

Studentische Urteile zur Lehr- und Studienqualität – Erwartungen, Erfahrungen und Probleme

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

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

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

Dem vielschichtigen Themenkomplex „Studentische Urteile zur Lehr- und Studienqualität“ will ich mich vor diesem Hintergrund aus zwei Blickwinkeln nähern. Erstens: Was bedeutet für die Studierenden Lehr- und Studienqualität und welche Bereiche sind ihnen besonders wichtig? Welche Erwartungen hegen sie gegenüber Studium und Lehre? – der inhaltliche Aspekt. Zweitens: Was ist von studentischen Befragungen zu halten? Und wie sind sie anzulegen, um möglichst gültige Befunde zu erzielen? – der methodische Aspekt.

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

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

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

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

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

1.1 Dimensionen und Facetten der Lehr- und Studienqualität

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10. Die *Förderung allgemeiner Bildung, persönlicher Autonomie und sozialer Kompetenzen*, eine traditionelle Aufgabe der Hochschulen. Sie wird in letzter

Zeit aus Kreisen der Wirtschaft und der Unternehmen im Sinne von *Schlüsselqualifikationen* oder soft skills vermehrt von den Absolventen verlangt. Auch dazu ein aufschlussreicher Befund: Solche allgemeinen Kompetenzen werden dort besser gefördert, wo ein intensiver Forschungsbezug hergestellt ist und ein offenes, diskussionsberechtigtes soziales Klima vorherrscht.

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

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

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

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

1.2 Thesen zur Lehr- und Studienqualität aus Sicht der Studierenden

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

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

Häufig wird Lehrevaluation auf studentische Veranstaltungs- und Dozentenkritik verengt. Lehr- und Studienqualität ist jedoch mehr als die Summe der einzelnen

Lehrveranstaltungen. Bedeutsamer als einzelne Veranstaltungen sind für die Studierenden:

- die Gliederung des Studienganges, sein Aufbau und seine Abfolge;
- die Abstimmung der Lehrveranstaltungen untereinander (gerade in ihrer Verschiedenheit);
- das Maß an Strukturierung und Regelung im Studium, zum Beispiel hinsichtlich Studienplan, Lehrveranstaltungen, Klausuren und Prüfungen.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Viertens: Die Studierenden wollen kein eindimensionales Studienmodell oder gar ein bequemes

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

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

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

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

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

Insofern könnte der Einbezug der Studierenden in Evaluationsvorhaben und ihre Befragung über ihre Sicht der Studienverhältnisse, über ihre Probleme und Schwierigkeiten, ihre Anregungen und Wünsche dazu beitragen, diesen gewissen Teufelskreis aus Passivität und Desinteresse möglicherweise zu durchbrechen. Ehe ich auf solche praktischen Folgerungen eingehe, haben wir uns mit

den Vorbehalten und methodischen Einwänden gegen studentische Befragungen und Veranstaltungskritiken zu befassen.

2 Vorbehalte gegen studentische Befragungen und Veranstaltungskritiken

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

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

Je weitreichender die Verwendungsansprüche ausgreifen, desto methodisch sorgfältiger müssen die Befragungen, ihre Auswertung und Interpretation, ausgelegt sein. Die Darstellungen müssen differenziert erfolgen, auch Zusammenhänge ausweisen. Die Publikation von bloßen Mittelwerten ist dafür ungeeignet, verursacht zumeist nur unproduktive Aufregungen. Die meisten Hochschulrankings sind demnach eher Hochstapelei und kaum eine nützliche Informationsgrundlage, sei es für Studienwahlentscheidungen oder sei es gar für Qualitätsverbesserungen.

2.1 Grundsätzliche Zweifel an der Gültigkeit studentischer Urteile

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

Solchen Argumenten ist in vielen empirischen Untersuchungen nachgegangen worden. Die meisten Studien stammen aus den USA (vgl. die Zusammenstellung bei Hage 1996a), aber auch in Deutschland sind in letzter Zeit vermehrt solche Analysen vorgenommen worden (vgl. Rindermann 1996 und 1998, Kromrey 1994, Daniel 2000). Auch wir haben unseren Studierendensurvey solchen Prüfungen nach Dimensionalität, Zuverlässigkeit und Validität der Indikatoren unterzogen. Die Ergebnisse sind nachvollziehbar in zwei Heften publiziert,

zum einen zur Dimensionalität und Messqualität der Skalen (vgl. Multrus 1995), zum anderen zur Validität der Urteile befragter Studierender und möglicher Einflussfaktoren bzw. Verzerrungen (vgl. Hage 1996b).

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

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

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

2.2 Methodische Ansprüche und Hinweise

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

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

hervorheben, weil sie mir für eine angemessene und verantwortliche Evaluation ausschlaggebend erscheinen (vgl. ausführlich Bargel 2000).

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

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

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

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

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

(1) Klarheit der Definitionen und Zuschreibungen (Lehrpräsentation oder Lehrleistung oder Lehrqualität?) sowie Differenzierung in den Instrumenten (nach Dimensionen) und in der Dokumentation und Interpretation (nicht nur globale Mittelwerte);

(2) Zumindest ist die Replikation einer Evaluation von Kursen, von Indikatoren etc. vorauszusetzen, ehe eine Diagnose über deren Qualität öffentlich positiv

oder negativ gefällt werden dürfte – selbst bei einem guten Befragungs- oder Testinstrument;

(3) Als dritte Voraussetzung: eine mehrfache Variation ist zu verlangen, z.B. über Veranstaltungstypen oder über Hochschulen/Kurse, um Homogenität oder Heterogenität, Stabilität oder Variabilität von Lehrleistungen und Studienqualitäten im Vergleich zu erkennen.

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

3 Stellenwert studentischer Befragungen und Rolle der Studierenden

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

Angesichts der Entwicklungen und Verhältnisse an den Hochschulen stellt sich die grundsätzliche Frage: „Wie ist (wieder) Teilnahme und Anteilnahme der Studierenden für Studium und Hochschule zu gewinnen?“. Die bloße Steigerung der „Attraktivität“ einzelner Hochschulen, ihr Imagegewinn oder –verlust im Wettbewerb über Evaluation und Ranking, all das ist für ein Mehr an studentischer Beteiligung viel zu wenig. Denn es geht in erster Linie darum, Zugehörigkeiten und Bindungen herzustellen, die darüber nicht erreichbar sind.

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

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

für den eigenen „Studierertrag“, aus der sie nicht entlassen werden sollten, zu ihrem eigenen Nutzen wie zum Vorteil für die Hochschule.

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

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

Literaturangaben:

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

Bargel, T. / Multrus, F. / Ramm, M. (1996): Studium und Studierende in den 90er Jahren. Entwicklung an Universitäten und Fachhochschulen in den alten und neuen Bundesländern. Bonn 1996.

Bargel, T. / Multrus, F. / Ramm, M.: Studiensituation und studentische Orientierungen. 7. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen (Kurzfassung). Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 1999.

Bargel, T. (2000): Studentische Befragungen als Beitrag zur Evaluation der Lehre: Methodische Einwände und Probleme. Manuskript. AG Hochschulforschung, Universität Konstanz 2000.

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

Daniel, H.-D. (2000): Die Bewertung der Lehre durch Studierende. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 3-2000. Bayerisches Staats-

institut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. München 2000, S. 275-296.

Hage, N. el (1996a): Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente und Grundlagen. Bonn 1996a.

Hage, N. el (1996b): Studentische Urteile zur Lehr- und Studienqualität. Analysen zu ihrer Validität anhand der Indikatoren und Skalen im Studierendensurvey. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, Nr. 19), Konstanz 1996b.

Kromrey, H. (1994): Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern. In: Mohler, P. (Hrsg.): Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung. Münster 1994, S. 91-114.

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

Richter, R. (Hg., 1994): Qualitätssorge in der Lehre. Leitfaden für die studentische Evaluation. Neuwied 1994.

Rindermann, H. (1996): Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen. Landau 1996.

Rindermann, H. (1998): Das Münchner multifaktorielle Modell der Lehrveranstaltungsqualität: Entwicklung, Begründung und Überprüfung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 3-1998. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. München 1998, S. 189-224.

Webler, W.-D. / Domeyer, V. / Schiebel, B. : Lehrberichte: empirische Grundlagen, Indikatoreauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten. Bad Honnef 1993.