

HNU Working Paper

Nr. 26

Dirk Bildhäuser

Kritische Diskussion des Qualitätsbegriffs in der Hochschullehre

08 / 2013

Dr. Dirk Bildhäuser, Professor für BWL und Unternehmensführung
Hochschule für angewandte Wissenschaften Neu-Ulm
University of Applied Sciences
Wileystraße 1, D-89231 Neu-Ulm

Abstrakt

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Interpretation und der Umsetzung des Qualitätsbegriffs in der Hochschullehre. Die Diskussion der vergangenen Jahre hat hier eine mehr oder minder eindeutige Position bezogen. Diese wird kritisch beleuchtet und es wird auf der Basis empirischen Materials hierzu eine alternative Perspektive entwickelt.

Freie Schlagwörter

Lehre, Qualität, Wirtschaft, Humboldt, Elite

JEL-Klassifikation

A20, A22, A29

Inhalt

| | |
|--|----|
| 1. Anlass und Gang der Untersuchung | 4 |
| 2. Umsetzung in der Praxis | 4 |
| 2.1 Definition des Qualitätsbegriffs | 4 |
| 2.2 Erste Resultate | 5 |
| 3. Auftrag an die Hochschulen in Deutschland | 9 |
| 3.1 Politische Perspektive | 9 |
| 3.2 Volkswirtschaftliche Perspektive | 10 |
| 4. Notwendigkeit einer Neuorientierung?! | 13 |
| 4.1 „Spiegelung“ des Qualitätsbegriffs | 13 |
| 4.2 Mut zur Eliteförderung | 14 |
| 4.3. Strategische Verankerung des Qualitätsbegriffs | 15 |
| 5. Praktische Umsetzung | 16 |
| 5.1 Generelle Idee | 16 |
| 5.2 Maßnahmen in der Studienphase I | 18 |
| 5.3 Maßnahmen in der Studienphase II | 19 |
| 5.4. Maßnahmen in der Studienphase III | 19 |
| 6. Fazit | 20 |
| Literaturverzeichnis | 21 |
| Anhang | 23 |

1. Anlass und Gang der Untersuchung

Es sind Schlagworte wie „Bologna-Prozess“, „meinprof.de“ oder „Exzellenzinitiative“, die die Qualitätsdiskussion in der Hochschullandschaft in den vergangenen Jahren wohl entscheidend beeinflusst haben. Schaut man sich diese und verwandte Treiber an, ist erkennbar, dass die meisten nicht aktiv von den Hochschulen selbst gestaltet, sondern vielmehr durch außenstehende Stakeholdergruppen eingebracht wurden (damit erlangt der Begriff „Treiber“ im Übrigen auch eine ganz andere Interpretationsperspektive).

Als Reflex hierauf überschlugen sich die für diese Qualitätsdiskussion in den Hochschulen Verantwortlichen regelrecht in der Kreation von Strategien und Maßnahmenplänen, um die Qualität der Lehre doch endlich zu verbessern. Dieser Beitrag will daher losgelöst von dieser Diskussion untersuchen, auf welcher Grundlage und Ausrichtung der Qualitätsbegriff in der Hochschullehre eigentlich ruht bzw. ruhen sollte. In einem ersten Schritt wird dazu der aktuelle Diskussionsstand zusammengefasst und dessen Umsetzung auf Ergebnisqualität überprüft.

Anschließend wird der eigentliche Auftrag an die deutschen Hochschulen in den Fokus genommen. Daraus abgeleitet wird die Frage der Notwendigkeit einer Neuorientierung diskutiert, um anschließend praktische und praktikable Strategien und Maßnahmen zu entwickeln.

2. Umsetzung in der Praxis

2.1 Definition des Qualitätsbegriffs

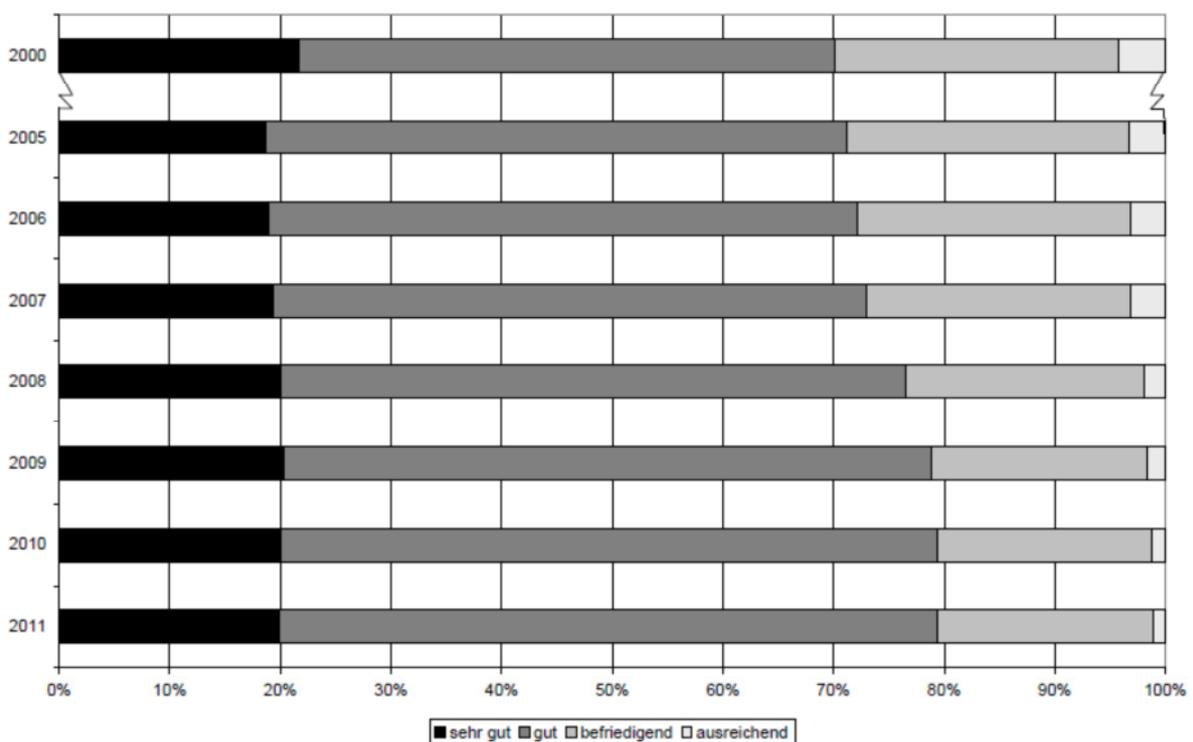
Der Autor erhielt jüngst eine Email eines Kollegen, die auf die neueste Entwicklung im „Dozenten-Business“ verwies: Eine Datenbrille für Professoren, der damit direkt mit seinen Studenten kommunizieren kann (vgl. Vielmeier 2013). Die Studenten können mit dieser Technik über eine eigene App direkt in der Veranstaltung dem Professor Hinweise zu seiner Vorlesung geben. Eine von vielen Optionen ist beispielsweise, dass quasi per Abstimmung der Wunsch formuliert werden kann, das Vorlesungstempo zu verlangsamen oder nicht verstandene Inhalte noch einmal zu wiederholen. Mit anderen Worten: Der Professor wird final zum Dienstleister der Studenten. Was daraus dann im negativen Sinne werden könnte, hat der Kollege in einem amüsanten Blog zusammengefasst (vgl. Wettengl 2013).

Aber auch die ernstgemeinte, wissenschaftliche Diskussion über die Qualität in der Hochschullehre geht eindeutig in diese Richtung. Denn hier werden regelmäßig und ausschließlich die Haltungen und Handlungen des Dozenten in den Fokus der Diskussion genommen. Die Rolle der Studenten wird in diesen Betrachtungen zumeist ausgeklammert bzw. als „Resonanzkörper“ für die Performance des Dozenten interpretiert. Indiz dafür ist die regelmäßige Messung der letzteren durch die Evaluation der Studenten.

2.2 Erste Resultate

Die ersten Ergebnisse der seit einigen Jahren andauernden Qualitätsdiskussion und deren didaktische Umsetzung scheinen auf den ersten Blick ermutigend zu sein. So vermeldete die Süddeutsche Zeitung auf Seite Eins, dass der Wissenschaftsrat festgestellt habe, dass sich die Noten an sämtlichen Hochschul(form)en in Deutschland deutlich verbessert haben: Waren es im Jahr 2000 noch 70 Prozent der Studenten, die mit „gut“ oder „sehr gut“ abschlossen, waren es im Jahr 2011 nahezu 80 Prozent, die dies erreichten (vgl. Preuss 2012: 1).

Abbildung 1: Notenverteilung in Abschlussprüfungen an deutschen Hochschulen (ohne Promotion) 2000 und 2005-2011:

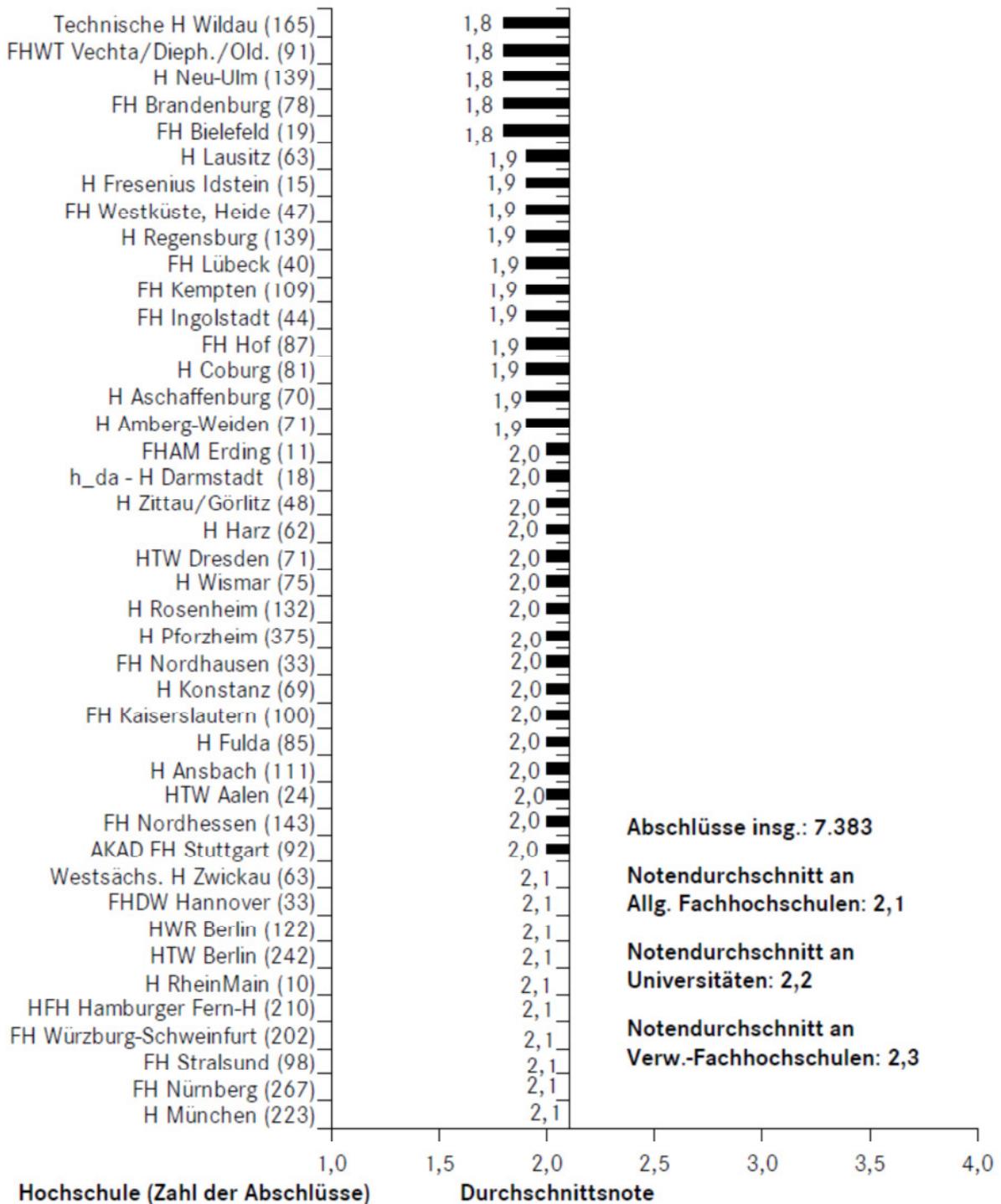


(Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats 2012: 38)

Auffällig ist an der Notenverteilung auch, dass die Anzahl der sehr guten Noten nahezu konstant ist (bei ca. 20 Prozent). Aber das „Mittelfeld“ hat sich offenbar deutlich verbessert.

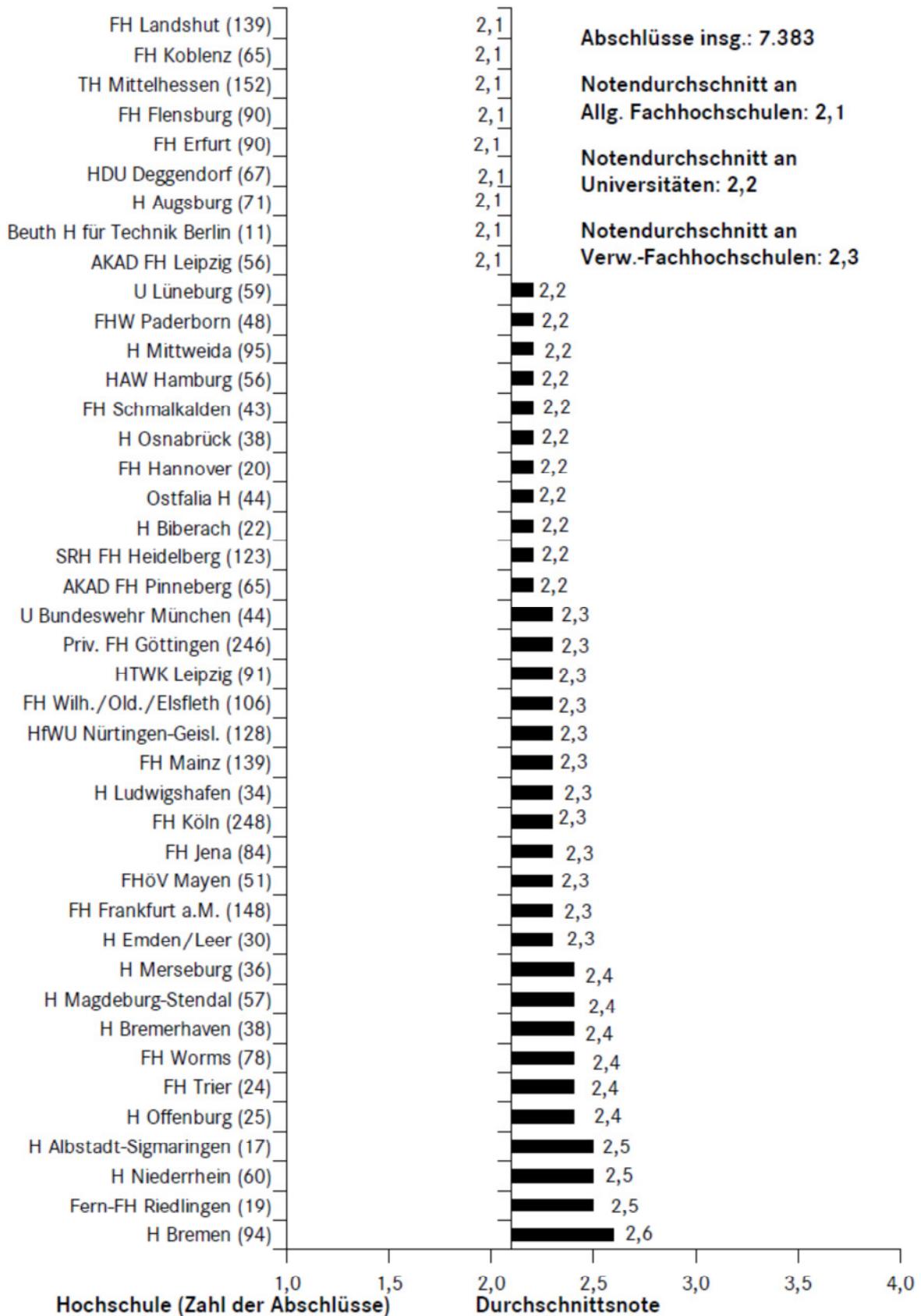
Dieser Durchschnitt variiert natur- und traditionsgemäß zwischen den einzelnen Fachrichtungen. Aber auch innerhalb einer Fachrichtung gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen Hochschulen (als Beispiel die Fachrichtung und Hochschulform des Autors, der an der Hochschule Neu-Ulm lehrt):

Abbildung 2: Durchschnittsnoten Diplom (FH) Betriebswirtschaftslehre im Prüfungsjahr 2010



(Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats 2012: 138-139)

Fortsetzung:



Man könnte also schlussfolgern, dass (a) die bisherigen Bemühungen zur Verbesserung der Qualität der Hochschullehre generell erfolgreich gewesen sind und (b) einige Hochschulen dies offenbar besser bewerkstelligen als andere. Doch nach der Meinung des Wissenschaftsrats ist genau dies ein Trugschluss: Bezüglich der erstgenannten Hypothese (a) muss man sich daher zunächst genauer anschauen, welche Funktionen eigentlich Noten erfüllen sollen. Der Wissenschaftsrat definiert diese wie folgt: „Prüfungsnoten erfüllen mehrere Funktionen. Sie dokumentieren und bewerten einen Leistungsstand, geben den Geprüften Rückmeldung und informieren Dritte – insbesondere Arbeitgeber und andere Hochschulen – über die Leistungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen.“ (Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats 2012: 7). Angesichts der deutlichen Verbesserung der Noten innerhalb nur weniger Jahre sind bezüglich der gleichzeitigen Steigerung der Leistungsfähigkeit der Studenten erhebliche Zweifel angebracht. Berücksichtigt man dazu die parallel stattgefundene Umstellung der Diplom- auf die Bachelorstudiengänge und lässt Arbeitgeber hierüber ihre Meinung kundtun, so verstärkt sich dieser Zweifel noch. So hat laut Befragung von Unternehmen durch das Institut der Deutschen Wirtschaft die sog. Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen in den vergangenen Jahren erheblich abgenommen: Es gebe große Unterschiede zwischen der Erwartungshaltung der Unternehmen und des tatsächlich wahrgenommenen Niveaus sowohl in der Fach- wie auch in der Methoden- und Sozialkompetenz (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2012: 90ff). Auch gehen manche Unternehmen dazu über, die Absolventen regelrecht „nachzuschulen“. Wäre die Leistungsfähigkeit tatsächlich gestiegen, wäre dies sicher nicht notwendig.

Bei der zweitgenannten Hypothese (b) nutzen die Wissenschaftler zur Begründung sozialwissenschaftliche Erkenntnisse: Die sog. „Signal-to-Noise-Ratio“ beeinflusse hier insbesondere das Ergebnis. Diese sagt im vorliegenden Kontext folgendes aus: „Das beabsichtigte „Signal“ einer Note über die abgelegte Prüfungsleistung wird von verschiedenen „Störgeräuschen“ – insbesondere uneinheitlichen Bewertungsmaßstäben, einer impliziten Orientierung am Mittelwert der Prüfungsgruppe sowie spezifischen Fachkulturen – begleitet. Die Signal-to-Noise-ratio fällt dementsprechend umso günstiger aus, je stärker die Abhängigkeit einer Prüfungsnote von dem Kontext ist, in dem sie vergeben wird.“ (Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats 2012: 8) Mit anderen Worten: Ist das Notenniveau an einer Hochschule traditionell eher hoch, verstärkt sich das in die Zukunft. Und studieren an einer Hochschule eher unterdurchschnittlich begabte Studenten, wird im Mittel einem Studenten aus dieser Vergleichsgruppe eine relativ gesehen bessere Note zuteil, als wenn er an einer Hochschule mit einem höheren Ausgangsniveau studiert et vice versa.

Im Ergebnis kann bzw. muss damit sogar festgestellt werden, dass die Qualitätsdiskussion bis dato nicht zu den gewünschten Resultaten geführt hat. Das kann einerseits daran liegen, dass die Maßnahmen (noch) nicht vollständig umgesetzt sind bzw. gegriffen haben. Es kann aber auch sein, dass der Qualitätsbegriff als solches neu definiert werden muss. Die Betriebswirtschaftslehre spricht hier vom Unterschied zwischen Effizienz und Effektivität. Letztere hat eine strategische Perspektive. Diese näher zu untersuchen, ist Gegenstand des nachfolgenden Kapitels.

3. Auftrag an die Hochschulen in Deutschland

3.1 Politische Perspektive

Möchte man aus strategischer Sicht den Bildungsauftrag und den dahinter stehenden Qualitätsbegriff der deutschen Hochschulen untersuchen, kommt man an der Politik und im vorliegenden Kontext am Bologna-Prozess nicht vorbei. Dieser war für Europa und speziell für Deutschland der Anlass für die umfangreichsten Reformen der jüngsten Zeit in der deutschen Hochschullandschaft. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung sagt dazu: „Ziel des 1999 in der italienischen Universitätsstadt Bologna angestoßenen Hochschulreformprozesses ist es, international akzeptierte Abschlüsse zu schaffen, die Qualität von Studienangeboten zu verbessern und mehr Beschäftigungsfähigkeit zu vermitteln“. (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013)

Es ist mittlerweile ohne Frage, dass der Prozess sowohl zu einer Erhöhung der international akzeptierten Abschlüsse (vgl. Bundesregierung 2012: 3) als auch zu mehr Beschäftigung geführt hat (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009: 1). Ob damit aber auch die Beschäftigungsfähigkeit zugenommen hat, wird im nachfolgenden Kapitel noch eingehender untersucht. Die Frage, die sich im vorliegenden Kontext stellt, ist aber eine andere: Inwieweit ist die Qualität von Studienangeboten verbessert worden bzw. welche Forderungen gehen hierzu vom Bologna-Prozess überhaupt aus?

In der ursprünglichen Bologna-Erklärung heißt es zum Thema zunächst nur: „Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden.“ Die Bologna-Erklärung wurde sodann von den nationalen Regierungen bzw. von dazu Beauftragten in Handlungspläne umgesetzt. Auf Deutschland bezogen hat die sog. Bologna-Gruppe umfassende Reformen vorgeschlagen, die dann entsprechend implementiert wurden. Die Einführung der Bachelor-Studiengänge ist davon die bekannteste Ausprägung. Bezüglich der nationalen Interpretation der Qualitätsforderung wurde diese in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz im Jahr 2003 konkretisiert. Dort wird zur Qualitätssicherung eine entsprechende Akkreditierung verpflichtend gemacht. In der Vorbemerkung heißt es wörtlich: „Mit den nachfolgenden Strukturvorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge kommen die Länder ihrer gesamtstaatlichen Verantwortung im Hochschulbereich für die Gewährleistung der Gleichwertigkeit einander entsprechender Studien- und Prüfungsleistungen sowie Studienabschlüsse und der Möglichkeit des Hochschulwechsels nach. Diese Vorgaben sind zugleich ein wesentlicher Schritt auf dem Weg zur Errichtung des europäischen Hochschulraumes im Rahmen des Bologna-Prozesses.“ (Kultusministerkonferenz 2010: 1)

Im Ergebnis sieht also danach aus, dass vom Bologna-Prozess selbst keine echte Konkretisierung des Qualitätsbegriffs ausging. Damit fand auch keine wirkliche Qualitätsdefinition für die deutsche Hochschullandschaft statt. Man fokussierte sich vielmehr auf den Aspekt der Qualitätsevaluation – in dem Sinne, dass über Akkreditierungen der Grad an Umsetzungsfortschritt der Reform selbst als Qualität interpretiert wurde. Insgesamt wird der Qualitätsbegriff in politischer Perspektive

daher relativ unbestimmt interpretiert. Die Hochschulrektorenkonferenz hat folgerichtig jüngst ein eigenes Forderungspapier aufgestellt, das diese Lücke anspricht und damit die Politik zu entsprechendem Handeln auffordert (vgl. dazu auch später Hochschulrektorenkonferenz 2010).

3.2 Volkswirtschaftliche Perspektive

Ein wesentlicher Kritikpunkt der Bologna-Reform ist, dass die in Deutschland ursprünglich handlungsleitende Idee des Humboldt'schen Bildungsideals ersetzt wurde durch eine reine Orientierung an der Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen (siehe oben). In der vorliegenden Form findet demnach an den deutschen Hochschulen nach Bologna mehr eine Berufs- als eine Persönlichkeitsausbildung statt.

Nimmt man dieses Faktum ernst (und akzeptiert dieses zunächst einmal), muss man bei der Suche nach der Definition des Qualitätsbegriffs die Perspektive ändern und sich fragen: Wie sieht der Auftrag an die Hochschulen aus volkswirtschaftlicher Sicht überhaupt aus? Eine erste Antwort hierzu findet sich in der bereits zitierten Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft. Die in der nachfolgenden Tabelle aufgeführten Fach- und Methodenkompetenzen haben demnach größte Bedeutung für die Unternehmen (befragt wurden 1.527 Unternehmen):

Abbildung 3: Bedeutung von Fach- und Methodenkompetenz – Vergleich Erfahrungen und Erwartungen

1= sehr wichtig 4 = unwichtig, Angabe in Prozent der Unternehmen*

| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|-------------|------|------|------|-----|
| Fähigkeit, sich in neue Fachgebiete einzuarbeiten | Erfahrungen | 68,1 | 28,9 | 2,8 | 0,2 |
| | Erwartungen | 62,3 | 34,2 | 3,1 | 0,4 |
| Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden | Erfahrungen | 65,3 | 32,7 | 2,0 | 0,0 |
| | Erwartungen | 58,2 | 38,7 | 2,9 | 0,2 |
| Fähigkeit, Wissenslücken zu erkennen und zu schließen | Erfahrungen | 52,5 | 42,5 | 4,2 | 0,8 |
| | Erwartungen | 50,0 | 44,0 | 5,8 | 0,2 |
| Analytische Fähigkeiten | Erfahrungen | 50,3 | 45,3 | 4,2 | 0,2 |
| | Erwartungen | 40,7 | 51,2 | 7,4 | 0,6 |
| Breites Grundlagenwissen | Erfahrungen | 49,3 | 44,9 | 5,8 | 0,0 |
| | Erwartungen | 45,2 | 49,5 | 4,9 | 0,4 |
| Fähigkeit, wissenschaftliche Ergebnisse/ Konzepte praktisch umzusetzen | Erfahrungen | 43,4 | 39,2 | 14,1 | 3,4 |
| | Erwartungen | 35,2 | 40,9 | 18,1 | 5,8 |
| Spezielles Fachwissen | Erfahrungen | 29,1 | 51,5 | 18,0 | 1,4 |
| | Erwartungen | 36,0 | 47,1 | 15,4 | 1,4 |
| Kenntnis wissenschaftlicher Methoden | Erfahrungen | 10,9 | 52,4 | 28,2 | 8,5 |
| | Erwartungen | 10,9 | 46,9 | 33,1 | 9,1 |

* Unternehmen, die bereits Erfahrungen mit Bachelorabsolventen haben vs. diejenigen, die nur Erwartungen äußern

(Stifterverband für die deutsche Wissenschaft 2012: 90)

Vergleicht man nun die tatsächlich wahrgenommene Qualifikation der Absolventen – und konzentriert man sich dabei auf die Gruppe der Unternehmen, die bereits Erfahrungen gesammelt hat (und dort wiederum auf die jeweils höchste Bedeutung für die Unternehmen) - wird deutlich, dass bei den Fähigkeiten, sich in neue

Fachgebiete einzuarbeiten und den Fähigkeiten, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden, die größten Defizite bestehen:

Abbildung 4: Vorhandene Qualifikation bei Fach- und Methodenkompetenz – Vergleich Erfahrungen und Erwartungen

1= sehr wichtig 4 = unwichtig, Angabe in Prozent der Unternehmen*

| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|-------------|------|------|------|-----|
| Fähigkeit, sich in neue Fachgebiete einzuarbeiten | Erfahrungen | 18,4 | 61,6 | 19,2 | 0,8 |
| | Erwartungen | 12,7 | 62,9 | 22,1 | 2,4 |
| Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden | Erfahrungen | 11,5 | 53,0 | 31,9 | 3,5 |
| | Erwartungen | 4,6 | 52,0 | 40,7 | 2,8 |
| Fähigkeit, Wissenslücken zu erkennen und zu schließen | Erfahrungen | 14,0 | 55,8 | 27,7 | 2,5 |
| | Erwartungen | 6,8 | 61,2 | 28,5 | 3,5 |
| Analytische Fähigkeiten | Erfahrungen | 11,3 | 55,3 | 31,4 | 1,9 |
| | Erwartungen | 5,4 | 56,4 | 35,8 | 2,4 |
| Breites Grundlagenwissen | Erfahrungen | 9,3 | 60,8 | 26,8 | 3,1 |
| | Erwartungen | 6,5 | 50,2 | 37,8 | 5,4 |
| Fähigkeit, wissenschaftliche Ergebnisse/ Konzepte praktisch umzusetzen | Erfahrungen | 8,8 | 44,9 | 40,1 | 6,3 |
| | Erwartungen | 5,7 | 43,5 | 46,3 | 4,6 |
| Spezielles Fachwissen | Erfahrungen | 9,8 | 43,3 | 37,2 | 9,6 |
| | Erwartungen | 8,9 | 47,7 | 35,6 | 7,8 |
| Kenntnis wissenschaftlicher Methoden | Erfahrungen | 7,1 | 50,0 | 37,2 | 5,6 |
| | Erwartungen | 6,5 | 49,0 | 38,6 | 5,9 |

* Unternehmen, die bereits Erfahrungen mit Bachelorabsolventen haben vs. diejenigen, die nur Erwartungen äußern

(Stifterverband für die deutsche Wissenschaft 2012: 91)

Bei den Methoden – und Sozialkompetenzen stellt sich das Bild wie folgt dar:

Abbildung 5: Bedeutung von Methoden- und Sozialkompetenz – Vergleich Erfahrungen und Erwartungen

1= sehr wichtig 4 = unwichtig, Angabe in Prozent der Unternehmen*

| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|-------------|------|------|-----|-----|
| Selbstständiges Arbeiten | Erfahrungen | 73,9 | 25,3 | 0,8 | 0,0 |
| | Erwartungen | 72,2 | 25,7 | 2,1 | 0,0 |
| Kommunikationsfähigkeit | Erfahrungen | 71,7 | 27,5 | 0,8 | 0,0 |
| | Erwartungen | 68,9 | 30,0 | 1,0 | 0,0 |
| Kooperationsfähigkeit | Erfahrungen | 69,3 | 30,3 | 0,4 | 0,0 |
| | Erwartungen | 65,8 | 33,1 | 1,0 | 0,0 |
| Problemlösungsfähigkeit | Erfahrungen | 69,3 | 30,3 | 0,4 | 0,0 |
| | Erwartungen | 68,9 | 30,2 | 0,8 | 0,0 |
| Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einzustellen | Erfahrungen | 65,3 | 32,5 | 2,0 | 0,2 |
| | Erwartungen | 60,7 | 36,0 | 3,1 | 0,2 |
| Zeitmanagement | Erfahrungen | 45,5 | 48,3 | 6,2 | 0,0 |
| | Erwartungen | 43,6 | 49,0 | 7,2 | 0,2 |

* Unternehmen, die bereits Erfahrungen mit Bachelorabsolventen haben vs. diejenigen, die nur Erwartungen äußern

(Stifterverband für die deutsche Wissenschaft 2012: 93)

Abbildung 6: Vorhandene Qualifikation bei Methoden- und Sozialkompetenz – Vergleich Erfahrungen und Erwartungen

1= sehr wichtig 4 = unwichtig, Angabe in Prozent der Unternehmen*

| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|-------------|------|------|------|-----|
| Selbstständiges Arbeiten | Erfahrungen | 18,4 | 48,7 | 29,2 | 3,7 |
| | Erwartungen | 7,4 | 56,8 | 31,2 | 4,6 |
| Kommunikationsfähigkeit | Erfahrungen | 16,6 | 64,8 | 17,2 | 1,4 |
| | Erwartungen | 12,1 | 67,0 | 19,7 | 1,1 |
| Kooperationsfähigkeit | Erfahrungen | 25,0 | 58,9 | 15,5 | 0,6 |
| | Erwartungen | 12,0 | 66,7 | 20,2 | 1,1 |
| Problemlösungsfähigkeit | Erfahrungen | 7,9 | 57,0 | 32,2 | 2,9 |
| | Erwartungen | 6,3 | 54,9 | 36,4 | 2,4 |
| Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einzustellen | Erfahrungen | 12,6 | 55,4 | 30,0 | 2,1 |
| | Erwartungen | 5,8 | 53,6 | 38,0 | 2,6 |
| Zeitmanagement | Erfahrungen | 8,7 | 48,6 | 38,2 | 4,5 |
| | Erwartungen | 6,0 | 52,3 | 37,4 | 4,3 |

* Unternehmen, die bereits Erfahrungen mit Bachelorabsolventen haben vs. diejenigen, die nur Erwartungen äußern

(Stifterverband für die deutsche Wissenschaft 2012: 94)

Die größten Deltas nach der oben beschriebenen Betrachtung ergeben sich hier in der Reihenfolge Problemlösungsfähigkeit, Selbstständiges Arbeiten, Kommunikationsfähigkeit und Fähigkeit, sich auf andere Umstände einzustellen.

In der Untersuchung wurde des Weiteren eine für den vorliegenden Kontext entscheidende Frage gestellt: „Gibt es grundsätzlich Nachbesserungsbedarf bei den Bachelorstudiengängen?“ Diese Frage wurde von denjenigen Unternehmen, die bereits Erfahrung mit Bachelorabsolventen gemacht haben, zu 89,9 Prozent mit „Ja“ beantwortet (vgl. Stifterverband für die deutsche Wissenschaft 2012: 96).

Die Antwort, welche Ergebnisse dabei erzielt werden sollen, wurde durch die Nennung der obigen Kompetenzfelder bereits gegeben. Schaut man sich diese etwas näher an, kommt man erstaunlicherweise wieder zurück zu dem, was wir von Humboldt bereits gelernt hatten: Nämlich eine ganzheitliche Ausbildung der Studenten. Weg von der reinen Berufsausbildung hin zur Berufs- und Persönlichkeitsentwicklung. Gerade die Kompetenzfelder im Bereich Methoden- und Sozialkompetenz sprechen hierfür.

Im Ergebnis kommt man damit über den Umweg der volkswirtschaftlichen Anforderungen erstaunlicherweise wieder zurück zu den Humboldt'schen Wurzeln. Und dies sollte handlungsleitend für eine Neuausrichtung der Qualitätsdiskussion sein. Und damit auch für die Umsetzung des Bologna-Prozesses.

4. Notwendigkeit einer Neuorientierung?!

4.1 „Spiegelung“ des Qualitätsbegriffs

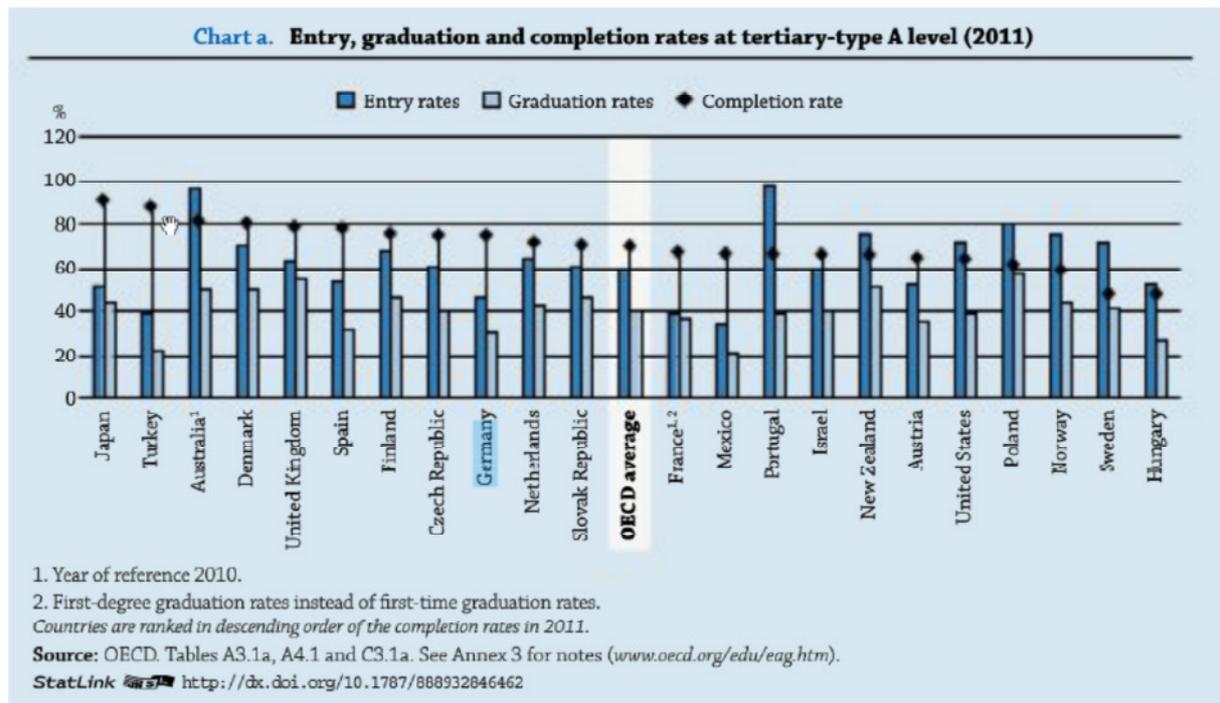
Betrachtet man die Qualitätsdiskussion der vergangenen Jahre, fällt eines auf: Ob bewusst oder unbewusst werden dabei immer die Konzepte und Handlungen des Dozenten in den Mittelpunkt gestellt. Das mag zunächst auch selbstverständlich sein: Ist doch der Dozent für die Strukturierung des Lernstoffs und die prozessuale Gestaltung einer Veranstaltung verantwortlich. Und letztlich wird in den Evaluationen auch genau dies bewertet: Wesentliche Überschriften sind dabei „Inhalt der Lehrveranstaltung“, „Didaktische Vermittlung“ und „Auftreten des Dozenten“ (vgl. als Beispiel den Evaluationsbogen im Anhang).

Angenommen, ein Dozent erhält bei all diesen Parametern Bestnoten von den Studenten (den oftmals zitierten psychologischen Deal „gute Evaluation gegen gute Noten“ einmal außen vor gelassen): Was sagt dies eigentlich über die Qualität der Lehre aus? Denn diese Betrachtung ist zunächst einmal „input-orientiert“. Spiegelt man dies gegen die oben genannten Kompetenzfelder, erkennt man, dass hier eine Lücke entstanden ist: Denn letztere sind explizit „output-orientiert“. Mit anderen Worten: Es kann durchaus sein, dass ein Dozent eine derart hohe Qualität liefert, dass diese auf einem 100%-Level liegt (und dieser möglicherweise sogar so wahrgenommen wird). Ist die Resonanz auf Seite der Studenten aber gleichzeitig und ebenso im Extremfall bei 0%, so haben wir im Ergebnis auch nur einen 0%-Output. Damit wird eines klar: Es ist natürlich wichtig, dass die Qualitätsdiskussion auf Dozentenseite beginnt. Es muss aber – und das ist in den vergangenen Jahren eindeutig versäumt worden – auch die Studentenseite mit einbezogen werden. Und diese Einbeziehung bedeutet, dass ganz bestimmte Anforderungen an die Studenten definiert werden müssen. Damit erhält der Qualitätsbegriff eine zweite Dimension.

Es wäre nun ein leichtes, diese Anforderungen dahingehend zu interpretieren, dass für den Hochschulzugang gewisse Mindestanforderungen gestellt werden sollen. Wir kennen dies aber bereits über diverse NC's sowie über die Studierfähigkeitstests. Das mag auf einzelne Hochschulen bezogen durchaus hilfreich sein, da man hierdurch eine „Selektion der Besten“ erreichen kann. Doch was passiert mit denjenigen, die hier durch das Raster fallen – und dennoch studieren möchten und auch die entsprechende Zugangsberechtigung haben? Auf einer Makroebene kann dieses Problem also nicht gelöst werden.

Auch steht dem die Politik bzw. der internationale Druck entgegen: Die OECD fordert seit Jahren, dass die Anzahl der Höherqualifizierten in Deutschland signifikant gesteigert werden solle. Das betrifft einerseits die unterdurchschnittliche Studienanfängerquote (46% vs. 60% im OECD-Durchschnitt) und andererseits die Studienabschlussquote (30% vs. 40% im OECD-Durchschnitt):

Abbildung 7: Vergleichswerte OECD



(OECD 2013: 68)

Den Forderungen der OECD entsprechend hat beispielsweise die Bayerische Staatsregierung bereits bis 2011 38.000 zusätzliche Studienplätze geschaffen. Ca. 5.500 davon waren allerdings der Aussetzung des Wehr- und Zivildiensts geschuldet (vgl. o.V. o.J.). Es muss aber dennoch davon ausgegangen werden, dass zumindest bei der Studienanfängerquote eher noch mehr Studierende auf die Hochschulen zukommen werden.

Es bleibt also die Frage, was das für die Interpretation des Qualitätsbegriffs bedeutet. Kommt man nun wieder zurück auf die oben genannten Kompetenzfelder, wird schnell deutlich, dass gerade bei steigenden Studentenzahlen (und im bestmöglichen Fall bei auch entsprechender Steigerung der Dozentenanzahl und der notwendigen Infrastruktur) ein Mehr desselben keine Qualitätsverbesserung nach sich ziehen wird. Die Ansprüche, die aus dem volkswirtschaftlichen Umfeld heraus an die Studenten und damit an die Hochschulen formuliert werden, erfordern gerade auf Grund der steigenden Studienanfängerquoten ein Umdenken in der oben skizzierten Form. Dabei muss insbesondere auch die Studienabschlussquote mit in den Fokus rücken. Denn alles andere führt volkswirtschaftlich zu Fehlallokationen der Arbeitskraft kommender Generationen.

4.2 Mut zur Eliteförderung

Welches Ziel und damit welcher Qualitätsanspruch sind demgemäß zu formulieren? Blickt man hinter die Kulissen des OECD-Berichts, so fällt auf, dass die Autoren eine ganz bestimmte Prämisse mit ihren Forderungen verbinden. Diese lautet: Mehr

Studienanfänger und mehr Studienabschlüsse führen zu mehr Kompetenz in einer Volkswirtschaft.

Es muss erlaubt sein, diese Gleichung zu hinterfragen: Denn die eigentlichen Treiber für Innovation und Fortschritt in einer Volkswirtschaft sind nicht die breite Masse, sondern die intellektuellen Eliten. Setzt man diese mit den in der Tabelle 1 aufgeführten sehr guten Studenten gleich, stellt man wie oben bereits geschehen zunächst einmal fest, dass die Quote dieser Gruppe annähernd gleich ist.

Man könnte nun weiter argumentieren, dass bei steigenden Studienabschlussquoten die Anzahl dieser guten Studenten gleichsam steigt. Demgegenüber steht aber – wie ebenfalls oben gezeigt - dass die Unternehmen in Deutschland gleichzeitig unzufriedener mit den Absolventen werden. Es liegt daher nahe, dass die Interpretation des Qualitätsbegriffs mittlerweile dazu geführt hat, dass zwar rein quantitativ die Verteilung der Noten in diesem Segment relativ gleich geblieben ist. Aber in einem quasi bundesweiten Signal-to-Noise-Effekt gehen diese sehr guten Noten mit einer sinkenden Performance dieser sehr guten Studenten einher. Mit anderen Worten: Durch die offensichtlichen Bemühungen, das Mehr an Studenten und gleichzeitig das breite Mittelfeld besser zu „bedienen“, sind die Eliten vernachlässigt und nicht entsprechend gefördert worden. Dieses Phänomen kann an jeder Grundschule in Deutschland beobachtet werden, da hier die Gleichverteilung der Schüler naturgemäß noch am höchsten ist.

Qualität sollte sich daher an den Besten orientieren. Diese verdienen gerade an den Hochschulen aus den genannten Gründen eine bessere Förderung. Wenn auch vor einem anderen Hintergrund hat die Politik dieses Thema bereits vor Jahren aufgegriffen: Mit der Hochschulexzellenzinitiative der Bundesregierung und der Länder verbunden sind drei Förderlinien: Graduiertenschule, Exzellenzcluster sowie Zukunftskonzepte (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012). Doch das Thema Lehre taucht hier nicht auf.

4.3. Strategische Verankerung des Qualitätsbegriffs

In seinem bereits zitierten Bericht hat der Wissenschaftsrat zur Verwendung seiner Ergebnisse folgendermaßen aufgerufen: „Mit der gebotenen Sorgfalt bei der Interpretation der Ergebnisse kann jedoch eine Vielzahl von Akteuren in Hochschulpolitik und -management den Arbeitsbericht als Informationsquelle zur Selbstbeobachtung, zur Qualitätssicherung und für die interne Strategieentwicklung nutzen.“ (Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats 2012: 8)

Insbesondere letzteres erscheint gerade auch vor dem Hintergrund, dass die Politik wie gezeigt recht vage mit dem Thema Qualität umgeht, mehr als erforderlich. Viele Hochschulen haben mittlerweile auch entsprechende Strategien entwickelt – und veröffentlichen diese zumeist in Form einer Vision oder eines Leitbildes. Die Inhalte variieren naturgemäß. Und bei einigen Hochschulen findet das Thema Qualität auch Eingang in das Leitbild. So heißt es beispielsweise im Leitbild der LMU München: „Die LMU verbessert die hohe Qualität ihrer forschungsbasierten Lehre weiter, um den Absolventen eine hervorragende Vorbereitung auf ihren Start ins Berufsleben zu ermöglichen“. (Ludwig-Maximilians-Universität 2008: 4)

Auffällig an dieser Formulierung ist, dass die „alte“ Interpretation und Haltung hinter dem Qualitätsbegriff sichtbar wird. Die Einbeziehung der studentischen Komponente im oben definierten Sinne (Output-Qualität der Studenten) findet nicht statt. Allerdings bekennt sich die LMU zum Thema Exzellenz, „indem sie frühzeitig begabte junge Menschen als Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler identifiziert und durch gezielte Maßnahmen fördert.“ (Ludwig-Maximilians-Universität 2008: 4) Aber nur in der Forschung.

Zusammengefasst sollte es also Aufgabe der deutschen Hochschulen sein, den Qualitätsbegriff in der Lehre gemäß den Anforderungen aus der Industrie zu definieren und damit gezwungenermaßen die studentische Seite mit einzubeziehen. Gerade vor dem Hintergrund der wichtigsten Kompetenzfelder, die gar nicht so weit von Humboldt entfernt sind, sollte dabei der Fokus auf die Weiterentwicklung der besten Studenten gelegt werden. Da dies sicher innerhalb und außerhalb der Hochschulen zu Diskussionen führen wird, wäre es sicher sinnvoll, diese mutige Neuausrichtung in der Vision, dem Leitbild oder der Mission einer jeden Hochschule zu verankern.

Dass dies funktionieren kann, macht uns beispielsweise einer der globalen Leader vor: Im Mission Statement der Harvard University (für das Undergraduate Program) heißt es: „The college encourages students to respect ideas and their free expression, and to rejoice in discovery and in critical thought; to pursue excellence in a spirit of productive cooperation; and to assume responsibility for the consequences of personal actions. Harvard seeks to identify and to remove restraints on students' full participation, so that individuals may explore their capabilities and interests and may develop their full intellectual and human potential. Education at Harvard should liberate students to explore, to create, to challenge, and to lead“. (Lewis 1997)

5. Praktische Umsetzung

5.1 Generelle Idee

Vor den Hintergrund der obigen Ausführungen können die zitierten Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz mit dem vielsagenden Titel „Weiterführung der Bologna-Reform – Kontinuierliche Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium“ im Grunde als Leitidee für eine praktische Umsetzung der Neudefinition des Qualitätsbegriffs übernommen werden. Die Empfehlungen sollen daher an dieser Stelle in Auszügen wiedergegeben werden.

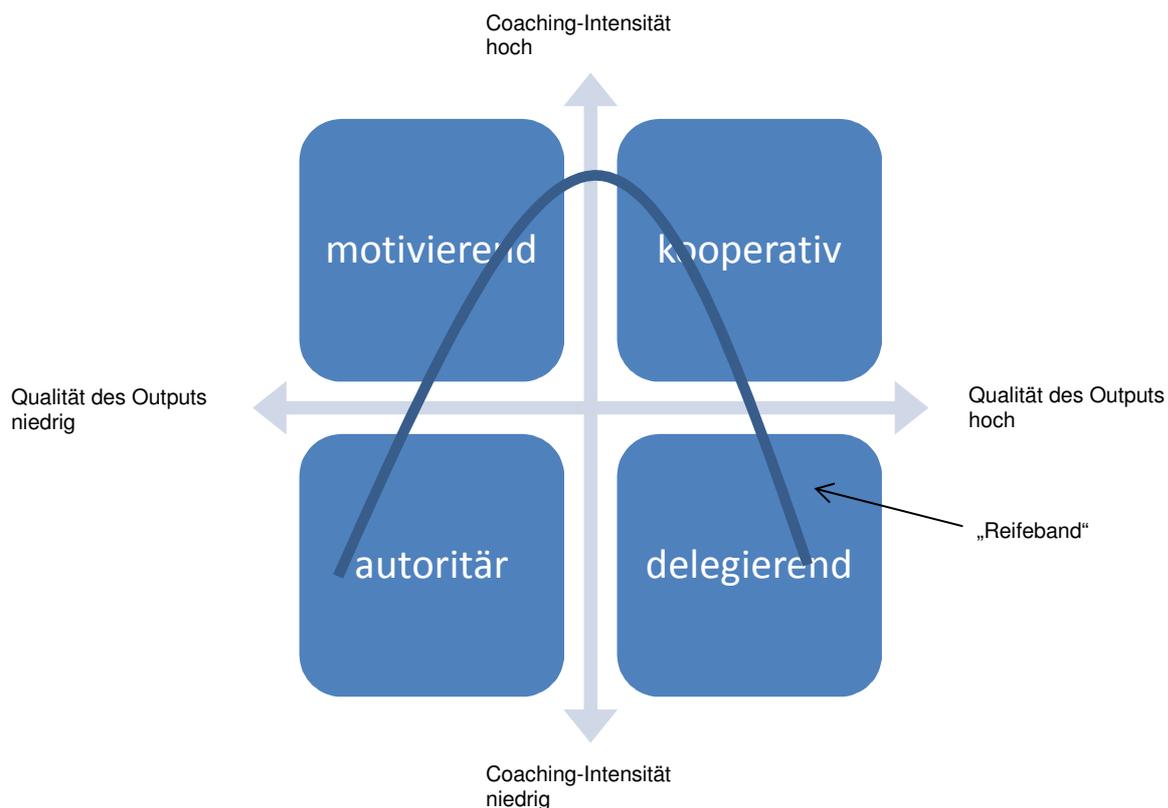
Der Ausgangspunkt für die Autoren ist: „Im Rahmen der Weiterführung der Studienreform rückt die kontinuierliche Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium immer mehr in den Mittelpunkt der Reformarbeit. Ziel dabei ist, die Studierenden beim Erwerb studiengangspezifischer, definierter Kompetenzen (fachwissenschaftlich, fachübergreifend, strategisch etc.) optimal zu unterstützen.“ (Hochschulrektorenkonferenz 2010: 2). Die Orientierung an den oben zitierten Anforderungen der Unternehmen wird hier mehr als deutlich.

Die Hochschulrektorenkonferenz wird im Weiteren noch konkreter: „Gute“ Lehre besteht darin, den Kompetenzerwerb der Studierenden durch anforderungsgerechte

Lehr-, Lern- und Prüfungsformen optimal zu fördern (in diesem Sinne ist „gute“ Lehre studierendenzentriert). (Hochschulrektorenkonferenz 2010: 2) „Die Qualität der Lehre wird dabei u.a. wesentlich beeinflusst durch die Gestaltung der Lernumgebung, durch Lehr-Lernformen, die auf einen aktiven, eigenständigen Kompetenzerwerb abzielen, und durch kompetenzorientierte Prüfungsformen.“ (Hochschulrektorenkonferenz 2010: 2)

Die Frage ist nun, was dieser studierendenzentrierte Qualitätsanspruch für die Dozenten bedeutet. Die Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz lassen eine erste Richtung erahnen: Der Dozent sollte mehr als Lerncoach denn als Wissensvermittler auftreten. Hierbei ist jedoch zwingend die zeitliche Achse zu berücksichtigen. Denn sicher können und müssen Studenten der ersten Studienphase (ca. 1.-3. Semester) anders gecoacht werden als beispielsweise Studenten in der mittleren (3.-6. Semester) oder der letzten Studienphase (6.-8. Semester). In Anlehnung an das Führungsmodell von Lewin und an das Reifegradmodell von Hersey und Blanchard bietet sich dazu nachfolgendes Modell an:

Abbildung 8: Studierendenzentrierte Coaching-Stile



(Eigene Darstellung)

Die bekannten Führungsstile werden hier im Kontext des sog. „Reifebands“ angewendet. Dieses zeigt in der Kombination „Können/Wollen“ vier verschiedene Ausprägungen: 1. „Nicht können/nicht Wollen“, 2. „Nicht Können/Wollen“, 3. „Können/Nicht Wollen“ und 4. „Können/Wollen“. Typischerweise sind die beiden

erstgenannten Kombinationen eher typisch für den Studienbeginn, die beiden letztgenannten eher typisch für das Studienende.

Dieses Modell findet nun je nach Studienphase eine entsprechende Anwendung.

5.2 Maßnahmen in der Studienphase I

Die Frage, die sich in der ersten Studienphase stellt, ist: Wer ist überhaupt da? Aufgrund der in den vergangenen Jahren intensiv erweiterten Optionen, ein Studium aufzunehmen, liegt der Schluss nah, dass das „Publikum“ sehr heterogen ist. Dazu hat der teilweise Wegfall des letzten Schuljahres („G8“) sowie die Aussetzung der Bundeswehr die Heterogenität noch weiter erhöht.

Hinzu kommt, dass Veranstaltungen in dieser ersten Studienphase eher als Massenveranstaltungen durchgeführt werden (müssen). Nimmt man nun auch noch die Idee des Reifebandes hinzu, liegt der weitere Schluss nahe, dass viele der Studenten sich in der Ausprägungsform 1. und 2. befinden und eher wenige in den Ausprägungsformen 3. und 4.

In dieser Ausgangssituation – und vor dem Hintergrund der Sicherstellung einer hohen Outputqualität – bieten sich demgemäß die Führungs-/Coachingstile „autoritär“ und „motivierend“ an. Letztlich führt dies zu einer Selbstselektion der Studenten: Nicht könnende und nicht wollende Studenten werden durch den autoritären Stil entweder in (noch) nicht könnende aber wollende Studenten entwickelt. Oder sie sortieren sich selbst aus dem System heraus. Nicht könnende, aber wollende Studenten werden dagegen durch motivierende Maßnahmen befähigt, die nächste Reifestufe zu nehmen.

Wie man unschwer erkennen kann, ist hier das Hauptproblem, die beiden Gruppen adäquat anzusprechen. Dies kann jedoch funktionieren, wie der unten gezeigte und erprobte Modus verdeutlicht:

Die Veranstaltung des Autors „Grundlagen der BWL“ im ersten Semester findet im gemischten Modus Vorlesung/Übung statt. Konkret werden im Anschluss an einen klassischen Vortrag den Studenten Fragen und Gruppenprojekte zur Bearbeitung gegeben.

In der Folge selektieren sich die Studenten in der Weise, dass eine bestimmte Gruppe im Laufe der Zeit der Veranstaltung fernbleibt. Diese kann sicher der Ausprägungsform 1. zugerechnet werden. Die Studenten der Ausprägungsform 2. (und höher) hingegen gehen den aus ihrer Perspektive eher mühevollen Weg mit.

Dass diese Selbstselektion im Output signifikante Ergebnisse zeigt, konnte im Wintersemester 12/13 anhand einer eigenen empirischen Untersuchung festgestellt werden (Gruppengröße 139 Studenten): Studenten, die regelmäßig an der Veranstaltung und damit an den Übungen teilnahmen, haben

> zu 100% auch die Klausur geschrieben. In der Vergleichsgruppe waren es nur 85%,

> haben eine Notenstufe besser abgeschnitten als die Studenten der Vergleichsgruppe,

> hatten ein um 50% geringeres Risiko, bei der Klausur durchzufallen als Studenten der Vergleichsgruppe.

Zusammengefasst sind daher in der ersten Studienphase eher autoritäre bzw. kooperative Herangehensweisen förderlich. Die Selbstselektion der Studenten unterstützt dabei das Ziel eines hohen Qualitätsanspruchs – und rückt dabei das Primat der Studienabschlussquote in den Fokus.

5.3 Maßnahmen in der Studienphase II

Nach dieser Selbstselektion (unterstützt durch den oben beschriebenen Lehrmodus) verbleiben nun im System tendenziell eher qualitativ höher anzusiedelnde Studenten. Diese sind überwiegend den Ausprägungsformen 3. und 4. zuzurechnen (und haben sich selbst aus der 2. und zum Teil aus der 1. Ausprägungsform hierzu weiterentwickelt). Wie unschwer zu erahnen ist, muss nun der Führungs-/Coachingstil verändert werden. Eine autoritäre Haltung ist in dieser Phase nicht mehr förderlich. Neben Elementen der motivierenden Art sollten daher nun vermehrt kooperative Methoden eingesetzt werden.

Eine weitere Veranstaltung des Autors als Beispiel hierzu: Im (Pflicht-)Fach Unternehmensführung (Semester ca. 4.-7) setzt der Autor das Planspiel „Global Management“ ein. Hier simulieren die Studenten die strategische und operative Führungsarbeit in einem international tätigen Unternehmen. Mehrere Gruppen treten dabei gegeneinander an und messen sich im Wettbewerb in einem virtuellen Markt. Dies impliziert eine hohe Eigenverantwortung und die Förderung der oben genannten Kompetenzfelder. Gleichzeitig aber coacht der Autor die Gruppen während des Planspiels intensiv. Dies entspricht in etwa dem, was oben als kooperativer Führungs-/Coachingstil bezeichnet wurde.

Fähige, aber nicht willige Studenten erhöhen für gewöhnlich ihr Engagement (auch natürlich durch den sozialen Gruppendruck) und bereits fähige und ohnehin willige Studenten steigen erfahrungsgemäß sehr tief in die Thematik ein.

5.4. Maßnahmen in der Studienphase III

Geht man nun davon aus, dass in der Studienphase III fast ausschließlich die Ausprägungsform 4. anzutreffen ist, muss erneut die Herangehensweise geändert werden. Nicht zuletzt der Druck, der vom bevorstehenden Berufsleben ausgeht, macht dies notwendig.

Hier bietet sich also an, den Modus ebendieser Systemwelt in die Hochschule zu übertragen. Der Führungs-/Coachingstil kann demgemäß nur der delegierende sein.

Auch hier wieder eine Veranstaltung des Autors als Beispiel: Im Schwerpunkt Consulting wird nicht mehr „gelehrt“, sondern es werden konkrete Beratungsprojekte durchgeführt. Die Studenten agieren wie „echte“ Berater. Das Ziel wird in diesem

Kontext auch nicht mehr von Dozenten, sondern vom Kunden definiert. Natürlich sind, um Überforderungen zu verhindern, auch zahlreiche kooperative Elemente notwendig. Gegen Ende des Semesters ist dies aber fast nicht mehr notwendig.

Erfahrungsgemäß verfügen die (meisten) Studenten nach Beendigung des Projekts damit über ein hohes Qualitätsniveau in den von den Unternehmen als wichtig erachteten Kompetenzfeldern.

6. Fazit

Es sollte in diesem Beitrag dargelegt werden, dass sich die Qualitätsdiskussion bis dato am „falschen“ Ende aufgehalten hat. Denn eine Erhöhung der Inputqualität hat wie gezeigt fast keinerlei Auswirkungen auf die Qualität des Outputs. Dieses Erkenntnis ist umso wichtiger, da die Industrie ganz andere und mittlerweile deutlich gestiegene Ansprüche hieran stellt. Was auch den Wunsch nach und die notwendigerweise Förderung von Eliten mit einschließt. Dies führte zum sog. studierendenzentrierten Qualitätsanspruch, der zu entsprechenden didaktischen Maßnahmen in den verschiedenen Studienphasen führt.

Damit nicht genug: Interessanterweise wird der Autor bei der Evaluation der oben genannten Veranstaltung „Consulting“ immer wieder von den Studenten darauf angesprochen, dass die (inputorientierten) Evaluationskriterien nicht geeignet seien, diese Veranstaltung adäquat zu bewerten. Es ist daher notwendig, eine Ergänzung, wenn nicht sogar Spiegelung der Evaluationskriterien vorzunehmen, um damit die Messung der Qualität im oben geschilderten Sinne auch hier zu verankern.

Literaturverzeichnis

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): Gute Perspektiven für Bachelor-Absolventen. Neue Studie belegt Erfolge bei der Jobsuche und eine hohe Mobilität. Pressemitteilung 249/2009, Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Exzellenzinitiative für Spitzenforschung an Hochschulen, [online] <http://www.bmbf.de/de/1321.php> [27.07.2013].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Der Bologna-Prozess: Eine europäische Erfolgsgeschichte, [online] <http://www.bmbf.de/de/3336.php> [30.07.2013].

Bundesregierung (2012): Unterrichtung durch die Bundesregierung. Vierter Bericht über die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland. Drucksache Bundestag 17/8640, Berlin.

Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates (2012): Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010. Drs. 2627-12, Hamburg.

Hochschulrektorenkonferenz (2010): Weiterführung der Bologna-Reform – Kontinuierliche Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium. Entschließung der 8. Mitgliederversammlung der HRK am 11.5.2010, Bonn.

Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010.

Lewis, Harry R. (1997): What is Harvard's mission statement? [online] <http://www.harvard.edu/fags/mission-statement> [14.08.2013].

Ludwig-Maximilians-Universität München (2008): Zielvereinbarung in Ausgestaltung des am 18. Juli 2008 unterzeichneten Innovationsbündnisses...zwischen der Ludwig-Maximilians-Universität München...und dem Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, München.

OECD (2013): Education at a Glance 2013. OECD Indicators, OECD Publishing.

o.V. (o.J.): Ausbau der Hochschulen in Bayern, [online] <http://www.stmwfk.bayern.de/hochschule/hochschulpolitik/hochschulausbau/> [14.08.2013].

Preuss, Roland (2012): Zu gute Noten an deutschen Hochschulen. In: Süddeutsche Zeitung vom 10./11.11.2012, S. 1.

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2012): Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und –akzeptanz von Bachelorstudierenden und –absolventen, Essen.

Vielmeier, Jürgen (2013): Dozent sieht, wenn Studenten nicht mehr mitkommen, [online] <http://kuerzer.de/DatenbrilleFuerProfs> [03.08.2013].

Wettengl, Steffen (2013): Screenshots aus Professors Datenbrille, [online] <http://www.wettengl.info/Blog/?p=3160> [03.08.2013].

Anhang

| | | |
|---|---|----------------|
| EvaSys | Evaluation BW Pflicht neu (Kurzversion) | Electric Paper |
| Hochschule Neu-Ulm Fakultät Betriebswirtschaft | Dirk Bildhäuser BW 4-7 - Unternehmensführung | HNU |

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Inhalt der Lehrveranstaltung

| | zu hoch | | | | zu niedrig |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.1 Das Niveau ist... | <input type="checkbox"/> |
| 1.2 Der Schwierigkeitsgrad ist... | <input type="checkbox"/> |
| 1.3 Zusammenfassende Bewertung des Inhalts: Der Inhalt der Lehrveranstaltung ist gut. | trifft voll zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft nicht zu |
| 1.4 Der Inhalt der Lehrveranstaltung ist aktuell. | <input type="checkbox"/> |
| 1.5 Lehrveranstaltungsübergreifende Zusammenhänge werden vermittelt. | <input type="checkbox"/> |
| 1.6 Redundanzen zu anderen Lehrveranstaltungen sind gering. | <input type="checkbox"/> |
| 1.7 Die Lehrveranstaltung ist an klaren Lernzielen ausgerichtet. | <input type="checkbox"/> |
| 1.8 Der Bezug zur Praxis und zum späteren beruflichen Tätigkeitsfeld ist hoch. | <input type="checkbox"/> |

2. Didaktische Vermittlung

| | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2.1 Zusammenfassende Bewertung der Didaktik: Die didaktische Vermittlung der Lehrinhalte ist gut. | <input type="checkbox"/> |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

3. Auftreten der Dozentin / des Dozenten

| | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3.1 Zusammenfassende Bewertung des Auftretens: Das Auftreten der Dozentin / des Dozenten ist gut. | <input type="checkbox"/> |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

4. Gesamturteil

| | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4.1 Ich habe in der Lehrveranstaltung viel gelernt. | <input type="checkbox"/> |
| 4.2 Insgesamt bewerte ich die Lehrveranstaltung mit der Note | Note 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Note 5 |
| | <input type="checkbox"/> |

