiter	leit. Angestellte Selbständige Arbeiterin	Sachbearbeiterin Beamtin Hausfrau	sonst. Angestellte Facharbeiterin

30. Nun noch kurz drei Fragen zu dieser Befragung selbst. Wie stehen Sie zu den folgenden Aussagen?

	Trifft voll und ganz zu				Trifft überhaupt nicht zu	
	1	2	3	4	5	6
Ich habe gerne durch meine Teilnahme das Anliegen dieser Befragung unterstützt.						
Aufgrund meiner Erfahrungen konnte ich die meisten Fragen ohne Schwierigkeiten beantworten.						
Die Ergebnisse dieser Untersuchung interessieren mich. (Veröffentlichung z.B. über Internet)						

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Literaturverzeichnis

- Adam, K. (1998):** Der böse Wolf will in die Schule - Was sind Schlüsselqualifikationen?
FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG (15.08.1998).
- Adam, K. (1999):** Bildungsplanwirtschaft - Ein Wettbewerb, bei dem kein Mensch verliert.
FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG (08.07.1999).
- Adler, J. (1994):** Informationsökonomische Fundierung von Austauschprozessen in Marketing.
Arbeitspapier Nr. 3 zur Marketingtheorie des Lehrstuhls für Marketing an der Universität Trier,
hrsg. Rolf Weiber.
- Adler, J. (1998):** Eine informationsökonomische Perspektive des Kaufverhaltens.
WiSt (1998)7: 341-347.
- Akerlof, G.A. (1970):** The Market for "Lemons": Quality Uncertainty and the Market Mechanism.
The Quarterly Journal of Economics Vol. 84(1970): 488-500.
- Albach, H. (1959):** Wirtschaftlichkeitsrechnung bei unsicheren Erwartungen. Köln-Opladen.
- Alchian, A.A.; S. Woodward (1988):** The Firm is Dead: Long Live the Firm.
A Review of Oliver E. Williamson's "The Economic Institutions of Capitalism".
Journal of Economic Literature 26(1988): 65-79.
- Alchian, A. A.; Harold Demsetz (1972):** Production, Information Costs,
and Economic Organization. American Economic Review 62(1972): 777-795.
- Alewell, D. (1994):** Informationsasymmetrien in Arbeitsverhältnissen - Ein Überblick über
Anwendungsmöglichkeiten der Informationsökonomie in der Personalwirtschaftslehre.
Zeitschrift für Betriebswirtschaftslehre 64(1994)1: 57-79.
- Allmendinger, J. (1989):** Career Mobility Dynamics - A Comparative Analysis of the United
States, Norway, and West Germany. Band Studien und Berichte 49.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Altmiks, P. (1999):** Finanzierungserfordernisse für die Universität
nach Wilhelm von Humboldt. HSW (1999)3: 74-79.
- Altrichter, H.; M. Schratz; H. Pechar (1997):** Hochschulen auf dem Prüfstand:
Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen?
In: Altrichter, H. et al. (Hg.): Hochschulen auf dem Prüfstand.
Innsbruck, Wien: StudienVerlag: 7-24.
- Apel, H.J. (1998):** "Freier Vortrag vor mitdenkenden Köpfen...."
Geschichte und Zukunft der Vorlesung. Forschung&Lehre (1998)2: 60-63.
- Arrow, K.J. (1970):** Essays in the Theory of Risk-bearing. Amsterdam.
- Bache, P.; P. Maasen (1993):** Hochschulpolitik in Dänemark. In: Goedegebuure, L. et al.
(Hg.): Hochschulpolitik im internationalen Vergleich. Gütersloh:Bertelsmann: 105-129.
- Backes-Gellner, U. (1989):** Zum Verhältnis von Forschung und Lehre in
sozialwissenschaftlichen Fachbereichen. In: Helberger, C. (Hg.) (1989):
Ökonomie der Hochschule I. Band 181/I. 1. Aufl. : 51-76.

- Backes-Gellner, U. (1991):** Zur Lage der deutschen Universität – Eine organisationsökonomische Zwischenbilanz, in: Helberger, C. (Hg.): Ökonomie der Hochschule II, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd. 181/II, Berlin.
- Backes-Gellner, U. (1996):** Betriebliche Bildungs- und Wettbewerbsstrategien im deutsch-britischen Vergleich - Ein Beitrag der Personalökonomie zur internationalen Betriebswirtschaftslehre. Band International vergleichende Schriften zur Personalökonomie und Arbeitspolitik Band 5. 1. Auflage. München: Rainer Hampp Verlag.
- Backes-Gellner, U.; D. Sadowski (1996):** Die Bedeutung der betriebswirtschaftlichen Ausbildung für den Standort Deutschland - Internationale Vergleiche. Zeitschrift für Betriebswirtschaftslehre (1996)1/Ergänzungsheft: 125-136.
- Backes-Gellner, U.; E. Zanders (1989):** Lehre und Forschung als Verbundproduktion - Data-Envelopment-Analysen und organisationsökonomische Interpretationen der Realität in wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen. Zeitschrift für Betriebswirtschaftslehre 59(1989): 270-292.
- Backes-Gellner, U.; H. Weckmüller (1998):** Ist das Ende der Hauptschule aufzuhalten? Ein informationsökonomischer Beitrag zur Wirkung alternativer Schulregulierungsstrategien auf das Schulnachfrageverhalten. Köln, KÖLNER PERSONALFORSCHUNGSERGEBNISSE; KÖPFE Nr.5.
- Backhaus, K. et al. (1996):** Multivariate Analysemethoden - Eine anwendungsorientierte Einführung. 8. Auflage. Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- Bahro, M. (1999):** Der Nächste, bitte? - Der Kundenbegriff ist in der hochschulpolitischen Diskussion der vergangenen Tage oft zitiert, vielleicht auch überstrapaziert worden. Sind Studierende Kunden ihrer Universität?. Deutsche Universitätszeitung : 18-19.
- Bamberg, G.; A. Coenenberg (1981):** Betriebswirtschaftliche Entscheidungslehre. 3. Auflage. München.
- Bargel, T.; E. R. Wiehn (1996):** Studium und Studierende in den 90er Jahren. Forschung & Lehre (1996)11: 585-587.
- Barz, A.; D. Carstensen; R. Reissert (1997):** Lehr- und Evaluationsberichte als Instrumente zur Qualitätsförderung. Centrum für Hochschulentwicklung/Hochschul-Informationssystem. Gütersloh/Hannover: Arbeitspapier Nr. 13.
- Bauer, H.H. (1995):** Marktliche Einzeltransaktionen und Geschäftsbeziehung sowie Sach- und Dienstleistung als jeweils eigenständige Erkenntnisobjekte? Koreferat zum Aufsatz von Werner Hans Engelhardt und Jörg Freiling. In: Marketing 17(1995): 44-47.
- Bauer, H.H. (1991):** Strategische Erfolgsfaktoren im Software-Marketing. In: Heinrich, L. J. G. Pomberger, R. Schauer (Hg.): Die Informationswirtschaft im Unternehmen. Linz: 223-251.
- Bayer, C.R. (1999):** Zur Analyse und Bewertung von Hochschul-Rankings. Beiträge zur Hochschulforschung (1999)4: 353-373.
- Bemmann, P. et al. (1997):** Eine Untersuchung zur Implementierung studentischer Lehrveranstaltungsbeurteilung. Universität Osnabrück: Fachbereich Psychologie.
- Blasche, S. (1989):** Historisches Wörterbuch der Philosophie (Hg.). Darmstadt: 1748-1752.

- Böhler, H. (1979):** Beachtete Produktalternativen und ihre relevanten Eigenschaften im Kaufentscheidungsprozeß von Konsumenten. In: Meffert, H. et al. (Hg.) (1979): Konsumverhalten und Information. Wiesbaden: Gabler: 261-289.
- Bolz, N. (1998):** Der Professor als Held - Gedanken über den Hochschullehrer der Zukunft. *Forschung&Lehre* (1998)7: 340-342.
- Bortz, J.; N. Döring (1995):** Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. 2.Auflage Berlin/Heidelberg: Springer.
- Bouling, W. et al. (1993):** A Dynamic Process Model of Service Quality: From Expectations to Behavioral Intentions. *Journal of Marketing Research* 30(1993)February: 7-27.
- Brennan, J.; M. Frederiks; T. Shah (1997):** Improving the Quality of Education: The Impact of Quality Assessment on Institutions. Higher Education funding Council For England (Hg.).
- Bruch, R. von (1991):** Der akademische Lehrer als eine Leitvorstellung der deutschen Universität? Historische Streifzüge zu einem aktuellem Thema. In: Webler, W.-D./H.-U. Otto (Hg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim/Brüssel: 117-130.
- Bröckelmann, J. (1994):** Entscheidungsorientiertes Qualitätscontrolling - Ein ganzheitliches Instrument der Qualitätssicherung. Dissertation. Wiesbaden: Gabler.
- Brüggelambert, G. (1997):** Meinungsumfragen als informationstragende Institutionen Eine ökonomische Untersuchung der Erwartungs- und Entscheidungsbildung an politischen Börsen. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften* 117(1997): 257-289.
- Bublitz, W.; H. Zapf (1998):** Ein tauglicher Vergleich? - Anmerkungen über das deutsche und amerikanische Hochschulsystem. *Forschung&Lehre* (1998)4: 176-179.
- Budäus, D. (1988):** Theorie der Verfügungsrechte als Grundlage der Effizienzanalyse öffentlicher Regulierung und öffentlicher Unternehmen? In: Budäus, D. (Hg.): Betriebswirtschaft und Theorie der Verfügungsrechte: 47-64.
- Calonego, B. (1998):** Abonnenten des Erfolgs - Die Studenten der Schweizer Universität Sankt Gallen sind so ehreizig, daß sie nichts gegen höhere Studiengebühren haben. *SÜDDEUTSCHE ZEITUNG* (21.07.1998)165: V2/16.
- Cameron, K. S. (1981):** Domains of Organizational Effectiveness in Colleges and Universities. *Academy of Management Journal* 2/1981: 25ff.
- Carstensen, D. (1997):** Wirksamkeit der internen und externen Evaluation von Lehre und Studium - Mit Berichten aus den Ländern Bremen, Flandern, Niederlande, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Hochschul-Informations-System (Hg.). Band A 12/97. Hannover.
- Carstensen, D.; R. Reissert (1995):** Interne und externe Evaluation - Modell und Praxis Eine Zwischenbilanz aus Sicht der HIS. Hochschul-Informations-System (Hg.). Band A 16/95. Hannover.
- Chan, Y.-S.; H. Leland (1982):** Prices and Qualities in Markets with Costly Information. *Review of Economic Studies* (1982): 499-516.
- CHE Centrum für Hochschulentwicklung(1999):** Studierendenbindung: Erste Ergebnisse – Vorversion. Hannover 1999

Corsten, H. (1986): Zur Diskussion der Dienstleistungsbesonderheiten und ihre ökonomischen Auswirkungen.

Corsten, H. (1990): Betriebswirtschaftslehre der Dienstleistungsunternehmen. 2. Auflage. Frankfurt a.M.

Cox, D. (1967): Risk Taking and Information Handling in Consumer Behavior. Boston.

Daniel, H.-D. (1998): Studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen - Anlage, Durchführung und Ergebnisse eines Modellprojekts an der Universität Mannheim. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1998): Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland - Stand und Perspektiven - Nationales Expertenseminar der Hochschulrektorenkonferenz. Beiträge zur Hochschulpolitik : 79-104.

Daniel, H.-D. (1996): Evaluierung der universitären Lehre durch Absolventen und Studenten. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (1996)2: 149-164.

Darbi, M.R.; E. Karni (1973): Free Competition and the Optimal Amount of Fraud. In: Journal of Law and Economics, 16(1973) 67-88.

Daxner, M. (1993): Die Wiederherstellung der Hochschule - Plädoyer für eine Rückkehr der Hochschulen in die Politik und die Gesellschaft. Köln: Heinrich Böll Stiftung.

Daxner, M. (1996): Ist die Universität noch zu retten? - Zehn Vorschläge und eine Vision. Reinbek bei Hamburg: rororo.

Daxner, M. (1998): Das neue Hochschulrahmengesetz – (k)eine Hoffnung auf Erneuerung? In: Kritische Justiz 31(1)1998: 30-43.

de Gijssel, P.; T. Ziesemer (1994): Hochschulreform in den Niederlanden in den 80er und 90er Jahren und ihre Implementierung. In: Grötzinger, G.; E. Hödl (Hg.) (1994): Hochschulen im Niedergang? - Zur Politischen Ökonomie von Lehre und Forschung. 1. Auflage. Marburg: Metropolis: 99-126.

Dillon, K. (1982): Economics of the Academic Profession: A Perspective on Total Professional Earnings. In: Linell, R.H. (Hg): Dollars and Scholars. Los Angeles: University of Southern California Press: 23ff.

DIN EN ISO 8402 (1995): Qualitätsmanagement - Begriffe. In: DIN Deutsches Institut für Normung e.V. (Hg.) (1995): DIN-term: Qualitätsmanagement, Statistik, Zertifizierung - Begriffe aus DIN-Normen. 2.erw.. Auflage. Berlin: Beuth.

Durrer, F.; C. Heine (1995): 2 1/2 Jahre nach Erwerb der Hochschulreife Die nachschulischen Werdegänge der Studienberechtigten 76, 78, 80, 83, 86 und 90 im Vergleich. Hochschul-Informationssystem (Hg.). Band A 13/95. Hannover.

Durrer, F.; C. Heine (1996): Studienaufnahme und regionale Mobilität. Hochschul-Informationssystem (Hg.). Band A 10/96. Hannover.

Durrer, F.; C. Heine (1997): Studienberechtigte 96 ein halbes Jahr nach Schulabgang - Ergebnisse der Befragung und Vergleich mit den Studienberechtigten 90, 92 und 94. Hochschul-Informationssystem (Hg.). Band A 16/97. Hannover.

EL Hage, N. (1996): Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik - Projekte, Instrumente und Grundlagen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.). 1. Auflage. Bonn.

Elton, L. (1997): Improving Teaching Quality: Academic Staff Development as an Agent for Change. In: Altrichter, Herbert et al. (Hg.) (1997): Hochschulen auf dem Prüfstand - Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen?. 1. Auflage. Innsbruck: StudienVerlag: 123-133.

Enders, J.; U. Teichler (1995): Das überraschende Selbstbild des Hochschullehrers. In: Enders, J.; U. Teichler (Hg.): Der Hochschullehrerberuf - Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion. Berlin: Luchterhand: 13-32.

Enders, J.; U. Teichler (1995): Die Hochschullehrer: Opfer ihres eigenen Erfolges? Ergebnisse einer Befragung im internationalen Vergleich. *Forschung&Lehre* (1995)3: 114-118.

Enders, J.; U. Teichler (Hg.) (1995): Der Hochschullehrerberuf - Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.

Enduweit, G. (1992): Programmevaluation als Laienspiel - Bemerkungen über Meinungsforschung, Sozialforschung und Pfüsch bei Studenten-Befragungen. *Soziologie* (1992)2: 107-115.

Engelhardt, W. H.; M., Kleinaltenkamp; M. Reckenfelderbäumer (1993): Leistungsbündel als Absatzbündel. In: *Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung* 45(1993): 395-426.

Esser, H. (1997): Zweifel an der Evaluation der Lehre. *Wirtschaftswissenschaftliches Studium* (Januar 1997)1: 45-49.

Etzhold, Sabine (1998): Thema ohne Glanz - Die Politik verpaßt ihre Chance, sich im Streit um die Bildung der Zukunft zu profilieren. *DIE ZEIT* (10.09.1998)38: 42.

Feather, N.T. (1975): Values in Education and Society. New York.

Fehr, B. (1996): Die Ökonomen von Chicago - Jeder ist nur so gut wie sein letztes Papier. *FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG* (31.1.1996): 15.

Feldmann, H. (1995): Eine institutionalistische Revolution? - Zur dogmenhistorischen Bedeutung der modernen Institutionenökonomik. Band Volkswirtschaftliche Schriften; Bd.448. Berlin: Duncker&Humblot.

Fichtner, Ullrich (1998): "Es macht keinen Sinn, einzelne Länder vorzuführen". *FRANKFURTER RUNDSCHAU* (12.06.1998).

Frackmann, E. (1989): Probleme der Hochschulsteuerung unter besonderer Berücksichtigung von Leistungsindikatoren. In: Helberger, C. (Hg.): *Ökonomie der Hochschule I*. 1. Auflage. Berlin: Duncker&Humblot: 97-115.

Frackmann, E. (1987): Selbststeuerung im Hochschulbereich. Ein Beitrag zur ökonomischen Theorie der Hochschule. München.

Frank, A. (1990): Hochschulsozialisation und akademischer Habitus. Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie. Weinheim.

Frank, Andrea; R. Großman (1999): Möglichkeiten nutzen - Adressaten der Kritik an der Studienberatung sind nicht in erster Linie die professionellen Beratungsstellen, sondern vielmehr die Hochschullehrer selbst. *Deutsche Universitätszeitung* (1999)8: 19-20.

Franklin, J.L.; J.H. Trasher (1976): An introduction to program evaluation. New York: Wiley.

Gablers Wirtschaftslexikon (1988): 6. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

- Garvin, D. A. (1988):** Managing Quality - The Strategic and Competitive Edge. New York: THE FREE PRESS.
- Gediga, G. (1996):** Evaluationsmethoden. Universität Osnabrück, Vorlesungsskript Sommersemester 1996.
- Gediga, G. (1998):** Skalierung. Eine Einführung in die Methodik zur Entwicklung von Test- und Meßinstrumenten in den Verhaltenswissenschaften. Osnabrücker Schriften zur Psychologie. Universität Osnabrück: Band 5.
- Gediga, G. (1999, Vorabdruck):** Studienmotivation und Probleme von Studierenden im Grundstudium der Psychologie an der Universität Osnabrück: Eine Evaluationsstudie. Bangor: Methodos.
- Gediga, G. et al. (2000):** KIEL: Ein Kommunikations-Instrument für die Evaluation von Lehrveranstaltungen – Bericht über die Entwicklung und Anwendungsmöglichkeiten einer formativen Evaluationsprozedur im universitären Alltag – Bangor/Bissendorf: Methodos.
- Gelfert, H.-D. (1993):** Universität der dritten Art - Die Universität muß ein modernes Dienstleistungsunternehmen werden. Deutsche Universitätszeitung (1993)17: 26-27.
- Gemünden, H.-G. (1985):** Wahrgenommenes Risiko und Informationsnachfrage Eine systematische Bestandsaufnahme der empirischen Befunde. Marketing (1985)1: 27-38.
- Gerlach, K. (1995):** Anreizstruktur und Forschungsaktivitäten in wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen. In: Helberger, C. (Hg.): Ökonomie der Hochschule III, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Berlin: 245-268.
- Gierl, H.; M. Satzinger (1999):** Der Einfluß von Testinformationen auf Qualitätserwartungen. Marketing (4. Quartal.1999)4.
- Glatzer, W. (1984):** Lebenszufriedenheit und alternative Maße subjektiven Wohlbefindens. Frankfurt/New York: Campus.
- Glatzer, W. (1992):** Lebensqualität und subjektives Wohlbefinden. In: Bellebaum, A. (Hg.): Glück und Zufriedenheit: ein Symposium: 49-83.
- Glatzer, W. (1984):** Lebensqualität in der Bundesrepublik. In: Glatzer, W. (Hg.): Lebensqualität in der Bundesrepublik Deutschland - Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden. Frankfurt/New York: Campus: 391-400.
- Gloger, A. (1998):** In den Vereinigten Staaten werden Studenten wie Kunden behandelt - Karrierebüros an Universitäten: In den USA trainieren Hochschüler schon während des Studiums den Berufseinstieg. VDI Nachrichten (07.08.1998).
- Glötz, P. (1996):** Im Kern verrottet? Stuttgart.
- Glötz, P. (1997):** Das Leistungsethos der Professoren ist verkrüppelt Der SPD-Bildungsexperte kritisiert das mangelnde Interesse an den Studenten Für Studiengebühren. DIE WELT (27.11.1997).
- Goedegebuure, L. et al. (1993):** Hochschulpolitik im internationalen Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann.

Goedegebuure, L.; F. Kaiser; P. Maasen; E. de Weert (1993): Hochschulpolitik in den Niederlanden. In: Hochschulpolitik im internationalen Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann: 262-290.

Griesbach, H. et al (1998): Studienabbruch – Typologie und Möglichkeiten der Abbruchquotenbestimmung. HIS (Hg) Kurzinformation A5 / 1998 Hannover.

Hagelüken, A. (1999): Ein Zeugnis für den Herrn Professor - Die Gehälter von Hochschullehrern sollen sich künftig stärker an der Leistung orientieren. SÜDDEUTSCHE ZEITUNG (22.06.1999).

Hansen, U.; E. Leitherer (1984): Produktpolitik. Stuttgart.

Hansen, U.; T. Hennig-Thurau; H. Wochnowski (1997): TEACH-Q: Ein valides und handhabbares Instrument zur Bewertung von Vorlesungen. Die Betriebswirtschaft 57(1997)3: 376-396.

Hansen, U.; T. Hennig-Thurau; M. F. Langer (1998): Qualitätsmanagement von Hochschulen: Faculty-Q als Erweiterung von Teach-Q. Ein Werkstattbericht. Universität Hannover: Fachbereich Wirtschaftswissenschaften.

Hansen, U.; M. F. Langer (1998): Studierendenbindung – Zwischenbericht zur Vorstudie Ein Projekt in Kooperation von muk und CHE. Hannover

Hartmann, Y. E. (1998): Controlling interdisziplinärer Forschungsprojekte - Theoretische Grundlagen und Gestaltungsempfehlungen auf der Basis einer empirischen Erhebung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Hartmann-Wendels, T. (1989): Principal-Agent-Theorie und asymmetrische Informationsverteilung. ZfB 59(1989)7: 714-733.

Helberger, C. (1989): Ursachen der langen Studiendauern in der BRD und die Möglichkeit der Unis zu ihrer Beeinflussung. In: Helberger, C. (Hg.): Ökonomie der Hochschule I Berlin: Duncker&Humblot: 77-96.

Helberger, C.; T. Kreimeyer; J. Rübiger (1988): Studiendauer und Studienorganisation im internationalen Vergleich. Band Studien zu Bildung und Wissenschaft; Bd. 72. Bonn: Bock.

Henkens, U. (1992): Marketing für Dienstleistungen. Ein ökonomischer Ansatz. Dissertation Universität Frankfurt.

Hennen, M. (1998): Leitbilder zur Evaluation der Lehre - Das Evaluationskonzept an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1998): Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland - Stand und Perspektiven - Nationales Expertenseminar der Hochschulrektorenkonferenz. Beiträge der Hochschulpolitik : 61-78.

Hennig-Thurau, T.; U. Hansen (1998): Evaluation der Lehre mit TEACH-Q: Ein dialogischer Ansatz zur Überbrückung von Perspektivenpluralismus. Universität Hannover: Fachbereich Wirtschaftswissenschaften.

Henning-Thurau, T.; A. Klee (1997): The Impact of Customer Satisfactory and Relationship Quality on Customer Retention: A Critical Reassessment and Model Development. Psychology&Marketing 14(1997)8: 737-764.

Herzog, R. (1998): Unis brauchen mehr als Geld Plädoyer für eine Reform des Hochschulstudiums. DIE ZEIT (29.1.1998)6:12.

Hilke, W. (1989): Grundproblem des Dienstleistungs-Marketing. In: Dienstleistungs-Marketing, Schriften zur Unternehmensführung Band 35. Wiesbaden: 5-44.

Hirshleifer, J. (1973): Economics of Information- Where Are We in the Theory of Information?. American Economic Review 63(1973): 21-39.

Hirshleifer, J.; J. Riley (1979): The Analytics of Uncertainty and Information An Expository Survey. Journal of Economic Literature 17(1979): 1375-1421.

Hoch, S.J.; J. Deighton (1989): Managing What Consumers Learn from Experience. Journal of Marketing 53(1989)April: 1-20.

Hochschulrektorenkonferenz (1995): Europäische Pilotprojekte für die Qualitätsbewertung im Bereich Hochschulen: Bundesrepublik Deutschland; nationaler Bericht = European pilot projects for quality assessment in higher education. Dokumente zur Hochschulreform 105/1995.

Hochschulrektorenkonferenz (1996): The financing of higher education: resolution of the 179th plenary meeting of the Association of Rectors and Presidents of Universities and other Higher Education Institutions in the Federal Republic of Germany (HRK). Beiträge zur Hochschulpolitik 110/1996.

Höfer, K. M. (1998): Im Reigen der Tester - Nach den Wochenmagazinen versuchen sich nun die Stiftung Warentest und das CHE an der Bewertung der universitäten Ausbildung. Deutsche Universitätszeitung (1998)5: 17.

Hoffritz, J. (1999): Schlichte Herabwürdigung - Uni-Ranglisten entfesseln häufig Debatten - aber nicht bei der richtigen Zielgruppe. Personalchefs ignorieren sie. Wirtschaftswoche (06.11.1999)46: 194-199.

Hofmann, J. (1988): Studienmotivation und Veranstaltungsbeurteilung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 35(1988):119-126.

Höldobler, B. (1998): Humboldt als Erfolgsrezept - Über die Einheit von Forschung und Lehre an amerikanischen Universitäten. Forschung & Lehre (1998)6: 302-304.

Holling, H.; G. Gediga (1999): Evaluationsforschung. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie

Holtkamp, R.; K. Schnitzer (Hg.) (1992): Band Hochschulplanung Bd. 92. Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH.

Huber, L. (1991): Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: Neue Sammlung 31(1991)1: 3-24.

Huber, L.; Franck, A. (1991): Bemerkungen zum Wandel des Rollenverständnisses von HochschullehrerInnen. In: Webler, W.-D./H.-U. Otto (Hg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim/Basel: 143-160.

Hundhausen, E. (1985): Was hat das Marketing gegen Testurteile? In: Absatzwirtschaft: 74-84.

Hüttl, R.;H. Semmel (1998): Forschungsförderung in den USA - Akademische Freiheit auch ohne Geld? Forschung&Lehre (1998)4: 180-183.

Jackstel, K.-H. (1991): Akademisches Lehren im universitäts- und Wissenschaftsgeschichtlichen Kontext - Versuch einer punktuellen Näherung. In: Webler, W.-D.; H.-U. Otto (Hg.) (1991): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim/Basel: 131-141.

Jacob, F.; M. Kleinaltenkamp (1994): Einzelkundenbezogene Produktgestaltung - Ergebnisse einer empirischen Erhebung. Kleinaltenkamp, M. (Hg.): Freie Universität Berlin, Arbeitspapier Nr. 4 der Berliner Reihe "Business-to-Business-Marketing".

Janssen, M. (1998): Mobilität Höherqualifizierter auf nationalen und grenzüberschreitenden Arbeitsmärkten - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Deutschland und den Niederlanden. In: Gijssels de, P.; H.-J Wenzel (Hg.) (1998): Mobilität und Kooperation auf grenzüberschreitenden Arbeitsmärkten: - Deutschland - Niederlande. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch, IMIS-Schriften 9: 77-100.

Kaas, K. P. (1991): Marktinformation: Screening und Signaling unter Partnern und Rivalen. Zeitschrift für Betriebswirtschaft 61(1991)3: 357-370.

Kaas, K. P. (1992): Kontraktgütermarketing als Kooperation zwischen Prinzipalen und Agenten. Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung 44(1992): 884-901.

Kaas, K. P. (1992): Marketing und Neue Institutionenlehre. Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe Universität, Arbeitspapier Nr. 1 aus dem Forschungsprojekt Marketing und ökonomische Theorie.

Kaas, K. P. (Hg.) (1995): Kontrakte, Geschäftsbeziehungen, Netzwerke - Marketing und Neue Institutionenökonomie. Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung Sonderheft (1995)35.

Kaas, K. P.; A. Busch (1996): Inspektions-, Erfahrungs- und Vertrauenseigenschaften - Theoretische Konzeption und empirische Validierung. MARKETING (1996)4: 243-252.

Kaiser, F.; G. Neave (1993): Hochschulpolitik in Frankreich. In: Goedegebuure, L. et al.(Hg.): Hochschulpolitik im internationalen Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann: 130-159.

Kawalatu, A (1969): Theoretische Grundlagen der Qualitätspolitik. Wiesbaden.

Kazemzadeh, F. (1997): Die ISCED-Taxonomie und die OECD-Bildungsindikatoren: Zwei Beiträge zum internationalen Bildungsvvergleich. Hochschulinformationssystem (Hg.). Kurzinformation (März 1997)A 3 / 97.

Kerstan, T. (1998): Mathe schockt - Eine internationale Studie bescheinigt deutschen Schülern erneut schwache Leistungen in Naturwissenschaften und Mathematik. DIE ZEIT (5.3.1998)11: 35.

Kerstan, T. (1999): Zeugnis für die Schule - Ein bildungspolitisches Tabu wird gebrochen: Über Leistung darf wieder geredet werden - auch über die der Schulen selbst. Bahnt das den Weg zu einer besseren Bildung? Start einer Zeit-Serie. DIE ZEIT (18.03.1999)12: 43-44.

Kieser, A. (1998): Geschichte der Organisationslehre. WiSt (1998)7: 334-340.

Kieser, A. (1999): Erfahrungen mit der Evaluation in den Fächern - Was können die Fächer mit den Ergebnissen von Evaluationen anfangen? - Thesen zur Verwendung von Evaluationsergebnissen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1999): "Viel Lärm um nichts?" Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen. Band 4. Bonn: 55-63.

Kieser, A. et al. (1996): Probleme der externen Evaluation wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge. Zeitschrift für Betriebswirtschaftslehre (1996)Ergänzungsheft 1/96: 69-94.

Kleinaltenkamp, M. (1992): Investitionsgüter-Marketing aus informationsökonomischer Sicht. Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung 44(1992): 809-829.

Kleinaltenkamp, M. (1993): Standardisierung und Marktprozeß: der Einfluß überbetrieblicher Standards auf dem Marktprozeß von CIM-Komponenten und –systemen. Wiesbaden.

Kleinaltenkamp, M.; A. Marra (1995): Institutionenökonomische Aspekte der "Customer Integration". In: Kaas, K. P. (Hg.): Kontrakte, Geschäftsbeziehungen, Netzwerke - Marketing und Neue Institutionenökonomik. ZfbF Sonderheft (1995)35.

Klüver, J. (1983): Universität und Wissenschaftssystem.
Die Entstehung einer Institution durch gesellschaftliche Differenzierung. Frankfurt a.M.

Konegen-Grenier, C.; J. List (1993): Die Anforderungen der Wirtschaft an das BWL-Studium. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik Nr. 188 (7/93).

Kotzbauer, N. (1993): Erfolgsfaktoren neuer Produkte. Frankfurt.

Krauß, A. (2000): Wandel wirtschaftspolitischer Institutionen bei Außenwirtschaftsreformen. Tunesiens Öffnungspolitik seit 1986. Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen Band 208. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik.

Krempkow, R. (1998): Ist "gute" Lehre meßbar? Die Verwendbarkeit studentischer Lehrbewertungen zur Darstellung der Lehrqualität und weitere Maßnahmen. HSW (1998)4: 195-199.

Kroeber-Riel, Werner (1992): Konsumentenverhalten. 5. Aufl. München: Vahlen.

Kromrey, H. (1996): Von der Lehrevaluation zur Entwicklung von Lehrqualität
Eine Bilanz bisheriger Evaluationsverfahren und ein Ausblick.

Kriz, J.; Lück, E. Helmut; H. Heidbrinck (1990): Wissenschafts- und Erkenntnistheorie.
Opladen: Leske und Budrich.

Kuhlmann, E. (1990): Kaufrisiko. In: Hoyos, C. et al.
(Hg.): Wirtschaftspsychologie in Grundbegriffen. München: 522-533.

Kuß, A. (1991): Käuferverhalten.

Langenbeck, U. (1990): Wertewandel - ein Politikum - Philosophische, soziologische und politische Aspekte einer Diskussion. Aachen: Dissertation.

Laske, S.; R. Hammer (1997): Zur Autonomiefähigkeit der Universität - Eine eher skeptische Nabelschau. In: Altrichter, H. et al. (Hg.) (1997): Hochschulen auf dem Prüfstand - Was bringt Evaluation der Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen? 1. Auflage.
Innsbruck: StudienVerlag: 27-47.

Laux, H. (1990): Risiko, Anreiz und Kontrolle - Principal-Agent-Theorie - Einführung und Verbindung mit dem Delegationswert-Konzept. Berlin/Heidelberg/New York: Springer.

Lemper, I.; G. Gediga (1998): Bericht Nr. 1 Evaluation des Studienanfängertutorenprogramms an der Universität Osnabrück im Wintersemester 1997/98

Lemper, I.; G. Gediga; C. van den Berghe (1999): Bericht Nr. 2 Evaluation des Studienanfängertutorenprogramms an der Universität Osnabrück im Wintersemester 1998/99.

Lerbinger, P. (1985): Der Studentenbergr als Hemmschuh der Forschung?
Eine empirische Untersuchung der Beiträge deutscher Hochschulen in betriebswirtschaftlichen Zeitschriften. Zeitschrift für Betriebswirtschaftslehre 55(1985)8: 848-859.

- Levin, P. (1997):** Im Reich der Rituale - Ein amerikanischer Professor kritisiert die deutsche Uni. DIE ZEIT (21.11.1997).
- Lewin, K. (1997):** Die Schnittstelle zwischen Schule und Studium aus der Sicht von Studienberechtigten und Studienanfängern. HIS (Hochschulinformationssystem, Hg.) Kurzinformation (Dezember 1997)A 18/97 Hannover.
- Lewin, K. et al. (1997):** Vorbereitung auf das Studium und Informationsstand deutscher Studienanfänger bei Studienbeginn. HIS (Hochschulinformationssystem, Hg.) Kurzinformation A 18/97 Hannover.
- Lewin, K.; U. Heublein (1998):** Berufliche Orientierung, Zurechtfinden im Studium und Computerkenntnisse. HIS (Hochschulinformationssystem, Hg.) Kurzinformation A2/1998 Hannover.
- Lewin, K.; U. Heublein; D. Sommer (1997):** Schulwege und Studienaufnahme. Hochschul-Informationssystem (Hg.). Hannover.
- Liket, T. M. E. (1993):** Freiheit und Verantwortung
Das niederländische Modell des Bildungswesens. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Lisowsky, A. (1928):** Qualität und Betrieb. Stuttgart.
- Lith van, U. (1985):** Der Markt als Ordnungsprinzip des Bildungsbereichs - Verfügungsrechte, ökonomische Effizienz und die Finanzierung schulischer und akademischer Bildung. München: Oldenbourg.
- Luhmann, N. (1973):** Vertrauen - Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Luhmann, N. (1977):** Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Sozialwissenschaften. In: Wissenschaftszentrum Berlin (Hg.): Interaktion von Wissenschaft und Politik. Theoretische und praktische Probleme der anwendungsorientierten Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M./New York.
- Luhmann, N. (1989):** Vertrauen: ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. 3. Auflage Stuttgart: Enke.
- Luhmann, N. (1990):** Soziologische Aufklärung - Konstruktivistische Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1992):** Universität als Milieu. Bielefeld.
- Luhmann, N. (1997):** Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N.; K.E. Schorr (1988):** Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.
- McKeachie, W.J. (1979):** Students Ratings of Faculty:
A Reprise. Academe 65 (1979): 384-397.
- McKeachie, W.J.; Lin, Y.G. (1978):** A Note on Validity of Students Ratings of Teaching. Educational Research Quarterly 4(3): 45-47.
- Meffert, M.; M. Bruhn (1997):** Dienstleistungsmarketing - Grundlagen - Konzepte - Methoden. 2. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Mengen, A. (1993): Konzeptgestaltung bei Dienstleistungsprodukten - Eine Conjoint-Analyse im Luftfrachtmarkt unter Berücksichtigung der Qualitätsunsicherheit beim Dienstleistungskauf.

Meyer, H.J. (1998): Noch heute gültige Wahrheiten - Humboldt könnte doch den Weg zu einer handlungsfähigen und handlungswilligen Universität weisen.

FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG (07.07.1998):8.

Mittelstraß, J. (1994): Die unzeitgemäße Universität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Moormann, C. et al. (1992): Relationships between providers and users of market research: The dynamics of trust within and between organizations.

In: Journal of Marketing Research 29(1992): 314-328.

Morgan, R.M.; Hunt, S.D. (1994): The commitment-trust theory of relationship marketing.

In: Journal of Marketing 58 (1994)7: 20-38.

Müller-Böhling, D. (1997): Evaluationen zur Rechenschaftslegung oder Qualitätsverbesserung? In: Altrichter, H. et al. (Hg.): Hochschulen auf dem Prüfstand

Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen?

1. Auflage. Innsbruck: Studienverlag: 88-107.

Müller- Hagedorn, L. (1993): Handelsmarketing. 2.Auflage. Stuttgart u.a.

Müller-Wolf, H.-M.; B. Fittkau (1971): Lehrverhalten von Hochschullehrern und seine Bedeutung für Einstellungen und Verhalten von Studenten. Zeitschrift für

Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (1971)3: 165-180.

Münch, D. (1998): Offen und mobil - Was Personalleiter von Hochschulabsolventen erwarten und warum künftige Spitzenkräfte vielschichtige Anforderungen gerecht werden müssen, hat eine Umfrage ergeben. Deutsche Universitätszeitung (1998)17: 24.

Naumann, J. (1989): Qualitätsabstufungen und Leistungswettbewerb zwischen Fachbereichen - Objektive Gegebenheiten und subjektive Bewertungen. In: Helberger, C. (Hg.) (1989):

Ökonomie der Hochschule I. Band 181/I. 1. Auflage. Berlin: Duckner&Humblot: 23-50.

Neave, G. (1994): The Politics of Quality: Developments in Higher Education in Western Europe 1992-1994. European Journal of Education 29: 115-129.

Nelson, Philip (1970): Information and Consumer Behavior.

Journal of Political Economy 78(1970): 311-329.

Niederländisches Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (Hg.) (1998):

Informationsblatt "Niederländische Bildungspolitik" (April 1998): 1-3.

Nieschlag, R.; E. Dichtl; R. Hörschgen (1985): Marketing. 14. Auflage. Berlin.

Niketta, R. (2000): Bericht über die Ergebnisse der Absolventinnen und Absolventen in den Fachgebieten Politikwissenschaft und Soziologie der Universität Osnabrück.

North, D.C. (1990): Institutions, Institutional Change and Economic Performance. Cambridge.

Nowotny, H. (1996): Mechanismen und Bedingungen der Wissensproduktion - Zur gegenwärtigen Umstrukturierung des Wissenschaftssystems.

ZÜRICHER ZEITUNG (6./7.1.1996): 10-13.

O'Driscoli, G.P.; M.J. Rizzo (1985): The Economics of Time and Ignorance.

- o.V. (1995):** Professoren rundum zufrieden - Nur die Studenten stören
Internationale Studie. FRANKFURTER RUNDSCHAU (22.2.1995).
- o.V. (1997):** Ineffizienz von Unis moniert - OECD mahnt Reform deutscher Hochschulen an.
FRANKFURTER RUNDSCHAU (11.12.1997).
- o.V. (1997):** Newsweek (08.12.1997)
- o.V. (1997):** USA: Gute Lehrer bekommen mehr Gehalt - An den US-amerikanischen
Hochschulen genießt die Lehre allerhöchste Priorität. taz (6.7.1997).
- o.V. (1999):** Die geheimnisvolle Sympathie für Professoren - Allensbach-Umfrage bescheinigt
Hochschullehrern und Wissenschaftlern Spitzenwerte im öffentlichen Ansehen.
DIE WELT (14.04.1999).
- o.V. (1999):** Europa im Vergleich - Schüler an öffentlichen und privaten Schulen im
Primar- und Sekundarbereich nach Ländern. DIE ZEIT (15.04.1999)16: 83.
- o.V. (1999):** Round Table "Innenansichten des Bildungssystems: Was erwarten Schüler und
Studierende von Schule und Hochschule?" 25. Januar 1999. Initiativkreis Bildung der
Bertelsmann Stiftung unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten (Hg.).
- o.V. (1999):** Zahl der Studienabbrecher nimmt zu - Viele Studenten wechseln das Fach,
weil die Berufschancen schlecht sind. DIE WELT (14.07.1999).
- Oehler, Christoph (1986):** Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland seit
1945. Band Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf; Bd. 357.
Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Ostrom, E. (1990):** Governing the Commons. Cambridge.
- Patton, M.Q. (1982):** Practical evaluation. Newbury Park / London: Sage.
- Parsons, T.; G.M. Platt (1990):** Die amerikanische Universität
Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Picot, A. (1988):** Ökonomische Theorien der Organisation - Ein Überblick über neue Ansätze
und deren betriebswirtschaftliches Anwendungspotential.
In: Budäus, D. (Hg.) (1988): Betriebswirtschaft und Theorie der Verfügungsrechte: 143-170.
- Piehl, E. (1995):** Über das Unbehagen an unserem Bildungssystem: Ergebnisse einer Umfrage
des Instituts Demoskopie Allensbach. Forschung&Lehre 41(1995): 5-7.
- Plötner, O. (1993):** Risikohandhabung und Vertrauen des Kunden,
Arbeitspapier Nr. 2 "Business to Business Marketing", hrsg. von Michael Kleinaltenkamp.
- Plötner, O. (1995):** Das Vertrauen des Kunden: Relevanz, Aufbau und Steuerung auf
industriellen Märkten. Wiesbaden: Gabler.
- Postert, S. (2000):** Gestaltungspotenziale eines MSS-gestützten Hochschul-Managements am
Beispiel der Universität Osnabrück. Osnabrück: Dissertation
- Preisser, R. (1991):** Bewertung der Qualität der Lehre an der Technischen Universität Berlin.
In: Webler, W.-D.; H.-U. Otto (Hg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen,
Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- Pull, K. (1992):** Risikoallokation im Arbeitsvertrag. Quint-Essenzen Nr. 22, September 1992. Universität Trier: Institut für Arbeitsrecht und Arbeitsbeziehungen in der EU.
- Rasch, C. (1994):** Studierende an der Universität Leipzig in der Studieneingangsphase. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hg.). Band 40. München.
- Regenbogen, A. (1998):** Sozialisation in den 90er Jahren - Lebensziele, Wertmaßstäbe und politische Ideale bei Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.
- Reich, A. (1998):** Hochschulrahmengesetz - Kommentar. 6., völlig neubearbeitete Auflage. Aufl. Bad Honnef: Bock.
- Reich, R.B. (1991):** THE WORK OF NATIONS. Sydney: Simon&Schuster Ltd.
- Reich, J. (2003):** Mehr zu wissen bedeutet nicht, mehr zu überblicken. STUTTGARTER ZEITUNG (25.10.2003): 45.
- Richter, R. (1997):** Qualitätsevaluation an niederländischen Universitäten und Fachhochschulen. In: Altrichter, H. et al. (Hg.) (1997): Hochschulen auf dem Prüfstand - Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen? 1. Auflage. Innsbruck: Studienverlag: 108-122.
- Richter, R.; E. Furobotn (1996):** Neue Institutionenökonomik - Eine Einführung und kritische Würdigung. 1. Auflage. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Rieger, Wolfgang (1975):** Ortsbestimmung der Hochschulforschung. In: Deutsche Universitätszeitung 1975 (9): 350.
- Rindermann, H; Amelang, M. (1994):** Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation (HILVE). Heidelberg 1994.
- Rokeach, M. (1968):** Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change. San Francisco.
- Rossi, P.H.; H.E. Freeman (1985):** Evaluation - A system approach. Beverly Hills: Sage.
- Schaeper, H. (1995):** Zur Arbeitssituation von Lehrenden an westdeutschen Universitäten Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in fünf ausgewählten Disziplinen. In: Enders, J.; U. Teichler (Hg.): Der Hochschullehrerberuf - Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand: 127-153.
- Schaeper, H. (1997):** Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität - Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schaeper, H.; K.-H. Minks (1997):** Studiendauer - eine empirische Analyse ihrer Determinanten und Auswirkungen auf den Berufseintritt. HIS (Hg.). Hannover.
- Schaeper, H.; K. Briedis (2004):** Kompetenzen von Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. HIS (Hochschulinformationssystem, Hg.) Kurzinformation A6/2004 Hannover.
- Schiffer, P. (1999):** Erfolg und Mißerfolg von Umweltschutzprojekten. Expert(inn)en-Interviews zu Erfolgsdefinitionen und -gründen von Projekten im Umweltschutz. Diplomarbeit Universität Osnabrück: Fachbereich Psychologie.

- Schily, K. (1993):** Der staatlich bewirtschaftete Geist. Düsseldorf.
- Schimank, U. (1995):** Hochschulforschung im Schatten der Lehre. Band Schriften des Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, Band 20. 1. Auflage. Aufl. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Schimank, U. (1998):** Sündenbock gesucht - Sind Leistungskontrollen für Professoren sinnvoll? *Forschung&Lehre* (1998)2: 72-74.
- Schindler, G. (1997):** "Frühe" und "späte" Studienabbrecher. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hg.) Band 49 München.
- Schindler, G.; J. Schüller (1993):** Die Studieneingangsphase - Studierende an der Universität Rensburg im ersten und zweiten Fachsemester. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hg.) Band 33 München.
- Schlicht, U. (1999):** "Angst wurde zum Schlüsselwort unserer Zeit" - Jahresversammlung der Hochschulrektoren in Weimar - Was ist der kulturelle Auftrag der Universitäten? *Tagespiegel* (24.04.1999).
- Schneider, C. (1997):** Präferenzbildung bei Qualitätsunsicherheit Das Beispiel Wein. Berlin: Duncker und Humblot.
- Schneider, D. (1993):** "Unsichtbare Hand"-Erklärungen für die Institution Unternehmung. *Zeitschrift für Betriebswirtschaftslehre* 63(1993): 179-195.
- Schnitzer, K. (1991):** Transparenz der Lehre auf amerikanisch - Neue Lehr-Assessment-Konzepte in den USA beobachtet bei der 6. AAHE-Assessment -Conference. *Hochschul-Informationen-System* (Hg.). HIS-Kurzinformation (Dezember.1991)A10/91: 15-19.
- Schreier, G. (1999):** Qualitätsentwicklung in der Ingenieurausbildung: Workshop der Technischen Universität Illmenau und der Hochschulrektorenkonferenz Illmenau, 11./12. Mai 1999. *Beiträge zur Hochschulpolitik* 12/1999.
- Simmel, G. (1922):** *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. 2. Auflage. München/Leipzig.
- Simon, H. (1979):** Dynamische Erklärungen des Nachfrageverhaltens aus Carryover-Effekt und Responsefunktion. In: Meffert, H. et al. (Hg.): *Konsumverhalten und Information*. Wiesbaden: Gabler: 415-442.
- Spence, M. A. (1973):** Job Market Signaling. In: *Quarterly Journal of Economics* 87(1973): 355-374.
- Spence, M. A. (1981):** *Market Signaling: Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes*. 2. Auflage. Cambridge: Harvard University Press.
- Spielkamp, Alfred (1994):** Subjektive Qualitätseinschätzung auf unvollkommenen Konkurrenzmärkten - Haushaltstheoretische Analyse zur Erklärung eines autonomen Handlungsspielraumes von Unternehmen. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: PETER LANG.
- Spremann, K. (1985):** The SIGNALING OF QUALITY BY REPUTATION. In: Feichtinger, G. (Hg.) (1985): *Optimal Control Theory and Economic Analysis* 2. Amsterdam: Elsevier Science Publisher B.V.: 235-252.
- Spremann, K. (1988):** Reputation, Garantie, Information. *Zeitschrift für Betriebswirtschaftslehre* 58(1988)5/6: 613-629.

- Spremann, K. (1989):** Stakeholder-Ansatz versus Agency-Theorie. Zeitschrift für Betriebswirtschaftslehre 59(1989)7: 742-746.
- Spremann, K. (1990):** Asymmetrische Information. Zeitschrift für Betriebswirtschaftslehre 60(1990): 613-629.
- Stawicki, M. (1998):** Ansätze zu einem Qualitätsmanagement in der Lehre Grundsätzliche Überlegungen zu Möglichkeiten, Nutzen und Problemen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (1998): Qualitätsmanagement in der Lehre TQL 98. Band Beiträge zur Hochschulpolitik 5/1998. Bonn: 67-78.
- Stichweh, R. (1988):** System/Umwelt-Beziehungen europäischer Universitäten in historischer Perspektive. In: Oehler, C./Webler, W.-D. (Hg.): Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. Weinheim: 377-394.
- Stichweh, R. (1994):** Die Einheit der Forschung und Lehre. In: Stichweh, R. (Hg.): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt a.M.: 228-245.
- Stiglitz, J.E. (1974):** Information and Economic Analysis. In: Parkin M.; A.R. Nobay (Eds): Current Economic Problems. Lonon et al: 27-52.
- Stiglitz, J.E. (2002):** Globalization and its discontents. New York: Norton.
- Suchmann, E.A. (1967):** Evaluative research: Principle and practice in public services and social actions programs. New York: Russel, Sage, Foundation.
- Süllwold; F. (1997):** Ranking ist oft ein Synonym für Unsinn. Forschung & Lehre 11/1997: 578-579.
- Sudgen, R. (1989):** Spontaneous Order. Journal of Economic Perspectives 3(1989)Fall: 85-97.
- Teichler, U. (1990):** Europäische Hochschulsysteme: Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Band Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf; Bd. 647. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Tölle, K. (1983):** Das Informationsverhalten der Konsumenten. Zur Nutzung und Wirkung von Warentestinformationen. Frankfurt a.M.
- Tolle, E. (1994):** Informationsökonomische Erkenntnisse für das Marketing bei Qualitätsunsicherheit der Konsumenten. Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung 46(1994): 926 - 938.
- Ungern-Sternberg, T. von (1984):** Zur Analyse von Märkten mit unvollständiger Nachfragerinformation. Berlin.
- Universität Rostock (1999):** Ergebnisse einer Befragung von Absolventinnen und Absolventen der Studienjahre 1994/95 bis 1996/97 an der Universität Rostock. Dezernat Studium und Lehre.
- Vahrenkamp, K. (1991):** Verbraucherschutz bei asymmetrischer Information – Informationsökonomische Analysen verbraucherpoltischer Maßnahmen. München.
- Vershofen, W. (1959):** Die Marktentnahme als Kernstück der Wirtschaftsforschung. Berlin
- Vught van, F.A. (1997):** The Humboldtian University Under Pressure. In: Altrichter, H. et al. (Hg.) (1997): Hochschulen auf dem Prüfstand - Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen? 1. Auflage. Innsbruck: StudienVerlag: 48-87.

- Webler, W.-D. (1991):** Kriterien für gute akademische Lehre. Das Hochschulwesen (1991)6: 243-249.
- Webler, W.-D. (1991):** Kriterien für gute akademische Lehre. Bielefeld: IZHD, Diskussionsbeiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform Nr.2/91.
- Webler, W.-D. (1993):** Professionalität an Hochschulen: zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: Das Hochschulwesen Heft 3: 119-125.
- Webler, W.-D. (1998):** Evaluation und Akkreditierung von Hochschulen in der Ukraine - Erfahrungen als Berater in einem EU/Tacis-Projekt mit Reformen in einem ehemaligen Mitgliedsstaat der GUS. Das Hochschulwesen (1998)2: 78-89.
- Webler, W.-D.; V. Domeyer; B. Schiebel. (1993):** Lehrberichte. Empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten. Studien zur Bildung und Wissenschaft 106: Bonn.
- Weckmüller, H.; U. Backes-Gellner (1998):** Bildung und Ausbildung. Köln, KÖLNER PERSONALFORSCHUNGSERGEBNISSE; KÖPFE Nr. 3.
- Wehrsig, C.; V. Tacke (1992):** Funktionen und Folgen informatisierter Organisationen. In: Malsch, T.; U. Mill (Hg.): ArBYTE. Modernisierung der Industriesoziologie? Berlin: 219-239.
- Weiber, R. (1993):** Was ist Marketing? - Ein informationsökonomischer Erklärungsansatz. Universität Trier, Arbeitspapier Nr. 1 zur Marketingtheorie.
- Weiber, R.; J. Adler (1995):** Der Einsatz von Unsicherheitsreduktionsstrategien im Kaufprozeß: Eine informationsökonomische Analyse. In: Kaas, K.-P. (Hg.) (1995): Kontrakte, Geschäftsbeziehungen, Netzwerke - Marketing und Neue Institutionenökonomik. Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (1995)Sonderheft 35: 61-77.
- Weiber, R.; J. Adler (1995):** Informationsökonomisch begründete Typologisierung von Kaufprozessen. Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung 47(1995)2: 43-65.
- Weiber, R.; J. Adler (1995):** Positionierung von Kaufprozessen im informationsökonomischen Dreieck: Operationalisierung und verhaltenswissenschaftliche Prüfung. Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung 47(1995)2: 99-123.
- Weiß, M. (1982):** Effizienzforschung im Bildungsbereich - Aufgabenfelder, Methoden und empirische Befunde. Berlin: Duncker&Humblot.
- Wertheimer, J. (1997):** Die Universität bedient keine Kunden, sondern erzieht Menschen - Anmerkungen zu einem Rundbrief der baden-württembergischen Landesregierung an ihre Professoren. FRANKFURTER RUNDSCHAU (4.12.1997.1997).
- Westerheijden D.F.; J. Brennan; P.A.M. Maasen (1994):** Changing Contexts of Quality Assessment. Recent Trends in West European Higher Education. In: Changing Contexts of Quality Assessment. Utrecht: Lemma: 15-30.
- Westerheijden D.F.; J. Brennan; P.A.M. Maasen (1995):** Changing Contexts of Quality Assessment. Recent Trends in West European Higher Education. International Higher Education: 25-30.
- Wicher, H. (1994):** Gesetze, Prinzipien, Effekte, Paradoxa der Betriebswirtschaftslehre. Ammersbek: Verlag an der Lottbek.
- Williamson, O.E. (1990):** Die ökonomischen Institutionen des Kapitalismus. Tübingen.

Wimmer, F. (1975): Das Qualitätsurteil des Konsumenten - theoretische Grundlagen und empirische Ergebnisse. Bern.

WR (Wissenschaftsrat)(Hg.) (1999): Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Würzburg: Dissertation 4099/99.

Wirz W. (1915): Zur Logik des Qualitätsbegriffs.
In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik 104(1915): 1-11.

Wochnowski, H.; J. Devries (1994): Messung der Dienstleistungsqualität universitärer Dienstleistungsangebote - Entwicklung von TEACHQUAL. Hannover: Lehr- und Forschungsbericht Nr.27 des Lehrstuhls Marketing I: Markt und Konsum der Universität Hannover.

Woratschek, H. (1992): Betriebsform, Markt und Strategie. Wiesbaden.

Woratschek, H. (1996): Die Typologie von Dienstleistungen aus informationsökonomischer Sicht. In: der Markt, Zeitschrift für Absatzwirtschaft und Marketing, 35. Jg. 1996, Heft 1: 59-71.

Wottawa, H.; H. Thierau (1990): Evaluation. Bern/Stuttgart/Toronto: Hans Huber.

Zapf, W. (1984): Individuelle Wohlfahrt: Lebensbedingungen und wahrgenommene Lebensqualität. In: Gratzner, W.; W. Zapf (Hg.): Lebensqualität in der Bundesrepublik Deutschland. - Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden. 1. Auflage. Frankfurt/New York: Campus: 13-26.

