

Studentische Partizipation an Akkreditierungsverfahren





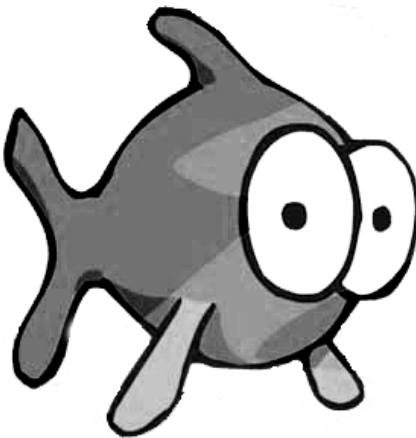
Inhalt

Begrüßung	Seite 4
Über diese Broschüre	Seite 5
Impressum	Seite 5
Über den Pool	Seite 6
4 Thesen zur studentischen Partizipation am Akkreditierungsverfahren von Falk Bretschneider	Seite 7
Akkreditierung als Partizipationsstrategie: Beteiligungschancen für Studierende auf dem Weg zu gestuften Studiengängen von Ulrich Welbers	
1. Einleitung	Seite 12
2. Motiv-Geschichten	Seite 13
3. Grundlegende Klärungen	Seite 17
4. Was ist gute Lehre? Einige Anmerkungen	Seite 21
5. Die Rolle von Studierenden im Akkreditierungsverfahren	Seite 22
6. Partizipationsformen auf Fachbereichsebene	Seite 25
6. 1. Lernbedürfnisse verstehen: Die Studierendenumfrage	Seite 25
6. 2. Aktiv Lernen: Praxisorientierte Lehrveranstaltungen	Seite 27
6. 3. Lernbedürfnisse Bewerten: Studentische Evaluation	Seite 29
6. 4. Studienreform als Organisationsentwicklung: Die Studienreformkommission	Seite 30
6. 5. Das Akkreditierungsreferendum: 'ja' oder 'nein' zum Studiengang	Seite 31
7. Fazit	Seite 32
Anmerkungen	Seite 33
Weiterführende Literatur	Seite 36

Liebe LeserInnen,

Ihr haltet die 2. (und hoffentlich bei weitem nicht letzte) Broschüre des Studentischen Akkreditierungspools in Händen! Die Broschüre ist sehr textlastig, aber Ihr hattet sicherlich auch kein Bilderbuch über Akkreditierung erwartet. Viel Spaß, Wissenszuwachs und Denkanstöße wünscht Euch

Eure Nicola (Poolverwaltung)



Dieser
wunderschöne
Fisch ist das Maskottchen
des Studentischen Akkreditierungspools.

Über die Broschüre

Die Broschüre mit dem Text „Akkreditierung als Partizipationsstrategie: Beteiligungschancen für Studierende auf dem Weg zu gestuften Studiengängen“ eine Zusammenfassung der Ergebnisse des 2. Seminars des Pools wider.

Der Studentische Akkreditierungspool will eben nicht nur technokratisches Element sein, sondern auch und vor allem die Studierenden auf dem Gebiet der Akkreditierung qualifizieren.

Der Beitrag von Falk Bretschneider, studentisches Mitglied im Akkreditierungsrat, wurde aufgenommen, um noch einmal ein Schlaglicht darauf zu werfen, dass der Pool durchaus ein exotische Element in der hochschulpolitischen Landschaft ist und sich in dieser auch noch beweisen muss.

Impressum

HerausgeberIn: Studentischer Akkreditierungspool

Auflage: 600 Stück

Redaktion: Nicola Völckel, Denis Petri und
Christian Schneijderberg

Layout: Christian Schneijderberg

Danke für infrastrukturelle Unterstützung an den
u-asta Uni Freiburg

Druck: Druckerei Brückner

V.i.S.d.P. Nicola Völckel, c/o Studentischer
Akkreditierungspool, Reuterstraße 44, 53113 Bonn

Über den Pool:

Der „Studentische Akkreditierungspool“ wurde im Sommer 2000 nach einem vom Akkreditierungsrat gefassten Beschluss, Studierende an Akkreditierungsverfahren zu beteiligen,¹ gegründet. Das Ziel des Studierendenpools ist die Vertretung der Interessen der Studierenden im Akkreditierungssystem bzw. in einzelnen Akkreditierungsverfahren. Diesem globalen politischen Ziel zur Seite stehen zusätzliche Intentionen: die Vertretung der Studierenden auf Grundlage eines demokratischen Entscheidungsverfahrens soll Transparenz des Prozesses und Legitimation der entsandten VertreterInnen sicherstellen.

Diese Ziele sind unabhängig von einer politischen Beurteilung hochschulpolitischer Reformmaßnahmen wie der Einführung gestufter Studiengänge oder eben der Akkreditierung. Eine solche politische Analyse und Reaktion findet in den einzelnen Mitgliedsorganisationen statt; der Pool verfolgt in erster Linie pragmatische Aufgaben.

Am Pool beteiligen sich neben dem Dachverband Freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften - fzs, den Studierendenverbänden RCDS, Juso-Hochschulgruppe, Bündnis Grün-Alternativer Hochschulgruppen und Liberale Hochschulgruppen auch eine Reihe von Landes-Astenkonferenzen und Bundesfachschaftstagungen.

¹ Beschluss des Akkreditierungsrates zu der Vertretung der Studierenden im Akkreditierungsrat, in Akkreditierungsagenturen und Gutachtergruppen. Weitere Infos unter: www.akkreditierungsrat.de

4 Thesen zur studentischen Partizipation an Akkreditierungsverfahren

von Falk Bretschneider

Die folgenden Ausführungen beziehen sich zentral auf den Bereich der Akkreditierung. Studentische Partizipationsformen, die in bisherigen Evaluationsverfahren erprobt wurden, stehen nicht im Mittelpunkt, bilden aber gleichsam die Folie für meine Ausführungen, da sie insbesondere die immer wieder von verschiedener Seite ins Feld geführte Sinnhaftigkeit einer studentischen Beteiligung an Qualitätssicherungsmaßnahmen an Fachhochschulen und Universitäten stützen.

1. These: Die Beteiligung von Studierenden an Akkreditierungsverfahren braucht Mut – auf allen Seiten

Die Einführung gestufter Studiengänge und die in der Folge von HRK und KMK veranlasste Implementierung eines Akkreditierungssystems in Deutschland folgte unterschiedlichen hochschulpolitischen Motivationen. Von Hochschulen, Politik und der Wirtschaft als Substitut für das Instrument der Rahmenprüfungsordnungen verlangt, dem Regelungs-dichte, Flexibilitäts- und Effizienzfeindlichkeit unterstellt werden, verlagert es einen Großteil der Verantwortung für Lehre und Studium – nämlich die fachlich-inhaltliche Begutachtung von Studiengängen und -programmen – zurück in die Hochschulen.

Diese Entwicklung findet in der Regel so lange lauten Beifall, wie eine selektive Wahrnehmung der internen Zusammensetzung von Hochschule bei den politischen Akteuren besteht. Ich verstehe unter Hochschule allerdings nicht allein die Gemeinschaft der Lehrenden, sondern in politisch aktualisierter humboldtscher Manier die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden. Aus meiner Perspektive wird daher die Verantwortung für die Gestaltung von Lehre und Studium in die Hände der gesamten scientific community zurückgelegt und ich wünsche mir den Mut von beiden Seiten, diese Verantwortung

wahrzunehmen und zu neuen Formen der Zusammenarbeit zu finden.

Der Mut ist zunächst auf Seiten derjenigen gefordert, die bisher mit strukturellen Mehrheiten die Gremien der Hochschulen beherrschten, auch wenn sie von der ihnen verliehenen Herrschaftsfülle äußerst unterschiedlich und wohl selten ungezügelt Gebrauch gemacht haben. Die Lehrenden, dies ist evident, geben mit einer studentischen Beteiligung an Akkreditierungsverfahren einen Teil ihrer Gestaltungsmacht ab. Dies muss im Übrigen nicht erst auf der Ebene des Akkreditierungsrates geschehen, sondern kann schon bei einer der Neueinrichtung eines Studienganges vorausgehenden Evaluation in Form von Studierendenbefragungen, von paritätisch besetzten Studienreformkommissionen etc. der Fall sein. ProfessorInnen sollten hier Mut und Weitsicht beweisen, weil, in simpler Ökonomik gesprochen, der Nutzen eines solchen Verhaltens die – häufig nur symbolischen – Kosten weit übersteigen dürfte.

Aber auch auf studentischer Seite ist Mut gefragt. Partizipation, das fällt den meisten erst dann ein, wenn sie lauthals eingefordert und schließlich mit großem Energieaufwand erreicht worden ist, Partizipation verlangt die Bereitschaft, sich auf etwas einzulassen, andere Perspektiven wahrzunehmen und fair zu beurteilen. Partizipation funktioniert nur bei Kompromissbereitschaft und Partizipation erfordert vor allem Kraft und Ausdauer. Hinzu kommt, dass eine studentische Beteiligung an der Akkreditierung ein politisches Wagnis ist, forciert sie doch Legitimation durch Partizipation von hochschulpolitischen Entwicklungen, die in weiten Kreisen der politisch aktiven Studierendenschaft äußerst kritisch gesehen werden.

2. These: Die Beteiligung von Studierenden an Akkreditierungsverfahren schafft Vertrauen und fördert das Verständnis für unterschiedliche Perspektiven

Alle bisherigen Erfahrungen mit der Evaluierung in Deutschland zeigen – und ähnliche Befunde wurden auch auf dieser Tagung bereits präsentiert –, dass vor allem die Verfahren besonders erfolgreich waren, bei denen es gelang, Studierende aktiv in den Qualitätssicher-

ungs- und -entwicklungsprozeß einzubeziehen. Das Schlüsselwort für diese Entwicklung war Vertrauen. Die gemeinsame Arbeit an der Organisationsentwicklung des Fachbereiches, der gegenseitige Austausch, das schlichte gemeinsame Gespräch schaffen nicht selten eine Atmosphäre, die es zuallererst möglich macht, sich gegenseitig überhaupt zu verstehen, Kontaktbarrieren abzubauen. Qualitätssicherung kommt also ohne Vertrauen nicht aus, weshalb ich alle Warnungen für gut begründet empfinde, die eine Verbindung etwa der Evaluation mit der Mittelvergabe für gefährlich und dem ursprünglichen Anliegen entgegenwirkend halten.

Mit der Akkreditierung ist die Chance gegeben, dass Studierende im Prozess zum einen ihre Perspektive einzubringen vermögen, zum anderen aber auch mit den Perspektiven nicht nur ihrer HochschullehrerInnen, sondern auch denen der Berufspraxis konfrontiert werden. Die Angst, die in weiten Teilen der politisch aktiven Studierendenschaft herrscht, wenn sie der Chefin eines Chemiekonzerns oder dem Patron eines mittelständischen Unternehmens in der Hochschule begegnet, ist häufig Ausdruck der Begegnung zweier fremden Welten. Studentische Beteiligung kann hier über vertrauensbildende Maßnahmen das Verständnis für andere Perspektiven fördern und deren Beurteilung auf eine sachlichere Grundlage stellen. Dass die derzeitigen Dominanz betriebswirtschaftlicher Konzepte auf studentisch-politischer Seite häufig unsicher begegnet wird, ist eine der Folgen des bisherigen weitgehenden Ausschlusses von Studierenden aus hochschulpolitischen Entscheidungen und Weichenstellungen.

3. These: Die Beteiligung von Studierenden an Akkreditierungsverfahren wird nur dann ein Erfolg, wenn sie keine Alibiveranstaltung ist, sondern die Studierenden als ExpertInnen ihrer Lernbedürfnisse ernstnimmt und ihren Beitrag als ExpertInnenurteil akzeptiert

Gegenseitiges Vertrauen hat eine unabdingbare Bedingung: alle Seiten müssen sich ernst nehmen. Sollten Studierende in Akkreditierungsagenturen oder in peer groups allein die Funktion von Feigenblättern haben, sollte sich ihre Rolle auf die schmückenden

Beiwerks beschränken, können wir den ganzen Aufwand gleich lassen. Ich bin davon überzeugt, dass niemand an einer Hochschule besser über seine Lernbedürfnisse reden kann als die Studierenden selbst. Diese Qualifikation, die heute vielfach noch unterschätzt bzw. ignoriert wird, machte es geradezu zu einem fatalen Fehler, wenn sie nicht für die Weiterentwicklung und qualitative Verbesserung von Lehre und Studium genutzt werden würde. Die deutsche Tradition einer Abwertung des Studierendenurteils muss hier durchbrochen werden!

Ich vermute, für eine solche Forderung ernte ich bei einigen beifällige Zustimmung. Es muss jedoch auch klar sein, dass Ernstnehmen auch die Fähigkeit meint, Aspekte in das eigene Handeln zu integrieren, die auf den ersten Blick vielleicht als unangenehm empfunden werden, weil sie “den status quo der eigenen Haltungen, Meinungen und Einstellungen” nicht zu bestätigen vermögen. (U. Welbers) Wer einer studentischen Beteiligung auf der politisch-rhetorischen Ebene zustimmt, muss auch bereit sein, Vorschläge, Anregungen und gegebenenfalls Kritik auszuhalten.

4. These: Der Erfolg einer studentischen Beteiligung wird davon abhängen, ob die unterschiedlichen hochschulpolitischen Motivationen für die Einführung von Akkreditierungsverfahren zumindest partiell deckungsfähig sind

Es ist kein Geheimnis, dass die neuen Studiengänge schon jahrelang als Allheilmittel gepriesen werden. Für fast alle hochschulpolitischen Problemkomplexe. Als zu lang empfundene Studienzeiten, verfehlte Bildungsallokation, eine mangelnde internationale Attraktivität deutscher Studienangebote, disziplinär und provinziell beschränkte Studienangebote, Abkopplung der Hochschulbildung von berufspraktischen Anforderungen – wer immer am deutschen Hochschulwesen etwas auszusetzen hatte (und das sind bekanntermaßen ziemlich viele), landete früher oder später bei Bachelor & Master. Das bringt es nun mit sich, dass unterschiedliche Akteure und Akteursgruppen unterschiedliche Erwartungen hinsichtlich der Wirkungen von Akkreditierung

haben. Verbinden sich mit mancher wirtschaftslogischer Argumentation Strategien der Partizipationsverhinderung durch Studiengebühren, Selektionsmechanismen und Elitebildung, so läuft dies gerade Hoffnungen auf studentischer Seite auf eine inhaltliche und strukturelle Studienreform diametral entgegen.

Hier ist vor allem die Hochschulpolitik als der Ort der Aushandlung verschiedener sozialer Erwartungen und Interessen gefordert, einen Dialog zu moderieren, der es ermöglicht, zumindest einen Teil der unterschiedlichen Motivationskomplexe deckungsfähig zu machen. Letzten Endes sollte dies enden in der immer wieder geforderten und selten wirklich geführten gesellschaftlichen Debatte über Sinn und Unsinn einer Institution namens Hochschule.

Der abgedruckte Text war ein Diskussionsbeitrag im Fachforum Geisteswissenschaften auf dem Abschlusskongress Projekt Q/HRK, 12.12.2000)

Akkreditierung als Partizipationsstrategie: Beteiligungschancen für Studierende auf dem Weg zu gestuften Studiengängen¹

von Ulrich Welbers

1. Einleitung

Kein anderes Thema beherrscht die Studienreformdebatte zur Zeit so wie die Diskussion um die Einführung gestufter Studiengänge mit Bachelor- und Masterabschluß, ja man kann sogar den Eindruck gewinnen, die ganze Studienreformdebatte geht ausschließlich in der Fragestellung einer Anpassung der Studienstrukturen an ein reales internationales oder fiktives globalisiertes, d.h. heute immer anglo-amerikanisches, Modell auf. Dabei ist diese Diskussion in ihrem systematischen Kern eigentlich mehr als vertraut: Die Frage einer Stufung von Studiengängen und damit deren vertikale Differenzierung spielte bereits in der Reformdiskussion der 60er und 70er Jahre eine zentrale Rolle und kehrt seitdem in unterschiedlichen Variationen immer wieder in die Studienreformdiskussion zurück. Ganz offensichtlich mußten jedoch erst die 80er Jahre mit ihrer weitgehenden 'Zurückhaltung' in der Studienreform und die 90er Jahre mit der Dauerbrenner-Diskussion zum Thema 'Qualität der Lehre' den Boden dafür bereiten, daß nun die Stufung erneut auf der Tagesordnung bildungspolitischen bzw. hochschulpolitischen Handelns steht.

Dabei ist auffällig, daß wohl kaum ein anderes Thema so schnell von null auf hundert durchgestartet (worden) ist, wie ausgerechnet die Stufung der Studiengänge. Es wird noch genauer zu überlegen sein, warum gerade mit diesem Punkt eine solche Verbreiterung der Studienreformdebatte erreicht werden konnte. Zunächst einmal ist es jedoch ungenierteste Demaskierung des status quo ante (also der 80er und 90er Jahre), in dem die Hochschulen trotz rhetorischer Dauerbeteuerung erschreckend wenig in der Studienreform konkret aktiv waren.

2. Motiv-Geschichten

Einige Stationen der jüngsten Euphorisierung der Studienreformdebatte: In ihrer Entschließung zum 182. Plenum vom 07.07.1997 hat sich die Hochschulrektorenkonferenz zunächst zu Kreditpunktesystemen und Modularisierung geäußert. Hier taucht das spätestens seitdem omnipräsente Argument der Internationalisierung der Bildung schon in der Vorbemerkung auf.² Die Kultusministerkonferenz fordert am 24.10.1997 dann auch die “Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland”³. Am 10.11.1997 schließlich äußert sich das Plenum der HRK erneut – diesmal explizit “Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen”⁴.

Der erste des 10 Punkte umfassenden Katalogs stellt ein weiteres Thema der Gesamtdiskussion heraus: die Angleichung der Hochschulformen Universität und Fachhochschule. Am 05.03.1999 beschließt die KMK “Strukturvorgaben für die Einführung”⁵ solcher Studiengänge. Spätestens seitdem gibt es kein Bundesland, in dem nicht die Einführung solcher Studiengänge ganz oben auf der Wunschliste der jeweils bildungspolitisch Verantwortlichen steht⁶, genau dort die Lösung ganzer Problempakete gesehen bzw. erhofft wird. Solche Verantwortlichkeit kann sich allerdings einer Sache fast kompromißlos sicher sein, die bislang ‚nicht unbedingt‘ zur Studienreformdebatte dazu gehörte: Die Zustimmung eines großen Teils der Gruppe der Professorinnen und Professoren, die als Gruppe nicht nur nicht in den letzten zwanzig Jahren, sondern wohl noch niemals in der Bildungsgeschichte wirklich aktiv an der Studienreformdebatte teilgenommen haben, es sei denn, Statussicherung zeige gerade jeweils eine Präferenz für das eine oder andere System an.

Der neue – vielleicht nicht fraglos hinzunehmende – Schlußschluß zwischen Professorenschaft und Bildungspolitik macht nun in der Tat eine Verbreiterung der Debatte möglich, die mit keinem anderen Thema in den letzten Jahren zu erreichen war, sieht man von der allgemeinen Einsicht in die Notwendigkeit einer Qualitätsverbesserung der Studiengänge einmal ab. Die Entschließung des 185. Plenums der HRK vom 6. Juli 1998 komplettiert zudem den oben ange-

zeigten Schulterschuß: Qualitätsicherungsbemühungen durch “Akkreditierungsverfahren”⁷ sollen nun zeigen, daß die Hochschulen schon immer alles besser selber konnten. Und jetzt, wo die Bildungspolitik schlichtweg keine Lust und auch kein Geld mehr hat, dürfen die Hochschulen sich endlich auch mal am Unmöglichen versuchen: der Standardisierung von Qualität bei gleichzeitigem Wettbewerb und damit der bürokratischen Quadratur des alltäglichen Kreises oder umgekehrt.

Neu ist allerdings manch’ reale (Aus-)Wirkung solcher hochschulpolitischen Willensbekundungen. Reelle Zahlen stehen der studienreformerischen Wortgewalt mindestens teilweise gegenüber. Heidrun Jahn hat in ihrer Aufstellung genehmigter Bachelor- und Masterangebote an deutschen Hochschulen einen erheblichen Zuwachs solcher Studiengänge verzeichnet.

Ihre Studie, die im Rahmen des Hochschulforschungsprojekts zu “Studienreform mit Bachelor und Master” des Studienreformbüros Germanistik der Heinrich-Heine-Universität in Düsseldorf durchgeführt wurde, zählt zum Wintersemester 2000/2001 insgesamt 524 solcher Angebote. 334 dieser Studiengänge gibt es an Universitäten, 190 an Fachhochschulen. Auffällig ist vor allem die vergleichsweise hohe Zahl an postgradualen Studiengängen, d.h. solche mit Masterabschluß ohne grundständigen Bachelor. So gibt es beispielsweise an Universitäten zur Zeit noch nicht einmal 100 solcher Bachelor-Studiengänge und weniger als 90 konsekutive Angebote Bachelor und Master, jedoch fast 150 postgraduale isolierte Masterstudiengänge – dies entspricht 44% aller universitären Angebote. Bedenkt man zudem, daß es in Deutschland insgesamt laut Statistik über 8000 Studiengänge mit Abschlüssen gibt, wird schnell auffällig, daß trotz des starken Aufwärtstrends bei gestuften Studiengängen die Zahl der realen Angebote wohl kaum in angemessener Relation zur Euphorie und Emotionalität der diesbezüglichen bildungspolitischen Diskussion steht.

Es sind daher einige Überlegungen erlaubt, wie es zu einer solchen Intensivierung der Diskussion in diesem Bereich gekommen ist. Um es direkt zu sagen: Man kann sich des Eindrucks kaum erwehren, daß die Diskussion um die gestuften Studiengänge zumindest

auch ein Schulterschuß der Ratlosen ist. Die Bildungspolitik versucht die Überfüllung der Hochschulen durch eine Reduzierung des Studienangebots endlich in den Griff zu bekommen, die Gruppe der Professorinnen und Professoren sieht hier sowohl eine Möglichkeit der Marginalisierung des allgemeinen Bildungsauftrags der Hochschulen als auch ein Angebot, sich in die Studienreformdebatte aktiv einzuschalten in der gleichzeitigen Hoffnung, damit weitergehenden Fragestellungen der Qualitätsdebatte an Hochschulen – und damit den eigentlichen Studienreformfragestellungen – aktionistisch zu entgegen. Denn eines ist wohl offensichtlich: Alle Themen, die heute mit der Einführung gestufter Studiengänge verbunden werden (können), sind inhaltlich genauso wenig neu wie eben deren Einführung.

Die Frage von transparenten und nachvollziehbaren Studienstrukturen steht seit ehemals auf der Tagesordnung jeder ernstzunehmenden Studienreform. Auch die Praxisorientierung gehört fast zum Standard jeder Studienreformdebatte und erstaunlicherweise sind mittlerweile gerade hier weniger Widerstände zu verzeichnen als in anderen Themenbereichen, wie z.B. eben der Studienstrukturenreform. Allenfalls die Problematik einer zunehmenden Internationalisierung von Bildung scheint mit der Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen originär verknüpft zu sein (auch dies ist nur bedingt richtig, aber ich klammere diesen Punkt an dieser Stelle einmal aus).

Zwei weitere Punkte sind zudem mit der Diskussion auffällig verbunden, nämlich erstens ein solcher, der signifikant eine Rolle spielt und zweitens einer, der signifikant genau keine Rolle spielt:

+ Erster Punkt ist die bereits angesprochene sog. Deregulierung und die damit verbundene zunehmende Autonomie subsidiärer Strukturen. Die Hochschulen sollen zukünftig allein über die Einführung von Studiengängen beschließen. Daß man ihnen irgendwie dann doch nicht so richtig trauen möchte, genau da liegt der Grund für das Gezerre um die Einführung von Akkreditierungsverfahren und die sie tragenden Agenturen; ein Thema, das ganz oben auf der Tagesordnung steht und dort auch bleiben wird, egal wie die Zwischenlösungen aussehen.

+ Der zweite Punkt hingegen wird gerne dauerhaft ausgeblendet: nämlich die hochschuldidaktische Ausbildung von Lehren-

den. Es ist in der Hochschulentwicklungsdiskussion heute ein Allgemeinplatz, daß eines der Hauptqualitätsprobleme der Lehre darin zu suchen ist, daß die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer für ihre komplexen Aufgaben auch und vor allem im Bereich der Lehre heute nicht gut genug aus- und weitergebildet sind.

Es ist signifikant, wie auch bei der momentanen Reformdiskussion dieser zentrale Ansatzpunkt der Qualitätsentwicklung bewußt und strategisch 'vergessen' wird. Was verführt eigentlich bildungspolitisch Handelnde und Funktionsträgerinnen und Funktionsträger an Hochschulen zu der Ansicht, daß Lehrende, die schon in den alten Studienstrukturen die o. g. Anforderungen von Lehre und Studienreform nicht einlösen konnten, dies in einer hochkomplexen Studienstruktur mit gestufter Studiengangvariante nun automatisch beherrschen? Hier gehört es in der Geschichte der Studienreform geradezu zum Standardrepertoire, diesen zentralen Punkt auszuklammern. Die Qualifikationsentwicklung des Hochschullehrerberufs soll unantastbar und damit zufällig bleiben, obwohl gerade hier die eigentlichen Qualitätsprobleme liegen.

Alles dies zeigt eines: Die Studienreform mit Bachelor und Master ist eigentlich keine solche. Die flächendeckende Einführung gestufter Studiengänge verändert die Qualität der Lehre in Wahrheit wenig oder gar nicht. So gibt es bei den neu eingeführten Studiengängen solche, die vom Qualitätsstandard deutlich besser sind als ihre Vorgänger im Magister- oder Diplombereich, es gibt aber auch genau solche, die keine Veränderungen beinhalten oder die gar deutlich schlechter sind. Zur Zeit entscheidet sich noch, ob aus der Diskussion um die Einführung gestufter Studiengänge überhaupt eine wirksame und nachhaltige Studienreform erwächst oder nicht. Ob und vor allem wie dies der Fall sein bzw. werden kann, genau darüber entscheidet höchstwahrscheinlich die Diskussion um Akkreditierung.

Ich möchte daher in diesem Beitrag das Problem der Akkreditierung vor allem unter dieser Fragestellung betrachten: Wie kann aus der momentanen Diskussion mit ihren vielen Interessen, unterschiedlichen Wünschen und Erwartungen, die im Kern allesamt eigentlich gar nicht studienreformerisch sind, eine nachhaltige Initiati-

ve zur Studienreform werden, die die Bildungschancen der Studierenden in diesem Land auch wirklich substantiell und nachprüfbar verbessert?

3. Grundlegende Klärungen

Ich biete nun einige grundlegende Begriffs-Klärungen bzw. Ansichten an, die die bislang problematisierten Aspekte systematisch weiterführen wollen. Für drei Begriffe scheinen mir behelfsmäßige Beschreibungen notwendig, um sie für die Bachelor- und Masterdiskussion wissenschaftlich verständlich und vor allem für konkrete Vorhaben handhabbar zu machen:

(1) Zunächst zum Begriff Studienreform. Studienreform geht immer davon aus, daß der Status quo des Lehrens und Lernens an deutschen Hochschulen nicht optimal ist. Sie ist damit Daueraufgabe der Hochschulen und als solche direkt und indirekt auch im HRG und in den Gesetzen der Länder verankert. Sie darf trotzdem kein Reparaturbetrieb im Verfahrenssinne schneller Lösungen sein, sondern sie soll einen verbesserten, ja durchaus idealen Standard an die Realität der Studiengänge anlegen, und darüber hinaus immer auch zeigen, wie dieser neue, verbesserte Standard erreicht werden kann. Studienreform ist damit immer konstitutiv mit einer Verhaltensveränderung der beteiligten Personen verknüpft.

Eine Studienreform, die nur Strukturen verändert, hat in Wahrheit noch gar nichts verändert; das heißt sowohl bei den Studierenden als auch bei den Lehrenden sind Haltungs- und Handlungsveränderungen nicht nur angezeigt, sondern unumgänglich. Studienreform will darüber hinaus nachhaltige, d.h. dauerhafte Veränderungsprozesse ermöglichen. Studienreform findet konkret im Grunde immer nur auf der Ebene des Fachbereichs bzw. der einzelnen Studiengänge statt. Die überregionale Diskussion um sie muß sich stets daran messen lassen, ob sie zu einer wirksamen Veränderung der Studiengänge vor Ort beitragen kann oder nicht.

Studienreform ist ein eminent politisches Instrumentarium, weil sie direkt in den Generationenvertrag Bildung eingreift. An ihrer Nahtstelle entscheidet sich, ob die Weitergabe des kulturellen und wissen-

schaftlichen Gedächtnisses einer Gesellschaft nicht nur gewollt ist, sondern auch real funktioniert oder nicht.

(2) Ist Studienreform der handlungsleitende Begriff auf der Ebene der Studiengangentwicklung, ist die grundlegende Wissenschaftsdisziplin, die dieses Thema bedient, die Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktik kennzeichnet und beschreibt die Studienreform als Problem des Lehrens und Lernens, als gelingenden oder auch gestörten Kommunikationszusammenhang zwischen Studierenden einerseits und Dozentinnen und Dozenten andererseits. Sie versucht, die Aushandlungs- und Verstehensprozesse zwischen den Beteiligten verstehbar und wissenschaftlich erklärbar zu machen.⁸ Sie geht davon aus, daß der zugrunde liegende Kommunikations- bzw. Beziehungszusammenhang verbesserbar ist, und daß diese Verbesserung wesentlich auch durch eine Professionalisierung des Lehrens erreichbar ist.

Die Diskussion der letzten Jahre zeigt dahingehend vor allem zwei Dinge: Erstens liegen gerade in diesem Bereich der Professionalisierung des Lehrens erhebliche Potentiale für die Qualitätsverbesserung an Hochschulen und damit für die Studienreform. Zweitens gibt es kaum einen Berufsstand, der sich so konsequent jeglicher formalen Aus- und Weiterbildung entzieht wie der Hochschul-lehrerberuf.⁹ Es braucht wenig Phantasie und wissenschaftliche Einsicht um zu sehen, warum die Qualität der Lehre an Hochschulen in den letzten 10 bis 15 Jahren kaum merklich verbessert werden konnte. Auch die Nachhaltigkeit einer Studienreform mit der Einführung gestufter Studiengänge wird sich letztlich genau an diesem neuralgischen Punkt entscheiden.

Entweder der Hochschullehrerberuf wird sich mit dieser Reform in die Richtung hochschuldidaktischer Professionalisierung verändern, oder die momentane Studienstrukturreformdebatte wird in drei Jahren nicht nur vergessen sein, man wird auch in fünf Jahren merken, daß sie so gut wie keine echte Wirkung entfalten konnte. Es gibt zur Zeit wenig Anzeichen dafür, daß sich hier die traditionellen Abwehrhaltungen und Entzugsmechanismen aufzulösen beginnen und nun endlich produktive Veränderungen ins Haus stehen.

(3) Der dritte Fragekreis, für den hier eine vorläufige syste-

matische Vorstellung entwickelt werden soll und der wesentlich über die Produktivität einer Studienreform mit Bachelor und Master entscheidet, ist der Komplex der Qualitätssicherung. Hier haben die Hochschulen in den letzten Jahren zum Teil erhebliche Anstrengungen unternommen, die inzwischen unter dem am Anfang gar nicht so unumstrittenen Begriff 'Evaluation' zusammengefaßt werden. Dabei ist der Streit bis heute ungeklärt, ob Evaluation besser von den Fachbereichen selbst, durch peers, durch professionelle Hochschulberater, durch Unternehmensberatungen oder gar durch eine Mischung von allen diesen Ansätzen durchgeführt werden soll.¹⁰

Ebenfalls umstritten bleibt die Frage, ob Evaluationsergebnisse direkte Ressourcen- und Strukturentscheidungen von Hochschulleitungen oder Ministerien implizieren sollen oder nicht. Festzuhalten bleibt folgendes: Die Evaluationsdebatte hat produktiv dazu geführt, daß die Qualität der Lehre nun endlich objektivierbaren Standards der Bewertung unterworfen wird. Es gibt begründete Anzeichen dafür, daß vor allem die Verfahren einer Selbstevaluation durch den Fachbereich und die externe Beratung durch Hochschulberater besonders gewinnbringende Verfahren darstellen. Allerdings wird jeder Fachbereich selbst das Verfahren finden müssen, das für die spezifische Organisation sinnvoll ist. Evaluation kann selbst nie nur Bewertung sein, sondern sie muß Konsequenzen nach sich ziehen, die eine Organisationsentwicklung des Fachbereichs intendieren und initiieren.

Damit zeigen sich bereits zwei grundlegende Unterschiede zur Akkreditierung. Evaluation ist einerseits, will sie nachhaltig wirksam werden, immer an den spezifischen Fachbereich gebunden, benennt für diesen Ziele, mißt die Realität an diesen Zielen und macht schließlich Verbesserungsvorschläge. Akkreditierung hingegen ist ein Verfahren, in dem eine externe Institution sich an Hand vorgegebener Standards ein Bild über den Studiengang eines Fachbereichs macht. Der zweite Unterschied liegt in der Struktur der Information, die entweder Evaluation oder Akkreditierung bereitstellt. Bietet die Evaluation ein gestuftes Qualitätsbild des jeweiligen Studienganges anhand objektivierbarer Methodenschemata dar, stellt Akkreditierung lediglich eine binäre Information zur Verfügung, die den Studiengang entweder für

'tauglich' oder eben für 'nicht tauglich' befindet. Es gibt gute Gründe dafür, beide Verfahrensansätze – weil sie so grundverschieden sind – nicht miteinander zu vermischen und trotzdem Synergieeffekte zu erzielen. So kann es sinnvoll sein für einen Fachbereich, sich mit einer längeren Evaluations-, Beratungs- und Reformphase auf die Akkreditierung vorzubereiten.

Die Akkreditierung gibt dann die endgültige Entscheidung, ob unter bestimmten Kriterien, die für die Beteiligten transparent sein müssen, ein Studiengang den gestellten Anforderungen entspricht oder nicht. Ist die Antwort negativ, kann eine erneute Phase der Qualitätssicherung und der Qualitätsverbesserung im Fachbereich dazu führen, daß nach geeigneten Verbesserungsstrategien erneut ein Akkreditierungsverfahren für diesen Fachbereich beginnt. Gerade für einen solchen Verfahrensablauf wird es sinnvoll sein, das eine vom anderen sauber zu trennen. Der Akkreditierungsrat hat 1999 selbst einen Beschluß in diese Richtung gefällt, in dem er beim "Verhältnis von Evaluation und Akkreditierung"¹¹ auf getrennten Gutachtergruppen besteht, also auf einer Trennung der Personen, und zudem die Autonomie der Verfahrensansätze und Methoden herausstellt. Wechselseitige Bezüge bei der Ergebnissichtung sind trotzdem nicht ausgeschlossen. Aus Sicht der Hochschuldidaktik bzw. Hochschulforschung ist dieses Bemühen um saubere Trennung sicherlich zu unterstreichen.

Soweit einige grundlegende Klärungen, die notwendig scheinen, um das eigentliche Problem zu beschreiben, vor dem die verschiedenen Verfahrensansätze allgemein und auch die Akkreditierung im besonderen stehen. Dieses zentrale Problem besteht meines Erachtens vor allem darin zu klären, wie die eigentlichen Adressaten, die Empfänger des Gutes 'Bildung', sinnvoll so eingebunden werden, daß einerseits die spezifischen Qualifikationen, die Studierende bei der Bewertung der Qualität der Lehre haben, optimal genutzt werden können, und daß zweitens deren Rolle in diesen Verfahren so gestärkt wird, daß ein Studiengang, der nicht auch von seinen Adressaten her für brauchbar befunden wird, wirklich gute Chancen bekommt, erneut in ein Akkreditierungsverfahren eintreten zu müssen.

4. Was ist gute Lehre? Einige Anmerkungen

Bevor über die Rolle von Studierenden in Akkreditierungsverfahren allerdings sinnvoll gesprochen werden kann, soll noch einmal zusammenfassend ein Interpretationsangebot dafür dargestellt werden, was gute Lehre eigentlich ist: Gute Lehre soll hier als solche Lehre definiert sein, die Lehren und Lernen zueinander in Beziehung setzt, und zwar in der Form, daß Lehren vorher beabsichtigte und initiierte und nachhaltige Wirkungen im kognitiven und emotionalen Repertoire der am Prozeß Beteiligten erzeugt. Im Mittelpunkt dieser Definition steht also eine zunächst inhaltsunabhängige Relation zwischen Lehren und Lernen.¹²

Dies mag sich auf den ersten Blick etwas formalistisch anhören, aber es ist eine Hauptkonsequenz der gesamten Evaluationsdiskussion der letzten Jahre, daß an Hochschulen zwar viel gelehrt und auch viel gelernt wird, daß das Eine mit dem Anderen aber häufig kaum oder fast gar nichts zu tun hat. Die Beziehungssetzung zwischen Lehren und Lernen als hochschuldidaktische Perspektive und die Bemühungen der Studienreform um die Verbesserung gerade dieser Relation müssen auch zentraler Gegenstand der Studienreform mit Bachelor und Master und von Evaluation und Akkreditierung als den diesbezüglichen 'Meßverfahren' sein.

Natürlich gibt es auch einige inhaltliche bzw. substanzielle Aspekte, die gute Lehre ausmachen und die als solche heute weitgehend in der Literatur und in der hochschulpolitischen Öffentlichkeit konsensual sind:

+ Notwendig sind erstens transparente und nachvollziehbare Studienstrukturen. Ein Studium wird erst dann in angemessener Zeit studierbar sein.

+ Dieses Studium muß zweitens der gesellschaftlichen und sozialen Situation der Studierenden Rechnung tragen und sinnvoll auf einen Beruf vorbereiten. Daraus ergibt sich, daß Praxisorientierung in jedem Hochschulstudiengang eine Rolle spielen muß und dies nicht nur als Option oder als behauptete Konsequenz ansonsten unhinterfragten wissenschaftlichen Tuns, sondern mit expliziten Angeboten der Vermittlung von allgemeinen Schlüsselqualifikationen, der Ver-

mittlung von fachbezogenen Schlüsselqualifikationen und der Vermittlung von Zusatzqualifikationen im Bereich der Berufsfeldorientierung und der Berufsfeldfähigkeit und -fertigkeit.

Studiengänge, die bereits diese beiden wichtigen Punkte einerseits der Studienstrukturreform und andererseits der Praxisorientierung nicht erfüllen, müssen schon von vornherein als nicht akkreditierbar gelten. Eine weitere Diskussion erübrigt sich.

5. Die Rolle von Studierenden im Akkreditierungsverfahren

Studierende sind Expertinnen und Experten ihrer Lernbedürfnisse. Aus dieser Qualifikation und auch politischen Legitimation heraus leitet sich die Notwendigkeit und auch das Recht ab, eine begründete und mit Konsequenzen versehene Entscheidung über die Qualität von Studiengängen zu treffen. Dies scheint mir ein wichtiger Punkt zu sein. Auch noch das ausgeklügeltste objektivierbare Meßverfahren zur 'Feststellung' der Qualität der Lehre eines Fachbereichs kann nicht das Urteil ersetzen, das die Adressaten in ihm und damit auch gleichermaßen über ihn fällen können. Ob Akkreditierung überhaupt ein sinnvolles Verfahren zur Qualitätssicherung darstellt, wird sich genau an diesem Punkt entscheiden.

Es ist schon in der Evaluationsdiskussion signifikant auffällig gewesen, daß vor allem die Verfahren, in denen es gelang, Studierende aktiv in die Organisationsentwicklung zur Lehre des Fachbereiches einzubinden, besonders erfolgreich waren. Sollte dies nicht auch – mit formal abgesicherten Rechten versehen – für die Akkreditierung im Kern möglich werden, ist das Instrument Akkreditierung von vornherein zum Scheitern verurteilt, die durch es generierte Information bleibt belanglos.

Akkreditierung wird dann den gleichen Weg wie viele Evaluationsverfahren gehen, in denen zwar viel geredet und sicherlich auch produktive Möglichkeiten angedacht wurden, aber es letztendlich niemals zu wirklichen Konsequenzen gekommen ist. Wenn aus der Internationalisierungsdebatte eines gelernt werden kann, dann ist es, endlich Schluß zu machen mit der deutschen Tradition einer Abwertung des Studierendenurteils zur Qualität der Lehre, deren ver-

meintliche Argumente auch durch noch so häufige Wiederholung nicht an systematischer Schärfe gewinnen können. Viele andere Länder können die aktive Einbeziehung von Studierenden in die Qualitätsdiskussion bereits seit langem produktiv nutzen. Nur als Beispiele seien hier die Niederlande oder auch die Vereinigten Staaten genannt.

Wer eine Internationalisierungsdebatte zur Studienreform will, muß auch die Aspekte annehmen, die ihm vielleicht auf den ersten Blick nicht uneingeschränkt gefallen bzw. die ungeeignet sind, den Status quo der eigenen Haltungen, Meinungen und Einstellungen zu bestätigen. Man kann den studentischen Funktionsträgerinnen und Funktionsträgern nur raten, massiv gerade auf diesem Punkt zu beharren oder ansonsten an Akkreditierungsverfahren prinzipiell nicht teilzunehmen. Noch ist die Chance gegeben, daß die Evaluation von Studienreformprozessen nicht – wie allzu häufig in der Vergangenheit – zu Alibiveranstaltungen degradiert werden. Viele Hochschullehrer, die sich auf den aktiven Einbezug der Studierenden und deren Urteil eingelassen haben, berichten heute von den positiven Wirkungen, die dies auf die Qualität der Lehre des Fachbereichs und auch auf den Fachbereich insgesamt gehabt hat. Diese Einsicht sollte nun endlich auch zum allgemeinen Bildungsgut an deutschen Hochschulen gehören dürfen und sich nicht andauernd an angeblich wissenschaftlichen Relativierungen messen lassen müssen.

Allerdings stellt sich die Frage, wie sich die studentischen Vertreterinnen und Vertreter in Akkreditierungsverfahren strukturell verhalten sollen. Mir scheint die Rolle von studentischen Vertretern in Akkreditierungsverfahren bzw. in Akkreditierungsagenturen darauf focussiert zu sein, das formal abgesicherte Urteil ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen einklagend in die Akkreditierungsentscheidung einzubringen. Damit ist verbunden, daß sie nicht selbst unbedingt zu Urteilern über die Qualität von Studiengängen werden. Ihre Rolle ist viel mehr mit der von 'Anwälten' zu vergleichen als mit der von 'Expertinnen und Experten'. Um aber gute Anwälte sein zu können, müssen sie jedoch immer schon Experten sein. Sie müssen also alles können – und dürfen trotzdem nicht alles tun.

Sie sollten sich sogar wider besseres Gewissen für oder gegen einen Studiengang entscheiden, selbst dann, wenn die studentische

Meinung des jeweiligen Studienganges, wie sie im Punkt 4 “Qualitätssicherungsmaßnahmen” der “Anträge auf Akkreditierung von Studiengängen”¹³ ihren Platz finden könnte, nicht ihrer eigenen entspricht.

Eine solche Mischung von Durchsetzungs- und Zurückhaltungsfähigkeit ist zweifelsohne eine eigens zu begründende Schwierigkeit und ich möchte einige Anmerkungen machen, warum mir dieser Punkt so wichtig scheint. Das entscheidende Prinzip von Bildung ist immer Partizipation, d.h. die Teilhabe einer jungen Generation am kulturellen und wissenschaftlichen Gedächtnis. Dem entspricht die Tatsache, daß die Gesellschaft und auch die Bildungsinstitutionen heute sehr stark Partizipation in fast jeder Form verweigern. Gerade die Bachelor- und Masterdiskussion operiert unverhohlen mit breit angelegten Strategien der Partizipationsverweigerung. Es sei hier nur an die Diskussion um die Selektionsmöglichkeiten in gestuften Studiengängen erinnert.

Man kann sich des Eindrucks wohl kaum erwehren, daß sowohl von bildungspolitischer als auch von Hochschuleseite aus unter dem Deckmäntelchen von Qualitätsvermutungen zur Studierendenqualifikation versucht wird, die Studierendenzahl durch eine vertikale Stufung sukzessive zu verkleinern. Ich möchte hier nicht darauf eingehen, daß es zentraler Punkt studentischer Politik in gesellschaftlicher Verantwortung sein müßte, dies mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln zu verhindern. Mir scheint vor allem die Erfahrung wichtig, die dahinter steht, nämlich daß Studierende tagtäglich erfahren, daß ihre Meinung kein besonderes Gewicht hat oder nur in den Bereichen zählt, in denen ausgerechnet die Lehrenden dies wünschen.

Voraussetzung aber jeder Studienreform und jeder Verbesserung der Hochschullandschaft insgesamt ist, Studierende auf breiter Ebene in Lehre, politischem Handeln und Hochschulentwicklungsdiskussionen aktiv zu Mitstreiterinnen und Mitstreitern zu machen. Die Demokratisierung des Wissens braucht die Demokratisierung der diesbezüglichen Institutionen – und zwar nicht nur formal, sondern als Haltungs- und Handlungszusammenhang. Gerade deswegen sind positive Erfahrungen dahingehend nötig, daß die eigene Meinung, das eigene Engagement etwas wert ist und Konsequenzen nach sich

zieht.

Daher nun die unbedingte Forderung, daß gerade die Studierenden in den jeweiligen Fachbereichen ein Entscheidungsrecht darüber erhalten, ob ihr Studiengang akkreditiert werden soll oder nicht. Studentische Entscheidungen müssen Wirkungen haben dürfen, die Entscheidung der Betroffenen muß mit zur Grundlage der Genehmigung gemacht werden, und dieses Recht darf weder von Lehrenden noch von bildungspolitischer Seite und auch nicht von studentischen Funktionsträgerinnen und Funktionsträgern infrage gestellt werden.

6. Partizipationsformen auf Fachbereichsebene

Es stellt sich konkret nun die Frage, wie die Bewertungen der Studierenden auf Fachbereichsebene überhaupt zu gewinnen sind. Ich möchte dazu einige abschließende Vorschläge machen, die den Vorteil haben, daß sie bereits praktisch erprobt worden sind und im Alltag der Studienreform mehrfach erfolgreich waren. Sie waren über Jahre Teil eines Studienreformprogramms am Germanistischen Seminar an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, das unter dem Titel "Integriertes Handlungskonzept für die Studienreform" im Rahmen des nordrhein-westfälischen Aktionsprogrammes Qualität der Lehre durchgeführt wurde.

Ich kann hier nur kurz auf die Partizipationsformen eingehen und weise daher für die praktische Durchführung auf die grundlegende gleichnamige Publikation zur Düsseldorfer Studienreform hin. Sie alle sind unter dem Label 'Evaluation' zur Praxis gekommen, können aber modifiziert sicher auch in Akkreditierungsentscheidungen eingebracht werden.

6.1 Lernbedürfnisse verstehen: Die Studierendenumfrage

Das Hauptproblem der Studienreform ist, wie Studierende als Expertinnen und Experten für ihre Lernbedürfnisse so ernst genommen werden können, daß man über ihre Erwartungen und Anforderungen an einen Studiengang operationalisierbares Wissen erhält. Dafür hat es sich als positiv erwiesen, zu Beginn eines Studienreformprozesses

eine komplexe Studierendenumfrage durchzuführen, die die wesentlichen Erwartungslinien abfragt und bündelt. Im Rahmen des Düsseldorfer Reformprogramms wurde eine solche Umfrage zweimal durchgeführt und zwar 1994 zu Beginn des Reformprogramms¹⁴ und 1999 zu dessen Abschluß¹⁵.

Zentrale Fragekategorien waren neben den Angaben zur Person wie Geschlecht und Alter zunächst differenziert Bildungsweg und strukturelle Nutzung des Studiengangangebots. Es interessierte demnach nicht nur Fächerkombination und momentane Verortung im Studiengang, sondern vor allem auch das, was die Studierenden vorher gemacht bzw. gelernt hatten und damit die Erkundung längerfristig angelegter Bildungsbiographien. Es sollte ein komplexes Bild davon entstehen, mit welcher Klientel man es für welchen Studiengang zu tun hat. Dafür wurde neben der persönlichen Situation auch die Frage nach der Studienfinanzierung aufgeworfen. Studiengänge sollen nur die Lernangebote realisieren, die als Lernmöglichkeiten auch real nutzbar sind. Wir wollten darum auch wissen, wieviel Zeit die Studierenden pro Woche in Lehrveranstaltungen und parallel dazu mit Selbststudium verbringen.

Die Ergebnisse zu dieser Frage waren unter anderem Voraussetzung dafür, daß das Germanistische Seminar in Düsseldorf die Eckdatenverordnung NRW nicht nur zähneknirschend erfüllte, sondern gerne und mit Überzeugung umsetzte. Ganz offensichtlich war es notwendig, eine deutliche Reduktion der Semesterwochenstunden vorzunehmen, um der Studierendensituation zwischen Studium, Jobben und Praktika gerecht zu werden. Viele inhaltliche Impulse für das Reformprogramm erwachsen zudem aus der Frage der Studienmotivation. Wir fragten die Studierenden, was sie nach ihrem Studium machen wollen und was sie bewogen hat, Germanistik zu studieren. Auch hier waren direkte Konsequenzen angezeigt.

Das gesamte Düsseldorfer Modell zur Praxisorientierung baute auf Ergebnissen dieser Fragestellung auf. Vor allem die Fragenkomplexe zur Studienorganisation und zu den Studieninhalten beeinflussten die Studienstrukturreform des Faches. Nicht nur fragten wir die Studierenden nach bevorzugten Lehrveranstaltungsformen, wir wollten auch wissen, welche Scheine sie wie erwerben wollen und wie

Überblick und Basiswissen für das germanistische Studium hergestellt werden können. Es scheint mir wichtig zu sein an dieser Stelle anzumerken, daß das gesamte Integrierte Handlungskonzept für die Studienreform schließlich auch im wesentlichen organisatorisch von Studierenden getragen und vom Fachbereich in jedweder Hinsicht akzeptiert wurde.

Die Studienreform in diesem Modellstudiengang hat bei den Studierenden begonnen und ist auch im Vollzug nie aus deren Steuerung entlassen worden. Ein Großteil der Produktivität und Nachhaltigkeit ist sicherlich diesem Strukturmerkmal zu verdanken.

6.2 Aktiv Lernen: Praxisorientierte Lehrveranstaltungen

Die wichtigste aller denk- und durchführbaren Partizipationsformen ist immer noch die Hochschullehre selbst. Ich mache dies deutlich, indem ich kurz an die Studierendenumfrage anknüpfe und dann berichte, welche Lehrveranstaltungsformen – hier einmal im Bereich der Praxisorientierung - aus dieser Umfrage entstanden sind. In der Studierendenumfrage wurde die mögliche Studier- und Arbeitszeit in der Woche abgefragt und verknüpft mit der Fragestellung nach den gewünschten Berufsfeldern.

Daraus ergab sich in der Düsseldorfer Germanistik ein dreistufiger Praxisbezug des Studiums, der hier exemplarisch kurz skizziert werden soll¹⁶: In einer ersten Stufe Praxisorientierung erwerben Studierende allgemeine Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, soziale Kompetenz, konzeptionelles Denken, teamorientiertes Handeln usw. Damit die Vermittlung solcher Schlüsselqualifikationen nicht nur schöner Wunsch bleibt, sondern auch praktische Realität wird, wurden eigens Projektseminare eingerichtet, die im normalen Fachstudium der Germanistik die fachlichen Inhalte in einer anderen Form vermitteln, nämlich in der des projektorientierten Arbeitens.

Alle diese genannten Qualifikationen sind im Projektstudium ganz besonders gut vermittelbar und es gehört heute zum Alltag des Studiengangs, daß Projektseminare in dieser Form abgehalten werden. Aktives Lernen gelingt nach dieser Erfahrung ganz besonders gut im Projektstudium. Die zweite Stufe Praxisorientierung gilt heute

als 'Cremeschnittchen' der Düsseldorfer Studienreform insgesamt, nämlich die Einführung sogenannter Germanistisch-fundierter-Schlüsselqualifikationen. Studierende erwerben hier in einem eigens neu eingerichteten Studienbereich Qualifikationen, die einerseits aus der Fachwissenschaft Germanistik begründbar sind, die andererseits aber auch in produktionsorientierter Lehre eingeübt werden können und die schließlich darüber hinaus konkrete Berufsqualifikationen schulen.

Dies geschieht im wesentlichen in den Bereichen Mündlichkeit, Schriftlichkeit und Literarisch-kulturelles Handeln. Gut lesen, gut schreiben und gut reden – also gut mit Sprache umgehen können – wird in einer visualisierten Gesellschaft in 10 bis 15 Jahren – so die Prognosen – eine Expertenkultur sein, und nicht mehr unbedingt zum allgemeinen kulturellen Qualifikationsbestand gehören. Ziel dieses Studienbereiches ist es demnach, den Studierenden auf dem Arbeitsmarkt einen ganz klaren Qualifikationsvorsprung zu bieten und Absolventeneinschätzungen zeigen uns, daß dies nicht nur sehr gut gelungen ist, sondern daß sich aufgrund dieser Qualifikationsschulung ganz neue Arbeitsfelder für Germanistinnen und Germanisten auf-tun. So machen wir mehr und mehr die Erfahrung, daß die Absolventinnen und Absolventen auch in Bereichen der Wirtschaft unter-kommen, die früher hauptsächlich Betriebswirtschaftlern und Juri-sten vorbehalten waren. Management, Banken und Versicherung ge-hören zunehmend auch zum Arbeitsfeld der Absolventinnen und Absolventen der Germanistik in Düsseldorf.

Dies alles greift dann am besten, wenn auch eine vernünftige Berufsorientierung im Studium geboten wird. Dies ist die dritte Stufe der Praxisorientierung, die im Düsseldorfer Reformprogramm mit der Bezeichnung Germanistisch orientierte Berufsfelderkundung be-legt wurde. Hier kommen Referentinnen und Referenten aus der freien Wirtschaft in die Hochschule und berichten über ihren Werde-gang, über die Rolle ihres Studiums und über die Frage, wie sie mit den Qualifikationen aus der Hochschule und den zusätzlichen Praxis-qualifikationen, die sie während des Studiums gesammelt haben, in den Arbeitsmarkt hinein gekommen sind.

All dies scheint mir auch unter dem Partizipationsgesichtspunkt

besonders wichtig zu sein: Auch die Möglichkeit der Teilhabe am Arbeitsmarkt ist ein Recht von Studierenden, das lange von Hochschulen nicht aktiv unterstützt wurde. Heute gehört es zum unbedingten Muß einer jeden Studienreform. Man sieht schon: Studienreform lebt hauptsächlich durch die inhaltliche Veränderung in der Lehre selbst und ihre konkreten Partizipationsformen und hängt damit nur sekundär mit der jeweiligen Studienstruktur zusammen. Alle die genannten Reformelemente sind in einen traditionellen Magisterstudiengang integriert worden, der zudem so etwas wie eine Binnen-Modularisierung erfahren hat, der aber auf die Einführung einer gestuften Studiengangvariante bislang bewußt verzichtet hat und dies auch ohne Qualitätsverlust konnte.¹⁷

Dieses Beispiel kann auch für andere stehen. Es gibt genügend Studiengänge, die ausreichend reformiert sind und der Einführung einer gestuften Studiengangvariante nicht unbedingt bedürfen. Andererseits gibt es Studiengänge mit der gestuften Struktur, die so gut wie keine Reformelemente enthalten. Oft ist die traditionelle Magister- und Diplomstudienstruktur diesen Studiengängen deutlich überlegen.

6.3 Lernergebnisse bewerten: Studentische Evaluation

Als dritte Partizipationsform soll hier nur kurz auf die studentische Evaluation hingewiesen werden. Anfang der 90er Jahre hatte diese Form als 'Veranstaltungskritik' eine große Konjunktur. Zur Zeit ist es ruhig geworden um diese Form der Bewertung der Qualität der Lehre. Für eine Studienreform mit Bachelor und Master scheint eine Belebung dieses Instrumentariums dringend geboten. Es gibt heute eine Vielzahl von Modellen, die sich bewährt haben und die sich in leicht modifizierter Form problemlos für das neue Studiengangssystem nutzen lassen.

Es ist daher die politische Forderung notwendig, daß studentische Veranstaltungsevaluation Voraussetzung für die Akkreditierung eines jeden Studienganges wird. Zur weiteren Information empfehle ich auch hier entweder das Integrierte Handlungskonzept oder die Dokumentation zum Düsseldorfer Studienreformprogramm, in der

sich detaillierte Handlungsmöglichkeiten befinden.¹⁸

6.4 Studienreform als Organisationsentwicklung: Die Studienreformkommission

Partizipation ist auch demokratische Mitbestimmung. Ich habe am Anfang darauf hingewiesen, daß Studienreform vor allem dann erfolgreich ist, wenn sie mit einer Organisationsentwicklung des Fachbereiches verknüpft wird. D. h. reine Evaluation oder reine Installation von neuen Studienprogrammen können nur sehr eingeschränkt Erfolg bieten bzw. Veränderungen initiieren, weil sie lediglich die äußeren Strukturen, nicht aber die am Prozeß Beteiligten verändern. Dies ist allerdings unbedingt notwendig und aus diesem Grunde war das zentrale Steuerungs- und Entwicklungsmoment des Düsseldorfer Reformprogramms von Anfang an eine paritätisch besetzte Studienreformkommission.¹⁹

Über mittlerweile sechs Jahre sind hier alle Konflikte, Klärungen und Ergebnisse zusammengelaufen, neue Programme geplant und die Resultate dieser Aktivitäten bewertet worden. Einerseits wurde über die ganze Zeit keine einzige Studienordnung verabschiedet, die nicht auch mit Zustimmung der Studierenden eingeführt wurde. Andererseits war die Studienreformkommission, in der aus allen Abteilungen des Germanistischen Seminars Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dabei waren, zentrale Vermittlungsstelle des neuen Studienprogramms. Parallel dazu hat ein hochschuldidaktisches Aus- und Weiterbildungsprogramm sich bemüht, die Lehrenden auf die neuen Anforderungen im Hochschulunterricht einzustellen.²⁰

An diesem Reformdesign kann man erkennen, daß Studienreformen auf Fachbereichsebene immer ganzheitliche Entwicklungsprojekte sind, die möglichst viele Facetten der Organisationsentwicklung von Fachbereichen anstoßen müssen. Nur so gelingt eine nachhaltige Studienreform, die in der Lage ist, sich stets selber auch wieder zu erneuern.²¹

6.5 Das Akkreditierungsreferendum: 'ja' oder 'nein' zum Studiengang

Nimmt man die Anmerkungen zu den letzten vier Partizipationsformen zusammen, erscheint die Urteilsfähigkeit der Studierenden über die Qualität ihres Studienganges gar nicht mehr so zweifelhaft, wie sie häufig künstlich stigmatisiert wird. Ganz offensichtlich ist ganzheitliche Studienreform und vor allem eine Professionalisierung der Verfahren dienlich dafür, daß aus vorläufigen Einschätzungen wirksame und treffsichere Urteile über die Qualität der Lehre werden. Dies führt mich zum letzten Partizipationspunkt, der vor allem in Akkreditierungsverfahren nach den beschriebenen Vorklärungen eine tragende Rolle spielen kann und sollte.

Der Vorteil von Akkreditierungsverfahren ist vor allem ihre vergleichsweise einfache Struktur bzw. die Einfachheit der Strukturinformation, die Akkreditierungsverfahren im Gegensatz zur hochkomplexen Evaluation anbieten können. D. h. allerdings auch, daß Studierende gefragt werden können, ob sie einem Studiengang zustimmen oder nicht, d. h. ihn für akkreditierbar halten oder nicht. In Akkreditierungsverfahren sollte daher als notwendige Voraussetzung der Akkreditierung ein Akkreditierungsreferendum eingeführt werden, innerhalb dessen die Studierenden beurteilen, ob sie den Studiengang für akkreditierungsfähig halten oder nicht. Kann hier keine Zustimmung erreicht werden, kann der Studiengang auch nicht akkreditiert werden. Studentische Funktionsträgerinnen und Funktionsträger in Akkreditierungsverfahren sollten ihre Zustimmung zur Akkreditierung eines Studienganges genau von diesem Urteil der Studierenden des Fachbereichs abhängig machen.

Die begründeten oder unbegründeten Zweifel bezüglich der Frage, ob Studierende in der Lage sind, ein solches Urteil zu fällen, sind hinreichend widerlegt und können nicht zur Abwehr einer solchen politisch notwendigen und hochschuldidaktisch sinnvollen Forderung hinreichen.

7. Fazit

Die Einführung gestufter Studiengänge in der Bundesrepublik Deutschland stellt aus wissenschaftlicher Sicht der Hochschulforschung und der Hochschuldidaktik per se erst einmal keine Studienreform dar. Ob und wie aus dieser Diskussion eine Studienreformdiskussion erwächst, ist zur Zeit unklar. Hierfür gibt es sowohl negative als auch positive Anzeichen. Ich nenne als positive Anzeichen nur verschiedene Modellprojekte wie z. B. in Bochum oder auch in Greifswald, die die Bachelor- und Master-Diskussion für eine durchgreifende Studienreform genutzt haben. Akkreditierung stellt erneut die Frage, ob solche Bemühung auch bewertbar ist derart, daß Bewertung auch Konsequenzen des Handelns und der Veränderung nach sich zieht. Die Geschichte der Studienreform läßt hier Skepsis angezeigt sein. Damit aus der Idee der Akkreditierung sinnvolle Praxis erwächst, ist es notwendig, daß auch die studentischen Vertreterinnen und Vertreter in den Akkreditierungsverfahren optimal ausgebildet sind. Von ihrer Qualität hängt ab, ob die Qualität der Akkreditierungsdiskussion insgesamt noch deutlich an Profil gewinnt. Sie müssen Expertinnen und Experten für Studienreform, für Hochschuldidaktik und für Hochschulentwicklung gleichermaßen sein, genau dann werden sie souveräne Anwälte für die Anliegen ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen in den Studiengängen sein, um deren Anliegen allein es im Grunde gehen muß.

Anmerkungen

1 Der vorliegende Beitrag wurde im Dezember 2000 als Vortrag auf einer Tagung des Studentischen Akkreditierungspools zum Thema gehalten und für die Drucklegung überarbeitet.

2 HRK: “Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung”. EntschlieÙung des 182. Plenums vom 7. Juli 1997. Dies und die folgenden HRK- bzw. KMK-Dokumente sind unter der Adresse <http://www.hrk.de> abrufbar.

3 KMK: “Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland”. Beschluss der Kultusministerkonferenz, Bonn, 24. Oktober 1997, a.a.O.

4 HRK: “Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen”. EntschlieÙung des 183. Plenums vom 10. November 1997, a.a.O.

5 KMK: “Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz, Bonn, 5. März 1999”, a.a.O.

6 Vgl. z.B. für Nordrhein-Westfalen Behler, Gabriele: *Zukunft: Bildung! Agenda für die Modernisierung unserer Schulen und Hochschulen*. Bonn 2000, S. 168-173.

7 HRK: “Akkreditierungsverfahren. EntschlieÙung des 185. Plenums vom 6. Juli 1998”, a.a.O.

8 Zu Anlage und Aufgabe der Hochschuldidaktik vgl. Huber, Ludwig: “Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung”. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bd. u. e. Reg.-Bd.* Hrsg. von Dieter Lenzen unter Mitarbeit von Agi Schründer. Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1983. S. 114-138 und zur neueren Entwicklung ders.: “An- und Aussichten der Hochschuldidaktik”. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999), H. 1, S. 25-44.

9 Vgl. hierzu auch die Studie von Enders, J. und Teichler, U. (Hrsg.): *Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion*. Neuwied 1995.

10 Vgl. Webler, Wolff-Dietrich: “Qualitätssicherung in Fachbereichen – ein erster Modellvergleich”. In: *Das Hochschulwesen* 44

(1996) H. 1, S. 16-27 und ders. "Weitgehender Konsens über Hochschulevaluation". In: *Das Hochschulwesen* 44 (1996) H.2, S. 130-133; Welbers, Ulrich: *Die Lehre neu verstehen – die Wissenschaft neu denken. Qualitätssicherung in der germanistischen Hochschullehre*. Opladen 1998, S. 39-57, S. 211-248.

11 Akkreditierungsrat: "Beschluss des Akkreditierungsrates zum Verhältnis von Evaluation und Akkreditierung" vom 30.11.1999, online verfügbar unter <http://www.akkreditierungsrat.de/evaluation-akkreditierung.htm>.

12 Vgl. Welbers, U.: *Die Lehre neu verstehen*, a.a.O., S. 40.

13 Akkreditierungsrat (Hrsg.): "Anträge auf Akkreditierung von Studiengängen", online verfügbar unter <http://www.akkreditierungsrat.de/antrag-studiengaenge-frag.htm>.

14 Wenig, Nina: "Die Studierenden kennenlernen – mit der Basis arbeiten. Die 'Studierendenumfrage' als Partizipationsform in der Studienreform". In: Welbers, Ulrich: *Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen*. Neuwied 1997. S. 58-69.

15 Steigels, Ralf: "Die Studierendenumfrage 1999. 5 Jahre Reform, Schritte nach vorne? Die Ansichten der Studierenden". In: Welbers, Ulrich und Preuss, Michael (Hrsg.): *Die reformierte Germanistik. Dokumentation zur Düsseldorfer Studienreform*. Düsseldorf 2000. S. 364-375.

16 Welbers, Ulrich: "Drei-Stufen-Praxisorientierung: Zum Qualifikationspanorama eines Studienganges zwischen Fachwissenschaft und Berufsorientierung". In: ders. (Hrsg.): *Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform*, a.a.O., S. 189-197.

17 Vgl. zum Zusammenhang des Düsseldorfer Magisterreformmodells und der Bachelor- bzw. Masterdiskussion Welbers, Ulrich: "Die McDonaldisierung des Magisters?! Neue Überlegungen zum Zusammenhang von B.A.-Debatte und Studienreformdiskussion anhand eines Reformmodells im Magisterstudiengang". In DAAD/HRK: *Tagungsdokumentation. Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften*. Bonn 1999. S. 221-243.

18 Vgl. Nakamura, Yoshiro: "Evaluation: Entwicklung statt Kontrolle. Interne Evaluation als begleitende Maßnahme von

Studienreformprozessen auf Fachbereichsebene”. In: In: Welbers, Ulrich (Hrsg.): *Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform*, a.a.O., S. 120-133 und Welbers, Ulrich: “Germanistik: Die Zukunft der Bildung gestalten. Lehrbericht des Germanistischen Seminars 1997/1999. In: ders./Preuss, Michael: *Die reformierte Germanistik*, a.a.O., S. 245-289.

19 Welbers, Ulrich: “Demokratisierung ohne Innovation ist leer, Innovationen ohne Demokratisierung sind blind: Die Studienreformkommission”. In: ders. (Hrsg.): *Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform*, a.a.O., S. 53-57.

20 Welbers, Ulrich: “Die Lehre braucht hochschuldidaktische Qualifikation: Ein Aus- und Weiterbildungsprogramm auf Fachbereichsebene”. In: ders. (Hrsg.): *Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform*, a.a.O., S. 87-100.

21 Welbers, Ulrich: “Integrierte Handlungskonzepte als Aktionsmodelle für Studienreformen auf Fachbereichsebene”. In: ders. (Hrsg.): *Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform*, a.a.O., S. 11-49.

Weiterführende Literatur

AKKREDITIERUNGSRAT: “Anträge auf Akkreditierung von Studiengängen”, online verfügbar unter <http://www.akkreditierungsrat.de/antrag-studiengaenge-frag.htm>.

AKKREDITIERUNGSRAT: “Beschluss des Akkreditierungsrates zum Verhältnis von Evaluation und Akkreditierung” vom 30.11.1999, online verfügbar unter <http://www.akkreditierungsrat.de/evaluation-akkreditierung.htm>.

BEHLER, Gabriele: Zukunft: Bildung! Agenda für die Modernisierung unserer Schulen und Hochschulen. Bonn 2000.

ENDERS, J. und TEICHLER, U. (Hrsg.): Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion. Neuwied 1995.

HRK: “Akkreditierungsverfahren. Entschließung des 185. Plenums vom 6. Juli 1998”, a.a.O. Dies und die folgende HRK- bzw. KMK-Dokumente sind unter der Adresse <http://www.hrk.de> abrufbar.

HRK: “Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung”. Entschließung des 182. Plenums vom 7. Juli 1997.

HRK: “Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen”. Entschließung des 183. Plenums vom 10. November 1997.

HUBER, Ludwig: “An- und Aussichten der Hochschuldidaktik”. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), H. 1, S. 25-44.

HUBER, Ludwig: “Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung”. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bd. u. e. Reg.-Bd. Hrsg. von Dieter Lenzen unter Mitarbeit von Agi Schröder. Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1983. S. 114-138.

KMK: “Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland”. Beschluss der Kultusministerkonferenz, Bonn, 24. Oktober 1997.

KMK: “Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen”. Beschluss der

Kultusministerkonferenz, Bonn, 5. März 1999.

NAKAMURA, Yoshiro: "Evaluation: Entwicklung statt Kontrolle. Interne Evaluation als begleitende Maßnahme von Studienreformprozessen auf Fachbereichsebene". In: Welbers, Ulrich (Hrsg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsvorschläge für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen, Neuwied 1997, S. 120-133.

STEIGELS, Ralf: "Die Studierendenumfrage 1999. 5 Jahre Reform, Schritte nach vorne? Die Ansichten der Studierenden". Welbers, Ulrich und Preuss, Michael (Hrsg.): Die reformierte Germanistik. Dokumentation zur Düsseldorfer Studienreform, S. 364-375.

WEBLER, Wolff-Dietrich: "Qualitätssicherung in Fachbereichen – ein erster Modellvergleich". In: Das Hochschulwesen 44 (1996) H. 1, S. 16-27.

WEBLER, Wolff-Dietrich: "Weitgehender Konsens über Hochschulevaluation". In: Das Hochschulwesen 44 (1996) H. 2, S. 130-133.

WELBERS, Ulrich (Hrsg.) Studienreform mit Bachelor und Master. Erscheint im Luchterhand-Verlag Neuwied 2001.

WELBERS, Ulrich und PREUSS, Michael (Hrsg.): Die reformierte Germanistik. Dokumentation zur Düsseldorfer Studienreform. Düsseldorf 2000.

WELBERS, Ulrich: "Demokratisierung ohne Innovation ist leer, Innovationen ohne Demokratisierung sind blind: Die Studienreformkommission". In: ders. (Hrsg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsvorschläge für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen, Neuwied 1997, S. 53-57.

WELBERS, Ulrich: "Die Lehre braucht hochschuldidaktische Qualifikation: Ein Aus- und Weiterbildungsprogramm auf Fachbereichsebene". In: ders. (Hrsg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsvorschläge für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen, Neuwied 1997, S. 87-100.

WELBERS, Ulrich: "Die McDonaldisierung des Magisters?! Neue Überlegungen zum Zusammenhang von B.A.-Debatte und Studienreformdiskussion anhand eines Reformmodells im Magisterstudiengang". In DAAD/HRK: Tagungsdokumentation. Bachelor und

Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften. Bonn 1999. S. 221-243.

WELBERS, Ulrich: “Drei-Stufen-Praxisorientierung: Zum Qualifikationspanorama eines Studienganges zwischen Fachwissenschaft und Berufsorientierung”. In: ders. (Hrsg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsvorschläge für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen, Neuwied 1997, S. 189-197.

WELBERS, Ulrich: “Germanistik: Die Zukunft der Bildung gestalten. Lehrbericht des Germanistischen Seminars 1997/1999. In: ders./Preuss, Michael: Die reformierte Germanistik. Dokumentation zur Düsseldorfer Studienreform, Düsseldorf 2000, S. 245-289.

WELBERS, Ulrich: “Integrierte Handlungskonzepte als Aktionsmodelle für Studienreformen auf Fachbereichsebene”. In: ders. (Hrsg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsvorschläge für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen, Neuwied 1997, S. 11-49.

WELBERS, Ulrich: Die Lehre neu verstehen – die Wissenschaft neu denken. Qualitätssicherung in der germanistischen Hochschullehre. Opladen 1998.

WENIG, Nina: “Die Studierenden kennenlernen – mit der Basis arbeiten. Die ‘Studierendenumfrage’ als Partizipationsform in der Studienreform”. In: Welbers, Ulrich: Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied 1997. S. 58-69.

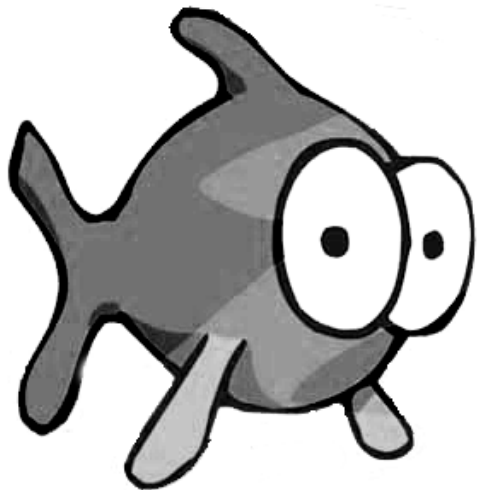
weitere Informationen auch unter:

www.akkreditierungsrat.de

www.studentischer-pool.de

www.falk-bretschneider.de





**Studentischer
Akkreditierungspool**

Reuterstr. 44, 53113 Bonn

Tel.: 0228 / 26 48 33

Fax: 0228 / 21 49 24

E-Mail: studentischer-pool@gmx.de