

## Angewandter "Methodenmix"? Gruppendiskussionen und schriftliche Befragungen am Beispiel eines Vorstudienmodells in der Hochschulevaluation

*Stefanie Ernst*

### Keywords:

Qualitätsentwicklung, Evaluation, Standards, qualitative Methoden, quantitative Methoden, Gruppendiskussion, Befragung, Integration

**Zusammenfassung:** Am Beispiel eines Vorstudienmodells in der Hochschulevaluation wird die praxisrelevante Verknüpfung quantitativer und qualitativer Methoden der Sozialforschung aufgezeigt. Struktur-, Ergebnis- und insbesondere Prozessqualität sind dabei unterschiedliche Ebenen, die im komplexen Hochschulalltag erfasst und gemessen werden müssen. Der hier lediglich im Ausschnitt vorgestellte Projektbericht zeigt nicht nur generell die Suche nach geeigneten Indikatoren von Qualität, er exemplifiziert im Ringen um die Benennung einer "kritischen Masse Studierender" vielmehr auch, welche Herausforderungen sich für die künftige Entwicklung spezifischer Indikatoren für Prozessqualität (hier: erfolgreiche Lehr-, Lern- und Beratungsprozesse) stellen. Im heterogenen und hierarchischen Setting der Hochschule mit ihren unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren stellen Gruppendiskussionen in Verbindung mit schriftlichen Befragungen einen adäquaten Methodenmix dar, um diese spezifischen Indikatoren für Qualität zu generieren.

### Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
  - [2. Quantitative und qualitative Methoden der Sozialforschung](#)
  - [3. Qualitätsentwicklung im Hochschulwesen und Sozialforschung](#)
  - [4. Gruppendiskussionen als Vorstudienmodell](#)
    - [4.1 Gruppendiskussionsverfahren](#)
    - [4.2 Interpretation qualitativen und quantitativen Materials](#)
  - [5. Das Vorstudienmodell zur Hochschulevaluation: Ergebnisse](#)
  - [6. Fazit](#)
- [Literatur](#)
- [Zur Autorin](#)
- [Zitation](#)

## 1. Einleitung

Der mit der klassischen Sozialforschungsstudie "Die Arbeitslosen von Marienthal" (JAHODA, LAZARFELD & ZEISEL 1975) erzielte Durchbruch empirischer Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften schien bis in die jüngste Zeit in nahezu unversöhnlichen Gegensätzen zwischen quantitativer und qualitativer Sozialforschung stecken geblieben zu sein. Über die zuweilen ideologisch gefärbten Debatten um die Methodologie und die gesellschaftliche Relevanz der Sozialwissenschaften ergaben sich Unterschiede, die sich nicht nur auf die epistemologischen Grundlagen der Verfahren, sondern vor allem auch auf die dadurch präjudizierte Gültigkeit und Verwertbarkeit der Ergebnisse erstreckten. Zusehends hat die Kontroverse über quantitative versus qualitative

Sozialforschung jedoch an Gewicht verloren, so dass nach fruchtbaren Kombinationen beider Verfahren gestrebt wird. Mehr noch, inzwischen wird die Integration quantitativer und qualitativer Ansätze auch schon erfolgreich praktiziert (MAYRING 2001, WITT 2001, TREBER & ERNST 1994), so dass die Methodendiskussion wieder neu belebt worden ist. Gerade im Bereich praxisorientierter Forschungen verweisen ausgewählte Studien auf innovative Erkenntnisse, die durch eine neuartige Methodenvielfalt und deren Verbindung überhaupt erst so gewonnen werden können. [1]

Im Folgenden wird an einem ausgewählten Praxisfeld, der internen Fremdevaluation von Studium und Lehre an Hochschulen, die Verbindung von quantitativen und qualitativen Methoden aufgezeigt und diskutiert. Nachdem zunächst die erkenntnistheoretischen Implikationen beider methodischen Zugänge kurz skizziert worden sind, werden die eingesetzten Methoden zum einen mit Bezug auf die Qualitätsentwicklung und zum anderen mit Bezug auf den mikrosoziologischen Kontext von Hochschulen exemplarisch vorgestellt. [2]

## **2. Quantitative und qualitative Methoden der Sozialforschung**

Folgt man der Darstellung LAMNEKs (1995a), dann sind tendenzielle Unterschiede zwischen der quantitativen und qualitativen Sozialforschung zu erkennen, die lange zu antagonistischen Interpretationen geführt haben. Während der Anspruch, soziale Phänomene zu erklären, Theorien zu überprüfen und Gesetzmäßigkeiten des Sozialen aus einer Distanz zum Untersuchungsfeld heraus deduktiv abzuleiten, unter anderem Kennzeichen der quantitativen Sozialforschung sind, macht sich die qualitative Sozialforschung vor allem am Anspruch fest, soziale Phänomene verstehend, interpretativ und theoriebildend zu erschließen und sich dabei den Sinnsystemen der Untersuchten flexibel und offen anzunähern. Bei aller Unterschiedlichkeit der Ansätze, auf die hier nicht eingegangen werden muss, spricht indes auch einiges dafür, diese Differenzen nicht zu unvereinbaren Gegensätzen zu stilisieren. Vielmehr geht es vor allem in der praxisorientierten Forschung darum, die Methoden gegenstandsangemessen soweit zu kombinieren, dass die Stärken und Schwächen quantitativer und qualitativer Verfahren reflektiert und genutzt werden. Der häufig erhobene Vorwurf, quantitative Sozialforschung sei einseitig naturwissenschaftlich, statisch ausgerichtet und erfasse mithin lediglich Ursache-Wirkungsverhältnisse, kann gegenwärtig nicht mehr aufrechterhalten werden (FLICK, v. KARDORFF & STEINKE 2000, S.25, KROMREY 2000, S.51ff). MAYRING (2001) betont, dass inzwischen multivariate Auswertungsstrategien, Trend- und Zeitreihenanalysen sowie Einzelfallforschungen betrieben werden, die die Kritiker quantitativer Verfahren in der Regel übersehen. Qualitativen Methoden wird umgekehrt oft mangelnde Transparenz, Systematik, Verallgemeiner- und Nachvollziehbarkeit zugeschrieben. Aber auch hier kann ein verkürztes Verständnis qualitativer Sozialforschung erkannt werden, das ihrem Selbstverständnis zuwiderläuft:

"Die Absage an objektivierende Methoden ist – entgegen einem gängigen Missverständnis – gerade kein Kennzeichen qualitativer Methodologie. Wollte die qualitative Forschung sich auf ein Nachzeichnen der subjektiven Erfahrungen

begrenzen, verschenkte sie wichtige kritische Potentiale. (...) Eine Stärke offener qualitativer Verfahren gegenüber standardisierten quantitativen liegt gerade darin, anhand der Darstellungen der Erforschten rekonstruieren zu können, wie soziale Strukturen dadurch reproduziert werden, dass den Handelnden die Einsicht in die Mechanismen der Reproduktion wie in die eigenen Anteile daran verstellt ist. Standardisierte Interviewfragen, die auf manifeste Einstellungen zielen, vermögen dies nicht. Aber auch qualitative Verfahren können diese Dimension nur dann erreichen, wenn sie über den subjektiv gemeinten Sinn hinaus latente Sinngehalte erfassen." (BEHNKE & MEUSER 1999, S.35ff.) [3]

Darüber hinaus bietet die klassische Unterscheidung anhand der Begriffe Stichprobengröße, Skalenniveau oder explorative versus hypothesenprüfende Datenerhebung keine definitorischen Abgrenzungen mehr an, weil diese Verfahren sowohl in qualitativen wie auch quantitativen Untersuchungen unter bestimmten Voraussetzungen als "Mischformen" (WITT 2001) zum Einsatz kommen können (FLICK et al. 2000, S.25f.). Insofern kann von einem einheitlichen Forschungsprozess gesprochen werden, bei dem die Fragestellung(en) und der Forschungsstand zu explizieren sind und die Datenbasis sowie das methodische Instrumentarium nachvollziehbar und angemessen eingesetzt werden. Die Schlussfolgerungen und möglichen Verallgemeinerungen aus der Interpretation des empirischen Materials müssen den Gütekriterien der Sozialforschung entsprechend valide und nachvollziehbar sein. Auch bieten sich Möglichkeiten an, bei linearen hypothesenprüfenden Strategien der quantitativen Forschung qualitative Daten zu verwenden (z.B. um die Bedeutung spezieller Items wie etwa die Güte einer gelungenen Lehrveranstaltung zu eruieren) oder im zirkulären hypothesengenerierenden Erhebungsverfahren auch quantitative Daten einzubeziehen (z.B. besondere Gegenständen eines offenen Interviews wie etwa die prozentuale Gewichtung des elterlichen Verhaltens auf den Schulerfolg ihrer Kinder im Verhältnis zu gesellschaftlichen Faktoren quantitativ zu bewerten) (WITT 2001). [4]

### **3. Qualitätsentwicklung im Hochschulwesen und Sozialforschung**

Das staatliche Bildungswesen ist wie andere öffentlichen Einrichtungen und sozialen Dienste seit einigen Jahren vor die Herausforderung gestellt, über die Qualität der Ausbildungsziele und -erfolge Rechenschaft abzulegen und qualitative Verbesserungen zu realisieren. Die praxisorientierte Qualitätsbewertung in Form sozialwissenschaftlicher Evaluation<sup>1</sup> steht beispielsweise gegenüber der wissenschaftlichen Erforschung des Bildungswesens "noch am Anfang" (HKM 1998, S.49). Zugleich weist die moderne Gesellschaft inzwischen eine schwer zu überschauende Komplexität und Pluralität und einen damit einhergehenden Bedeutungsverlust traditioneller Bildungsmilieus auf. Nicht nur für die schulische, sondern auch für die Hochschulpraxis bedeutet dies, dass die Lehre den vielfältigeren Lebenslagen

1 Evaluation wird im Folgenden sowohl als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode zur systematischen und empirisch fundierten Selbstüberprüfung als auch als mögliches handlungs- und praxisorientiertes Instrument der Qualitätsentwicklung und Intervention bezeichnet. Evaluationsforschung ist hier als Teilgebiet anwendungsbezogener Forschung zu sehen und kann der Entwicklung von Qualität dienen (STOCKMANN 2000, S.12).

und Erfahrungswelten der Lernenden Rechnung tragen sollte, wenn der Bildungsauftrag sinnvoll erfüllt werden soll. Parallel dazu ist der Orientierungsbedarf in einer heterogenen Welt mit ihren pluralen Werten gewachsen und erfordert eine Abstimmung "komplexe[r] und oft auch widersprüchliche[r] Bildungsziele" (SCHRATZ, IBY & RADNITZKY 2000, S.8). Das zu vermittelnde Wissen steht dabei unter einem hohen Wandlungs- und Anpassungsdruck, so dass es schwer ist, "einen festen und bewältigbaren Wissenskanon zu definieren" (SCHRATZ et al. 2000, S.8). Lehrende und Lernende sind mehr denn je gefordert, neue und angemessene Formen der selbständigen Wissensaneignung zu vermitteln bzw. zu erproben und über Basiskompetenzen hinaus soziale und andere Schlüsselkompetenzen verstärkt weiterzuentwickeln. [5]

Für die gemeinsame Qualitätsentwicklung<sup>2</sup> wird die Zusammenarbeit zwischen den jeweiligen Interessengruppen innerhalb der Institutionen wichtiger, die alle Beteiligten vor neue Herausforderungen stellt. Hochschulen sind darüber hinaus mit Ansprüchen Dritter konfrontiert, die nach der Qualität der Erfüllung des Bildungsauftrages fragen. Sie richten sich im Kontext rückläufiger Studierendenzahlen und sich verschlechternder Rahmenbedingungen v.a. auf den Dienstleistungscharakter der Bildungseinrichtungen und damit auch auf ökonomische Aspekte des effizienten Einsatzes von Ressourcen, Zielen und Schwerpunkten. Forciert wird dabei die systematische Suche und Erarbeitung eines spezifischen Profils und Selbstverständnisses der jeweiligen Hochschulen, die dafür in den letzten Jahren mehr Gestaltungsfreiheit und Selbstverantwortung erhalten sollten (MSWF 1998, S.8). Dabei ist es wichtig, Qualitätssicherung auf der Grundlage differenzierter, empirisch gestützter Situationsanalysen zu betreiben und über "Spekulation und subjektive Einschätzungen hinaus zu gesicherten Befunden über Stärken und Schwächen" (BAUMERT et al. 2001, S.11) nicht nur der Lernenden zu gelangen. Hochschulen sind im Zuge der Qualitätsdebatte zur systematischen Evaluation von Studium und Lehre angehalten. [6]

Neben diesen institutionellen Eigenanstrengungen bestehen aber auch gesetzliche Verpflichtungen zur Qualitätsentwicklung (MSWF 1998, MSWWF 2000). Die Hochschulen sind in allen Bundesländern gefordert, sich durch die regelmäßige Befragung Studierender, Rückmeldungen über die Qualität der angebotenen Lehrveranstaltungen in unterschiedlicher Intensität und Häufigkeit zu organisieren und die Ergebnisse zu veröffentlichen. [7]

Über diese systematische Qualitätsentwicklung hinaus erfordert die Evaluation an Hochschulen die Vermittlung verschiedener Interessen an den Schnittstellen von Fachbereich, Hochschulverwaltung, Lehrenden- und Studierendenschaft. Unterschiedliche systemische Perspektiven der manchmal konträr strukturierten Einheiten einer Hochschule müssen erschlossen und berücksichtigt werden.

---

2 Qualitätsentwicklung ist ein neutrales, zielorientiertes und plurales Verfahren zur "Steuerung, Regelung und Überprüfung von Qualität" (BEYWL 2000, S.7). Der Begriff der Qualität beinhaltet dabei Prozess-, Ergebnis- und Strukturqualität und hat sowohl funktionale und ergebnisbezogene als auch normative Implikationen (HEINER 1996, S.27).

Evaluation ist in einem komplexen System mit eigenen Sinnstrukturen und Deutungsmustern eine Herausforderung, sollen doch unterschiedlich Betroffene zu Beteiligten eines Prozesses gemacht werden. Neuartige Verfahren, die durch Evaluation eingeführt werden, stoßen in hierarchisch strukturierten Organisationen wie der Hochschule oft auf Befremden und erfordern ein "aktives Gestaltungs- und Entscheidungspotenzial" (HEINTEL 1998, S.45), bei dem Veränderung nicht an Experten delegiert wird. Hier, zwischen der Erfüllung des gesetzlichen Auftrages, den Erwartungen der Öffentlichkeit an Transparenz sowie Rechenschaftslegung und der Verankerung der Qualitätsentwicklung im institutionellen Handeln eröffnen sich daher vielfältige Möglichkeiten für den praxisnahen Einsatz sozialwissenschaftlicher Methodenkompetenz. [8]

Evaluationen basieren dabei auf unterschiedlichen unverzichtbaren Daten, die der Komplexität der Organisationen Rechnung tragen sollen. Zumeist wird allerdings von quantitativen Daten ausgegangen, die zum Beispiel Auskunft über Absolventen, Betreuungsrelationen, Ressourcen und Angebote der Einrichtung geben. "Diesen Daten kommt weitgehend ein objektiver Charakter zu und sie pflegen als wissenschaftlich gesichert angesehen zu werden." (HENNEN & HÄUSER 2002, S.13) [9]

Darüber hinaus ist eine weitere Ebene von Daten relevant, die mehr Raum für subjektive Einschätzungen, Urteile und Bewertungen lässt und die quantitativen um qualitative Daten bereichert, gerade weil "quantitative Daten chronisch überschätzt werden" und vermeintliche Eindeutigkeit suggerieren (HENNEN & HÄUSER 2002, S.13). Gruppendiskussionen, Intensivinterview, Inhalts- und Dokumentenanalyse sowie systematische Beobachtungen sind hier beispielsweise als qualitative Methoden zu nennen, die die Datenbasis einer Evaluation erheblich erweitern können. Evaluation ist in diesem Kontext neben DIN-ISO-9000 ff., Total Quality Management und Benchmarking<sup>3</sup> eine der international und national erfolgreichsten und gängigsten *sozialwissenschaftlichen* Methoden der Qualitätsentwicklung geworden, die sich durch ihren expliziten Interventions- und Mehrebenencharakter als Instrument der Qualitätsentwicklung geradezu anbietet. Hinweise auf die Durchführung von Evaluationen geben hier insbesondere die Standards der Evaluation (SANDERS 1999), die derzeit auf ihre Praxistauglichkeit in Deutschland überprüft und weiterentwickelt werden. Evaluationen sollten an den Kriterien der Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Korrektheit und Genauigkeit ausgerichtet werden, um allen Beteiligten hochwertige und verwertbare Ergebnisse zu liefern. Wenn diese Standards missachtet werden, treten in der Praxis unnötige Akzeptanzprobleme auf. Dann wird Evaluation auf der einen Seite als politisch massiver Übergriff überschätzt und attackiert oder auf der anderen Seite hinsichtlich ihrer methodischen Durchführung radikal unterschätzt. [10]

---

3 DIN-ISO-9000 ff. ist als ursprüngliche Industrienorm der Qualitätsprüfung auf die Qualitätssicherung übertragen worden und hat neben Total Quality Management als ein aus der Kundensicht ausgehendes Management von Unternehmen Einzug gehalten, um vorausschauend Fehler zu vermeiden und Mindeststandards zu sichern. Benchmarking setzt dabei als eine bestimmte Methode der Qualitätsprüfung auf den systematischen Vergleich von bspw. Unternehmen zu Unternehmen oder Unternehmensabteilung zu Unternehmensabteilung, von Einrichtungen innerhalb von Ländern, Kommunen oder Regionen etc.

Nach dieser in der Praxis anzutreffenden ambivalenten Erwartung soll eine Evaluation schnell, praktikabel und mit dem geringst möglichen Aufwand für die Durchführungsorganisation abgewickelt werden. Diese im Hochschulbereich vielfach vorzufindenden Einstellungen gehen jedoch häufig an der "teilweise äußerst hohe[n] Komplexität der Untersuchungsgegenstände" (WIDMER 1996, S.306) vorbei. Evaluation degradiert dann rasch zu einem unsystematischen Sammelsurium von Bewertungen und Meinungen, baut unnötige Blockaden auf und lässt überdies an der methodischen Seriosität zweifeln, wenn keine verwertbaren Ergebnisse hervorgebracht werden. [11]

Eine noch zu bewältigende Herausforderung besteht dabei insbesondere darin, die verschiedenen Ebenen von Qualität zu differenzieren und entsprechende Messinstrumente zu entwickeln. So besteht ein Unterschied zwischen Struktur-, Ergebnis- und Prozessqualität. Während Strukturqualität sich etwa an organisatorischen Rahmenbedingungen, personeller und sächlicher Ausstattung, Konzeption und Organisation manifestiert, ist Ergebnisqualität an Faktoren wie der Wirtschaftlichkeit, Zielerreichung, Kundenzufriedenheit oder dem Absolventenerfolg zu erkennen. Prozessqualität meint dagegen all jene schwieriger zu messenden Aktivitäten, die der Leistungserbringung dienen und die bspw. Kooperation, Interaktion, Information und Kommunikation ausmachen (GERULL 1999). Übertragen auf das Feld der Hochschule ist es relativ einfach, Strukturdaten eines Fachbereichs anhand der Indikatoren Auslastung, Betreuungsrelation, Personalbestand, Studierendenzahlen etc. zu gewinnen. Auch sog. Drop-Out-Quoten, Absolventenzahlen u.a. können etwas über die Ergebnisqualität von Studium und Lehre aussagen. Lehr-, Lern- und Beratungsprozesse sind demgegenüber aber schwieriger zu erfassen und die Qualitätsentwicklung stößt hier "unausweichlich an die Grenzen quantitativer Methoden" (LÜTHJE 2000, S. 123). Der im Folgenden im Ausschnitt vorgestellte Projektbericht verdeutlicht hier nicht nur generell die Bemühung um geeignete Indikatoren von Qualität. Er exemplifiziert vielmehr auch im Ringen um die studentischen Zielgruppen, welche Herausforderungen sich für die künftige Entwicklung spezifischer Indikatoren für Prozess- und Ergebnisqualität und die Entwicklung entsprechender Angebote stellen, die sich als kontinuierliche Verbesserungsprozesse in der lernenden Organisation Hochschule verstehen (MERCHEL 2001, GERULL 1999). [12]

Die im Folgenden vorgestellte Lehrevaluation an der begleiteten Hochschule macht klar, inwiefern in einem Vorstudienmodell qualitative Daten zur Operationalisierung von Indikatoren dienen können, die sich besonders auf Ergebnis- und Prozessqualität beziehen. Die begleitete Hochschule hatte sich in den vergangenen Jahren die Überprüfung und Entwicklung der Qualität der Lehre zu einer ihrer besonderen Aufgaben gemacht. Das Evaluationsprojekt war als *interne* Fremdevaluation mit formativer Wirkung<sup>4</sup> angelegt. Hier ging es der

4 Für die Kennzeichnung von Evaluationen ist die Verortung und Nutzung der Evaluation ausschlaggebend. In der internen Fremdevaluation mit formativer Wirkung ist die Evaluation innerhalb der Institution aber außerhalb der untersuchten Einheit (hier: Fachbereich) angesiedelt. Sie zielt als formative und damit als "Verbesserungsevaluation" (WIDMER 2000, S.80) darauf ab, systeminterne Lernprozesse auszulösen und Ansatzpunkte für Verbesserungen aufzuzeigen. Die "primären Adressaten einer formativen Evaluation sind

Hochschulleitung darum, die Fachbereiche bei der Entwicklung eines geeigneten Methodeninstrumentariums zur Evaluation des Lehr- und Studienbetriebes zu unterstützen und bei der Planung von Verbesserungsmaßnahmen zu begleiten. Die Gruppendiskussionen mit Lehrenden und Studierenden dienten dazu, orientiert an den vielfältigen Perspektiven der Beteiligten, Meinungen, Hypothesen und Indikatoren für die Qualität der Lehre an der Hochschule zu entwickeln. Die Gruppen der Studierenden und Lehrenden waren entsprechend dem fachlichen Spektrum der Hochschule unterschiedlich besetzt und dienten bei der Interpretation als jeweils unterschiedliche Bezugspunkte und Vergleichsgruppen. Anschließend war geplant, die erarbeiteten Indikatoren in einem teilstandardisierten Fragebogen systematisch testen und bewerten zu lassen. An die Auswertung der Gruppendiskussionen und die Befragungen schloss sich die Planung von Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Qualität der Lehre an. Zur Durchführung der Gruppendiskussionen wurden fünf Studierendengruppen und zwei Lehrendengruppen (im Folgenden Gruppe 1 und Gruppe 2) gebildet. Für die schriftlichen überwiegend quantitativ angelegten Befragungen wurden N=2.285 Studierende aus dem vierten bis siebten Semester und N=384 Lehrende befragt. Die Lehrenden beteiligten sich mit 46,4% deutlich stärker an der Befragung als die Studierenden mit 11,6%<sup>5</sup>. Aufgrund dieser geringen Datenbasis kam den qualitativen Befragungen in ihrer hypothesenbildenden Funktion auch für die Ergebnissicherung und Interpretation ein besonderer Stellenwert zu. [13]

#### 4. Gruppendiskussionen als Vorstudienmodell

Sind für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre ohnehin umfassende Erhebungsverfahren erforderlich, die darauf angelegt sind, "beide Analysearten als Verfahrensschritte in einem übergeordneten Forschungsdesign zu verstehen" (MAYRING 2001, Paragraph 21), so bot sich im vorliegenden Beispiel gerade das sog. Vorstudienmodell an. MAYRING stellt als unterschiedliche Ebene im Forschungsdesign das Vorstudien- und Verallgemeinerungsmodell sowie das Vertiefungs- und Triangulationsmodell vor, die "qualitative und quantitative Analyseschritte miteinander kombinieren" (MAYRING 2001). Das Vorstudienmodell als ein spezifisches Forschungsdesign ist dabei darauf ausgerichtet, qualitative Erhebungen auf die Hypothesengewinnung im Feld zu beschränken, um sie anschließend mittels quantitativer Verfahren zu testen und in die Ergebnissgewinnung einfließen zu lassen. Im vorliegenden Fall wurden daher in Gruppendiskussionen Hypothesen für einen teilstandardisierten Fragebogen generiert, der anschließend von Lehrenden und Studierenden in einer schriftlichen Befragung beantwortet wurde. [14]

---

demzufolge innerhalb des Systems zu finden" (WIDMER 2000, S.80).

5 Diese geringe Beteiligung ist durchaus nicht ungewöhnlich. SCHOMBURG und TEICHER (1998) weisen z.B. im Zusammenhang von Panelstudien mit Hochschulabsolventen darauf hin, dass bei Befragungen von eher geringen Beteiligungsquoten auszugehen ist und bereits 28% viel seien.

#### 4.1 Gruppendiskussionsverfahren

Gruppendiskussionen zeichnen sich nach BOHNSACK (2000) durch eine besondere Multiperspektivität aus, die bei der Auswertung des erhobenen Materials zu reflektieren ist. Latente Meinungen und Deutungsmuster des Individuums kommen in öffentlichen Auseinandersetzungen erst durch Gruppenprozesse zum Ausdruck. Gleichzeitig werden aber auch kollektive Deutungsmuster der Gruppe mobilisiert. Gruppenmeinungen werden dabei nicht erst in der Diskussion produziert, sondern aktualisiert. Die wechselseitige Bezugnahme sich steigernder, lebhafter Diskurse in der Gruppe macht den besonderen Gruppenprozess deutlich. Das interpretative Aushandeln von Bedeutungen steht hier im Zentrum der Analyse. Um eine zuverlässige Methode zu entwickeln, die eine vermeintliche Strukturlosigkeit des Gesagten vermeidet, ist der Diskurs nach bestimmten Kriterien zu analysieren. Wenn z.B. eine relativ detaillierte Darstellung (metaphorische Dichte) sowie eine relativ engagierte Bezugnahme aufeinander (interaktive Dichte) festzustellen ist, wird nach BOHNSACK ein Orientierungsproblem zum Ausdruck gebracht (Fokussierungsmetaphern). Für die Analyse ist es weiter wichtig, "fremden" oder "vermiedenen" Themen auf der Basis einer Rekonstruktion nachzugehen, was besondere Anforderungen stellt. Vor dem Hintergrund von Gruppendiskussionen mit Männern stellen BEHNKE und MEUSER (1999) die Bedeutung der *vergleichenden* Interpretation vor:

"In der qualitativen Forschung wird das Problem der Perspektivität insbesondere bei der Auswertung und der Interpretation der Daten virulent. Wie sehr wir auch versuchen, eigene Geltungsansprüche einzuklammern, die Interpretation des ersten Textes erfolgt notwendig auf der Folie des eigenen Sprachverständnisses. Verstehen heißt übersetzen; und zunächst gibt es keinen anderen Kontext, in den wir übersetzen können, als den der eigenen Lebenswelt. Wie kann man es bewerkstelligen, dass dessen Normalitätsannahmen die Interpretation nicht determinieren? Das geht nur dadurch, dass wir sukzessive den eigenen Interpretationsrahmen durch empirisch gewonnene Gegenhorizonte ersetzen. Wir betrachten die eine Gruppe dann aus der Perspektive der anderen und umgekehrt. (...) Die empirische vergleichende Perspektive eröffnet zugleich ein tieferes Verständnis (...). Dieses komparative Verfahren macht die Forschenden zu distanzierten InterpretInnen, die die methodisch erzeugte Distanz nutzen, um die eigene standortverbundene Perspektive zu reflektieren und, so weit dies geht, zu transzendieren." (BEHNKE & MEUSER 1999, S.76) [15]

Im vorgestellten Projekt wurden durch den Vergleich und Kontrast unterschiedlicher Gruppen von Lehrenden und Studierenden Indikatoren für das, was "gute Lehre" und ein "gutes Studium" ausmacht, generiert. Dabei kristallisierte sich besonders die Frage der Qualität von Beratungs- und Betreuungsangeboten (Prozessqualität) wie auch der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen (persönliche, fachliche, methodische und soziale Kompetenzen als Ergebnisqualität) als ein mit besonders metaphorischer und interaktiver Dichte versehenes Orientierungsproblem heraus. Anhand ausgewählter Passagen werden im Folgenden sowohl die jeweiligen



Gruppendiskussionen als auch vergleichend die Ergebnisse der quantitativen Befragungen vorgestellt, um den Verwendungszusammenhang *kombinierter* qualitativer und quantitativer Verfahren der Sozialforschung im Vorstudienmodell zu exemplifizieren und der Prozess- und Ergebnisqualität in Studium und Lehre nachzuspüren. [16]

#### **4.2 Interpretation qualitativen und quantitativen Materials**

Die Interpretation des umfangreichen Materials richtet sich in der empirischen Sozialforschung nach bestimmten Gütekriterien und erfolgt in mehreren Bearbeitungsschritten, die nicht weiter ausgeführt werden sollen, weil hier lediglich eine bestimmte Kombination im Fokus der Ausführungen steht (zu qualitativen Gütekriterien und Auswertungsverfahren siehe z.B. FLICK et al. 2000, LAMNEK 1995a, b). Im Projekt erfolgte zunächst die Auswahl von Kriterien für die Einzel- oder Gruppengespräche und für die Analyse der Vergleichsgruppen im Hinblick auf ihre maximalen und minimalen Kontraste. Entsprechend der für das Projekt relevanten Variationsbreite der Meinungen und der Faktoren Fachkultur, Dauer der Zugehörigkeit zur Hochschule bzw. Semesterzahl und Geschlecht wurden unterschiedliche Lehrende und Studierende für die Gruppendiskussionen ausgewählt. Die Auswertung der Gespräche erfolgte in mehreren Schritten: nachdem eine Überblicksstruktur über die Gespräche erstellt worden war, gab ein Protokoll den thematischen Verlauf der Gespräche wieder. Aufgrund der geringen zeitlichen Ressourcen erfolgte lediglich eine exemplarische Transkription ausgewählter Gespräche. Anhand der Kriterien interaktive und metaphorische Dichte, Bezug zu den Forschungsleitfragen, Vergleichbarkeit der Passagen untereinander und mit anderen Vergleichstexten der Untersuchungseinheit, Redebeiträge, Exemplifizierung und Formulierung erfolgte die Auswahl prägnanter, wichtiger Passagen. Ferner wurde der Kontrast in der Gemeinsamkeit herausgestellt und positive wie negative Gegenhorizonte, in denen die Gespräche sich bewegten, wurden analysiert. Das quantitative Datenmaterial wurde nach den Kriterien der Validität und Reliabilität bewertet. Mit Hilfe spezieller Computerprogramme (z.B. SPSS, Excel) wurden univariate Häufigkeitsverteilungen, multivariate Analysen, Mittelwertberechnungen und Korrelationsanalysen sowie Rangreihenvergleiche durchgeführt. [17]

#### **5. Das Vorstudienmodell zur Hochschulevaluation: Ergebnisse**

Sich an Hochschulen über die Entwicklung und Sicherung von Qualität *offen* und konsensorientiert auszutauschen, hat gerade vor dem Hintergrund einer "überwiegend streitorientierten Kommunikationsstruktur" (LÜTHJE 2000, S.125) an Hochschulen eine einzigartige, wichtige und zugleich ambivalente Bedeutung. Evaluation als konstruktives und beteiligtenorientiertes Verfahren scheint zunächst quer zu den klassischen Hierarchien und Arbeitsprozessen einer Großorganisation wie der Hochschule zu liegen:

"Die wissenschaftliche Arbeitsform ist geprägt durch Kritik, Diskurs, Dissens und Disput – also durch Handlungsformen, bei denen es nicht so sehr darum geht,

Konsens zu erzielen, sondern möglichst konsequente Kritik zu leisten, um präsentierte Thesen bzw. Hypothesen auf ihre Tragfähigkeit hin zu testen. Wenn die These oder die Hypothese diesem Prozess standhält, hat sie sich bewährt."  
(LÜTHJE 2000, S.125) [18]

Entwickelt Evaluation sich jedoch unter tagespolitischem Ereignisdruck zum Sanktionsmittel im Konkurrenzkampf um knappe Ressourcen und werden reale Interessenkonflikte nicht thematisiert, wird das explizite Anliegen der Evaluation desavouiert. Das grundlegende Prinzip der Offenheit und Kritikfähigkeit wird dann in der Praxis recht einseitigen politischen Interessen geopfert. Der mit Evaluationen schlechthin verfolgte diskursive Nutzen zeigte sich im vorgestellten Projekt in dem Bemühen, sich über das, was "gute Lehre" und ein "gutes Studium" überhaupt ausmacht, offen auszutauschen und tragfähige Deutungen zu erarbeiten. Dies wird exemplarisch auch in den folgenden Gesprächspassagen der offenen, moderierten Gruppendiskussionen von Lehrenden (Gruppe 1 und Gruppe 2) sichtbar.<sup>6</sup> [19]

Die beteiligten sieben Lehrenden der Gruppe 1 erarbeiten unter sich verstärkender intensiver wechselseitiger Bezugnahme Schlussfolgerungen für die aktuelle Debatte um die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Studium und entsprechende Lehr- und Beratungsangebote. Nach der Vorstellungsrunde eröffnet die Interviewerin die Diskussion mit der Frage nach dem besonderen Profil der Hochschule und des Fachbereichs. Übereinstimmend wird hervorgehoben, dass die Zugänge Studierender durch die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen oder das einzigartige Qualifikationsprofil des Fachbereichs unterschiedlich vorgeprägt seien. Gemeinsam sei den meisten Fachbereichen jedoch, dass trotz großer Auslastungsquoten und unterschiedlich starker Heterogenität der Studierendenschaft eine besondere "familiäre Atmosphäre" in den Lehrveranstaltungen und im Umgang von Lehrenden und Studierenden angestrebt und gelebt werde. Die fachlichen und persönlichen Kompetenzunterschiede der Studierenden stellten dabei eine Herausforderung dar und unterschieden wirtschafts- und sozialwissenschaftliche von natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen: "Wir versammeln da eine ganze Menge von Studierenden in unserem Hause und wir kommen vielleicht noch mal drauf, wie man denen auch mal didaktisch gerecht wird", so zusammenfassend ein Sozialwissenschaftler. Die weiteren Beiträge differenzieren die Studierendenschaft noch weiter aus. Während ohnehin je nach Hochschultyp differenziert werden müsse, falle besonders die Geschlechterverteilung und der Ost-West-Unterschied ins Gewicht: X argumentiert, den Geschlechterunterschied nicht auszublenden:

X: Das finde ich schon wichtig und ich mach' da auch ganz spezifische Beobachtungen. Ich vertrete ja auch bei uns ja nun auch speziell den Frauenaspekt in dem Studiengang und mach' also, wie gesagt, spezifische Beobachtungen bei diesen sehr vielen Frauen, die wir haben, das sind nämlich, sich nicht mit dieser

6 Die Interviewerin wird im Folgenden mit I, die Lehrenden unterschiedlich (mit X,C,Z,A,D,Y, B) in Gruppe 1 und (mit A,B,C,D,E,F) in Gruppe 2 bezeichnet. (...) markiert Gesprächspausen, [...] Auslassungen, *kursiv* Gesetztes hebt die starke Intonation der Sprechenden hervor.

Tatsache, tunlichst versuchen, sich nicht damit auseinander zu setzen. Und es möglichst versuchen, so gut es geht, zu ignorieren. Ich persönlich glaube, dass ihnen das nicht gut tut, weder für ihre, in der Entwicklung ihrer Potenziale noch für die Entwicklung ihrer Karrieren. Also das finde ich eine interessante Fragestellung und äh würde mich auch z.B. fragen, "Kann man nicht auch etwas tun, um z.B. fachbereichsübergreifend diese Strukturen auch mal wieder etwas zu konterkarieren? Also ist nicht auch eine gute Idee, Methoden oder etwas anderes auch übergreifend zu machen?" Gerade auch aus den Hintergründen heraus. Könnte ich jetzt noch 'ne längere Rede darüber halten.

I: Ist ein ganz wichtiger Aspekt, aber em wir müssen das wirklich am Rande mitlaufen lassen, denke ich.

C: Ja, dazu fällt mir gerade was ein, em und zwar bezogen auf die Ingenieurstudiengänge. Da gibt es sehr ausgeprägte Ost-West-Unterschiede. Es ist nämlich so, dass bei ostdeutschen Berufsschulen im Ingenieurwesen das Verhältnis etwa 50:50 ist. Das ist heute noch so, das war früher so und ist auch heute noch so. Es gibt also regional Unterschiede einfach und Traditionen. Em, dann ist es so, äh, das ist jetzt eigentlich eine Kurzversion aus meiner beruflichen Tätigkeit. Ich habe sehr viel im Osten Deutschlands gearbeitet als Ingenieur und äh habe festgestellt, dass die Ingenieurinnen, denen ich begegnet bin, wesentlich straighter waren, wesentlich präziser und wesentlich äh talentierter nachgefragt haben als ihre männlichen Kollegen. Das war ganz eigenartig. Also, die haben gefragt, "Ja wie ist das, und wie machen Sie?" und so weiter und so fort. Und die Männer, die saßen dann da "aha!", die haben zugehört. Nun, die waren, die wurden plötzlich so klein und das war ein ganz merkwürdiges Erlebnis. Ich kann es nicht begründen, rein individuelle Erfahrung, aber irgendwelche geschlechtsspezifischen Unterschiede haben sich da ausgebreitet.

X: Empirisch waren sie feststellbar. Hmh. [20]

Während X aus einem sozialwissenschaftlichen Feld kommend hier anmahnt, die methodische Ausbildung auch geschlechtersensibel zu gestalten, berichtet C bereits von sichtbaren Verschiebungen im Geschlechterverhältnis, die er besonders auf die ost- und westdeutschen Unterschiede zurückführt. In diesem Zusammenhang informiert ein Blick auf die spezifische Auszählung der schriftlichen Studierendenbefragung nach Geschlecht und Studienrichtung über die unterschiedlichen Voraussetzungen der Studentinnen und Studenten der Hochschule. 57% (d.h. absolut 151) von 265 Antwortenden studiert mit Abitur gegenüber 41% Studierenden mit Fachabitur (absolut 109). Zusätzlich ergaben sich interessante geschlechtsspezifische und disziplinäre Befunde: So haben 72 Frauen (47%) gegenüber 77 Männern (50%) das Abitur fast gleich häufig absolviert. In den jeweiligen Fachkulturen stellt sich die Geschlechterverteilung folgendermaßen dar: der Anteil der Abiturientinnen ist in den technischen Fächern vergleichsweise höher als der der Abiturienten. 16 Technikerinnen, d.h. 76% (der 21 Technikerinnen) verfügen über das Abitur, während 62 Techniker von insgesamt 120 Technikern maturiert sind (52%). Das Verhältnis bei den Studierenden der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften fällt ähnlich aus: in dieser Fachgruppe verfügen 63% der Frauen (d.h. 56 absolut von insgesamt 89

Sozial- und Wirtschaftswissenschaftsstudierenden) über das Abitur, während lediglich 15 männliche Fachkollegen (47%) ein Abitur mitbringen. [21]

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion wird die Geschlechterthematik bald verlassen und das Gespräch wendet sich den Fragen der Betreuungs- und Beratungsqualität zu. Auf einen externen Themenwechsel hin entwickeln die Diskutanden Positionen zu den in ihrer Perspektive drängendsten Problemen ihrer Fachbereiche und in der Lehre. Anspruch und Wirklichkeit bei der optimalen Betreuung und Beratung Studierender konfigrieren häufig und machen angesichts knapper zeitlicher Ressourcen für eine intensive Beratung Studierender Anpassungsstrategien erforderlich. Der Anspruch, für die Studierenden da sein zu wollen, wird von den Anwesenden geteilt, aber unterschiedlich eingelöst. Unter Bezugnahme auf das durch ein Qualitätsmanagement an seinem Fachbereich eingeführte Beratungssystem, in dem verbindliche Sprechstundenzeiten aller Dozenten geregelt und ihre Einhaltung überprüft wird, führt Z die Differenzierung in beraterbedürftige, aber resistente Studierende und jene ein, die "eigentlich keine Beratung brauchen". Die Diskussion verläuft vor dem Gegensatzpaar "leistungsstarker" und "leistungsschwacher" Studierender und wird im Benotungssystem exemplifiziert. Z misst die Qualität seiner Beratung auch daran, ob er alle Studierenden erreicht.

Z: [unverständlich ...] Qualität, wie kann ich besser werden. Es ist eigentlich eine gute Einrichtung. Wir werden da [im Sprechstundensystem des Fachbereichs, S.E.] verpflichtet und es wird auch alles prima organisiert. Es kommt der Zweier, der will Eins werden. Und der fragt nach Rat, "wie kann ich von zwei auf eins kommen?"

I: Ja.

Z: Es kommt eigentlich nicht derjenige, der Schwierigkeiten hat an der Schule.

I: Ah. Ja.

Z: Der, der eigentlich Hilfe *braucht*, der kommt nicht.

I: Warum nicht?

Y: Der weiß, dass er zu wenig gelernt hat, würde ich mal sagen. Der hat selbst eingesehen, dass er seinen Job hat.

Z: Oder es sind viele Gründe usw. Als ich mal Dekan war, habe ich gesagt, "jetzt zwing dich. Ich gucke mir das an und sage: 'lass Notenspiegel sein, und wie kommst du in ein Beratungsgespräch?' " So. Haben wir nicht gemacht. Aber da sehe ich so einen Ansatzpunkt. Man kann jetzt sagen: "vielleicht empfindet der nicht das Defizit, der sagt, ist alles in Ordnung", nicht? Aber er kommt nicht. Also im Sinne der Qualität der Lehre ist das ein Defizit, dass man an diesen Personenkreis egal aus welchem [Grund, S.E.], nicht herankommt. Und diejenigen, die es wollen, die sich weiterentwickeln wollen und auch keine Angst haben, die haben eigentlich äh genug Möglichkeiten. Aber eigentlich die, die Beratung *brauchten*, um besser zu sein, *die kommen nicht*. [22]

Hier bietet sich mit Blick auf die Definition leistungsstarker und leistungsschwacher Studierender ein Vergleich mit einer prägnanten Passage aus dem Gespräch der zweiten Lehrendengruppe an (Gruppe 2). Sie entwickelt

zunächst ein Gruppe 1 ähnliches Deutungsmuster, kommt jedoch zu einer unterschiedlichen Analyse und Konklusion. Ebenfalls mit dem Anspruch versehen, ein "vertrauensvoller Ansprechpartner" für die Studierenden sein zu wollen, scheitert der Studienalltag aus Sicht der Lehrendengruppe 2 allzu oft an bildungspolitischen Vorgaben und den "überzogenen Erwartungen" mancher Studierender. Hier wird ebenfalls ein "harter Kern" Studierender ausgemacht. In der folgenden Passage kommt jedoch die Unterschiedlichkeit der Lehrendengruppen zum Vorschein. Auf die immanente Frage der Interviewerin entfaltet sich hier eine interaktiv und metaphorisch dichte Kontroverse darüber, was diese "Problemstudierenden" ausmacht und auf welcher qualitativen Ebene sich die Beratung und Betreuung abspielen kann:

I: Auch noch mal, Sie hatten doch angesprochen, dass Studierende [...] doch mit ihren Problemen zu Ihnen kommen können. Wenn Sie es noch mal so einschätzen, was sind das für Probleme, Studienorganisation, dass es da Schwierigkeiten gibt und eem, sich als Lehrende, sich austauschen. Gibt's so was?

C: Och, da kommt immer jemand im Grunde genommen und sagt: "Ja, ich bin jetzt länger krank gewesen, jetzt fehlen mir die Praktikumsversuche, wie kriegen wir die organisiert?" Ich sag: "Ja, dann erzählen sie mir mal, wann sie wieder fit sind und dann finden wir auch mit der Mitarbeiterin/mit dem Mitarbeiter zusammen einen Termin, wo sie das nachholen können." D.h. wo Dinge, die ihnen irgendwo nicht möglich waren, ich beton das ganz bewusst, dann *nachgeholt* kriegen, ist also ein Problem. Die größten Probleme des Nachholens treten bei uns bei Schwangerschaft von Studentinnen auf, da sind sie nämlich neun Monate plus 2 plus 3, also mindestens 12 Monate aus dem Geschäft, weil sie mit Beginn der Schwangerschaft ein Labor nicht mehr betreten dürfen (räuspert), und da muss man dann hinterher Möglichkeiten finden, dass man das organisatorisch so alles auf die Reihe kriegt. Die werden aber immer gefunden, und weil die immer gefunden werden, kommen die Leute auch. Es sind, wenn ich so meine 30 Jahre jetzt hier betrachte, mit Abstand die Häufigsten. Wobei die Probleme, die zu Nichtkönnen führen, die gehen zum Teil *sehr weit* in den ganz persönlichen Bereich hinein und da kommen sie aber auch [zum Gespräch, S.E.]

I: Mmh. [23]

Während C auf die Frage der Interviewerin hin den *formalen* Anforderungen der Leistungserbringung nachspürt, führen die folgenden Redebeiträge zu der Konklusion, dass Studierende das Beratungsangebot nicht voll ausschöpfen und sich letztlich an Sprechstunden- und Lehrangeboten "vorbeidrücken" können. Mehr noch offenbart sich hier die unterschiedliche Orientierung der Lehrenden. Während in Gruppe 1 eine Analyse über die Zielgruppe von Beratung und Betreuung mit dem Anspruch einer großen Breitenwirkung und Aktivierung Studierender erfolgt, formuliert Gruppe 2 auf der Folie der unzureichenden Hochschulvoraussetzungen der Studierenden latent andere Ziele, die sich v.a. auf die "bessere", einfacher zu handhabende Hälfte konzentrieren:

A: Gut. Vielleicht könnte ich dazu noch etwas Abstrakteres sagen. Das stimmt natürlich im Einzelfall, die [Studierenden] kommen, und weil es relativ wenig sind im

Moment, kann man auch, eeh, ihnen auch ohne große Probleme helfen. Es ist aber so, dass hängt doch ein bisschen mit dem zusammen, was Herr B eben sagte. Die Anforderungen an unsere Absolventen sind im Grunde wahrscheinlich gestiegen, wenn man es objektiv beschreiben möchte, seit den 70er Jahren, seitdem es hier eine Ingenieurschule war.

E: Ganz klar.

A: Die Qualifikation der Anfänger, zumindest in unserem Fachbereich, hat sich entsprechend unheimlich weit auseinander entwickelt. Die *Spreizung zwischen den Besseren* in einem Jahrgang und den *ganz schlechten*, die ist gewaltig.

Wahrscheinlich auch viel größer als es früher bei so einem Ruf der Fall war.

C: Deutlich, deutlich!

A: So, das heißt also, da sollte man annehmen, wenn wir viel Zeit haben, dann könnten wir uns um das schwächere Drittel besonders intensiv kümmern. Meine Erfahrung ist, zu mir kommen eigentlich die Leute aus dem besseren Drittel. Die fragen: "Ja, wie ist das denn so Praxissemester oder wie mache ich das?" Es gibt 'nen harten Kern, der ist durch freiwillige Angebote fast nicht zu erreichen. Der, auch wenn nur wenige Studenten da sind, ich hätte fast gesagt, "der schleicht sich an den Angeboten vorbei". Das ist im Praktikum der Fall, man kommt nicht in Gespräche. Ich weiß nicht, vielleicht bin ich mit der Erfahrung alleine da. Wenn man keine Zwangsmaßnahmen (lachend) von Zwangsreferaten oder dergleichen ergreift, dann kriegt man die nicht zu Wort. Das einfache Signalisieren: "Ich bin bereit, ich, wenn irgendwelche Probleme sind, wir können das besprechen, auch im persönlichen Bereich." Das reicht bei einem bestimmten Kern nicht und dieser ist, das ungefähr ein Viertel – so über den Daumen – der Studierenden, der macht uns die Probleme, weil dann stehen ääh stehen die da mit ganz wirren Kombinationen von ausstehenden Prüfungen im 10. Semester und das kennen wir alle wahrscheinlich aus der täglichen Praxis. Und obwohl wir halt relativ wenig Studierende im Moment haben, finde ich es ääh schwierig, genau an die Leute heranzukommen, die man jetzt *ganz dringend ins Gebet nehmen müsste*, während das mit dem, mit der besseren Hälfte ist das gar kein Problem. [...] [24]

A macht hier zunächst eine Größenordnung von einem Drittel schwer zu erreichender Studierenden aus und argumentiert, dass angesichts dieser Größe im alltäglichen Lehrbetrieb zu wenig Zeit für Betreuungs- und Beratungsaktivitäten bleibe, obgleich am Fachbereich keine Überlast bestehe. Er plädiert für disziplinarische Maßnahmen, "um Leute zum Sprechen" zu bringen, weil seine signalisierten Gesprächsangebote nicht wahrgenommen würden. Interessant ist hier die nach unten korrigierte Größenordnung der "Problemfälle", die sich von einem Drittel auf ein Viertel verkleinert hat. Eine konkurrierende Deutung bringt im Folgenden jedoch D ein, die vor dem zu Gesprächsbeginn entwickelten Selbstverständnis der familiären Hochschule auf die Qualität der persönlichen Kontakte zwischen Studierenden und Lehrenden hinweist:

D: Das teile ich nicht so. Es ist so die Beteiligung, ich kriege eigentlich zu allen Studenten einen Draht. Oder da ist nicht irgendwo der Punkt, wo sie sagen, "da sind Leute, die das irgendwie blockieren, oder nicht haben wollen oder einen großen Bogen drum machen". Bei mir ist es so, ich habe nur Veranstaltungen im

Hauptstudium und da auch nur in kleinen Gruppen. Also keine Massenveranstaltungen und ich kenn auch nach relativ kurzer Zeit jeden Einzelnen persönlich, meistens mit Namen auch, und ääh, ich denke, dass das auch ein Punkt ist, ääh, dass die Leute sich auch öffnen und von Problemen erzählen und in der Richtung auch ääh Organisation vom Studium, "wann mach ich welche Prüfungen?" oder so was, und wenn sie hinten dran hängen, auch kommen und fragen dann. Ich habe nicht die Meinung, dass da ein Teil von Leuten ist, die man nicht erreicht. Außer die, die eben halt nicht kommen. Also die gar nicht da sind.

C: Ääh, das ist aber der Punkt! (laut)

D: Aber die wird man nie erreichen, oder die vielleicht mal zu einer Prüfung kommen, aber ansonsten nie, sich nie blicken lassen.

C: Und das ist im Grundstudium irgendwo was zwischen 15 und 30% und das ist dieser Kern. [25]

Die Betreuungs- und Beratungsqualität leidet vor allem, so wird hier deutlich, im Grundstudium. Divergent bleibt jedoch die Quantifizierung und Definition des beratungsbedürftigen Anteils unter den Studierenden. A und C gehen von 15 bis 30 % unerreichbarer Problemstudierender aus, die man nicht kenne und erreiche. Vor diesem Hintergrund differenzieren die Professoren die Studierendenschaft in einen "motivierten", einen "ängstlichen" und einen "untätigen" Teil Studierender. Ihre wiederholt vorgebrachte Fokussierungsmetapher spitzt sich schließlich in der Konklusion zu: "Man erreicht wirklich nicht alle, um zu integrieren!" Gegenüber der eingangs formulierten Charakterisierung eines familiären Fachbereichs wird hier offenbar, wer als "Familienmitglied" gewünscht und betrachtet wird. Vermeintlich leistungsschwache "schwarze Schafe", um in dieser Symbolik zu bleiben, scheinen nicht vorgesehen zu sein. Hier böte sich daher eine qualitative Analyse der Beratungs- und Kommunikationsstrukturen an. [26]

Diese unterschiedlichen Einschätzungen führten im Projekt bei der Konzeption der schriftlichen Befragungen dazu, die Beratungsangebote und die Nachfrage nach Beratung seitens Studierender systematisch zu erfassen. Vergleicht man hier im Kontrast die Ergebnisse der schriftlichen Befragung der Studierenden, ist zu erkennen, dass Lehrende unterschiedlich stark von den Studierenden für Beratungsgespräche aufgesucht werden. Überdies werden die Lehrveranstaltungen unterschiedlich intensiv vor- und nachbereitet. 14,7% der befragten Studierenden sind gegenüber 81,9% Zufriedenen nicht mit dem Beratungsangebot einverstanden. Insgesamt suchen 67,2% der Studierenden zwei oder weniger Berater pro Semester auf. Differenziert nach Fachbereichen wird dabei die persönliche Kontinuität in der Beratung eher in den sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen (74,4%) als in den technischen Fachbereichen (61,1%) angestrebt. Hier blieb ebenfalls nach der Fremdwahrnehmung der Zielgruppe durch die Lehrenden und nach der Beratungskultur zu fragen. [27]

Kehrt man zur Betrachtung des Gesprächsverlaufs in Gruppe 1 zurück, so folgt eine tiefergehende Analyse über mögliche Akzeptanzschwierigkeiten der Beratung. Der Fokus richtet sich dabei auf die qualitative Bestimmung einer

"kritischen Masse" Studierender. Zur Konkretisierung der Beratungs- und Betreuungsqualität in der Hochschule validieren C und X die These von Z und die Diskussion zeigt, dass als problematischer Studierender derjenige gilt, der die Anforderungen eines Hochschulstudiums nicht bewältigen kann:

I: Mhm. Ja, das ist die kritische Masse, die man irgendwann nie erreicht, ne. Mhm.

C: Irgendwann schon, aber dann ist es zu spät. (...) Dann gibt es da auch kritische Punkte, dann gibt es einfach, ja, einen gewissen Anteil an Studierenden, die aus persönlichen Gründen auch mit dem Studium nicht klar kommen. Vielleicht aus Studienanforderungen oder externen Anforderungen, also von Familie oder so, äh, nicht gewachsen sind und sich aber partout nicht trauen, äh aus diesem Kreis dann auszusteigen. Und das kann ich nur bestätigen. Die guten Leute, mit denen kommt man schnell ins Gespräch, äh die fragen nach, "wie kann ich das machen" und so. Äh und ich mein, das macht ja auch Spaß, muss man ganz ehrlich sagen.

X: Also was ich schwierig finde an der Lehrsituation ist, dass die Studierenden meines Erachtens zu wenig selbstgesteuert, eigenaktiv studieren. Also ich hab das Gefühl, sie hängen sehr stark am Tropf der äh Lehre, am Tropf der sehr vielen Stunden, am Tropf der Prüfungen usw.. Also der hat einen sehr hohen Verpflichtungsgrad, der auch von uns ja immer wieder einen intensiven, aber auch kurz, manchmal mir etwas zu kurzatmigen Input äh erfordert und em ich blick noch nicht durch, woran das eigentlich liegt. Aber ich würde mir wünschen, das System wäre freier und würde dem Studierenden wirklich mehr, mehr thematisch konzentriertes eigenverantwortliches Studium äh abverlangen. Das ist bei den Projektarbeiten der Fall, die ja auch ein sehr wertvoller Bestandteil des ganzen Studiums sind, aber manchmal recht spät auch erst kommen und dann, wenn man hier studiert, macht es Sinn, wenn ich wieder ein Thema selber recherchiere und wenn ich selbst die Verantwortung übernehme für em die Tiefe eines Inhalts, der mir zuwächst. Und das würde ich mir mehr wünschen. [28]

Während beiden Gruppen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, mit Studierenden konfrontiert sind, die die Anforderungen des Studiums nicht bewältigen können, werden in den vorgestellten Textpassagen der Gruppengespräche konträre Ursachen analysiert: die Ermangelung persönlicher versus fachlicher Kompetenzen macht hiernach den problematischen Studierendentypus aus. Im Ergebnis zeigen sich aber in beiden Gruppen die "guten", leistungsstarken und engagierten Studierenden gegenüber den "schwachen", leistungsunwilligen und desinteressierten Studierenden. [29]

Ein Vergleich mit ausgewählten Ergebnissen der schriftlichen Befragung bietet sich hier an, um Fragen der studentischen Motivation und Selbstorganisation nachzuvollziehen. Analysiert man über die Frequentierung von Sprechstunden hinaus das studentische Selbstorganisationsvermögen anhand des Indikators "Zeit für häusliches Studium" der Studierenden, dann wird in der Korrelationsanalyse klar, dass in den Fachbereichen mit hohen Präsenzzeiten auch eine hohe Intensität der Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen anzutreffen ist: 20,1% der Technikstudierenden und 9,1% der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftsstudierenden investieren mehr als zehn Stunden pro



Woche in das häusliche Studium. Die implizite Annahme, geringe Präsenzzeiten würden durch häusliches Studium kompensiert, bestätigt sich dabei eher nicht. Studierende mit hohen Präsenzzeiten arbeiten auch zuhause am meisten. Die "kritische Masse" scheint sich demnach durch die quantitative Datenlage als unregelmäßig präsenter und lernender Studierendentypus herauszustellen. [30]

Anhand der folgenden Passage soll der Frage der Vermittlung von Selbstorganisation als einer zentralen, persönlich-fachlichen Kompetenz von Studierenden nachgegangen werden. Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion (Gruppe 1) wird über die Horizonte erfolgreicher, engagierter versus erfolgloser, konsumorientierter Studierender wiederholt die Suche nach möglichen "Problemfällen" fortgeführt. Die Interviewerin lässt hier Zwischenergebnisse aus den parallel geführten Studierendengesprächen einfließen und es wird von den Diskutanden ein Wandel in der Lebenslage und -einstellung der Studierenden festgestellt, der andere soziale und finanzielle Lebensumstände beinhaltet als noch vor fünfzig Jahren. Ein Blick auf die schriftliche Befragung bestätigt diesen Eindruck: gemessen am Erwerbsvolumen Studierender gehen in der Vorlesungszeit 71,7% der Studierenden in unterschiedlichem Ausmaß einer Erwerbstätigkeit nach. Der größte Teil von ihnen (28,3%) arbeitet zwischen sechs bis zehn Stunden pro Woche. In der vorlesungsfreien Zeit üben sogar 78,9% der Studierenden eine weitere Beschäftigung aus; der größte Teil (43,8%) immerhin mehr als 15 Stunden pro Woche. Teilzeitstudium, lebensbegleitendes Studium und postfamiliäres Studium verweisen darauf, dass Studierende gegenwärtig nicht mehr ihre ganze Zeit dem Studium widmen.<sup>7</sup> Ein Blick auf die schriftliche Befragung weist hier jedoch darauf, dass hinsichtlich der für das häusliche Studium aufgebrauchten Zeit keine eindeutigen Unterschiede zwischen erwerbstätigen und nicht erwerbstätigen Studierenden bestehen. In der Gesprächsrunde 1 wird ein verändertes Studierverhalten und eine andere Lebensorientierung mit einer entsprechend erforderlichen Neuausrichtung der Lehre auch thematisiert:

Z: (...) Die haben alle für sich persönlich zwei/drei Tage, oder zwei Tage mindestens eingeplant. Das merkt man, wenn man Exkursionen macht, dann will man das verlegen, nein, das geht nicht, da arbeite ich, und ... Das sind eigentlich, wir haben eigentlich immer mehr Leute, die arbeiten, und darum wird das so schwer.

I: Ja, Teilzeitstudenten.

B: Das ist lebensbegleitendes Studium. Es ist ja verständlich, wenn man älter ist, [der Sprecher meint sich selbst mit seiner langjährigen Berufserfahrung, S.E.] wenn man älter ist, will man ja auch nicht mehr den äh Heidelberger Studenten, der unterm Dach äh seine Strafe absitzt, um dann äh Justizoberrat zu werden, dann ist es eben was anderes. Sie leben das Leben jetzt, wo sie 28/29 Jahre sind, kann man ja nachvollziehen. Ich sehe zwei Schwierigkeiten auf Ihre Frage. Einmal in dem Studenten, in den Studierenden selbst, dass sie immer, was Sie gesagt auch haben, ich wiederhole das nicht, das wäre so, als wenn ich es unterstreiche, dass sie aus einer sehr passiven, konsumierenden Haltung ankommen und äh wir sie eigentlich

7 Die Erwerbsquote Studierender ist in den letzten Jahren in Deutschland kontinuierlich gestiegen und lag im Jahr 2000 bei 67% innerhalb der Vorlesungszeit (vgl. SCHNITZLER, ISSERSTEDT & MIDDEDORFF 2001, S.278).

dazu aktivieren müssen, sich selbst auszubilden und wir helfen ihnen dabei. Sie lechzen nach Stundenplänen und nach Vorgaben, die sie dann darauf hin prüfen, ob sie sie können, ob ihnen das passt und dann es durchziehen, die Reduktion auf Pflichtanteil des Studiums, ne? Das ist ganz deutlich, die intrinsische Motivation, die idealerweise immer unterstellt wird, ist aus irgendwelchen Gründen, die ich nicht moralisch bewerte und ethisch, ist einfach nicht so vorhanden. Das ist das Eine. Da wird man etwas tun müssen und ich denke, das hat etwas mit unserem Thema zu tun. Didaktik mit Formen, die, wo man nicht mal sagt, "nun seid mal aktiv", sondern sie aktiviert. Nicht? [31]

Die von B angesprochene Suche nach adäquaten Lehr- und Lernformen führt in Gruppe 1 zunächst zu der Bestandsaufnahme, dass in Massenveranstaltungen des Grundstudiums<sup>8</sup> von bis zu 130 Studierenden eigentlich "90% frontal" unterrichtet würden. Die Studierenden hätten dabei durchaus in den Schulen partizipative Unterrichtsformen erlebt, kollidierten im Grundstudium jedoch mit den ihnen unbekanntem Vorlesungen im Frontalunterricht, so dass hier eine Entmutigung eintrete, die dahin reiche, selbstständiges Diskutieren zu verlernen. Der schwierige Übergang von der Schule zur Hochschule manifestiert sich hier auch am Wandel der Kommunikations- und Beratungskultur. [32]

Nachdem hier die Deutungsmuster über "die Studierenden" deutlich geworden sind, wird in der folgenden zentralen Passage die Selbsteinschätzung der Lehrenden aktualisiert. Auf die Frage der Interviewerin "Was meinen Sie eigentlich in Ihren Fächern, was halten Sie für berufsqualifizierend und was soll eigentlich das Studium fachlich, methodisch, organisatorisch aber auch persönlich für den Absolventen mitgeben?", entfaltet sich eine kontroverse Debatte. Die Unterscheidung in fachliche Primär- und überfachliche Sekundärqualifikationen markiert unterschiedliche Herausforderungen für das Unterrichtshandeln der Lehrenden:

"C: Äh, d.h. es sind handwerkliche oder beruflich-handwerkliche Fähigkeiten gefragt, die eigentlich ganz normalen Ingenieuralltag, also in unserem Sektor, äh, beinhalten. So, und wenn man die Leute praktisch ausschließlich mit so einem äh Ausbildungsziel jetzt auf die Menschheit loslässt, dann wissen wir, in fünf Jahren sind die ausgebrannt, weil sie nämlich etwas nicht können: d.h. berufliche Weiterqualifikation, sich selbstständig einzuarbeiten in etwas, Probleme zu definieren, das ist das eine. Dann werden die natürlich auch älter im Rahmen ihrer beruflichen Erfahrung, die sie gewinnen, äh, kommen auch in äh in Führungsverantwortung, d.h. also kriegen die Mitarbeiter und müssen zusehen, dass sie komplett, korrekt Projekte auch eigenverantwortlich managen. D.h., all das, was mit Organisation von Arbeit und Projekten zusammenhängt, das müssen sie eigentlich als Sekundärqualifikation zumindest *ansatzweise* äh, äh kennen, dass man so etwas macht und dass man da auch in die Pflicht genommen wird. Und em da sehe ich schon ein Dilemma in der Ausbildung. Also, sagen wir mal, diese handwerklichen Fähigkeiten des eigenen Faches zu vermitteln äh, so dass man sie direkt anwenden kann, denk ich, das ist relativ schnell getan. Äh, jetzt aber adäquate Lehrveranstaltungen oder

8 Siehe dazu auch MORSCH, NEEF und WAGEMANN (1986).

Lehrmethoden zu entwickeln, wo man gerade diese Sekundärqualifikation, die man eigentlich eher auch noch stärker trainieren muss, äh, da äh, denke ich, da ist so einiger Nachholbedarf.

I: Mhm.

D: Dass das Handwerkszeug weitestgehend durch kommunikative Kompetenzen gekennzeichnet ist. Und das ist gerade auch unter dem Aspekt von Didaktik also ein großes Problem, also dass wir letztendlich Studierenden beibringen sollen, wie sie nachher, ich sag' jetzt mal, ein kommunikatives Management äh äh sich vornehmen sollen und dass wir überhaupt Möglichkeiten im Grunde schaffen." [33]

A widerspricht hier und führt differenzierend Begriffe ein, die zu einer anderen Gewichtung führen und an die Persönlichkeitsentwicklung als Ziele des Studiums gemahnen.

A: Die Differenzierung Primär- und Sekundärqualifikation ist ja auch ziemlich gefährlich. Ich mein, man kann das ja mal umdrehen und sagen, also die eigentliche Sekundärqualifikation, wo wir hier drüber reden, dazu nehmen zur Primärqualifikation äh und äh wenn ich die Reaktion der ingenieurwissenschaftlichen Fachbereiche sehe, muss ich das fast so interpretieren. Und ich finde, das ist auch ganz normal, wenn ein Ingenieur nicht in der Lage ist, Kunden zu beraten, dann wird er seine ganze inhaltliche Qualifikation vergessen können. D.h., in der Tat ist eigentlich diese Sekundärqualifikation die entscheidende Primärqualifikation, ohne die überhaupt nichts geht. Denn auch als Ingenieur muss ich kommunizieren und muss ich ins Gespräch kommen, und wenn mir das überhaupt nicht gelingt, bin ich in keinem Team arbeitsfähig usw. Aber ich würde gern noch mal eine andere Differenzierung, die aus dem ökonomischen Bereich kommt, äh einbringen. Dort unterscheidet man ja äh investive Ausbildungselemente und konsultive Ausbildungselemente, also alles das, was wir bisher beredet haben, Primär- und Sekundärqualifikation, würde man ökonomisch im Bereich der investiven, d.h. direkt und sofort berufsverwertbaren Bereiche nennen. [34]

Im Hinblick auf die beabsichtigte Indikatorenbildung für den teilstandardisierten Fragebogen führte diese Debatte dazu, den eher vagen Begriff der "Schlüsselqualifikationen" fachspezifisch und inhaltlich zu differenzieren.<sup>9</sup> Während für die technischen Fachbereiche der Begriff des "Projektmanagements" verständlicher erscheint, wurde für die sozialwissenschaftlichen Fächer der Indikator um die Begriffe "Prozessmanagement" (Management von Strategie-, Struktur- und Kulturveränderungen in Organisationen) bzw. "Sozialmanagement" (Management sozialer Dienstleistungen) erweitert. Als weitere differenzierende Indikatoren kommen die team- und kommunikationsorientierten Kompetenzen sowie die leitungs- und verantwortungsorientierten Kompetenzen als Qualifikationsanforderung der Hochschulausbildung hinzu. Fremdsprachliche Kompetenzen werden im Weiteren von interkulturellen Kompetenzen unterschieden, da zum umfassenden Verständnis für interkulturelle Prozesse

9 Siehe hierzu auch: HEGER und MUNDIYANAPURATH (2001), KNAUF (2001).

komplexere Zugänge erforderlich sind (GUDYKUNST, HAMMER & WISEMANN 1977). [35]

X fasst die Diskussion nach einer intensiveren Beleuchtung der Primär- und Sekundärqualifikationen zu folgender Konklusion zusammen:

X: Sind das nicht zwei verschiedene Diskussionen, die wir jetzt geführt haben? Die eine, welche so genannten Sekundärtugenden, die aber eigentlich inzwischen schon zum beruflichen Handwerkszeug gehören. Äh, also aus den Soft Skills äh Methodenkompetenz, Kommunikation, Fremdsprachen, Teamfähigkeit, Führungseigenschaft usw., welche gehören eigentlich dazu, um beruflich erfolgreich zu sein? Und ich glaub', da können wir uns alle gar nicht davor em, also nicht dagegen wehren, dass diese Fähigkeiten ja auch von uns mitvermittelt werden müssen. Da sonst, äh, wie Sie gerade gesagt haben, bleiben die Absolventen auf einer zu niedrigen Stufe stehen, wenn sie nur die, die engen Fachkompetenzen haben, bleiben sie auch eng begrenzt in ihrem Berufsspektrum. Also, das brauchen sie eigentlich für eine moderne, für unsere moderne Berufswelt auch in ihrem schnellen Wandel und in ihrer Globalisierung usw., wie die Stichworte alle heißen, um dort im Beruf erfolgreich zu sein. Das ist ja der eine Diskussionsstrang und der andere ist aber Systemkritik, äh "sich selbst entwickeln, in Frage stellen, konstruktive Gegenentwürfe zum Leben generell oder zu einzelnen Bereichen des Lebens", das ist ja noch einmal eine andere, das ist etwas anderes. Dass ich sage, "ich will auch außerhalb meines Berufs als Mensch sozusagen für meine Orientierung auf dieser Welt, philosophisch so quasi, will ich aus dem Studium für meine Selbstverortung und meine, meine Perspektive im Leben will ich aus dem Studium gewinnen". Ne, das liegt ... das, das sind zwei Paar Schuhe. Ich glaub' zum Ersten kriegen wir schnell eine Einigkeit. Dass wir sagen, "man muss nicht nur die harten, harten Handwerksbereiche vermitteln, sondern eben auch Soft Skills fürs Management usw. ..." Aber zum Zweiten kommen wir vielleicht eher schon in Diskurse als em zu dem ersten Bereich." [36]

Betrachtet man hier wieder die schriftlichen Befragungsergebnisse für die Lehrenden und den Studierenden, offenbaren sich unterschiedliche, nahezu diametrale Einschätzungen zur Bedeutung und Umsetzung dieser Schlüsselkompetenzen in der Hochschule. Dargestellt in einer Reihe von vierzehn Items zeigt sich, dass die genannten Kompetenzen aus der Sicht der Studierenden zum Teil im oberen Mittelfeld der Liste hoch bewerteter Qualifikationen rangieren. Im Einzelnen findet sich Teamkompetenz mit 56,6% auf dem dritten Platz nach Praktischer Wissensanwendung (75,5 %) auf Platz eins. Es folgen Leitungskompetenzen (40,4%) auf dem fünften Platz und Kompetenzen im Projekt-, Prozess- und Sozialmanagement (28,7 %) gleichrangig mit Fachsprache auf dem neunten Platz. Die fremdsprachlichen (26,4%) und interkulturellen (11,7%) Kompetenzen belegen dagegen nur vorletzte und letzte Plätze.

Hoch bewertete Qualifikationen	Insges. Studierende	Insges. Lehrende
Prakt. Wissensanwendung	75,5	73,6
Grundlagenwissen	70,6	83,7
Teamkompetenz	56,6	42,1
Darst. Fachl. Inhalte	41,5	54,5
Leitungskompetenz	40,4	31,5
Wiss. Arbeiten	36,6	34,8
Arbeitstechniken	35,5	28,7
interdisz. Wissen	34	37,1
Spezialwissen	34	14
Fachsprache	28,7	36,5
Projekt-, Soz.-Manag.	28,7	21,3
Fremdsprachen	26,4	35,4
Gesellsch. Verantw.	25,7	27
Interkult. Komp.	11,7	9,6
N	265	178

Tabelle 1: Studierende und Lehrende: hochbewertete Qualifikationen [37]

Für die befragten Lehrenden präsentiert sich im Vergleich dazu eine geringere Wertigkeit der genannten Kompetenzen. Hier rangiert zwar auch die Teamarbeit mit 42,1% auf Platz drei; sie liegt aber unterhalb der studentischen Einschätzung. Ebenso verhält es sich mit den Leitungskompetenzen (31,5%) auf Platz neun. Die Fremdsprachen (35,4%) rangieren immerhin höher als bei den Studierenden auf Platz sieben. Projekt-, Prozess- und Sozialmanagement nehmen mit 21,3% den zwölften Platz der hoch bewerteten Qualifikationen ein und rutschen gegenüber der studentischen Einschätzung auf den zweitletzten Rang ab. Interkulturelle Kompetenzen rangieren mit 9,6% ebenfalls an letzter Stelle. [38]

In der weiteren Gruppendiskussion bittet die Interviewerin die Lehrenden um eigene konkrete Beispiele für die gelungene Anleitung und Vermittlung eigenverantwortlicher Arbeitserfolge Studierender. Nach einer längeren Pause, die die im Diskussionsverlauf analysierten Schwierigkeiten kommunikativ untermauert, fragt A nach, ob Praxisbeispiele aus dem Studium während der Diskussion illustriert werden sollten. Nach erneuter Klärung führt Y aus, dass gemäß der Studienordnung im Hauptstudium projektbezogene Teamarbeit praktiziert werde. B führt dagegen seine anhaltende Ratlosigkeit darüber an, wie die mit der Studienordnung geforderten neuen praxisorientierteren Lehrformen effizient umgesetzt werden können. Neue Lehrformen bedeuteten auch "mehr Arbeit für die Studierenden", die dazu nicht immer bereit seien. Gerade in seinem

sozialwissenschaftlichen Fach plädiert er für eine größere "Verwissenschaftlichung" des Studiums. [39]

Gegenüber der negativen Erfahrung von B., dass bei studentischen Präsentationen oft "nur Alltag rauskommt" und noch nicht einmal das Lektürestudium zum studentischen Repertoire zähle, differenziert D seine Erfahrungen mit der studentischen Selbstorganisation wie folgt:

"D: Ich habe jetzt ein Jahr unterschiedliche Experimente mit Studierenden gemacht und em ja, krieg wirklich mit, dass also em dass, dass die Studierenden z.B., die engagiert sind, tun, em, dass das sehr schnell nachlässt, wenn also dann die Gruppe derjenigen, die es dann nicht tun, äh mehr oder weniger den gleichen Erfolg haben. Also sprich, am Ende der Zeit Prüfung machen können und vielleicht genau so gut abschneiden. Em, also ich bin ja bei uns zuständig für den Bereich em der Vermittlung von Methoden und Konzepten und da habe ich äh recht positive Erfahrungen im Grunde mit so em sehr intensiven Übungsseminaren mit auch sehr kleinen Teilnehmergruppen mit 'ner hohen Verbindlichkeit, em, feststellen können. Also ich mach z.B. zurzeit ein Seminar, (...) wo ich also unterschiedlichste berufliche em Anforderungen em theoretisch fundiert praktisch ausprobieren und wo es em im Vorgespräch darüber also eigentlich, sag ich mal so, so eine verbindliche Teilnahmeverpflichtung fürs gesamte Semester gegeben hat und obwohl es eine Wahlveranstaltung ist, also außerhalb des, des Pflichtstoffes äh und wo ich bei den Studierenden äh, ja, eine hohe Verbindlichkeit feststelle bis dahin, dass sie sich telefonisch abmelden, wenn sie aus irgendwelchen Gründen, z.B. Krankheit, nicht teilnehmen können. Kein Problem ... das heißt also, wenn wir so diesen Wissenstransfer hinbekommen Theorie/Praxis, scheint es da die Möglichkeit zu geben, die auch zu erreichen und auch zu aktiver Mitarbeit denn zu verpflichten." [40]

Vergleicht man die Gruppendiskussionen erneut mit den quantitativen Befragungsergebnissen der Studierenden und Lehrenden, dann zeigen sich eklatante Unterschiede hinsichtlich der theoretischen Bedeutung und der praktischen Vermittlung von Schlüsselkompetenzen. Die Lehrenden beantworteten die Frage danach, ob die für wichtig gehaltenen Qualifikationsziele im Studien- und Lehralltag zu wenig gefördert werden, in der schriftlichen Befragung wie in der folgenden Tabelle 2 dargestellt:

Zu wenig geförderte Qualifikationen	Insges. Lehrende
Darst. Fachl. Inhalte	59,6
Gesellsch. Verantw.	56,2
interdisz. Wissen	55,1
Leitungskompetenz	47,2
Teamkompetenz	44,9
Fremdsprachen	41
Wiss. Arbeiten	38,8
Arbeitstechniken	37,1
Projekt-, Soz.-Manag.	37,1
Fachsprache	29,2
Prakt. Wissensanwendung	27
Interkult. Komp.	26,4
Spezialwissen	15,2
Grundlagenwissen	7,9
N	178

Tabelle 2: Lehrende: zu wenig geförderte Qualifikationen [41]

Bezogen auf die Umsetzung dieser spezifischen Qualifikationsziele wird aber auch deutlich, dass Lehrende einen gewissen Bedarf bei der Förderung von Schlüsselqualifikationen sehen. Leitungs- (47,2%) und Teamkompetenzen (44,9%) sind dabei auf Platz vier und fünf der als zu wenig geförderten Qualifikationen angesiedelt, während Projekt-, Prozess- und Sozialmanagement mit 37,1% gemeinsam mit Arbeitstechniken den achten Platz belegen. Interkulturelle Kompetenzen bilden mit 26,4% den elften Platz. [42]

Die Studierenden bewerten in ihrer Befragung die angemessene Umsetzung dieser Ziele hingegen anders als die Lehrenden, wie Tabelle 3 verdeutlicht:

In hohem Maße berücksichtigte Qualifikationen	Insges. Studierende
Grundlagenwissen	37,4
Prakt. Wissensanwendung	17
Fachsprache	14
Spezialwissen	12,5
Darst. Fachl. Inhalte	12,1
Wiss. Arbeiten	11,7
Teamkompetenz	11,3
Arbeitstechniken	10,6
interdisz. Wissen	9,1
Projekt-, Soz.-Manag.	5,7
Fremdsprachen	5,7
Gesellsch. Verantw.	4,9
Leitungskompetenz	4,5
Interkult. Komp.	3,4
N	265

Tabelle 3: Studierende: Qualifikationen, die als im Studium in hohem Maße berücksichtigt gelten [43]

Während die Berücksichtigung der Teamkompetenz mit 11,3% den siebten Platz einnimmt, rangieren Projekt-, Prozess- und Sozialmanagement abgeschlagen (5,7%) auf Platz zehn. Als am wenigsten berücksichtigt gelten hier mit 3,4% die interkulturellen Kompetenzen auf Platz dreizehn. Studierende sehen demnach einen größeren Bedarf als Lehrende bei der Förderung von Schlüsselqualifikationen in Studium und Lehre. [44]

## 6. Fazit

Die Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden weist im Vorstudienmodell auf die Vorteile für beide Verfahren hin, um sozialwissenschaftliche Methoden praxisnah einzusetzen. Die eingesetzten quantitativen Verfahren gewannen im Projekt an Offenheit für den Untersuchungsgegenstand und erhielten mehr Praxisrelevanz, indem erst durch die eingesetzten Gruppendiskussionen zusätzliche Indikatoren für die Erfassung vielfältiger Lehr- und Lernprozessen im kollektiven Deutungsprozess ausgehandelt werden konnten. Die verwendeten qualitativen Verfahren profitierten umgekehrt von der Stringenz und Transparenz quantitativer Verfahren, indem zuvor diffuse Annahmen wie beispielsweise die über den studentischen Lebensalltag und seine Konsequenzen für Beratungs- und Lernprozesse in explizite Angaben überführt werden konnten. Diese Verknüpfung



bietet sich auch gerade für die Untersuchung des hierarchisch geprägten Hochschulalltags an, um in einem für lernende Organisationen unverzichtbaren diskursoffenen und fehlerfreundlichen Klima zu adäquaten und gesicherten Befunden über komplexe und vielschichtige Prozesse zu gelangen. Die Herausforderung, Ergebnis- und Prozessqualität bei der Vermittlung und Umsetzung von Lehr- und Lernprozesse zu messen, kann hier speziell in der Verbindung quantitativer und qualitativer Erhebungen bewältigt werden und bereichert Untersuchungen, die sich in Hochschulen allzu oft in quantitativen "Datenfriedhöfen" erschöpfen. Indem hier sowohl die Gütekriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit als auch der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse praxisorientiert eingelöst werden konnten, sind fundierte und differenzierende Bestimmungen über das, was gute Lehre ausmacht, entstanden. Ein Beispiel stellen etwa die viel beschworenen Schlüsselqualifikationen dar, die im vorgestellten Projekt durch ein Design im Vorstudienmodell in verschiedene Indikatoren differenziert wurden und für die Erfassung von Ergebnis- und Prozessqualität im Beratungs- und Lehr-/Lerngeschehen aufbereitet werden konnten. Die Fremd- und Selbsteinschätzungen der beteiligten Akteurinnen und Akteure offenbaren eine gänzlich unterschiedliche Perspektive auf den Hochschulalltag, seine Leitbilder und Potenziale zur Umsetzung der Bildungsziele. Die sich bietenden Chancen, fachliche und persönliche Kompetenzen im Lehralltag intensiver und offensiver durch alternative Lehr-, Lern- und Kommunikationsformen im disputationorientierten Feld Hochschule zu erproben und einzuüben, bleibt dabei für die Zukunft zentrales Anliegen. [45]

Der hier lediglich im Ausschnitt vorgestellte Projektbericht zeigt darüber hinaus nicht nur generell die Suche nach geeigneten Indikatoren von Qualität, er exemplifiziert vielmehr auch, welche methodischen Herausforderungen sich für die künftige Entwicklung spezifischer Indikatoren für die *Prozessqualität* stellen. [46]

## Literatur

Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen & Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

Behnke, Cornelia & Meuser, Michael (1999). *Geschlechterforschung und qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.

Beywl, Wolfgang (2000). Evaluation und Qualitätsmanagement. In Akademie Remscheid (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation. Tagungsdokumentation* (S.7-15). Remscheid: ohne Verlag.

[Bohnsack, Ralf](#) (2000). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (4. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.

Büeler, Xaver (2000). Qualitätsevaluation und Schulentwicklung. In Reinhard Stockmann (Hrsg.), *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder* (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Band 1) (S.259-286). Opladen: Leske + Budrich.

Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (2000). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In diess. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S.13-29). Reinbek: Rowohlt.

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

- Gudykunst, William B.; Hammer, Mitchell R. & Wiseman, Richard (1977). An Analysis of an Integrated Approach to Cross-Cultural Training. *International Journal of Intercultural Relations*, 1, 99-109.
- Heger, Michael & Mundiyanapurath, Santhosh (2001). *Schlüsselqualifikationen für Ingenieure/-innen. Studieren lernen und lehren* (Unveröff. Manuskript).
- Heiner, Maja (1996). Evaluation zwischen Qualifizierung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, In dies. (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung durch Evaluation* (S.20-47). Freiburg i. Br: Lambertus.
- Heintel, Peter (1998). Thesen zur Rolle des internen Beraters – aus externer Perspektive. *Zeitschrift für Organisationsentwicklung*, 2, 43-51.
- Hennen, Manfred & Häuser, Simon (2002). *Evaluation und Organisationsentwicklung – ein Vergleich* (Unveröff. Manuskript, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz).
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (1998). *Schulprogramme und Evaluation in Hessen: Evaluation in der Schule und für die Schule* (2. Aufl). Wiesbaden: ohne Verlag.
- Jahoda, Marie; Lazarsfeld, Paul F. & Zeisel, Hans (1975). *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Knauf, Helen (2001). Schlüsselqualifikationen. *Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis*, 2, 45-50.
- Kromrey, Helmut (2001). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung* (9. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Künzel, Ellen; Nickel, Sigrun & Zechlin, Lothar (1999). Organisationsentwicklung an Hochschulen. Was geschieht mit den Evaluationsergebnissen? In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *"Viel Lärm um nichts?" Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen*. Beiträge zur Hochschulpolitik 4 (S.105-120). Bonn: ohne Verlag.
- [Lamnek, Siegfried](#) (1995a). *Qualitative Sozialforschung*, Band 1, *Methodologie* (3. Aufl.). München: Beltz.
- Lamnek, Siegfried (1995b). *Qualitative Sozialforschung*, Band 2, *Methodiken und Techniken* (3. Aufl.). München: Beltz.
- Lüthje, Jürgen (2000). Systemische Qualitätsentwicklung durch Evaluation. In Stephan Laske, Michael Habersam & Ekkehard Kappler (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in Universitäten. Konzepte Prozesse, Wirkungen* (S.119-133). München/Mering: Rainer Hampp Verlag.
- [Mayring, Philipp](#) (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* (Online-Journal), 2(1), Art. 6. Verfügbar über <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01mayring-d.htm>. Zugriff: 6.9.2001.
- Merchel, Joachim (2001). *Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Votum.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF) (1998) (Hrsg.). *Bericht an den Landtag des Landes Nordrhein-Westfalen zur "Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit"*. Düsseldorf: ohne Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWF) (2000) (Hrsg.). *Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen mit Begründungen* (Hochschulgesetz–HG). Düsseldorf: Kamp.
- Morsch, Rainer; Neef, Wolfgang & Wagemann, Carl H. (1986). *Das Elend des Grundstudiums. Ergebnisse einer Verlaufsuntersuchung im Grundstudium des Maschinenbaus und des Bauingenieurwesens an der TU Berlin* (Hochschuldidaktische Materialien, 7). Alsbach: Leuchtturm
- Sanders, James R. (1999). *Handbuch der Evaluationsstandards: Die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation"*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schnitzler, Klaus; Isserstedt, Wolfgang & Middendorff, Elke (2001). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000*. 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: HIS – Hochschulinformationssystem.

Schomburg, Harald & Teichler, Ulrich (1998). Studium, Studienbedingungen und Berufserfolg. In Ulrich Teichler, Hans-Dieter Daniel & Jürgen Enders (Hrsg.), *Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft* (S.141-172). Frankfurt am Main: Campus.

Schratz, Michael; Iby, Manfred & Radnitzky, Edwin (2000) (Hrsg.). *Qualitätsentwicklung: Verfahren, Methoden, Instrumente*. Weinheim: Beltz.

Stockmann, Reinhard (2000). Evaluation in Deutschland. In ders. (Hrsg.), *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder* (S.11-40). Opladen: Leske + Budrich.

Treber, Monika & Ernst, Stefanie (1994). Evaluierung Christlicher Dritte Welt-Gruppen. Ein Forschungsbericht. *Diakonia. Internationale Zeitschrift für die Praxis der Kirche*, 4, 253-259.

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

Witt, Harald (2001). Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* (Online-Journal), 2(1), Art. 8. Verfügbar über <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01witt-d.htm>. Zugriff: 12.10.2001.

## Zur Autorin

Dr. phil. *Stefanie ERNST*, MA, Soziologin,  
Projektleiterin und Evaluationsberaterin an der  
Fachhochschule Münster im Projekt  
Qualitätsentwicklung in Studium und  
Lehre/Studienreform 2000plus. Lehrbeauftragte  
am Institut für Soziologie der Universität Münster,  
am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule  
Münster und an der Interuniversitären  
Koordinationsstelle für Frauen- und  
Geschlechterforschung der Universität Graz.

Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Methoden  
der Sozialforschung, Organisationssoziologie,  
Bildungs- und Berufssoziologie, Soziologische  
Gesellschaftstheorie, Geschlechterforschung.

Kontakt:

Stefanie Ernst

Fachhochschule Münster

Hüffestraße 27

D-48149 Münster

E-Mail: [sternst@fh-muenster.de](mailto:sternst@fh-muenster.de)

URL: <http://www.fh-muenster.de/evaluation/>

## Zitation

Ernst, Stefanie (2004). Angewandter "Methodenmix"? Gruppendiskussionen und schriftliche Befragungen am Beispiel eines Vorstudienmodells in der Hochschulevaluation [46 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 5(2), Art. 3, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040231>.

Revised 6/2008