

Qualitätsentwicklung

Elemente

Systeme

Methoden

Studieren

Strukturen

Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung
Berliner und Brandenburger Hochschulen (Hrsg.)

Auf dem Weg zur Qualitätskultur

Tagungsband

Instrumente

12. Jahrestagung, 3./4. März 2011
TH Wildau [FH]

Ausbildung

Lehren

Elemente

Prozesse

Systeme

Soziales

Methoden

Lernen

Strukturen

Instrumente

Forschen

Organisation

Entwicklung

Qualitätsmanagement

Qualitätssicherung

Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung
Berliner und Brandenburger Hochschulen (Hrsg.)



Auf dem Weg zur Qualitätskultur

Tagungsband

12. Jahrestagung, 3./4. März 2011
TH Wildau [FH]

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie;
detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen (Hrsg.)
»Auf dem Weg zur Qualitätskultur«
Tagungsband der 12. Jahrestagung am 3./4. März 2011 an der TH Wildau [FH]
ISBN 978-3-936527-28-5

Redaktion:

Dipl.-Psychologin Andrea Schmid

Qualitätsmanagementbeauftragte der Technischen Hochschule Wildau [FH]

Bahnhofstraße · 15745 Wildau · Germany · Tel. +49 3375 508-648 · www.th-wildau.de

2. unveränderte Auflage, November 2011

© Verlag News & Media, Berlin 2011

Gesamtherstellung: News & Media, Berlin

www.newsmedia.de

Printed in Germany

Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Verlages.

Insbesondere die Übernahme auf Datenträger aller Art
oder fotomechanische Wiedergabe ist untersagt.

Inhalt

Grußworte

<i>Sabine Kunst, Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg</i>	5
<i>Lázló Ungvári, Präsident der Technischen Hochschule Wildau [FH]</i>	7

A | Einleitung

<i>Andrea Schmid</i> Qualitätskultur an Hochschulen – ein Überblick der Tagungsberichte	11
<i>Kristine Baldauf-Bergmann</i> Auf dem Weg zur Qualitätskultur – Eröffnung des thematischen Spektrums der Tagung mit der Methode des »World-Café«	15

B | Visionen zur Qualität

<i>Ulrich Teichler</i> Die Zukunft der Qualität an den Hochschulen	21
---	----

C | Anforderungen an Qualitätsmanagement

<i>Thomas Kathöfer</i> Institutionelle Qualitätsaudits – ein Schritt zu Qualitätskultur	33
<i>Barbara Michalk</i> »Examining Quality Culture« – Qualitätssicherung und Qualitätskultur an Hochschulen in Europa	39
<i>Ulrich Löffler</i> Anforderungen an das Qualitätsmanagement in Lehre und Studium – ein Werkstattbericht aus der Georg-August-Universität Göttingen	45
<i>Joachim Wagner</i> Entwicklung des Qualitätsmanagements im deutschen Sprachraum	51

D | Weiterentwicklung von Daten- und Informationssystemen

<i>Philipp Pohlenz, Markus Seyfried</i> Datenmonitoring und Qualitätskultur – zwei widersprüchliche Konzepte?	57
--	----

E | Curriculumsentwicklung und Kompetenzorientierung

Sarah Knirsch, Eva Arnold

Modularisierung und Modulevaluation an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg – Erfahrungsbericht 71

André Nowakowski, Edith Braun

Können Qualifikationsrahmen die Lehrqualität an Hochschulen steigern?..... 79

Maika Büschenfeldt, Birgit Achterberg, Arnim Fricke

Qualitätssicherung im Modulhandbuch 89

F | Entwicklung einer Qualitätskultur

Christian Ganseuer

Wirksame Instrumente: Das Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) als institutionelle Antwort auf den Wirksamkeitsdiskurs 97

Berthe Khayat, Theda Borde

Leitbildentwicklung an der Alice Salomon Hochschule als Beispiel einer Grundsteinlegung für Qualitätsmanagement und strategische Steuerung in der Hochschule 105

Jascha Silbermann, Andrea Schmid

Ein Wiki-basiertes Qualitätsmanagement-Dokumentationssystem für die Hochschule 113

G | Systemakkreditierung als Chance für die Qualitätsentwicklung

Verena Kloeters

Neueste Entwicklungen in der Akkreditierung – Chancen für die Qualitätsentwicklung 125

H | Studierendenzentrierte Lehre

Dietrun Lübeck

Studierendenzentrierte Lehre – Was sagt die Lehr-Lernforschung? 135

Kristine Baldauf-Bergmann

Studierendenzentrierte Lehre – Möglichkeitsräume für die aktive Umgestaltung von Lehr-/Lernprozessen mit den Studierenden 149

Der Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung

Berliner und Brandenburger Hochschulen 161

Autoren 162

Grußwort

Sabine Kunst



Die Anforderungen an die Wissensgesellschaft steigen, das Tempo der Innovationsentwicklung ebenso. Globale Veränderungen in Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft stellen die Hochschulen vor große Herausforderungen. Sie müssen sich im internationalen und nationalen Wettbewerb mit anderen Hochschulen erfolgreich behaupten.

Die Frage, wie nun eine Kultur von Qualität an Hochschulen geschaffen werden kann, steht zunehmend im Mittelpunkt hochschulpolitischer Diskussionen, wofür sich mindestens vier wichtige Gründe benennen lassen: 1. Hohe Qualität der Lehre ist eine Voraussetzung dafür, dass die Hochschulen im nationalen und internationalen Wettbewerb bestehen können. 2. Sie bedeutet außerdem für die Studierenden eine verlässliche Grundlage hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft. 3. Hohe Qualität der Lehre ist ein unverzichtbares Kriterium bei der autonomen, d. h. selbstverantworteten Planung und Entwicklung der Hochschulen, und 4. Die Qualität der Lehre bestimmt mit über das Ansehen der Hochschule in der Öffentlichkeit.

Allerdings gehen in der Wissenschaft, an den Hochschulen bei Lehrenden und Lernenden, aber auch in der Hochschulpolitik die Auffassungen darüber auseinander, was unter einer Qualitätskultur an Hochschulen zu verstehen ist, wie sie erzeugt, gemessen oder nachgewiesen werden kann. Das ist ein Befund, der sich einmal mehr bei der Erstellung der Bologna-Bilanz für Brandenburg ergeben hat.

Zugleich konnte mit dem Studienqualitätsmonitor 2010 der HIS-GmbH ermittelt werden, dass die Zufriedenheit der Studierenden mit der Qualität der Lehre an den brandenburgischen Hochschulen weit über dem Bundesdurchschnitt liegt. Besonders berücksichtigt wurde dabei deren Studierertrag, die Qualität der Lehrveranstaltungen, die Didaktik und die Betreuung durch die Lehrenden.

75,8 % der Studierenden sind in Brandenburg zufrieden oder sehr zufrieden mit den Studienbedingungen, während der Wert im Bundesdurchschnitt nur 56,3 % erreichte.

Wenngleich eine hohe Studierendenzufriedenheit Ausdruck einer gelebten Qualitätskultur an Hochschulen sein kann, würde eine Reduzierung darauf die Komplexität der Herausforderungen verkennen, die mit ihrer Verankerung auf allen Ebenen der Hochschule verbunden ist.

Das verdeutlicht auch die Vielfalt der Beiträge Ihrer Tagung. Neben der Zukunft der Qualität an den Hochschulen haben Sie auch die Anforderungen an Qualitätsmanagementsysteme thematisiert und sich mit der Messbarkeit von Qualität im Sinne eines Datenmonitorings, mit Curriculumentwicklung und Kompetenzorientierung beschäftigt.

So wie sich eine Fächerkultur an den Hochschulen entwickeln muss, ist auch die Etablierung einer Qualitätskultur an Hochschulen ein langwieriger Prozess. Erfolgreich kann er nur sein, wenn er bei allen Akteuren der Hochschule Akzeptanz findet und in allen Bereichen Wirkung entfaltet: in Lehre, Studium, Forschung, in allen Gremien, Gruppen und in den Einheiten der Verwaltung. Deshalb ist die gezielte Auseinandersetzung mit best practice Beispielen ein guter Ausgangspunkt, um Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zu identifizieren, die Erfolgsfaktoren herauszuarbeiten und mögliche Herangehensweisen zu sondieren.

Durch seine regelmäßigen Tagungen und Fachdiskurse trägt der Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen schon seit über einer Dekade dazu bei, dass die Qualität von Lehre und Studium, der Aufbau von Qualitätsmanagementsystemen und die Qualitätssicherung an Hochschulen in den hochschulpolitischen Diskussionen länderübergreifend mittlerweile einen festen Platz einnehmen und sich dem Stellenwert annähern, den sie in unserem an Bologna-Maßstäben orientierten neuen Hochschulsystem einnehmen müssen.

Dafür gilt Ihnen mein Dank!

Prof. Dr.-Ing. Dr. Sabine Kunst

Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg

Grußwort

László Ungvári



Viele Universitäten und Fachhochschulen haben seit der Bologna-Erklärung 1999 ein Qualitätsmanagementsystem aufgebaut und nutzen die verschiedenen Instrumente zur Qualitätssicherung. Auch die Technische Hochschule Wildau [FH] als gastgebende Hochschule der diesjährigen Jahrestagung des »Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen« verfolgt diesen Weg seit über zehn Jahren konsequent und wurde 2009 als erste Hochschule in Deutschland nach DIN EN ISO 9001 und nach PAS 1037 zertifiziert.

Mittlerweile befinden wir uns – wie viele andere Hochschulen – in der nächsten Phase: der Entwicklung einer Qualitätskultur, die von allen Hochschulangehörigen gleichermaßen als die ihre angenommen werden kann. Hier ist zu fragen, wie wir die Etablierung dieser Qualitätskultur befördern können und welche Bedingungen erfüllt werden müssen.

150 Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Politik setzten sich auf der 12. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen am 3. und 4. März 2011 an der Technischen Hochschule Wildau [FH] in Diskussionsforen, Posterpräsentationen, Vorträgen und im World Café genau mit diesen Fragen auseinander.

Insbesondere die Vorträge zeichneten Lösungen zur Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, zur Weiterentwicklung von Daten- und Informationssystemen, zur Entwicklung von Curricula sowie neue Konzepte zur studierendenzentrierten Lehre auf.

Besonders hat mich der offene Umgang mit neuen Erkenntnissen und Erfahrungen über die Hochschulen hinweg gefreut. Hilfreich war auch die Vorstellung von in der Praxis entwickelten Methoden und Strategien, die kritisch diskutiert und bewertet wurden und nun in Projekten weiterentwickelt werden können.

Die verschiedenen Ansätze und Lösungsvorschläge sind im vorliegenden Tagungsband noch einmal zusammengefasst. Er bietet vielfältige Anregungen und lädt dazu ein, auf dieser Basis die Entwicklung einer eigenen Qualitätskultur weiter voranzutreiben.

Der konstruktive, die Tagung prägende Erfahrungsaustausch und die aktive Netzwerkbildung sind Zeichen dafür, dass wir in unseren Bemühungen um eine nachhaltige Qualitätsentwicklung und den Aufbau einer Qualitätskultur einen großen Schritt weiter gekommen sind.

Ich wünsche allen Tagungsteilnehmern sowie beteiligten Universitäten und Hochschulen viel Erfolg bei Aufbau und Umsetzung einer langfristig wirksamen Qualitätskultur Ihrer Einrichtung.

Ihr

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ungvári', enclosed within a large, stylized oval flourish.

Prof. Dr. László Ungvári
Präsident der Technischen Hochschule Wildau [FH]

Einleitung

A

Qualitätskultur an Hochschulen – ein Überblick der Tagungsberichte

Andrea Schmid

Der Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen lädt seit mittlerweile zwölf Jahren zu seinen Jahrestagungen im Frühjahr ein. In dem Arbeitskreis arbeiten Verantwortliche für Qualitätssicherung, Evaluation und Qualitätsmanagement an den Berliner und Brandenburger Hochschulen und Universitäten mit. In einem regelmäßigen Austausch werden Themen der Evaluation, des Qualitätsmanagements und die aktuellen Anforderungen an die Qualitätssicherung in Hochschulen diskutiert. Die jährliche Tagungsreihe entstand aus dem Bedürfnis heraus, einen Austausch zu diesen Themen auch bundesweit zu führen und Netzerkennungen zu fördern.

Die Resonanz auf die Tagung ist in all den Jahren ungebrochen hoch, obwohl oder vielleicht auch weil die Themen sehr unterschiedliche Aspekte der Qualitätsentwicklung an Hochschulen in den Mittelpunkt stellen.

Die erste Tagung im Jahr 2000 befasste sich mit Evaluation an Hochschulen. Die Auseinandersetzung mit Evaluation, den Konsequenzen, die Abgrenzung zur Akkreditierung prägte die Diskussionen der folgenden Tagungen. Der Bolognaprozess prägte die Themenauswahl weiterer Jahrestagungen. Zum Ende der Dekade trat das Qualitätsmanagement an Hochschulen in den verstärkten Fokus der Tagungsreihe, er umfasste die Gestaltung der Hochschulprozesse, die soziale Dimension des Studierens oder die Diskussion zum Wissenschaftsanspruch an Evaluationen und damit an qualitätssichernde Prozesse. Methoden, Modelle und Erfahrungen wurden in den vergangenen zwölf Jahren vorgetragen, intensiv in den Foren diskutiert und in den Hochschulalltag mitgenommen. So lag es nahe, auf einer folgenden Tagung nachzufragen, inwieweit sich an den Hochschulen, nach zwölf Jahren der intensiven Auseinandersetzung mit der Qualitätsentwicklung an Hochschulen, eine Qualitätskultur entwickelt hat.

Die Beiträge dieses Tagungsbandes wurden von den Referentinnen und Referenten der 12. Jahrestagung geschrieben. Sie sind an Hochschulen bzw. hochschulnahen Institutionen tätig und berichten aus ihrer Perspektive, die anwendungsorientiert ist und zum Teil mit empirischen Ergebnissen belegt werden kann. Die Tagungsbeiträge zeigen die vielen Facetten der Qualitätskultur und beschreiben verschiedene Ansätze, mit denen es gelingen kann, eine Qualitätskultur an Hochschulen zu etablieren und zu leben. Alle Beiträge zeichnen einen hohen Praxisbezug aus.

Die Antwort auf die Frage »Was ist Qualitätskultur?« muss dementsprechend unterschiedlich ausfallen. Eine Gemeinsamkeit durchzieht alle Beiträge: der soziale, kommunikative und kollaborative Ansatz ist eine wesentliche Voraussetzung für das Entstehen einer lebendigen Qualitätskultur. Wir danken herzlich allen Autorinnen und Autoren, die an diesem Band mitgearbeitet haben.

Über die Zukunft der Qualität an Hochschulen reflektiert *Ulrich Teichler* in seinem Beitrag. Der Weg von Qualitätsbewertungen und Evaluationen zur Ausbildung einer Qualitätskultur ist kein geradliniger. Debatten zum Begriff Qualität, zu Rankings und zur Professionalisierung der Qualitätsakteure begleiten diesen Weg. Festgestellt werden Trends zur Sophistizierung des Qualitätsmanagement an Hochschulen, zur Überkomplexität von Aktivitäten und das Anhalten naiver Qualitätsvorstellungen.

Woran ist eine Qualitätskultur an Hochschule zu erkennen, welche Indizien sprechen für eine Qualitätskultur und welche Gründe gibt es, dass sich eine Qualitätskultur nicht entwickeln kann? Für den Begriff Qualitätskultur wurde bewusst keine verbindliche Definition im Einführungsvortrag gegeben. Leichter scheint es zu definieren, was Qualitätskultur nicht ist (siehe *Thomas Kathöfer* in diesem Band).

Die Ergebnisse des Worldcafés und die Methode stellt *Kristine Baldauf-Bergmann* in ihrem Beitrag dar. In der sehr offenen Atmosphäre des Worldcafés diskutierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Einstieg in das Tagungsthema in drei Runden die Fragen:

- Wie ist heute die Situation an den Hochschulen – gibt es eine Qualitätskultur?
- Der Blick in die Zukunft 2020 – woran ist erkennbar, dass sich eine Qualitätskultur entwickelt hat?
- Welche Schritte müssen heute gegangen werden, um eine Qualitätskultur zu etablieren?

An den Diskussionstischen wurden diese Themen lebhaft diskutiert. Deutlich wurde, dass der Begriff Qualitätskultur sehr vielschichtig und daher als eher unscharf verstanden wird, trotzdem wurden Kriterien diskutiert, die für eine Qualitätskultur an Hochschulen stehen können.

In den folgenden Foren wurden Erfahrungsberichte und Modelle vorgestellt zum Themenspektrum Qualitätskultur in Studium, Lehre und Administration.

Der Beitrag von *Thomas Kathöfer* erläutert die Ziele von institutionellen Qualitätsaudits und inwieweit diese eine Qualitätskultur an Hochschulen befördern können. Bereits in den europäischen Standards und Richtlinien (ESG) zur Qualitätssicherung an Hochschulen werden die Hochschulen zur Entwicklung einer internen Qualitätskultur verpflichtet. Qualität lässt sich nicht top down anordnen, nur durch das Handeln der Hochschulangehörigen können gemeinsam Werte geschaffen werden und Verbesserungen des täglichen Handelns ganz selbstverständlich gelebt werden.

Die europäische Perspektive betrachtet *Barbara Michalk* in ihrem Beitrag. Der europäische Hochschulverband (EUA) führte mit der Hochschulrektorenkonferenz Deutschland und der Qualitätssicherungsagentur Schottland eine Untersuchung zur Entwicklung der Qualitätskultur an europäischen Hochschulen durch. Nach den 2005 verabschiedeten europäischen Standards und Richtlinien stellte sich die Frage, ob die ESG als Richtlinien zur Förderung von Qualitätskultur verstanden werden oder eher als Anforderungskatalog zum Abarbeiten. Die Ergebnisse der ersten Projektphase liegen nun vor und werden vorgestellt. Deutlich wird, dass die ESG hilfreich zur Einführung eines Qualitätsmanagementsystems an Hochschulen sind. Inwieweit sie die Entwicklung einer Qualitätskultur befördern, soll in weiteren Projektphasen erhoben werden.

Die konkrete Umsetzung der externen und internen Qualitätsanforderungen an eine Universität, wie sie durch Bologna, die ESG und die Ländervorgaben an die Hochschulen gestellt werden, beschreibt *Ulrich Löffler* in einem Werkstattbericht. Der Aufbau von dezentralen und zentralen Strukturen, das Einbeziehen der Studierenden in die Veränderungsprozesse und der Wille sich externen Bewertungen zu stellen, sind einige der skizzierten Wege, die die Universität gegangen ist.

Die Entwicklung des Qualitätsmanagements an deutschen Hochschulen reflektiert *Jochim Wagner* in seinem Beitrag. Qualitätsmanagementsysteme an Hochschulen haben ihre Wurzeln in der Evaluation der Lehre. Diese ursprüngliche Qualitätssicherung weitet sich immer mehr zu einem Qualitätsmanagement aus. Ein wirksames Prozessmanagement gehört ebenso dazu, wie die Erkenntnis, dass die Hochschulangehörigen einen wichtigen Beitrag zur Prozessqualität leisten. Diese Aussagen sind im Excellence Modell der europäischen Organisation für Qualitätsmanagement – European Foundation for Quality Management (EFQM), als jeweils eigene Kriterien beschrieben. Das EFQM-Modell findet zunehmend Anwendung an deutschen Hochschulen. Die Hochschulen sind aufgefordert, sich durch eine Teilnahme an nationalen und europäischen Qualitätspreisen weiterzuentwickeln und sich auf eine hohe Servicequalität einzustellen, die zunehmend von Studierenden und Interessenspartnern der Hochschule gefordert wird.

Kann durch Datenmonitoring die Qualitätskultur befördert werden oder sind es sich eher widersprechende Konzepte? *Philipp Pohlenz* und *Markus Seyfried* diskutieren in ihrem Beitrag die Nutzung von Kennziffern zur Hochschulsteuerung und verweisen auf methodische Schwierigkeiten, aussagefähige Qualitätskennziffern zu erheben. Sie stellen ein Konzept vor, wie aus Daten der Hochschulstatistik ein geeignetes Monitoring für die Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, am Beispiel von Studienverläufen, entwickelt werden kann.

Wie spiegelt sich der Qualitätsanspruch an die Lehre in den Modulhandbüchern wieder? *Sarah Knirsch* und *Eva Arnhold* betrachten inwieweit Modulevaluation einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung leisten kann und wie eine qualitätsvolle Modularisierung zur Studiengangsentwicklung beiträgt. Auch hier ist die Beteiligung der Lehrenden und Studierenden ein Erfolgsfaktor für die Entstehung einer Qualitätskultur.

André Nowakowski und *Edith Braun* diskutieren den Einfluss des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) auf die Gestaltung der Module und gehen insbesondere auf den Kompetenzerwerb ein, der im DQR beschrieben wird. Sie stellen eine Methode zur Messung von Kompetenzzuwächsen bei den Studierenden vor.

Der Beitrag von *Maika Büschenfeldt*, *Birgit Achterberg* und *Arnim Fricke* setzt sich mit der Qualitätssicherung im Modulhandbuch auseinander. Wie können Qualitätsstandards für die Modulhandbücher beschrieben werden und welche Qualitätsaspekte müssen bei der Modularisierung berücksichtigt werden, so dass Kompetenzzuwächse gemessen werden können? Auch hier wird deutlich herausgestellt, dass ein Wandel vom Input- zum Outcome-Ansatz vollzogen werden muss, der eine Neudefinition der Lernformen und einen Perspektivwechsel von den Lehrenden zu den Lernenden und ihren Lernergebnissen beinhaltet. Der Begriff der Kohärenz für die Qualitätsbeurteilung der Modulhandbücher wird vorgestellt.

Wie kann eine Qualitätskultur an Hochschulen gestaltet werden, welche Vorgehensweisen sind hilfreich? Dazu gibt *Christian Ganseuer* die Erfahrungen aus dem Qualitätsentwicklungsprozess einer Universität weiter. Die Hochschule als Expertenorganisation steht in Folge von Bologna vor der Herausforderung, neue Strukturen einzuführen und alle Hochschulangehörigen in diesen Wandel einzubeziehen. Dazu werden verschiedene Vorgehensweisen genutzt, von der Evaluation und Metaevaluation bis hin zur Nutzung der Hochschuldidaktik als Anstoß zur Organisationsentwicklung.

Berthe Khayat und *Theda Borde* beschreiben in ihrem Beitrag einen Weg zur Leitbildentwicklung, der einen intensiven hochschuloffenen Diskurs in einem Worldcafé durchlaufen ist. An diesem offenen Verfahren beteiligten sich neben den Hochschullehrenden und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern auch die Studierenden. Das erarbeitete Leitbild ist sicher kein »Leid«-bild der Hochschule. Ganz im Gegenteil: aus dem Worldcafé wurden wertvolle Anregungen zu einem umfangreichen Maßnahmenkatalog zusammengestellt, der zahlreiche Vorhaben in Studium, Lehre und Verwaltung beinhaltet.

Einen anderen Weg die Hochschulangehörigen in die Organisationsentwicklung mit einzubeziehen, verfolgt der Wiki-Ansatz. *Jascha Silbermann* und *Andrea Schmid* beschreiben das Anliegen und den Aufbau eines wikibasierten Dokumentationssystems für das Qualitätsmanagement einer Hochschule. Die Vorteile des gemeinschaftlichen Arbeitens in Veränderungsprozessen, das Arbeiten an Prozessen und Dokumenten werden durch eine Wiki-Plattform sehr erleichtert. Einheitliche webbasierte Formate für die Prozessdokumentation und eine automatische Revisionskontrolle schaffen zudem Sicherheit für Akkreditierungen und Audits.

Die Chancen für eine Organisationsentwicklung durch Akkreditierung stellt *Verena Kloeters* in ihrem Beitrag vor. Die Möglichkeit einer Systemakkreditierung als Alternative zur Programmakkreditierung eröffnet den Hochschulen Gestaltungsspielräume bei der Entwicklung von Qualitätsregelkreisen. Das mehrstufige Verfahren der Systemakkreditierung kann sich zu einem weiteren Instrument für die Verbesserung der Qualität in Studium und Lehre entwickeln und somit an Attraktivität gegenüber der Programmakkreditierung gewinnen.

Ein Thema, das ebenfalls die Entwicklung einer Qualitätskultur befördert, ist die Hochschuldidaktik. *Dietrun Lübeck* erläutert in ihrem Beitrag das Konzept der studierendenzentrierten Lehre und berichtet anhand empirischer Befunde über die Auswirkungen auf studentisches Lernen. Auch hier wird die Änderung des Fokus vom Lehren zum Lernen beschrieben. Diskutiert werden die veränderten Anforderungen an die Lehrenden, an ihr Rollenverständnis, die notwendigen Rahmenbedingungen und die Auswirkungen der studierendenzentrierten Lehre auf die Studentinnen und Studenten und ihr Lernen.

Kristine Baldauf-Bergmann beschreibt in ihrem Beitrag Erfahrungen mit der studierendenzentrierten Lehre. Modularisierung und Kompetenzorientierung als Bologna-Forderungen finden sich in diesem Ansatz wieder. Der Perspektivwechsel auf die Lernprozesse stellt neue Anforderungen an das professionelle Handeln der Hochschullehrenden, an das Lernverhalten der Studierenden und bewirkt Veränderungen in der Lehr- und Studienkultur.

»Auf dem Weg zur Qualitätskultur« – Ein »World-Café« zur gegenwärtigen und zukünftigen Qualitätskultur an Hochschulen

Kristine Baldauf-Bergmann

Der nachfolgende Beitrag bietet einen kurzen Eindruck zur Idee, Durchführung und den Ergebnissen eines »World-Cafés« als Arbeitsmethode auf einer Tagung zur Qualitätskultur. Es stellte gleich zu Beginn der Tagung einen Programmpunkt dar, bei dem alle TeilnehmerInnen eingeladen waren, sich in kreative Dialoge zum Tagungsthema zu begeben und auf diese Weise das weite Spektrum der aktuellen und vielfältigen Aspekte einer gelebten Qualitätskultur an Hochschulen zu eröffnen.

Schon früh hatte es in der Tagungsvorbereitung den Impuls gegeben, den Einstieg in das Tagungsthema nach dem einführenden Vortrag von Dr. Thomas Kathöfer (HRK) zum Thema »Institutionelles Qualitätsaudit« mit einem intensiven Austausch der Tagungsgäste zu Fragen, Meinungen, Erfahrungen zur Qualitätskultur fortzusetzen. Neben dem kommunikativen Aspekt spielte das Anliegen eine Rolle, die Expertise und Erfahrungen der auf der Tagung versammelten ExpertInnen der Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium einzubeziehen, um das aktuelle Themen-Spektrum zur Qualitätskultur zu ermitteln und aufzufächern.

Die 1995 in den USA entwickelte Methode des World-Cafés bietet einen Rahmen, in dem sich gerade auch in größeren Veranstaltungen viele Menschen gleichzeitig an einem kreativen und zielgerichteten Austausch über ein Thema beteiligen können. Von daher lag es nahe, auf dieses, zunehmend auch im Kontext wissenschaftlich-fachlicher Tagungen eingesetzte Großgruppen-Verfahren zurückzugreifen.

Das Setting des World-Cafés ähnelt der Szenerie und Atmosphäre eines Caféhauses, d. h. es werden Bistro-Tische aufgestellt, an denen jeweils ModeratorInnen als »GastgeberInnen« zur Diskussion einladen und Gesprächsgruppen gebildet werden können.

Auf der Tagung wurde dazu eigens ein Seminarraum mit bunten Steh-Tischen umgestaltet. Dort konnten sich die Tagungsteilnehmer/innen in drei Runden mit wechselnden Gesprächskonstellationen zu folgenden Fragen der Qualitätskultur verständigen:

- 1. Blick auf die Situation heute:** Gibt es in Ihrer Institution eine Qualitätskultur? Wie stellt sie sich dar und welche Anforderungen verbinden sich damit für Sie?
- 2. Blick in die Zukunft:** ... wenn sie in das Jahr 2020 schauen könnten: Wie wird die Qualität an den Hochschulen dann wohl entwickelt und gesichert werden? Woran erkennen Sie, dass sich eine neue Qualitätskultur entwickelt hat?
- 3. Blick auf die nächsten Schritte:** Welche Schritte sollten jetzt angestoßen werden, damit sich neue Szenarien der Qualitätskultur etablieren können?

Die Diskussions-Beiträge wurden von den ModeratorInnen an den Café-Tischen auf Moderationskarten gesammelt und anschließend nach Schwerpunkten geclustert.

Ziel war es, neue Fragen und gegenwärtige Tendenzen zur Qualitätsentwicklung aus den verschiedenen Perspektiven und Funktionen der TeilnehmerInnen (Qualitätsbeauftragte, ProfessorInnen, Lehrende, Studierende) aufzugreifen und so eine Momentaufnahme zum Stand der Diskussion zu erhalten, der in den Foren weiter bearbeitet und vertieft werden konnte.

Ergebnisse

Fast alle der über hundert Tagungsgäste nahmen das Angebot an, sich an dieser besonderen kommunikativen Form des thematischen Einstiegs zu beteiligen.

In den Diskussionsrunden wurden unerwartet viele verschiedene Aspekte zur Qualitätskultur ausdifferenziert und gesammelt. Bei der anschließenden thematischen Clusterrung stellte sich die Herausforderung, die passenden Überschriften für die entstandene Vielfalt zu entwickeln. Insbesondere zur ersten Frage konnten sieben Themen-Punkte unterschieden werden, denen wiederum zahlreiche der genannten Stichworte als Unterpunkte zugeordnet werden konnten.

Deutlich wurde der Bedarf,

- die Ziele und Werte aus der Praxis der Qualitätsentwicklung noch einmal zu hinterfragen und diese erfahrungsgeleitet weiter zu entwickeln
- die verschiedenen Wege und Erfahrungen in der Entwicklung von Qualitätskultur aufzuzeigen und auszutauschen
- Probleme und Lösungen entlang der konkreten Umsetzungspraxis zu diskutieren.

Offensichtlich stehen die Qualitätsentwicklungsprozesse in einer Phase, in welcher die Ziele, Probleme und Lösungen in engem Bezug zu ihrer Umsetzung überprüft, ggf. verändert und weitergeführt werden sollen.

Konkret ergaben sich aus dem Kreis der Teilnehmenden folgende thematische Cluster und Stichworte zu den drei Fragen:

1. Blick auf die Situation heute: Gibt es bei Ihnen eine Qualitätskultur?	
Definition Qualitätskultur	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gibt es »die« Qualitätskultur? ■ Qualitätskultur ist überall, der Begriff ist unscharf ■ Regelkreise auf dem Papier → keine Kultur ■ Austausch über Begriff Qualität ■ Unterschiedliche Qualitätsstrukturen innerhalb und außerhalb ■ Eher Berichtskultur als Qualitätskultur ■ Kultur ist lebendig und verändert sich stets
Qualitätskultur muss wachsen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gemeinsam auf den Weg begeben, Bewusstsein schaffen ■ Bewusst werden über Qualität ■ Grade der kulturellen Entwicklung

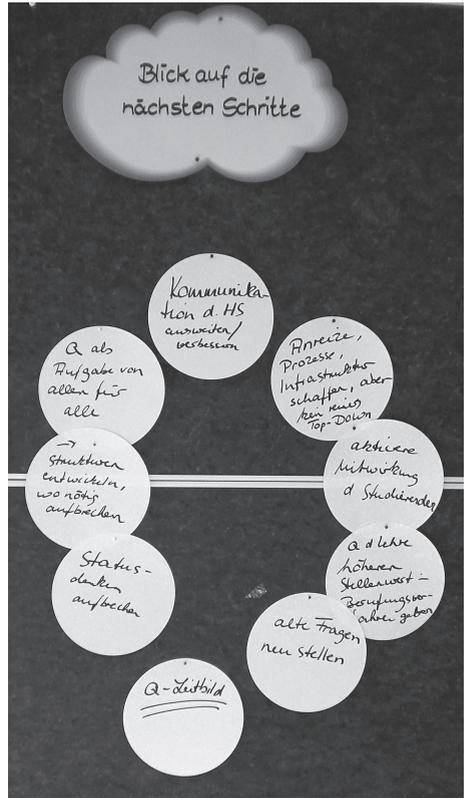
Voraussetzungen für Qualitätskultur	<ul style="list-style-type: none"> ■ Partizipatives Miteinander ■ »Wir-Gefühl« ■ Akzeptanz der Verfahren erforderlich ■ Vernetzung ■ Unterstützung ■ Freiwilligkeit ■ Freiwilligkeit kontra Rechenschaftspflicht
Kommunikation über Qualität	<ul style="list-style-type: none"> ■ Fragmentarische Erkennbarkeitsmerkmale ■ Kollegiale und konsensuelle Entscheidungen ■ Permanente Kommunikation auf allen Ebenen ■ Einstieg über Change Management, Leitbild Kommunikation ■ Über Kommunikation Akzeptanz herstellen
Integration	<ul style="list-style-type: none"> ■ Qualitätskultur wird noch nicht gelebt ■ Es greift noch nicht ineinander ■ Bestandteile ohne Verknüpfung
Sinn und Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ■ Leitbild, viele Qualitätskulturen, je FB/Statusgruppe ■ Corporate Identity über Qualität ■ Identifikation mit Hochschule → Corporate Identity
gelebte Qualitätskultur	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ziele definieren, Wege dezentral ■ Vorleben durch Leitungspersonen ■ Qualitätsverwaltung vs. Qualitätskultur

2. Blick in die Zukunft: Woran erkennen Sie, dass sich eine neue Qualitätskultur entwickelt hat?

- Veränderung wird nicht als Bedrohung wahrgenommen
- local ownership
- Eigenverantwortung der Fachbereiche etc. für Qualitätsentwicklung
- Leitbild in Prozessen umgesetzt
- Gelebtes Leitbild, Ziele
- Geschlossene Qualitätsregelkreise
- Qualität der Lehre ist reputationsfördernd
- Qualitätsentwicklung durch Konkurrenz befördert
- Gelebte Kommunikation, Partizipation
- Akzeptanz, Anreize, Benefits
- QM-Services werden als Partner, nicht als Kontrolleur wahrgenommen

3. Blick auf die nächsten Schritte: Welche Schritte sollen jetzt angestoßen werden?

- Kommunikation an den HS ausweiten/verbessern
- Anreize, Prozesse, Infrastruktur schaffen, aber kein reines Top-Down
- Aktive Mitwirkung der Studierenden
- Qualität der Lehre, höheren Stellenwert den Berufungsverfahren geben
- Alte Fragen neu stellen
- Qualität als Leitbild



Visionen zur Qualität

B

Die Zukunft der Qualität an den Hochschulen

Ulrich Teichler

Zusammenfassung

Seit Mitte der 1990er Jahre hat sich in Deutschland – verspätet gegenüber vielen anderen europäischen Ländern – sehr rasch ein System der Qualitätsbewertung und -förderung in Hochschule und Wissenschaft entwickelt. Feststellbar ist ein Trend zur Sophistizierung, allerdings begleitet von Überkomplexität und Fortdauer naiver Qualitätsvorstellungen. Unklarheiten, was mit Qualität gemeint ist, auf welche Dimensionen es ankommen soll und wie Analyse und Aktionen zusammenhängen, wirken fort. »Rankings« sind nicht allein besondere »Ausreißer« der Qualitätsdiskussionen und -maßnahmen, sondern an ihnen wird deutlich, wie verwundbar Qualitätsregimes sind. Die neuen Qualitätsprofessionellen an Hochschulen und übergreifenden Instanzen können maßgeblich dazu beitragen, dass weitere Schritte in Richtung einer Qualitätskultur erfolgen.

1. Wichtigste Trends

Im deutschen Hochschulsystem erleben wir seit etwa Mitte der 1990er Jahre einen beschleunigten Trend zu

- mehr Qualitätsdebatten,
- mehr Aktivitäten der Qualitätsbewertung (Evaluation, Akkreditierung, Indikatoren u.a.m.),
mehr Steuerungsmaßnahmen, die mit dem Ziel der Qualitäts-»sicherung« bzw. -förderung begründet werden, und wahrscheinlich auch zu
- einem Verhalten der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, das durch die vorher genannten Aspekte gelenkt wird.

Auf die Frage »Wer begutachtet/evaluiert regelmäßig Ihre Lehre?« gaben nur neun Prozent und auf die entsprechende Frage zur Forschung nur 12 Prozent der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an deutschen Hochschulen im Jahre 2007 an, nicht regelmäßig evaluiert zu werden (Jacob/Teichler 2011, S. 168).

Qualitätsbewertung an Hochschulen ist keineswegs eine unvertraute Tätigkeit, wie zuweilen in den 1990er Jahre angesichts der Zunahme von Evaluationsaktivitäten behauptet worden war. Bewertung der Leistungen von Studierenden und Doktoranden war immer Alltagsgeschäft, und sehr abstrakte und apodiktische Maße waren akzeptiert. Bewertung der wissenschaftlichen Arbeit hat überall eine lange Tradition, wenn mehr Ressourcen für die Forschung beantragt werden, wenn man eine neue Stelle antreten oder befördert werden will oder wenn man in einem angesehenen Publikationsorgan veröffentlichen will. Im Nachhinein können wir feststellen, dass traditionelle Bewertungen der wissenschaftlichen Tätigkeit in der Regel

- a) anlassbezogen waren,
- b) auf Individuen bezogen waren und
- c) in erster Linie die besseren und aktiveren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler betroffen hatten.

Evaluation, wie wir sie in der Regel heute verstehen, verbreitete sich in vielen europäischen Ländern dagegen erst im Laufe der 1980er Jahre. Deutschland folgte dem europäischen Trend mit großen Schritten seit Mitte der 1990er Jahre – erst, nachdem die Veränderungen der Hochschullandschaft im Osten nach der Vereinigung nicht mehr alle Aufmerksamkeit auf sich zogen. Evaluation – der Begriff sei hier für die verschiedenen Modi der Qualitätsbewertung gewählt – ist gewöhnlich

- a) regelmäßig,
- b) umfassend,
- c) systematisch in der Vorgehensweise und
- d) auf Aggregate (Studiengänge, Forschungseinheiten Fachbereiche, Hochschulen) bezogen (siehe Teichler 2007, S. 57f; siehe auch Cavalli 2007).

Sicherlich haben wir einen Prozess erlebt, der sich als die Etablierung eines »*Evaluations-Regimes*« bezeichnen lässt. Im Idealfall kann nach einiger Zeit die Entstehung einer »*Qualitäts-Kultur*« erwartet werden – die sich kennzeichnen lässt durch eine große Bereitschaft, sich mit den Schwächen der eigenen wissenschaftlichen Arbeit auseinanderzusetzen, Evaluatoren einen Einblick in die eigene wissenschaftliche Arbeit zu geben, Kritik an der eigenen Arbeit im Prinzip positiv aufzunehmen, sie kritisch zu reflektieren und sich auf dieser Basis um Verbesserungen zu bemühen. Ob wir auf einem solchen Wege sind oder ob andere Umgangsweisen mit den zunehmenden Aktivitäten der Bewertung wissenschaftlicher Tätigkeit voranschreiten, sei später erörtert.

2. Auslöser und Ursachen

Inzwischen gibt es eine Fülle von Studien, die sich mit den Ursachen für mehr Diskussionen und Aktivitäten rund um »Qualität« befasst haben und die auch die Entwicklungstrends in der Qualitätsbewertung und ihren Folgen diskutieren (siehe z. B. Dahllöf u.a. 1992; Westerheijden u.a 1994; Kells 1999; Brennan und Shah 2000; Daniel 2001; Schwarz u.a 2004; Cavalli 2007). Verständlicherweise wird darin eine kaum überschaubare Fülle von Argumenten angeboten, warum die systematische Bewertung wissenschaftlicher Leistungen so sehr in den Vordergrund gerückt ist. Eine Reihe von Anlässen wird immer wieder genannt.

- Nicht selten wird betont, dass sich aus einem schwer zu entflechtenden Bündel von Ursachen in den 1980er Jahren überall in Europa die Sorge verbreitet habe, *die Qualität von Hochschule und Wissenschaft lasse zu wünschen übrig*, und damit verbunden die Annahme, dass Steigerungen der Qualität erreichbar sein müssten.
- Oft wird die These vertreten, dass die Hochschulexpansion – gemessen im Anteil der Studierenden sowie in der Zahl der Hochschulen und der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – mehr oder weniger automatisch eine wachsende *Differenzierung* von Hochschule und Wissenschaft nach sich gezogen habe; damit ergäbe sich ein

wachsender »Bedarf« nach einer Erstellung von »Landkarten« zu Hochschule und Wissenschaft – nicht nur horizontal im Nachweis der Vielfalt von Disziplinen, Themen und Profilen, sondern auch vertikal in einer Qualitätseinstufung.

- Wir können in Hochschule und Wissenschaft – aus welchen dahinter liegenden Gründen auch immer – eine wachsende Beachtung der Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeit feststellen: wachsendes »*Output awareness*« und »*Outcome awareness*«. Es wird erwartet, dass sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nicht allein »auf die Sache« konzentrieren, sondern auch auf Ursachen, Prozesse und Ergebnisse ihres wissenschaftlichen Handelns.
- Im hochschul- und wissenschaftspolitischen Raum ist ein wachsender *Rechtfertigungsdruck* bei politischen (Prioritäten-) Entscheidungen (»*accountability*«) beobachtbar; infolgedessen wächst die *Evidenzerwartung* im politischen Entscheidungssystem.
- Große *Machtverschiebungen in der Steuerung des Hochschulsystems* haben sich ergeben. Der Staat hat in vielerlei Hinsicht auf Detailüberwachung verzichtet, aber ein Handeln auf der Basis der Bewertung von Ergebnissen der wissenschaftlichen Tätigkeit an dessen Stelle gesetzt. Das Hochschulmanagement ist machtvoller geworden und sieht sein Heil oft in generalisierten Bewertungsverfahren.
- Die Termini »*Knowledge society*« und »*Knowledge economy*« signalisieren für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nicht nur die frohe Botschaft, dass das, was sie tun, mit größerer gesellschaftlicher Aufmerksamkeit aufgenommen wird, sondern in ihnen klingt auch die Erwartung an die Wissenschaft an, sich sichtbar nützlich für die Gesellschaft zu erweisen.
- Es wächst der »*Relevanz*«- und »*Instrumentalisierungsdruck*«: dies wird auch durch Begriffe wie »*Employability*« im Hinblick auf Lehre und Studium signalisiert.
- Eindeutig ist schließlich auch eine wachsende Bedeutung des »*Wettbewerbs*«-*Paradigmas*: Zwischen den Wissenschaftssystemen ganzer Länder, zwischen Hochschulen und zwischen den einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Zur Pflege des wettbewerbsgetriebenen Unternehmertums in Hochschule und Wissenschaft wird nicht empfohlen, sich allein auf »*Kräfte des Marktes*« und unternehmerische Spürnasen zu verlassen, sondern ein gigantisches System von Messung, Information und Steuerung hinzuzufügen.

Bereits die – sicherlich weiter ergänzbare – Liste wesentlicher Anstöße und Gründe für mehr Qualitätsbewertung in Hochschule und Wissenschaft macht deutlich, wie sehr hier Impulse zur Reflexion und Förderung von Qualität *und* zur Kontrolle der wissenschaftlichen Tätigkeit Hand in Hand gehen. Es ist eine dauerhafte Frage, wie vermieden werden kann, dass die Kontrollfunktion der Evaluation deren Qualitätsförderungsfunktion erdrückt.

3. Qualitätsdebatten und -aktivitäten zwischen Fortschritt und Stagnation

Die Qualitätsdebatten und -aktivitäten bewegen sich schon seit einiger Zeit zwischen Fortschritt und Stagnation. Vier Aspekte ließen sich dazu schon vor einigen Jahren herausstreichen (siehe dazu Teichler 2005).

Erstens gibt es einen Trend zur *Sophistizierung und Professionalisierung*. Es werden mehr standardisierte Systeme der Evaluation – auch im internationalen Rahmen (siehe z. B. ENQA 2005) entwickelt, mehr Verfahren standardisiert und mehr Personen hauptberuflich in der »Qualitätssicherung« und dem »Qualitätsmanagement« tätig, deren einschlägige Qualifikation steigt. Wir gehen davon aus, dass damit Alltagskompetenz und -erfahrung steigt, die zur Identifikation guter und weniger guter Ergebnisse wissenschaftlicher Tätigkeit beiträgt, den Kenntnisstand über die Ursachen unterschiedlicher Grade wissenschaftlicher Qualität erhöht und häufiger zu wirksamen Maßnahmen der Verbesserung führt. Allerdings scheint die Frage berechtigt, ob unser systematisches Wissen über Ursachen für Qualität in der wissenschaftlichen Arbeit und über Möglichkeiten ihrer Verbesserung tatsächlich deutlich steigt oder ob wir in erster Linie den sogenannten gesunden Menschenverstand standardisieren und professionalisieren. Forschung über die Bedingungen wissenschaftlicher Qualität oder meta-evaluative Forschung, d.h. Forschung über die Wirksamkeit von Verfahren der Evaluation und Qualitätsförderung, wächst nicht annähernd in dem Maße wie die Professionalisierung des Sich-Berufens auf die Einsichtsfähigkeit der Hauptakteure des Evaluationsgeschehens.

Zweitens sehen wir einen Trend zur *Überkomplexität*: Die Liste der evaluativen Analyse- und Bewertungsaktivitäten wird immer länger, und der damit insgesamt verbundene Aufwand immer größer. Alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben inzwischen Jahr für Jahr in einem Nebeneinander von etwa einem Dutzend Bewertungsmechanismen zu leben, gegenüber der Vielfalt der Signale Prioritäten zu setzen und eine Balance zwischen produktiver und evaluativer wissenschaftlicher Tätigkeit zu suchen – wenn man letzteres so bezeichnen kann. Niemand kann sich wundern, dass sich auch Evaluationsermüdung breit gemacht hat.

Drittens ist eine *Persistenz naiver Qualitätsvorstellungen* zu erkennen. Es gibt eine bemerkenswerte Stabilität von archaisch-naiven Elementen in den Qualitätsvorstellungen. Viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler meinen, dass gute Wissenschaftler per se Qualitätsexperten seien. Oft scheint den Verfahren die Vorstellung zugrunde zu liegen, dass Wissenschaft ein schlafendes, allwissendes System ist: Es muss geweckt, blamiert und angereizt werden, denn das Wissen, wie Wissenschaft besser werden könnte, hätten die Akteure ohnehin.

4. Klärungsbedarf auf dem Weg zu einem sophistizierten Qualitätssystem

Obwohl die Aktivitäten der Qualitätsanalyse und -förderung in Europa insgesamt mehr als zwei Jahrzehnte und in Deutschland mehr als ein Jahrzehnt Ausbau, Stabilisierung und Professionalisierung erfahren haben, sind viele grundlegende Probleme weiterhin ungelöst und unklar. Das gilt nicht nur für die oben genannten Aspekte einer professionalisierten Pflege des »gesunden Menschenverstandes« statt vermehrter Ursachen- und Wirkungsanalysen und für das wachsende Nebeneinander von inkompatiblen Mechanismen der Analyse und der darauf aufbauenden Steuerungsansätze. Einige weitere Aspekte seien genannt:

- Der Begriff »Qualität« wird oft als unklare Sammelbezeichnung für das verwendet, was in der Wissenschaft schön und gut sein soll. Nicht selten liegt darin die Forderung nach dem Primat der wissenschaftlichen Güte, und nicht immer ist klar, ob wissenschaftliche Relevanz und Effizienz andere Kriterien von Qualität oder vermeintliche Rivalen von Qualität seien.
- Nach wie vor ist in den Qualitätsdebatten viel Durcheinander im Hinblick auf die *Dimensionen von Qualität* zu erkennen: ob es Exzellenz oder Setzung akzeptabler Standards, um Qualität oder Qualitäten, um »fitness for purpose« (d.h. Qualität nach selbst gesetzten Zielen) oder »fitness of purpose« (d.h. Qualität nach allgemein akzeptierten Zielen und Kriterien) geht, ob wir überhaupt eine Präzisierung der Konzeption wollen oder Qualität als das gesehen wird, was sich durchsetzt, oder ob es sogar nur um die Mobilisierungswirkung von Evaluationen geht – gleichgültig, wie klar oder unklar diese konzeptionell sind. Nicht einmal in den Terminologien über die verschiedenen Verfahren kann man sich darauf verlassen, dass ein Mindestkonsens erreicht wird: So ist zum Beispiel das Internationalisierungs-»Audit« der *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK) nach gängigen Definitionen keineswegs ein »Audit«.
- Der verbreitete Terminus Qualitäts-»Sicherung« ist geeignet, in diesem Bereich beliebige Missverständnisse über das Verhältnis von *Analyse und Aktion* zu stiften bzw. zu unterstützen.

Natürlich können wir geneigt sein, hier nach größerer Klarheit zu rufen. Aber vielleicht ist Unklarheit die Erfolgsstory des Qualitätsregimes.

5. Rankings – Ein Extremfall der Qualitätsmessung oder mehr?

»Rankings« – so z. B. Ranglisten von »World-class universities« – können wir als einen Extremfall in der Schlichtheit und in den potenziellen Verzerrungen von Maßnahmen zur Qualitätsbewertung bezeichnen. Aber wir wissen, dass sie – vielleicht gerade durch ihre Schlichtheit – bemerkenswerte Aufmerksamkeit auf sich ziehen und wahrscheinlich große Auswirkungen haben. Die Anhänger des Ranking-Wesens sind gerne bereit zuzugestehen, dass es Raum für methodische Verbesserung gäbe, aber sie schwören auf den grundlegenden Ansatz und die damit – bewusst oder unbewusst – verfolgten Ziele.

In der kritischen Auseinandersetzung mit Rankings werden häufig die folgenden Argumente vorgetragen (siehe dazu die Übersicht in Teichler 2011):

- Rankings bewegen sich in einem »*circulus vitiosus*« der *Verzerrungen*. Die Indikatoren messen die Qualität in gewissem Maße verzerrt; die Akteure des Hochschulsystems suchen Erfolg entsprechend den Indikatoren und prägen somit die Leistungen entsprechend den verzerrten Maßen.
- Die *Qualität der Messung von »Qualität«* wird bei Rankings immer fragwürdig bleiben, weil ja gerade immer Maße gewählt werden, die leicht erhebbar sind und weil obendrein die Bedeutsamkeit der Daten zur Produktion geschöner Daten einlädt.
- Während andere Verfahren der Qualitätsbewertung offen für einen Diskurs in der Konsensfindung von »Qualität« sind, *setzen Rankings Qualitätskonzepte unterschwellig und apodiktisch*.

- Internationale Rankings *schreiben* unterschwellig vorherrschende Vorstellungen über Qualität aus einzelnen Ländern *der ganzen Welt vor*.
- Rankings unterstellen und befördern zugleich ein hohes Maß *vertikaler Differenzierung* bei geringer Relevanz horizontaler Differenzierung, eine *Subordination der Lehre* unter die Forschung, eine *Perpetuierung traditioneller Reputation* und eine wissenschaftliche Erfolgssuche im Rahmen etablierter Qualitätsvorstellungen.
- Rankings unterstreichen die wissenschaftliche *Leistung von institutionellen Aggregaten* und unterstellen, dass die örtliche Nähe von »Genies« und »Flaschen« von hervorragender Bedeutung für die gute bzw. schlechte wissenschaftliche Leistung sei – das ausgerechnet zu einer Zeit, in der die wissenschaftliche Kommunikation weniger denn je örtlich gebunden ist und immer in virtuellen Netzwerken erfolgt.
- Rankings sind von der Überzeugung getragen, dass eine *hohe Konzentration* von guter wissenschaftlicher Leistung gut ist, dass Forschung, Lehre und Studium eher erfolgreich sind, wenn sie in *qualitäts-homogenen Milieus* betrieben werden.
- Schließlich lösen Rankings oft ein *anti-meritokratisches* Verhalten aus: Traditionellen Leistungsvorsprüngen werden Vorteile eingeräumt, und Universitäten mit »picking the winners«-Strategien können mit hoher Anerkennung rechnen.

Rankings und deren Schwächen können jedoch nicht einfach als »Ausreißer« von Qualitäts-Diskursen und -aktivitäten abgetan werden. Sie selbst sind dazu, wie bereits betont, zu populär. Hinzu kommt: Bestimmte typische Probleme sind nicht auf die Rankings beschränkt. So scheinen Indikatoren – mit ihren typischen Schwächen der Verzerrung, der Unangemessenheit und der starken Konzentration auf vertikale Differenzierung – ein immer größeres Gewicht bei der Qualitätsmessung und -förderung insgesamt zu bekommen; dies ist der Kritik an dem hohen Aufwand für elaborierte Bewertungen und der wachsenden Nachfrage staatlicher Instanzen und auch oft der Hochschulmanager nach übersichtlichen Maßen zu »verdanken«. Schließlich ist zu fragen, wieweit auch die heimlichen Ideologien des Rankings in sophistische Ansätze der Qualitätsbewertung und -förderung eingehen.

6. Der hochschulpolitische Kontext

Wir können nicht annehmen, dass die Debatten zur Qualitätsfrage und die Maßnahmen zur Qualitätsförderung nur ihrer Eigendynamik des Erfahrungslernens im engeren Bereich folgen. Vielmehr spricht alles dafür, dass die hochschulpolitischen »Großwetterlagen« in die Debatten und Maßnahmen zur Qualitätsfrage hineinwirken.

Das klang bereits zuvor in der Darstellung wichtiger Faktoren an, die dazu beigetragen haben, dass das Qualitätsthema einen so hohen Stellenwert bekommen hat: Infolge der wachsenden Macht des Managements und der zunehmenden Internationalisierung von Hochschule und Wissenschaft. Zu fragen ist in diesem Zusammenhang auch, wie sich der wachsende Druck auf Wissenschaft, sich sichtbar als relevant zu erweisen, in der Qualitätsbewertung und -förderung niedergeschlagen hat.

Hier sei ein weiteres Thema genannt, dessen potenzieller Stellenwert für das Qualitätsthema bisher selten angesprochen worden ist. Wir konnten mit Fortschreiten des ersten

Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts eine allmähliche *Ernüchterung im Hinblick auf die strategische Gestaltungsfähigkeit von Hochschule und Wissenschaft* beobachten. Die großen Europäischen Beschlüsse in der Bologna-Erklärung von 1999 zu Lehre und Studium und der Lissabon-Erklärung von 2000 zur Forschung waren von einer Aufbruchsstimmung getragen, wie sie in vielen europäischen Ländern in der Hochschulpolitik um 1970 geherrscht hatte: Es gab zu Beginn jeweils erbitterte Kontroversen über die großen Reformziele, aber gerade die Heftigkeit der Debatten in beiden Phasen der Aufbruchsstimmung signalisierten, dass große Veränderungen mit weitreichenden Folgen für möglich gehalten wurden. 1985 war eine Bilanz der Reformen mit dem Titel »Great Expectations – Mixed Performance« (Cerych und Sabatier 1986) erschienen; vielleicht erscheint demnächst eine ähnliche Bilanz zu den Konzeptionen um 2000. Was bedeutet diese Ernüchterung für Qualitätsbewertungen und für Maßnahmen zur Qualitätsförderung?

7. Zur Situation der Qualitäts-Profession

In Deutschland beobachten wir seit einiger Zeit – ebenfalls mit leichter Verzögerung zu manchen anderen europäischen Ländern – einen dreifachen Prozess der Professionalisierung der Hochschulen:

- Bei den *Leitungen* von Hochschulen und Fachbereichen: Längere Amtszeiten, eine Zunahme von Aufgaben, die nicht mit dem »gesunden Menschenverstand« von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zu bewältigen sind, und auch eine Zunahme formeller oder informeller Qualifizierung für diese Aufgaben.
- Von den *Lehrenden und Forschenden* an den Hochschulen wird immer mehr erwartet, dass sie auch Experten in den Aufgaben sind, die sie vorher als marginal und durch Geschicklichkeit lösbar ansehen konnten: Didaktik, Personal-Management, Forschungs-Organisation u.a.m.
- Es nimmt die Zahl der hochqualifizierten Beschäftigten an Hochschulen zu, die weder primär in Forschung und Lehre tätig sind, noch Routineaufgaben wie Dienstleistungen und Management-Unterstützung haben; vielmehr haben sie die Primärfunktionen der Hochschule – Forschung und Lehre – so gut zu verstehen, dass sie diese kompetent unterstützen können: Bisher reden wir von Studienberatern, Forschungsreferenten oder »Alumni officers«. Ein übergreifender Begriff – etwa »*Hochschulprofessionen*« – wäre sicherlich angebracht (siehe Klumpp und Teichler 2008).

Dabei sehen wir auch ein Wachstum und eine Bedeutungszunahme der »Qualitätsprofessionen«: Zum Beispiel ReferentInnen für Evaluation (Akkreditierung u.ä.) und »Qualitätsmanagement« an den einzelnen Hochschulen, die hochqualifizierten Beschäftigten innerhalb der besonderen Organisationen für Qualitätsfragen (z. B. Akkreditierungs-Agenturen) und die diesbezüglichen ExpertInnen in Ministerien und den »umbrella organisations« des Hochschulsystems.

Die Qualitätsprofessionellen haben *eine besondere Chance und eine besondere Verantwortung*, zu einem qualitativ anspruchsvollen und nicht aus der Balance geratenden System von Qualitätsbewertung und Qualitätsförderung beizutragen

Sie sind es, die sich mit ganzer Kraft um die Qualität des Qualitätssystems kümmern können. Sie können – beharrlich und mit wachsender Kompetenz – zu Sophistizität und Komplexität dieses Themenkreises beitragen. Und sie können dabei einen engen *Dialog mit den Bereichen der Hochschulforschung* pflegen, die Fragen der Qualität in Hochschule und Wissenschaft zum Gegenstand hat.

Dagegen werden hochschulübergreifende Instanzen und Hochschulmanagement auf der einen Seite überwiegend für einfache und übersichtliche Messungen der Qualität plädieren; auch kann man ihnen nicht verdenken, dass sie eher die Kontroll-Funktion von Evaluation betonen. Auf der anderen Seite werden die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Prinzip eher äußert komplexe Bewertungsverfahren gutheißen, diese aber zugleich wegen des damit für sie verbundenen Aufwands ablehnen; zugleich mögen sie die fördernde Funktion von Evaluation so stark akzentuieren, dass sie die Verknüpfung zur Kontrolle übersehen oder unterschätzen. So sind die Qualitätsprofessionellen eher die *Anwältinnen und Anwälte für anspruchsvolle und balancierte Qualitätsbewertung und -förderung*.

Hinzu kommt, dass Qualitätsbewertung und -förderung in Deutschland in den letzten Jahren so stark von dem Wunsch nach einer stärkeren vertikalen Stratifizierung des deutschen Hochschulsystems mitgeprägt worden ist, dass die Qualität außerhalb des Gewinner-Kreises des Qualitätswettbewerbs unzureichend beachtet worden ist und dass Bemühungen um eine horizontale Vielfalt im Hochschulwesen entmutigt worden sind. Die Mehrzahl der Qualitätsprofessionellen ist an den einzelnen Hochschulen tätig; von daher haben sie im Hinblick auf diesen Aspekt die Chance, zu einer Balance beizutragen.

Die Qualitätsprofessionellen sitzen zwar nicht an den »Schalthebeln« von Hochschule und Wissenschaft, aber sie können durch Expertise und durch aktive Wahrnehmung ihrer besonderen Rollen wesentlich dazu beitragen, dass das immer leicht verwundbare Qualitätssystem in Hochschule und Wissenschaft nicht aus den Fugen gerät. Bei genügendem Optimismus könnten sie als die »HoffnungsträgerInnen« für die Entstehung einer »Qualitätskultur« gesehen werden.

Literatur

Brennan, John und Shah, Tarla (2000): *Managing Quality in Higher Education. An International Perspective on Institutional Assessment and Change*. Buckingham: Open University Press.

Cavalli, Alessandro (Hg.) (2007): *Quality Assessment for Higher Education in Europe*. London: Portman Press.

Cerych, Ladislav und Sabatier, Paul (1986): *Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Dahllöf, Urban, Harris, John, Shattock, Michael, Staropoli, André und in't Veld, Roeland (2001): *Dimensions of Evaluation*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Daniel, Hans-Dieter (2001): *Wissenschaftsevaluation. Neuere Entwicklungen und heutiger Stand der Forschungs- und Hochschulevaluation in ausgewählten Ländern*. Bern: CEST.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005): *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA.

- Jacob, Anna Katharina und Teichler, Ulrich (2011): Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich. Bonn: BMBF.
- Kehm, Barbara M. und Stensaker, Björn (Hg.) (2009): *University Rankings, Diversity and the Landscape of Higher Education*. Rotterdam und Taipei: Sense Publishers.
- Kells, Herb R. (1999): »National Higher Education Evaluation Systems: Methods for Analysis and Some Propositions for the Research and Policy Void«. In: *Higher Education*, 38. Jg., H. 2, S. 209-232.
- Klumpp, Matthias und Teichler, Ulrich (2008): »Experten für das Hochschulsystem: Hochschulprofessionelle zwischen Wissenschaft und Administration«. In: Kehm, Barbara M., Mayer, Evelies und Teichler, Ulrich (Hg.): *Hochschulen in neuer Verantwortung – strategisch, überlastet, divers?* Bonn: Lemmens, S. 241-242.
- Sadlak, Jan und Liu, Nian Cai, (Hg.) (2007): *The World-Class University and Ranking*. Cluij: Cluj University Press.
- Shin, Jung Cheol, Toutkoushian, Robert K. und Teichler, Ulrich (Hg.) (2011): *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology, and Impact on Global Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Schwarz, Stefanie, Westerheijden, Don und Rehburg, Meike (Hg.) (2004): *Akkreditierung im Hochschulraum Europa*. Bielefeld: Universitäts Verlag Webler.
- Teichler, Ulrich (2003): »Die Entstehung eines superkomplexen Systems der Qualitätsbewertung in Deutschland«. In: Mayer, Evelies, Daniel, Hans-Dieter und Teichler, Ulrich (Hg.): *Die neue Verantwortung der Hochschulen*. Bonn: Lemmens, S. 213-216.
- Teichler, Ulrich (2005): »Was ist Qualität?« In: *Das Hochschulwesen*, 53. Jg., H. 4, S. 130-136.
- Teichler, Ulrich (2007): »Accreditation: The Role of a New Assessment Approach in Europe and the Overall Map of Evaluation in European Higher Education«. In: Cavalli, Alessandro (Hg.): *Quality Assessment for Higher Education in Europe*. London: Portman Press, S. 55-64.
- Teichler, Ulrich (2011): »Social Contexts and Systemic Consequence of University Rankings: A Meta-Analysis of the Ranking Literature«. In: Shin, Jung Cheol, Toutkoushian, Robert K. und Teichler, Ulrich (Hg.): *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology, and Impact on Global Higher Education*. Dordrecht: Springer, S. 65-81.
- Westerheijden, Don F., Brennan John L. und Maassen, Peter A.M. (Hg.) (1994): *Changing Contexts of Quality Assessment. Recent Trends in West European Higher Education*. Utrecht: Lemma.

Anforderungen an Qualitätsmanagement

C

Institutionelle Qualitätsaudits – ein Schritt zur Qualitätskultur

Thomas Kathöfer

Zusammenfassung

Die Hochschulrektorenkonferenz hat Leitlinien zur Gestaltung eines Institutionellen Qualitätsaudits vorgelegt. Es orientiert sich an folgenden Grundsätzen:

- Die Verantwortung für die Qualität von Lehre, Lernen, Forschung und unterstützenden Services liegt bei den Hochschulen selbst und muss auch von ihnen wahrgenommen werden können.
- Bei der Begutachtung hochschulinterner Qualitätssicherungs- und -entwicklungsprozesse sind die im Europäischen Hochschulraum als verbindlich anerkannten European Standards and Guidelines (ESG) maßgeblich.
- Die externe Qualitätssicherung wird als »Institutionelles Qualitätsaudit« durchgeführt. Dabei wird auf der Grundlage des angestrebten Profils und der festgelegten Ziele der Hochschule begutachtet, ob die implementierten bzw. konzipierten Strukturen und Prozesse geeignet sind, die selbst gewählten Ziele insbesondere in Lehre und Studium zu erreichen.
- Die Durchführung eines »Institutionellen Qualitätsaudits« fördert die Entwicklung der Qualitätskultur an den Hochschulen.

Seit 2010 befasst sich die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) noch intensiver als zuvor mit den Verfahren der externen Qualitätssicherung in Hochschulen, weil sie befürchtet, dass sich die in den zurückliegenden Jahren eingeführten Verfahren der Akkreditierung zu weit von dem ursprünglich vorgesehenen Konzept einer wissenschaftsgeleiteten, staatsfernen Form der akademischen Qualitätssicherung entfernen und zu sehr zu einem Verwaltungsakt entwickeln könnten. Dafür gibt es im Wesentlichen folgende Gründe:

- Die HRK-Mitgliedshochschulen¹ und auch Fachvertreterinnen und Fachvertreter berichten häufig, die Verfahren der Programmakkreditierung seien zu bürokratielastig und formalistisch. Nur selten führten sie zu fachlichem Diskurs und trügen daher im Verhältnis zum Aufwand nur wenig zur Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium bei.
- In einer Reihe von Bundesländern reicht die Akkreditierung eines Studiengangs für seine Einrichtung durch die Hochschule nicht aus, sondern es ist zusätzlich die Genehmigung des Ministeriums erforderlich.

1 Die Bezeichnung »Hochschule« bezieht sich auf alle Hochschultypen (Universitäten, Fachhochschulen, Kunst- und Musikhochschulen etc.).

- Auch die Verfahren der Systemakkreditierung drohen sich zu formalistisch zu entwickeln.
- Durch den Vorlagebeschluss eines Verwaltungsgerichts, der aus der Klage einer Hochschule gegen eine negative Akkreditierungsentscheidung erwachsen ist, steht das gesamte Akkreditierungssystem auf dem Prüfstand.

Das alles kann nicht im Sinne der Hochschulen sein, für die die Qualität von Studium und Lehre im Vordergrund steht.

Daher hat die HRK ein neues Konzept zur externen Qualitätssicherung entwickelt, das die Verfolgung der eigentlichen Ziele externer Qualitätssicherung wieder in den Fokus rückt. Ergänzt durch den Blick über die deutschen Grenzen hinaus ins europäische Ausland wächst die Überzeugung, dass die Qualitätssicherung innerhalb der Hochschule das Ganze umfassen muss, wie in den schon länger gewachsenen, stetig weiterentwickelten nationalen Systemen akademischer Qualitätssicherung angelegt (z. B. wie in Finnland oder im Vereinigtes Königreich) oder wie im »Institutional Evaluation Programme« der European University Association (EUA) angeregt. Es gilt, die Ziele der Hochschulentwicklung mit dem status quo zu vergleichen und Impulse zur strategischen Entwicklung zu generieren. Damit im Einklang steht dann die Entfaltung von Lehr- und Lernkonzepten, die den Studierenden auch unter sich ändernden Rahmenbedingungen stets einen qualitativ vollen und anforderungsgerechten Kompetenzerwerb ermöglichen. Im Mittelpunkt der Überlegungen der HRK steht deshalb, dass das Qualitätsmanagement einen Prozess der kontinuierlichen Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium anzustoßen und aufrechtzuerhalten hat. Die Verantwortung für die Studiengänge liegt dabei selbstverständlich weiterhin auf der Ebene der Fakultäten und Fachbereiche, so dass Erkenntnisfortschritte in den Wissenschaftsdisziplinen und der Austausch mit »kritischen Freunden« aus der Fachkultur direkt einbezogen werden können. Die zentrale Ebene der Hochschule kann die Weiterentwicklung der Studiengänge durch Informationen wie etwa zum Wandel der Anforderungen des Beschäftigungssystems oder zum Verbleib der Absolventinnen und Absolventen unterstützen. Aufgabe der Hochschulleitung ist es auch, die ständige Rückkopplung mit der Fachebene zu gewährleisten, um die Verbindung von Hochschulprofil und Fachkultur im offenen Austausch zu festigen.

Alles das ist aus Sicht der HRK am besten durch ein »Institutionelles Qualitätsaudit« (IQA) zu erreichen. Dessen Grundsätze hat der Senat am 01. März 2011 folgendermaßen festgelegt:

1. Das IQA begutachtet auf der Grundlage des Profils und der festgelegten Ziele der Hochschule, ob die Strukturen und Prozesse des hochschulinternen Qualitätsmanagements geeignet sind, die Ziele insbesondere in Lehre und Studium zu erreichen. Infolgedessen muss die Hochschule ihr Profil definiert und in Übereinstimmung mit diesem Profil die Ziele für die Leistungsbereiche Lehre und Studium, Forschung, unterstützende Services etc., festgelegt haben. Ergänzend hierzu verfügt die Hochschule über eine Strategie für die Aufrechterhaltung und ständige Weiterentwicklung der Qualität ihrer Leistungen. Aus dieser Strategie leitet sie die Verfahren und Instrumente ihres Qualitätsmanagementsystems ab. Die Kriterien, anhand derer beurteilt werden

kann, ob dieses Qualitätsmanagementsystem seine Aufgabe erfüllt, sind an diesem Zielkatalog der Hochschule orientiert.

2. Für die einzelnen Studiengänge gelten auch die (Qualitäts-)Ziele aus nationalen Vorgaben für die Gestaltung von Studiengängen. Diese Vorgaben stellen den strukturellen Rahmen dar, der für die Absolventinnen und Absolventen die Anerkennung des akademischen Grades und für die Länder die Einhaltung der akademischen Standards gewährleistet.
3. Ein IQA kann sich auf die gesamte Hochschule oder abgrenzbare Teilbereiche (z. B. ausgewählte Fakultäten, Fachbereiche oder Fachbereichsgruppen) beziehen, deren eigenverantwortlich gesteuertes Qualitätsmanagementsystem in das der Hochschule integriert ist.
4. Das IQA kann als iterativer Prozess betrachtet werden und ermöglicht es, die Verfolgung der Qualitätsziele einer Hochschule über einen längeren Zeitraum hinweg nachzuvollziehen und zu bewerten. Zu diesem Zweck sollte es alle acht bis zehn Jahre wiederholt werden« (Hochschulrektorenkonferenz 2011).

Die HRK schlägt vor, den Hochschulen, die das IQA erfolgreich absolviert haben, ein Qualitätssiegel zu verleihen. Dieses Qualitätssiegel hätte jedoch, anders als die Akkreditierung, keine verwaltungsrechtlich relevanten Konsequenzen. Es würde also nicht als Ersatz für die Genehmigung von Studiengängen dienen. Das IQA kann jedoch der Rechenschaftslegung dem Land gegenüber dienen, indem es zeigt: Das Qualitätsmanagement-System der Hochschule funktioniert so gut, dass die Studiengänge sowohl den strukturellen als auch den inhaltlich-fachlichen Standards entsprechen und darüber hinaus Strukturen und Prozesse etabliert sind, die eine kontinuierliche Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium gewährleisten.

»Daher«, so der HRK-Senat weiter, »rechtfertigen die dokumentierten Leistungen der Hochschule im Verbund mit der nachweislich durchgeführten systematischen Qualitätssicherung und -entwicklung das Vertrauen des Landes, der betreffenden Hochschule die mit der Genehmigung, wesentlichen Änderung und Aufhebung von Studiengängen verbundenen Rechte und Pflichten zu übertragen. Die Hochschule nimmt daraufhin diese Aufgaben autonom wahr und informiert das Land über ihre Entscheidungen« (Hochschulrektorenkonferenz 2011).

So würde der Knoten durchschlagen, der zu Zeit Akkreditierung und Genehmigung von Studiengängen verknüpft, zu rechtlicher Unklarheit und zum Bedarf nach höchst-richterlichen Entscheidungen geführt hat. Das Qualitätssiegel wäre im Wettbewerb der Hochschulen um Studienanfängerinnen und -anfänger, um Lehrende und Forschende ein Informations- und Transparenzinstrument. Es würde belegen, dass die Hochschule sowohl die selbst formulierten als auch die von Wissenschaft und Gesellschaft erhobenen Ansprüche zu erfüllen weiß.

Die HRK schlägt vor, die »Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)« (ENQA 2009) als Regelwerk für das IQA zu verwenden, denn diese stecken den Rahmen für die interne und externe Qualitätssicherung im

europäischen Hochschulraum ab. Daraus leiten sich die Bereiche ab, denen sich das IQA widmen wird (cf. Hochschulrektorenkonferenz 2011):

■ Leitlinien für Qualität

Die Aufgaben und die Verantwortung von Hochschulleitung, Lehrenden und Studierenden sind festgelegt. Die Hochschule hat die Leitlinien für Qualität aus ihrem Profil abgeleitet und darin ihre Ziele, Strategien und Verfahren definiert.

■ Qualität der Leistungen

Die Hochschule gestaltet ihre Studiengänge gemäß den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz und dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Die Vertreterinnen und Vertreter der wissenschaftlichen Disziplinen sind an der Planung, Überprüfung und Weiterentwicklung der Studiengänge maßgeblich beteiligt. Auch das Qualitätsmanagement hat klare und verbindliche Regeln und Verantwortlichkeiten. Die Abläufe bei der Entwicklung, Einführung, wesentlichen Änderung und Aufhebung von Studiengängen werden dokumentiert.

■ Bedingungen für studentisches Lernen

Die Zulassungsbedingungen der Hochschule sind veröffentlicht. Die Ziele und Lernergebnisse der Studiengänge stehen im Einklang mit den Qualifikationszielen der Studiengänge. Der selbstständige Lernprozess der Studierenden wird durch die Veröffentlichung der Ziele sowie der erwarteten Lernergebnisse gefördert. Die Lern- und Lehrbedingungen werden regelmäßig überprüft und den Erfordernissen angepasst.

■ Qualität der Lehrenden

Die Berufungsverfahren werden transparent gestaltet. Die Hochschule fördert den wissenschaftlichen Nachwuchs.

■ Informationspolitik

Die Hochschule kann auf die Informationen zurückgreifen, die für Entscheidungen in ihren Kernbereichen erforderlich sind. Sie stellt der Öffentlichkeit zuverlässige Informationen über ihr Angebot zur Verfügung.

Außer diesen »Prüfbereichen« beschreiben die ESG sinnvolle Praxis und verpflichten die Hochschulen zur Entwicklung einer internen »Kultur«, die die Bedeutung von Qualität und Qualitätssicherung verwirklicht, der so genannten »Qualitätskultur« (ENQA 2009, S. 16). Der Begriff der »Qualitätskultur« steht dabei in engem Zusammenhang mit dem von 2002 bis 2006 durchgeführten »Quality Culture Project« der European University Association (EUA 2006). Das »Quality Culture Project« hatte sich das Ziel gesetzt, zur Entwicklung und Verankerung systematischer Qualitätsentwicklung in Hochschulen beizutragen.

Die Bezeichnung »Qualitätskultur« wurde mit Bedacht gewählt, um managementorientierte Begriffe wie Qualitätskontrolle, Qualitätssicherungsmechanismen etc. zu vermeiden, die technokratische und »top-down«-Ansätze konnotieren, die im akademischen Umfeld meist (zu Recht) kontraproduktiv sind. Die Bezeichnung »Qualitätskultur« soll verdeutlichen, dass das Handeln aller Hochschulangehörigen durch gemeinsame Werte und eine gemeinsame Verantwortung geprägt sein sollte und sowohl psychologische Aspekte (z. B. Werte, Selbstverpflichtung) als auch strukturelle Aspekte (Verfahren, Standards, Verantwortung) einbezieht.

Aus dem Begriff »Qualitätskultur« sind neue, anspruchsvolle Herausforderungen erwachsen: »The problem with culture is the same as with quality – it is a ... concept with numerous definitions«, (Stensaker 2010: 26). Je nach Definition gibt es also »Qualitätskultur« in unterschiedlichen Ausprägungen, die in engem Zusammenhang mit der gewachsenen akademischen Kultur und der Tradition einer Hochschule stehen. Manche Hochschulen verfügen über starke Leitungsstrukturen, andere betrachten den großen Spielraum dezentraler Ebenen als ihr Charakteristikum. Während einige mit internen Benchmarkings arbeiten und damit gute Erfahrungen machen, legen andere großen Wert auf externe Evaluationen durch Fach- und Hochschulverbände.

Versucht man, einen gemeinsamen Nenner von Qualitätskultur zu finden, scheinen sich eher Definitionen ex negativo anzubieten, wie z. B.

- Qualitätskultur ist kein Patentrezept zur Problemlösung,
- Qualitätskultur kann nicht »eingeführt« werden,
- Qualitätskultur ist kein »Endprodukt«,
- Qualitätskultur ist nicht als »best practice« übertragbar. (Harvey et. al. 2008: 438/439 passim).

Die Definition von Qualitätskultur als »...a concept for identifying potential challenges« (Harvey et. al. 2008: 438) dagegen eröffnet den Hochschulen neue Perspektiven. Wenn dieses Konzept von allen Hochschulangehörigen in idealer Weise angenommen wird, dann wächst die Hochschule in ihrer Rolle als »Lernende Organisation«, in der die Verbesserung des eigenen Handelns selbstverständlich gelebt wird, in der das Qualitätsmanagementsystem sowohl vorhandenes Wissen als auch vielfältige Erfahrungen integriert und keine Parallelwelt aufbaut. Dann sind die tägliche Arbeit sowie Qualität und Qualitätsentwicklung zur Deckung gebracht worden.

Diese Definition der Qualitätskultur lässt auch jeder Hochschule den Spielraum, ihr eigenes Qualitätskonzept zu entwickeln und selbstverantwortlich zu leben, wie schon 2003 bei der Konferenz der Bildungsminister in Berlin konstatiert wurde: »the primary responsibility for quality assurance in higher education lies with each institution itself and this provides the basis for real accountability of the academic system within the national quality framework« (Realising the European Higher Education Area 2003).

Das IQA greift die Grundsätze für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum auf und wird zur zielgerichteten und anforderungsgerechten Qualitätsentwicklung und Qualitätskultur der Hochschulen durch seine beratende Funktion einen großen Beitrag leisten können. Andererseits wird es die Aufgabe haben, durch den prüfenden Blick der Gutachtenden auf die Gestaltung der einzelnen Studiengänge die Rechenschaftslegung der Hochschulen den Ländern gegenüber zu erleichtern. Das IQA ist also ein großer Schritt voran auf dem Weg zur Hochschulautonomie bei gleichzeitigem Nachweis des verantwortlichen Handelns aller Hochschulmitglieder.

Literaturverzeichnis

Akkreditierungsrat 2010, Regeln des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung, 08.12.2009 i.d.F.v. 10.12.2010, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/Beschluss_Regeln_Studiengaenge_Systemakkreditierung_10122010.pdf; Zugriff am 6.4.2011

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) 2009, 3rd edn., Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Helsinki

European University Association (EUA), EUA Publications 2006: Quality culture in European universities: a bottom-up approach. Report on the three rounds of the quality culture project, Brussels.

Harvey, L & Stensaker, B 2008, Quality Culture: understandings, boundaries and linkages, European Journal of Education (43) 4, S. 427-442

Hochschulrektorenkonferenz 2011, Zur Gestaltung eines Institutionellen Qualitätsaudits. Beratungsgrundlage für den HRK-Senat am 1. März 2011, unveröffentlicht

Realising the European Higher Education Area 2003, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf, Zugriff am 6.4.2011

Stensaker, B 2010, Developments in Quality Assurance sind the mid-1990s: From Quality Control towards Quality Enhancement and Quality Culture. In: Hochschulrektorenkonferenz(/Projekt Qualitätsmanagement, Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2010, 10 Jahre Herbsttagung zur Qualität in den Hochschulen: Rückschau und neue Entwicklungen, Bonn

»Examining Quality Culture« – Qualitätssicherung und Qualitätskultur an Hochschulen in Europa

Barbara Michalk

Zusammenfassung

Seit 2009 führt die European University Association (EUA) mit ihren Partnern Hochschulrektorenkonferenz und Quality Assurance Agency Scotland das Projekt »Examining Quality Culture« durch. Teilziele des Projekts sind

- die Bestandsaufnahme hochschulinterner Qualitätssicherungsverfahren und Umsetzung der ESG,
- Synergien zwischen der Einführung der ESG und der Entwicklung der Qualitätskultur festzustellen sowie
- die Identifizierung von Beispielen guter Praxis.

In der ersten Projektphase wurde dazu eine Umfrage an Hochschulen in Europa durchgeführt, deren Ergebnisse hier zusammengefasst werden. Die abschließende Publikation, die die Analyse von darauf aufbauenden leitfragengestützten Interviews mit ausgewählten Hochschulen enthält, ist im September 2011 erschienen.

Das Projekt »Examining Quality Culture« – Hintergrund und Ziele

Mit dem Zusammenwachsen des Europäischen Hochschulraums durch den Bologna-Prozess hat sich das Bewusstsein für die Bedeutung der Qualitätssicherung in Studium und Lehre geschärft. Unter anderem in Folge der Communiqués der Bildungsministerinnen und -minister, die die Qualitätssicherung immer wieder als die Grundlage von Anerkennung und Mobilität bezeichnet haben (besonders Berlin 2003, Bergen 2005), sind durch die Einführung nationaler Systeme Anzahl und Umfang der Qualitätssicherungsprozesse erheblich gestiegen.

Externe Anforderungen und interne Notwendigkeiten haben zur Schaffung von Strukturen und Verfahren der Qualitätssicherung innerhalb der Hochschulen geführt. Dabei haben sich die 2005 von den Ministerinnen und Ministern angenommenen »Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)« (ENQA 2009) als der Rahmen erwiesen, der sowohl für Hochschulen als auch für Qualitätssicherungsagenturen sinnvoll und bindend ist. Doch stellt sich schon wenige Jahre nach Annahme der ESG die Frage, ob sie eher als grundlegende Prinzipien verstanden werden, die Kreativität und Qualitätskultur in den Hochschulen fördern, oder eher als Anforderungskatalog, dessen Verzeichnis guter Praxis detailgenau zu erfüllen ist.

Mit der Einführung des Begriffs »Qualitätskultur« und dem damit verbundenen Projekt (EUA 2006) hat die EUA einen Schritt getan, der von einem technokratischen,

ausschließlich an Kennzahlen, Kriterien und Prozessen orientierten Qualitätsverständnis zu einer Organisationskultur der Hochschulen führt. Qualitätskultur äußert sich in der individuellen und kollektiven Selbstverpflichtung zur Qualität, bei der in partizipativen Kommunikationsprozessen die Instrumente und Verfahren der Qualitätssicherung ständiger Evaluierung und Verbesserung unterliegen.

Das von der Europäischen Kommission geförderte Projekt »Examining Quality Culture«, das die EUA mit ihren Projektpartnern Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Quality Assurance Agency (QAA) Scotland durchführt, hat sich die Aufgabe gestellt zu ergründen, ob die Umsetzung der ESG eher im Sinne eines Regulativs oder im Sinne eines autonom zu füllenden Rahmens erfolgt, der die Entwicklung einer Qualitätskultur fördert. Teilziele des Projekts sind

- die Bestandsaufnahme hochschulinterner Qualitätssicherungsverfahren und Umsetzung der ESG,
- Synergien zwischen der Einführung der ESG und der Entwicklung der Qualitätskultur festzustellen,
- die Identifizierung von Beispielen guter Praxis.

Das Projekt hat seine Untersuchung nicht auf den Bereich Studium und Lehre beschränkt, obwohl nur diese im Fokus der ESG stehen. Die Leistungsbereiche der Hochschule stehen nicht unverbunden nebeneinander. »Forschung und Innovation« als zweite Säule der Hochschulen wirken auf Studium und Lehre durch die forschungsbasierte und forschungsorientierte Gestaltung der Studiengänge ein und wurden deshalb auch berücksichtigt.

In der ersten Phase des Projekts wurde eine Umfrage unter den Hochschulen der Bologna-Staaten durchgeführt. Die Fragen bezogen sich auf das hochschulweite Konzept der Qualitätssicherung und auf die Qualitätssicherung in Studium und Lehre, wie sie in den ESG beschrieben wird. Die Auswertung des Umfrageergebnisses wurde im Herbst 2010 vorgelegt (EUA 2010), ihr sind alle im Folgenden aufgeführten Zahlen entnommen. In der zweiten Projektphase sind aus den antwortenden Hochschulen zehn für intensive leitfragengestützte Interviews ausgewählt worden. Deren Analyse wurde im September 2011 publiziert (EUA 2011).

Einige Ergebnisse der europaweiten Umfrage

An der Umfrage beteiligten sich 222 Hochschulen (davon 79 % Universitäten) aus 36 Ländern. Gegenstand der internen Qualitätssicherung sind in über 98 % der antwortenden Hochschulen Studium und Lehre, bei Forschung beträgt der Anteil ca. 80 %. Allerdings ist durch die Antworten auf detailliertere Fragen festzustellen, dass qualitäts-sicherungsbezogene Prozesse häufig nicht als solche bezeichnet oder erkannt werden. Im Bereich der Forschung z. B. finden an ca. zwei Drittel der Hochschulen Seminare statt, in denen Forschungsergebnisse diskutiert werden, ebenso häufig gibt es interne Statistiken zu Publikationen. Eine externe Evaluation von geplanten Forschungsprojekten findet an fast 55 % der Hochschulen statt, zumeist durch Geber von Drittmitteln.

Das überzeugendste Ergebnis: Über 90 % der antwortenden Hochschulen haben ein strategisches Grundsatzdokument zur Qualitätssicherung, wobei es sich bei ca. zwei Dritteln ausschließlich auf die Grundsätze der Qualitätssicherung in der Hochschule bezieht; bei einem Viertel sind diese Grundsätze in die Hochschulstrategie integriert. Bei der Qualitätssicherungsstruktur gibt es eine bemerkenswerte Vielfalt organisatorischer Lösungen, von denen keine dominiert. Dies ist ein Anzeichen für die autonome und individuelle Gestaltungskraft der Hochschulen.

Allerdings besitzt nur etwa die Hälfte der befragten Hochschulen ein Gremium, das für die Qualitätssicherung verantwortlich ist, entweder auf Hochschul- oder auf Fakultäts-ebene. Umso wichtiger ist die Rolle der Hochschulleitung in diesem Bereich: An zwei Drittel der antwortenden Hochschulen steuert die Hochschulleitung die Qualitätssicherung, bei den Universitäten sind es sogar ca. 82 %. Bei etwa zwei Dritteln davon sind Rektor oder Rektorin, Vizerektor oder Vizerektorin verantwortlich. Die Daten zeigen, dass die Rolle der Hochschulleitung dort dominanter ist, wo es seit mehr als zehn Jahren systematische hochschulinterne Qualitätssicherung gibt. Daraus lässt sich ableiten, dass die strategische Nutzung der Ergebnisse aus qualitätssichernden Prozessen parallel mit der Erfahrung wächst.

Je stärker die Hochschulleitung Qualitätssicherung als Steuerungsinstrument begreift, desto wichtiger ist es, dass die Hochschulmitglieder aktive Mitwirkungsmöglichkeiten besitzen (cf. EUA 2006, Berlin 2003, Bergen 2005). In ca. 44 % der Fälle sind Lehrende und Studierende an der Gestaltung der internen Qualitätssicherungssysteme beteiligt. Nur Lehrende sind es in weiteren ca. 28 %, so dass in drei Viertel der Qualitätssicherungssysteme das akademische Personal aktiv einbezogen ist. Sieht man auf die Gremien, die sich mit der Entwicklung der Curricula befassen, so stellen die Lehrenden hier in fast 100 % der Fälle die Mitglieder, bei der Hälfte der Gremien sind Studierende beteiligt. Das bedeutet, dass die Curricula von den fachwissenschaftlich kompetenten Personen gestaltet werden. Es bedeutet aber auch, dass die Orientierung der Qualifikationsziele an der strategischen Ausrichtung der Hochschule in einem anspruchsvollen Kommunikationsprozess gewährleistet werden muss.

Die Qualitätssicherung im Bereich Studium und Lehre haben etwa zwei Drittel der Hochschulen individuell gestaltet, wobei sie sich an den nationalen Rahmen orientiert haben. Dabei verfügt ein Viertel über ein maßgeschneidertes Modell, weniger als 10 % arbeiten nach Modellen wie ISO 9000ff. Überraschend ist, wie sehr sich der Wandel von der Input- zur Outcome-Orientierung in den Hochschulen bereits durchgesetzt hat: Ca. 95 % der antwortenden Hochschulen arbeiten in Studium und Lehre lernergebnisorientiert (ca. 68 % in allen Studiengängen, in ca. 28 % in einigen), und wenden das Prinzip der Lernergebnisse auch in Prüfungen an. Allerdings haben nur ca. 70 % die erwarteten Lernergebnisse und die Qualifikationsziele veröffentlicht, und nur ca. 40 % versuchen die Arbeitsbelastung der Studierenden zu erheben. Das wiederum ist für die Verbindung der Lernergebnisse mit den ECTS-Punkten unerlässlich. Diese Diskrepanz wirft die Frage auf, ob der Begriff der Lernergebnisse von allen Hochschulen gleich verstanden wird, und ob er von allen in gleicher Weise konsequent angewandt wird. Aus Erfahrungen in Deutschland wissen wir, dass der Wandel zur Studierendenorientierung mit erheblichem

konzeptionellen und organisatorischen Aufwand einhergeht, und dass die konsequente Umsetzung in den Curricula, in Lehr- und Lernformen und in der Gestaltung von Prüfungen eine große Herausforderung darstellt. Hier bieten sich Nachfragen an, wie die Hochschulen in Europa die Brücke von mit Lernergebnissen formulierten Curricula zu studierendenzentriertem Lehren, Lernen und Prüfen geschlagen haben.

Eine weitere Herausforderung stellt die Schließung des Qualitätsregelkreises bei der Durchführung studentischer Lehrveranstaltungs-kritik dar. Ein Viertel der befragten Hochschulen nutzt deren Ergebnisse nicht für die Weiterentwicklung des Curriculums, über 90 % dagegen zur Bewertung der Lehrenden. Von diesen können sich ca. 22 % jedoch aus rechtlichen Gründen nicht von Lehrenden trennen, die in den Studierendenbefragungen konstant schlechte Ergebnisse erzielen. Unter anderem daraus wiederum resultiert die Sorgfalt, mit der besonders in Hochschulen, die schon länger über ein internes Qualitätsmanagement verfügen, Anforderungen an die Lehre in den Berufungs- bzw. Einstellungsverfahren formuliert und überprüft werden. Bei den Studierendenbefragungen ist außerdem die Rückspiegelung der Ergebnisse an die Studierenden verbesserungsfähig: Weniger als 60 % werden über die Resultate informiert. Bedenkt man, dass gerade die Studierenden von der Beteiligung an dieser Form der internen Qualitätssicherung nicht individuell profitieren werden, sondern darauf hoffen, für nachfolgende Jahrgänge etwas zu verbessern, so sollte der Umgang mit dem studentischen Idealismus ernster genommen und größere Transparenz hergestellt werden.

Trends und Entwicklungsmöglichkeiten – Aufgaben für die Zukunft

Die Ergebnisse der Umfrage haben gezeigt: Die für erfolgreiche Qualitätssicherung erforderlichen Strukturen sind vorhanden. Der Bologna-Prozess hat eine große Dynamik in den Hochschulen angestoßen. Die Ergebnisse zeigen aber auch: Der gemeinsame Rahmen durch die ESG hat keine uniforme Umsetzung bewirkt. Die ESG bieten Leitlinien, die die Hochschulen je nach ihrer Strategie anwenden und mit Leben füllen, auch wenn sie noch nicht alle die Prinzipien des Rahmenwerks vollständig aufgegriffen haben. So ist die angestrebte Partizipation der Hochschulmitglieder und Alumni als aktiv Gestaltende häufig noch nicht erreicht. Hier liegt noch viel Innovationspotenzial brach, das die Hochschulen erschließen könnten. Auch verfügen zahlreiche Hochschulen noch über zu viele Input-, aber über zu wenige Outcome-Informationen. Wie auch die Umfragen des Projekts Qualitätsmanagement der Hochschulrektorenkonferenz (Hochschulrektorenkonferenz 2008 und 2010a) für die deutschen Hochschulen gezeigt haben, wird die große Menge an gewonnenen Daten nicht immer auf die Kennzahlen reduziert, die für die Hochschule strategisch ausschlaggebend sein sollten. Hochschulen wissen viel – zuweilen zu viel – über sich selbst. Aber es ist nicht immer festzustellen, dass die vorliegenden Informationen dazu verwendet werden, Qualitätsregelkreise zu schließen und systematisch zur Weiterentwicklung zu nutzen. Es ist jedoch seit Jahrhunderten das »Kerngeschäft« der Hochschulen, neues Wissen zu erschließen und in der Gesellschaft innovativ zu wirken. Sie stehen in wachsendem Umfang vor der Aufgabe, ihr spezielles Know-How auf sich selbst anzuwenden.

Umfassende Qualitätsmanagementsysteme unter Nutzung ihres internen Potenzials zu entwickeln, sich selbst Feedback zu geben und die Ergebnisse im strategischen Interesse der Hochschule besser einzusetzen, ist anspruchsvoll genug. Immer ist dabei jedoch die zusätzliche Aufgabe der Rechenschaftslegung der Öffentlichkeit gegenüber zu berücksichtigen, die häufig Kennzahlen abfragt, die allein zu diesem Zweck erhoben werden müssen. Nationale Regelungen, häufig eher kleinteilig und bürokratisch statt autonomiefördernd und entwicklungsorientiert, bestimmen die Bewegungsfreiheit der Hochschulen und damit ihre Entwicklungsfähigkeit.

Können die ESG das Gedeihen einer Qualitätskultur unterstützen, die den Hochschulen hilft, die beschriebenen Aufgaben zu bewältigen? Die Umfrageergebnisse haben die Bandbreite der Anwendung und Umsetzung der ESG gezeigt. Deren generische Formulierung ohne präskriptive Details ermöglicht es den Hochschulen, diesen Rahmen individuell auszufüllen und kommt damit der Gestaltungsfähigkeit der Hochschulen entgegen. Der Zeitfaktor wurde bei der Auswertung der Ergebnisse (die hier nur sehr cursorisch dargestellt werden konnten) hinzugezogen und als entscheidend für viele Entwicklungen innerhalb der Hochschulen erkannt. Internes Qualitätsmanagement benötigt Zeit zum Aufbau, und um es in Form einer Qualitätskultur in der Hochschule zu verankern, wird langer Atem und viel Geduld gebraucht. Qualitätskultur muss an Vorhandenes anknüpfen und Neues langsam entstehen und selbstverständlich werden lassen. Welche Synergien die Prinzipien der ESG und die Entwicklung einer Qualitätskultur entfalten können, hat die Analyse der Interviews mit den Mitgliedern ausgewählter Hochschulen gezeigt.

Aufschlüsse für die Hochschulen in Deutschland

Für die Hochschulrektorenkonferenz bieten die ersten Ergebnisse des Projekts die Möglichkeit, die Situation in den deutschen Hochschulen im europäischen Kontext einzuordnen. In Anbetracht dessen, dass Deutschland nicht zu den Staaten zählt, die bereits Mitte oder sogar Anfang der neunziger Jahre systematische Verfahren zur Qualitätssicherung an Hochschulen eingeführt haben, schneiden die deutschen Hochschulen gut ab, wie der Vergleich mit den Ergebnissen aus den regelmäßigen Umfragen des Projekts Qualitätssicherung/Qualitätsmanagement zeigt. Zudem finden die deutschen Hochschulen je nach Bundesland unterschiedliche rechtliche Rahmenbedingungen vor, die ihre Handlungsfreiheit mehr oder weniger einschränken. Es ist zu wünschen, dass die deutschen Hochschulen sich in den Ergebnissen aus dem Projekt »Examining Quality Culture« wiederfinden und Anstöße für das eigene Fortkommen erhalten.

Unabdingbar ist jedoch, dass die Weiterentwicklung internen Qualitätsmanagements in Richtung Qualitätskultur mit den Verfahren externer Qualitätssicherung korrespondiert. Daher hat die Hochschulrektorenkonferenz seit dem Sommer 2010 Vorschläge zu Veränderungen im Akkreditierungssystem gemacht, die der autonomen Entfaltung der eigenen Prinzipien und der Unterstützung der Qualitätskultur in den Hochschulen dienen sollen (vgl. Kathöfer in diesem Band). Beim von der HRK vorgeschlagenen und an den ESG als Regelwerk orientierten »Institutionellen Qualitätsaudit« (Hochschulrektorenkonferenz

2010b) wird das hochschulinterne Qualitätsmanagement auf der Grundlage des von der Hochschule angestrebten Profils daraufhin überprüft, ob es geeignet ist, die selbstgesetzten Qualitätsziele zu erreichen. In Übereinstimmung mit den ESG hat also die Hochschule zunächst die Aufgabe, ihr Profil zu definieren und die Ziele u. a. für die Bereiche Studium, Lehre und Forschung festzulegen. Weiterhin benötigt die Hochschule eine Strategie für die Fortentwicklung der Qualität ihrer Leistungen. Bei all diesem sind festgelegte Rollen und Aufgaben für die Hochschulleitung, die Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler sowie die Studierenden in einer partizipativ angelegten Kommunikation unverzichtbar.

Aus der zweiten Phase des Projekts »Examining Quality Culture« erhalten wir weitere Aufschlüsse darüber, wie und wie sehr die externen Anforderungen die internen Strukturen und Abläufe beeinflussen – seien es die ESG oder andere Regelwerke. Daraus werden sich weitere Konsequenzen für die Gestaltung der internen und der externen Qualitätssicherung ergeben.

Literaturverzeichnis

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) 2009, 3rd edn., Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Helsinki

European University Association (EUA) 2006, Quality culture in European Universities: a bottom-up approach. Report on three rounds of the Quality Culture Project 2002 – 2006. Brussels

European University Association (EUA) 2010, Examining Quality Culture: Part I – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions. Loukkola, Tia & Zhang, Thérèse. Brussels

European University Association (EUA) 2011, Examining Quality Culture: Part II – Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy. Sursock, Andrée. Brussels

Hochschulrektorenkonferenz 2008. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2008: Wegweiser 2008, Qualitätssicherung an Hochschulen. Projekt Qualitätsmanagement. Bonn

Hochschulrektorenkonferenz 2010a. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2010: Wegweiser 2010, Qualitätssicherung an Hochschulen. Projekt Qualitätsmanagement. Bonn

Hochschulrektorenkonferenz 2010b. Zur Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems. Entschließung der HRK-Mitgliederversammlung vom 23.11.2010. http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_5992.php?datum=9.+Mitgliederversammlung+am+23.11.2010, Zugriff am 18.4.2011.

Realising the European Higher Education Area 2003. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf, Zugriff am 18.4.2011

The European Higher Education Area – Achieving the Goals 2005. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bergen.pdf>, Zugriff am 18.4.2011

Anforderungen an das Qualitätsmanagement in Lehre und Studium – Ein Werkstattbericht aus der Georg-August-Universität Göttingen

Ulrich Löffler

Die 1737 als Universität der Aufklärung gegründete Georg-August-Universität Göttingen blickt auf über 270 Jahre erfolgreiche und international anerkannte Forschung und Lehre zurück. Sie ist heute eine national und international bedeutende Universität, die am Wissenschaftsstandort Göttingen mit zahlreichen profilierten außeruniversitären Einrichtungen vernetzt ist. In Lehre und Forschung zeichnet sie sich durch ein hohes Leistungsniveau aus und bietet mit ihrem breiten Spektrum an wissenschaftlichen Disziplinen vielfältige Möglichkeiten der Fächerkombination und der Lehr- und Forschungskooperation.¹

Steigende Anforderungen an das Qualitätsmanagement bei sich ändernden Rahmenbedingungen

Das Qualitätsmanagement in Lehre und Studium kann nicht losgelöst von den Rahmenbedingungen betrachtet werden. Für die Hochschulen in Niedersachsen sind in den kommenden Jahren insbesondere die steigenden StudienanfängerInnenzahlen durch die doppelten Abiturjahrgänge und die Aussetzung der Wehrpflicht zu bewältigen. Diese Entwicklungen stellen die Hochschulen ab dem Studienjahr 2011/12 vor große Herausforderungen, um den zusätzlichen Studienanfängerinnen und Studienanfängern gute Studienbedingungen zu bieten. Dabei sind nicht nur steigende Studierendenzahlen, sondern auch eine wachsende Diversität bei den StudienanfängerInnen zu berücksichtigen.

Auch die im Rahmen der zunehmenden Globalisierung gestiegenen Ansprüche der Ausbildung bezüglich Interkulturalität und Internationalität stellen hohe Anforderungen an die Hochschulen. Die Universität Göttingen hat in den vergangenen Jahren große Anstrengungen unternommen, um die Internationalisierung von Lehre und Studium weiter zu verbessern und hat sich als eine der Pilothochschulen an dem HRK-Audit zur Internationalisierung der Hochschulen beteiligt.²

Die seit 2007 in Niedersachsen eingeführten Studienbeiträge haben dazu geführt, dass erhebliche Mittel zur Verbesserung von Lehre und Studium bereitgestellt werden konnten. Der Universität Göttingen standen in den vergangenen Jahren etwa jährlich 13-14 Millionen Euro aus Studienbeiträgen zur Verfügung, die gemeinsam mit den Studierenden zur Sicherung und Erhöhung der Qualität in Lehre und Studium eingesetzt werden konnten.

1 Siehe auch www.uni-goettingen.de

2 Siehe auch http://www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/5198.php

Die Universität Göttingen hat sich in den vergangenen Jahren diesen Anforderungen gestellt. Auf die folgenden Handlungsfelder wird hier näher eingegangen:

- a) Ausbau dezentraler und zentraler Strukturen im Bereich von Lehre und Studium,
- b) Investitionen in die bauliche Infrastruktur und in die Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln,
- c) Förderung der Internationalisierung von Lehre und Studium,
- d) Einrichtung und Ausbau von Graduiertenschulen zur Verbesserung der Forschungs- und Lernbedingungen für Promovierende,
- e) Einbezug interner und externer Expertise zur Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements,
- f) Aufbau eines integrierten Qualitätsmanagements in Lehre und Studium.

Ausbau dezentraler und zentraler Strukturen im Bereich von Lehre und Studium

Im März 2008 ist das Projekt »Professionalisierung der Studiendekanate³« eingeführt worden. Ziele des Projekts sind:

- Umbau der Beratungslandschaft und Optimierung von Instrumenten zur gezielten Studienberatung, Veränderung des Beratungsverständnisses weg von Krisenintervention hin zu Studienorientierungshilfen
- Etablierung eines wirksamen und umfassenden Studienqualitätsmanagements auf Fakultätsebene sowie Entwicklung unterstützender Instrumente dazu
- Entwicklung eines spezifischen Weiterqualifizierungsprogramms für die Studiendekanate

Die erste Phase des Projekts wurde von 2008 bis 2011 im Umfang von rund 5 Millionen Euro aus budgetären Mitteln und Studienbeiträgen gefördert. Nach positiver Evaluation im Frühjahr 2011 wird derzeit die nächste Phase des Projekts vorbereitet.

Zu den wesentlichen Maßnahmen des Projekts gehören:

- Etablierung von hauptamtlichen Studien- und PrüfungsberaterInnen an jeder Fakultät, die für Studierende Anlaufstelle für alle organisatorischen, internationalen und studienausgangsbezogenen Belange sind,
- Etablierung von hauptamtlichen Studiendekanatsreferentinnen und -referenten, die professionelle Unterstützung im dezentralen Qualitätsmanagement bieten,
- Bildung von fakultären Studienbüros, wo alle Fragen rund um die Studiengänge beantwortet werden können,
- Schaffung eines universitätsweiten Beratungsnetzwerkes,
- Stärkung der Position der Studiendekaninnen und Studiendekane,
- Stärkung der Position der Studiengangbeauftragten,
- Systematische Weiterqualifizierungen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Studiendekanaten.

3 Die Aufgaben der Studiendekanate beziehen sich insbesondere auf die Bereiche »Lehrplanung und -entwicklung«, »Qualitätsentwicklung und -sicherung«, »Prüfungsmanagement«, »Verwendung von Studienbeiträgen« und »Beratung und Betreuung von Studierenden«.

Auf zentraler Seite sind seit 2008 ebenfalls entsprechende Strukturen geschaffen worden. Die Stabsstelle Lehrentwicklung und Lehrqualität mit Aufgabenfeldern insbesondere in den Bereichen Lehrentwicklung und Ordnungen, Qualitätsmanagement in Lehre und Studium, Hochschuldidaktik, FlexNow-Betreuung⁴ und E-Learning-Service ist im Februar 2008 eingerichtet worden.

Verbesserung der baulichen Infrastruktur und der Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln

Die Universität Göttingen hat in den vergangenen Jahren erhebliche budgetäre Mittel und Studienbeiträge zur Verbesserung der Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln und in die Entwicklung der baulichen Infrastruktur investiert, um die Rahmenbedingungen für Lehre und Studium deutlich zu verbessern.

Insgesamt wurden bislang etwa 10 % der zur Verfügung stehenden Studienbeiträge für die verbesserte Bereitstellung von Lehrmitteln (beispielsweise Geräte und Skripte) verwendet. 12 % der Mittel wurden für die Verbesserung der Bibliotheksausstattung mittels Verlängerung der Öffnungszeiten und Ausweitung des Lehrbuch- und Zeitschriftenbestandes sowie der IT-Infrastruktur vorgesehen.⁵

Auch zur Verbesserung der Lehrraumausstattung, wie beispielsweise die Multimedia-Ausstattung von Lehrveranstaltungsräumen und die Einrichtung neuer Seminarräume werden Studienbeiträge verwendet (etwa 22 % der Mittel). In diesem Jahr wird die Universität mit dem Bau eines mehrstöckigen Lern- und Studienzentrums mit rund 750 Gruppen- und Einzelarbeitsplätzen für Studierende beginnen.

Förderung der Internationalisierung von Lehre und Studium

Die Universität misst der weiteren Internationalisierung von Lehre und Studium einen hohen Stellenwert bei. Der hohe Anteil internationaler Master- und Promotionsprogramme soll noch weiter ausgebaut werden. Im Rahmen der Internationalisierungsstrategie wird die Universität Göttingen zum Wintersemester 2011 den ersten englischsprachigen Bachelorstudiengang einrichten. Die Universität hat ihre Anstrengungen zur Stärkung der Studierendenmobilität und zur Förderung der Integration ausländischer Studierender erheblich verstärkt.

Ziele sind insbesondere die Attraktivität des Wissenschaftsstandort für ausländische Studierende und Graduierte zu steigern, den Anteil internationaler Studierender weiter zu erhöhen und für alle Studierenden ein internationales Umfeld zu schaffen, das die Möglichkeiten bietet, internationale und interkulturelle Erfahrungen zu sammeln, auch um den wachsenden Anforderungen eines globalen Arbeitsmarktes besser gerecht werden zu können.

⁴ An der Universität Göttingen wird das Prüfungsverwaltungssystem FlexNow eingesetzt.

⁵ Siehe auch www.uni-goettingen.de/de/43205.html

In den vergangenen Jahren konnte die Einrichtung mehrerer internationaler Programme gemeinsam mit Partneruniversitäten realisiert werden, der Ausbau von Double Degree Programmen mit strategischen Partnern ist dabei von besonderer Bedeutung (u. a. im Rahmen des Centre for Modern East Asian Studies und dem U4-Netzwerk⁶). Die Einrichtung und Durchführung internationaler Studiengänge wird im Rahmen eines universitären Förderprogramms »Investitionen in Internationale Studiengänge« unterstützt.

Die Teilnahme an externen Audits und Absolventenverbleibsstudien (z. B. HRK/GATE Befragung ausländischer Studierender »i-graduate«) dient dem Ziel der weiteren Verbesserung der Studienbedingungen insbesondere auch für ausländische Studierende.

Stärkung der Graduiertenschulen zur Verbesserung der Forschungs- und Lernbedingungen für Promovierende

In der Nachwuchsförderung hat sich die Universität Göttingen bereits in den vergangenen Jahren kontinuierlich um eine frühe Einbindung von Promovierenden in die entsprechenden Forschungsnetzwerke bemüht und damit Voraussetzungen für eine Nachwuchsförderung auf hohem Niveau geschaffen. Durch die seit Jahren erfolgreiche Entwicklung von Promotionsprogrammen und durch die Einwerbung zahlreicher Graduiertenkollegs hat die Universität Göttingen der Tatsache Rechnung getragen, dass stärker strukturierte, institutionell verantwortete Kontexte eine wichtige Voraussetzung für die Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses darstellen.

Die Doktorandenausbildung an der Universität Göttingen wird in strukturierten Programmen in Graduiertenschulen zusammengefasst. Die Promotionsprogramme und Graduiertenkollegs wurden 2005 in Graduiertenschulen für die Fächergruppen Geistes- und Kulturwissenschaften (GSGG), Gesellschaftswissenschaften (GGG) sowie Natur- und Lebenswissenschaften (GAUSS) gebündelt. Die drei Graduiertenschulen gewährleisten, dass ein intensives Betreuungs- und Seminarangebot den Promovierenden aller Fächer zur Verfügung steht. Gleichzeitig stellt diese Dreiteilung sicher, dass die Angebote jeweils den spezifischen Bedürfnissen der mathematisch-naturwissenschaftlich, gesellschaftswissenschaftlich oder geisteswissenschaftlich arbeitenden Promovierenden gerecht werden und nach deren Bedürfnissen ausgestaltet werden.

Die Promotionsstudiengänge an der Universität Göttingen sind nach den Leitlinien und Kriterien für die Akkreditierung von Promotionsstudiengängen in Niedersachsen⁷ akkreditiert.

6 U4-Netzwerk mit den Universitäten Gent, Groningen, Uppsala und Göttingen

7 Siehe unter http://www.mwk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=6322&article_id=19110&psmand=19 (letzter Aufruf am 21.04.2011).

Einbezug interner und externer Expertise zur Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung

Studierende wirken mit ihrer internen Expertise aktiv an den Veränderungsprozessen in Lehre und Studium mit. In Projekten zur Weiterentwicklung von Lehre und Studium (z. B. Professionalisierung der Studiendekanate, Forschungsorientiertes Lehren und Lernen) sind die Studierenden in den Steuerungsgruppen beteiligt. Die erweiterte zentrale Kommission für Lehre und Studium (zKLS-plus)⁸ und die dezentralen Studienkommissionen, die auch die Förderanträge zur Verwendung von Studienbeiträgen begutachten und Empfehlungen aussprechen, sind paritätisch mit Studierenden besetzt. Abstimmungsgespräche zwischen Studierendenvertretern und Universitätsleitung finden regelmäßig statt. Die Universität Göttingen hat mit Unterstützung der Studierenden ein Beschwerdemanagement und ein Ideenmanagement⁹ etabliert. Der Ideenwettbewerb für 2011 steht unter dem Motto: »Innovativ Lernen – Neugierig Forschen – Ideen für eine bessere Lehr- und Lernkultur«.¹⁰

In den vergangenen Jahren ist ebenfalls systematisch externe Expertise zur Weiterentwicklung der Prozesse in Lehre und Studium an der Universität einbezogen worden. Die Universität Göttingen hat sich als Pilothochschule am HRK-Audit Internationalisierung der Hochschulen« (Empfehlungsbericht im Juni 2010) beteiligt. Das Projekt Professionalisierung der Studiendekanate ist durch ein internationales Gutachterteam Anfang 2011 evaluiert worden (Empfehlungsbericht April 2011). Externe Expertise wird fortlaufend zur Weiterentwicklung der Qualitätsprozesse in Lehre und Studium eingeholt.

Auf- und Ausbau eines Qualitätsmanagementsystems in Lehre und Studium

Die Universität Göttingen hat in den vergangenen Jahren ihr Augenmerk verstärkt auf die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium gelegt und systematisch verschiedene Elemente eines Qualitätsmanagementsystems eingeführt und weiterentwickelt:

- die flächendeckende Akkreditierung von Studiengängen
- regelmäßige Lehrveranstaltungsevaluation
- Erhebungen zur Arbeitsbelastung bei Studierenden
- studiengangbezogene Thementage mit Studierenden und Lehrenden
- regelmäßige Absolventenbefragungen
- Ausbau der Weiterqualifizierungsmöglichkeiten für Lehrende und die Lehre unterstützendes Personal

8 Über die Durchführung von zentralen Maßnahmen aus Studienbeiträgen entscheidet das Präsidium auf Vorschlag der zKLS-plus nach Stellungnahme des Senats. Die zKLS-plus entspricht in ihrer personellen Zusammensetzung der bestehenden Senatskommission für Lehre und Studium, erweitert um fünf zusätzliche Mitglieder der Studierendengruppe, die von den Mitgliedern der Studierendengruppe im Senat aus dem Kreis der stellvertretenden zKLS-Mitglieder benannt werden.

9 Das Ideen- und Beschwerdemanagement für Studierende versteht sich als Teil des umfassenden Qualitätsmanagements im Bereich von Lehre und Studium, durch den die Universität ‚Input‘ aus studentischer Perspektive erhält, um die Qualität ihrer Angebote zu sichern und zu fördern (siehe auch <http://www.uni-goettingen.de/de/60662.html>).

10 Siehe auch <http://www.uni-goettingen.de/de/66563.html>

- Zielvereinbarungen Lehre zwischen Fakultäten und Universitätsleitung
- Einrichtung einer Position als »Ombudsperson« für Studierende

Durch den Auf- und Ausbau eines integrierten universitätseigenen Qualitätsmanagements in Lehre und Studium sollen spürbare Qualitätsverbesserungen erreicht werden. Dazu sollen die in den vergangenen Jahren eingeführten und erprobten Instrumente zur Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung systematisch verknüpft werden. Nicht alle für das Zusammenwirken der Instrumente wichtigen Qualitätsregelkreise sind an der Universität Göttingen bereits vollständig eingerichtet. Der Aufbau von Qualitätsregelkreisen und die Abstimmung der Instrumente zwischen zentraler und dezentraler Seite werden in den kommenden Jahren noch zu leisten sein.

Die Universität Göttingen wird in den kommenden Jahren nachdrücklich auf dem Weg zur Qualitätskultur in Lehre und Studium weiter voranschreiten und erwartet, dass sich zukünftig eine gemeinsame und selbstverständliche Qualitätskultur zwischen Studierenden, Lehrenden und Hochschulverwaltung entwickelt.



Entwicklung des Qualitätsmanagements im deutschen Sprachraum

Joachim Wagner

Seit den Zeiten von Humboldt, seit mehr als zweihundert Jahren, wurden aus hervorragenden Wissenschaftlern durch die Berufung ausgezeichnete Pädagogen. Dies änderte sich erst mit den Studentenprotesten der 60-iger Jahre in Deutschland. Der Staat, als Träger der Bildungseinrichtungen, versuchte die Qualität der Hochschulausbildung mit Gesetzen und Verordnungen sicherzustellen. Da der Gesetzgeber auch gleichzeitig der Geldgeber für die Hochschulen war, gab es lange Zeit die Auffassung, dass es ausreicht, den Hochschulen die Inhalte von Forschung und Lehre zu genehmigen und damit einen breiten Bildungsstand der Absolventen zu gewährleisten. Dieses recht starre System mit wenigen Parametern zur Steuerung, wie z. B. Absolventen in der Regelstudienzeit und Abbrecherquoten, reichte aber bei weitem nicht aus, dass alle Absolventen den gewünschten Wissenstand erreichten.

Erst durch den Austausch von Professoren nach dem zweiten Weltkrieg über den Atlantik, wurde auch in Deutschland die Qualitätssicherung (QS) in der Lehre als Evaluation bekannt. In Amerika gibt es schon lange den Wettbewerb zwischen privaten und öffentlichen Hochschulen. Es ist ein großer Unterschied in der Ausbildung an staatlichen Hochschulen (hier studieren ca. 80 % der Amerikaner) festzustellen. Die Bandbreite reicht von höherem gymnasialem Niveau bis zur Weltspitze der Universitäten. Daher wurde schon sehr früh, ab 1900 – 1920 mit Rankings durch Zeitschriften und Beobachtung der Drittmittel die Hochschulsteuerung realisiert. Da die Hochschulen in Amerika in einer ständigen Konkurrenz um Studierende, Dozenten und Mittel stehen, wurde schon früh damit begonnen die Lehre zu verbessern und den Markterfordernissen anzupassen. Ähnlich wie in der Industrie durch William E. Deming, Qualitätsexperte und Begründer der industriellen Qualitätsbewegung, wurde nun auch an Hochschulen versucht, die Produktqualität (hier Qualität der Lehre), durch Messungen am Produkt und Rückkopplung auf den Produktentstehungsprozess, zu verbessern. Damit entstand in Amerika die Qualitätssicherung an den Hochschulen. Die Ergebnisse der Evaluationen wurden intern sowie auch extern durch Medien veröffentlicht. Sie dienten dem Studieninteressierten zur Wahl des Studienortes und des Studienfaches, sowie dem Dozenten zur Verbesserung seiner Lehre und als Auswahlkriterien bei der Berufung. Die Auswirkungen hatten für das Individuum weitreichende Folgen in Form von Vertragsverlängerung, Gehaltsanpassung und für die Organisation Auswirkungen auf die Organisationsgröße und Mittelzuweisung. Recht früh orientierten sich Amerikaner bei der Wahl des Studienortes an Rankings, die von Zeitschriften veröffentlicht wurden. Dies machte sich auch bei der Arbeitsplatzsuche der Absolventen dieser Einrichtungen bemerkbar.

Bald wurde deutlich, dass eine Evaluation der Lehre allein nicht ausreicht, um im ständigen Wettbewerb bestehen zu können. Es lag nahe, Modelle und Techniken aus der Industrie in die Hochschulen zu übertragen, wie den ganzheitlichen Ansatz des

Qualitätsmanagements (QM). Hier gibt es neben der Vorgehensweise nach ISO 9000 viele weitere Wege zum Aufbau eines Qualitätsmanagements, welche sich hauptsächlich dadurch unterscheiden, inwieweit eine Prüfung durch unabhängige Dritte durchgeführt werden soll. Das Erkennen, dass die Qualität der Lehre nicht nur durch die Lehre an sich, sondern auch durch die Qualität der unterstützenden Prozesse beeinflusst wird, beförderte das Prozessmanagement. Nur bekannte und gelenkte Prozesse ermöglichen es, die Prozessergebnisse zu steuern und Vorgaben hierfür zu setzen. Institutionen, die damit begannen die Forderungen der ISO 9000 umzusetzen, erkannten nach der erfolgreichen Zertifizierung sehr bald, dass dieses Ergebnis noch nicht das Ende der Qualitätsentwicklung war und dass auch die Mitarbeiter und Lehrenden ihren wichtigen Anteil an der Prozessqualität haben. Diese Organisationen begannen die Vorgaben des EFQM Modells für Excellence umzusetzen (European Foundation for Quality Management) und eine stärkere Beteiligung von Mitarbeitern und Beteiligten anzuregen und einzufordern.

Bereits zum Ende des letzten Jahrhunderts erhielten amerikanische Hochschulen aus der Hand des Präsidenten den Qualitätspreis der USA, der auf den Gedanken des EFQM Modells basiert. Hier in Europa ist es nur eine Frage der Zeit, bis die erste Hochschule zu den Finalisten des Europäischen Qualitätspreises zählt und damit deutlich macht, dass sie die Forderungen des EFQM Modells erfüllt. In Deutschland gibt es seit vielen Jahren den nationalen Ludwig Erhard Preis (LEP) der sich ebenfalls der Förderung des EFQM Modells verschrieben hat. Leider sind bis heute nur Dienstleister und Industrieunternehmen angetreten, um diesen Preis zu gewinnen. Sicherlich ist es ein weiter und dornenreicher Weg von der gesetzlich vorgeschriebenen Evaluation bis zum LEP, aber auch hier gilt, der Weg ist das Ziel. In vielen Hochschulen sind schon jetzt gute Ansätze zu erkennen. Sie stehen als Beispiele für die Verbesserung der Hochschulqualität durch Einbeziehung der Mitarbeiter und konsequentes Prozessmanagement. Dabei ist nicht zu übersehen, dass sich auch das Umfeld und die Rahmenbedingungen der Hochschulen in den letzten Jahren stark verändert haben. War es nur für wenige Ausgewählte nach dem zweiten Weltkrieg möglich an einer Hochschule im Ausland zu studieren, wird es heute durch Bologna gefordert und gefördert. Die Studierende können so, im Selbstversuch, die Unterschiede der einzelnen Bildungssysteme und deren Qualität, kennenlernen.

Hinzu kommt das World Wide Web mit seinen Technologien, die es heute ermöglichen Tausende von Kilometern entfernt an Vorlesungen teilzunehmen und diese jederzeit und an jedem Ort zu verfolgen. Daraus resultiert ein verstärkter Wettbewerb unter den Bildungseinrichtungen und die Herausforderungen an das Qualitätsmanagementsystem verändern sich. Die didaktischen Kenntnisse des Lehrenden bleiben weiter im Mittelpunkt des Interesses, dazu kommen weitere früher nicht gekannte Merkmale. Als Beispiele seien hier genannt: Auffindbarkeit der Veranstaltung im Web, Transparenz der Unterlagen, Verfügbarkeit der Literatur und die Möglichkeiten an diesen Veranstaltungen online teilzunehmen. Hinzu kommen Fragen zur Finanzierung und der Teilnahmeberechtigung. Wird es in ein paar Jahren den weltweit Studierenden geben, der nur noch selten in einer Präsenzveranstaltung an seiner Hochschule anwesend ist und sich mit seinen Kommilitonen über Social Networks vernetzt? Erste Hinweise für diese Verände-

rungen sind bereits erkennbar und werden zu radikalen Veränderungen der Tätigkeiten des Qualitätsmanagements führen.

Die heute noch im Vordergrund stehende Evaluation (QS) wird immer mehr ihren Sinn verlieren, wenn der Lehrende bereits während der Veranstaltung ein Feedback erhält und es möglich wird, ein direktes Angebot an didaktischen Maßnahmen anzubieten. Die weichen Faktoren, wie Vernetzung und Alumniarbeit werden in den Vordergrund treten und auch die Darstellung bei potentiellen Arbeitgebern und in der Gesellschaft werden zunehmend wichtiger. Im WEB 3.0 steht daher die Servicequalität der Organisation im Vordergrund. Wie kommt der Interessierte zu einem Studienplatz, wie werden die Zusatzinformationen zum aktuellen Lernziel dargestellt und zugänglich gemacht? Inwieweit e-Learning angeboten, wie kommen Studierende an die neuesten Erkenntnisse der Forschung? Die Spanne der organisatorischen Aktivitäten reicht von der Bereitstellung von Wohnraum bis zur Anpassung der Studieninhalte an die sich schnell verändernden Erfordernisse der Berufswelt sowie die Bereitstellung und Information über Weiterbildungsangebote für Absolventen.

Eine weitere Herausforderung der nächsten Jahre wird auch darin bestehen, andere Forderungen der Gesellschaft in einem integrierten Managementsystem zusammen zufassen. Hierbei handelt es sich um Umweltschutz, Arbeitsschutz und soziale Aspekte. Diese Forderungen sind in das Qualitätsmanagement zu integrieren und bei der Aufrechterhaltung und Verbesserung des Systems zu beachten und zu verbessern. Daraus kann resümiert werden, dass es das Managementsystem für die Organisation Hochschule noch nicht gibt. Die Hochschulen werden in nächsten Jahrzehnten noch viele Veränderungen bewältigen müssen, mit der Chance diese aktiv mitzugestalten.

Literaturverzeichnis

EFQM Modell und Kriterien, <http://www.efqm.org/en/>, o. A., Zugriff am 22.08.2011

ISO 9000, http://www.iso.org/iso/iso_9000_essentials, o. A., Zugriff am 22.08.2011

Ludwig Erhard Preis, <http://www.ilep.de/>, o. A., Zugriff am 22.08.2011



Weiterentwicklung von Daten- und Informationssystemen

D

Datenmonitoring und Qualitätskultur – zwei widersprüchliche Konzepte?

Markus Seyfried, Philipp Pohlenz

1. Zusammenfassung

Hochschulstatistische Daten finden in Form von Leistungskennziffern zunehmend Eingang in die Steuerung von Hochschulen. Auch in Prozessen der Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium kommen Leistungskennzahlen wie die Absolventenquote eines Studiengangs zum Einsatz. Die entsprechende Praxis ist mit verschiedenen methodischen Schwierigkeiten verbunden, die Nutzung von Kennziffern wird entsprechend kontrovers diskutiert. Eines der Probleme besteht in opportunistischen Anpassungseffekten an die Steuerungszintentionen der jeweils einbezogenen Kennzahlen. Der Beitrag stellt ein Instrumentarium zur Analyse von Hochschulstatistiken in einer studienverlaufsbezogenen Auswertungsperspektive als elaboriertes Verfahren vor. Insofern dieses geeignet ist, Vertrauen in die Nutzung von Statistiken für Qualitätsentwicklungsprozesse zu stärken, kann es auch zur Entwicklung einer Qualitätskultur beitragen.

2. Weiterentwicklung von Daten- und Informationssystemen

Die Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätsmanagement der Berliner und Brandenburger Hochschulen hat sich mittlerweile fest im Veranstaltungskalender von Fachtagungen zum Thema Hochschulmanagement und Hochschulentwicklung etabliert. Dies zeigt die steigende Nachfrage und die bundesweite Beteiligung. Adressaten sind neben Lehrenden und Studierenden insbesondere Praktiker¹ aus dem wachsenden Kreis der »Hochschulprofessionellen«. Diese bezeichnen eine zunehmend die Bühne betretende Personengruppe innerhalb der Hochschulen, die zwar weder unmittelbar zu Wissenschaftsbetrieb, Hochschulleitung oder Verwaltung gehören, gleichzeitig aber Prozesse der Hochschulentwicklung aktiv und wissenschaftlich reflektiert mitgestalten (Kehm, Merkator und Schneijderberg 2010; vgl. für das Feld der Qualitätsentwicklung auch Fischer-Bluhm 2010).

Steigende Anforderungen, die an diesen neuen Typus von Hochschulmanagern gerichtet werden, resultieren in Professionalisierungsbedarfen hinsichtlich verschiedener fachlicher Kenntnisse (beispielsweise zu den Prinzipien der Hochschulsteuerung) und Kompetenzen. Letztere beziehen sich insbesondere auf vertiefte Methodenkompetenzen zur umsichtigen und wissenschaftsangemessenen Anwendung von Verfahren und Instrumenten des Qualitätsmanagements oder der Evaluation. Gleichzeitig liegt auf der Ebene einzelner Personen, die diese Gruppe bilden, eine große Heterogenität ihrer

1 Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung wird bei Gruppenbezeichnungen entweder nur die männliche oder die weibliche Form verwendet.

akademischen Hintergründe und Kulturen vor, so dass die Voraussetzungen insbesondere hinsichtlich der erforderlichen Methodenkenntnisse unterschiedlich sind.

Aus diesem Grund hat sich der Arbeitskreis seit einiger Zeit darauf verständigt, jeweils eines der parallel angebotenen Foren der Jahrestagung eigens als »Methodenworkshop« zu organisieren. Dessen Anliegen ist es, interessierten Personen ein Forum für den Austausch über methodische und methodologische Fragen im Bereich der Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium zu bieten. Gemeint sind damit explizit keine Weiterbildungsveranstaltungen, beispielsweise im Sinne von Statistikkursen für neu mit der Evaluation von Lehre und Studium beauftragte Hochschulmitglieder. Vielmehr geht es darum, landläufig eingesetzte Verfahren zu diskutieren und ggf. Weiterentwicklungsbedarfe des methodischen Repertoires in der Evaluation von Lehre und Studium oder im Feld der Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium insgesamt zu identifizieren.

An dieser Stelle ist durchaus auch eine Verbindung zwischen einer reflektierten Methodenentwicklungsarbeit und dem nachhaltigen Aufbau einer Qualitätskultur an Hochschulen zu sehen, der das Rahmenthema der diesjährigen Tagung stellte. Der Effekt des Einsatzes von Qualitätssicherungsverfahren auf die Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium hängt wesentlich von der Akzeptanz dieser Verfahren bei den an der Lehre Beteiligten ab. Einflussgrößen der Akzeptanz wiederum sind sowohl in bestehenden Partizipationschancen, als auch in der »Angemessenheit« der eingesetzten Methoden zu sehen. Evaluationsergebnisse werden aus vorliegender Sicht umso eher ernst genommen, je mehr die eingesetzten Verfahren transparent sind und wenn der Methodeneinsatz vermuten lässt, dass die produzierten Ergebnisse grundlegenden Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung entsprechen (vgl. zur Validität von Ergebnissen der Lehrevaluation z. B. Pohlenz 2009). Insbesondere sind derartige Kriterien relevant, wenn Evaluation und Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrumente eingesetzt werden sollen. Aber auch für die interne »akademische Selbstreflexion« scheint eine wichtige Voraussetzung darin zu bestehen, dass diese auf Informationen zurückgreifen kann, die mittels wissenschaftsadäquater (Forschungs-)Methoden gewonnen wurden.

Gleichwohl besteht ein ebenso wichtiger wie ernst zu nehmender Anspruch an die Methodenentwicklung im Feld der Qualitätssicherung von Lehre und Studium darin, dass sie zwischen methodischer Strenge und Komplexität einerseits und handlungsleitenden sowie praxisrelevanten Ergebnissen andererseits ausbalanciert. Eine zentrale Aufgabe in diesem Zusammenhang besteht daher darin, »Brauchbarkeit und Erkenntnisgrenzen unterschiedlicher methodischer Ansätze« zu verdeutlichen (vgl. Kelle und Erzberger 2010).² Aus diesem Grund wird die Methodendiskussion im Rahmen der Jahrestagungen ganz bewusst auf konkrete Anwendungsbeispiele bezogen.

Anknüpfend an das Rahmenthema »Qualitätskultur« der Tagung 2011 an der Technischen Hochschule Wildau [FH] wurde der Methodenworkshop genutzt, um Potenziale einer methodisch elaborierten Nutzung von Hochschulstatistiken für das Monitoring

2 Diese Ziele werden in einem Entwurf für die Gründung eines Arbeitskreises »Methoden in der Evaluation« innerhalb der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) formuliert (vgl. Kelle und Erzberger 2010).

von Lehrangeboten auszuloten und sie so für die Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium nutzbar zu machen.

Denkbare Anwendungsfelder für die Nutzung von Hochschulstatistikdaten bestehen beispielsweise in der Identifikation von Risikogruppen des Studienabbruchs und einer daran anschließenden Beratung Betroffener sowie in der »Kartierung« und Quantifizierung des Fachwechsels innerhalb der Hochschule (in welche bzw. aus welchen Studienfächern wird gewechselt?), welcher sich durchaus als planungsrelevante Größe erweisen kann (vgl. Pohlenz u. Seyfried 2008; 2010a; 2010b). Im Folgenden wird daher ein Ansatz für die Nutzung der analytischen Potenziale von Daten der Hochschulstatistik als Beitrag zur Entwicklung einer Qualitätskultur in Lehre und Studium diskutiert.

3. Entwicklungsbedarfe und Entwicklungsperspektiven

Hochschulen stehen unter einem steigenden Legitimationsdruck hinsichtlich ihrer Leistungserbringung. Die öffentliche Debatte zur Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Hochschulen in der akademischen Ausbildung ist von der Forderung nach mehr Leistungstransparenz und Wettbewerb gekennzeichnet. Dies fällt zusammen mit der Übernahme von Steuerungsprinzipien, die vom Leitbild des New Public Management inspiriert sind. Hier geht es vor allem um die Einführung managementorientierter Steuerungskonzepte, die insbesondere dazu dienen sollen, die Selbstständigkeit sowie die Fähigkeit zur Selbststeuerung zu vergrößern (Winkel 2006: 28ff.). Hochschulen sollen in einen Wettbewerb um knapper werdende (öffentliche) Ressourcen gebracht werden. Die Währung in diesem Wettbewerb ist die Qualität der angebotenen Leistungen in Lehre und Studium, in der wissenschaftlichen Weiterbildung, bei den erbrachten Forschungsergebnissen, etc.

Die Literatur, die sich mit der Bedeutung und den Auswirkungen dieses wettbewerbs- oder managementorientierten Leitbildes der Hochschulsteuerung auseinandersetzt, ist mittlerweile unüberschaubar groß (vgl. zusammenfassend Wolter u. Kerst 2006: 188; Witte 2006: 23ff.). Hier soll die entsprechende Debatte daher nicht nachgezeichnet und bewertet werden. Vielmehr sollen zwei Aspekte fokussiert werden: erstens das Verhältnis zwischen den verschiedenen Steuerungsinteressen und den dafür eingesetzten Informationssystemen sowie zweitens das Anliegen eine Qualitätssicherung zu etablieren.

Zunehmend finden quantitative Leistungsindikatoren Eingang in die Hochschulsteuerung (z. B. Leszcensky u. Orr 2004). Die Hochschulen sind gehalten, entsprechende Informationssysteme vorzuhalten und als Teil ihres Steuerungsverständnisses zu etablieren. So bezieht sich beispielsweise einer der »European Standards and Guidelines« (ENQA 2009) zur Beschreibung eines angemessenen Qualitätsmanagements explizit auf die Informationen, die sich eine Hochschule beschafft, um Wissen über den eigenen Erfolg bzw. Misserfolg und deren Determinanten aufzubauen. Als relevante Indikatoren für dieses »institutional self-knowledge« (a.a.O.) werden zum Beispiel die »student progression and success rates« (a.a.O.) genannt. Absolventenquoten oder andere Leistungskennzahlen werden seit Langem als wichtige Informationsquellen diskutiert (z. B. Kempkes u. Pohl 2007: 108 ff.). Gleichzeitig wird aber auch auf die Probleme ihrer Erhebung sowie die Gefahren einer subkomplexen Herangehensweise und möglicher Fehlinterpretation

hingewiesen (vgl. z. B. Pohlenz 2009). Die in diesem Zusammenhang diskutierten methodischen Probleme, bestehend in Verzerrungen beispielsweise durch die Überschätzung von Schwundquoten werden allerdings in der Praxis der Hochschulsteuerung vielfach nicht hinreichend berücksichtigt. Dadurch werden potenziell verzerrte bzw. fehlerhafte Zahlen und Quoten genutzt und zur Grundlage von Steuerungsentscheidungen gemacht.

Wie oben beschrieben, fassen wir Qualitätskultur auch in einem methodischen Sinne auf, indem wir die Aussagefähigkeit und Reichweite eingesetzter Steuerungsinformationen und Datengrundlagen als eine Voraussetzung für ihre Etablierung verstehen. Aus dieser Perspektive ist zu fordern, dass datenbasierte Steuerungsverfahren (wie zum Beispiel die Belohnung besonders hoher Absolventenquoten) hinsichtlich methodischer Einwände gegen die eingesetzten Auswertungsroutinen geprüft und weiterentwickelt werden. Auch die Diskussion einer datenbasierten Steuerungspraxis soll nicht allgemein bewertet werden. Grundlegende Einwände beziehen sich beispielsweise auf mögliche opportunistische Anpassungseffekte, die in einer künstlichen Steigerung der Absolventenquote durch eine nachlässige Benotungspraxis resultieren könnten. Gegen derlei nicht-intendierte Effekte und Praktiken sind auch die methodisch zuverlässigsten Verfahren der Berechnung von Indikatoren vermutlich nur sehr schwer zu immunisieren. Anliegen muss es daher sein, durch eine Diskussion von Grenzen und Möglichkeiten von Indikatoren sowie ihrer Weiterentwicklung zu einer fairen und objektiven Nutzung von Leistungsindikatoren beizutragen. Dies würde einen wichtigen Beitrag zu dem vielfach geforderten Leitbild einer autonomen und selbststeuerungsfähigen Hochschule leisten.

Dazu gehört auch die Etablierung eines datengestützten Studiengangmonitorings, welches, wie beschrieben, in den European Standards and Guidelines ausdrücklich vorgesehen ist, und die nicht zuletzt auch für das Hochschulmarketing und für die Außendarstellung in verschiedenen Wettbewerbs- und Konkurrenzsituationen von Bedeutung sind (vgl. Kehm 2004: 14/15; Auferkorte-Michaelis 2008: 91). Der Einsatz von Hochschulstatistiken könnte in diesem Zusammenhang beispielsweise dafür genutzt werden, die mittels Befragungen erhobenen studentischen Qualitätsurteile zu validieren und damit ihre Akzeptanz bei den Beteiligten zu stärken (vgl. Pohlenz u. Seyfried 2010a)

4. Studienverlaufsstatistiken zur Verbesserung der Hochschulsteuerung

Eine Möglichkeit, die Praxis der Nutzung von Hochschulstatistiken ihrerseits zu verbessern, besteht in ihrer studienverlaufsbezogenen Darstellung und Interpretation. Zunächst sollte allerdings genauer beschrieben werden, was eigentlich mit einer Studienverlaufsstatistik gemeint ist?³ Die Studienverlaufsstatistik stellt die Studienbiographien individueller Studienfälle dar und ist somit ein deskriptives Berichtsinstrument. Hierbei werden verschiedene Ereignisse (wie etwa Studienabbruch, Fachwechsel, Studienabschluss, etc., siehe Abbildung 1), die im individuellen Studienverlauf eintreten können, semesterweise ausgewiesen. Anschließend werden diese Resultate auf der Ebene von Studienanfängerkohorten aggregiert, so dass für alle Semester des zeitlichen Studienverlaufs Ausmaß und Zeitpunkt von Studienabbruch, Studienabschluss, etc. ermittelt werden können.

3 Siehe für die nachstehenden Ausführungen auch Pohlenz u. Seyfried 2010a.

Der entscheidende Vorteil dieser Herangehensweise besteht darin, dass es sich bei der einbezogenen Datenbasis jeweils um echte Vollerhebungen handelt und mithin Schätzfehler, wie sie im Falle von stichprobenbezogenen Auswertungen vorkommen, vermieden werden (vgl. Heublein 2004)

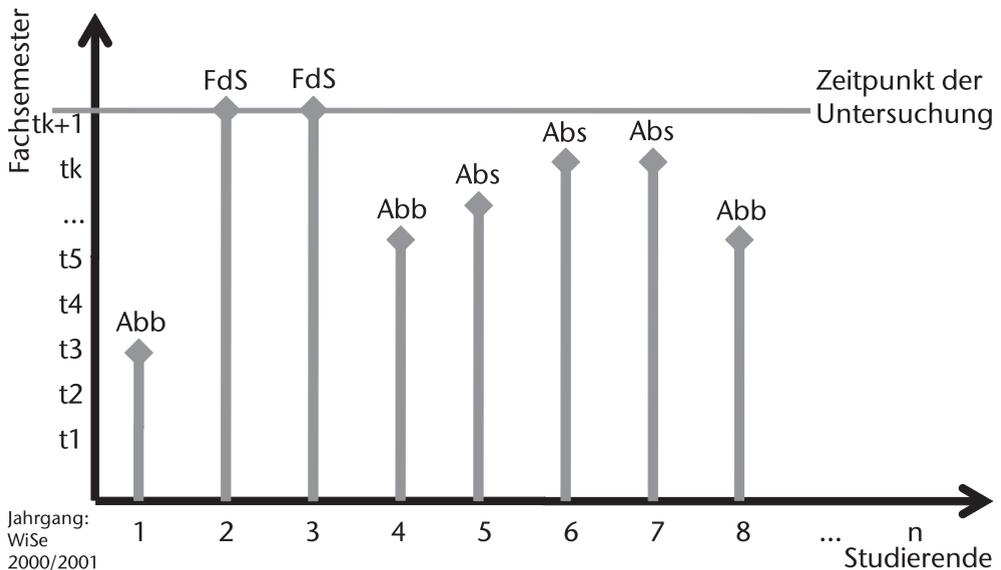


Abb = Studienabbrecher; FdS = Fortsetzung des Studiums zum Zeitpunkt der Erhebung; Abs = Absolventen.
 Abb. 1: Schematische Darstellung von Studienverläufen für einen fiktiven Jahrgang (WiSe 2000/2001)

Die Darstellung ermöglicht somit beispielsweise ein präzises und semesterbezogenes Ausweisen von Studienabbrecher- oder Absolventenzahlen, woraus sich Möglichkeiten für eine Quotenbildung (etwa für die Einhaltung Regelstudienzeit) oder ähnliche Verfahren ergeben. Dabei wird generell die Input- und die Outputseite des Studienverlaufs betrachtet, die folgendermaßen definiert werden können:

Inputseite: Drei verschiedene Subgruppen Studierender können den Zugang in die Studiengänge einer Hochschule speisen:

- regulär Immatrikulierte: Studierende, die von Beginn an (1. Fachsemester) in dem zu untersuchenden Studiengang eingeschrieben sind.
- Hochschulwechsler: Diese Gruppe umfasst Zugänge aus anderen Hochschulen, die in höheren Fachsemestern in den untersuchten Studiengang eingestiegen sind.
- Studienfachwechsler: Diese Gruppe umfasst Studierende, die bereits an der Hochschule studierten, aber in den zu untersuchenden Studiengang wechseln (entweder in das erste oder aufgrund anerkannter Studienleistungen in ein höheres Fachsemester).

Outputseite: Vier verschiedene Ereignisse, die im Studienverlauf eintreten können, sind für die Studienverlaufsstatistik relevant:

- Studienabschluss: Die Gruppe der Absolventen umfasst alle Studierenden, die im untersuchten Studiengang einen Abschluss erwerben.

- Fachwechsler: Diese Gruppe umfasst alle Studierenden, die den zu untersuchenden Studiengang verlassen und in einen anderen Studiengang (innerhalb oder außerhalb der untersuchten Hochschule) wechseln.
- Studienabbrecher: Diese Gruppe umfasst alle Studierenden, die das Studium ohne Abschluss beenden.
- Fortsetzung des Studiums: Diese Gruppe umfasst alle Studierenden, die ihr Studium zum Zeitpunkt der Datenerhebung im untersuchten Studiengang fortsetzen.

Abbildung 2 verdeutlicht die Betrachtungsweise nach Input und Output. Zu beachten ist dabei, wie bereits oben dargestellt, dass beide Aspekte jeweils für einen bestimmten Jahrgang erfasst werden.

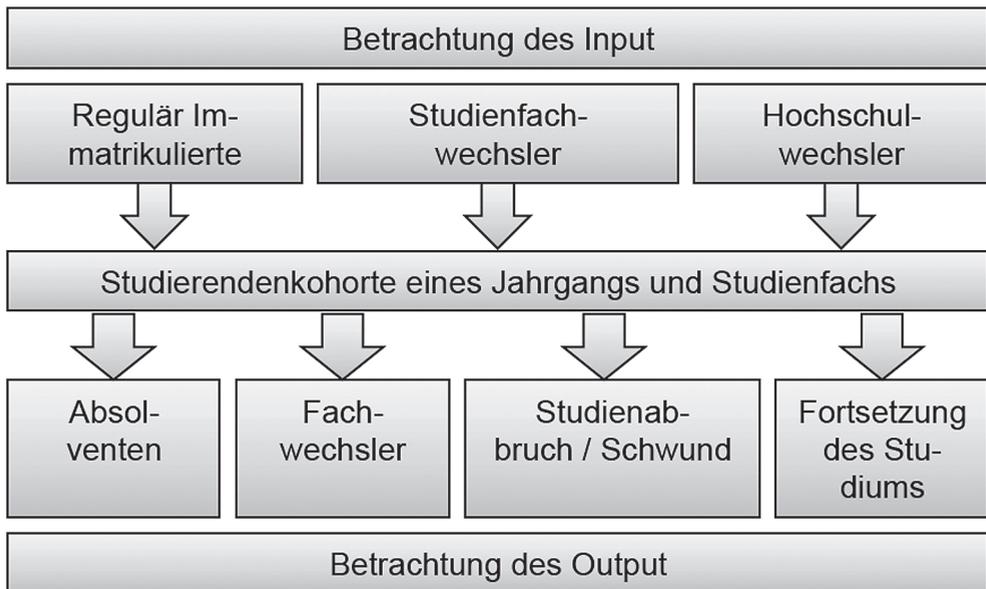


Abb. 2: Schematische Darstellung des Studienverlaufs

In Tabelle 1 sind die Ergebnisse einer outputbezogenen Studienverlaufsstatistik dargestellt. Hierbei handelt es sich um einen fiktiven Studiengang, in den sich eine Studienanfängerkohorte im Wintersemester 2007/2008 (= Jahrgang) immatrikuliert hat. Zu dieser Kohorte gehören 89 Studierende, wobei dokumentiert wird, welche Ereignisse im Zeitverlauf bei den einzelnen Studierenden eingetreten sind. Dabei zeigt sich, dass es nach dem ersten Semester 84 Studierende gibt, die das Studium regulär im zweiten Semester fortsetzen. Dementsprechend gibt es fünf Studierende, die das Studium nicht fortsetzen. Von diesen brechen wiederum vier Studierende das Studium ab, während ein Studierender das Fach wechselt. Diese und ähnliche Entwicklungen lassen sich dann für den weiteren Verlauf dieses Jahrganges dokumentieren. Die ersten Absolventen gibt es ab dem fünften Semester gefolgt von weiteren 20 Absolventen im 6. Semester. Somit können auch Absolventen- und Abbrecherquoten nach Regelstudienzeit und anderen Parametern (wie etwa Notenintervalle, etc.) berechnet werden.

Der entscheidende Unterschied der Studienverlaufsstatistik zur üblicherweise eingesetzten Verfahren zur Ermittlung von Abbrecher- und Absolventenquoten besteht darin, dass die letztgenannte Methode typischerweise die Zahl von Absolventen eines Jahres ins Verhältnis zur Zahl der Studienanfänger aus einem vorgelagerten Zeitraum (entsprechend der Regelstudienzeit) setzen, wobei Zugänge und Abgänge während des Zeitverlaufs nicht berücksichtigt werden. Dadurch können diese »Kohortenschätzungen« mit gravierenden Schätzfehlern belastet sein.

Semester	FS	Ges.	Forts.	Davon			Absolventen		Abbrecher		Wechsler	
				Abs.	Abb.	We.	kumuliert		kumuliert		kumuliert	
				n	%	n	%	n	%			
WS 2007/08	1.	89	84	0	4	1	0	0	4	4	1	1
SoSe 2008	2.	84	80	0	2	2	0	0	6	7	3	3
WS 2008/09	3.	80	78	0	0	2	0	0	6	7	5	6
SoSe 2009	4.	78	75	0	2	1	0	0	8	9	6	7
WS 2009/10	5.	75	73	1	1	0	1	1	9	10	6	7
SoSe e2010	6.	73	49	20	1	3	21	24	10	11	9	10
WS 2009/10	7.	49	45	4	0	0	25	28	10	11	9	10
SoSe 2010	8.	45	45	0	0	0	25	28	10	11	9	10

Tab. 1: Studienverlauf für fiktiven Studiengang

Die Analyse von Studienverlaufsstatistiken erschöpft sich jedoch nicht in der Betrachtung des Studienverlaufes individueller Studierender auf der Ebene von Studienfächern. Auf der Hochschulebene kann der gesamte Studienverlauf von Studienanfängerkohorten nachgezeichnet werden. Darüber hinaus können diese Daten mit anderen Untersuchungen kombiniert und für verschiedene Analysezwecke verwendet werden.

Zu den Vorteilen der Studienverlaufsstatistik gehört auf methodischer Seite die Verlässlichkeit der Ergebnisse. Es ist zwar nicht ausgeschlossen, dass die Statistikdatenbank, auf der eine Studienverlaufsabfrage aufgesetzt wird, Zufallsfehler enthält (beispielsweise in Form von Eingabefehlern). Trotzdem ist nicht davon auszugehen, dass diese Fehler nennenswerte Verzerrungen mit sich bringen. Darüber hinaus ermöglicht die Verlaufs-komponente die Berücksichtigung der Fülle individueller Studienentscheidungen für die Untersuchung planungsrelevanter Entwicklungen. Dazu gehören beispielsweise der Fachwechsel oder Wechsel von Fächerkombinationen, das Verlassen der Hochschule, die Aufnahme eines Zweitstudiums, etc.

Ein weiterer Vorteil der Studienverlaufsstatistik liegt darin, dass für diese Form der Datenauswertung keine Schätzungen notwendig werden, wie sie etwa bei anderen Berechnungsverfahren durchgeführt werden müssen. Darüber hinaus lassen sich vergleichsweise einfach unterschiedliche Aggregationsniveaus erheben, ohne dass besondere Konstrukte wie etwa »Studienvollzeitäquivalente« oder ähnliches eingeführt werden müssen. Hier geht es immer um *individuelle Studierende, die in einem Studiengang immatrikuliert* sind. Daher sind Missverständnisse und Unsicherheiten bezüglich der Art der Erhebung weitgehend ausgeschlossen. Schließlich sind die Zuordnungsmerkmale von Absolventen, Studienabbrechern oder Studiengangwechslern eindeutig.

Daraus ergibt sich der dritte Vorzug der Studienverlaufsstatistik, nämlich die Vergleichbarkeit der Daten und Auswertungsergebnisse. Während bei Kohortenschätzungen Stichprobeneffekte auch immer eine Rolle spielen können (etwa wenn Studiengangkapazitäten erhöht oder verringert werden), ist der Vergleich von Studienjahrgängen hinsichtlich der Absolventen- oder Abbrecherquoten ohne weiteres möglich. Zwar können sich Jahrgänge hinsichtlich ihrer Größe unterscheiden, doch inwieweit Jahrgangsgröße und Studienleistung miteinander interagieren (etwa über Betreuungsverhältnisse, Koordinationsaufwand, Überfüllung von Lehrveranstaltungen) ist bislang nicht als methodische Frage diskutiert worden.⁴

Daraus ergibt sich gleichzeitig ein zentrales Problem der indikatorengestützten Hochschulsteuerung, dass auch durch die beschriebene, aus vorliegender Sicht methodisch elaboriertere Studienverlaufsstatistik nicht hinreichend gelöst wird. Mit der Nutzung von Leistungskennzahlen ist generell das *Problem* verbunden, dass diese *Qualitäten zu quantifizieren* versuchen. Dies provoziert nicht-intendierte Folgewirkungen, die nicht zuletzt in den oben schon erwähnten opportunistischen Anpassungseffekten bestehen. Eine Strategie für eine nach außen gerichtete Darstellung einer besonders guten Ergebnisqualität könnte in der künstlichen Steigerung der Absolventenquote durch die Senkung von Leistungsanforderungen bestehen. Auf diese Weise würden Qualitätsstandards gesenkt werden, um hinsichtlich der Steuerungsgröße 'hohe Absolventenzahlen in der Regelstudienzeit' »belohnt« zu werden.⁵ Zwar handelt es sich hierbei vermutlich keinesfalls um einen Automatismus, dennoch ist nicht per se davon auszugehen, dass die bestehenden Anreizsysteme immer in die richtige Richtung wirken. Folgerichtig ist eine genaue Abstimmung zwischen den einzelnen Hochschulakteuren notwendig, was die eingesetzten Zahlen leisten können und was nicht, bzw. wie Fehlentwicklungen von entsprechenden Anreizsystemen eingedämmt werden können und welche Zusatzinformationen notwendig sind, um Daten- und Informationssysteme zusätzlich mit qualitativ aussagefähigen Inhalten anzureichern.

5. Praxis einer studienverlaufsbezogenen Hochschulstatistik: Stand und Entwicklungsbedarfe

Die Bilanz zum Einsatz von Hochschulstatistiken für Zwecke des Qualitätsmanagements und der Evaluation von Lehre und Studium verweist derzeit noch auf große Entwicklungspotenziale. Eine kursorische Durchsicht von veröffentlichten Evaluationssatzungen bzw. Beschreibungen von Qualitätsmanagementansätzen der Hochschulen in Deutschland weist darauf hin, dass hochschulstatistisches Datenmaterial eher in Ausnahmefällen Gegenstand bzw. Instrument systematischer Qualitätsentwicklungsverfahren ist.

4 In diesem Falle ist es auch angebracht, einen solchen Vergleich eher im Sinne einer integrierten Analyse durchzuführen, d.h. nicht nur Betrachtung der Outputfaktoren des Hochschulsystems, sondern auch Betrachtung der Inputfaktoren (wie etwa Personal, Ausstattung, Beratung etc.).

5 Ein Beispiel aus einem anderen Bereich ist die sog. »Patients Charter« in Großbritannien. Dabei handelt es sich um ein prozedurales Benchmark. Die Charta schreibt vor, dass kein Patient länger als zwei Jahre auf seine Operation warten sollte. Dementsprechend haben die zuständigen Stellen veranlasst, dass kein Patient länger als zwei Jahre auf einen operativen Eingriff warten muss. Das hat letztendlich dazu geführt, dass die Zahl derer, die länger als ein Jahr auf die Operation warten müssen, gestiegen ist und sich damit auch die generelle durchschnittliche Wartezeit erhöht hat (Norton u. Smith 2008: 925).

Als ursächlich hierfür sind verschiedene Gründe zu vermuten. Zum einen bedarf es eines Grundverständnisses statistischer Verfahren zur Aufbereitung und Auswertung der vorliegenden Verwaltungsdaten für die Nutzung zu analytischen Zwecken. Diese ist keineswegs trivial, weil große Datenbestände systematisiert und teilweise plausibilisiert und von Fehlern bereinigt werden müssen. Zudem sind viele Operationalisierungen von Ausnahmetatbeständen u. Ä. notwendig. Mit steigendem Komplexitätsgrad der durchgeführten Auswertungen steigt entsprechend auch der Auswertungsaufwand.

Allerdings liegen die Daten in der amtlichen Hochschulstatistik bereits vor, so dass kein zusätzlicher *Erhebungsaufwand* betrieben werden muss. Insofern die Vielfalt denkbarer Analyseperspektiven und die Flexibilität möglicher Auswertungsmethoden zu einem enormen Informationsgewinn für die Hochschulsteuerung und -planung führen, scheint dieser Aufwand gerechtfertigt. Ein Verzicht auf die Nutzung der verfügbaren Informationen für Steuerungsentscheidungen, die in höherem Maße rational begründet sind, ist aus vorliegender Sicht dagegen nicht wünschenswert.

Neben den hochschulinternen Verwertungsinteressen an den Daten, können diese darüber hinaus auch wichtige Impulse für die Institutionen übergreifende Hochschulforschung geben. Diese bestehen in einer Verbesserung der Auskunftsfähigkeit hinsichtlich der an das Hochschulsystem gerichteten Fragen zu seiner Leistungsfähigkeit oder zum Zusammenhang zwischen Leistungen in Forschung und Lehre (vgl. z. B. Pohlenz u. Seyfried 2010a).

Mit Blick auf Hinderungsgründe für den systematischen Einsatz studienverlaufsstatistischer Verfahren auf der Ebene von Hochschulen, stellt sich jedoch die schon oben angesprochene Frage nach der Balance zwischen methodischer Elaboration und handlungsleitender Praxistauglichkeit. Für die Förderung eines flächendeckenderen Einsatzes der Verfahren müssten entsprechende Wege gefunden werden, die es auch »statistischen Laien« erlauben, die vorhanden Informationen zu nutzen, sei es für Steuerungsentscheidungen auf der Leitungsebene oder für die Weiterentwicklung von Studiengängen. Erste Initiativen in dieser Richtung werden an verschiedenen Hochschulen mittlerweile forciert und beispielsweise in Richtung der Entwicklung konkreter Anwendungen betrieben. Als Beispiel seien die an der Universität Potsdam entwickelten »Studiengang Fact Sheets« genannt, die zukünftig den Zugriff auf aggregierte, steuerungsrelevante Informationen über Studiengänge erlauben werden (vgl. Pohlenz u. Seyfried 2010b). Das Konzept sieht vor, mittels einer Webschnittstelle einen – rollenbasiert limitierten – Zugriff auf Daten zu gewähren, die Aufschluss über die interessierenden Parameter der Studiengänge geben: Absolventen-/Abbrecherquoten, Verweildauer der Studierenden, aggregierte Daten zum Leistungspunkterwerb u. Ä., in einer auf Studierendenkohorten bezogenen Betrachtungsweise.

Auf diese Weise wird Studiengangverantwortlichen ein Instrument in die Hand gegeben, mit dem sie Wissen über Stärken und Schwächen der Studiengänge abrufen und für Steuerungsprozesse nutzen können. Datenbasierte Entscheidungen zu Weiterentwicklungen von Studienangeboten können entsprechend dort getroffen werden, wo einerseits die Qualitätsverantwortung liegt und andererseits auch das Problembewusstsein sowie

das Wissen über konkrete Entwicklungsbedarfe am höchsten ist, nämlich auf der Ebene der Studienfächer und Fakultäten. Aus vorliegender Sicht ist dies als ein unmittelbarer Beitrag zur Entwicklung einer Qualitätskultur zu verstehen, die sich auf lokale Verantwortung und lokales Qualitätsbewusstsein bezieht. Im Falle der Universität Potsdam, an der das Instrument der Studiengang Fact Sheets entwickelt und pilotiert wird, steht dieser Ansatz in engem Bezug zum Qualitätsmanagement für Lehre und Studium insgesamt. Dieses ist stark auf die dezentrale Verantwortungsübernahme der Fakultäten, sowohl für die Qualität der Studienangebote, als auch für die eingesetzten Verfahren der Qualitätsentwicklung ausgerichtet und stärkt die Selbststeuerungskräfte der dezentralen Bereiche.⁶

Ungeachtet der Bereitstellung von – hoffentlich nützlichen und leicht bedienbaren – Auswertungstools ist allerdings auch die Verfügbarkeit von Beratung und Unterstützung entscheidend für die kontinuierliche Nutzung von Hochschulstatistikdaten zu den beschriebenen Zwecken. Vollständig automatisierbar sind die Routinen für die Datenauswertung sowie – insbesondere – die methodisch verlässliche Interpretation der Auswertungsergebnisse nicht. Um das entsprechende Know-how sowie eine fortwährend verfügbare und belastbare Datenbasis zur Verfügung zu stellen, bedarf es der Kooperation verschiedener Partner innerhalb der Hochschule. Bei diesen handelt es sich um die Daten pflegenden Verwaltungseinrichtungen, zentral und/oder dezentral angesiedelte Beauftragte für Fragen des Qualitätsmanagements (vgl. die oben erwähnten »Hochschulprofessionellen«) sowie Vertreter der Fächer selber, einschließlich engagierter Studierender. Die zuständigen Verwaltungseinrichtungen halten Daten verfügbar und sorgen für eine hohe Datenqualität. »Qualitätsmanager« unterstützen die Studienbereiche bei der Realisierung der Datenanalyseprojekte, die von den Fachvertretern auf der Basis der sie interessierenden Fragestellungen entwickelt werden. Qualitätssorge und Qualitätsentwicklung werden entsprechend zu einer sich selbst perpetuierenden Gemeinschaftsaufgabe aller Hochschulangehörigen und zu einem festen Bestandteil der akademischen Selbstreflexion.

6. Im Sinne eines Ausblicks: Ernüchterung und Ermutigung

Hochschulstatistiken können sich zu einem wichtigen Instrument der Qualitätsentwicklung entwickeln. Nichtsdestotrotz soll auch auf Probleme und Schwierigkeiten hingewiesen werden, die mit ihrer Nutzung für diese Zwecke verbunden sind. Der wichtigste in diesem Zusammenhang zu nennende Aspekt ist sicher der des Datenschutzes und der Datensicherheit. Daten der Hochschulstatistik sind sensible personenbezogene Daten. Ihre Auswertung ist – wie jede Datenauswertung – auch mit potenziellen datenschutzrelevanten Risiken verbunden. So bestehen durchaus Deanonymisierungsrisiken, beispielsweise im Fall kleiner studentischer Subgruppen, die in die Auswertungen einbezogen werden. Werden verschiedene personenbezogene Daten in den Auswertungen verknüpft, besteht durchaus die Möglichkeit, einzelne Personen zu identifizieren. Wenn die Auswertungen genutzt werden sollen, um an die Auswertung von Leistungsdaten

6 Eine ausführliche Darstellung des Qualitätsmanagementansatzes der Universität Potsdam findet sich unter www.uni-potsdam.de/zfq.

gezielte Beratungen vorzunehmen, ist dies sogar das naturgemäße Ziel der Datenauswertungen. Dem sind – aus guten Gründen – Grenzen gesetzt. Nichtsdestotrotz gehört zu einer Qualitätskultur in diesem Zusammenhang eben auch, dass die Personen, die mit den Daten umgehen und sie für die beschriebenen Auswertungszwecke nutzen, die datenschutzrechtlichen Spielregeln einhalten und für ihre diesbezügliche Praxis das nachhaltige *Vertrauen* der Beteiligten herstellen. Ziel muss es sein, geeignete Aggregationsformen zu finden, die helfen Deanonymisierungsrisiken auszuschließen. Unter Umständen ist es vermutlich sogar zielführender, auf einzelne Auswertungen zu verzichten, als diese gegen die Skepsis der »Untersuchten« durchzusetzen und damit Misstrauen in die Auswertungspraxis insgesamt zu schüren. Neben dem Datenschutz ist auch die Datensicherheit von Bedeutung. Hier geht es vor allem darum, dass die Ergebnisse von Studienverlaufsanalysen nicht willkürlich in der Hochschullandschaft verteilt werden, sondern in sehr begrenztem und wohlüberlegtem Maße ausschließlich denen zugänglich gemacht werden, die für die entsprechenden Bereiche zuständig sind (z. B. Akteuren auf verschiedenen Leitungsebenen in Fakultäten und Hochschule).

In dem Maße, wie von den »Aktivisten« der Auswertung und Nutzung von Hochschulstatistiken zu fordern ist, dass sie geeignete Maßnahmen ergreifen, um den Belangen von Datenschutz und Datensicherheit gerecht zu werden, kann andererseits an die Hochschulmitglieder insgesamt nur appelliert werden, dass Datenschutzbedenken nicht arbiträr als Generalargument gegen datengestützte Qualitätsentwicklung benutzt werden. Dies würde der Sensibilität des Themas Datenschutz nicht gerecht werden. Qualitätskultur besteht nach vorliegender Sicht auch darin, in vertrauensvollem Umgang Verfahren der Qualitätsentwicklung zu diskutieren und gemeinsam in einer Weise zu entwickeln, die Transparenz hinsichtlich der Verfahrensbestandteile selber sowie hinsichtlich der aus den Ergebnissen gezogenen Schlüsse und abgeleiteten Maßnahmen herstellt.

Für das Beispiel der Universität Potsdam kann berichtet werden, dass die Fächer mittlerweile in steigendem Maße die Hochschulstatistik und insbesondere die vorgestellten studienverlaufsbezogenen Auswertungsverfahren als Bestandteil ihrer Qualitätssicherungsverfahren etablieren. Zunehmend werden Fragestellungen als relevant identifiziert, die mit dem entsprechenden Instrumentarium beantwortet werden können. Daraus leiten wir die Schlussfolgerung ab, dass eine weitere Entwicklung von Auswertungsroutinen und insbesondere Investitionen in die technische Automatisierung der Verfahren eine nützliche Investition darstellen.

Literatur

Auferkorte-Michaelis, Nicole (2008): Innerinstitutionelle Hochschulforschung – Balanceakt zwischen nutzenorientierter Forschung und reflektierter Praxis. In: Zimmermann, Karin/Kamphans, Marion/Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.87-95

ENQA (2009): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. 3rd edition. Helsinki. URL: http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20%282%29.pdf; zuletzt: 16.5.2011.

- Fischer-Bluhm, Karin (2010): Überlegungen zur Rolle und Position von »Qualitätsreferenten« in Hochschulen. In: Philipp Pohlenz u. Antje Oppermann (Hrsg.): Lehre und Studium professionell evaluieren. Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? S. 55-72. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Heublein, Ulrich u. Dieter Sommer (2004): Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen. Bonn: DAAD.
- Kehm, Barbara (2004): Hochschulen in Deutschland. Entwicklung, Probleme und Perspektiven. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft B 25/2004, S.6-17
- Kehm, Barbara, Nadine Merkator u. Christian Schneijderberg (2010): Hochschulprofessionelle!? Die unbekanntes Wesen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZfHE), Jg. 5/Nr. 4, S. 23-39.
- Kelle, Udo u. Christian Erzberger (2010): Initiative für einen AK „Methoden der Evaluation«. URL: http://www.degeval.de/index.php?class=Calimero_Webpage&id=21754; zuletzt: 15.5.2011.
- Leszczensky, Michael u. Dominik Orr (2004): Staatliche Hochschulfinanzierung durch indikatorgestützte Mittelverteilung. Dokumentation und Analyse der Verfahren in 11 Bundesländern. HIS-Kurzinformation, Bd. A2/2004. Hannover: HIS GmbH.
- Norton, Simon D. u. Murphy L. Smith (2008): Contrast and Foundation of the Public Oversight Roles of the U.S. Government Accountability Office and the U.K. National Audit Office. Public Administration Review, September/October, S. 921-931
- Pohlenz, Philipp (2009): Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium. Bielefeld: Webler.
- Pohlenz, Philipp u. Seyfried, Markus (2008): Analyse von Studienverläufen mit Daten der Hochschulstatistik. Potenziale, Probleme und Anwendungsmöglichkeiten. In: Qualität in der Wissenschaft, 4/2008, S. 89-95.
- Pohlenz, Philipp u. Seyfried, Markus (2010a): Integrierte Analyse von Studierendenurteilen und hochschulstatistischen Daten für eine evidenzbasierte Hochschulsteuerung. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW) 3/2010, S. 79-83.
- Pohlenz, Philipp u. Markus Seyfried (2010b): Monitoring der Effizienz von Studiengängen. Studiengang Fact Sheets als Berichtssystem über Leistungsindikatoren. In: Wissenschaftsmanagement, 4/10, S. 30-36.
- Winkel, Olaf (2006): Neues Steuerungsmodell für Hochschulen? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 48/2006, S.28-31
- Witte, Johanna (2006): Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 48/2006, S.21-27
- Wolter, Andrä u. Kerst, Christian (2006): Hochschule und Hochschulentwicklung in der nationalen und internationalen Bildungsberichterstattung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9., Jg., Beiheft 6/2006, S. 186-206

Curriculumsentwicklung und Kompetenzorientierung

E

Modularisierung und Modulevaluation an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg – Erfahrungsbericht

Sarah Knirsch, Eva Arnold

Abstract

Zentraler Bestandteil der Studienreform in Deutschland ist die Modularisierung der Studiengänge. Anlässlich der Reform stellt sich unter anderem die Frage, ob die Gliederung der Studieninhalte in Module zufriedenstellend umgesetzt wurde oder der Nachbesserung bedarf. An der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg wird deshalb eine Modulevaluation in Form einer jährlichen Befragung von Studierenden in den Bachelorstudiengängen durchgeführt. Die Befragung bezieht sich auf die im zurückliegenden Studienjahr besuchten Module und erbittet Feedback zu Transparenz, Verwendbarkeit, Kohärenz, Prüfbarkeit, Workload und Kompetenzerwerb.

Ziel der Befragung ist die Identifikation von Stärken und Schwächen der entwickelten Module. Die Ergebnisse werden auf den Ebenen der Module und der Studiengänge ausgewertet sowie z. T. fakultätsweit vergleichend nebeneinandergestellt. Sie werden an alle beteiligten Gruppen (Studierende, Lehrende, Modulverantwortliche, Studiengangsleitungen, Fakultätsleitung, Öffentlichkeit) zurückgemeldet.

Inwieweit die Ergebnisse der Modulevaluation zur Qualitätsentwicklung der Module beitragen, hängt davon ab, ob die Beteiligten eines Moduls ihre Lehrveranstaltungen in Kontext zueinander setzen und ob die Gelegenheit besteht, sich über gemeinsame Zielsetzungen auszutauschen. Grundsätzlich gilt: Damit Modulevaluation einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung leisten kann, ist zu klären, welche Bedeutung der Modularisierung für die curriculare Entwicklung im Zuge der Studienreform zugemessen wird.

Modularisierung

Obwohl in der Erklärung von Bologna nicht enthalten, hat die Kultusministerkonferenz die »Modularisierung« der Studiengänge zu einem festen Bestandteil der Umstellung des traditionellen auf das gestufte Studiensystem gemacht. Dazu heißt es:

»Modularisierung ist die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten« (KMK, 2000)

Mit anderen Worten: Studienelemente, wie Lehrveranstaltungen, Praktika und Selbststudium, müssen zu größeren Einheiten zusammengefasst werden, die durch eine Prüfung abgeschlossen werden. Die »Qualifikationsziele« jedes Moduls und der erwartete (mittlere) Arbeitsaufwand sind zu definieren. Modularisierung führt damit zu einem System studienbegleitender Prüfungen.

Ziel der Modularisierung der Studieninhalte ist die Förderung der Mobilität von Studierenden. Studierende, die im Laufe ihres Studiums die Hochschule wechseln, müssen nicht mehr, wie bisher, einzelne Lehrveranstaltungen zur Anerkennung vorlegen, sondern können sich ihre abgeschlossenen Module samt der bereits erarbeiteten »Leistungspunkte« und erreichten Noten anerkennen lassen.

Die Aufforderung zur Modularisierung hätte als anregender Impuls auf die Curriculumentwicklung wirken können – galt es doch, sinnvolle thematische Einheiten zu bilden, Ziele zu vereinbaren und Lehr- und Lernformen aufeinander abzustimmen. Modularisierung bot die Chance, insbesondere bisher wenig strukturierte, inhaltlich als weitgehend beliebig empfundene Fachgebiete neu zu ordnen. Es lag zudem nahe, »Sequenzen zu bilden«, wie es am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg in den 90er Jahren von Lehrenden und Studierenden gefordert wurde, die die pädagogischen Studienanteile als wenig kohärent aufeinander bezogen erlebten. Anstrengungen, Studierende dazu zu motivieren und zu befähigen, sich ihr individuelles Studienprogramm thematisch zusammenzustellen, verpufften seinerzeit vorwiegend aufgrund organisatorischer Schwierigkeiten, etwa weil sich die Veranstaltungen einer Sequenz, die in einem Semester begonnen wurde, im darauf folgenden mit einer Pflichtveranstaltung überschnitt.

Obwohl die Aufgabe der Modularisierung an bereits vorhandene Ansätze der Curriculumentwicklung anschlussfähig war und diese hätte unterstützen können, trat die inhaltliche Auseinandersetzung über die Ziele, Inhalte und Methode gegenüber der Beschäftigung mit Formalia eindeutig in den Hintergrund. Ein Grund für die Konzentration auf Formalitäten lag in der Komplexität der Vorgaben für die Gestaltung der Module, die die Studierbarkeit der Studiengänge sichern und die Voraussetzungen für erfolgreiche Akkreditierung schaffen. Zu diesen Vorgaben zählen,

- dass der Umfang von Modulen weder zu gering (< 5 LP) noch zu groß sein dürfe (> 12 LP);
- dass Module sich nicht über mehr als zwei Semester erstrecken sollten, um Wiederholbarkeit zu gewährleisten und Mobilität nicht zu behindern;
- dass Module zeitlich eindeutig platziert werden müssen (»Referenzsemester«);
- dass Module, unabhängig von ihrer Größe, aus mindestens zwei Lehrveranstaltungen bestehen sollten;
- dass die Zahl der Leistungspunkte pro Semester über den gesamten Studiengang hinweg genau 30 betragen müsse;
- dass jedes Modul mit einer benoteten Prüfung abschließen müsse und
- dass in dieser Prüfung (potentiell) alle Inhalte des Moduls zum Gegenstand werden müssten.

Diese Bedingungen verwandelten die curriculare Aufgabe der Studiengangsentwicklung in eine komplexe Rechenaufgabe, die die Würdigung inhaltlicher Erwägungen kaum ermöglichte. Einmal entwickelte formale Raster (für den Studiengang Erziehungswissenschaft beispielsweise die Entscheidung, die Größe der Module auf 12 Leistungspunkte festzulegen) konnten auch dann nicht aufgehoben werden, wenn in Einzelfällen gewichtige inhaltliche Bedenken dagegen sprachen, ohne die gesamte Architektur des (Teil-)Studiengangs in Frage zu stellen.

Ein weiterer Grund für ausgedehnte Diskussionen über den Zuschnitt und die Platzierung von Module lag schlicht in dem Umstand, dass keiner der Akteure über praktische Erfahrungen in der Gestaltung solcher Studiengänge verfügte und die Wirkungen und Nebenwirkungen bestimmter Entscheidungen hätte absehen können. Stattdessen beherrschten Katastrophenmeldungen die Szene, die von Kolleginnen und Kollegen abgegeben wurden, die an Standorten tätig waren, die bereits früher mit der Umstellung begonnen hatten. Die jeweiligen Warnungen vor bestimmten negativen Effekten konnten jedoch kaum angemessen bewertet werden, weil die Rand- und Rahmenbedingungen der jeweiligen Studienangebote unbekannt und häufig genug mit den Hamburger Verhältnissen nur bedingt vergleichbar waren.

Solche formalistischen und organisatorischen Probleme absorbierten einen erheblichen Teil der Zeit und Energie, die für die Studiengangsentwicklung zur Verfügung stand. Inhaltliche Diskussionen, z. B. über die Ziele des Studiums, geeignete Lehr- und Lernmethoden oder angemessene Prüfungsformen, gerieten dadurch in den Hintergrund. Dieses Spannungsfeld zwischen Formalia und Inhalt beobachteten auch andere Hochschulen bei der Gestaltung der modularisierten Studiengänge (Fuchs/Zutavern 2006; Tremp 2006).

Die Erfahrungen zeigen somit, dass der Prozess der Modularisierung bisher eher zurückhaltend zur curricularen Umgestaltung der Studiengänge genutzt worden ist. Zu Beginn des Prozesses erzeugte die formale Umsetzung der Vorgaben erheblichen Aufwand; in späteren Phasen fehlten möglicherweise Impulse, um das Gewohnte gründlich in Frage zu stellen, zumal größere Umgestaltungen einen erheblichen Abstimmungsaufwand unter den beteiligten Lehrenden zur Folge gehabt hätten. So war das Festhalten an curricularen Zuschnitten, Inhalten und didaktischen Methoden zum Teil wohl ein Akt der Selbstbehauptung, die bewährten Angebote nicht aufzugeben, zum Teil diente es wohl auch der Vermeidung von zusätzlichem Aufwand. Nur in wenigen Bereichen herrschte die Einstellung, dass die Studienreform als Chance genutzt werden sollte, um aktuelle wissenschaftliche Entwicklungen in veränderte Studienangebote umzusetzen.

Modulevaluation

Um zu erfahren, wie Studierende der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft (EPB) der Universität Hamburg die Strukturierung der Studiengänge in Module wahrnehmen und bewerten, werden sie seit 2009 einmal jährlich gebeten, Rückmeldungen zu den von ihnen jeweils im zurückliegenden Jahr abgeschlossenen Modulen zu geben. Gegenstand der Befragung ist die Gestaltung der Module,

etwa der inhaltliche Zusammenhang zwischen den Veranstaltungen des Moduls, das Anspruchsniveau und die Prüfungsvorbereitung, aber auch der Arbeitsaufwand, der mit den Veranstaltungen und Prüfungen verbunden war.

Ziel dieser Befragung ist es, eine Datenbasis zu schaffen, aufgrund derer beurteilt werden kann, ob die Modularisierung der Studieninhalte als gelungen betrachtet werden kann. Sofern die Konzeption und/oder Umsetzung der Module aus der Sicht der Studierenden Schwierigkeiten verursachen, sollen diese in den Befragungsergebnissen zum Ausdruck kommen können. Diese Modulevaluation ist Bestandteil des Konzepts der Fakultät zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, das im Jahr 2008 vom Fakultätsrat beschlossen wurde (Arnold 2008). Befragungen zur Modulevaluation wurden bislang dreimal durchgeführt, und zwar in den Jahren 2008 (Pilotstudie), 2009 und 2010.

Kriterien für die Bewertung von Modulen

Trotz der zentralen Rolle, die die Modularisierung der gestuften Studiengänge in Deutschland spielt, sucht man nach explizit formulierten Kriterien für »gelungene« Module meist vergeblich. Es gibt einige Vorgaben organisatorischer Art (z. B. zur Größe der Module und zur Zahl der Prüfungen sowie zur Wiederholbarkeit von Prüfungen), deren Einhaltung durch Auswertung der Prüfungsordnungen und Fachspezifischen Bestimmungen überprüft werden kann. Wenig Aufmerksamkeit wurde hingegen der Frage zuteil, ob und inwiefern Module von Studierenden (und Lehrenden) als sinnvolle Strukturierung des jeweiligen Studiengangs wahrgenommen werden. Damit die »thematisch und zeitlich abgerundete(n), in sich abgeschlossene(n) () Einheiten« (KMK 2000) als solche wahrgenommen werden, müssen Bedingungen erfüllt sein, zum Beispiel:

- Ziele und Inhalte dieser Einheiten für Studierende (und Lehrende) so darzustellen, dass sie sich ausreichend informiert fühlen;
- Lehrveranstaltungen innerhalb von Modulen so zu gestalten, dass Bezüge untereinander und Zusammenhang mit dem übergeordneten Thema des Moduls für Studierende nachvollziehbar werden;
- Innerhalb und außerhalb von Lehrveranstaltungen Lerngelegenheiten zu schaffen, die es den Studierenden ermöglichen, die Qualifikationsziele der Module (und damit auch des Studiengangs) zu erreichen;
- Prüfungsformen auszuwählen und Prüfungen so zu gestalten, dass sie den Zielen des Moduls und des Studiengangs entsprechen;
- die Anforderungen auf das Vorwissen so abzustimmen, dass sie (für die Mehrheit der Studierenden) mit vertretbarem Aufwand erreichbar sind;
- zugleich die Anforderungen so zu setzen, dass das Studium die Absolventinnen und Absolventen auf die Herausforderungen ihrer zukünftigen Tätigkeiten hinreichend vorbereitet.

Instrumente und Verfahren

Für die Durchführung von Modulevaluationen lassen sich nur wenige Beispiele finden (etwa Lück 2009). Für die Modulbefragung der Fakultät für Erziehungswissenschaft,

Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg wurde ein Fragebogen entwickelt, der Items zu folgenden Aspekten enthält:

1. Umfang der Arbeitsbelastung/des Workloads im Modul
2. Überschneidungsfreiheit
3. Anspruchsniveau der Lehre
4. inhaltliche Kohärenz des Aufbaus
5. Bewertung der Modulprüfungen und der Leistungsrückmeldungen
6. Selbsteinschätzung der Erreichung der in den Modulbeschreibungen formulierten Qualifikationsziele (Kompetenzerwerb).

In der Regel werden dabei Items in Aussageform vorgegeben. Der Grad der Zustimmung kann auf vierstufigen Antwortskalen zum Ausdruck gebracht werden (trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu). Zusätzlich gibt es Gelegenheiten, sich in offener Form zu äußern und z. B. Anregungen für die Weiterentwicklung der Studienangebote zu geben.

Die Befragungen werden jeweils zu Beginn eines Studienjahrs (von Oktober bis Dezember) als Onlineumfrage durchgeführt. Die Studierenden werden mehrfach per E-Mail und per Brief zur Teilnahme eingeladen. Außerdem wird durch Flyer, Poster, Informationsstände und Nachrichten auf der Website der Fakultät und im Webmagazin »life« für die Befragung geworben.

Die Befragungsergebnisse der Erhebung 2009 sind als zusammenfassender Gesamtbericht auf der Webseite der Servicestelle Evaluation, die die Durchführung der Modulevaluation verantwortet, abrufbar (Arnold et al. 2010). Auch die Ergebnisse der Modulevaluation 2010 werden in Kürze verfügbar sein. Die Rückmeldungen zu den einzelnen Modulen und Studiengängen gehen jeweils nach Ende der Erhebung als Ergebnisbericht an die jeweiligen Modulverantwortlichen bzw. Studiengangleitungen sowie an die Fakultätsleitung. Im folgenden Abschnitt wird berichtet, wie die Ergebnisrückmeldungen aufgenommen wurden und insofern zur Qualitätsentwicklung der Module beitragen konnten.

Rückmeldung der Evaluationsergebnisse

Die Ergebnisse der Modulevaluation der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft werden auf den Ebenen der Module und der Studiengänge ausgewertet sowie z. T. fakultätsweit vergleichend nebeneinandergestellt. Sie werden an alle beteiligten Gruppen (Studierende, Lehrende, Modulverantwortliche, Studiengangleitungen, Fakultätsleitung, Öffentlichkeit) zurückgemeldet. Die Funktion der Ergebnisrückmeldung variiert mit der Zielgruppe.

Studierende: Die Ergebnisrückmeldung an die Studierenden hat vor allem Signalwirkung. Es wird kommuniziert, dass die Beteiligung an der umfangreichen Befragung honoriert wird und das Meinungsbild der Studierenden nicht »in der Schublade« verschwindet, sondern wahr- und ernstgenommen wird. Dieser Schritt ist nicht nur für die Beteiligung an zukünftigen Befragungen wichtig, sondern auch um zu vermitteln, dass die Fakultät sich für die Verbesserung der Studiengänge engagiert.

Lehrende und Modulverantwortliche: Das Feedback zu einzelnen Modulen wird an die Modulverantwortlichen rückgemeldet. Es liegt in ihrer Verantwortung, alle Lehrenden des Moduls zu informieren, ihnen die Ergebnisse weiterzuleiten und die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen zu initiieren.

Studiengangsleitungen und Fakultätsleitung: Für die Leitungsebene ist v. a. der Gesamtblick auf die Module relevant. Nicht die Rückmeldungen zu den einzelnen Elementen der Module stehen im Mittelpunkt, sondern der Gesamteindruck, das Image des Studiengangs, das sich aus den Rückmeldungen konstruieren lässt.

Die Rezeption der Ergebnisse innerhalb der Module

Wie bei jeder Evaluation gilt auch für die Modulevaluation, dass ihre Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit in besonderem Maße von der Einbeziehung der Beteiligten abhängt (Stockmann 2007). Da die Ausgestaltung der Module in erster Linie den Modulverantwortlichen und den im Modul Lehrenden obliegt, kommt der Rezeption der Evaluationsergebnisse auf dieser Ebene eine besondere Rolle zu.

Bei der Modulevaluation der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft hat sich gezeigt, dass die Rezeption der Ergebnisse der Modulevaluation von Modul zu Modul variiert und stark vom Selbstverständnis der jeweiligen Beteiligten abhängt. So gibt es auf der einen Seite Module, die von den Lehrenden ausschließlich als formale Einheit verstanden werden. Sie orientieren sich zwar an den jeweiligen Modulbeschreibungen, nehmen bei der Planung der Lehrveranstaltungen aber keinen Bezug aufeinander. Im Gespräch geben diese Lehrenden die Überzeugung wieder, dass die Qualität der Lehre ausschließlich von der eigenen Lehrveranstaltung abhängt und nicht von dem Bezug, den sie zu anderen Lehrveranstaltungen hat. Auf der anderen Seite gibt es Module, die von den Beteiligten als eine Einheit wahrgenommen werden. Dahinter steckt die Ansicht, dass ein Modul mehr ist, als die Summe seiner Teile. Bei der Planung des Studienjahrs werden die Lehrveranstaltungen der jeweils anderen Lehrenden berücksichtigt. Dies spiegelt sich auch in der Festlegung der Prüfungsinhalte wieder; es finden Absprachen statt, sodass die Modulprüfungen sich auf alle Elemente des Moduls beziehen und nicht nur auf die Veranstaltung des jeweils Prüfenden.

Zwischen diesen beiden Möglichkeiten gibt es viele Abstufungen, also Module, die sich unterschiedlich stark als organisatorische und inhaltliche Einheiten verstehen. Inwieweit ein Modul eine formale Einheit bleibt oder eine tatsächlich gelebte Einheit darstellt, hängt von zwei Faktoren ab: Erstens von der Überzeugung der Lehrenden, also ihrem Verständnis ihres Moduls als zusammengehöriges Teil eines Studiengangs und zweitens vom Engagement und den Möglichkeiten der Modulverantwortlichen, Modulkonferenzen und andere Kommunikationsgelegenheiten zu organisieren. Dieses Engagement zusätzlich zu den vielfältigen Belastungen von Hochschullehrenden noch auf sich zu nehmen, ist nicht zu unterschätzen und sollte (stärker) honoriert werden.

Wie sich die unterschiedliche Auffassung von Modulen auf die Rezeption der Modulevaluationsergebnisse auswirkt, zeigen die beiden nachstehenden Beispiele aus der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft.

Modul A: In diesem Modul werden – auch unabhängig von der Modulevaluation – regelmäßig Modulkonferenzen organisiert. Damit wurde ein Forum geschaffen, auf dem sich die Lehrenden über die Ergebnisse der Modulevaluation austauschen können. Die Ergebnisse gehen allen Beteiligten im Vorwege zu und auf der Modulkonferenz gibt es zusätzlich eine kurze Präsentation der zentralen Resultate. Auf der Modulkonferenz wird nun Gelegenheit gegeben, die Ergebnisse zu diskutieren. Dabei werden nicht nur die »nackten Zahlen« zur Kenntnis genommen, sondern die quantitativen Ergebnisse der Modulevaluation werden in Zusammenhang gebracht mit eigenen Erfahrungen der Lehrenden und mit Rückmeldungen, die sie von Studierenden im persönlichen Gespräch erhalten haben. Dadurch, dass die Lehrenden die Ergebnisse mit ihren eigenen Erfahrungen in Verbindung bringen können, sind sie in der Lage, diese sinnhaft interpretieren zu können. Während die Ergebnisse der Evaluation lediglich zeigen, *wie* ein Aspekt des Moduls von den Studierenden bewertet wird, können die Lehrenden aufgrund ihrer Erfahrungen erklären, *wodurch* diese Bewertung zustande kommen könnte. Im benannten Modul konnten sich die Lehrenden entsprechend darüber verständigen, welche Änderungen nötig sind, und haben diese bei der Planung des kommenden Studienjahres berücksichtigt.

Modul B: In diesem Modul existiert keine Struktur, die eine gemeinsame Planung oder Reflektion der Lehrveranstaltungen vorsieht. Die Rückmeldungen zum Modul werden daher nicht gemeinsam diskutiert und es ist auch keine Aussage darüber zu treffen, inwieweit die einzelnen Lehrenden die Evaluationsergebnisse zur Kenntnis nehmen. Die Lehrenden betrachten ihre Veranstaltungen eher als autonome Einheiten und den Zusammenschluss zum Modul als Formalität, so dass Evaluationsergebnisse auf dieser übergeordneten Ebene als nicht relevant eingestuft werden. Die Lehrenden reflektieren die Qualität ihrer eigenen Lehrveranstaltungen durchaus und sind auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen auch offen für und interessiert an Evaluation. Die Modulevaluation jedoch, die kein individuelles Feedback liefert, sondern das Modul als Gesamtheit betrachtet, passt nicht zum Selbstverständnis der Lehrenden dieses Moduls.

Der unterschiedliche Umgang mit den Ergebnissen der Modulevaluation zeigt, dass es für eine gewinnbringende Ergebnismrückmeldung Gelingensbedingungen gibt, die von den Durchführenden der Modulevaluation nicht beeinflussbar sind:

- Zum einen müssen Strukturen vorhanden sein, die ein Modul als zusammenhängendes Ganzes würdigen und den Beteiligten somit eine Ebene geben, auf der sie gemeinsam das Modul reflektieren und an seiner Entwicklung arbeiten können. Es hat sich gezeigt, dass regelmäßige Modulkonferenzen eine gute Plattform bieten um Ergebnisse der Modulevaluation gemeinsam zu rezipieren und zu diskutieren und darüber hinaus zu überlegen, wie die gewonnenen Erkenntnisse für die Weiterentwicklung eines Moduls genutzt werden können.
- Zum anderen müssen die Ergebnisse für die Beteiligten nachvollziehbar sein. Wenn die Ergebnisse die Erfahrungen der Lehrenden ergänzen und erweitern oder vereinzelt Rückmeldungen, die sie von Studierenden erhalten haben, bestätigen, so lässt sich ein Bezug zwischen dem persönlichen Erleben und den Evaluationsergebnissen herstellen. Dadurch werden die Ergebnisse nachvollziehbar, und es ergeben sich Hinweise, wie das Modul weiterentwickelt werden kann.

Fazit und Ausblick

Die Erfahrungen aus drei Jahren Modulevaluation an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg zeigen, dass die Modulevaluation durchaus einen sinnvollen Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Module leisten kann. Es zeigt sich aber auch, dass die Umsetzung von Evaluationsergebnissen in die Entwicklung der Module nur dann stattfindet, wenn es eine Ebene gibt, auf der die Lehrenden eines Moduls sich austauschen, miteinander kommunizieren und die Veranstaltungen im Modul schon in der Planung zueinander in Bezug setzen. Daran wird deutlich, dass die Modulevaluation dort einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung leisten kann, wo der Modularisierung eine Bedeutung für die curriculare Entwicklung im Zuge der Studienreform zugemessen wird und somit Module als kohärente Einheit verstanden und gelebt werden.

Beim Einsatz von Modulevaluation gilt es zu bedenken, dass die Modulevaluation ein sehr umfängliches Unternehmen ist, welches nicht nur finanziell belastet, sondern auch den Studierenden großes zeitliches Engagement abverlangt. Es scheint daher nicht angebracht, sie als dauerhafte Vollerhebung zu installieren. Es scheint vielmehr sinnvoll, die Modulevaluation zur Begleitung der ersten Bachelor/Master-Kohorte einzusetzen und anschließend zu überlegen, sie im Umfang zu reduzieren und/oder in größeren Abständen durchzuführen.

Literaturverzeichnis

Arnold, Eva; Maike Reese und Sarah Knirsch (2010): Chancen und Herausforderungen im Bachelor-Studiensystem. Modulevaluation 2009. Abrufbar unter http://www.epb.uni-hamburg.de/files/MEV_2009_Gesamtbericht_170610.pdf.

Arnold, Eva (2008): Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre. Entwurf eines Konzepts für die Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft. Beschluss des Fakultätsrats FR-TV 03/08-10.

Fuchs, Michael und Michael Zutavern (2006): Modularisierung an der PHZ Luzern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (3), 321-332.

Kultusministerkonferenz (2000): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000.

Lück, Sonja (2009): *Studentische Modulevaluation – Methoden, Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus statistischer Sicht*. Dr. Kovac.

Stockmann, Reinhard (2007): *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung*. Waxmann.

Tremp, Peter (2006): Modularisierung als curriculares Ordnungsprinzip in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (3), 286 - 295.

Können Qualifikationsrahmen die Lehrqualität an Hochschulen steigern?

André Nowakowski, Edith Braun

Zusammenfassung

Der Kompetenzerwerb von Studierenden in fachlichen und überfachlichen Bereichen ist eine zentrale Frage im Rahmen zukünftiger Qualitätssicherung der Hochschullehre. Durch die Einführung eines *Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen* (DQR) wird dieser Fokus noch verstärkt. Ziel ist es, erworbene Qualifikationen transparenter und vergleichbarer zwischen verschiedenen Bildungsabschnitten und Nationen zu machen. Dabei werden im DQR Fach- und Personalkompetenzen sowie soziale Kompetenzen genannt, welche in acht unterschiedlichen Niveaustufen beschrieben werden. Methodenkompetenz wird dabei als eine Querschnittskompetenz verstanden. Um den Kompetenzzuwachs der Studierenden durch einen Veranstaltungsbesuch abzubilden, wurde im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin das *Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen* (BEvaKomp) entwickelt (Braun et al, 2008). Die Kompetenzzuwächse werden über Selbsteinschätzungen der Studierenden erhoben, wodurch der individuelle Nutzen der Lehrveranstaltung direkt erfragt wird.

Um Qualitätssicherung der Lehre im Sinne dieser skizzierten Kompetenzorientierung zu gewährleisten, sollte es daher Ziel der Hochschulen sein, die Elemente eines Qualifikationsrahmens und eines kompetenzorientierten Evaluationsinstruments bei der Modulplanung zu integrieren.

1. Einleitung

Im Rahmen des Bologna-Prozesses und der damit durchgeführten Hochschulreform wurde die Ausbildung an Hochschulen seit 1999 neu strukturiert. Ein Ziel der Lehre ist eine berufsqualifizierende Ausbildung, wodurch ein Wechsel zu einer Outcome-Orientierung stattfand: weg von Input und Studieninhalten hin zu *learning outcomes & competencies* (vgl. Europäische Gemeinschaften, 2008). Den nunmehr 47 Teilnehmerstaaten oblag die Aufgabe, Kompetenzen zu definieren, die an Hochschulen zu erwerben sind. Ein empirischer Nachweis des Kompetenzerwerbs ist zudem im Rahmen von Qualitätssicherungsmaßnahmen zu erbringen (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005). Eine bislang ungeklärte Frage ist, wie Kompetenzen den Weg in Modulhandbücher finden und wie sie empirisch überprüft werden können.

Ganz allgemein ist unter einem Qualifikationsrahmen die Beschreibung von unterschiedlichen Kompetenzen zu verstehen, die mit dem Ziel verfasst werden, die Vergleichbarkeit von Qualifikationen innerhalb eines Landes sowie über dessen Grenzen hinaus in

Europa zu erhöhen, genauso wie über verschiedene Ausbildungswege (Studium, Berufsausbildung).

Im Jahr 2005 wurde der *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse* verabschiedet (Hochschulrektorenkonferenz et al., 2005). Darin werden drei Ausbildungsstufen unterschieden (Bachelor-, Master- und, Doktorandenebene) und die Qualifikationsziele in vier Kompetenzbereichen (Fach-, Methoden-, instrumentelle und systemische Kompetenz) definiert. Zusätzlich finden sich in den Qualifikationsbeschreibungen auch kommunikative und soziale Kompetenzen: »Die Einteilung in die Kategorien wurde in Anlehnung an das TUNING Project vorgenommen, das sich seit mehreren Jahren länderübergreifend mit der Beschreibung fachspezifischer Qualifikationen auseinandersetzt. [...] Learning Outcomes finden sich in beiden hier gewählten Kategorien wieder (Wissen und Verstehen sowie Können). Die Kategorie Wissen und Verstehen beschreibt die erworbenen Kompetenzen mit Blick auf den fachspezifischen Wissenserwerb (Fachkompetenz). Die Kategorie Können umfasst die Kompetenzen, die einen Absolventen dazu befähigen, Wissen anzuwenden (Methodenkompetenz), und einen Wissenstransfer zu leisten. Darüber hinaus finden sich hier die kommunikativen und sozialen Kompetenzen wieder« (ebd., S. 5). Weitere Qualifikationsrahmen sind der *Europäische Qualifikationsrahmen* (EQR) und der *Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (DQR), die im Folgenden ebenfalls näher erläutert werden. Dabei wird dargestellt, welche Kompetenzen für die Ausbildung an Hochschulen als relevant gelten und wie sie in Modulhandbüchern implementiert werden können.

Als weitere Aufgabe der Hochschulen gilt es, die beschriebenen Kompetenzen bei den Studierenden empirisch zu überprüfen. Der Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Freien Universität Berlin nimmt diese Herausforderung innovativ wahr. Seit 2004 wird hier eine kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation durchgeführt. Der dafür verwendete Fragebogen *Berliner Evaluationsinstrument für selbst eingeschätzte studentische Kompetenzen* (BEvaKomp) wird in diesem Beitrag näher beschrieben.

Ziel des Beitrages ist es, Hinweise darauf zu geben, wie eine Qualitätskultur an Hochschulen gefördert werden kann.

2. Qualifikationsrahmen als Hinweise für Modulhandbücher?

Die Entwicklung eines *Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossen. Ziel ist es, sämtliche Qualifikationen und Bildungsabschlüsse des deutschen Bildungssystems zum einen bildungsbereichsübergreifend transparenter zu beschreiben sowie Gleichwertigkeiten und Unterschiede erkennbar zu machen. Zum anderen soll durch diesen Qualifikationsrahmen die Vergleichbarkeit und die Bewertung deutscher Qualifikationen in Europa erhöht werden (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2010).

Grundlage bildet dabei der *Europäische Qualifikationsrahmen* (EQR), welcher als Referenzinstrument genutzt wird. Der EQR beschreibt auf acht Niveaustufen Fachkenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, wodurch der Blickwinkel auf eine Outcome-Orientierung gelegt wird. Ziel ist es, dadurch die Vergleichbarkeit von Qualifikationen/Abschlüssen und damit auch die Mobilität der EU-Bürger zu erhöhen (vgl. Europäische Gemeinschaften, 2008).

Der DQR umfasst eine bildungsbereichsübergreifende Matrix, welche insgesamt personale und fachliche Kompetenzen ebenfalls auf acht Niveaustufen beschreibt und somit die Orientierung und Einordnung im deutschen Bildungssystem wesentlich erleichtern soll. Tabelle 1 zeigt die einheitliche Struktur für alle Niveaustufen, in der jeweils die einzelnen Kompetenzen beschrieben werden. Der *Niveauidikator* stellt dabei die einzelnen Niveaustufen von eins bis acht zahlenmäßig dar, ein höherer Wert steht für eine höhere Ausprägung der Kompetenz. Die *Anforderungsstruktur* enthält die Beschreibung der Niveaustufe und welche Qualifikationen erreicht werden sollten. Die *Fachkompetenz* umfasst die Fähigkeit, Aufgaben eigenständig zu lösen und das Ergebnis im Anschluss daran fachlich beurteilen zu können. Zusätzlich teilt sich dieser Kompetenzbereich noch in *Wissen* (Gesamtheit der Inhalte in einem Lernbereich) und *Fertigkeiten* (Anwendung von Wissen um Probleme zu lösen und Aufgaben zu bewältigen) auf. Als weiterer Kompetenzbereich findet sich in der DQR-Matrix die *Personale Kompetenz*. Hierbei wird die Fähigkeit beschrieben, das eigene Leben selbständig im beruflichen, sozialen sowie kulturellen Kontext zu gestalten. Weiterhin wird dieser Kompetenzbereich in *Sozialkompetenz* (welche eine soziale Perspektivübernahme und die Fähigkeit Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten beschreibt) und *Selbständigkeit* (im Sinne von Verantwortungsübernahme und Reflexion des eigenen Handelns) unterteilt (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2010).

Niveauidikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Tab. 1: Dimensionsmatrix des Deutschen Qualifikationsrahmens (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2010)

Grundsätzlich gilt es zu beachten, dass sich auf den einzelnen Niveaustufen gleichwertige Qualifikationen befinden und diese durch ein Inklusionsprinzip formuliert werden. Demnach werden Merkmale, die bereits auf einer unteren Niveaustufe beschrieben wurden, nicht mehr zwangsläufig auf einer höheren Niveaustufe ausformuliert. Die Beschreibung des Merkmals wird nur dann weiter ausdifferenziert, wenn die Fähigkeit eine Steigerung erfährt.

Die in diesem Beitrag bisher vorgestellten Qualifikationsrahmen (Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, EQR, DQR) sind untereinander kompatibel. So

entsprechen die Niveaustufen sechs (Bachelorabschluss), sieben (Masterabschluss) und acht (Promotion) des EQR und DQR den Qualifikationsstufen eins (Bachelorebene), zwei (Masterebene) und drei (Doktorandenebene) des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse. Diese Überführung der Kompetenzniveaus ist allerdings noch umstritten und muss sich in der Praxis bewähren. So erscheint vor allem der Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse im Vergleich zum Deutschen Qualifikationsrahmen deutlich aussagekräftiger und trennschärfer in seinen Formulierungen zu den einzelnen Qualifikationsstufen.

Die in diesem Abschnitt beschriebenen Qualifikationsrahmen enthalten erste Hinweise, welche Kompetenzen im Studium relevant sind und Studierende erwerben sollten.

3. BEvaKomp – Kompetenzorientierte Lehrevaluation

Wie bereits deutlich geworden ist, hat die Kompetenzorientierung seit dem Bologna-Prozess enorm an Bedeutung gewonnen. So finden sich in den bereits dargestellten Qualifikationsrahmen immer wieder Forderungen nach einer *Outcome-Orientierung* der akademischen Ausbildung und einer Darstellung, welche Kompetenzen die Studierenden im Laufe ihres Studiums erwerben sollen.

Die European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) beschreibt in ihren *Europäischen Standards und Leitlinien für Qualitätssicherung*, welche Verfahren für eine interne Qualitätssicherung in der Hochschule notwendig sind (Hochschulrektorenkonferenz, 2006). Darunter befindet sich die Leitlinie einer Messung von Studierendenleistungen. Da die Leistung der Studierenden einen stärkeren Fokus auf das Ergebnis und die im Studium erworbenen Kompetenzen erhalten hat, bedarf es eines kompetenz- und ergebnisorientierten Instruments.

An der Freien Universität Berlin wurde daher das *Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen* (BEvaKomp, Braun et al., 2008) entwickelt. Dieser Fragebogen erhebt die Kompetenzzuwächse der Studierenden innerhalb einer Lehrveranstaltung durch Selbsteinschätzung der Teilnehmenden. Die Einschätzungen der Studierenden beziehen sich dabei auf die Erhebung von sogenannten Ergebnisdaten, die das Outcome erfassen und somit den Erfolg einer Lehrveranstaltung widerspiegeln. Grundsätzlich wird im Konzept des BEvaKomp davon ausgegangen, dass alle Kompetenzen in jeder Lehrveranstaltung gefördert werden können, aber nicht müssen. Durch die studentische Befragung hinsichtlich der eigenen Kompetenzzuwächse kann somit ein umfassendes Bild über einzelne Kompetenzbereiche angefertigt werden.

Das BEvaKomp umfasst insgesamt acht Kompetenzbereiche, wovon drei als grundlegende und fünf als optionale Kompetenzbereiche verstanden werden können. Jede Kompetenz ist als ein Konstrukt zu sehen, welches über mehrere Items erfragt wird. Die drei Kompetenzen, die im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Freien Universität Berlin in jeder Lehrveranstaltung erfragt werden, sind:

- Fachkompetenz: meint hierbei, inwieweit Studierende ihre Kenntnisse, ihr Verstehen, Anwendungsfähigkeiten und Analysefähigkeiten erweitern (6 Items, Cronbach's Alpha $\alpha = .93$),¹
- Methodenkompetenz: bezeichnet die Fähigkeit einer Person, effektiv Arbeit zu planen (3 Items, $\alpha = .92$),
- Personalkompetenz: beschreibt eine produktive Einstellung des Individuums gegenüber Lernen und Selbstentwicklung (5 Items, $\alpha = .92$) (vgl. Braun et al., 2008).

Die fünf optionalen Kompetenzbereiche werden durch zuvor geschaltete Filterfragen aktiviert. Der Fragebogen kann daher auf jede Lehrveranstaltungsart angepasst werden, da diese Kompetenzen nur erfragt werden, wenn sie für die Lehrveranstaltung auch tatsächlich relevant sind. So werden die Teilnehmenden z. B. gefragt, ob sie sich mit Wortbeiträgen an der Lehrveranstaltung beteiligt haben. Wird diese Frage bejaht, entsteht die Möglichkeit, die Items zur Kommunikationskompetenz zu beantworten. Bei den fünf optionalen Kompetenzbereichen handelt es sich um:

- Präsentationskompetenz: die Befragten können aufgrund der Lehrveranstaltung ihre Präsentationen abwechslungsreicher und zuhörorientierter gestalten (3 Items, $\alpha = .94$),
- Kommunikationskompetenz: beschreibt die Fähigkeit, die eigenen Meinungen verständlich zu äußern sowie sich konstruktiv an Diskussionen zu beteiligen (5 Items, $\alpha = .95$),
- Kooperationskompetenz: beinhaltet eine produktive Zusammenarbeit innerhalb einer Arbeitsgruppe (5 Items, $\alpha = .90$),
- Fachspezifische Praxiskompetenz: enthält Fähigkeiten, die für einen späteren Beruf relevant sind (4 Items, $\alpha = .90$),
- Diversity Kompetenz: beschreibt den sensiblen und feinfühligem Umgang mit verschiedenen Studierendengruppen (sozioökonomischer/kultureller Hintergrund, sexuelle Orientierung, Behinderung, Geschlecht) (4 Items, $\alpha = .90$) (vgl. Braun et al., 2011).

Das BEvaKomp wird seit 2004 am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin für die Lehrveranstaltungsevaluation eingesetzt. Die einzelnen Items für die unterschiedlichen Kompetenzbereiche wurden unter anderem durch Gespräche mit Lehrenden entwickelt. Die Kompetenzbereiche Diversity Kompetenz und Fachspezifische Praxiskompetenz wurden infolge einer Lehrendenbefragung im Sommersemester 2007 entwickelt und im darauffolgenden Sommersemester 2008 zum ersten Mal in der Lehrveranstaltungsevaluation eingesetzt. Die übrigen Kompetenzbereiche (Fach-, Methoden-, Personal-, Präsentations-, Kommunikations- und Kooperationskompetenz) wurden anhand von Interviews mit Lehrenden überprüft, in denen sie nach Lehrzielen der universitären Lehre befragt wurden. Dort konnten die theoretisch entwickelten Kompetenzbereiche empirisch bestätigt werden (Braun et al., 2008).

Die Items im BEvaKomp erhalten neben Ich-Aussagen einen Zuwachs an Kompetenzen, da hier der Erwerb der jeweiligen Kompetenzbereiche von Interesse ist und nicht der

1 Die hier angegebenen Reliabilitätswerte beziehen sich auf die letzte Erhebung in der Lehrveranstaltungsevaluation am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin im Wintersemester 2010/11.

Kompetenzzustand. Einzige Ausnahme bildet der Kompetenzbereich Fachkompetenz, da hier konkret nach dem Kompetenzzustand gefragt wird. Wenn Teilnehmende nach dem Besuch einer Lehrveranstaltung für sich feststellen können, dass sie das dort behandelte Thema/Fachwissen verstanden haben und anwenden können, ist das Ziel einer Lehrveranstaltung erreicht (vgl. Braun, 2008).

Zusätzlich zeigt sich in den Items, dass Antworten zu Ergebnisvariablen deutlich stärker normalverteilt sind als Prozessvariablen (vgl. Abbildung 1). Die Antworten auf Prozessvariablen fallen durchweg positiv aus und bewerten alle Lehrenden demnach äußerst ähnlich. Ergebnisdaten differenzieren besser zwischen den Lehrenden als Prozessvariablen und lassen somit auch mehr Handlungsspielraum zu.

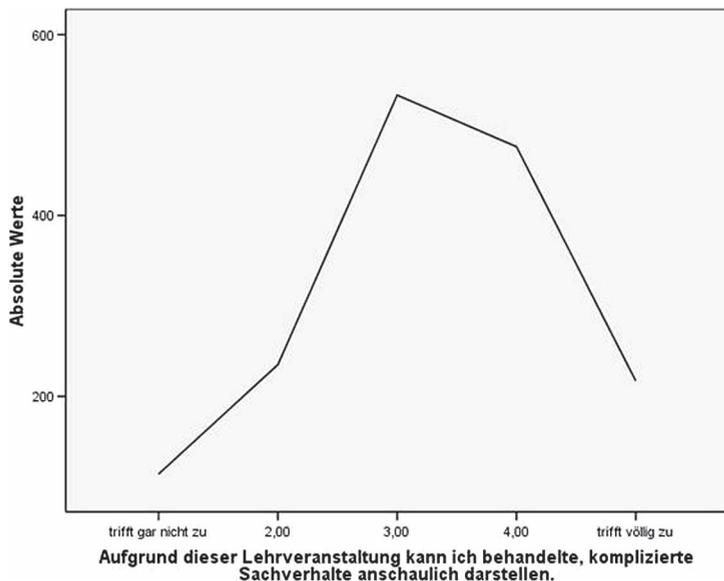
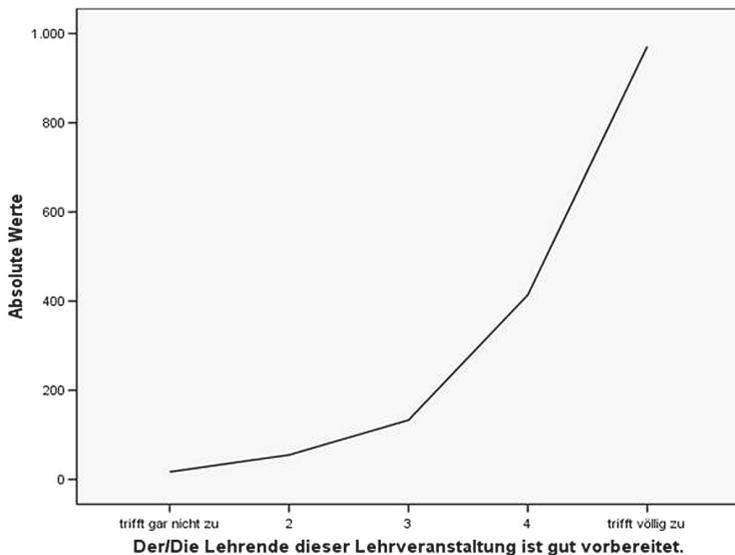


Abbildung 1: Prozess- im Vergleich zu Ergebnisvariablen

Das BEvaKomp umfasst Kompetenzbereiche, die sich sowohl im Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse als auch im DQR wiederfinden. Insofern kann dieses Instrument dazu genutzt werden, die Zielerreichung der einzelnen Lehrveranstaltungen/Module zu überprüfen, insofern Kompetenzen darin definiert sind.

4. Wie gelangen Kompetenzen und Qualität in Modulhandbücher?

Wie bereits in den vorangestellten Abschnitten gezeigt, ist es wichtig, Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche zu definieren. Daher stellt sich zunächst die Frage, welche Kompetenzbereiche in einer Lehrveranstaltung bzw. einem Modul gefördert werden sollten. Dabei empfiehlt es sich, alle involvierten Akteure in diesen Prozess mit einzubeziehen. Als wichtig erachtete Kompetenzbereiche können demnach durch eine Lehrenden- und/oder Studierendenbefragung definiert werden, um festzustellen: Welche Kompetenzen sind für dieses Modul, diese Lehrveranstaltung, diesen Studiengang wichtig und notwendig?

Auch ist es denkbar, hier die Vielfalt der verschiedenen Lehrveranstaltungstypen zu nutzen, da nicht alle Kompetenzbereiche in jeder Lehrveranstaltung gleich stark gefördert werden können. Präsentations- und Kooperationskompetenzen können auch in Vorlesungen ein wichtiger Bestandteil sein. Der Fokus dieser Lehrveranstaltungsart liegt jedoch mehr auf der Vermittlung von Fachwissen.

Ein weiterer wichtiger Punkt sind die Absprachen auf Fachbereichsebene. Hier besteht die Möglichkeit einer Profilbildung, wodurch eine Schwerpunktsetzung für einen Kompetenzbereich implementiert werden kann, wie z. B. Sozialkompetenzen im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie.

Nachdem die Lernziele in den Modulhandbüchern definiert sind, bedarf es einer empirischen Überprüfung der Zielerreichung. Wichtig ist dabei, vorher festzulegen ob die Ergebnisse der Lehrevaluation an Konsequenzen gebunden sein sollen. Dabei sind ein prozessorientiertes Vorgehen sowie eine genaue Detaillierung der Vorgehensweise wichtig. Befürchtungen von negativen Folgen wären dagegen kontraproduktiv für Entwicklungen in der Lehre. Daher sollten für die Lehrenden Anreizsysteme (z. B. eine Auszeichnung für besonders erfolgreiche Lehre) geschaffen werden (vgl. Abbildung 2). Für die Dozierenden ist ebenso ratsam, eine experimentelle Einstellung zur eigenen Lehre zu entwickeln und demnach auszuprobieren, was für didaktische Mittel in den Lehrveranstaltungen funktionieren. Rückmeldungen von Studierenden bzw. Ergebnisse innerhalb einer Evaluation sollten daher nicht verteidigt, sondern angenommen werden und zur Veränderung sowie zum Ausprobieren von didaktischen Mitteln führen.

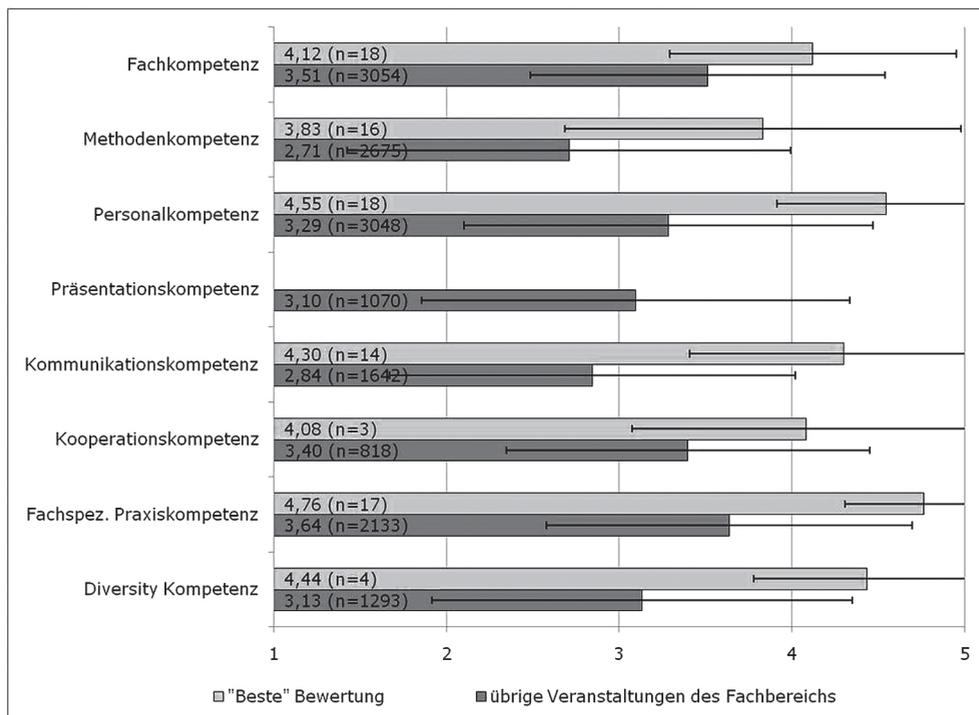


Abbildung 2: Ergebnisdarstellung mit dem BEvaKomp

Die Veränderung einer traditionellen Evaluation hin zu einer kompetenzorientierten Evaluation kann gleichzeitig als Gestaltungsmittel zur Einführung einer Kompetenzorientierung dienen und somit eine ergebnisorientierte Evaluationskultur etablieren. Der Fokus der Lehrenden (und Studierenden) ändert sich – *shift from teaching to learning* (Wildt, 2005) – und impliziert somit zusätzlich eine stärkere Konzentration auf die Lernergebnisse eines Lernprozesses.

Darüber hinaus können (ergebnisorientierte) Evaluationsergebnisse als Kommunikationsmittel zwischen Hochschulleitung und Lehrenden genutzt werden und damit als gemeinsames Instrument, um die Qualität in den Hochschulen zu steigern.

5. Fazit

Abschließend stellt sich die Frage wie, es den Hochschulen gelingt, Lernergebnisse in Form von Kenntnissen, Fertigkeiten oder Kompetenzen in den Modulbeschreibungen zu formulieren und welche Akteure dabei in sinnvoller Weise eingebunden werden. Dabei muss zunächst festgehalten werden, welche Kompetenzen überhaupt in einer Lehrveranstaltung, einem Modul oder allgemein im Studiengang gefördert werden sollen. Dies kann mittels einer Lehrenden-/Studierendenbefragung vollzogen werden. Lehrende/Studierende können dementsprechend festlegen, welche Kompetenzen, Kenntnisse und/oder Fertigkeiten sie als besonders wichtig erachten. Darüber hinaus sollte die Vielfalt der Lehrveranstaltungen genutzt werden. So erscheint es sinnvoll, verschiedene

Kompetenzen in verschiedenen Kursen zu fördern. Auch sind Absprachen auf Fachbereichsebene möglich und sinnvoll, um somit für eine Profilbildung oder Schwerpunktsetzung zu sorgen. Als Orientierung und Startpunkt zur Formulierung von Kompetenzen können die Qualifikationsrahmen verwendet werden. Ebenfalls denkbar ist die Verwendung der BEvaKomp Kompetenzbereiche, die schon handlungsnäher formuliert sind, als die Kompetenzen in den Qualifikationsrahmen und zudem ineinander überführbar sind.

Die Qualifikationsrahmen enthalten erste Ansätze, welche Kompetenzen innerhalb der universitären Lehre wichtig sind. Diese Kompetenzbereiche decken sich mit den im BEvaKomp enthaltenen Kompetenzen und können daher im Zusammenspiel die Qualität an Hochschulen steigern. Weitere Erfahrungen mit der Verwendung des Qualifikationsrahmens und kompetenzorientierter Lehrevaluation werden von uns mit Spannung erwartet.

Literaturverzeichnis

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2010). Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. URL:

<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1299831881711> [Zugriff am: 14.04.2011]

Braun, E. (2008). *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen – BEvaKomp*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.

Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Kompetenzorientierte Lehrevaluation – Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54 (1), 30-42.

Braun, E., Nowakowski, A., Ulrich, I. & Hannover, B. (2011). *Evaluation der Lehre Wintersemester 2010/11. Befragung der Studierenden und Lehrenden am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie*. URL: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/ewi-psy/media/forschung/Bericht_Ewi-Psy_WiSe_2010_11.pdf?1302172254 [Zugriff am: 14.04.2011]

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). URL: <http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf> [Zugriff am: 15.04.2011]

Europäische Gemeinschaften (Hrsg.) (2008). Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). URL: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf [Zugriff am: 14.04.2011]

Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz & Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005). Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. URL: <http://www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf> [Zugriff am: 14.04.2011]

Hochschulrektorenkonferenz (2006). Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum. URL: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr9-2006-Standards_Leitlinien_QS.pdf [Zugriff am: 14.04.2011]

Wildt, J. (2005). Vom Lehren zum Lernen. In Bretschneider, F. & Wildt, J. (Hrsg.): *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen: Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 37 – 47

Qualitätssicherung im Modulhandbuch

Maika Büschenfeldt, Birgit Achterberg, Armin Fricke

Zusammenfassung

Als zentrales Dokument der Konzeption eines Studiengangs und seiner Module ist ein in sich stimmiges Modulhandbuch eine wichtige Quelle zur Beurteilung der Leistungen und der Qualität von Bildungsangeboten einer Hochschule. Ansätze für die Berücksichtigung von Qualitätsstandards, die bereits im Modulhandbuch und im Selbstbericht des Studiengangs ansetzen, liegen im Grad der Modularisierung von Studiengängen, der Orientierung an Lernergebnissen, im Bezug zu den Qualifikationsrahmen und der Kohärenz zwischen allen Elementen eines Studienganges.

1. Das Modulhandbuch in der Qualitätssicherung von Studiengängen

In einem Modulhandbuch werden die Ziele, der Aufbau und die Module eines Studiengangs beschrieben und dokumentiert. Einen tieferen Einblick in den Studiengang verschafft insbesondere die Beschreibung der Einzelmodule, die u. a. Auskunft über die angestrebten Lernergebnisse, die Inhalte, Anforderungen und Lernformen der einzelnen Lehrveranstaltungen geben. Als zentrales Dokument der Konzeption eines Studiengangs und seiner Module ist ein in sich stimmiges Modulhandbuch eine wichtige Quelle zur Beurteilung der Leistungen und der Qualität von Bildungsangeboten einer Hochschule. Es verschafft zudem den verschiedenen Zielgruppen einer Hochschule – wie Studieninteressenten oder Firmen – einen ersten Einblick in die Struktur und Inhalte eines Studiengangs. Die Berücksichtigung von Qualitätsstandards, die bereits im Modulhandbuch und im Selbstbericht des Studiengangs ansetzen, lassen sich damit nicht nur als formale Anforderung der Akkreditierungsagenturen begreifen, sondern auch als ein wichtiges Instrument zur Positionierung einer Hochschule, ihrer Fachbereiche und Studiengänge als erfolgreiche Anbieter am Bildungsmarkt. Im folgenden Beitrag soll deshalb ein Ansatz zur Qualitätssicherung von Modulhandbüchern vorgestellt werden, der Aspekte der Qualitätssicherung beschreibt und in der Neuentwicklung und Überarbeitung von Studiengängen eingesetzt werden kann.

2. Qualitätsmerkmale

Die aktuell gültige Norm des Qualitätsmanagements (EN ISO 9000:2005) definiert Qualität sinngemäß als den Grad, in dem die inhärenten Merkmale eines Objekts spezifische Anforderungen erfüllen. Mit Bezug auf die Frage nach der Qualitätssicherung von Studiengängen und der Funktion des Modulhandbuchs bezieht sich Qualität damit im Kern darauf, inwieweit die dokumentierten Merkmale eines Studienganges definierten Anforderungen entsprechen. Um die Erfüllung dieser Anforderungen an einen Studiengang zu beurteilen, genügt es jedoch nicht, die Qualität der Einzelbestandteile zu betrachten, da

auch die Passung dieser Elemente untereinander eine entscheidende Anforderung an die Studiengangsgestaltung darstellt. Dieser Aspekt verdient sogar besondere Aufmerksamkeit, da Inhalte oder Prüfungsformen nicht grundsätzlich gut oder schlecht, sondern im Gesamtkontext mehr oder weniger passend sind. Ein wichtiger Schlüsselbegriff der Qualitätsbeurteilung ist daher die *Kohärenz*, die fordert, dass ein logischer Zusammenhang zwischen allen Elementen eines Studienganges bestehen sollte. Alle Elemente sollten somit zueinander passen und in sich stimmig sein. Für die Studierenden ist dieser Aspekt von konkreter Bedeutung, da durch eine nicht-kohärente Planung widersprüchliche Anforderungen und Erwartungen entstehen, die möglicherweise im regulären Studienablauf nicht zu erfüllen sind.

Der Bologna-Prozess verlangt zudem die Orientierung am Outcome-Ansatz und die Kompatibilität zu den ausbildungsübergreifenden Qualifikationsrahmen (EQR und DQR). Für die Hochschule bedeutet dies zunächst, dass die Gestaltung eines Studienganges im Hinblick auf Ziele, Inhalte, Kommunikation und in der Organisationsform zielgruppenorientiert sein sollte. Beispiel dafür wäre das Angebot eines berufsbegleitenden Studienganges, der den Studierenden durch seine Organisations- und Lernformen hinreichende Flexibilität ermöglicht, um Studium, Berufstätigkeit und auch das Privatleben miteinander zu vereinbaren. Im Hinblick auf die Zielgruppen bietet ein gutes Modulhandbuch zudem die Möglichkeit, die Inhalte und Anforderungen eines Studienganges in Übereinstimmung mit dem europäischen Qualifikationsrahmen als geforderte und vermittelte Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen nach außen hin zu kommunizieren.

Der Outcome-Ansatz beinhaltet bereits eine Neudefinition tradierter Lernformen durch den Wechsel von der Lehrendenperspektive zur Perspektive der Lernenden. Die Bedeutung der Lerninhalte verschiebt sich damit von den Inhalten und Lernzielen (Lehrendenperspektive) auf die Definition von Lernergebnissen (Lernendenperspektive). (Schermutzki 2005:2,6)

Die Modularisierung eines Studienganges bezieht sich auf den inneren Zusammenhalt von Studienmodulen. Es stellt ein von konkreten Inhalten unabhängiges Organisationsprinzip dar, das die unterschiedlichen Stoffgebiete zu thematisch und zeitlich geschlossenen, abprüfbaren Einheiten zusammenfasst. (Döbler 2004). Die Modularisierung von Studiengängen ist eine wichtige Voraussetzung für die Flexibilisierung von Bildungsangeboten und deren Öffnung im Rahmen einer Gesamtqualifikation, die den schrittweisen Erwerb von Abschlüssen ermöglichen soll. Als Beitrag zum lebenslangen Lernen stellen Lernergebnisorientierung, Modularisierung und der Bezug zu den Qualifikationsrahmen einen wichtigen Beitrag zur Transparenz, Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit dar. (BLK 2004: 33) Der Grad der Modularisierung sowie die Orientierung an Lernergebnissen und ihr Bezug zu den Qualifikationsrahmen stellen damit ebenfalls Qualitätsmerkmale dar.

3. Qualitätsmerkmale im Studiengangsdesign

Die Grafik visualisiert die im Modulhandbuch zu berücksichtigenden Qualitätsaspekte in den Bereichen der Studienrichtung, der Studiengänge, der einzelnen Module und der Zielgruppen. Diese Qualitätsaspekte beziehen sich auf die Ziele, die Inhalte und die zum Einsatz kommenden Methoden und Organisationsprinzipien.

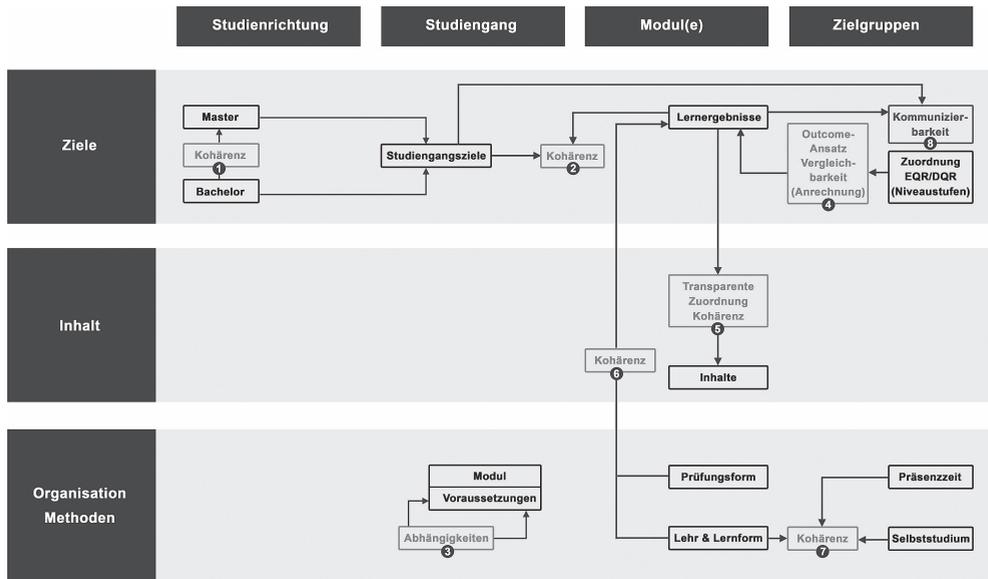


Abbildung 1: Qualitätskriterien im Modulhandbuch

In der Gesamtschau finden sich im gestuften Studiensystem mit dem Master- und Bachelorstudiengang in der Regel zwei Studiengänge innerhalb einer Studienrichtung. Jeder Studiengang setzt sich aus verschiedenen Modulen zusammen, deren Beschreibungen im Modulhandbuch zusammengefasst sind. Dabei ergeben sich die nachfolgenden Qualitätsmerkmale, die in der Grafik als hellere Kästchen gekennzeichnet sind:

1. In einem konsekutiven Masterstudiengang ist *Kohärenz* dann gegeben, wenn Inhalte und Anforderungen entsprechend aufeinander abgestimmt sind. In jedem Fall (auch bei weiterbildenden Masterstudiengängen) sollten die im EQR festgelegten Niveaustufen – für den Bachelor die Niveaustufe 6 und für den Master die Niveaustufe 7 – erreicht werden.

2. Im Übergang vom Studiengang zum Einzelmodul zeigt sich die *Kohärenz* in der ausgewogenen Abdeckung der Studiengangsziele durch die Lernergebnisse. Dazu ist es notwendig, dass alle Studiengangsziele ausgewogen durch Lernergebnisse abgedeckt sind und das Lernergebnisse mindestens einem Studiengangsziel zugeordnet werden können. Das lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen:

Wenn ein Studiengangsziel die Vermittlung von kommunikativen Kompetenzen ist, muss sich dieses in verschiedenen Modulzielen wieder finden. Wenn Modulziele ausschließlich zu den EQR-Zieltypen »Kenntnisse« und »Fertigkeiten« zugeordnet werden, wird hier ein Defizit bei der Studiengangsplanung deutlich.

3. Die Modularisierung der Studienmodule soll eine größere Flexibilität in der Studienorganisation durch die Beseitigung von Abhängigkeiten schaffen. Module sollten aus diesem Grunde so konstruiert sein, dass Abhängigkeiten vermieden werden, soweit dieses sinnvoll möglich ist. Im Unterschied zum traditionellen Fach wird im Modul eine thematisch und zeitlich abgeschlossene Einheit angestrebt, d.h. Module sollten, soweit dies möglich ist, nicht aufeinander aufbauen, somit wenig Abhängigkeiten aufweisen. (Achterberg et al. 2010: 119f)

4. Der Abgleich von Studiengangsziele und Lernergebnissen setzt auf der Modulebene eine outcome-orientierte Beschreibung der Lernergebnisse und einen klaren Bezug zu den Qualifikationsrahmen voraus. Das heißt konkret:
 - Die Lernergebnisse beschreiben, was die Studierenden nach erfolgreicher Absolvierung des Moduls wissen und können.
 - Die Lernergebnisse sind einem EQR-Zieltyp (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen) zugeordnet.
 - Die Zuordnung im Modul ist insgesamt angemessen (Verhältnis von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen).
 - Die Lernergebnisse entsprechen dem geforderten Studienniveau (Bachelor oder Master).
 - Durch die Lernergebnisbeschreibung wird deutlich, wozu die Studierenden für ihre spätere Berufstätigkeit befähigt werden.
5. Ein Qualitätsmerkmal des Moduls liegt ferner in der Kohärenz zwischen den Zielen (Lernergebnisse) und den Inhalten. So sollten die Inhalte in Niveau und Thema den angestrebten Lernergebnissen entsprechen, wobei deutlich wird, welche Inhalte zu welchen Lernergebnissen gehören. Das heißt konkret:
 - o Alle Lernergebnisse sind mit passenden Inhalten untersetzt.
 - o Es wird deutlich, welche Inhalte zu welchem Lernergebnis gehören.
 - o Die Inhalte sind verständlich und klar strukturiert dargestellt.
 - o Die Breite und Tiefe der Inhalte entsprechen dem Studienniveau (Bachelors oder Master).
6. Ähnliches gilt für das Verhältnis zwischen Zielen und den eingesetzten Methoden. Die angestrebten Lernergebnisse sollten deshalb mit den hinreichend beschriebenen Lehr- und Lernformen erreicht und mit den gewählten Prüfungsformen adäquat nachgewiesen werden können. Ein Beispiel aus der Fabrikplanung kann dies verdeutlichen:

Wenn die Studierenden im Team einen Fabrikplanungsentwurf erstellen können sollen, dann sollten auch die Lehr-/Lernformen selbstständige Kleingruppenarbeit vorsehen. Als Prüfungsform würde hierzu eine Präsentationsprüfung des Teams passen, nicht jedoch eine schriftliche Prüfung, die jeder einzeln absolviert und bei der ausschließlich Kenntnisse abgefragt werden.

Kohärenz besteht somit wenn:

 - die Lehr-/Lernformen so gewählt sind, dass damit die jeweiligen Lernergebnisse erreicht werden können
 - die Prüfungsformen so gewählt sind, dass damit die jeweiligen Lernergebnisse nachgewiesen werden können
7. Kohärent sollte auch das Verhältnis zwischen Präsenzzeit und Selbststudium sein. Konkret heißt dies:
 - Die Lehr-/Lernformen sind vollständig für das Präsenz- und das Selbststudium beschrieben.
 - Die Lehr-/Lernformen unterstützenden Hilfsmittel und Ressourcen (z. B. die E-Learning-Plattform) sind angegeben.
 - Der angegebene Workload ist insgesamt plausibel.

- Das Verhältnis des Workloads von Präsenz- und Selbststudium ist plausibel.
 - Es wird deutlich, wodurch der Workload im Präsenz- und Selbststudium zustande kommt.
8. Innerhalb eines Studienganges sollten die Studiengangsziele verständlich und zielgruppenorientiert formuliert werden, sodass das Profil des Studiengangs allen Beteiligten hinreichend deutlich wird und nach außen hin kommunizierbar ist. Für die einzelnen Module sorgen korrekt beschriebene Lernergebnisse für die Kommunizierbarkeit und geben künftigen Studierenden und Arbeitgebern erschöpfend Auskunft über die Anforderungen, Inhalte und vermittelten Qualifikationen des Studiums.

4. Ausblick

Die vorgestellten Qualitätskriterien können in der Entwicklung von Studiengängen als Ansatz der Qualitätssicherung oder als Mittel der Diagnose für mögliche Qualitätsmängel in der Überarbeitung bestehender Studiengänge verwendet werden (siehe auch Fricke 2011). Sie geben allerdings noch keinen Hinweis auf ein gangbares Verfahren der Studiengangsentwicklung bzw. der Überarbeitung bestehender Studiengänge. Ein solcher Schritt müsste in der Weiterentwicklung dieses Ansatzes noch geleistet werden und wird in der konkreten Umsetzung von den spezifischen Rahmenbedingungen der Hochschule, den Fachbereichen und Studiengängen abhängig sein. Die Qualitätskriterien werden dabei in der Regel mit dem bestehenden Verfahren der Studiengangsentwicklung verbunden werden müssen.

Die Ausarbeitung eines Prozesses oder Vorgehensmodells kann in der Entwicklung von Studiengängen ebenfalls als wichtiger Grundbaustein der Qualitätssicherung in der Lehre genutzt werden. Ein solches Verfahren würde ein Mindestmaß an einheitlichem Vorgehen sichern und den verantwortlichen Personen Arbeitserleichterung und Orientierung verschaffen, da jede Studiengangsentwicklung oder Überarbeitung bereits auf eine feste Struktur und bewährte Vorgehensweisen zurückgreifen können. Ausgearbeitete Prozesse und klar definierte Qualitätskriterien erleichtern zudem die Kombination bestehender Angebote zu einem neuen Angebot und sind nicht zuletzt selbst als ein Beitrag zur Qualitätssicherung zu verstehen. Mit der Institutionalisierung eines einheitlichen Vorgehens zur Qualitätssicherung in Modulhandbüchern lassen sich darüber hinaus – über Studiengangs- und Fachbereichsgrenzen hinweg – einheitliche Prozesse bei der Entwicklung von Studiengängen etablieren. Damit eröffnet sich für die Hochschule ein Weg, die Qualität eines Studiengangs selbst zu beurteilen und qualifiziert diese für die Systemakkreditierung. Das ist in jedem Fall lohnend, da der Aufwand an finanziellen Mitteln und Humanressourcen, der mit den Programmakkreditierungen verbunden ist, reduziert werden kann. Bei allen Vorteilen bleibt die Entwicklung eines tragfähigen Vorgehens jedoch herausfordernd, da nicht alle Probleme formalisierbar sind und zu starke Festlegungen zu Lasten der Flexibilität gehen und somit genau ermittelt werden muss, wo die Grenze zwischen festen Vorgaben und einer flexibleren Struktur verlaufen müssen.

Literatur

Achterberg, Birgit; Büschenfeldt, Maika; Vossel, Markus, 2011: Durchlässigkeit und lebenslanges Lernen durch Modularisierung und Blended Learning In: Management von Fernstudium und Weiterbildung nach Bologna, HDL-Fachtagung 2010, Brandenburg

BLK: Bericht der Bund Länder Kommission, 2004: Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn

Döbler, Joachim, 2004: Credits und andere Kröten Sozialarbeiterausbildung im europäischen Hochschulraum. In: Braunschweig/Wolfenbüttel: Beiträge zur europäischen Sozialpolitik & internationalen Sozialarbeit, Heft 4 Institut für Fort- und Weiterbildung sozialer Berufe e.V. URL: http://www.doebler-online.de/pdf/vtr_bma.pdf, abgerufen am: 30.09.2010

Fricke, Armin, 2011: Blog mit verschiedenen Beiträgen zu Prozessen und Qualität bei der Programm- und Systemakkreditierung, URL: <http://blog.akkreditierungsberater.de>

Schermutzki, Margret, 2005: Learning outcomes – Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung: Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierung des Bologna-Prozesses, HQL 20.08.05



Entwicklung einer Qualitätskultur

F

Wirksame Instrumente: Das Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) als institutionelle Antwort auf den Wirksamkeitsdiskurs

Christian Ganseuer

Zusammenfassung

Dieser Text schließt mit einer institutionellen Perspektive an den Diskurs über die Wirksamkeit von Qualitätsmanagementsystemen an Hochschulen an, versucht Bedingungen von Wirksamkeit und praktische Beispiele anhand von drei ausgewählten Tools zu veranschaulichen. Der Beitrag rekurriert dabei auf das Grundverständnis eines integrierten Qualitätsmanagements, in dem Qualitätsmanagement Hand in Hand mit der Hochschuldidaktik und dem Feld der Akademischen Personalentwicklung gedacht wird, verdeutlicht einen historischen und einen perspektivischen Zugang zu dieser Sichtweise.

Studienstruktur-Entwicklung im Rahmen organisationalen Wandels

»Bologna« ist auch hier – und einmal mehr – Schlagwort und Schlachtruf zugleich, um die umfangreichen Veränderungen im deutschen Hochschulwesen einzufangen und zu skizzieren. Die im genannten Prozess angedeutete Anglo-Amerikanisierung der Studien- und Lehrorganisation, die bewusste Antipodenkonstruktion des »Lehrqualitäts«-Begriffs gegen den Begriff der »Exzellenz« in der Forschung innerhalb der letzten beiden Jahre¹, zeigen, wie sehr sich das deutsche Hochschulsystem derzeit mit der Entwicklung der eigenen Organisation beschäftigt. Das »Sozialkonstrukt« (vgl. Berger/Luckmann 1980) Hochschule definiert sich in den letzten Jahren mit zunehmender Geschwindigkeit regelmäßig neu, stößt organisationalen Wandel an und perpetuiert ihn.

Die Gestaltung des Wandels an den deutschen Hochschulen ist gegenwärtig eine schwierige Aufgabe, es gilt die Stakeholder einer Expertenorganisation (Pellert 1999) am organisationalen Wandel nicht nur zu beteiligen, sondern sie teilhaben zu lassen. Dies kann nicht ausschließlich Aufgabe der »neuen« Rektorate und Präsidien sowie der Gremien akademischer Selbstverwaltung sein, es bedarf vielmehr einer Reihe von AgentInnen des Wandels, deren Profession (Stichwort: neue Hochschulprofessionen; vgl. Kehm/Mayer/Teichler 2006) darin besteht, Strukturen aufzubrechen, das Sozialkonstrukt mit allen seinen tradierten Werten durch Innovationen zu wandeln und schließlich in neue Strukturen zu überführen.

1 Bedingt durch den Hochschulpakt mitsamt des sog. Bund-Länder-Programms für mehr Qualität in der Lehre; kurz: 2-Mrd.-Programm.

Die Einheit von Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement

Überträgt man diese Notwendigkeit des Wirkens von AgentInnen organisationalen Wandels auf den Bereich von Studium und Lehre, so hat dieser Anspruch eine sowohl historische als auch unmittelbar gegenwärtige Perspektive. Die Entstehung von Hochschuldidaktik (klammert man die Hochschulpädagogik als Vorläufer zunächst aus) und Qualitätsmanagement in den ersten Formen ist ein Ergebnis der Studierendendenproteste der 1960er Jahre: Studium und Lehre sollten in ihren Grundstrukturen verändert, gewandelt und ein neues Bild universitären Lehrens und Lernens geformt werden. Beide »Disziplinen« der hochschulischen Organisationsentwicklung finden ihre Wurzeln in den bildungsreformerischen Bewegungen der 1960er und 1970er Jahre (vgl. dazu Helme/Hornstein/Terhart 2000; Huber 1993: 115). Die vorläufige Grenze der Bildungs- und Hochschulexpansion in den 1980er Jahren schob jedoch auch der weiteren Entwicklung von Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement zunächst einen Riegel vor, bevor die Debatte um internationale Qualitätssicherungssysteme und schließlich der zunehmende Autonomisierungs- und Wettbewerbsdruck in den späten 1990er und frühen 2000er Jahren die beiden Themenfelder wieder neu belebte: Die Hochschuldidaktik hatte sich im Laufe der 1980er Jahre mit dem Ansatz der Qualifizierung und Befähigung von AkteurInnen in ihrer Ausrichtung eher als Motor einer strategischen Personalentwicklung definiert, bis heute hin ist die Mehrzahl der hochschuldidaktischen Institutionen darauf fokussiert, erst in den letzten Jahren entdeckt sie (auch Dank der immerwährenden Fähigkeit der Hochschuldidaktik zum Selbstwandel) eine ihrer Bezugswissenschaften neu: Sie bezieht sich zunehmend durch den Ansatz von Curriculum- und Studienorganisationsentwicklung auf Theorien der Organisationswissenschaften und schafft es daher nicht nur die individuelle sondern auch die strukturelle Ebene organisationalen Wandels zu befördern (vgl. Wildt 2007: 192). Im Sinne Ludwig Hubers muss Hochschuldidaktik heute mehr denn je »im umfassendsten Sinne verstanden werden als die wissenschaftliche Bearbeitung der Probleme, die mit der Tätigkeit und Wirkung der Hochschule [...] zusammenhängen, und zwar in praktischer Absicht.« (Huber 1993: 116).

Parallel dazu – und in relativem Einklang zur Definition Hubers – vollzieht die auf den teils abgelehnten, teils tradierten Ansätzen der Evaluation begründete Disziplin des Qualitätsmanagements nach der anfänglich stark Tool-zentrierten Perspektive der frühen 2000er Jahre dieser Tage den Shift hin zur Entwicklung einer Qualitätskultur (vgl. Sursock 2004), die in Abgrenzung zur Qualitätssicherung eine ungleich stärkere Perspektive der Organisationsentwicklung eingenommen hat. Beiden gegenwärtigen Perspektiven gemein ist, dass sie im besonderen Maße auch das Verständnis der Widerstände in ihre Konzepte integrieren.

Wandel und Wirksamkeit?

Die Frage nach der Wirksamkeit von Qualitätsentwicklung (vgl. Frey 2007; Stockmann 2006; Sanders 2006) im weitesten Sinne ist dabei mehr als berechtigt: Oftmals erschöpfen sich die Maßnahmen, Konzepte und nicht zuletzt AgentInnen an der Ebene der Produktion von Analysedaten, bestenfalls an der Gestaltung einer Bereitschaft zum Wandel,

etablieren dabei neue Regeln, ohne jedoch die Kultur des Sozialkonstrukts Hochschule merkbar zu verändern. Um jedoch eine echte Reflexion und schließlich einen organisationskulturellen Wandel hervorzurufen, bedarf es deutlich mehr Engagements, einer deutlich höheren Reflexions- und schließlich Veränderungsbereitschaft der beteiligten Akteure. Beiden Feldern der universitären Organisationsentwicklung – Qualitätsmanagement und Hochschuldidaktik – ist dabei gemein, dass sie intendieren, Studium und Lehre weit mehr als bisher aus dem Blickwinkel der Studierenden zu denken. Deutlicher als bislang muss den Akteuren im Qualitätsmanagement und in der Hochschuldidaktik jedoch werden, dass sie einander bedürfen, um Prozesse des Wandels wirksam zu gestalten.

Weniger abstrakt und gerade für das Feld des Qualitätsmanagements wesentlich ist in der Tat eine sehr pragmatische Analyse der Wirksamkeit von Tools und Maßnahmen. Der Ansatz der Metaevaluation, der Evaluation der Evaluation, ist mittlerweile das Damoklesschwert von Qualitätsmanagement-Systemen (vgl. HRK 2004; Widmer 2006). Ohne eine erfolgreiche Beantwortung der Frage nach strukturierten Follow-up-Prozessen im Qualitätsmanagement werden Verfahren wie die systemische Akkreditierung oder die als zukünftiges mögliches Substitut ins Spiel gebrachte Auditierung nicht von Erfolg gekrönt sein. Aber auch weniger schicksalsträchtig formuliert kann festgehalten werden, dass wirkungsunbedachte Tools und Maßnahmen die Akzeptanz für den Veränderungsprozess im Ganzen massiv gefährden können (vgl. Frey 2007; Power 1994).

Fallbeispiel Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH)

Das Fallbeispiel des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) an der Universität Duisburg-Essen soll an dieser Stelle zeigen, wie Wirkungswahrscheinlichkeit institutionell durch die inhaltliche und räumliche Nähe von AkteurInnen des hochschulischen Wandels begünstigt werden kann. Als »Wirkungswahrscheinlichkeit« soll an dieser Stelle die Möglichkeit wirkungsvollen Handelns verstanden werden, die durch die befruchtende Nähe von ExpertInnen in Veränderungsprozessen entsteht, wenn unterschiedliche Akzente, Potentiale und unterschiedliche wissenschaftliche Herangehensweisen an der Lösung einer Problemstellung beteiligt werden können. Konkret heißt dies, dass neben der institutionellen Einheit von Qualitätsentwicklung/-management und Hochschuldidaktik auch die Perspektive der akademischen Personalentwicklung im ZfH zur Lösung von Problem- und Fragestellungen in der Organisationsentwicklung beiträgt.

Strukturen

Das ZfH ist als Matrix-Einrichtung vertikal durch drei Kompetenzbereiche gegliedert:

- Der Kompetenzbereich Qualitätsentwicklung/-management betreut das QM-System der Universität, das im Kern vor allem von den Tools institutionelle Evaluation (vgl. Gruber/Köster/Zechlin/Kerres 2007), Lehrevaluation, Studierendenmonitoring und Absolventenbefragung getragen wird.

- Im Kompetenzbereich Karriereentwicklung liegt der Fokus auf einer akademischen Karriereentwicklung mit spezieller Berücksichtigung von Gender- und Diversity-Aspekten, dort werden vor allem One-to-One- und Peer-Mentoring-Programme konzipiert und betrieben.
- Der Kompetenzbereich Kompetenzentwicklung in Studium und Lehre befasst sich mit der Konzeption und dem erfolgreichen Betrieb von hochschuldidaktischer Fort- und Weiterbildung, Curriculumberatung, der Etablierung von Diversity-Konzepten und Blended-Learning-Szenarien sowie der konzeptionellen Verbesserung von Strukturen der Lehre und des Studiums.

In der horizontalen Ebene der Matrix sind Projektteams etabliert, die an befristeten Projekten im Kontext der beschriebenen Aufgabenbereiche arbeiten. Alle drei Bereiche arbeiten zusammen mit dem Rektorat, den Fakultäten, der Kommission für Lehre, Studium und Weiterbildung sowie externen Partnern an der Umsetzung und der fortwährenden Begleitung einer strategischen Entwicklung, d. h. einer Profilierung von Studium und Lehre an der Universität Duisburg-Essen und im Rahmen der Universitätsallianz Metropole Ruhr (UAMR), dem strategischen Zusammenschluss der drei großen Universitäten in der Rhein-Ruhr-Region: Dortmund, Bochum und Duisburg-Essen.

Tools und beispielhafte Prozesse

Große Studierendenbefragung 2009 und Follow-up

Anhand der Arbeitsprozesse und Konzepte, die aus einer großen Studierendenbefragung (N= 5.504) aus dem Jahr 2009 entwickelt wurden, lässt sich der Mehrwert einer derart institutionell verschränkten Arbeitseinheit belegen. Die im Kompetenzbereich Qualitätsentwicklung/-management durchgeführte Befragung der Studierenden an der Universität Duisburg-Essen befasste sich schwerpunktmäßig mit der Qualität von Betreuung und Beratung im Studium wie auch mit den sozialen und materiellen Lebensumständen der Studierenden und stellte angesichts des großen Rücklaufs ein valides Betrachtungsinstrument dar, das durch die Ergebnisse des HIS-Studienqualitätsmonitors sowie der Sonderauswertung der Sozialerhebung des Studentenwerks komplettiert werden konnte. Ein konkretes Bild unserer Studierenden und ihrer Problemlagen macht die Arbeit zur Verbesserung von Strukturen und Prozessen in Studium und Lehre leichter. Die Studierendenumfrage dokumentiert, dass 53 % unserer Studierenden als BildungsaufsteigerInnen identifiziert werden können, deren Eltern nicht über eine akademische Ausbildung verfügen, 24 % der Studierenden verfügen an der Universität Duisburg-Essen verfügen über einen Migrationshintergrund. Das aus den Zahlen ableitbare Ziel, heterogene Potenziale möglichst früh optimal in den Studienbetrieb zu integrieren und somit die Erfolgsaussichten eines Hochschulstudiums zu steigern, manifestierte sich sehr schnell in der inhaltlichen Befassung mit der Studieneingangsphase als Knotenpunkt fachlicher und habitueller Sozialisation. Der hochschuldidaktische Blick auf Strukturen und Prozesse führte in der Folge der Datenerhebung (und immer im engen Kontakt zu den Erhebungsspezialisten in der gleichen Einrichtung) zu fruchtbaren Ideen zur Rekonzeption der Studieneingangsphase, zur Verbreiterung der Förderung von Diversity

Awareness und zum nachhaltigen Ausbau des hochschulweiten Mentoring-Systems (vgl. Stahr/Bosbach 2010) in allen Fakultäten. Im Hinblick auf die innerhalb der Hochschule zwischen Fakultäten und Rektorat abzuschließenden Ziel- und Leistungsvereinbarungen erfolgte im Kompetenzbereich Qualitätsentwicklung/-management in Zusammenarbeit mit KollegInnen des Diversity Managements im hochschuldidaktischen Kompetenzbereich eine vertiefte Auswertung der Befragung im Hinblick auf fakultätsspezifische Phänomene. Dies konnte – und dies sei nebenbei erwähnt – v. a. valide geleistet werden, da der Datensatz – im Unterschied beispielsweise zum HIS-Studienqualitätsmonitor – für eine fakultätsspezifische Auswertung hinreichend groß war. Im Kompetenzbereich Karriereentwicklung greifen Projekte wie das interkulturelle Gruppen-Mentoring-Programm *MentoDue Interkulturell* die Erkenntnisse der Studie auf und nehmen diese zur Basis für Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung in Studium und Lehre.

Studienverlaufsanalysen

Im Bereich der Entwicklung von Analyseinstrumenten zur Befassung mit dem Studienverlauf stellte das durch den Kompetenzbereich Kompetenzentwicklung in Studium und Lehre entwickelte hochschulweite Mentoring-System einen wesentlichen Impuls für die Weiterentwicklung wirksamer Tools dar. Das durch die Beratungsakteure in den Fakultäten benannte Desiderat, dass die Beratung oftmals »zu spät« erfolge, dann wenn das Kind sprichwörtlich bereits in den Brunnen gefallen sei, führte zu der Entwicklung zweier wesentlicher Elemente eines validen Systems zur Beobachtung und Auswertung individueller studentischer Entwicklung: Neben dem auf die qualitative Ebene zielenden Ausbau der Studierendenbefragungen zu einem Studierendenmonitoring, das durch den Kompetenzbereich Qualitätsentwicklung und -management geleistet wird und perspektivisch eine kontinuierliche Kohortenbetrachtung ermöglicht, konnte ebenso ein eher quantitativ ausgerichtetes Performanz-Barometer entwickelt werden, das ähnlich einer Ampel, einen individuellen Abgleich mit Musterstudienverläufen durchführt und den BeraterInnen in den Fakultäten frühzeitig als Warnsystem dienen wird. Insgesamt entsteht so ein Betrachtungssystem, das

- a) den Anforderungen in der Beratungspraxis gerecht wird,
- b) sowohl auf individueller wie auch auf kohortenspezifischer Ebene die Aussagekraft der Datenerhebungen erhöht,
- c) sowohl einen quantitativen als auch einen qualitativen Zugang ermöglicht und nicht zuletzt
- d) wiederum eine neue Grundlage zur Konzeption und Entwicklung von Maßnahmen darstellt.

Überfachliche Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses

Das letzte Beispiel zur wirksamen Verzahnung der drei Teilbereiche des ZfH kommt zunächst aus der akademischen Personalentwicklung. Im Zuge der Rekonzeption der überfachlichen Doktorandenförderung im Kompetenzbereich Karriereentwicklung wurde der Impuls zum Aufbau von Qualitätsmanagement-Maßnahmen in der postgradualen Phase innerhalb des Hauses weitergeben. Die Befassung mit der Frage, was Promovierende

überfachlich in ihrer Promotionsphase lernen und erfahren, sollte auch mit der Frage verbunden sein, wie eine Entwicklung der Qualität dieser Angebote und mittelfristig auch der gesamten strukturierenden Elemente der Promotionsphase gestaltet werden kann. Denkbar ist – ähnlich beispielsweise der internen Zertifizierung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) für den Bereich von Programmen der hochschuldidaktischen Fort- und Weiterbildung – in diesem Anliegen mit den Interessenverbänden der Doktoranden und der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) zu kooperieren, um perspektivisch dort ein ähnliches Format zu etablieren.

Fazit und Ausblick

Im Hinblick auf die Wirksamkeit von Erhebungen, Konzepten und Maßnahmen zur Verbesserung der Strukturen und Voraussetzungen von Studium und Lehre stellt das ZfH der Universität Duisburg-Essen auf institutioneller Ebene einen Rahmen der für den Erfolg der einzelnen Projekte nachhaltig positiv wirkt. Die Nähe der AkteurInnen zueinander sichert im Qualitätsmanagement-Prozess den konsequenten Blick von der Erhebung zum Follow-up. Darüber hinaus ist der Gesamtprozess des institutionellen Wandels besser steuerbar, wenn hier maßgebende AkteurInnen in einer Organisation aus unterschiedlichen Blickwinkeln an einem Sachverhalt arbeiten.

Mit den auch an anderen Hochschulstandorten derzeit formulierten Zielsetzungen um die Entwicklung äquidistanter Organisationsformen in der Qualitätsentwicklung im Zuge der Systemakkreditierung, wie auch in der weiterhin wünschenswerten Orientierung der Hochschuldidaktik an Fragestellungen und Blickwinkeln der Organisationswissenschaften mag die Organisationsform des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) für andere Hochschulen in deren Überlegungen als Modell zur weiteren Ideenfindung und Kontrastierung dienen.

Literatur

Auferkorte-Michaelis, Nicole: Hochschuldidaktik – alte Herausforderungen neu in Szene gesetzt? In: *Der pädagogische Blick*, 19. Jg. (2011), Heft 1, S. 24-33.

Berger, Peter L. /Luckmann, Thomas: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer 1980.

Bülow-Schramm, Margret: Evaluation auf dem Weg zum Qualitätsmanagement. In: HRK (Hrsg.): *Evaluation und ihre Konsequenzen, Projekt Q(ualitätssicherung), Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2003*, Bonn.

Bülow-Schramm, Margret: Evaluation als Qualitätsmanagement – Ein strategisches Instrument der Hochschulentwicklung? In: Hanft, Anke (Hrsg.): *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand 2000, S. 170-190.

Frey, Bruno S.: Evaluierungen, Evaluierungen ... Evaluitis. In: *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 8. Jg. (2007), Heft 3, S. 207-220.

Gruber, Simone/Köster, Anette/Zechlin, Lothar/Kerres, Michael: Evaluation der Hochschulleitung, Vorbild oder Ausnahme? In: *Hochschulmanagement*, 2. Jg. (2007), Heft 3, S. 73-78.

Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhart, Ewald: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Einleitung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 2000, S. 7-14.

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Metaevaluation. Evaluation von Studium und Lehre auf dem Prüfstand. Zwischenbilanz und Konsequenzen für die Zukunft. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2004. Bonn.
- Huber, Ludwig: Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: ders.: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10. 2. Aufl. 1993, Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband, hrsg. von Dieter Lenzen und Mitarbeit von Agi Schröder-Lenzen. Stuttgart: Klett-Cotta 1993, S. 114-138.
- Kaufmann, Benedict: Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen – Maßnahmen und Effekte. Bonn: 2009.
- Kehm, Barbara/Mayer, Evelies/Teichler, Ulrich (Hrsg.): Hochschulprofessionen – zwischen Wissenschaft und Administration. Hochschule Innovativ, 8. Jg. (2006), Ausgabe 16.
- Pellert, Ada: Die Universität als Organisation: die Kunst Experten zu managen. Wien: 1999.
- Power, Michael: The Audit Explosion. London: Demos 1994.
- Sanders, James R.: Wirkung der Evaluation. In: Sanders, James R./Joint Committee on Standards of Educational Evaluation: Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des »Joint Committee on Standards of Educational Evaluation«. 3. erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 87-91.
- Stahr, Ingeborg/Bosbach, Franz: Gut beraten: Das Mentoring-System der Universität Duisburg-Essen. In: Zeitschrift für Personal- und Organisationsentwicklung P-OE., 5. Jg. (2010), Heft 1/2010, S. 6-11.
- Stockmann, Reinhard: Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster: Waxmann 2006.
- Sursock, Andrée: Qualitätskultur und Qualitätsmanagement. In: Benz, Winfried/Jürgen, Kohler/Klaus, Landfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in
- Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil
- Schärfen. Berlin: Raabe Verlags-GmbH 2004, Beitrag C.2.2.
- Weick, Karl E.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, No. 21 (1976), S. 1-19.
- Widmer, Thomas: Qualität der Evaluation. Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Münster: Waxmann 2006, S. 85-112.
- Wildt, Johannes: Anschlussfähigkeit und professionelle Identität der Hochschuldidaktik – ein Blick zurück nach vorn auf dem Weg vom Lehren zum Lernen in der Hochschulbildung. In: Reiber, Karin/Richter, Regine: Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik – Ein Blick zurück nach vorn. Berlin: Logos Verlag 2007, S. 187-201.

Leitbildentwicklung an der Alice Salomon Hochschule als Beispiel einer Grundsteinlegung für Qualitätsmanagement und strategische Steuerung in der Hochschule

Berthe Khayat, Theda Borde

Zusammenfassung

Muss eine Leitbildentwicklung wirklich immer so demotivierend und folgenlos sein, wie man es so oft und mit durchaus abschreckender Wirkung aus Hochschulen hören kann? Kann der Arbeitsaufwand nicht durchaus im Verhältnis zum späteren Ertrag stehen? Welche Chancen dieser Prozess für die Profilschärfung einer Hochschule, für die Qualitätsentwicklung sowie die interne Kommunikation und Identifikation bereithalten kann, soll an der Leitbildentwicklung der Alice Salomon Hochschule Berlin beispielhaft aufgezeigt werden. In dem folgenden Beitrag wird beschrieben, wie alle relevanten Akteure eingebunden werden konnten, um eine möglichst breite Akzeptanz und hohe Identifikation herzustellen. Außerdem werden der Umsetzungsprozess sowie Möglichkeiten zur Nutzung möglicher Synergieeffekte beschrieben.

I. Hintergrund und Entwicklungsprozess an der ASH Berlin

Ein Leitbild wird von Hochschulangehörigen gelegentlich ironisch als »Leid**id**« bezeichnet. Dahinter stecken durchaus ernstzunehmende Erfahrungen mit einem Entwicklungsprozess, der viel Mühe und Arbeit verlangt, während das Ergebnis oft weit hinter den gesteckten Erwartungen zurückbleibt.

Auch an der ASH Berlin gab es zunächst durchaus kontroverse Diskussionen. Die Entwicklung eines Leitbildes für die Alice Salomon Hochschule war in der Vergangenheit zwar von verschiedenen Stellen vorgeschlagen worden. Gleichzeitig gab es aber auch immer wieder skeptische Stimmen, die fragten, ob ein Leitbild eigentlich nicht schon implizit vorhanden bzw. ob die Aussagekraft von Leitbildern nicht viel zu gering sei.

Auf eine Vielzahl von Leitbildern trifft dies sicher zu, aber warum sollte man es nicht besser machen können? Die Erkenntnis, dass Leitbilder offensiv dafür genutzt werden können, der zukünftigen Hochschulentwicklung einen verbindlichen Rahmen zu geben und sie damit voranzutreiben, setzte sich an der ASH Berlin allmählich, insbesondere unter dem Einfluss der durch den Bologna-Prozess angestoßenen Entwicklungen durch:

- Im Zuge des Bologna-Prozesses und der damit verbundenen Umstellung der Studiengänge sowie der Einführung der Akkreditierung wurde das Qualitätsmanagement zu einer zentralen Aufgabe an Hochschulen und die Entwicklung verschiedener Qualitätssicherungsinstrumente unverzichtbar.

- Damit einhergehend erhielten Fragen nach den Qualitätszielen der ASH Berlin immer größere Relevanz. Es wurde deutlich, dass dem Prozess der Qualitätsentwicklung die Entwicklung von hochschulischen Qualitätszielen dringlich vorangehen muss. Diese Qualitätsziele müssen im Einklang mit der angestrebten Entwicklung und Profilbildung der Hochschule stehen. Qualität wird in diesem Kontext als Deckung zwischen der Realität und den vorgestellten, hochschulspezifischen Qualitätszielen verstanden.
- Aus diesem Grund wurde die Leitbildentwicklung von der QM-Beauftragten der ASH 2008 in die Entwicklungsplanungskommission (EPK) getragen. Unter dem Vorsitz der Mitautorin dieses Beitrags und späteren Rektorin der ASH Berlin, Prof. Dr. Theda Börde, sowie unter Beteiligung aller Statusgruppen wurde in der EPK ein Leitbildentwurf erarbeitet, der nach vielen, intensiven Diskussionen schließlich zehn Schwerpunkte vorsah. Vorausgegangen waren eine Recherche nach den an anderen Hochschulen bereits vorhandenen Leitbildern und ihre Analyse hinsichtlich Aussagekraft und Verbindlichkeit.
- Die Ausgestaltung und Formulierung der einzelnen Schwerpunkte erfolgte in Zusammenarbeit mit den jeweils fachlich kompetenten bzw. zuständigen Personen an der ASH.
- Anschließend wurde der ausformulierte Leitbildentwurf im Akademischen Senat vorgestellt und Anfang 2009 verabschiedet.

Die Hochschule verpflichtete sich damit, in den folgenden Jahren die zehn formulierten Handlungsfelder weiterzuentwickeln und ihr Profil dem entsprechend herauszubilden. Die Handlungsfelder des Leitbildes der Alice Salomon Hochschule Berlin wurden wie folgt formuliert:

1. Alice Salomon Hochschule: Tradition und gesellschaftliche Verantwortung
2. Vielfalt und Gemeinsamkeit: Kommunikation und Zusammenarbeit
3. Studierende im Mittelpunkt: Qualität von Studium und Lehre
4. Forschungsaktive Hochschule: Im Dialog mit der Praxis forschen
5. Interdisziplinäre Hochschule: Gemeinsam lernen, lehren, forschen und Praxis entwickeln
6. Weltoffene Hochschule: International kooperieren, forschen und studieren
7. Lebensbegleitendes Lernen: Brücken zwischen Bildungsbereichen bauen
8. Chancengerechte Hochschule: Gleichstellung und Diversity
9. Familiengerechte Hochschule: Vereinbarkeit von Familie, Studium und Beruf
10. Gesundheitsfördernde Hochschule: Gesunde Arbeits- und Lebenswelt.

Der sich anschließende Prozess bestand in der Entwicklung von konkreten Zielen zu den einzelnen Leitbildschwerpunkten und von Maßnahmen, mit denen diese Ziele erreicht werden können. Auch dieser Prozess erfolgte – unter der aktiven Beteiligung der verschiedenen Statusgruppen und in Abstimmung mit anderen Kommissionen der Hochschule – zunächst in der EPK. Die Ergebnisse wurden anschließend auf einem Hochschultag zur Diskussion gestellt und weiter entwickelt.

Leitbild der Alice Salomon Hochschule Berlin



Alice Salomon Hochschule Berlin: Tradition und gesellschaftliche Verantwortung

Die Alice Salomon Hochschule steht auch nach einhundert Jahren in der Tradition der von ihrer Gründerin geschaffenen Einrichtungen, der "Sozialen Frauenschule" und der "Deutschen Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit". Im Sinne Alice Salomons, der Begründerin sozialer Berufsarbeit in Deutschland, verfolgt sie zentrale Prinzipien, wie Interdisziplinarität, eine enge Verbindung von Theorie und Praxis und internationale Ausrichtung. Sie trägt nach wie vor zur weiteren Professionalisierung ehemaliger Frauenberufe im sozialen Bereich, in Bildung, Erziehung und Gesundheit sowie mit ihrer Forschungsorientierung zur disziplinären Weiterentwicklung bei und verknüpft die verschiedenen Stränge nutzbringend miteinander. Auch heute sieht sich die Hochschule mit emanzipatorischem Anspruch dem gesellschaftlichen Auftrag Sozialer Gerechtigkeit und kritischer Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen verpflichtet.



Vielfalt und Gemeinsamkeit: Kommunikation und Zusammenarbeit

Alle Hochschulmitglieder gehen respektvoll, offen, fair und verlässlich miteinander um. Die Zusammenarbeit ist von Kompetenz, Leistungsbereitschaft und gegenseitiger Unterstützung gekennzeichnet. Dabei werden Zuständigkeiten, die durch Organisations- und Entscheidungsstrukturen klar geregelt und bekannt sind, beachtet.

Personen mit Leitungsfunktionen nehmen diese verantwortungsbewusst, motivierend, professionell und kooperativ wahr. Sie ermöglichen und unterstützen demokratische Beteiligung und fördern die Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die Hochschulkultur an der ASH Berlin zeichnet sich aus durch statusübergreifende Partizipation, die die jeweiligen Kompetenzen achtet, nutzt, unterstützt und fördert und achtet die Gleichheit und Verschiedenartigkeit der Menschen.



Studierende im Mittelpunkt: Qualität von Studium und Lehre

Die Studierenden und ihr Studienerfolg stehen im Mittelpunkt des Qualitätsmanagements der ASH Berlin. In den Studiengängen werden fachliche und soziale Kompetenzen vermittelt, die zu einer erfolgreichen Berufstätigkeit befähigen und politisches Engagement sowie persönliches Wachstum fördern. Die fachliche Qualifikation der Lernenden sowie deren didaktische und kommunikative Fähigkeiten stellen ein zentrales Kriterium für die Qualität der Lehre dar. Um die Qualität der Studiengänge sicherzustellen, werden die Lehrveranstaltungen und die Curricula regelmäßig evaluiert. Gute Lehre setzt auch eine hohe Qualität der Studien- und Lehrbedingungen voraus, die durch kontinuierliche Verbesserungen der Infrastruktur und der Serviceangebote gewährleistet wird.



Forschungsaktive Hochschule: Im Dialog mit der Praxis forschen

Forschung ist integraler Bestandteil der Entwicklung der Hochschule. Die ASH Berlin fördert die Forschungsaktivitäten der Hochschullehrer/innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen und unterstützt die Einwerbung von Drittmitteln für Forschungsprojekte und internationale Forschungsk Kooperationen. Studierende werden an Forschungsprojekten beteiligt und zu eigenständiger Forschung (bis zur Promotion) befähigt. Die ASH Berlin steht in einem kontinuierlichen und produktiven Dialog mit der Praxis und sichert damit die Anwendungsorientierung und Praxisrelevanz ihrer Forschungsaktivitäten. Gleichzeitig trägt sie zur innovativen Weiterentwicklung der Praxis bei.



Interdisziplinäre Hochschule: Gemeinsam lernen, lehren, forschen und Praxis entwickeln

Die ASH Berlin fördert inter- und transdisziplinäre Kompetenzen der Studierenden und Lehrenden in Studiengängen, Forschung und Praxisentwicklung und wird damit der Bedeutung multidisziplinärer Zusammenarbeit in Praxis- und Forschungsfeldern der Sozialen Arbeit, Gesundheit und Bildung und dem Bedarf an interdisziplinären Ansätzen zur Bewältigung gesellschaftlicher Querschnittsaufgaben gerecht. Die Potenziale der Hochschule für interdisziplinäres Lernen, Lehren und Forschen werden durch studiengangübergreifende Lehrmodule und Projekte sowie durch interdisziplinäre Forschungsansätze und -kooperationen innerhalb der Hochschule und mit externen Kooperationspartnern in Forschung und Praxis weiter entwickelt. Alle Studiengänge der ASH Berlin sind gleichwertig und werden in ihrer Verschiedenheit respektiert.



Weltoffene Hochschule: International kooperieren, forschen und studieren

Die ASH Berlin orientiert sich in Lehre, Forschung und Praxisentwicklung an internationalen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungen. Sie kooperiert auf internationaler Ebene mit Hochschulen, Praxiseinrichtungen sowie Verbänden und fördert den Austausch der Studierenden, Lehrenden und sonstigen Mitarbeiter/innen sowie internationale Forschungsprojekte. In international ausgerichteten Studiengängen werden die Studierenden für neue, grenzüberschreitende Aufgaben- und Praxisfelder qualifiziert. Der Erwerb und die fachliche Vertiefung von fremdsprachlichen und interkulturellen Kompetenzen werden durch vielfältige Angebote für alle Angehörigen unterstützt.



Lebensbegleitendes Lernen: Brücken zwischen Bildungsbereichen bauen

Die ASH Berlin fördert lebensbegleitendes Lernen mit dem Ziel, die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erhöhen. Deshalb unterstützt sie auch den Hochschulzugang über den Dritten Bildungsweg. Sie bietet Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen an, in Anerkennung der Tatsache, dass gleichwertige Kompetenzen an verschiedenen Lern- bzw. Bildungsorten erworben werden können. In dualen Bachelor-Studiengängen wird an der ASH Berlin die berufliche mit der akademischen Bildung verknüpft, so dass kontinuierliche Übergänge ermöglicht werden. Masterstudiengänge bieten die Chance zur Weiterqualifizierung nach einer Praxisphase oder direkt nach der hochschulischen Erstausbildung. Die Hochschule betrachtet die Weiterbildung ihrer Absolvent/innen als einen wesentlichen Auftrag.



Chancengerechte Hochschule: Gleichstellung und Diversity

Die ASH Berlin setzt sich für Fairness, Akzeptanz und Wertschätzung von personeller Vielfalt ein. In diesem Bewusstsein fördert sie Mitarbeitende und ihre persönlichen Talente. Wir engagieren uns im Sinne der Chancengleichheit. Gender Mainstreaming und Antidiskriminierungsarbeit sind wichtige Bestandteile des Hochschulalltags. Ein Diversity-Konzept, das der Förderung der gleichberechtigten und gleichgewichtigen Teilhabe aller Hochschulangehörigen gerecht wird, ist selbstverständlich. Um der gesellschaftlichen Vielfalt gerecht zu werden, verfolgt und entwickelt die ASH Berlin differenzsensible Ansätze in Forschung, Lehre und Praxis und stärkt die Repräsentation und Partizipation ethnischer Minderheiten bei den Studierenden, Lehrenden, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Hochschule.



Familiengerechte Hochschule: Vereinbarkeit von Familie, Studium und Beruf

Die ASH Berlin unterstützt alle Hochschulangehörigen bei der Balance von Arbeit und anderen Lebensbereichen. Sie gibt ihnen Hilfestellung bei der Übernahme sozialer Verantwortung für ihre Familien und die Menschen, mit denen sie in einer engen, solidarischen Bindung leben. Hierzu entwickelt die Hochschule geeignete Maßnahmen, Instrumente und Strategien zur verbindlichen Umsetzung.



Gesundheitsfördernde Hochschule: Gesunde Arbeits- und Lebenswelt

Als gesundheitsfördernde Hochschule verfolgt die ASH Berlin im Sinne des Setting-Ansatzes das Ziel, die Organisation, Studium und Arbeit gesundheitsgerecht zu gestalten und gesundheitsgerechtes Verhalten zu fördern. Der Gesundheitsförderungsprozess orientiert sich an Ressourcen und Potenzialen, ist lebenswelt-, alltags- und umweltorientiert, unterstützt soziale Gerechtigkeit und fördert die Partizipation aller Hochschulangehörigen.

II. Durchführung eines Hochschultages

Dem Leitbild entsprechend sollte die Konkretisierung und Ausgestaltung der Ziele und der damit verbundenen Maßnahmen unter möglichst hoher Partizipation der Hochschulmitglieder erfolgen. Es wurde daher beschlossen, einen Hochschultag zum Leitbildprozess durchzuführen, der allen Interessierten die Möglichkeit eröffnet, bisher Erarbeitetes zu diskutieren und neue Ideen einzubringen.

Als Termin für den Hochschultag wurde der 16. Juni 2010 festgelegt. Dieser Termin bot sich vor allem auch deshalb an, weil nur wenige Monate vorher das neue Rektorat der Hochschule – das in der Wahlphase explizit auf das Leitbild der ASH Bezug genommen hatte und den Leitbildprozess aktiv beförderte – angetreten war.

Um den Hochschultag lebendig zu gestalten und wirkliche Möglichkeiten der Partizipation zu eröffnen, wurde als Methode das Worldcafé gewählt. Zu jedem der zehn Leitbildschwerpunkte wurde ein »Thementisch« bereitgestellt. Da das Interesse am Schwerpunkt »Studierende im Mittelpunkt: Qualität von Studium und Lehre« besonders groß war, wurde beschlossen, hierzu mehrere Thementische parallel anzubieten.

Auf den Aufruf, wer gerne Gastgeber oder Gastgeberin an einem der Thementische sein würde, meldeten sich erfreulicherweise viele Studierende, aber auch Hochschullehrende und Mitarbeiter/innen der Verwaltung. Alle Gastgeber/innen erhielten eine Mappe mit umfangreichen Informationen zur Methode Worldcafé und zu ihrer Rolle als Gastgeber/innen.

Der Hochschultag sah drei Gesprächsrunden zu den zehn Leitbildschwerpunkten vor. Zu jedem Schwerpunkt gab es eine Pinnwand, auf der die bisher erarbeiteten Ziele und Maßnahmen festgehalten worden waren. Die Gastgeber/innen stellten diese kurz vor und eröffneten dann die Diskussion. Dabei wurde darauf geachtet, dass zu den vorgeschlagenen Zielen auch mögliche Maßnahmen zur Realisierung entwickelt wurden. Die Ergebnisse wurden auf Metaplankarten festgehalten und an der Pinnwand befestigt. Insgesamt beteiligten sich ca. 100 Hochschulangehörige an den Diskussionen. Nach den drei, jeweils 45minütigen Gesprächsrunden wurden die Ergebnisse von den Gastgeber/innen im Plenum vorgestellt.

In der anschließenden Diskussion zeigte sich, dass die Weiterführung dieses partizipativen Prozesses ebenso wie regelmäßige Informationen über den jeweiligen Umsetzungsstand gewünscht wurden.

Alle Ergebnisse wurden sorgfältig dokumentiert und in einem zusammenfassenden Bericht der Hochschulöffentlichkeit bekannt gegeben. Weitere Transparenz wird über das Intranet gewährleistet.

III. Umsetzung und Nutzung möglicher Synergieeffekte

Auf Grundlage der in der Entwicklungsplanungskommission und auf dem Hochschultag erarbeiteten Ziele wurde unter Nutzung des Instruments Balanced bzw. Academic Scorecard ein umfangreicher Maßnahmenplan erstellt. Das Konzept der Balanced (Academic) Scorecard wurde ursprünglich als Planungs-/Steuerungstool für die Privatwirtschaft entwickelt. Das Potential dieses Konzeptes als (QM)Steuerungsinstrument an der Alice Salomon Hochschule liegt u.a. darin begründet, dass in seinem Zentrum die enge Verknüpfung von operativen und taktischen Zielsetzungen mit der Strategie bzw. dem Leitbild einer Institution steht. Die Academic Scorecard sieht die gleichzeitige Verfolgung quantitativer und qualitativer Indikatoren vor und eignet sich auch daher für die Steuerung von Hochschulen.

Das Rektorat setzt in enger Zusammenarbeit mit der Entwicklungsplanungskommission die Prioritäten für die Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen. Diese liegen aktuell in den Leitbildschwerpunkten »Interdisziplinäre Hochschule«, »Gesundheitsfördernde Hochschule« sowie »Qualität von Studium und Lehre«. Dabei hat sich gezeigt, dass Aktivitäten in einem Handlungsschwerpunkt erhebliche Auswirkungen auf die Entwicklung anderer Leitbildschwerpunkte haben können.

Sehr deutlich zeigen sich z. B. Synergieeffekte in der Umsetzung des von 2009-2011 in Kooperation mit der Techniker Krankenkasse und dem Zentrum für angewandte Gesundheitsförderung und Gesundheitswissenschaften GmbH (ZAGG) durchgeführten Projektes »alice gesund – gesundheitsfördernde Hochschule«. Das Betriebliche Gesundheitsmanagement wurde im Leitbild und damit im Qualitätsmanagement der Hochschule verankert. Es weist viele Berührungspunkte und Überschneidungen insbesondere bezüglich der Leitbildziele »Familiengerechte Hochschule: Vereinbarkeit von Familie, Studium und Beruf«, »Chancengerechte Hochschule: Gleichstellung und Diversity« sowie »Vielfalt und Gemeinsamkeit: Kommunikation und Zusammenarbeit« auf. Auf Grundlage mehrerer Befragungen aller Statusgruppen sowie der Durchführung von verschiedenen Workshops zu gesundheitsfördernden Ressourcen und Risiken wurde ein umfangreicher Maßnahmenkatalog beschlossen, der maßgeblich auch Aspekte der Organisationsentwicklung, der Kommunikation und des Führungsverhaltens umfasst.

Erste Meilensteine im Umsetzungsprozess von »alice gesund« sind z. B.:

- Dienstvereinbarungen für Mitarbeitergespräche, zur Tele-/Heimarbeit sowie zur Weiterbildung der Mitarbeitenden
- Schulungen der Führungskräfte und Mitarbeiter/innen zur Führung von Mitarbeitergesprächen
- Intervisionsschulungen zur Stärkung der kollegialen Unterstützung und Beratung
- Einrichtung eines schnelleren Servers für E-Mails
- Einrichtung eines Pausenraums für alle Mitarbeiter/innen
- Ruhe-/Aufenthaltsraum für Studierende

Wie an diesen Beispielen zu erkennen ist, zielen viele dieser Maßnahmen gleichermaßen auf die Herstellung von Arbeitsverhältnissen, die die Gesunderhaltung der

Hochschulangehörigen unterstützen wie auch auf die hierzu gehörenden funktionierenden, internen (auch informellen) Kommunikationsprozesse, auf die Stärkung von Mitarbeiterkompetenzen sowie die Realisierung von mehr Möglichkeiten für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie etc. Diese bei Schnittstellenthemen möglichen Synergieeffekte sollten unbedingt mit angestrebt werden und die jeweiligen Verantwortlichen in einen Austausch bezüglich der gemeinsamen Themen treten.

IV. Vorläufiges Fazit und Ausblick

Für die ASH Berlin hat sich der zunächst durchaus sehr aufwendige Prozess der Leitbildentwicklung in jeder Hinsicht gelohnt. Im Nachhinein zeigt sich, dass sich diese »Investition« auszahlt und einen hohen Mehrwert für die interne Verständigung bezüglich der zukünftigen Entwicklung der Hochschule, für die Profilierung und Außendarstellung mitbringt.

Die einem Leitbild zugesprochenen wichtigen Funktionen Orientierung, Koordination, Motivation und Legitimation kommen an der ASH Berlin sichtbar zum Tragen. Das Leitbild stößt statusübergreifend auf große Akzeptanz und wird inzwischen von verschiedenen, hochschulischen Interessensvertretern offensiv genutzt, um die Entwicklung durch konkrete Umsetzungsmaßnahmen voranzutreiben. Der Struktur- und Entwicklungsplan 2010-2015 der ASH Berlin orientiert sich in seiner Gliederung an den Leitbildschwerpunkten und leitet von diesen seine Teil-Strategien ab.

2010 hat die ASH Berlin auch von außerhalb Anerkennung für ihr Leitbild erhalten. Der Stifterverband hat in diesem Jahr eine Studie über Hochschulleitbilder veröffentlicht, in der eine weitgehend ernüchternde Bilanz gezogen wird. Von den insgesamt ca. 188 untersuchten Leitbildern wurden jedoch in Interviews fünf Leitbilder von dem Leiter der Studie, Dr. Meyer-Guckel (Stellvertretender Generalsekretär und Mitglied der Geschäftsleitung des Stifterverbandes), als besonders positive Beispiele hervorgehoben, darunter auch das Leitbild der ASH.

Der Umsetzungsprozess ist in der Zwischenzeit weiter fortgeschritten, einzelne Ziele wurden umgesetzt, andere sind in Planung, neue werden hinzukommen. Nicht alles wird allein schon wegen finanzieller und personeller Beschränkungen und/oder aufgrund sich ändernder Rahmenbedingungen umzusetzen sein. Die strategische Ausrichtung hat jedoch deutlich an Kontur gewonnen. Der Verständigungsprozess über erreichte, neue Ziele geht weiter und soll durch eine regelmäßige Bestandsaufnahme gesichert werden.

Ein Wiki-basiertes Qualitätsmanagement-Dokumentationssystem für die Hochschule

Jascha Silbermann, Andrea Schmid

Zusammenfassung

Zum verbesserten Management der umfangreichen Prozessdokumentation der Technischen Hochschule Wildau [FH] im Rahmen des fortlaufenden TQM-Prozesses wurde ein Qualitätsmanagement-Dokumentationssystem (QMDS) auf Wiki-Basis aufgebaut. Die Organisation der Prozessdokumentation wurde im Zuge dessen von einem Datei-basierten auf einen Wiki-basierten Ansatz umgestellt; sämtliche Inhalte wurden in das neu geschaffene TQM-Wiki migriert.

Der Aufbau des *TQM-Wiki* erstreckte sich über ca. sechs Monate und umfasste die Phasen *Vorlauf*, *Aufbau* und *Abschluss*; die Gesamtarbeitszeit belief sich auf ca. 250–300 Stunden. Zur technischen Realisierung des Qualitätsmanagement-Dokumentationssystem wurde die freie Software *DokuWiki* verwendet.

Das TQM-Wiki ermöglicht die kollaborative Verwaltung und effiziente Nutzung der Qualitätsmanagementdokumentation. Die Dokumente liegen im HTML Format vor und können in weitere Standardformate exportiert werden. Der Aufwand für eine Vielzahl häufig durchzuführender Veränderungsprozesse wurde durch den Wiki-basierten Ansatz deutlich reduziert.

Einleitung

Qualitätsmanagement an der Technischen Hochschule Wildau

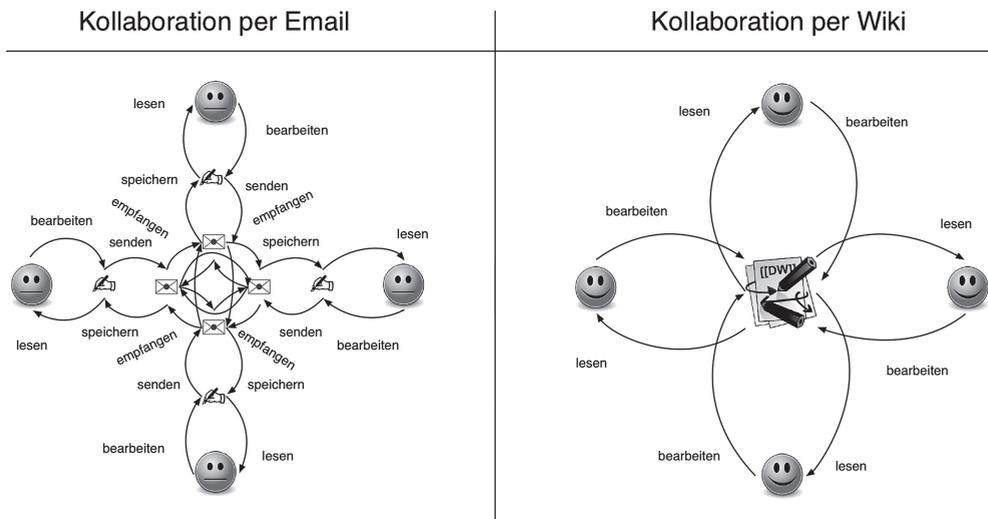
Die Technische Hochschule Wildau [FH] hat als erste Hochschule Deutschlands ein Qualitätsmanagementsystem (QMS) aufgebaut, welches im Sommer 2009 erfolgreich nach den Normen *ISO 9001* und *PAS 1037* zertifiziert wurde (*TH Wildau 2009*). Das Qualitätsmanagementsystem strukturiert die Hochschulprozesse und legt Verantwortlichkeiten und Dokumentationsanforderungen fest (*TH Wildau 2009: 1.4*). Die Prozessdokumentation wurde ursprünglich als Sammlung von ca. 100 Microsoft Word Dokumenten aufgebaut, welche als PDF-Dateien konvertiert und auf der Website der TH Wildau veröffentlicht wurden.

Die Verwaltung der Prozessdokumentation obliegt dem Büro für Qualitätsmanagement (TQM-Büro), einer Stabsstelle der TH Wildau. Die Qualitätsmanagementbeauftragte (QMB) der Hochschule ist zuständig für die *Aufrechterhaltung*, *Pflege* und *Weiterentwicklung* des Qualitätsmanagementsystems. Da im Sinne des umfassenden und gelebten Qualitätsmanagements alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Organisation in die QM-Prozesse einzubinden sind, berät die QMB ferner die Hochschulmitglieder in Qualitätsfragen und koordiniert notwendige Anpassungen des Qualitätsmanagementsystems.

Kontinuierliche Verbesserung und kollaborative Veränderungsprozesse

Qualitätsmanagement-Dokumente der Prozessdokumentation unterliegen kontinuierlichen Verbesserungsprozessen im Sinne der ISO 9001 Norm (*DIN ISO 9001:2008*, 8.5, S. 47 ff.). Ändern sich Vorgaben oder die Bedingungen vor Ort, so müssen Prozesse ggf. angepasst und die Veränderungen in der Prozessdokumentation reflektiert werden. Dabei ist zu beachten, dass zur Protokollierung der Änderungen alle Versionen eines Dokuments aufbewahrt werden müssen. Ferner müssen diese Versionen so gekennzeichnet werden, dass auch in Zukunft nachverfolgt werden kann, welche Version zu welchem Zeitpunkt gültig war.

Für gewöhnlich müssen alle Änderungen zwischen mehreren interessierten Parteien, wie Verwaltung, Auditoren und Qualitätsmanagementbeauftragter, abgestimmt werden, was nichtlinearer Kommunikation bedarf und einen hohen koordinativen Aufwand auf Seiten des Qualitätsmanagements verursacht. Der herkömmliche Ansatz besteht darin, Microsoft Word Dokumente per Email zu verschicken, welche gespeichert, bearbeitet und wiederum per Email versandt werden. Dies führt schon bei einer geringen Anzahl an Beteiligten zu einer großen Anzahl von verschiedenen Versionen eines Dokumentes und damit schnell zu einer nur noch schwer zu überblickenden Menge an Informationen. Da im schlimmsten Falle alle Beteiligten jede Version an alle anderen Beteiligten schicken, wächst die Anzahl an Dokumentenversionen quadratisch mit der Anzahl der Beteiligten Personen. Dieses Wachstum ergibt sich zwingend aus dem Datei-basierten Ansatz, kann jedoch durch die Wahl eines Wiki-basierten Ansatzes weitgehend aufgelöst werden, wie in *Abbildung 1* dargestellt ist (vergleiche Wilson 2008).



Quellen:

- http://www.wikinomics.com/blog/uploads/frowning_email.jpg
- <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Face-smile.svg>
- <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Face-plain.svg>
- http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dokuwiki_logo.svg

Copyright © 2011 Jascha Silbermann
Creative Commons *by-sa*
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>

Abbildung 1: Datei-basierter und Wiki-basierter kollaborativer Veränderungsprozess. Datei-basiert werden pro Bearbeitungsschritt bis zu $N(N-1)$ Versionen erzeugt (quadratisches Wachstum), Wiki-basiert jedoch nur N Versionen (lineares Wachstum). N bezeichnet die Anzahl der Beteiligten.

Wiki und webbasierte Systeme

Wiki ist ein Ansatz zum kollaborativen Arbeiten mit Informationen, welcher zuerst von *Ward Cunningham* beschrieben wurde. Als charakteristische Eigenschaften von Wiki identifizieren Cunningham/Leuf (2002) die folgenden Punkte:

- die Inhalte liegen in einem speziellen Textformat, der Wiki Syntax vor,
- an den Inhalten kann webbasiert kollaborativ gearbeitet werden (s.u.),
- Inhalte lassen sich leicht neu erstellen und untereinander verknüpfen.

Neben den eigentlichen Inhalten gelten diese zentralen Punkte auch für die Organisationsstruktur der Inhalte und die Dokumentation der Struktur; Wikis sind damit selbstdokumentierende Systeme. Ein modernes Wiki legt ferner bei jeder Änderung von Inhalten automatisch eine neue Revision an. Änderungen an Inhalten sind somit für die Zukunft dokumentiert; ferner erlaubt die automatische Versionierung das Rückgängigmachen ungewollter Änderungen.

Um das Wiki-Konzept einzusetzen bedarf es einer speziellen Software, der sogenannten *Wiki-Engine*. Diese wird auf einem Standard Webserver (z. B. *Apache*) installiert und stellt damit die Wiki-Funktionalitäten unter einer Webadresse zur Verfügung. Auf Basis der Wiki-Engine wird dann das jeweilige Wiki für die Organisation implementiert, in unserem Fall das TQM-Wiki. Die Implementierung umfasst den Aufbau von Strukturen, z. B. Bereiche im Wiki und das Einpflegen der Inhalte.

Web-basierte Systeme eignen sich hervorragend für den Einsatz in heterogenen Systemen, wie sie in akademischen Einrichtungen anzutreffen sind (*Silbermann 2010*). Heterogene Systeme zeichnen sich durch eine hohe Vielfalt von eingesetzter Hardware, Software und Betriebssystemen aus. Im Gegensatz zum traditionellen *Client-Server* Modell, bei der Klienten-Software auf den Anwenderrechnern installiert wird, benötigen Web-basierte Systeme nur einen Browser für die interaktive Kommunikation zwischen Anwender und Server. Web-basierte Systeme bieten die folgenden Vorteile:

- es ist keine Installation spezieller Software auf Seite der Anwender notwendig,
- die Benutzer interagieren mit dem System durch den ihnen vertrauten Browser,
- alle Inhalte werden über eine URL angesprochen; sie erhalten dadurch eine Identität und können untereinander verlinkt werden.

Das TQM-Wiki

Organisationsstruktur der Inhalte

Das TQM-Wiki beinhaltet die gesamte prozessspezifische Dokumentation der Technischen Hochschule Wildau [FH]. Dazu zählen insbesondere das Hochschulhandbuch und die Prozessdokumentation, welche ca. 60 Artikel umfasst. Hinzu kommen ca. 30 Prozessbeschreibungen (*PB*) und Prozesschecklisten (*PCL*), sowie weitere 30 Flowcharts (*Fic*) und Formulare (*Fbl*, vormalig „Formblätter“).

Jedes der genannten Dokumente hat im TQM-Wiki einen festgelegten Ort, der sich eindeutig aus dem internen Namen des Dokuments erschließt. So befindet sich

beispielsweise der *Artikel 1.4* der Prozessdokumentation im Wiki unter “:prozessdoku:1.4“, die Prozessbeschreibung *PB 3.1.1* unter “:prozessdoku:pb:3.1.1“. Diese kurzen *Pfade* bilden also ein Dokument im Wiki eindeutig ab und werden benutzt, um Wikiseiten untereinander zu verknüpfen.

Neben der prozessspezifischen Dokumentation enthält das TQM-Wiki Seiten zu häufig aufgeführten Dokumenten der ergebnisspezifischen und externen Dokumentation. Diese Seiten enthalten für gewöhnlich nicht den gesamten Inhalt der Dokumente, sondern weiterführende Informationen, insbesondere Weblinks zu Inhalten auf externen Websites. Dieser Ansatz ermöglicht die konsistente Verknüpfung externer Dokumente und erlaubt, bei Änderungsbedarf (z. B. Veränderung der URL eines externen Dokuments) die Änderung *nur einmal* vorzunehmen, unabhängig davon, wie oft auf das Dokument verwiesen wird. Das bedeutet, dass der Aufwand die Dokumente auf Änderungsbedarf zu prüfen von linear (jedes Dokument muss überprüft werden) zu konstant (gleicher Aufwand unabhängig vom Umfang der Dokumentation) verringert wird.

Es ist Konvention im TQM-Wiki, dass jedes Dokument, welches ein eigenes internes Kürzel hat, wie z. B. *PB 1.4*, *BbgHG* mit dem internen Kürzel und einem benutzerfreundlichen Titel dargestellt wird. *Tabelle 1* gibt eine Übersicht der Inhalte des Wiki mit Pfadangabe und Beschreibung.

Bereich (Struktur)	Inhalt	Beschreibung
:handbuch	Hochschulhandbuch	Das Hochschulhandbuch definiert die Ziele des Hochschul-Qualitätsmanagements und legt die Struktur der Prozessdokumentation fest.
:prozessdoku	Prozessspezifische Dokumentation	Die prozessspezifische Dokumentation umfasst die <i>Prozessbeschreibungen</i> und <i>Prozesschecklisten</i> , sowie <i>Flowcharts</i> und <i>Formulare</i>
:th	Aufzeichnungen	Ergebnisspezifische Dokumentation, wie <i>Studien- und Prüfungsordnungen</i> und <i>Amtliche Mitteilungen</i> .
:codex	Sammlung von Normen und Gesetzen, die externe Dokumentation.	<i>ISO 9001</i> , <i>PAS 1037</i> , <i>Hochschulrahmengesetz</i> , <i>Brandenburgisches Hochschulgesetz</i> , etc.
:extern	Externe Behörden, Partner und Kunden.	<i>Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur</i> , <i>Kultusministerkonferenz</i> , <i>Akkreditierungsrat</i> , <i>Deutsche Gesellschaft für Qualität</i> , etc.
:datei	Dateien	Abbildungen und Flowcharts.
:entwurf	Entwürfe	Entwürfe der prozessspezifischen Dokumentation.
:tqm	Büro für Qualitätsmanagement	Interner Bereich, umfasst die Wiki-Administration, Verbesserungsprojekte und Publikationen.
:wiki	Mehr über das Wiki	Meta-Seiten wie <i>Index</i> und <i>Hilfe</i> .

Tabelle 1: Übersicht der Inhalte und deren Struktur im TQM-Wiki (Auswahl)

Revisionen und Zugriffsrechte

Alle Wikiseiten unterliegen der automatischen Revisionskontrolle. Das bedeutet, dass von jedem Dokument bei einer Änderung durch einen Benutzer eine neue Version angelegt wird. Alle Änderungen werden verfolgt und lassen sich bei Bedarf leicht rückgängig machen. Zum einen nimmt dies neuen Benutzern die Angst, Inhalte bei unsachgemäßer

Nutzung zu zerstören, zum anderen wird so die Versionierung der QM-Dokumente realisiert. So lassen sich auf Knopfdruck die Unterschiede zwischen zwei Revisionen anzeigen, was das aufwendige manuelle Vergleichen zweier Versionen eines Dokumentes unnötig macht.

Um die QM-Dokumente vor ungewollten und unautorisierten Zugriffen zu schützen wurden Zugriffsrechte festgelegt, wie in *Tabelle 2* dargestellt (Schreibrechte schließen Leserechte mit ein).

Bereich	Rechte		
	Manager	Mitwirkende	Anwender
:prozessdoku	Lesen (Schreiben nur QMB)	Lesen	Lesen
:datei	Schreiben	Lesen	Lesen
:entwurf	Schreiben	Lesen	Kein Zugriff
:tqm	Schreiben	Kein Zugriff	Kein Zugriff

Tabelle 2: Zugriffsrechte der Benutzer auf ausgewählte Bereiche

Durch die dargestellte abgestufte Rechtevergabe ist sichergestellt, dass der Nutzerkreis der Wiki-Inhalte möglichst groß ist, während der Kreis derjenigen Benutzer mit Schreibrechten auf das Minimum beschränkt wird. Die offiziellen Dokumente der Prozessdokumentation können nur mit Authentifizierung durch die Qualitätsmanagementbeauftragte (QMB) verändert werden. Das Datum der letzten Änderung und der Vermerk, dass die Änderung durch die QMB erfolgte werden auf jedem Dokument angezeigt.

Tabelle 3 schlüsselt die Rollen im TQM-Wiki nach Benutzergruppen auf. Die Inhalte des TQM-Wiki werden durch das Büro für Qualitätsmanagement (TQM-Büro) verwaltet. An den Änderungsprozessen können weitere Personen aus der Hochschulverwaltung und Externe, z. B. Auditoren, mitwirken. Die Anwender des TQM-Wiki sind sämtliche Mitglieder der TH Wildau, inklusive Studierende, Lehrkräfte und Verwaltungspersonal. Der Wiki-Admin hat Lese- und Schreibrechte auf alle Bereiche des Wiki und agiert auf Weisung der Qualitätsmanagementbeauftragten (QMB).

Rolle	Benutzergruppe
Admin	Wiki-Admin (von QMB beauftragt)
Manager	TQM-Büro: QMB und TQM-Mitarbeiter
Mitwirkende	Verwaltung und Externe
Anwender	Mitglieder der TH Wildau

Tabelle 3: Rollen und Benutzergruppen im TQM-Wiki

Aufbau des TQM-Wiki

Das TQM-Wiki wurde auf einem vom Hochschulrechenzentrum (HRZ) der TH Wildau bereitgestellten Server installiert (*Apache* Webserver auf *CentOS*). Dieser Server ist aus dem hochschulinternen Netz unter der Adresse <http://tqm.th-wildau.de> zu erreichen, jedoch vom Internet abgeschottet. Somit ist die hochschulinterne Prozessdokumentation

vor unberechtigten Zugriffen weitgehend geschützt, ohne dass sämtlichen Benutzern ein eigener Zugang eingerichtet werden muss.

Zur technischen Realisierung wurde die Wiki-Engine *DokuWiki* in der Version *2010-11-07a „Anteater“* verwendet (Gohr 2011). Diese zeichnet sich durch hohe Flexibilität sowie einfache Bedienung und Administration aus und umfasst standardmäßig die bisher dargestellten Features für den Aufbau des TQM-Wiki, wie Revisionierung und Zugriffsverwaltung.

Zusätzliche Softwarekomponenten, sogenannte *Plugins*, wurden ausgewählt und installiert, wie in *Tabelle 4* dargestellt. Dazu zählen insbesondere die Plugins *dw2pdf* und *bookcreator*, mit denen sich PDF Dateien aus Wiki-Seiten erstellen lassen, sowie *odt*, welches eine Wiki-Seite als OpenOffice Dokument exportiert und *discussion*, welches eine Kommentarfunktion für Seiten bereitstellt (*DokuWiki Plugin Verzeichnis*).

Plugin	Funktion
bookcreator	Mehrere Wiki-Seiten zu einem PDF-»Buch« zusammenfassen.
discussion	Kommentare auf Wiki-Seiten von Nutzern sammeln und zentral erfassen.
dw2pdf	Eine PDF auf Basis einer beliebigen Wiki-Seite erstellen. Das Design der erstellten Dateien spiegelt das Layout der Druckversion des Hochschulhandbuches wieder und lässt sich bei Bedarf leicht anpassen.
odt	Eine beliebige Wiki-Seite als OpenOffice Dokument (<i>ODT-Datei</i>) exportieren. Das Layout der Dateien ist zentral beschrieben und lässt sich bei Bedarf ändern.

Tabelle 4: Ausgewählte Plugins und deren Funktion

Projektverlauf

Der zeitliche Ablauf des Aufbaus ist in *Abbildung 2* dargestellt. Die **Vorlaufphase** umfasste die generelle Abschätzung der Machbarkeit, sowie die Auswahl und das Testen der benötigten Softwarekomponenten (*Plugins*).

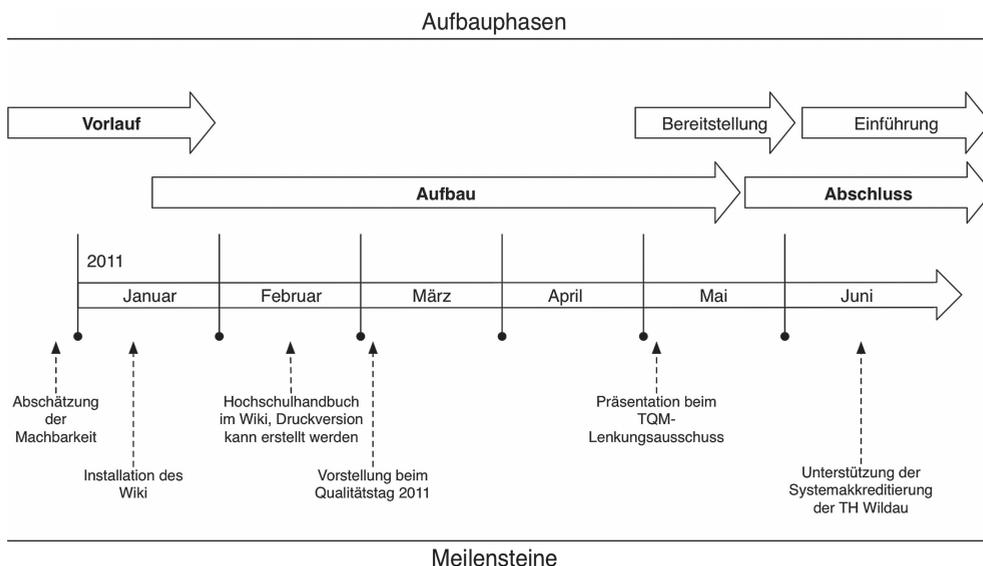


Abbildung 2: Aufbau des TQM-Wiki

Die **Aufbauphase** machte den Großteil der geleisteten Arbeit aus. In dieser Phase wurden sämtliche Inhalte der Prozessdokumentation ins TQM-Wiki überführt. Dazu wurde aus den vorliegenden Dateien im *Portable Document Format* (PDF) die textuelle Information unter Zuhilfenahme des frei verfügbaren Tools *pdf2text* (*Xpdf*) exportiert. Die dabei entstehenden *Plain text* Dateien wurden im Anschluss manuell in Wiki-Seiten umgewandelt, wobei die Gliederung der Dokumente übertragen wurde. Als visuelle Richtlinie dienten hierzu wiederum die ursprünglichen PDF Dateien (siehe *Abbildung 3*).

Migration der Prozessdokumente

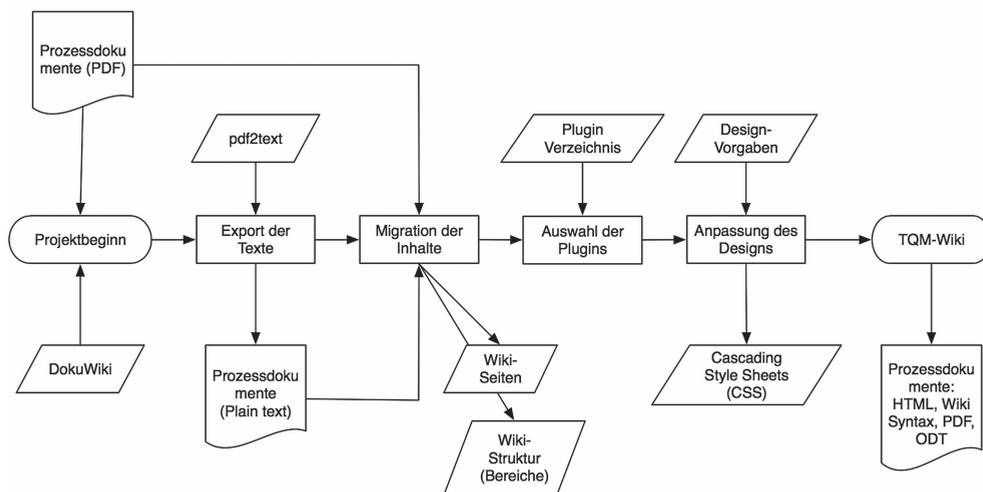


Abbildung 3. Migration der Prozessdokumentation

Parallel zum Import der Inhalte wurde die zentrale Organisationsstruktur des TQM-Wiki erarbeitet (vergleiche *Tabelle 1*). Die Vorgabe einer Struktur zielt darauf ab, die Inhalte des Wiki möglichst effizient erfassen und diese logisch und leicht nachvollziehbar zu ordnen. Eine gute Strukturierung der Inhalte ist von zentraler Wichtigkeit für die spätere Nutzbarkeit und sollte wohl durchdacht sein, da sich die einmal gewählte Struktur im Nachhinein nur mit erheblichem Aufwand verändern lässt.

Die **Abschlussphase** umfasst die Veröffentlichung des TQM-Wiki im internen Netz der TH Wildau und die Bereitstellung des internen Bereichs für das TQM-Büro sowie die Einarbeitung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Insbesondere ist in dieser Phase die Erstellung der Benutzerkonten und der in *Tabellen 2 und 3* dargestellten Rollen und Berechtigungen ein Schwerpunkt. Von den Nutzerinnen und Nutzern geleistetes Feedback zum existierenden System wird hierbei ebenfalls berücksichtigt. Die Einführung des TQM-Wiki und die Akzeptanz dieser Plattform wird durch eine Evaluation begleitet. Die Abschlussphase erstreckt sich somit über den Aufbau des TQM-Wiki hinaus und war zum Veröffentlichungszeitpunkt noch nicht abgeschlossen.

Schlussfolgerung

Mit dem TQM-Wiki wurde eine neue Plattform zum verbesserten Management der Qualitätsdokumentation der TH Wildau geschaffen. Wir sind nicht die Ersten, die hierfür einen Web-basierten Ansatz wählen. So benutzte Kaewborisut (2005) den Begriff *Qualitätsmanagement-Dokumentationssystem* (QMDS) für einen Web-basierten Ansatz; zur Implementierung wurde jedoch keine Wiki-Engine eingesetzt, sondern eine selbstgebaute *MySQL + PHP* Lösung. Aber auch Wiki-basierte Systeme zur Verwaltung von QM-Dokumentationen sind bereits im Einsatz und werden kommerziell angeboten (Biersack 2009).

Es ist zu erwarten, dass der Einsatz von Wikis in privaten Unternehmen wie öffentlichen Einrichtungen weiterhin zunehmen wird, da Wikis viele Probleme der traditionellen Datei-basierten Ansätze zum Management von Dokumentensammlungen auflösen. Insbesondere sind Wikis hierfür durch die Punkte automatische Revisionierung, Web-basiertes kollaboratives Arbeiten und Verwendung von Standardformaten prädestiniert.

Nutzen, Effizienz und Zukunftsträchtigkeit

Das TQM-Wiki erlaubt den Mitarbeitern des Büros für Qualitätsmanagement, kollaborativ an Dokumenten zu arbeiten und diese den Anwendern in einem einheitlichen, Web-basierten Format zur Verfügung zu stellen. Dabei werden eine höhere Effizienz und eine schnellere Veröffentlichung von Änderungen erreicht, als vormals möglich war. Die automatische Revisionskontrolle schafft Sicherheit für zukünftige Audits und macht Änderungen nachvollziehbar.

Da nur die QMB offizielle Dokumente freigeben kann, wird den Anwendern stets die gerade aktuelle Version eines Dokumentes präsentiert. Anwender können die gesamte Dokumentation durchsuchen, bestimmte Seiten als Lesezeichen im Browser speichern und als OpenOffice und PDF Datei exportieren. Ferner können Anwender Kommentare auf Seiten hinterlassen und damit direkt Feedback geben und Vorschläge äußern.

Durch die strikte Trennung von Inhalt, Struktur und Darstellung der Wiki-Seiten lässt sich eine sehr viel höhere Zukunftsfähigkeit der QM-Dokumentation erreichen, als vorher möglich. Die Darstellung der Dokumente sowie der Druck-, OpenOffice- und PDF-Version ist separat über *Cascading Style Sheets* (CSS) definiert und lässt sich bei Bedarf relativ einfach anpassen. Über eine zentrale Änderung kann somit das Erscheinungsbild aller Dokumente angepasst werden; das separate Öffnen, Verändern, Abspeichern, Konvertieren, Archivieren und Hochladen sämtlicher Dokumente wird somit unnötig. Der Aufwand, welcher selbst bei einfachen Änderungen des Layouts, wie dem Einfügen eines neuen Logos, entsteht, wird somit von linear auf konstant gesenkt. *Tabelle 5* stellt die mit Hilfe des TQM-Wiki erreichte Verringerung des Aufwands von Veränderungsprozessen dar.

Veränderungsprozess	Aufwand	
	Datei-basiert	Wiki-basiert
Kollaborative Änderung an Dokumenten	<i>quadratisch</i> die Anzahl an Versionen wächst quadratisch mit der Anzahl an Beteiligten	<i>linear</i> die Anzahl an Versionen wächst linear mit der Anzahl der Beteiligten
Prüfung des Änderungsbedarfs von Dokumenten bei Änderungen der externen Dokumentation	<i>linear</i> jedes Dokument muss einzeln überprüft werden	<i>konstant</i> die Menge an Dokumenten mit Änderungsbedarf ist bekannt
Änderungen am Layout von Dokumenten	<i>linear</i> jedes Dokument muss einzeln geändert werden	<i>konstant</i> eine Änderung für alle Dokumente

Tabelle 5: Datei- und Wiki-basierter Aufwand von Veränderungsprozessen

Weitere Informationen

Die Website *WikiMatrix* enthält Informationen zu über 100 verschiedenen Wiki-Engines und stellt mittels einer ausgeklügelten Vergleichsfunktion die Unterschiede zwischen gewählten Engines übersichtlich dar (*WikiMatrix*). Weitere Informationen zur Entwicklung des TQM-Wiki finden sich auch online auf den Seiten des Erstautors (*Silbermann 2011*).

Diese Publikation wurde im TQM-Wiki kollaborativ erstellt und mit den dargestellten Methoden exportiert. Sämtliche Elemente, wie Tabellen, Abbildungen, Textformatierung, etc. konnten im Wiki problemlos abgebildet werden.

Quellen

Alle Internetquellen wurden am 28.06.2011 zuletzt abgerufen.

Biersack, Maya 2009: Wikis im Unternehmen: Qualitätsmanagement, Wissensmanagement & Co., Vortrag, http://www.espresto.de/media/pdf/Wikis-im-Unternehmen-Qualitaetsmanagement-Wissensmanagement-und-Co_090922.pdf

Cunningham, Ward und Leuf, Bo 2002: What Is Wiki?, Wikiseite, <http://wiki.org/wiki.cgi?WhatIsWiki>

DIN EN ISO 9001:2008, 2008, DIN-Taschenbuch 226, 6. Auflage (Beuth)

DokuWiki Plugin Verzeichnis, Wikiseite, <http://www.dokuwiki.org/plugins>

Gohr, Andreas 2004–2011: DokuWiki, Website, <http://www.splitbrain.org/projects/dokuwiki>

Kaewborisut, Noppadol 2005: A web-based application to support quality management documentation system for a construction company, Thesis (M.Eng.), <http://library.ait.ac.th/search~/a?searchtype=a&searcharg=Noppadol+Kaewborisut>

Silbermann, Jascha 2011: TQM-Wiki, Webdokument, <http://documents.jascha.silbermann.name/reader/?p=tqm-wiki.de>

Silbermann, Jascha 2010: Information Management in the Molecular Biology Lab: Wiki and LIMS, Thesis (M.Sc.), <http://documents.jascha.silbermann.name/master-thesis/>

TH Wildau 2009: Hochschulhandbuch, PDF, http://www.th-wildau.de/fileadmin/dokumente/hochschule/dokumente/formulare/Hochschulhandbuch_oeffentliche_Version.pdf

WikiMatrix: Compare them all, Website, <http://www.wikimatrix.org/>

Wilson, Manny 2008: Email Versus Wiki Collaboration Graphic a Big Hit, Blogbeitrag, <http://wilsonml.wordpress.com/2008/04/08/email-versus-wiki-collaboration-graphic-a-big-hit/>

Xpdf: A PDF Viewer for X, Website, <http://foolabs.com/xpdf/>



Systemakkreditierung als Chance für die Qualitätsentwicklung

G

Neueste Entwicklungen in der Akkreditierung – Chancen für die Qualitätsentwicklung

Verena Kloeters

Kurzvorstellung AQAS e.V.

Die Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS) wurde am 25. Januar 2002 mit der Rechtsform eines gemeinnützigen, eingetragenen Vereins gegründet. Zu Jahresbeginn 2011 hatte AQAS e.V. insgesamt 74 Mitglieder (72 Mitgliedshochschulen und 2 wissenschaftliche Gesellschaften).

AQAS e.V. ist vom Akkreditierungsrat als Akkreditierungsagentur akkreditiert und zur Durchführung von Verfahren der Programm- und der Systemakkreditierung zugelassen. Die Agentur arbeitet fächer- und hochschulartenübergreifend und versteht sich als eine von Hochschulen und wissenschaftlichen Gesellschaften getragene Einrichtung zur Qualitätssicherung und -entwicklung von Studium und Lehre an Hochschulen. Die Aktivitäten des Vereins zielen darauf ab, unter Berücksichtigung der nationalen und europäischen Vorgaben eine hohe Ausbildungsqualität im Hochschulbereich zu sichern, die internationale Anerkennung von Studienabschlüssen zu fördern und einen Beitrag zur Entwicklung von verlässlichen und vergleichbaren Qualitätssicherungssystemen im nationalen und internationalen Kontext zu leisten.

Systemakkreditierung als Alternative zur Programmakkreditierung

Mit der Einführung der gestuften Bachelor- und Masterstudiengänge hat das deutsche Bildungssystem eine tiefgreifende und umfassende Studienreform eingeleitet. Im Fokus der Reform stand und steht dabei auch die Sicherung der Qualität der gestuften Studiengänge. Dementsprechend hat die Kultusministerkonferenz in ihren ländergemeinsamen Strukturvorgaben festgelegt, dass alle Bachelor- und Masterstudiengänge zu akkreditieren sind. Dies bedeutete für die entsprechenden Organisationen einen Paradigmenwechsel, bei dem an die Stelle der Qualitätssicherung auf Basis der staatlichen Genehmigung von Studiengängen bzw. Prüfungsordnungen eine staatsferne, flexiblere und regelmäßig durchgeführte Akkreditierung trat. (Vgl. Akkreditierungsrat 2011, S. 2.) Somit wurde jeder neue Studiengang in der Programmakkreditierung einer vertieften externen Begutachtung unterzogen. Die Programmakkreditierung hat neue konzeptionelle Überlegungen an Hochschulen gefördert. Auch der Akkreditierungsrat hat in einer seiner jüngsten Veröffentlichungen die Bedeutung der Akkreditierung im Kontext der Studiengangsqualität bestätigt: »Ein Blick auf drei zentrale Ziele, größerer Gestaltungsspielraum der Hochschulen bei der Entwicklung von Studiengängen, Qualitätssicherung in Studium und Lehre, Transparenz über Art und Qualität des Studiengangs, zeigt allerdings, dass die Akkreditierung von Studiengängen offensichtlich geeignet ist, einen wichtigen Beitrag zur Verwirklichung dieser Ziele zu leisten.« (Akkreditierungsrat 2011, S. 2.) Da

die Verfahren als Peer-Review-Verfahren organisiert sind, bieten sie die Chance einer fachlich-fundierten und kollegialen Begutachtung bzw. Beratung und ermöglichen die individuelle Betrachtung einzelner Studienprogramme, was naturgemäß erfordert, dass die Studiengänge auch individuell dokumentiert werden müssen.

Mit der Einführung der Systemakkreditierung wurde in 2008 eine Alternative zur Programmakkreditierung entwickelt, die die Eigenverantwortlichkeit der Hochschulen für die Qualität von Studium und Lehre stärken soll. Hochschulen erhalten damit die Chance nachzuweisen, dass sie mit ihrem Qualitätssicherungssystem selbst in der Lage sind, die gleiche Qualität der Studienprogramme sicherzustellen wie die Programmakkreditierung. Somit bleibt die Zielsetzung bestehen, denn es geht weiterhin darum, eine hohe Qualität von Bachelor- und Masterstudiengängen zu gewährleisten. Programm- und Systemakkreditierung bestehen als Alternativen nebeneinander fort, so dass die Hochschulen wählen können, für welchen Weg zur Qualitätssicherung ihrer Studiengänge sie sich entscheiden. Die Programmakkreditierung wird auch nach der Einführung der Systemakkreditierung – beispielsweise für die internationale Anerkennung von Studienprogrammen – weiterhin von Bedeutung sein.

Gegenstand der Systemakkreditierung

Gegenstand der Systemakkreditierung sind nicht mehr einzelne Studienprogramme, sondern das interne Qualitätssicherungssystem einer Hochschule (bzw. in Ausnahmefällen organisatorischer Teileinheiten) für den Bereich Studium und Lehre. Dieses wird daraufhin überprüft, ob die für die Qualitätssicherung relevanten Prozesse eine Erreichung der Qualifikationsziele gewährleisten und die Umsetzung der verschiedenen externen Vorgaben sicherstellen. Im Verfahren erfolgen sowohl eine übergreifende Begutachtung des Qualitätssicherungssystems als auch verschiedene stichprobenartige Begutachtungen einzelner Studiengangsmarkte bzw. ganzer Studiengänge. Die Studiengänge, die nach einer erfolgreichen Systemakkreditierung eingerichtet wurden oder bereits Gegenstand der entsprechenden internen Qualitätssicherungsmaßnahmen waren, sind damit akkreditiert.

Der Akkreditierungsrat hat das Verfahren der Systemakkreditierung in seinen einschlägigen Beschlüssen geregelt. Die Agenturen sind an diese Vorgaben gebunden, was dazu führt, dass die wesentlichen Eckpunkte des Verfahrens bei allen Agenturen gleich sind und nur relativ wenig Gestaltungsspielraum verbleibt. Im Folgenden soll der Verfahrensablauf einer Systemakkreditierung vorgestellt werden. Die Darstellung orientiert sich im Wesentlichen an den Regeln des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung in der Fassung vom 10.12.2010. (Akkreditierungsrat 2010.)

Vorprüfung

Zunächst ist es Aufgabe der Akkreditierungsagenturen vorab zu überprüfen, ob eine Hochschule, die eine Systemakkreditierung beantragt, die vom Akkreditierungsrat formulierten Voraussetzungen erfüllt und das Verfahren eröffnet werden kann. Dabei wird insbesondere das grundsätzliche Vorhandensein eines formalisierten hochschulweiten

Qualitätssicherungssystem in Studium und Lehre überprüft (ohne jedoch eine Aussage über dessen Funktionsfähigkeit zu treffen), welches aufgrund seiner Einbindung in die Hochschule, seiner Struktur sowie seiner Unterfütterung mit Ressourcen grundsätzlich geeignet erscheint, das Erreichen der Qualifikationsziele und Qualitätsstandards von Studiengängen zu gewährleisten. Es geht also »im Wesentlichen um die Frage, ob überhaupt ein internes Qualitätssicherungssystem vorhanden ist, nicht aber um seine Eignung und Wirksamkeit.« (Grimm 2008a, S. 7.)

Die Verwendung des Begriffs »Qualitätssicherung« im Zusammenhang mit der Systemakkreditierung mag bisweilen irritieren und als Bruch zur bisherigen Sichtweise erscheinen, geht es im Verfahren doch nicht nur um die reine Betrachtung qualitätssichernder Maßnahmen für Studiengänge, sondern vielmehr um das Qualitätsmanagement an Hochschulen für Studium und Lehre. Da der Akkreditierungsrat sich in seinen Veröffentlichungen jedoch für den Begriff »Qualitätssicherung« als Übersetzung des englischen »quality assurance« entschieden hat, haben die Agenturen diese Begrifflichkeit in ihren Materialien weitestgehend übernommen. Diese Terminologie wird auch im Folgenden beibehalten.

Durch das Instrument der Vorprüfung soll verhindert werden, dass Hochschulen Zeit und Geld in das Verfahren investieren, obwohl absehbar ist, dass keine Aussicht auf eine erfolgreiche Systemakkreditierung besteht. Im eigentlichen Systemakkreditierungsverfahren wird dann die Eignung und Wirksamkeit des Systems überprüft, und damit die Frage beantwortet ob die im Rahmen des Qualitätssicherungssystems für Studium und Lehre definierten Maßnahmen in der Weise funktionieren, dass ein Erreichen der Qualifikationsziele und eine hohe Qualität der Studiengänge gewährleistet wird und dabei die European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education (ESG), die Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) und die Kriterien des Akkreditierungsrates eingehalten werden.

Die erste Begehung der Hochschule

Für die erste Verfahrensphase muss die Hochschule nach Beschlusslage des Akkreditierungsrates eine Dokumentation vorlegen, aus der insbesondere

- die internen Steuerungs- und Entscheidungsstrukturen,
- das Leitbild und das Profil der Hochschule,
- ihr Studienangebot, die definierten Qualitätsziele,
- und das System der internen Qualitätssicherung im Bereich von Studium und Lehre

hervorgehen und die Funktionsweise der Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung deutlich werden. (Vgl. Akkreditierungsrat 2010, S. 17.) Dabei liegt dem Verfahren die Annahme zugrunde, dass die Hochschulen auf Dokumente zurückgreifen können, die aufgrund des vorhandenen Steuerungssystems oder des internen Berichtssystems ohnehin vorhanden sind oder regelmäßig als Teil der internen Qualitätssicherung angefertigt werden. (Vgl. Grimm 2008a, S. 7.) Der Fokus der Systemakkreditierung liegt somit auf der Begutachtung hochschulinterner Dokumente und Materialien, mittels derer die Funktionsweise des Qualitätssicherungssystems der Hochschule dokumentiert wird. Aus Sicht des Akkreditierungsrates liegt damit die größte Herausforderung

der Systemakkreditierung nicht »im Verfahren an sich, sondern in der formalisierten Einrichtung der in den Kriterien geforderten internen Steuerungs-, Berichts-, und Qualitätssicherungssysteme und der regelmäßigen Dokumentation ihrer Ergebnisse. Der Unterschied liegt darin, dass die Hochschule nicht nur alle fünf Jahre nachweist, dass sie die Kriterien erfüllt, sondern dass sie ihre Fähigkeit nachweist, dies jederzeit zu tun.« (Grimm 2008a, S. 8.)

Die erste Vor-Ort-Begehung dient vornehmlich dazu, zu überprüfen, ob das interne Qualitätssicherungssystem der Hochschule grundsätzlich geeignet ist, den Kriterien für die Systemakkreditierung zu genügen, d. h. ob alle dafür wesentlichen Elemente innerhalb des Systems verankert sind. Entsprechend den Vorgaben des Akkreditierungsrates kann die Gutachtergruppe in dieser Phase weitere Unterlagen nachfordern.

Die zweite Begehung der Hochschule (Merkmalsstichprobe)

Der Fokus der Merkmalsstichprobe liegt darauf, exemplarisch anhand ausgewählter Merkmale zu überprüfen, ob die einzelnen Elemente des Qualitätssicherungssystems tatsächlich Anwendung in allen Studiengängen der Hochschule finden, d.h. die GutachterInnen nehmen alle Studiengänge der Hochschule im Hinblick auf bestimmte Merkmale in den Blick. Dabei geht es bei dieser »horizontalen Stichprobe« nicht vornehmlich darum, das reine Vorhandensein des jeweiligen Merkmals in allen Studiengängen zu überprüfen, sondern insbesondere darum, die Anwendung der im Rahmen des Qualitätssicherungssystems vorgesehenen Elemente, Instrumente und Prozesse in Bezug auf das jeweilige Merkmal sicherzustellen. Dies ist die zentrale Frage der Systemakkreditierung, nämlich die nach der Wirksamkeit der Steuerungs- und Qualitätssicherungssysteme in der Realität. (Vgl. Grimm 2008a, S. 11.)

Folgende Merkmale können nach den Vorgaben des Akkreditierungsrates Gegenstand der Merkmalsstichprobe sein:¹

1. Definition von Qualifikationszielen
2. Einhaltung der Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen
3. Definition von Zugangsvoraussetzungen, Anrechnung extern erbrachter Leistungen und Auswahlverfahren
4. Studentische Arbeitsbelastung
5. Sächliche, räumliche und personelle Ausstattung unter Berücksichtigung von Verflechtungsstrukturen
6. Studienorganisation und -koordination
7. Modulbezogenes und kompetenzorientiertes Prüfungssystem (Prüfungsaufwand/Prüfungsformen)
8. Fachliche und überfachliche Studienberatung

Die Gutachtergruppe erstellt auf Basis der Eindrücke aus den beiden Begehungen einen vorläufigen schriftlichen Bewertungsbericht.

1 Vgl. Akkreditierungsrat 2010, S. 29. Wenn die Hochschule reglementierte Studiengänge (z. B. Lehramtsstudiengänge) anbietet, treten als weitere Merkmale die entsprechenden Spezifika hinzu.

Programmstichproben

In der nächsten Phase des Verfahrens erfolgt eine vertiefte Begutachtung von drei Studiengängen aus dem gesamten Fächerspektrum der Hochschule. Ziel dieser Phase ist die Beantwortung der Frage, ob das Qualitätssicherungssystem der Hochschule bis auf Studiengangsebene wirkt. An dieser Stelle wird also die bereits genannte Hauptzielsetzung der Systemakkreditierung wieder in den Blick genommen, nämlich die Frage nach der Qualität der Studiengänge. Hat die Hochschule die vorgesehenen qualitätssichernden Maßnahmen tatsächlich durchgeführt? Wurden aus den Ergebnissen Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Studiengangs gezogen? Wurde der Studiengang an veränderte externe Rahmenbedingungen (z. B. formale Vorgaben) angepasst? Kurzum: Führt das Qualitätssicherungssystem der Hochschule zu einer hohen Qualität der Studiengänge?

Diese Verfahrensphase ähnelt zwar dem Verfahren der Programmakkreditierung, es handelt sich jedoch »um Begutachtungen i n n e r h a l b (*Hervorhebung im Original*) der Systemakkreditierung (...), keinesfalls aber um eigenständige Akkreditierungsverfahren mit einer eigenen Akkreditierungsentscheidung.« (Grimm 2008a, S. 12.)

Unterschiedliche Perspektiven der beiden Gutachtergruppen

Während die Gutachtergruppe für die erste Verfahrensphase das Qualitätssicherungssystem der Hochschule als Ganzes betrachtet, konzentrieren sich die Gutachtergruppen für die Programmstichproben auf die Überprüfung der Qualität einzelner Studiengänge. Somit nehmen die beiden Gutachtergruppen im Verfahren unterschiedliche Perspektiven ein. Dementsprechend unterscheiden sich auch die fachlichen Anforderungen an die Gutachtergruppen: Die GutachterInnen für die Systembegutachtung sind ExpertInnen für Qualitätssicherung, die GutachterInnen für die Programmstichproben sind ExpertInnen in einem bestimmten Fach.

Gemäß den Vorgaben des Akkreditierungsrates besteht die Gutachtergruppe für die erste Verfahrensphase aus drei Mitgliedern mit Erfahrung auf dem Gebiet der Hochschulsteuerung und der hochschulinternen Qualitätssicherung, einem studentischen Mitglied mit Erfahrungen in der Hochschulsebstverwaltung und der Akkreditierung sowie einem Mitglied aus der Berufspraxis. Dabei soll jeweils ein Mitglied der Gutachtergruppe über Erfahrung in der Hochschulleitung, in der Studiengestaltung und in der Qualitätssicherung von Studium und Lehre verfügen und ein Mitglied der Gutachtergruppe aus dem Ausland kommen. (Vgl. Akkreditierungsrat 2010, S. 17.)²

In den Programmstichproben werden hingegen fachnahe Gutachtergruppen eingesetzt, wie es auch im Rahmen der Programmakkreditierungsverfahren üblich ist.

2 An gleicher Stelle ist ebenfalls geregelt, dass zur Feststellung berufsrechtlicher Zusatzfeststellungen zusätzlich ein/entsprechende/r Experte/Expertin zu beteiligen ist, soweit staatliche Regeln dies erfordern. Sofern die Hochschule Lehramts- oder Kombinationsstudiengänge mit theologischen Studienanteilen anbietet, muss an der Durchführung der Merkmalsstichprobe ein/e Experte/Expertin der evangelischen bzw. katholischen Kirche beteiligt werden.

Abschluss des Verfahrens

Grundlage für die Entscheidung über die Systemakkreditierung ist der Abschlussbericht der Gutachtergruppe, der aufbauend auf den Ergebnissen der ersten Begehung zur Information über die Hochschule, der zweiten Begehung im Zusammenhang mit der Merkmalsstichprobe sowie den Begehungen im Rahmen der Programmstichproben von der Gutachtergruppe zur Systemakkreditierung gemeinsam mit den Vorsitzenden der Gutachtergruppen aus den Programmstichproben erstellt wird.

In diesem Bericht bewerten die am Verfahren beteiligten Gutachterinnen und Gutachter, ob das interne Qualitätssicherungssystem der Hochschule geeignet ist, die Qualifikationsziele und die Qualität der Studiengänge unter Berücksichtigung der European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education (ESG), der Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Kriterien des Akkreditierungsrates zu gewährleisten und ob dieser Befund durch die Merkmals- und Programmstichproben bestätigt werden konnte. Sollten im Rahmen der Stichproben Mängel festgestellt worden sein, ist zu beurteilen, ob die Qualitätsmängel eine systemische Ursache haben oder ob es sich um Mängel handelt, die nicht dem Qualitätssicherungssystem der Hochschule anzulasten sind.

Selbstverständlich erhält die Hochschule – wie bereits auch in der Programmakkreditierung vorgesehen und üblich – die Möglichkeit zur Stellungnahme zum Gutachterbericht (jedoch ohne die gutachterliche Beschlussempfehlung).

Entscheidung zur Systemakkreditierung

Das Beschluss fassende Gremium der Agentur (i.d.R. die Akkreditierungskommission) entscheidet auf Basis des abschließenden Gutachterberichts und der Beschlussempfehlung unter Würdigung der Stellungnahme der Hochschule. Sie spricht die Systemakkreditierung aus oder versagt sie. Eine Systemakkreditierung unter Auflagen ist seit der letzten Neufassung der Beschlüsse des Akkreditierungsrates zur Systemakkreditierung möglich, »wenn Mängel bestehen, die voraussichtlich innerhalb von neun Monaten beherrschbar sind.«(Akkreditierungsrat 2010, S. 26.)

Eine einmalige Aussetzung des Verfahrens durch die Agentur für in der Regel 12, höchstens 24 Monate ist ebenfalls möglich.

Anforderungen der Systemakkreditierung

Damit eine Systemakkreditierung erfolgreich durchlaufen werden kann, bedarf es neben einem hochschulweit eingeführten und funktionierenden Qualitätssicherungssystem jedoch auch einer entsprechenden Qualitätskultur an der Hochschule, um die Anforderungen, die das Verfahren an der Hochschule stellt, erfüllt werden können. Dies betont die Eigenverantwortung der Hochschule für die Qualität ihrer Studienangebote.

Von der Hochschule wird erwartet, dass sie klare Qualitätsziele (in Bezug auf Studium und Lehre) definiert hat und über verschiedene Instrumente zur Qualitätssicherung

verfügt. Es gibt hingegen keine Erwartungen, welche Instrumente dies sein müssen oder in welcher Weise diese zu kombinieren sind. Wichtig ist jedoch, dass die verschiedenen Instrumente miteinander vernetzt sind, so dass ein Qualitätskreislauf entsteht. Dabei muss das Qualitätssicherungssystem die Übereinstimmung der Qualifikationsziele der Studiengänge mit dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse sowie die Einhaltung aller einschlägigen Vorgaben (Akkreditierungsrat, KMK, Land ...) gewährleisten. Es ist davon auszugehen, dass die Hochschule selbst ihre Defizite am Besten kennt und nun auch gezielt selbst beheben kann, was jedoch voraussetzt, dass ggf. erforderliche Konsequenzen und Maßnahmen auch intern durchgesetzt werden müssen.

Darüber hinaus muss eine Hochschule, die ein erfolgreiches Systemakkreditierungsverfahren durchlaufen möchte, über klare Verantwortungsstrukturen innerhalb der Hochschule verfügen, die Beteiligung von Lehrenden, Studierenden, AbsolventInnen, externen ExpertInnen und VertreterInnen der Berufspraxis bei der Entwicklung und Reform der Studiengänge sicherstellen sowie (über ein entsprechendes Berichtssystem) dafür Sorge tragen, dass alle zentralen Akteure (intern und extern) über die notwendigen Informationen verfügen. Dementsprechend trägt die Systemakkreditierung dazu bei, den Qualitätsdiskurs an Hochschulen insgesamt zu stärken, erfordert jedoch gleichzeitig, alle Ebenen und Statusgruppen der Hochschule in diesen Diskurs einzubeziehen und »mitzunehmen.«

Nicht zuletzt wird außerdem erwartet, dass das Qualitätssicherungssystem über adäquate personelle und sächliche Ressourcen inkl. Maßnahmen zur Personalentwicklung und -qualifizierung verfügt und die Ergebnisse der Qualitätssicherung als Bestandteil der Hochschulsteuerung genutzt werden. Damit hat die Hochschule die ExpertInnen für Qualitätssicherung im eigenen Hause und ist weniger auf externe Akteure angewiesen, verzichtet aber auch weitestgehend auf den neutralen Blick von außen. In diesem Zusammenhang ist auch auf Risiken hinzuweisen, die mit fehlenden Ressourcen verbunden sein können, wenn die Hochschule nicht genügend (qualifiziertes) Personal hat, um das Qualitätssystem dauerhaft am Laufen zu halten. Dies kann dazu führen, dass die Qualitätssicherung nach einer erfolgreichen Systemakkreditierung nur noch punktuell erfolgt und nicht kontinuierlich weiterbetrieben wird. Wäre dies der Fall, wäre die System-Reakkreditierung bereits gefährdet.

»Nach der Systemakkreditierung ist vor der System-Reakkreditierung«: Die Halbzeitstichprobe

Um der Hochschule während des Akkreditierungszeitraums eine Rückmeldung zum Funktionieren des Qualitätssicherungssystems zu geben, wurde die so genannte Halbzeitstichprobe als Zwischenschritt zwischen der erstmaligen Systemakkreditierung und der System-Reakkreditierung eingeführt.

Dabei muss die Hochschule nach der Hälfte der Akkreditierungsfrist eine vertiefte Begutachtung von Studiengängen durch eine Akkreditierungsagentur (dies muss nicht die gleiche Agentur sein, bei der die Systemakkreditierung beantragt wurde) durchführen lassen: »Je 2500 im letzten Wintersemester immatrikulierte Studierende wird ein Studiengang begutachtet, mindestens jedoch ein Bachelor- und ein Masterstudiengang. Die

Begutachtung erstreckt sich bei entsprechendem Angebot der Hochschule zusätzlich auf je einen reglementierten Studiengang und einen lehramtsbezogenen Bachelor- oder Masterstudiengang.« (Akkreditierungsrat 2010, S. 21.)

Auch die Halbzeitstichprobe führt nicht zu selbständigen Akkreditierungsentscheidungen. Der zugehörige Bericht der Agentur soll gegebenenfalls Empfehlungen zur Behebung von Qualitätsmängeln enthalten und der Hochschule die Möglichkeit geben, bis zur Beantragung der System-Reakkreditierung Korrekturen und Veränderungen an ihrem Qualitätssicherungssystem vorzunehmen. Die Vorlage des Berichts zur Halbzeitstichprobe stellt nach den aktuellen Vorgaben gleichzeitig eine Zulassungsvoraussetzung zum Verfahren der System-Reakkreditierung dar.

Die Halbzeitstichprobe ist derzeit in der Diskussion. Es bleibt abzuwarten, ob Akkreditierungsrat und KMK an diesem Verfahrenselement festhalten werden.

Resümee

Bei der Systemakkreditierung handelt es sich nicht um ein punktuelles Überprüfungsverfahren, bei dem das Funktionieren des Qualitätssicherungssystems zu einem bestimmten Termin nachgewiesen werden muss. Vielmehr kommt es darauf an, das System und die darin implementierten Prozesse und Instrumente kontinuierlich zur Anwendung zu bringen und die Ergebnisse konsequent umzusetzen. Darin liegen gleichzeitig die Herausforderung wie auch die Chancen einer Systemakkreditierung, die der Hochschule die Verantwortung für die dauerhafte und regelmäßige Qualitätssicherung ihrer Studiengänge überlässt. Ohne eine entsprechende Qualitätskultur an der Hochschule erscheint dies nicht leistbar.

Literaturhinweise

Akkreditierungsrat: Regeln des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung, Beschluss vom 08.12.2009 i.d.F.v. 10.12.2010. [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/Beschluss_Regeln_Studiengaenge_Systemakkreditierung_10122010.pdf, Zugriff am 25.03.2011]

Akkreditierungsrat: Stellungnahme zur Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems, Beschluss vom 14.01.2011. [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Startseite/2011_01_Weiterentwicklung.pdf, Zugriff am 25.03.2011]

AQAS e.V.: Informationen zur Systemakkreditierung, Informationsbroschüre, 3. überarbeitete Auflage, Bonn 2010. [<http://downloads.aqas.de/AQAS-Broschuere-Systemakkreditierung.pdf>, Zugriff am 25.03.2011]

Grimm, Reinhold R. (Grimm 2008a): Das Verfahren der Systemakkreditierung, Vortrag auf der Tagung des Akkreditierungsrates am 13.03.2008, Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Berlin. (Grimm 2008a) [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Veroeffentlichungen/Vortrag_Verfahren.pdf, Zugriff am 25.03.2011]

Grimm, Reinhold R. (Grimm 2008b): Systemakkreditierung: Verfahrensregeln und Kriterien, Vortrag auf der Tagung des Akkreditierungsrates am 13.03.2008, Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Berlin. [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Veroeffentlichungen/Vortrag_Kriterien.pdf, Zugriff am 25.03.2011]

Kultusministerkonferenz: »Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen«, Beschluss vom 04.02.2010. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf, Zugriff am 25.03.2011]



Studierendenzentrierte Lehre

H

Studierendenzentrierte Lehre – Was sagt die Lehr-Lernforschung?

Dietrun Lübeck

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag stellt das Konzept studierendenzentrierter Lehre anhand seiner inhaltlichen Herleitung sowie eines einschlägigen Erhebungsinstruments (*Approaches to Teaching Inventory*) vor und legt empirische Befunde dar, die Zusammenhänge studierendenzentrierter Lehre mit anderen Variablen (Rollenverständnis, umgesetzte Lehrveranstaltungs-elemente und Kompetenzerwerbsziele der Hochschullehrenden; Fachkultur und Lehrveranstaltungsformate) aufzeigen. Ferner wird anhand von Studien darauf eingegangen, welche Auswirkungen studierendenzentrierte Lehre speziell auf studentisches Lernen hat. Die daraus resultierenden aktiven Rollen sowie realen Möglichkeiten der Lehrenden werden abschließend diskutiert mit dem Blick auf das Lehr-Lern-Geschehen in seinem Gesamtgefüge.

1. Einleitung: Was ist studierendenzentrierte Lehre?

Die lehrbezogenen Anforderungen, die an Hochschullehrende herangetragen werden, sind vielfältig, da sie unterschiedlichen Interessenlagen entspringen – nämlich hochschulpolitischer, hochschuldidaktischer, studentischer, lehr-/lernforschungsverankerter – und lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (Lübeck 2009a: 20):

- Hochschullehrende sollen durch ihre Lehre den **Kompetenzerwerb** der Studierenden erwirken, da Studierende nach Abschluss eines Bachelor-Studienganges **berufsqualifiziert** sein und sowohl Fach- als auch Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen vorweisen sollen.
- Hochschullehrende sollen in ihrer Lehre den Fokus darauf legen, wie sie das **Lernen** der Studierenden bestmöglich erreichen können. Dazu werden ihnen verschiedene studierendenorientierte Methoden angeboten, die der Erlangung dieses didaktischen Ziels dienen sollen (z. B. Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung 2000).
- Hochschullehrende erwarten von sich und Studierende erwarten von Hochschullehrenden, dass diese als Lehrperson (neben der fachlichen Expertise) **didaktisch-methodische Kompetenz** aufweisen, auf sozialer Ebene ein **lernförderliches Klima** initiieren und **aktivierend** im Hinblick auf Lernsituationen handeln.
- Hochschullehrende sollen die Vorbereitung und Gestaltung ihrer Lehre auf den Erkenntnissen der **Unterrichtsforschung** aufbauen, mit dem Ziel bestmöglicher Unterrichtsqualität (vgl. Helmke 2003).

Die damit einhergehende vielzitierte Forderung nach dem so genannten *shift from teaching to learning* wird seit Jahrzehnten in der einschlägigen hochschuldidaktischen Literatur als Anforderung an Hochschullehrende aufgeführt (zusammenfassend Berendt

2005) und gewährleistet am ehesten eine Integration der verschiedenen aufgeführten Anforderungsprofile an Hochschullehrende (vgl. auch Brendel, Eggenesperger & Glathe 2006). Darunter wird die Erkenntnis verstanden, dass Lehre dann effektiver oder besser wird, wenn es Lehrenden gelingt, ihre Rolle weniger lehrenden- und inhaltsorientiert und im Gegenzug dazu verstärkt studierenden- und lernprozessorientiert aufzufassen und ihr Lehrhandeln entsprechend danach auszurichten. Wildt (2003) charakterisiert diesen paradigmatischen Sichtwechsel vom Lehren zum Lernen mit folgenden didaktischen Merkmalen:

- Studierendenzentrierung (**student centered approach**), d. h. die Studierenden und ihre Lernprozesse stehen im Mittelpunkt,
- Veränderung der instruierenden Lehrendenrolle hin zu einem Arrangement von Lernumgebungen bzw. -situationen sowie Lernberatung,
- Ausrichtung auf Ziele beziehungsweise Ergebnisse des Lernens,
- Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen,
- Beachtung motivationaler, volitionaler und sozialer Aspekte des Lernens und
- Verbindung von Wissenserwerb mit dem Erwerb von Lernstrategien.

Dies impliziert, dass die zumeist vorherrschende Lehre, wonach es im didaktischen Geschehen auf den »*content*« ankommt (d. h. die Orientierung auf die Darstellung und Vermittlung von *Lehrinhalten*), an Einfluss verlieren müsste und stärker die Ergebnisse des Lernens sowie Strategien, mit denen diese erreicht werden, in den Mittelpunkt rücken sollten. Daraus ergibt sich als vordergründigste Anforderung an Hochschullehrende, dass Lehren neu kontextualisiert und durch das Lernen hindurch gedacht wird. Aufgabe der Lehrenden ist demnach, Lehren auf Lernen als Prozess zu beziehen, d. h. »lernförderlich zu gestalten«. Abbildung 1 visualisiert diese Überlegungen, wobei die umrandeten Stichworte mit dem studierendenzentrierten Lehransatz in Verbindung stehen (Wildt 2003: 18).

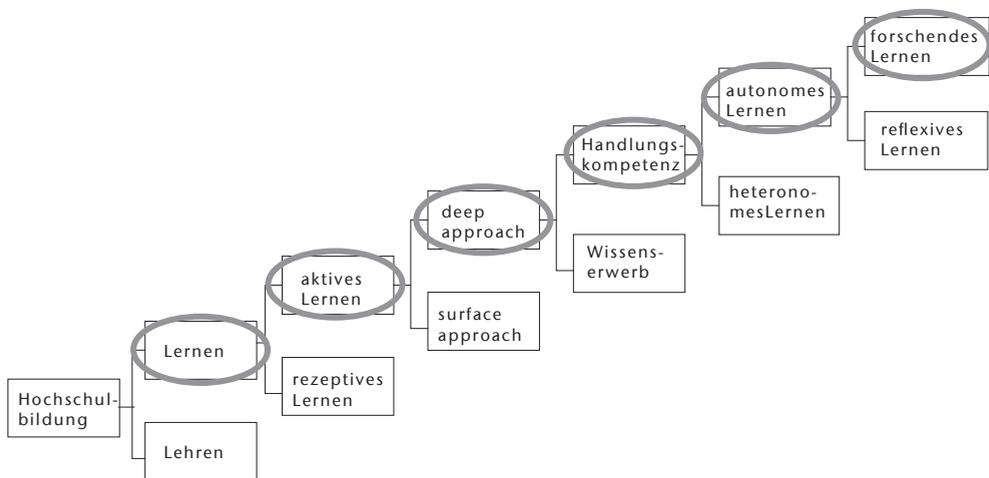


Abbildung 1: Ein gestuftes Lernkonzept (Wildt 2003)

Wie können nun diese Anforderungen an Hochschullehrende verdichtet formuliert werden bezogen darauf, was konkret studierendenzentrierte Lehre ausmacht? In der

theoretisch verankerten Literatur wird insbesondere solchen Lehransätzen hohes lernerfektives Potenzial zugeschrieben, die – üblicherweise aufbauend auf konstruktivistische Annahmen über Lernen (vgl. Mietzel 2003; Reinmann-Rothmeier & Mandl 1998; Siebert 2000) – intendieren, die *intrinsische Motivation* der Lernenden (in diesem Fall: der Studierenden) zu ihrem Ziel zu machen, **Interessen** zu wecken und zu *fördern* sowie im Rahmen von *kooperativen Lernsettings* die Ermöglichung von Lernerfahrungen sowohl auf *sozial-affektiver* als auch *kognitiver Ebene* strategisch zu verfolgen (zusammenfassend Lübeck 2009a: 33). Kember & Kwan (2002) haben in diesem Zusammenhang Lehrdimensionen zusammengestellt, die verdeutlichen, worin sich eine studierendenzentrierte Lehre von einer lehrendenzentrierten Lehre unterscheidet (vgl. Abbildung 2).

Lehrendenorientierter Lehransatz	Studierendenzentrierter Lehransatz
<i>content-centered / teacher-orientated information transmission</i>	<i>learning-centered/ student-orientated conceptual change</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Motivation der Studierenden: durch Lehrplan und Prüfungen begründet • Unterrichtsstrategie: Lehrende/r legt fest, was wichtig zu lernen ist; Versorgung mit Materialien • Umgang mit Erfahrungen: Kenntnisstand und Erfahrungen (Fälle, Beispiele) der/des Lehrenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation der Studierenden: Aufgabe der/des Lehrenden • Unterrichtsstrategie: Unterstützen beim Erkenntnisgewinn & der Konstruktion von Wissen; aktivierende Aufgaben • Umgang mit Erfahrungen: Anerkennung und Nutzung der Erfahrungen der Studierenden
„Wie schaffe ich den Stoff?!“	„Wie schaffe ich es, dass die Studierenden lernen?“

Abbildung 2: Gegenüberstellung lehrenden- versus studierendenzentrierter Lehre (nach Kember & Kwan 2002)

Abschließend sei auf einige begriffliche Unschärfen im Kontext »Studierendenzentrierte Lehre« hingewiesen: Die Vielzahl an Literatur, die sich mit diesem Thema beschäftigt, arbeitet hierbei mit zum Teil unterschiedlichen Begrifflichkeiten, die zum Teil das Gleiche, zum Teil nur Ähnliches meinen: Lehransätze, Lehrkonzeptionen, Lehrstile, Lehrorientierungen, Lehrperspektiven, Lehrparadigmen u. a.. Folgende Abbildung soll hierzu eine klärende Verdichtung anbieten (vgl. Abbildung 3). Im Verlauf dieses Beitrags werden entsprechend die Begriffe Lehriansatz und Lehrorientierung bevorzugt.



Abbildung 3: Zusammenhänge zwischen Lehrkonzeptionen, Lehriansätzen und Lehrverhalten (Lübeck 2009a)

Lehriansätze setzen sich demzufolge aus Motiven bzw. Intentionen (als intrapsychische Faktoren) und Strategien (als potenziell beobachtbare Anteile) zusammen und speisen sich aus Lehrkonzeptionen (den ihnen zugrunde liegenden, tiefgreifenden Überzeugungen) der Lehrenden. Lehrkonzeptionen wiederum sind feinere Abstufungen von allgemeineren Lehrorientierungen (vgl. Kember 1997; Lübeck 2009a).

2. Auswirkungen studierendenzentrierter Lehre auf studentisches Lernen

Auch wenn bislang nähere Ausführungen zu Lehrorientierungen und -ansätzen noch nicht gemacht wurden, so soll an dieser Stelle vorweg genommen werden, dass eine studierendenzentrierte Lehrorientierung beziehungsweise ein lernorientierter Lehransatz als vorteilhafter im Hinblick auf das studentische Lernen (Lernstile und Lernverhalten) gewertet werden. Es ließ sich in diesem Zusammenhang empirisch nachweisen, dass die Qualität des studentischen Lernens neben studentischen Variablen und einflussreichen Rahmenbedingungen durch die Lehransätze und -konzeptionen der Lehrenden beeinflusst wird (Prosser & Trigwell 1997).

Viele Studien deuten darauf hin, dass die Lehrkonzeptionen der Lehrenden einen Einfluss auf das *Lernverhalten* der Studierenden haben (z. B. Biggs, Kember & Leung 2001; Gibbs & Coffey 2004; Gow & Kember 1993; Kember & Gow 1994; Sheppard & Gilbert 1991; Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999): Studierende passen sich an die jeweiligen Lehrkonzeptionen der Lehrenden (sowie Prüfer/innen) an und entwickeln auf der Basis dieser Erfahrungen verhaltensbeeinflussende Vorstellungen über (aus ihrer Sicht) angemessene Methoden des Lehrens und Lernens. Dabei zieht eine lehrendenzentrierte Lehrorientierung häufiger einen oberflächlichen *Lernstil* der Studierenden nach sich als eine studierendenzentrierte Lehrorientierung, welche stärker mit einem tiefgründigen Lernstil der Studierenden einhergeht (vgl. Trigwell & Prosser 1996).

Verschiedene Autor/innen gehen aufgrund empirischer Daten auch davon aus, dass mit einem lernorientierten Ansatz der Lehrenden nicht nur eine höhere Qualität des studentischen Lernens wahrscheinlicher wird, sondern auch eine größere *Zufriedenheit* mit der Lehre erzielt werden kann und die Studierenden höhere *Kompetenzzuwachse* berichten (vgl. Braun & Hannover 2008; Entwistle & Peterson 2004; Trigwell & Prosser 2004). Einen zusammenfassenden Überblick zur Diskussion um den Zusammenhang zwischen der Lehrqualität der Lehrenden und der Lernqualität der Studierenden gibt Winteler (2002a, 2002b).

3. Zusammenhänge studierendenzentrierter Lehre mit weiteren Variablen

Im folgenden Kapitel werden Zusammenhänge berichtet, die sich im Rahmen einer Studie zeigten, bei der im Jahre 2006 an vier deutschsprachigen Hochschulen (Berlin, Duisburg-Essen, Neubrandenburg, Zürich) Lehrende (N=696) zu ihren Lehransätzen befragt und diese Angaben in Beziehung zu lehre relevanten Variablen gesetzt wurden (Lübeck, 2009a). Die Lehransätze wurden mithilfe des revidierten *Approaches to Teaching Inventory* (ATI-R; Trigwell, Prosser & Ginns 2005) erhoben, welcher 22 Items auf zwei Subskalen mit je 11 Items enthält.

Die ITTF-Skala (*information transmission intention, teacher-focused strategy*) erhebt die Stärke der Ausprägung des inhaltsorientierten, lehrendenzentrierten Lehransatzes, indem informationsübermittelnde Absichten und lehrendenzentrierte Strategien abgefragt

werden. Mithilfe der CCSF-Skala (*conceptual change intention, student-focused strategy*) wird der lernorientierte, studierendenzentrierte Lehransatz aufgezeichnet, indem erfragt wird, wie häufig intellektuelle Herausforderungen durch die Unterstützung konzeptuellen Wandels bei den Studierenden beabsichtigt sind und studierendenzentrierte Lehrstrategien verfolgt werden. Folgende Ausführungen geben jeweils zwei Beispiele des ATI-R wider:

ITTF:

- Es ist wichtig, den Studierenden möglichst viele Fakten zu präsentieren, damit sie wissen, was sie für dieses Fach lernen müssen.
- In dieser Lehrveranstaltung versorge ich die Studierenden mit den Informationen, die sie zum Bestehen der Prüfungen brauchen werden.

CCSF:

- In dieser Lehrveranstaltung soll viel Zeit dafür genutzt werden, die Überlegungen der Studierenden zu hinterfragen.
- In den Lehrveranstaltungssitzungen provoziere ich absichtlich Debatten und Diskussionen.

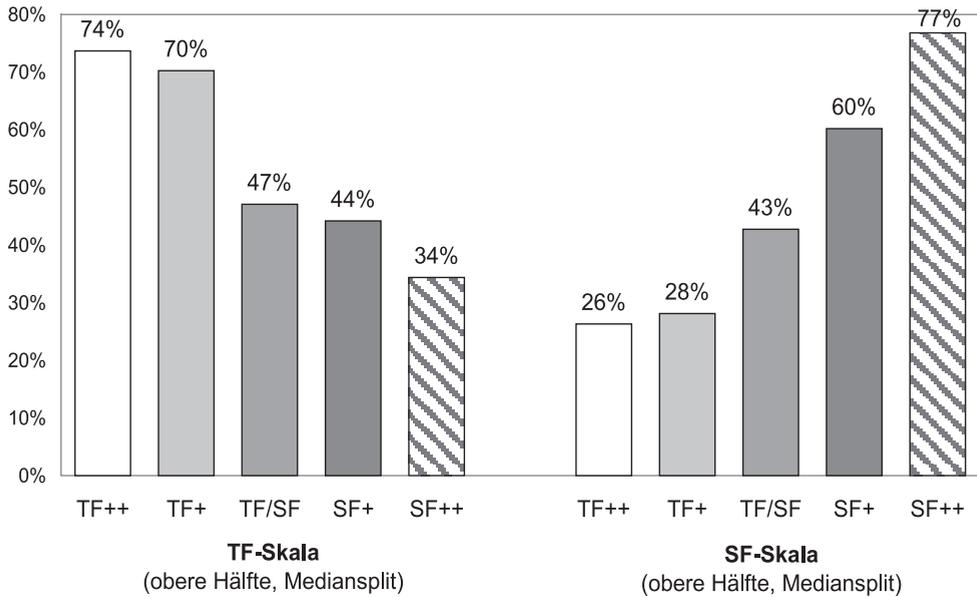
Die Antworten werden auf einer fünfstufigen Skala von trifft (fast) nie zu (=1) bis trifft (fast) immer zu (=5) erhoben, sodass für die Auswertung zwei Mittelwerte (ITTF und CCSF) vorliegen. Beispielsweise Lehrende mit einem deutlich Lehrendenzentrierten Lehransatz würden entsprechend einen hohen Wert auf der ITTF-Skala und zugleich niedrigen Wert auf der CCSF-Skala aufweisen.

3.1 Studierendenzentrierte Lehre im Zusammenhang mit Lehrendenvariablen

Im Folgenden werden Ergebnisse dargestellt, die sich im Zusammenhang mit Lehrendenvariablen zeigten: das Rollenverständnis als Indikator für die zugrundeliegenden Überzeugungen der Lehrenden (Lehrkonzeptionen), Aspekte des Lehrhandelns in einer konkreten Lehrveranstaltung (als grundsätzlich beobachtbare Strategien und Vorgehensweisen) sowie die anvisierten Kompetenzerwerbsziele (als Hinweis auf die Gefächlichkeit und inhaltliche Fokussierung der Lehrenden, was sie als »Lehr-Outcome« anstreben).

Abbildung 4 veranschaulicht, dass die Lehransätze mit dem **Rollenverständnis** der Lehrenden insofern zusammenhängen, dass stärker lehrendenzentrierte Lehrende (TF) häufiger ein lehrenden-/ inhaltsorientiertes Rollenverständnis aufwiesen (links). Stärker SF-Lehrende hingegen hatten deutlich häufiger ein studierenden-/ lernorientiertes Rollenverständnis (rechts). Anzumerken sei hierbei, dass das Rollenverständnis im Rahmen eines Items erhoben wurde, bei dem den Lehrenden fünf Haltungen vorgestellt wurde, wovon sie diejenige auswählen sollten, die ihrer Meinung am ehesten entspricht, z. B.

- TF++ »Ich bin der/die Übermittler/in von Wissen«.
- SF++ »Mein Hauptanliegen ist die Entwicklung der Studierenden als selbständig agierende Personen, die hauptverantwortlich für das Lehr-Lern-Geschehen sind und ihre Lernfortschritte selbst planen und steuern.«



TF++ deutlich lehrendenorientiertes Rollenverständnis; SF++ deutlich studierendenorientiertes Rollenverständnis; TF/SF Übergangskategorie

Abbildung 4: Lehransätze und Rollenverständnis

Von denjenigen, die sich für ein sehr deutliches inhaltsorientiertes Rollenverständnis (TF++) entschieden hatten, gehörten 74% der Gruppe mit hohen TF-Werten im ATI-R, aber nur 26% der Gruppe mit hohen SF-Werten an. Hingegen zeigten Lehrende mit einem sehr deutlich lernorientierten Rollenverständnis (SF++) nur zu 34% hohe TF-Werte, aber 77% der Gruppe hohe SF-Werte im ATI-R. Zu einem nicht unerheblichen Anteil scheinen sich also die Lehransätze aus dem zugrundeliegenden Rollenverständnis der Hochschullehrenden zu speisen.

Das Lehrhandeln der befragten Lehrenden wurde ferner – bezogen auf eine selbst gewählte Lehrveranstaltung – unter Vorgabe verbreiteter **Lehrveranstaltungselemente** erfragt. Die Lehrenden sollten hierbei angeben, welche der vorgegebenen Elemente sie in ihrer Lehre (bezogen auf eine konkrete LV) häufig umsetzen. Abbildung 5 visualisiert die Unterschiede bezogen auf die verschiedenen Lehransätze: Lehrende, die Elemente, die stärker mit lehrendenzentrierter Lehre assoziiert sind (z. B. Lehrendenvorträge oder explizite Fokussierung auf Prüfungen) stärker umsetzen, wiesen in der Erhebung höhere Werte in der Lehrenden- als in der Studierendenzentrierung auf. Hingegen wurden klassisch studierendenorientierte Lehrveranstaltungselemente (z. B. Studierendenreferate, Kleingruppenarbeit, Diskussionen, Berücksichtigung studentischer Themen) häufiger von Lehrenden mit aufgeprägtem studierendenzentrierten Lehransatz berichtet. Lehransätze stehen somit auch mit dem Lehrhandeln (im Sinne der Umsetzung prototypischer Lehrveranstaltungselemente) in Verbindung.

Eine weitere Variable bezog sich darauf, welche **Kompetenzen** die Lehrenden bei den Studierenden fördern wollen. Die entsprechenden Absichten wurden in einem Item mit der Möglichkeit zur Mehrfachantwort erhoben. Hierbei wurden inhaltsbezogene *Fach-*, arbeitsprozessregulierende, lösungsorientierte *Methoden-*, interaktionsbezogene

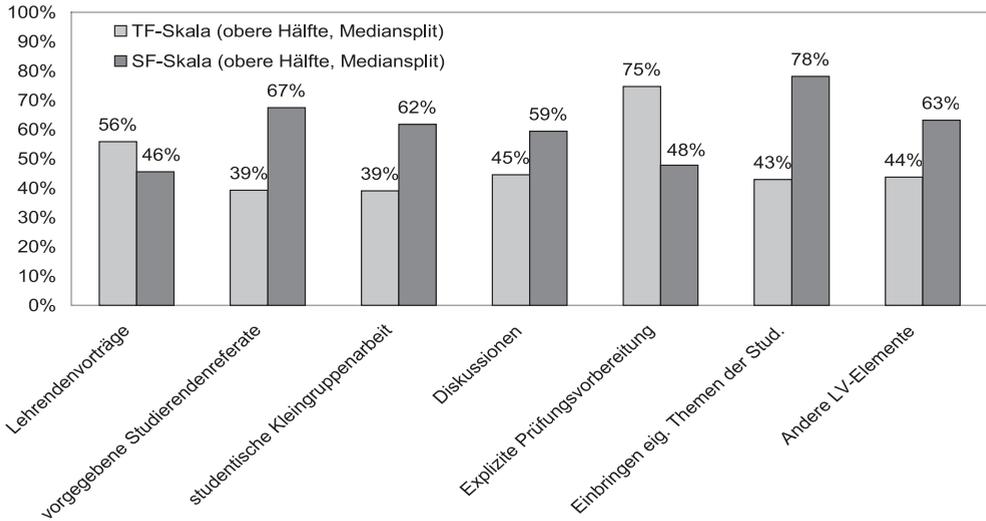
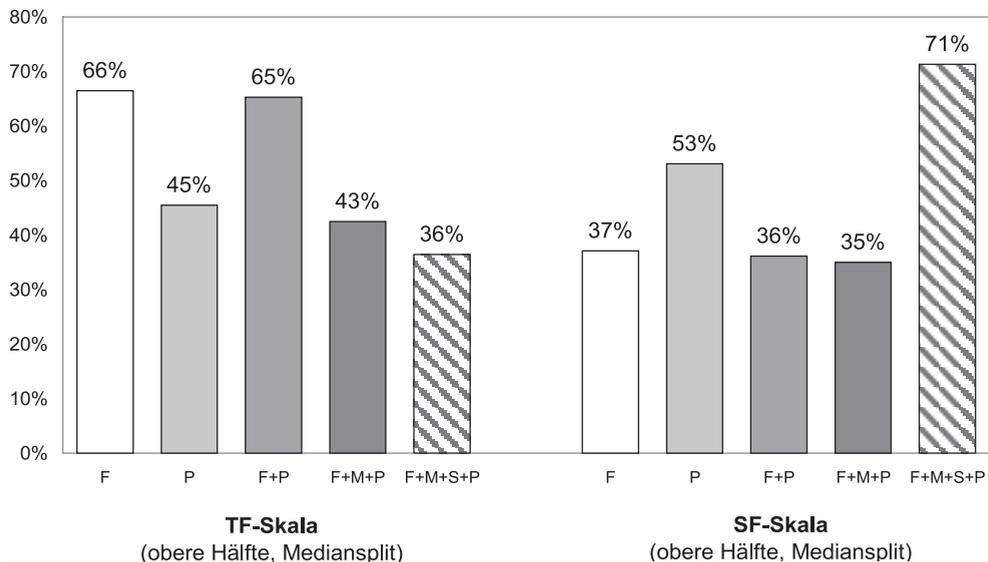


Abbildung 5: Lehransätze und Lehrveranstaltungselemente

Sozial- und selbstbezogene *Personalkompetenzen* (vgl. Erpenbeck & Heyse 1999; Wildt 2006) mit jeweils einer Formulierung umschrieben (z. B. »Wissen erwerben, bewerten, anwenden und übertragen können« für Fachkompetenz; »Interesse, Motivation und Leistungsbereitschaft für das Studium entwickeln« für Personalkompetenz). Abbildung 6 zeigt, dass sich Lehrende je nach Ausprägung ihrer Lehransätze hinsichtlich ihrer Kompetenzerwerbsziele unterscheiden: Stärker lehrendenzentriert Lehrende (TF) wollen vor allem allein Fachkompetenzen oder die Kombination aus Fach- und Personalkompetenzen fördern. Stärker studierendenzentriert Lehrende (SF) wollen häufiger alle vier Kompetenzbereiche oder alleinig Personalkompetenzen fördern.



F: Fachkompetenz; M: Methodenkompetenz; S: Sozialkompetenz; P: Personalkompetenz

Abbildung 6: Lehransätze und Kompetenzerwerbsziele

Bezogen auf studierendenzentrierte Lehre lässt sich zusammenfassen, dass die empirischen Daten darauf hinweisen, dass stärker studierendenzentriert, lernprozessorientiert Lehrende (a) ihren Lehransatz (d. h. ihre lehrebezogenen Absichten und Strategien) vor allem aus der zugrundeliegende Überzeugung, eine lernbegleitende, studierendenaktivierende Rolle als Lehrende/r wahrzunehmen, speisen, sie (b) auch eher studierendenzentriert ihre Lehrveranstaltungen umsetzen und (c) sie dabei ein breiteres Repertoire an Kompetenzen anvisieren, die die Studierenden erwerben sollen.

3.2 Studierendenzentrierte Lehre im Zusammenhang mit ausgewählten Kontextvariablen

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass studierendenzentrierte ebenso wie lehrendenzentrierte Lehre auch durch studentische Variablen sowie Rahmenbedingungen beeinflusst wird und somit nicht kontextfrei untersucht und diskutiert werden kann. Die vorgestellte Erhebung griff diesen Gedanken mit auf, indem relevante Kontextmerkmale, innerhalb derer Hochschullehrende handeln, mit erfragt wurden. Hierbei zeigten sich insbesondere zwei Variablen als aufschlussreich: zum einen die Fachdisziplin der Lehrenden und zum anderen das Lehrveranstaltungsformat, auf das sich die Lehrenden bei der Ausfüllung des ATI-R bezogen. Die Fachdisziplinen scheinen die sozialen Identitäten, aber auch konkreter die lehrebezogenen Überzeugungen und den Umgang mit Wissen zu beeinflussen (vgl. Becher 1994; Neumann 2001; Ylijoki 2000). Jedes Lehrveranstaltungsformat sorgt aufgrund seiner spezifischen Kontextmerkmale und Erwartungen der Teilnehmenden dafür, dass bestimmte Lehransätze nur unterschiedlich realisiert werden können und müssen – so heißt beispielsweise eine Vorlesung eben Vorlesung, weil hier (ursprünglich, aber auch aktuell) im Lehr-Lern-Geschehen vor allem das VOR-Lesen im Vordergrund steht.

Bezogen auf die **Fachdisziplin** der Lehrenden wurde deutlich, dass insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften eine ausgeprägt studierendenzentrierte Lehre häufiger anzutreffen ist als in den Natur-, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften, wo anteilig mehr Lehrende einen ausgeprägt lehrendenzentrierten Lehransatz verfolgen (Lübeck 2010).

Die Analyse der **Lehrveranstaltungsformate**, auf die sich die Lehrenden bezogen, ergab ebenfalls ein deutliches Bild: Insbesondere in Seminaren und praxisintegrierenden Lehrveranstaltungen war der Anteil derjenigen Lehrenden, die stärker studierendenzentriert lehren, höher, wohingegen gerade in Vorlesungen (aber auch Übungen!) vor allem stärker lehrendenzentriert Lehrende vertreten waren (Lübeck 2009a: 187).

Insofern lässt sich aufgrund der empirischen Daten zusammenfassen, dass Lehransätze nicht alleinig auf die Lehrenden als Person verdichtet betrachtet werden sollten, sondern hochschulische Lehr-Lernstrategien nur unter Berücksichtigung der jeweiligen kontextuellen Bedingungen für Lehre diskutiert werden können.

4. Diskussion der Ergebnisse

Zahlreiche Studien geben deutliche Hinweise darauf, dass studierendenzentrierte Lehre sich förderlich auswirkt auf studentische Lernstile, studentisches Lernverhalten und die Zufriedenheit der Studierenden (vgl. Kap. 2). Die Ergebnisse der in diesem Beitrag vorgestellten Studie veranschaulichen darüber hinaus, dass studierendenzentrierte Lehre mit verschiedenen Variablen zusammenhängt, die mit der Person der/des Hochschullehrenden zu tun haben (Rollenverständnis, Kompetenzerwerbsziele bezüglich der Studierenden, umgesetztes Lehrhandeln) (vgl. Kap. 3.1) und dass studierendenzentrierte Lehre nicht losgelöst von den hochschulischen und lehrebezogenen Rahmenbedingungen diskutiert werden kann, wie die Ergebnisse zu den fach- und lehreveranstaltungsbezogenen Unterschieden in der Studierendenzentriertheit aufzeigten (vgl. Kap. 3.2). Nun stellt sich abschließend die Frage, welche praxisrelevanten Überlegungen sich aus diesen Befunden ableiten lassen und wie insbesondere studierendenzentrierte Lehre gefördert, ausgebaut, gelebt werden kann.

Aus hochschuldidaktischer Perspektive heraus wird seit langem dafür argumentiert, im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsangeboten die Lehrenden für eine studierendenzentrierte Lehre zu qualifizieren. Die »Infrastruktur hochschuldidaktischer Versorgung« in Deutschland ist hierfür in den Bundesländern und teilweise an den einzelnen Hochschulen sehr unterschiedlich entwickelt (Battaglia 2004). Die Argumente zu diesem Thema reichen von »Überschätzung hochschuldidaktischer Möglichkeiten in Anbetracht insbesondere hochanspruchsvoller Lehrinhalte« bis hin zur Forderung nach »flächendeckender Qualifizierung aller Lehrenden« (oder pragmatischer: aller Neuberufenen in der Hochschullehre) mit der Begründung, dass die Lehre genauso zum Bestandteil des Hochschullehrerprofils gehöre wie beispielsweise die Forschung. Zum Zusammenhang zwischen *hochschuldidaktischer Qualifizierung* und der Ausprägung der Studierendenzentrierung der Lehrenden ist die empirische Befundlage uneindeutig (Gibbs & Coffey 2004; Lübeck 2009b; Norton et al. 2005; Postareff et al., 2007; Stes et al., 2008.), was vor allem mit der Unterschiedlichkeit der erhobenen Indikatoren sowie abhängigen Variablen in den Studien zusammenhängt, ebenso wie mit der Schwierigkeit, studierendenzentrierte Lehre reliabel und valide zu erfassen (Lübeck 2009a). Ferner lässt sich feststellen, dass insbesondere Lehrende, die ohnehin an einem Ausbau ihrer Studierendenzentrierung interessiert sind, Qualifizierungsangebote wahrnehmen, insbesondere wenn die Teilnahme auf Freiwilligkeit beruht (Lübeck 2009b).

Vor dem Hintergrund der Spezifika in den **Fachdisziplinen** könnte man argumentieren, dass die Qualifizierung in Sachen Studierendenzentrierung in homogenen Teilnehmergruppen erfolgen sollte. Aktuelle empirische Befunde (Brendel 2011) stellen diesen Gedanken insofern in Frage, dass von Teilnehmenden heterogene Lerngruppen wertgeschätzt und – kombiniert mit einer didaktischen Gestaltung, die sich an der aktiven Auseinandersetzung sowie an den Interessen und Fragen der Lehrenden orientiert – als lernförderlich eingeschätzt werden. Als lernförderlich im Sinne »Erhöhung der Studierendenzentrierung der Hochschullehrenden« erwies sich nicht nur der Ansatz, den Lehrenden Handwerkszeug an die Hand zu geben, wie sie didaktisch und methodisch studierendenzentrierte Lehre planen und umsetzen können (z. B. Arbeitsgruppe

Hochschuldidaktische Weiterbildung 2000; McKeachie 2002), sondern auch Konzepte, die die Lehrenden im Sinne des *Conceptual Change*-Ansatzes darin begleiten, ihre zugrundeliegenden Überzeugungen darüber, wie Lernen funktioniert, zu reflektieren und Alternativen begleitet auszuprobieren (z. B. Ho, Watkins & Kelly 2001). Ein Vorschlag, (noch) nicht »qualifizierungsambitionierte« Lehrende anzusprechen, ist das Konzept der niedrigschwelligen lehrebezogenen Personalentwicklung, das vorsieht, in einem ersten Schritt alle Lehrenden unverbindlich und vergleichsweise unaufwendig regelmäßig an das Thema Studierendenzentrierung heranzuführen, beispielsweise über sogenannte Lehrmails (Lübeck & Soellner 2006).

Die Befunde zum Zusammenhang zwischen den **Lehrveranstaltungsformaten** und der Studierendenzentriertheit der Lehrenden könnte zu der Schlussfolgerung verführen, Vorlesungen abzuschaffen. Dagegen spricht allerdings die Feststellung, dass es auch in Vorlesungen möglich ist, studierendenzentriert(er) zu lehren – vor allem dann, wenn es den Lehrenden gelingt, durch geeignete Didaktik und Methodik die Studierenden zu aktiven Verarbeitungsprozessen anzuregen (vgl. Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung 2000; McKeachie 2002). Darüber hinaus kann aus lehr-lernpsychologischer (kognitivistischer) Sicht argumentiert werden, dass Vorlesungen, wenn sie passend im Curriculum implementiert sind, eine wichtige Funktion – beispielsweise als so genannte *Advance Organizers* (vgl. Ausubel 1960) auf der Metaebene – bei der Strukturierung und Erstaufnahme von zu lernendem Stoff übernehmen können. Hierbei kommt es entscheidend auf die Platzierung von Vorlesungen in den jeweiligen Studiengängen und ihre Kombination mit anderen Lehrveranstaltungstypen an. Abschließend sei darauf hingewiesen, dass ohnehin nicht von einer isolierten Beziehung zwischen Lehrveranstaltungstypen und Lehransätzen ausgegangen werden kann. Vielmehr ist anzunehmen, dass nicht allein der Lehrveranstaltungstyp an sich mit bestimmten Lehransätzen einhergeht, sondern in bestimmten Studienrichtungen und Studiumsabschnitten mehr oder weniger dieser Lehrveranstaltungstyp dominiert. Ferner werden Vorlesungen häufiger von Professor/innen als beispielsweise wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen und wiederum damit zusammenhängend häufiger von männlichen Lehrenden gehalten, sodass es letztendlich weiterführender Analysen und Erhebungen unter entsprechender Fragestellung bedarf, um abschließend klären zu können, wie stark der Zusammenhang Lehrveranstaltungstyp ↔ Lehransatz tatsächlich einzuschätzen ist. Ferner müsste geklärt werden, ob es wirklich der Lehrveranstaltungstyp ist, der Lehrende zu lehrendenzentrierter Lehre veranlasst (ein Argument, das gerne von Lehrenden angebracht wird), weil »man in Vorlesungen einfach nicht studierendenzentriert, lernorientiert lehren kann«, oder ob nicht doch die zugrunde liegenden Überzeugungen und Rollenvorstellungen den ausschlaggebende(n) Einflussfaktor für die Ausprägung der Studierendenzentriertheit der Lehrenden darstellen (Lübeck 2009b). Folgt man dieser Überlegung, wäre man wiederum bei der hochschuldidaktischen Qualifizierung angekommen, die seit einiger Zeit in beeindruckender Weise ihr Repertoire ausgebaut hat (von längerfristigen Zertifikatsprogrammen über zielgruppenspezifische Coachingangebote und Mentor/innenkonzepte bis hin zu öffentlichkeitswirksamen »Tagen der Lehre«).

Abschließend sei darauf hinzuweisen, dass die Fokussierung auf die und der Ausbau der Studierendenzentriertheit der Lehrenden nicht vollständig gelingen kann, wenn zum einen die hochschulischen **Rahmenbedingungen** außer Acht gelassen (z. B. Vergrößerung der Seminargruppengrößen, Verschulung des Curriculums durch die Einführung des Bachelors, Stellenabbau der verbindlich vor Ort Lehrenden zugunsten von Lehrbeauftragten) und zum anderen die Einflussgröße »**Studierende**« im Lehr-Lernprozess nicht hinreichend mitbedacht werden (z. B. Inwiefern werden Studierende durch die schulische Lernsozialisation auf studierendenzentrierte Lehre an der Hochschule vorbereitet – mit welchem Rollen- und Selbstverständnis kommen sie an die Hochschulen? Bedient studierendenzentrierte Lehre sämtliche Motivlagen der Studierenden und die Unterschiedlichkeit studentischer Lernstile?). Folgende Abbildung veranschaulicht abschließend diesen Gedanken (Abbildung 7).

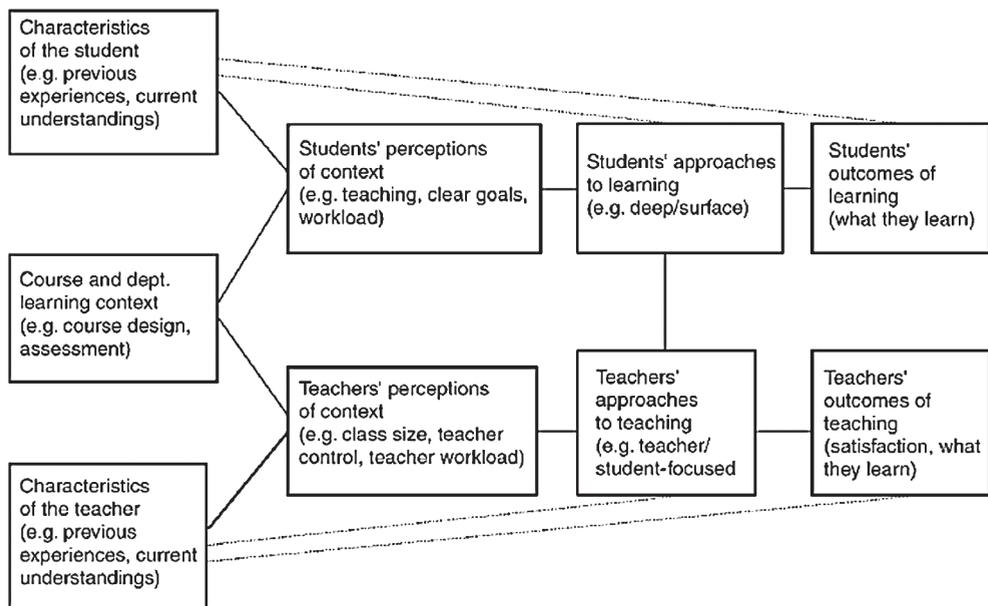


Abbildung 7: Modell zum Lehren und studentischen Lernen (Prosser & Trigwell 2006)

Insofern können Lehransätze bzw. die Forderung nach studierendenzentrierter Lehre nur mit dem Blick auf das gesamte Lehr-Lerngeschehen unter Einbeziehung sämtlicher oder zumindest mehrerer Korrelate sinnvoll auf eine qualitativ hochwertige Hochschullehre hin diskutiert werden.

Literatur

Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung (2000). *Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung* (Heft 2, Methodensammlung). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Ausubel, D. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.

Battaglia, S. (2004). Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung: Angebote an den Hochschulen und hochschuldidaktischen Zentren im Vergleich der Bundesländer. In H. Ehlert & U. Welbers (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen* (S. 228-250). Düsseldorf: Grupello.

Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19, 151-161.

Berendt, B. (2005). The Shift from Teaching to Learning – mehr als eine 'Redewendung': Relevanz – Forschungshintergrund – Umsetzung. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The Shift from Teaching to Learning* (S. 35-41). Bielefeld: wbv.

Biggs, J., Kember, D. & Leung, D. (2001). The revisited two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.

Braun, E. & Hannover, B. (2008). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehrgestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft [Sonderheft 9: Perspektiven der Didaktik]*, 277-291.

Brendel, S. (2011). Ein Angebot für alle? Heterogene Gruppen in hochschuldidaktischen Weiterbildungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg.5, H. 3, September 2010.

Brendel, S., Eggenesperger, P. & Glathe, A. (2006). Das Kompetenzprofil von HochschullehrerInnen: Eine Analyse des Bedarfs aus Sicht von Lehrenden und Veranstaltenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg.1, H. 2, Juni 2006.

Entwistle, N.J. & Peterson, E.R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 407-428.

Erpenbeck, J., & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster: Waxmann.

Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5 (1), 87-100.

Gow, L. & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.

Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.

Ho, A., Watkins, D. & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42 (2), 143-169.

Kember, D. (1997). A Reconceptualization of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255-275.

Kember, D. & Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 65 (1), 58-74.

Kember, D. & Kwan, K. (2002). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.) *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 219-240). Dordrecht: Kluwer.

Lübeck, D. (2010). Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 5, H. 2, Juli 2010.

Lübeck, D. (2009a). *Lehransätze in der Hochschullehre*. Dissertationsschrift. (verfügbar unter: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000011078).

- Lübeck, D. (2009b). Zusammenhänge zwischen Lehransätzen in der Hochschullehre und lehrebezogener Weiterbildungsteilnahme. In M. Bülow-Schramm (Hrsg.), Hochschulzugang und Übergänge in der Hochschule: Selektionsprozesse und Ungleichheiten. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Lübeck, D. & Soellner, R. (2006). Die Lehrmails – Konzeption, Implementation und Evaluation eines niedrigschwelligen Personalentwicklungsangebots für Hochschullehrende. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 1, H. 2, Juni 2006.
- McKeachie, W. (2002). Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers (11th ed.). Boston: Houghton Mifflin
- Mietzel, G. (2003). Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens (7. Aufl.) Göttingen: Hogrefe.
- Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. Studies in Higher Education, 2, 135-146.
- Norton, L., Richardson, J., Hartley, J., Newstead, S. & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. Higher Education, 50, 537-571.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. Teaching and Teacher Education, 23, 557-571.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. British Journal of Educational Psychology, 67, 25-35.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. British Journal of Educational Psychology, 76, 405-419.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1998). Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In F. Klix & H. Spada (Hrsg.), Wissen (Enzyklopädie der Psychologie, Themengebiet C/II/6) (S. 457-500). Göttingen: Hogrefe.
- Sheppard, C. & Gilbert, J. (1991). Course design, teaching method and student epistemology. Higher Education, 22, 229-249.
- Siebert, H. (Ed.). (2000). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Stes, A., Gijbels, D. & van Petegem, P. (2008). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. Higher Education, 55 (3) 255-267.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. Higher Education, 32, 77-87.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. Educational Psychology Review, 16(4), 409-424.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to Teaching Inventory. Higher Education Research and Development, 24 (4), 349-360.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. Higher Education, 37, 57-70.
- Wildt, J. (2003). »The Shift from Teaching to Learning« – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. Verfügbar unter: <http://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf> (26.04.2011).
- Wildt, J. (2006). Kompetenzen als »Learning Outcome«. Journal Hochschuldidaktik, 17 (1), 6-9.
- Winteler, A. (2002a). Lehrqualität = Lernqualität? Das Hochschulwesen, (2), 42-49.
- Winteler, A. (2002b). Lehrqualität = Lernqualität? (Teil 2). Das Hochschulwesen, (3), 82-88.
- Ylijoki, O.-H. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying – a case study of four Finnish university departments. Higher Education, 39 (3), 339-362.

Studierendenzentrierte Lehre – Möglichkeitsräume für die aktive Umgestaltung von Lehr-/Lernprozessen mit den Studierenden

Kristine Baldauf-Bergmann

Zusammenfassung

Die studierendenzentrierte Lehre ist Teil der Bologna-Reformen, aber wie kann diese Umstellung, bzw. dieser »shift from teaching to learning« (Wildt 2003) in der Lehr- und Studienpraxis vollzogen werden, wie kann studierendenzentrierte Lehre die Reformprozesse unterstützen und was bringt es den Beteiligten?

Da eine so tiefgreifende Veränderung der Lehr-/Lernkultur viele Aspekte betrifft (Arbeitsformen und Leistungserbringung, workload, Räumlichkeiten, Studienbedingungen etc.) kann der Wandel nicht einfach durch die Einführung neuer Lehr-/Lernmethoden implementiert werden. Vielmehr gilt es je nach Studiengang konkrete Ansatzpunkte für studierendenzentrierte Lehr-/Lernformen zu finden und diese mit den Studierenden in einem koproduktiven Prozess nachhaltig zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Wie dies gelingen kann und welche Fragen sich dabei ergeben, wird anhand von Erfahrungen aus der Hochschuldidaktischen Beratung und Weiterbildung und aus der eigenen Lehre im Studiengang der Erwachsenenbildung illustriert.

Mein Beitrag greift das Thema »Studierendenzentrierte Lehre« aus der Perspektive der Veränderungen der Lehr-/Lernpraxis auf. Dabei steht insbesondere die Lehrperspektive im Mittelpunkt (siehe dazu auch die empirischen Befunde von Lübeck i.d.B.). Lehren und Lernen verstehe ich als einen Prozess, dessen Reform und Qualitätsentwicklung im Dialog von Lehrenden und Studierenden zu gestalten ist.

In meinen Text fließen zwei individuelle Erfahrungshintergründe ein: zum einen biete ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin beim »Netzwerk Studienqualität Brandenburg« Beratungen und Weiterbildungen zur studierendenzentrierten Lehre an. Zum anderen führe ich selbst Lehrveranstaltungen an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik der Universität Potsdam durch.

Ich werde mich im Folgenden auf drei Fragen konzentrieren:

1. Worum geht es eigentlich bei der Forderung nach studierendenzentrierter Lehre – insbesondere im Kontext der Bologna-Reformen?
2. Warum reicht es nicht, neue Methoden einzuführen – warum braucht es »Möglichkeitsräume« für eine aktive Veränderung von Lehr-/Lernkulturen, die von Studierenden und Lehrenden gemeinsam gestaltet werden?
3. Welche Erfahrungen liegen vor? Dazu werde ich einige exemplarische Einblicke aus meiner Lehr- und Beratungspraxis einfließen lassen.

1. Worum geht es mit studierendenzentrierter Lehre?

Studierendenzentrierte Lehre ist m.E. nicht nur ein pädagogischer Appell, der an Konzepte des selbstgesteuerten Lernens anschließt und dessen Umsetzung in Studium und Lehre vorwiegend aus bildungsprogrammatischen Gründen gefordert wird.

Ich vertrete vielmehr die These, dass studierendenzentrierte Lehre ein elementarer Bestandteil der Bologna-Reformen und der Umsetzung der damit eingeführten Modularisierung der Studiengänge ist. Oder umgekehrt formuliert: Ohne studierendenzentrierte Lehre besteht die Gefahr, dass die Modularisierung mit der Änderung von Studienordnungen nur auf der formalen Ebene umgesetzt wird und die konkreten Lehr-/Lernprozesse (noch) gar nicht erreicht. In diesem Fall würden die tradierten Formen von Lehre und Studium unter veränderten Rahmenbedingungen fortgesetzt. In den öffentlichen Debatten taucht das Phänomen dann z. B. unter dem Stichwort »Verschulung« auf.

Hintergrund meiner These ist, dass mit den Bologna-Reformen zwei Bewegungen zur Qualitätsentwicklung der Lehre auf den Weg gebracht wurden, die aufeinander bezogen und deshalb miteinander zu verschränken sind:

- a) die Modularisierung als organisatorische Neustrukturierung des Studiums
- b) die Kompetenzorientierung in Studien-, Modul- und Lernzielen.

Module sind zunächst einmal Einheiten, in denen Lehrveranstaltungen wie Vorlesungen, Übungen, Praktika, Exkursionen oder Seminare thematisch zusammengefasst werden. Sie bezeichnen »ein Cluster bzw. einen Verbund von Lehrveranstaltungen, die sich einem bestimmten thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkt widmen. Ein Modul ist damit eine inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheit, die sich aus verschiedenen Lehrveranstaltungen zusammensetzen kann« (BLK Heft 101: 4).

Allerdings handelt es sich bei der Modularisierung – gerade im Zusammenhang mit der Umstellung auf Kompetenzorientierung – nicht nur um eine reine Bündelung der bisher vermittelten Fachinhalte, sondern um deren Integration in einen übergreifenden Sinn-Zusammenhang von Kompetenzziele, die sich auf ein fachlich-berufliches Handlungsfeld beziehen.

Diese Orientierung auf übergreifende Kompetenzen für berufsbezogene Handlungsfelder entspricht einer Forderung des Wissenschaftsrates: »Studierende sollen darauf vorbereitet werden, in Berufs- und Tätigkeitsfelder einzutreten, die durch Offenheit der Gestaltung sowie ein breites Aufgabenspektrum gekennzeichnet sind und daher auf theoretischer und methodischer Kompetenz beruhende Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit in der Problemdefinition und -lösung verlangen« (Wissenschaftsrat 2008: 20/21).

Doch was macht eigentlich den Unterschied zwischen der Orientierung auf die Vermittlung von Fachinhalten und der Orientierung auf die Unterstützung des studentischen Kompetenzerwerbs aus?

Eine rein fachinhaltliche Orientierung bezieht sich auf das Wissen und die Fertigkeiten, die in bestimmten Anforderungssituationen benötigt werden. In der Erwachsenen-

bildung wäre das z. B. mit folgendem Lernziel gefasst: Die Lernenden kennen didaktische Methoden und wissen, wie sie durchgeführt werden.

Kompetenzziele beziehen sich aber nicht nur auf die kognitiven Fähigkeiten und ggf. noch die dazugehörigen praktischen Fertigkeiten zur Anwendung des Wissens. Sie erstrecken sich in einem umfassenden Sinn auf ein Handlungsfeld und auf den Erwerb von motivationalen, kommunikativen, sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten,

- mit denen Probleme in Handlungs-Situationen analysiert und beurteilt,
- Problemlösungen ausgewählt und erarbeitet werden,
- die ausgewählten Lösungen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können (vgl. Weinert 2001: 27).

Solche handlungsbezogene Kompetenzorientierung würde sich in der Erwachsenenbildung dann z. B. in folgender Formulierung wiederfinden: Die Lernenden können selbstständig komplexe pädagogische Handlungs-Situationen analysieren und beurteilen. Sie verfügen über die Fähigkeiten und Fertigkeiten, um diese Situationen professionell zu gestalten. Dies schließt die Auswahl und Durchführung didaktischer Methoden ein.

In dieser Beschreibung wären die traditionell vermittelten kognitiven Wissensbestände gewissermaßen als Teilmenge einer umfassenderen Kompetenzorientierung zu verstehen.

Vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung in Lehre und Studium bedeutet Modularisierung, sich über den organisatorischen Aspekt hinaus auf einen Perspektivwechsel einzulassen, der vom traditionellen Ansatz »Welche Lehrinhalte will ich vermitteln?« (fachorientierte Perspektive) hin zu der Frage führt, »Welche Kompetenzen sollen das Ergebnis von Lern- und Bildungsprozessen sein?« (kompetenzorientierte Perspektive).

Die Umsetzung der Studienreformen ist deshalb mit der Aufgabe verbunden, die Modularisierung mit der Kompetenzorientierung zu verschränken. Das bedeutet: erst wenn die Neuorganisation der Studienstrukturen mit der Erweiterung der tradierten, fachorientierten zu einer kompetenzorientierten Lehr-/Studienpraxis verbunden wird, kann die intendierte Qualitätsentwicklung der Lehre umgesetzt werden.

Bisher ist zwar weitgehend der erste Schritt getan, indem mit der Modularisierung die notwendigen Rahmenbedingungen für kompetenzorientierte Lern- und Studienprozesse geschaffen wurden. Was derzeit jedoch häufig noch aussteht, ist die kompetenzorientierte Ausgestaltung der modularisierten Studienstrukturen in der konkreten Lehr-/Lernpraxis.

Doch was heißt es eigentlich, eine kompetenzorientierte Lehr-/Studienpraxis zu entwickeln, in der sich Studierende wie Lehrende auf berufsbezogene Handlungsfelder und auf die dafür benötigten situationsübergreifenden Kompetenzen beziehen können?

Richtungsweisende Stichworte für eine solche Lehr-/Lernpraxis finden wir z. B. bei dem Hochschuldidaktiker Johannes Wildt: Situiertes Lernen in komplexen, möglichst praxisnahen Problemstellungen, Bearbeitung durch multiple Perspektiven, Lernen durch begründete Reflexion und im Modus des sozialen Austausches (Wildt 2003: 17). Es wird sichtbar, dass sich eine kompetenzorientierte Lehr-/Studienpraxis dadurch auszeichnet, dass die Komplexität der Lehr-/Lernpraxis in Beziehung zur Komplexität des

Handlungsfeldes gesetzt und in einer Weise gestaltet werden müsste, dass mit der jeweiligen Lehr-/Lernpraxis auch tatsächlich die für das Handlungsfeld erforderlichen Kompetenzen erworben werden können (vgl. Baldauf-Bergmann 2009: 64 f).

Und damit komme ich zur Relevanz des Konzeptes der studierendenzentrierten Lehre im Kontext der Studienreformen. Solche komplexen Lehr-/Lernprozesse, wie sie in Bezug auf Kompetenzen in Handlungsfeldern zu entfalten sind, können in ihrer Ausdifferenzierung nicht mehr allein aus der Lehrperspektive und entlang der zu vermittelnden Fachinhalte vorstrukturiert und gestaltet werden.

Vielmehr stellt sich für Lehrende die Aufgabe, von der Komplexität der berufsbezogenen Handlungsfelder (wie sie in Modulen gefasst sind) auszugehen und den Studierenden zu ermöglichen

- eigene Problemstellungen zum jeweiligen Handlungsfeldes zu finden,
- eine Forschungshaltung zu Problemen des Handlungsfeldes auszubilden,
- Selbstverständigungsprozesse zum Gegenstand und zum darauf bezogenen Lernen zu realisieren,
- integrative Lernstrategien zu entwickeln.

Eine Lehr-/Lernpraxis, die an diesen Aspekten der studentischen Lernprozesse ansetzt, kann auch im weiteren Verlauf nur dann sinnvoll strukturiert und weiter entwickelt werden, wenn die Lern- bzw. Studierendenperspektive im Focus bleibt und ein zentrales Thema des Dialogs zwischen Lehrenden und Studierenden ist.

Mit der Verschränkung von Modularisierung und Kompetenzorientierung wird somit ein weiterer Perspektivwechsel erforderlich, und zwar von der Perspektive des Lehrens zur Perspektive einer studierendenzentrierten Gestaltung der Lehr-/Lernpraxis.

Das Konzept der studierendenzentrierten Lehre trägt nun m.E. diesem weiteren und spezifischen Perspektivwechsel Rechnung. Er ist erforderlich, um die tradierte Lehre als bloße Vermittlung von Fachinhalten zu einer modularisierten und kompetenzorientierten Lehr-/Lernpraxis umzugestalten.

So gesehen ist »studierendenzentrierte Lehre« ein Schlüsselmoment zur Umsetzung der Studienreform auf der Ebene der Lehrens und des Lernens. Sie zielt darauf ab, dass die auf Kompetenzen und Handlungsfelder erweiterten Studiengangsziele durch eine entsprechend veränderte Lern-/Studienpraxis auch tatsächlich erreichbar werden.

Und damit wird, glaube ich, auch schon deutlich, warum es für die Entwicklung einer studierendenzentrierten Lehrpraxis nicht ausreicht, lediglich neue, etwa aktivierende Methoden auf der Lehrveranstaltungs-Ebene einzuführen.

2. »Möglichkeitsräume« für eine aktive Veränderung von Lehr-/Lernkulturen

Ein Perspektivwechsel auf die Lernprozesse der Studierenden bedeutet nun nicht die Abwesenheit oder sogar Abkehr von professioneller Steuerung im Lehr-/Lernprozess.

Ebenso wenig ist damit eine bloße Übertragung der Steuerung bzw. Strukturierung von Lehr-/Lernprozessen auf eine Selbststeuerung durch die Studierenden gemeint.

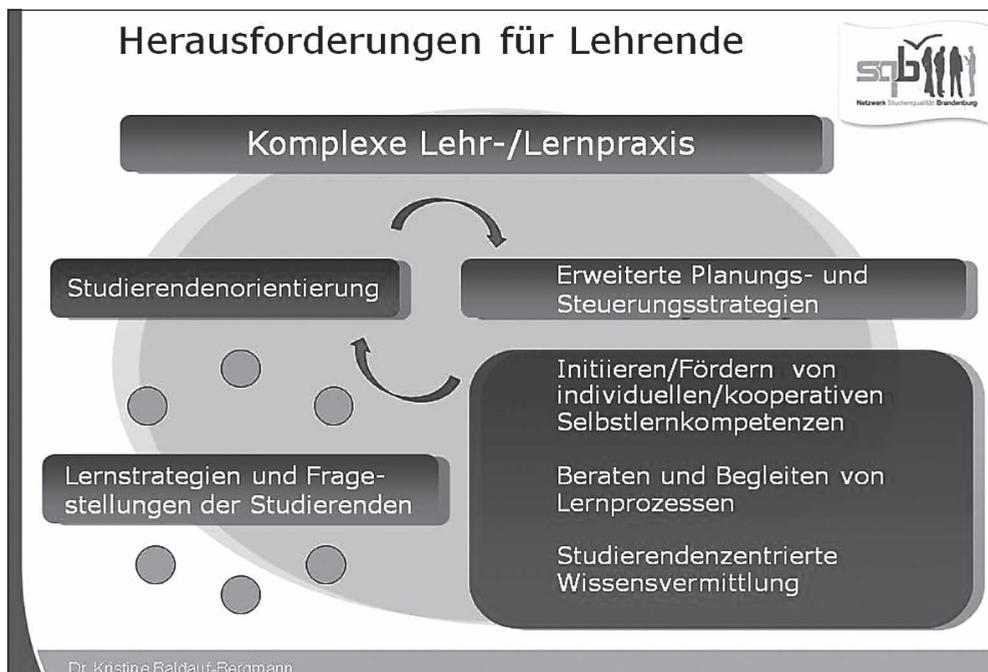
Vielmehr gilt es, Möglichkeitsräume für eine studierendenzentrierte Lehre zu eröffnen und die eigene Lehrpraxis entsprechend zu erweitern. Wie schon gesagt, besteht die erste Herausforderung des Perspektivwechsels zur studierendenzentrierten Lehre darin, nicht nur von den Fachinhalten, sondern von der Komplexität der berufsbezogenen Handlungsfelder und der dafür zu erwerbenden Kompetenzen auszugehen.

Die zweite Herausforderung liegt darin, ausgehend von der Komplexität des Handlungsfeldes unterschiedliche Lernfelder und -erfordernisse für den Erwerb entsprechender Kompetenzen abzuleiten und daraufhin die unterschiedlichen Veranstaltungen im Modul integrativ zu konzipieren und anzulegen.

Und als dritte Herausforderung stellt sich die Aufgabe, den Kompetenzerwerb zu den Zielen des Moduls, die in der jeweiligen Veranstaltung im Mittelpunkt stehen, sowohl in angemessen komplexen Lehr-/Lernarrangements zu entfalten, als auch in den Gesamtzusammenhang des Moduls zu integrieren.

Vom Standpunkt der Lehrenden sind für die Entwicklung einer Lehr-/Lernstruktur, die der Komplexität des Handlungsfeldes und der dafür zu erwerbenden Kompetenzen entsprechen, mehrere Prozesse zu verschränken:

1. der konzeptionelle Ausgangspunkt von berufsbezogenen Handlungsfeldern und von den dafür relevanten Kompetenzzielen,
2. der Perspektivwechsel zu den Lernprozessen der Studierenden,
3. die Einführung komplexer Lehr-/Lernarrangements.



Mit der Entwicklung einer komplexen Lehr-/Lernpraxis gerät aber auch die tradierte Arbeits- und Kommunikationsstruktur, die in der Regel auf der fachsystematischen Wissensstruktur basiert, an ihre Grenzen. Ein Lehr-/Lernarrangement, das sich ausschließlich auf eine fachsystematische Wissensstruktur bezieht, hat zwar den Vorteil, eine tradierte und damit mehr oder minder erfolgreich funktionierende Arbeits- und Kommunikationsstruktur zu bieten. Der Perspektivwechsel zu einer studierendenzentrierten Lehr-/Lernpraxis lässt sich damit jedoch kaum bewerkstelligen, weil damit die Dimension der Kompetenzen gar nicht zur Sprache kommt.

Wenn sich aber durch die Kompetenzorientierung sowohl die Lernprozesse der Studierenden als auch die Lehr- und Unterstützungsleistungen der Lehrenden ausdifferenzieren, bedarf es der Herausbildung von koproduktiven Verstehens- und Kommunikationsstrukturen, mit der sich Lehrende und Studierende in der Umgestaltung der Lehr-/Lernpraxis in Beziehung setzen und verständigen können.

Solche Verstehens- und Kommunikationsstrukturen haben die Funktion

- a) die sich ausdifferenzierenden Lernprozesse einerseits und die sich ausdifferenzierenden Lehr- und Unterstützungsleistungen andererseits im gemeinsamen Lehr-/Lernprozess nachvollziehbar zu machen und sie dadurch besser aufeinander beziehen zu können
- b) die gemeinsam realisierte Lehr-/Lernpraxis auf die Erreichung von Kompetenzziele zurück zu beziehen (etwa durch kommunikativ-dialogische Formen der Evaluation).

Wie kann nun studierendenzentrierte Lehre umgesetzt werden und welche Erfahrungen liegen vor? Dazu werde ich abschließend einige exemplarische Einblicke aus meiner Lehr- und Beratungspraxis vorstellen.

3. Studierendenzentrierter Lehre – exemplarische Erfahrungen aus der Lehre und der hochschuldidaktischen Beratung

Die Entwicklung von komplexen Lehr-/Lernarrangements, die sich auf ein berufsbezogenes Handlungsfeld und die entsprechenden Kompetenzziele eines Moduls beziehen, gehört keinesfalls zur selbstverständlich etablierten Lehr-Praxis. Zwar sind in der Regel die Inhalte und Kompetenzziele der Module formuliert, die Planung und Durchführung der zum Modul gehörenden Lehrveranstaltungen läuft jedoch häufig noch personell und inhaltlich völlig getrennt. Eine erste wichtige Ebene der Entwicklung studierendenzentrierter Lehre ist deshalb die Kooperation mit anderen Lehrenden im Modul.

Dies bedeutet, dass das Lehrhandeln auf mehreren Ebenen verändert werden muss, um Möglichkeitsräume für die aktive Umgestaltung von Lehr-/Lernprozessen in Richtung einer studierendenzentrierter Lehre zu erschließen. Einige Ebenen und Handlungsaspekte werde ich im Folgenden näher ausführen.¹

¹ Auch die Studierenden müssen für eine gelingende Umgestaltung der Lehr-/Lernpraxis ihre Lern- und Studienpraxis verändern. Dies wäre aber eigens aus der Perspektive Studierender zu beschreiben, was den Rahmen dieses Beitrages gesprengt hätte.

3.1 Die Verständigung und Abstimmung mit den Lehrenden auf Modulebene

Eine wesentliche Frage auf dieser Ebene ist sicherlich, ob das Modul überhaupt als Modul wahrgenommen und studiert werden kann, d.h. ob es so angelegt ist, dass die Studierenden sowohl den übergreifenden Sinn-Zusammenhang des Handlungsfeldes verstehen, als auch die einzelnen Lehrveranstaltungen als Bestandteile dieses Zusammenhanges einordnen können.

Auf dieser Ebene können günstige Rahmenbedingungen für die studierendenzentrierte Lehre durch Abstimmung unter den Lehrenden, aber auch durch geeignete Evaluationsprozesse zwischen Lehrenden und Studierenden geschaffen werden. Folgende Aspekte könnten Gegenstand der Verständigung sein:

- die Kompetenzziele des Moduls und die Definition des Handlungsfeldes,
- die Integration der Lehrveranstaltungen in das Modul,
- das Verhältnis von Modul- und Lernzielen sowie Überschneidungen und Querverweise zwischen den Lehrangeboten,
- die Frage, inwieweit die praktizierten Lehr-/Lernformen für den Kompetenzerwerb im Modul von den Studierenden als geeignet erfahren werden,
- die Frage, inwieweit die Prüfungsformen mit den kompetenzorientierten Lehr-/Lernformen abgestimmt sind.

Vor diesem Hintergrund wären auch die übergreifenden Lehrziele zu den im Modul zu erwerbenden Kompetenzen zu definieren und unter Berücksichtigung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufeinander abzustimmen. Modulbezogene Lehrziele sind etwa

- Einblick in ein berufsbezogenes Handlungsfeld geben
- theoretische und analytische Perspektiven auf das Handlungsfeld eröffnen
- Fähigkeiten vermitteln und üben, mit denen wissenschaftlich fundiert
 - Probleme des Handlungsfeldes erkannt und eingeschätzt
 - Lösungsperspektiven entwickelt und argumentativ vertreten werden können
- Aufgaben stellen, für welche die Fähigkeiten zur Recherche und zur Nutzung von der Darstellungs- und Präsentationstechniken vertieft und angewendet werden müssen u. a.m.

3.2 Die Planung und Durchführung der Lehr-/Lernpraxis auf Lehrveranstaltungsebene

Auf der Lehrveranstaltungsebene gilt es nun, eine Lehr-/Lernstruktur zu entwickeln, die der Komplexität des Handlungsfeldes folgt und für welche die folgenden, schon benannten drei Prozesse des Lehrhandelns zu verschränken sind:

Konzeption und Planung: Die Planung sollte nicht allein von den Fachinhalten ausgehen, sondern von handlungsbezogenen Kompetenzzielen und auch von verschiedenen Lernphasen (etwa erste Erschließung, Differenzierung, Vertiefung von Lerngegenständen), die in der Auseinandersetzung mit dem Kompetenzerwerb für ein Handlungsfeld potentiell durchlaufen werden können (vgl. Ludwig 2004).

Mögliche Planungsaspekte sind:

- Einführung in das Handlungsfeld des Moduls durch einen geeigneten Text
- Themen der Lehrveranstaltungen im Kontext der Modulziele eröffnen (Vertiefung durch Theorieansätze, wie Praxisbeispiele)
- Abstimmung zum Handlungsfeld und inhaltliche Überschneidungen zu anderen Lehrveranstaltungen im Modul einplanen etc.

Perspektivwechsel zu den Lernprozessen der Studierenden: Auf der Durchführungsebene stellt sich die Aufgabe, die gängige Lehr-/Lernkultur in Bezug auf ihre Möglichkeiten bzw. Grenzen einer studierendenzentrierten Lehre zu hinterfragen. So transportiert z. B. die gängige Lehr-/Lernpraxis, Referate zu Themen oder Theorien an die Studierenden zu verteilen, alle Probleme einer einseitig lehrendenzentrierten Vermittlungspraxis, etwa das der Passivität bei den zuhörenden Studierenden oder das der fehlenden Wissens-Anwendung.

Um Alternativen zur klassischen Vermittlungsdidaktik zu eröffnen, bedarf es der gezielten Initiierung, Begleitung und Beratung von (Selbst-)lernprozessen der Studierenden. Hierfür lässt sich z. B. auf das Konzept der »Lernberatung«, das in der beruflichen Bildung, aber auch in der Sprachlernberatung an den Hochschulen eingesetzt wird, zurückgreifen (vgl. Kemper et. al. 1998; Mehlhorn et. al. 2005). Es bietet methodisch-didaktische Elemente zur Unterstützung des eigenaktiven, individuellen oder kooperativen Lernens einerseits und zur Konzeption von lernunterstützenden Aktivitäten der Lehrenden andererseits, die im Sinne der Schaffung einer Lernumgebung geplant und aufeinander bezogen werden können. Beispiele für solche didaktischen Elemente sind:

- a) Das Online-Lerntagebuch: Es handelt sich dabei um eine frei verfügbare Software, in das Lehrende unterstützende Reflexionsfragen zum Lehr-/Lernprozess einstellen und Studierende durch deren Beantwortung ihre Lernprozesse reflektieren und entwickeln können. Die Studierenden können sich darüber hinaus im Online-Lerntagebuch auch wechselseitig kommentieren und unterstützen.²
- b) Der Lernquellenpool: Mit einem Lernquellenpool werden Selbstlern-Materialien zur Verfügung gestellt. Das kann von der klassischen Literaturliste bis zu Selbstlern-Programmen (z. B. im Sprachenbereich) reichen. Leitende Frage ist, wie der Lernquellenpool, also z. B. die Literaturliste, so aufbereitet werden kann, dass die Studierenden damit zur eigenen Recherche angeregt werden.
- c) Die Lernkonferenzen: Damit sind Seminareinheiten gemeint, in denen kooperative Lernprozesse (z. B. in Arbeitsgruppen) initiiert und strukturiert, aber auch gemeinsame Lehr-/Lernprozesse reflektiert und verbessert werden.

Komplexe Lehr-/Lernarrangements entwickeln: Studierendenzentrierte Lehre bedeutet nicht zuletzt, darüber nachzudenken, wie ein plurales Lerngeschehen (»Lernumgebung«), im Sinne situierten Lernens in möglichst praxisnahen Problemstellungen ermöglicht werden kann, mit dem die Lernprozesse der Studierenden im Hinblick auf das Handlungsfeld auf verschiedene Weise angeregt und unterstützt werden können. Um die Lehr-/Lernkultur in Richtung studierendenzentrierter Lehre zu verschieben, habe ich selbst

² Online-Lerntagebuch: <http://www.uni-potsdam.de/db/Lerntagebuch/lfb/>

verschiedene didaktische Ansätze in einem entwicklungsstrategischen Sinne eingesetzt und ausprobiert, beispielsweise:

- kurze Impuls-Papiere statt langer Referate
(diese sorgten sowohl für produktive Irritation im Sinne eines Freiraumes, als auch für Unsicherheit hinsichtlich der Bewertungskriterien)
- Arbeitsgruppen statt Lehrgespräch mit der Großgruppe
(dies wurde überwiegend positiv erlebt, kann aber bei 40 und mehr Studierenden schnell zu einem räumlichen Problem werden, denn es fehlt an den Hochschulen an Arbeitsräumen für eigenverantwortliches Lernen)
- Lernen im Modus des Austausches/der Diskussion statt durch Wiedergabe objektiven Wissens
(nicht alle Studierenden haben gleichermaßen Interesse daran, ihre wissenschaftlichen Fähigkeiten im gemeinsamen Diskurs zu entwickeln. Die Tendenz zu hoher Individualisierung führt zunehmend zu heterogenen Interessen im Studium. Zudem kann die Notwendigkeit, zeiteffizient zu studieren, dagegen sprechen (Stichwort: Studienpraxis zwischen Pragmatismus und Engagement)).

3. Die Evaluation auf Lehrveranstaltungs- und Modulebene

Mit der Ausdifferenzierung der Lernprozesse der Studierenden als auch der Lehr- und Unterstützungsleistungen der Lehrenden gewinnt, wie schon erwähnt, die Herausbildung koproduktiver Verstehens- und Kommunikationsstrukturen an Bedeutung, mit denen die gemeinsame realisierten Veränderungen der Lehr-/Lernpraxis thematisiert und auf die Erreichung von Kompetenzziele rückbezogen werden können. Die Evaluation der Lehre bietet die Möglichkeit, die veränderte Lehr-/Lernpraxis im Dialog mit den Studierenden zu reflektieren und weiter zu entwickeln. Dazu bedarf es, u. U. ergänzend zu bestehenden Formen der Evaluation (etwa Evaluation der Lehrenden durch die Studierenden per Fragebogen), des Einsatzes spezifisch kommunikativ-dialogischer Formen der Evaluation, und zwar auf der Modul- wie Lehrveranstaltungsebene.

Ich selbst habe in diesem Sinne eine Lehrveranstaltungs-Evaluation mit den Studierenden in Form einer Gruppendifkussion durchgeführt, bei der ich mir zunächst entlang der fünf Planungsdimensionen meiner Lehrpraxis³ meine wesentliche Lehrziele bewusst gemacht habe. Für den Dialog habe ich den Studierenden diese Lehrziele vorgestellt und sie danach gefragt, was sie davon in der gemeinsamen Lehr-/Lernpraxis für ihr Lernen als hilfreich bzw. weniger hilfreich erlebt haben und welche Veränderungsvorschläge sie haben.

Für die Evaluation auf Modulebene habe ich mit einer Kollegin ein leitfadengestütztes Interview als kommunikative Form der Modulevaluation konzipiert. Bisher konnte diese Form der Modulevaluation nur erst exemplarisch erprobt werden.⁴ Aus den daraus

3 Auferkorte/Selent schlagen fünf Planungsdimensionen des Lehrhandelns für die Evaluation vor: Lehrziele, Inhalte, Methoden, Medien und Überprüfung des Lehrerfolges (vgl. Auferkorte et. al. 2008).

4 Ziel ist es, das Interview mit den Studierenden zu führen, die das Modul abgeschlossen haben. Zum Zeitpunkt der Erprobung waren dies nur wenige Studierende, von denen schließlich drei an einer ersten Erprobung des Interviews teilnehmen konnten.

gewonnenen Eindrücken lassen sich dennoch bereits erste Anregungen für die weitere Entwicklung einer studierendenzentrierten Lehr-/Lernpraxis ziehen.

3. Exemplarische Eindrücke aus der Evaluation mit Studierenden

Aspekte der Lehr-/Lernpraxis ⁵	Chancen	Kritik/Anregungen
Kompetenzorientierung	Der wachsende Bezug zum Handlungsfeld wird als gelingend erlebt. Zusammenhänge zwischen Einzel-Thema und Seminar-Thema, sowie zwischen Seminar-Themen und Modul-inhalten sind von großem Interesse.	Es wird eine stärkere Systematisierung der unterschiedlichen Wissensformen gewünscht.
Heterogene Wissensformen	Das Spektrum heterogener Wissensformen (Basistexte, Theorietexte, Texte zu Praxisfeldern etc.) wird mit Bezug auf die Kompetenzen für ein Handlungsfeld gewünscht	Gewünscht wird eine Verknüpfung: sowohl ein breites Spektrum der Wissensformen als auch deren exemplarische Vertiefung. Zudem wird eine gemeinsame Systematisierung der Wissensformen als erforderlich gesehen.
Plurale Arbeitsformen	Variable, kommunikative Arbeitsformen sind den Studierenden wichtig (z. B. Online-Lerntagebuch, Ag's, Zeit für Diskussionen, Arbeit an Bsp. aus der Praxis)	Gewünscht wird, dass neue Arbeitsformen (z. B. das Impuls-Papier) didaktisch besser eingeführt und die Praxiserfahrungen der Studierenden mehr einbezogen werden.

Abschließend möchte ich auf nochmal auf das Stichwort der »Möglichkeitenräume« eingehen. Welche Entwicklungen in Richtung studierendenzentrierter Lehre konkret realisierbar sind, hängt meiner Erfahrung nicht nur von Lehrenden und Studierenden in einem Studiengang ab, sondern auch sehr stark von der jeweils prägenden Lehr- und Studienkultur im näheren Studien-Umfeld. Solange die Studierenden in anderen Seminaren Referate halten und eher traditionelle Lehr-/Lernkulturen erleben, desto mehr hinterfragen sie die Relevanz und die Möglichkeitsperspektive, die mit einer studierendenzentrierten Lehr-/Lernpraxis transportiert wird. Tatsächlich bieten neue Präsentations- und Arbeitsformen nicht nur ein Potential für die eigenen Lernprozesse, sondern bringen zunächst auch Mehrarbeit oder Verunsicherungen mit sich.

Vor diesem Hintergrund spreche ich von Möglichkeitenräumen, die von Lehrenden wie Studierenden gemeinsam erschlossen und auch genutzt werden müssen, um eine studierendenzentrierte Lehr-/Lernpraxis entwickeln zu können – es sei denn man hat vielleicht das seltene Glück, mit einem neuen Studiengang gleich von vorneherein auch eine studierendenzentrierte Lehr-/Lernpraxis etablieren zu können.

⁵ Diese Aspekte bezeichnen die thematischen Schwerpunkte, die sich durch die Rückmeldungen der Studierenden zur Lehr-/Lernpraxis und im Dialog darüber herausbildeten.

Literatur

Auferkorte, Nicole/Selent, Petra (2008). Feedback-Evaluation in Lehrveranstaltungen als dreistufiges Verfahren. In: Neues Handbuch Hochschullehre, I 1.2., Evaluation, S. 1-28

Baldauf-Bergmann, Kristine (2009): Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens. ICHS-Reihe Bd. 31. Berlin

Bund-Länder-Kommission zur Bildungsförderung und Forschungsplanung (Hrsg.) (2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master- Studiengängen. Heft 101

Klein, Rosemarie/Kemper, Marita (1998): Lernberatung: Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler

Ludwig, Joachim. (2004): Vermitteln – verstehen – beraten. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 112-126.

Mehlhorn, Grit unter Mitarbeit von Bausch, Karl-Richard/Claußen, Tina/Helbig-Reuter, Beate/Kleppin, Karin (2005): Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen Teil II: Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis. München.

Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/Basel

Wildt, Johannes (2003): »The Shift from Teaching to Learning«- Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Bündnis 90/ Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrheinwestfälischen Hochschulen im internationalen Kontext. Düsseldorf

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium

Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen

Alice Salomon Hochschule Berlin

Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin, www.ash-berlin.eu

Beuth Hochschule für Technik Berlin

Luxemburger Straße 10, 13353 Berlin, www.beuth-hochschule.de

Evangelische Hochschule Berlin

Teltower Damm 118-122, 14167 Berlin, www.eh-berlin.de

Fachhochschule Potsdam

Campus Pappelallee, Pappelallee 8-9, 14469 Potsdam, www.fh-potsdam.de

Freie Universität Berlin

Kaiserswerther Straße 16-18, 14195 Berlin, www.fu-berlin.de

Hochschule für Film und Fernsehen »Konrad Wolf«

Marlene-Dietrich-Allee 11, 14482 Potsdam, www.hff-potsdam.de

Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (FH)

Friedrich-Ebert-Straße 28, 16225 Eberswalde, www.hnee.de

Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin

Treskowallee 8, 10318 Berlin, www.htw-berlin.de

Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin

Badensche Straße 52, 10825 Berlin, www.hwr-berlin.de

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

Köpenicker Allee 39-57, 10318 Berlin, www.khsb-berlin.de

Technische Hochschule Wildau [FH]

Bahnhofstraße, 15745 Wildau, www.th-wildau.de

Technische Universität Berlin

Straße des 17. Juni 135, 10623 Berlin, www.tu-berlin.de

Universität der Künste Berlin

Einsteinufer 43-53, 10587 Berlin, www.udk-berlin.de

Universität Potsdam

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam, www.uni-potsdam.de

Autoren

Birgit Achterberg, M.A.

Technische Hochschule Wildau [FH], Bahnhofstraße, 15745 Wildau
Tel. +49 3375 508-373, birgit.achterberg@th-wildau.de

Prof. Dr. Eva Arnold

Dekanin

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft
Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
Tel. +49 40 42838-4735, dekanin.epb@uni-hamburg.de

Dr. Kristine Baldauf-Bergmann

sqb-Netzwerk Studienqualität Brandenburg
c/o Universität Potsdam, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Tel. +49 331 977-1288, kristine.baldauf-bergmann@faszination-lehre.de

Prof. Dr. Theda Borde, MPH

Rektorin

Alice Salomon Hochschule Berlin, Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin
Tel. +49 30 99245-311, borde@ash-berlin.eu

Dr. Edith Braun

Wissenschaftliche Leiterin, Institut für Hochschulforschung
HIS – Hochschul-Informationen-System GmbH, Gosseriede 9, 30159 Hannover
Tel. +49 511 1220-477, braun@his.de

Dipl. Soz. Maika Büschenfeldt

Technische Hochschule Wildau [FH], Bahnhofstraße, 15745 Wildau
Tel. +49 3375 508-379, maika.bueschenfeldt@th-wildau.de

Prof. Dr. Armin Fricke

Geschäftsführender Gesellschafter, CGC Capital-Gain Consultants GmbH
und Initiator von Akkreditierungsberater.de
CGC Capital-Gain Consultants GmbH, Tauentzienstraße 9-12, 10789 Berlin
Tel. +49 30 59009900, africke@akkreditierungsberater.de

Dr. Christian Ganseuer

Geschäftsführer des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung
Universität Duisburg-Essen, Keetmanstraße 3-9, 47058 Duisburg
Tel. +49 203 379-1582, christian.ganseuer@uni-due.de

Dr.-Ing. Thomas Kathöfer

Generalsekretär

Hochschulrektorenkonferenz, Ahrstraße 39, 53175 Bonn
Tel. +49 228 887-114, kathoefer@hrk.de

Dipl. Soz. Berthe Khayat

Referat Evaluation und Qualitätsmanagement
Alice Salomon Hochschule Berlin, Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin
Tel. +49 30 99245-310, khayat@ash-berlin.eu

Dr. Verena Kloeters

Kfm. Geschäftsführerin
AQAS e.V., In der Sürst 1, 53111 Bonn
Tel. +49 228 90960-14, kloeters@aqas.de

Dipl.-Soz. Sarah Knirsch

Servicestelle Evaluation
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft
Universität Hamburg, Alsterterrasse 1, 20354 Hamburg
Tel. +49 40 42838-6669, sarah.knirsch@uni-hamburg.de

Dr. Ulrich Löffler

Leiter der Stabsstelle Lehrentwicklung und Lehrqualität
Universität Göttingen, Wilhelmsplatz 2, 37073 Göttingen
Tel. +49 551 39-4335, ulrich.loeffler@zvw.uni-goettingen.de

Prof. Dr. Dietrun Lübeck

Lehrstuhl für Psychologie, Studiengang Soziale Arbeit
Evangelische Hochschule Berlin, Teltower Damm 118-122, 14167 Berlin
Tel. +49 30 84582-231, luebeck@eh-berlin.de

Barbara Michalk

Leiterin des Referats »Studienreform in Deutschland und Europa«
Hochschulrektorenkonferenz, Ahrstraße 39, 53175 Bonn
Tel. +49 228 887-145, michalk@hrk.de

André Nowakowski, M.A.

Arbeitsbereich Schul- und Unterrichtsforschung
Projekt »Kompetenzorientierte Lehrevaluation«
Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
Tel. +49 30 838-56952, andre.nowakowski@fu-berlin.de

Dr. Philipp Pohlenz

Geschäftsführer des Zentrums für Qualitätsentwicklung
Leiter der Servicestelle für Lehrevaluation
Universität Potsdam, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Tel. +49 331 977-1532, pohlenz@uni-potsdam.de

Dipl.-Psychologin Andrea Schmid

Leiterin der Stabstelle Qualitätsmanagement
Qualitätsmanagementbeauftragte
Technische Hochschule Wildau [FH], Bahnhofstraße, 15745 Wildau
Tel. +49 3375 508-648, andrea.schmid@th-wildau.de

Dr. Markus Seyfried

Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Zentrums für Qualitätsentwicklung sowie am
Lehrstuhl für Politikwissenschaft, Verwaltung und Organisation
Universität Potsdam, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Tel. +49 331 977-1532, seyfried@uni-potsdam.de

Jascha Silbermann, M.Sc. Biosystemtechnik – Bioinformatik, B.Sc. Bioinformatik
Büro für Qualitätsmanagement
Forschungseinheit Molekularbiologie und molekulare Genomik
Technische Hochschule Wildau [FH], Bahnhofstraße, 15745 Wildau
jascha.silbermann@th-wildau.de

Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler

Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER-Kassel)
Universität Kassel, Mönchebergstr. 17, 34109 Kassel
Tel. +49 561 804-2415, teichler@incher.uni-kassel.de

Dipl.-Ing. Joachim Wagner

Qualitätsmanagementbeauftragter, Diplomingenieur Nachrichtentechnik
Hochschule Darmstadt, Haardtring 100, 64295 Darmstadt
Tel. +49 6151 16-8966, jwagner@h-da.de