

Berichte aus der Psychologie

**Michael Krämer, Ulrich Weger,  
Michaela Zupanic (Hrsg.)**

**Psychologiedidaktik und Evaluation X**

Materialien aus der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie (AFW)  
im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP)  
Band 13

Dem Wunsch mehrerer Autorinnen und Autoren folgend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, wenn in den folgenden Beiträgen entweder nur die männliche oder nur die weibliche Sprachform genutzt wird, so sind jeweils beide Geschlechter gemeint. Es geschieht ausschließlich der besseren Lesbarkeit halber.

Um den Datenschutz zu wahren, wurde auf die Veröffentlichung der Autorenadressen verzichtet. Wenn Sie Kontakt zu einer Autorin oder einem Autor aufnehmen wollen, schreiben Sie bitte eine e-mail an folgende Adresse. Der Herausgeber leitet Ihren Wunsch gerne weiter: [kraemer@fh-muenster.de](mailto:kraemer@fh-muenster.de)

# Inhalt

## Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie

JOSUA HANDERER

Zwischen Natur- und Geisteswissenschaft. Zum Fachverständnis und zur Studienzufriedenheit von Psychologiestudierenden 3

SIEGFRIED PREISER UND MICHAEL GIEBEL

Weiterbildungsmotivation von Studierenden der Psychologie 11

STEPHAN DUTKE UND KADI EPLER

Psychology in the Academic Education of Non-Psychologists: A Survey among European Psychology Departments 19

PETIA GENKOVA

Interkulturelle Kompetenz und Auslandsstudium: Beeinflusst der Auslandsaufenthalt die Kompetenzförderung? 27

MIRJAM BRABLER

Interdisziplinäres Problembasiertes Lernen im Bachelorstudium der Psychologie 37

UTE-REGINA ROEDER UND STEPHAN DUTKE

Fortbildungen für Psychologielehrerinnen und Psychologielehrer 47

GISLINDE BOVET

Da ist noch Luft drin! Wir brauchen mehr Beiträge zur Didaktik des Psychologieunterrichts in der Sekundarstufe II 57

PAUL GEORG GEIß

Kompetenzmodell für den allgemeinbildenden Psychologieunterricht 65

HANS HERMSEN

37 Jahre Curriculumforschung zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung: ein persönliches Fazit 75

VERONIKA KUHBURG-LASSON, KATJA SINGLETON UND UTE SONDERGELD

Merkmale des Publikationsverhaltens in der Bildungsforschung 87

## Lehren und Lernen

LENIA F. BAHMANN, CHRISTINA MENNEN, LEONI RIDDER UND MICHAELA ZUPANIC POL – mit praxisnahen Problemen Psychologie lernen	97
LISA RESPONDEK, JUDITH AMANN, CORNELIA GUTMANN UND ULRIKE E. NETT Fit für die Psychologie – Mit Co-Piloten den Studieneinstieg bewältigen	105
SONJA SCHERER, JULIA BOSER UND HOLGER HORZ „Starker Start ins Studium“: Praxisbericht und Evaluation eines Moduls zur Verbesserung der Studieneingangsphase im Fach Psychologie	113
SABINE FABRIZ, CHARLOTTE DIGNATH-VAN EWIIK UND GERHARD BÜTTNER Self-Monitoring bei Studierenden fördern – ein standardisiertes Lerntagebuch	123
LARS BEHRMANN, NATALIE FÖRSTER, SARA SCHMITZ UND ELMAR SOUVIGNIER Effekte spezifischer Prompts in Lerntagebüchern – Was bewirken die Hinweise „Theorie“ und „Empirie“?	133
MIRIAM THYE, FRIEDRICH EDELHÄUSER, CHRISTIAN SCHEFFER, ULRICH WEGER UND DIETHARD TAUSCHEL Meditation und Pausentag als Instrumente zum selbstgesteuerten Lernen	141
BARBARA THIES UND ELKE HEISE (MOOC-gestützte) Online-Einheiten als Mittel der Binnendifferenzierung in heterogenen Lehrveranstaltungen: Ein Pilotprojekt	153
REGINA JUCKS, JENS HINRICH HELLMANN UND JENS RIEHEMANN E-Learning in der Hochschuldidaktik: Zum Personalisierungsgrad virtueller Lehre	161
NICOLA MARSDEN, JASMIN LINK UND ELISABETH BÜLLEFELD Psychologische Hintergründe zur Entwicklung von Personas für den Usability-Engineering-Prozess	169
LARS BEHRMANN, JASMIN M. KIZILIRMAK UND FABIAN UTESCH Langfristige Auswirkungen ausbleibenden Strategieunterrichts auf das Lernverhalten von Studierenden und deren Einstellungen zur Schule	179

MARTIN KLEIN, KAI WAGNER, ERIC KLOPP UND ROBIN STARK	
Theoretisieren für die Praxis. Eine Lernumgebung zur Förderung der Anwendung bildungswissenschaftlichen Wissens in schulischen Kontexten anhand kollaborativer Bearbeitung instruktionaler Fehler	187

## **Praxisbezogene Anwendung psychologischer Erkenntnisse**

TORSTEN BRANDENBURG	
Mythen der Trainings- und Beratungsbranche? Was steckt hinter den „Klassikern“?	199

KERSTIN BRUSDEYLINS UND JORINTHE HAGNER	
Das PENTAplus-Programm zur psychologischen Prüfungsvorbereitung – ein präventives Gruppentraining	209

KERSTIN BRUSDEYLINS	
Wie erreichen psychologische Themen Ratsuchende mit unerfülltem Kinderwunsch?	215

## **Evaluation**

MICHAEL KRÄMER	
Studienziele und Evaluation	225

KATJA SINGLETON, VERONIKA KUHBURG-LASSON UND UTE SONDERGELD	
Wer finanziert Forschungsprojekte zur Bildung? Inhaltliche und methodische Interessen der Drittmittelgeber	235

SEBASTIAN STEHLE UND SABINE FABRIZ	
Ein Instrument zur Erfassung des Planungswissens von Hochschullehrenden	243

MICHAELA ZUPANIC, THOMAS OSTERMANN, ROBIN J. SIEGEL UND MARZELLUS HOFMANN	
Vom Wissenstest im Auswahlverfahren Psychologie der Universität Witten/Herdecke zum Progresstest Psychologie	251

ROBIN J. SIEGEL, MICHAELA ZUPANIC UND ULRICH WEGER	
Persönlichkeit statt NC – Evaluation des Auswahlverfahrens an der Universität Witten/Herdecke	259

EVA SEIFRIED, CHRISTINE ECKERT UND BIRGIT SPINATH Eingangs- und Verlaufsdiagnostik von Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen in der Hochschullehre	267
JOHANNES PETER, NIKOLAS LEICHNER, ANNE-KATHRIN MAYER UND GÜNTER KRAMPEN Das Inventar zur Evaluation von Blended Learning (IEBL): Konstruktion und Erprobung in einem Training professioneller Informationskompetenz	275
JULIA BOSER, MIRIAM HANSEN UND SIEGFRIED PREISER Präsentationsfertigkeiten von Studierenden fördern – Evaluation eines Seminarkonzepts	283
CHRISTINA DUSEND, NIKOLAI WYSTRYCHOWSKI UND BORIS FORTHMANN Entwicklung eines Evaluationsbogens für die tutorielle Unterstützung im Fachbereich Psychologie	293
CHRISTIAN SCHÜRING UND STEPHAN DUTKE Was erfahrene Lehrer an der Psychologie schätzen – Ergebnisse einer Studienangebotsevaluation	301
NINA ZEUCH UND ELMAR SOUVIGNIER Entwicklung eines Fragebogens zum wissenschaftlichen Denken bei (angehenden) Lehrkräften	309
STEPHANIE MOSER, CHRISTINE KAISER, INES DEIBL UND JÖRG ZUMBACH Entwicklung und Evaluation einer Skala zur Erhebung Epistemologischer Überzeugungen Lehramtsstudierender im Bereich der Pädagogischen Psychologie	319
ULRIKE STARKER UND MARGARETE IMHOF „Komplexitätsmanagement“ in der Lehramtsausbildung: das Planspiel „Schulalltag“ und dessen Evaluation	327

## **Studienziele und Evaluation**

### **Michael Krämer**

Vielfältige Ziele sollen in der Hochschule erreicht werden. Dazu gehören die grundlagen- und anwendungsbezogene Forschung sowie, auf die Studierenden bezogen, Vermittlung von Fachwissen, wissenschaftlicher Methodenkompetenz, Förderung der Sozialkompetenz und Weiterentwicklung der Persönlichkeit. Weitere bildungs- und gesellschaftspolitische Ziele ließen sich noch ergänzen. Angesichts der großen Vielfalt überrascht nicht, dass Zielkonflikte auftreten. Als Beispiele seien genannt: berufsorientierte Ausbildung bei gleichzeitiger wissenschaftlicher Forschung, Ausweitung der Studierendenzahl ohne entsprechende Zunahme der Lehrkapazität, Verkürzung der durchschnittlichen Studiendauer bei kontinuierlicher Ausweitung der Studieninhalte verbunden mit erhöhten Anforderungen im Studium. Zur Konfliktenstehung tragen wechselnde Rahmenbedingungen und Vorgaben, unterschiedliche Ziele von Studierenden und Lehrenden sowie sich verändernde Prioritätensetzungen bei. Workshops mit Studierenden wurden im Wintersemester 2013/14 durchgeführt, um deren Erwartungen an das Studium zu erfassen. Es schloss sich eine schriftliche Studierendenbefragung zu Erwartungen an Studium und Beruf sowie zur Bewertung der Evaluation an. Im nachfolgenden Beitrag werden Zielkonflikte thematisiert und die Hypothese aufgestellt, dass die in den Hochschulen standardisiert eingesetzten Evaluationsinstrumente vor dem Hintergrund der thematisierten Zielkonflikte nur partiell zur Qualitätsentwicklung beitragen können. Eine bessere Explikation der Ziele, die Offenlegung von Zielkonflikten und deren Berücksichtigung bei der Evaluation werden angeregt.

### **Zielkonflikte**

Mit Krücken und Wild (2010, S. 61) soll festgestellt werden, dass Hochschulen „Multifunktionseinrichtungen sind, in denen Zielkonflikte strukturell angelegt sind“. Im Folgenden werden exemplarisch Zielkonflikte im System Hochschule erläutert.

### **Betrachtungsebene Hochschule**

Mit Hochschulen werden multiple Ziele verfolgt. Sie sind Forschungs- und Ausbildungsorganisationen zugleich. Zudem liefern sie unter anderem Beiträge zum Bildungs- und Kulturangebot an ihren Standorten und dienen als Aushängeschild des Stadtmarketings. Labarees These zum Schulsystem scheint auch für Hochschulen zu gelten, dass es den systemimmanenten Widerstandskräften der Hochschulen zu verdanken ist, dass dies trotz einer Überfrachtung mit Zielen und Reformen leidlich funktionsfähig bleiben (vgl. Labaree, 2010).

Während sich einige Ziele problemlos zu ergänzen scheinen, lassen sich die zentralen Ziele Forschung und Ausbildung nicht durchgängig miteinander vereinbaren. Forschung erfordert Zeit und die Konzentration auf das Detail, um innovativ zu sein. Sie ist in vielen Fachbereichen kostenintensiv und lässt sich selten in Semesterzyklen durchführen. Berufsbezogene Ausbildung dagegen erfordert andere Kompetenzen bei einer stark didaktischen Ausrichtung, einen Überblick über große Themenbereiche. Sie ist bei deutlich angewachsenen Studierendenzahlen ebenfalls sehr zeit- und kostenintensiv. Außerdem wiederholen sich die Inhalte bei immer neuen Studierendenkohorten. Das gleiche Personal soll beide Ziele mit hohem Engagement verfolgen. Das Renommee in der relevanten Bezugsgruppe wächst jedoch nur bei intensiver Publikationstätigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse.

### **Betrachtungsebene Wissenschafts- und Bildungspolitik**

Ca. 2,6 Mio. Studierende gibt es in Deutschland. Mehr als 50 % einer Kohorte schreiben sich an einer Hochschule ein. Ein möglichst hoher Prozentsatz der Bevölkerung soll in den Genuss einer akademischen Ausbildung kommen bei gleichzeitig begrenztem Einsatz von Finanzmitteln. Mittlerweile existieren ca. 14.000 Studienangebote mit Bachelor- oder Masterabschluss in Deutschland. Die Vielfalt bringt erheblichen zusätzlichen Beratungsbedarf hervor. Prämien für Hochschulen, die Absolventinnen und Absolventen in der Regelstudienzeit produzieren, setzen Anreize, die auf Kosten einer guten Ausbildung gehen können. Die Abgabe von Verantwortung an die Hochschulen, um mehr Gestaltungsfreiheit zu ermöglichen, war Anlass für die Entwicklung einer umfangreichen Akkreditierungsbürokratie und belastet die finanziellen Ressourcen der Hochschulen erheblich.

### **Betrachtungsebene Lehrende**

Der klassische Konflikt zwischen guter Lehre und Forschung bringt je nach persönlichen Präferenzen der Lehrenden andere Bewältigungsformen hervor (vgl. Krücken & Wild, 2010, 2012; Esdar & Gorges, 2012, S. 109ff.). Die Freiheit der Lehre wird durch rigide Curricula und Stundenpläne im Bachelor-Master-System tangiert. Hochdeputatsstellen und Forschungsprofessuren können nur unwesentlich Abhilfe schaffen. Aus Lehrenden an Hochschulen sind vielfach Hochschulmanager geworden. Aber der Versuch, Motivationsinstrumente aus Unternehmen auf Hochschulen zu übertragen, berücksichtigt die unterschiedliche Motivationsstruktur der im Wissenschaftsbereich tätigen Personen nicht ausreichend.

### **Betrachtungsebene Studentinnen und Studenten**

Das Ziel, schnell einen Studienabschluss zu erreichen, führt nicht nur zur Intensivierung der für das Studium aufgewandten Zeit, sondern auch zu Ausweichtendenzen. Das ökonomische Prinzip „mit möglichst wenig Aufwand den höchstmöglichen Ertrag zu erwirtschaften“, wird vermehrt handlungsleitend. Punkt sammeln, „Bulimielernen“ und das Ausblenden von allem, was nicht direkt prüfungsbezogen erscheint, sind weit verbreitet. Nachdem die Studierenden an den Hochschulen tendenziell jünger werden, steigt der Beratungsbedarf (vgl. Brunstein et al., 2008; Mezger, 2014). Durch ein verkürztes und verschultes Studium verringert sich die Wahl- und Entscheidungsfreiheit und damit bleiben wertvolle Anreize für die Persönlichkeitsentwicklung in der postadoleszenten Entwicklungsphase aus.

### **Hochschulautonomie und Steuerung**

In Nordrhein-Westfalen ist ein Disput zwischen dem Wissenschaftsministerium und den Hochschulen entbrannt, wie viel Hochschulautonomie möglich und wie viel zulässig ist. Auf das Hochschulfreiheitsgesetz folgt das Hochschulzukunftsgesetz, das mittels Rahmenvorgaben die einmal gewährten Freiheiten in der Entwicklung der Hochschulen wieder einschränken. Schon bisher dienten Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Ministerium und Hochschulen der politischen Steuerung. An deren Einhaltung ist die Gewährung von Finanzmitteln geknüpft. Eine größere politische Einflussnahme auf die Hochschulentwicklung scheint gewünscht.

Ursprünglich waren mit der Veränderung des Studiensystems durch die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen eine verringerte staatliche Kontrolle und deren Ersatz durch die Akkreditierung von Programmen und Institutionen vorgesehen. Das neue System schien sich am angloamerikanischen Vorbild zu orientieren, was aber nur oberflächlich betrachtet der Fall ist. Die Abschlüsse tragen jetzt identische englischsprachige Titel, aber die in Deutschland in der Mehrzahl der Bundesländer gesetzlich vorgeschriebene Akkreditierung ist weder mit der in den USA praktizierten optionalen Akkreditierung mit Empfehlungscharakter vergleichbar noch mit dem Auditierungssystem in Großbritannien (vbw, 2013, S. 31ff., vgl. auch Banscheraus et al., 2012).

### **Kennzahlenorientierung**

Wenn Hochschulen sich selbstständig weiterentwickeln wollen und sollen, braucht es Gestaltungsmöglichkeiten. Um bei der in Gang gekommenen Diversifizierung des Studienangebots noch den Überblick zu behalten, wird auf die Ermittlung von Kennzahlen zurückgegriffen. Jedoch kann die Informationsreduktion auf Zahlenwerte zu falschen Schlussfolgerungen führen, wenn deren Hintergrund außer Acht gelassen wird. Ein Beispiel: Aus einer Tabelle geht eine deutlich geringere Studienanfängerzahl in einem Fachbereich hervor. Der Wert konnte einfach erklärt werden, da der Fachbereich in dem Jahr eine Zulassungsbeschränkung eingeführt hatte. Als in den Folgejahren wieder mehr Studierende zugelassen wurden, stieg die Kennzahl an. Jahre später wurde wieder aus der alten Statistik zitiert. Der Fachbereich hätte in einem der früheren Jahre ein deutliches Nachfragedefizit gehabt. Neue Verantwortliche kannten die Begründung nicht. Weitere Beispiele:

Das Renommee einer Hochschule ist nicht treffsicher aus der Zahl der Nennungen in der Presse und anderen Medien ableitbar – auch negative Nachrichten erhöhen die Kennziffer.

Der Erfolg eines Studiengangs ist nicht identisch mit der Zahl der Absolventen in der Regelstudienzeit.

Die Höhe der eingeworbenen Drittmittel ist kein valider Indikator für erfolgreiche Forschungsaktivitäten. Forschungsthemen und -ergebnisse sollten als Qualitätsindikatoren herangezogen werden.

## **Zielkonflikte behindern die Qualitätsentwicklung**

Nachdem Evaluationsmaßnahmen an Hochschulen mittlerweile Standard geworden sind, richtet sich das Augenmerk zunehmend auf Qualitätsentwicklung als einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess. Evaluation dient damit nicht nur der Kontrolle und Legitimation, sondern auch der Entscheidungsvorbereitung. Sie kann Informationen wertvolle Informationen beisteuern (vgl. Stockmann, 2006; Lüthje, 2007). Was im Hochschulkontext unter Qualität verstanden werden soll, muss jedoch vor dem Hintergrund der erwähnten Zielkonflikte expliziert werden (vgl. Kopatz & König, 2012, 58ff.; Lenzen, 2014). Wenn die unterschiedlichen Anspruchsgruppen divergente Vorstellung von Qualität haben, greift die Mehrzahl der Standardinstrumente zu kurz.

## **Ergebnisse einer Studierendenbefragung**

Der empirische Teil dieses Artikels gibt Ergebnisse einer Befragung an der Fachhochschule Münster im Wintersemester 2013/14 zu Zielen und Erwartungen im Studium sowie einer Bewertung der im Rahmen des Qualitätsmanagements durchgeführten Evaluation wieder. Moderierte studentische Workshops (mit ca. 25 Personen) bildeten den ersten Teil. Teilgenommen haben insgesamt 231 Personen. 72% der Stichprobe studierten am Fachbereich Oecotrophologie / Facility Management, die anderen studierten an anderen Fachbereichen. 59% studierten im ersten Semester; 21% im dritten; 21% im fünften oder höheren Semester.

## **Erwartungen von Studentinnen und Studenten unterschiedlicher Semester an Studium und Beruf**

In den studentischen Workshops wurden die Items erarbeitet. Die anschließend schriftlich Befragten sollten die Itemvorgaben zu jeder Frage hinsichtlich ihrer persönlichen Prioritäten ordnen.

Nach den Zielen im Studium gefragt, messen die Studierenden berufsbezogenen im Vergleich zu persönlichkeitsbezogenen Zielen höhere Prioritäten bei (s. Tab. 1). Ähnliches zeigt sich bei den Erwartungen an das Studium. Das Interesse an wissenschaftlichen Forschungsergebnissen ist eher gering und taucht nicht unter den ersten drei Rangplätzen auf. Didaktisch-methodische Kompetenz, Motivation und Verständnis

für Studierende sind den Befragten wichtig, nicht so sehr die wissenschaftliche Expertise. Vergleichbare Ergebnisse berichtet Reichmann (2008).

**Tab. 1: Ziele und Erwartungen der Studierenden**

<b>Ziele/Erwartungen</b> (N=207 bis 210)	<b>Die ersten drei Rangplätze</b> (bei Ranggleichheit willkürliche Reihenfolge)
Ziele im Studium	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fachkompetenz erwerben</li> <li>2. Beruflichen Erfolg vorbereiten</li> <li>2. Die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhen</li> <li>2. Sich persönlich weiter entwickeln</li> </ol>
Erwartungen an das Studium	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gute Qualifizierung für den Beruf</li> <li>2. Große Fächervielfalt</li> <li>2. Lebenspraktische Inhalte</li> </ol>
Erwartungen an die Lehrenden	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interessante Vermittlung der Inhalte</li> <li>2. Verständnis für Studierende</li> <li>2. Begeisterung für das eigene Fach ausstrahlen</li> </ol>
Erwartungen an den Beruf	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Spaß haben</li> <li>1. Familie und Beruf vereinbaren können</li> <li>2. Ein gutes Arbeitsklima haben</li> </ol>

Bei den Erwartungen an den späteren Beruf haben die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowieso Spaß im Beruf die höchsten Prioritäten, niedrigere Prioritäten werden Einkommen und der beruflichen Karriere beigemessen.

Zu den dargestellten Ergebnissen sei ergänzt, dass bei den berichteten Ergebnissen keine statistisch bedeutsamen Abweichungen hinsichtlich der Semesterzahl vorliegen.

### **Bewertung der Evaluation und deren Folgen durch Studierende**

Studierende im fünften Semester wünschen sich häufigere Evaluationen, während sie die Kommunikation der Ergebnisse als deutlich verbesserungsbedürftig annehmen. Die gleichen Fragen war auch den Studierenden im ersten Semester gestellt worden, wissend dass zum Befragungszeitpunkt noch keine (umfangreichen) Erfahrungen mit dem Evaluationsinstrumentarium der Hochschule vorliegen. Obwohl die Studierenden auf die Möglichkeit hingewiesen worden, unzutreffende Fragen zu streichen, haben 85% der Erstsemester die Fragen beantwortet.

**Tab. 2: Beurteilung der Evaluation**

	1. Sem. (N=107)	5. Sem. (N=36)
Zeitaufwand	6 % zu gering 79 % gerade richtig 15 % zu hoch	9 % zu gering 89 % gerade richtig 3 % zu hoch
Häufigkeit	17 % zu wenig 66 % gerade richtig 17 % zu häufig	51 % zu wenig 40 % gerade richtig 9 % zu häufig
Kommunikation der Ergebnisse (1=sehr positiv bis 6=sehr negativ)	3,8 (s=1,1)	4,8 (s=1,2)

Überraschend ist, dass trotz fehlender Erfahrung schon von den Studierenden im ersten Semester die Kommunikation der Evaluationsergebnisse als eher negativ eingeschätzt wird.

## **Diskussion**

Ein Blick auf die von Studierenden priorisierten Studienziele und studentische Erwartungen an das Studium verdeutlicht, dass diese mit denen der Studienplaner und politisch Verantwortlichen nur teilweise deckungsgleich sind (vgl. Schart, 2011). Am Rande sei bemerkt, dass sich an dieser Diskrepanz trotz aller Reformen in den vergangenen 30 Jahren wenig verändert hat (Studiensituation und studentische Orientierungen, 1984, S. 23ff.). Die eingesetzten Evaluationsinstrumente sind jedoch von den Studiengangsverantwortlichen konstruiert und berücksichtigen den Antworthintergrund nicht.

Standardisierte Rückmeldungen mittels studentischer Lehrveranstaltungskritik und weitere studienbegleitende Befragungen einzuholen, liefern zwar Informationen, trifft jedoch nicht den Kern des hier aufgezeigten Problems. Wenn Studierende schon im ersten Semester über mangelnde Rückmeldung der Evaluationsergebnisse klagen, so sei die Vermutung gewagt, dass dies eher als Appell zu stärkerer Aufmerksamkeit für studentische Anliegen, Erwartungen und Ziele zu verstehen ist, als der Wunsch nach einer präzisen Übermittlung der Ergebnisse.

Es scheint ein doppeltes Missverständnis zu existieren. Die Protagonisten der standardisierten Evaluationsmechanik gehen kurzschlüssig davon aus, dass dieses Vor-

gehen für Qualität steht. Die Studierenden gehen davon aus, dass die Teilnahme an einer Vielzahl von Befragungen dazu führt, dass ihre Erwartungen an das Studium realisiert werden. Beides trifft in dieser Eindeutigkeit nicht zu. Es besteht das Risiko, Energie und Finanzmittel im großen Umfang fahrlässig zu verschleudern und Motivation zu beeinträchtigen, die für den Studienerfolg wichtig wäre (vgl. Pohlenz et al., 2007).

Zielkonflikte transparent zu machen, Erwartungen mit der Hochschulrealität abzugleichen und das System Hochschule zu erklären, könnte dazu beitragen, die Zusammenarbeit aller Beteiligten im Hochschulkontext zu verbessern.

## **Fazit**

Qualitätsmanagement an der Hochschule sollte die systemimmanenten Zielkonflikte nicht außer Acht lassen. Um einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess in Gang zu bringen und in Gang zu halten, braucht es die Mitwirkungen der Studierenden, Lehrenden, der Dienstleister in der Verwaltung und der Wissenschafts- und Bildungspolitiker.

Eine Offenlegung der Zielkonflikte ohne Schuldzuweisungen könnte ein wertvoller Schritt zur Verbesserung sein. Im Dialog könnte abgeleitet werden, welche Veränderungen erstrebenswert und welche realisierbar sind.

## **Literatur**

- Banscherus, Ulf; Himpele, K. & Keller, A. (Hrsg.). (2012). *Gut - besser - exzellent?* Bielefeld: wbv.
- Becker, Fred G. et al. (Hrsg.). (2012). *Gute Lehre in der Hochschule*. Bielefeld: wbv.
- Brunstein, Joachim C.; Dargel, A.; Glaser, C.; Schmitt, C. H. & Spörer, N. (2008). Persönliche Ziele im Studium. *Zeitschrift für Päd. Psych.*, 22 (3-4), 177-191.
- Esdar, Wiebke & Gorges, J. (2012). Ist Bologna angekommen? Nachwuchswissenschaftler/innen und die Umsetzung der Studienreform an deutschen Universitäten. In F. G. Becker, G. Krücken & E. Wild (Hrsg.), *Gute Lehre in der Hochschule* (S. 99-114). Bielefeld: wbv.
- Kopatz, Annette-Christina & König, R. (2012). Individualistische Steuerung? Oder Steuerung von Individuen? In F. G. Becker, G. Krücken & E. Wild (Hrsg.), *Gute Lehre in der Hochschule* (S. 51-74). Bielefeld: wbv.

- Krücken, Georg & Wild, Elke (2010). Zielkonflikte – Herausforderungen für Hochschulforschung und Hochschulmanagement. *Hochschulmanagement*, 2, 58-62.
- Krücken, Georg & Wild, Elke (2012). *Universitäre Lehre in Zeiten der Studienreform und Exzellenz-Initiative: Multiple Zielverfolgung auf der Ebene der Organisation und ihrer individuellen Akteure*. Speyer: o.A..
- Labaree, David F. (2010). *Someone Has to Fail. The Zero-Sum Gaming of Public Schooling*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.
- Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen NRW (2014). Hochschul-Gesetzentwurf mit zu vielen Regulierungen und zu wenig Perspektive. Pressemitteilung vom 09.01.2014. Verfügbar unter: <http://www.fh-nrw.de/index.php?id=21> (abgerufen am 27.05.2014).
- Lenzen, Dieter (2014). *Bildung statt Bologna!* Berlin: Ullstein.
- Lüthje, Jürgen (2007). Von der Hochschuldidaktik zur Qualitätsentwicklung. In M. Merkt & K. Mayrberger (Hrsg.), *Die Qualität akademischer Lehre* (S. 15-24). Innsbruck: Studienverlag.
- Mezger, Heinz-Otto (2014). *Berufliche Zielklärung und Selbststeuerung – Programme für Studierende*. Berlin: o.A..
- Pohlenz, Philipp; Tinsner, K. & Seyfried, M. (2007). *Studienabbruch. Ursachen, Probleme, Begründungen*. Saarbrücken: VDM-Verlag.
- Reichmann, Gerhard (2008). Welche Kompetenzen sollten gute Universitätslehrer aus der Sicht von Studierenden aufweisen? *Das Hochschulwesen*, 56, H. 2, S. 52-57.
- Schart, Christian (2011). Erwartungen von Student\_innen und Dozent\_innen an das Psychologiestudium. Fachbereich Psychologie der Universität Konstanz. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-166755> (abgerufen am 27.05.2014).
- Stockmann, Reinhard (2006). *Evaluation und Qualitätsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Studiensituation und studentische Orientierungen (1984). Eine Studie der Forschungsgruppe Hochschulsozialisation der Univ. Konstanz. *Bildung und Wissenschaft aktuell*, Heft 7.

Vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.). (2013). *Qualitätssicherung an Hochschulen: von der Akkreditierung zur Auditierung. Gutachten*. Münster: Waxmann.