

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

- System- bzw. Prozessakkreditierung - Ausweg aus den Dilemmata der Programmakkreditierung?
 - Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre
 - Konzepte für ein fachinternes Qualitätsmanagement der Lehre - Das Modell des Universitätsprojekts Lehrevaluation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena
- Gesundheitsförderung als Beitrag für eine hochschulische Qualitätskultur

2

2007

Herausgeberkreis

Doris Carstensen, Mag., Qualitätsmanagement, Donau-Universität Krems, ab 1. Oktober 2007 Vizerektorin für Qualitätsmanagement, Personalentwicklung und Gender Mainstreaming, Universität für Musik und Darstellende Kunst, Graz

Hans-Dieter Daniel, Prof. Dr., Professur für Sozialpsychologie und Hochschulforschung, ETH Zürich

Michael Heger, Dr., Evaluationsbeauftragter der Fachhochschule Aachen, Leiter der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik und Studienberatung

Stefan Hornbostel, Prof. Dr., Professur für Soziologie (Wissenschaftsforschung), Leiter des Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (IFQ), Bonn; Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin

Michael Huber, Prof. Dr., Professur für Hochschulforschung, Universität Bielefeld

Martina Röbbecke, Dr., Evaluationsagentur Baden-Württemberg, Mannheim

Dagmar Simon, Dr., AG Wissenschaftspolitik, Referentin für Forschungsplanung und -koordination, Wissenschaftszentrum für Sozialforschung (WZB) Berlin/Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (IFQ), Bonn

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr., Professor of Higher Education, Universität Bergen (Norwegen), Staatliche Pädagogische Universität Jaroslavl/Wolga, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

Don Westerheijden, Dr., Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente

Hinweise für die Autoren

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen das Thema nicht im gleichen Zeitraum in einer anderen Zeitschrift behandeln.

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage www.universitaetsverlagwebler.de.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementenverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude)
33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12
Fax: 0521 - 92 36 10-22

Satz:

K. Gerber, gerber@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen:

Die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind der Homepage zu entnehmen: www.universitaetsverlagwebler.de

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:

27.08.2007

Umschlaggestaltung:

Wolff-Dietrich Webler, Bielefeld
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Abonnement/ Bezugspreis:

Jahresabonnement 49 Euro/ 76 SFR zzgl. Versandkosten
Einzelpreis 12.50 Euro/ 19.50 SFR zzgl. Versandkosten

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de/zeitschriftenkonzept.html
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:

Sirius Direktmarketing
Grafenheider Str. 100, 33729 Bielefeld

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Der Nachdruck von Artikeln, auch auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk und Fernsehen ist nur mit Quellenangabe und Genehmigung des Verfassers gestattet.

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Editorial

29

Qualitätsentwicklung, -politik

Wolff-Dietrich Webler
System- bzw. Prozessakkreditierung - Ausweg aus
den Dilemmata der Programmakkreditierung?

30

Qualitätsforschung

René Krempkow
Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die
Qualität der Hochschullehre

38

Qualitätsentwicklung, -politik

Boris Schmidt & Tim Loßnitzer
Konzepte für ein fachinternes
Qualitätsmanagement der Lehre -
Das Modell des Universitätsprojekts Lehrevaluation
an der Friedrich-Schiller-Universität Jena

44

Gudrun Faller
Gesundheitsförderung als Beitrag für eine hoch-
schulische Qualitätskultur

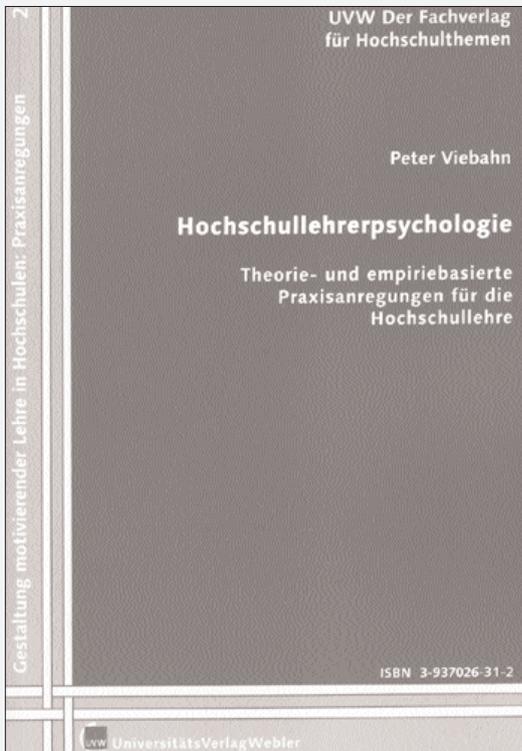
52

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
HM, IVI, P-OE, HSW und ZBS

IV

Peter Viebahn
Hochschullehrerpsychologie
 Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre



Dieser Band ist die erste Buchveröffentlichung, die die Funktion von Lehrenden an der Hochschule in ihren vielschichtigen Beziehungen systematisch untersucht und in den Mittelpunkt einer psychologischen Betrachtung stellt. Der Hochschullehrer wird sowohl als handelndes Subjekt wie auch in seinem sozialen Kontakt zu Studierenden und in seiner Verflechtung mit der Institution Hochschule analysiert. Die verstreut vorliegenden empirischen Forschungsbefunde zur Hochschullehrerpsychologie werden im Rahmen dieses integrativen Konzepts aufgearbeitet und zur Grundlage für vielfältige Anregungen zur Verbesserung der Lehrpraxis genutzt.

Dieses Buch richtet sich vor allem an Psychologen, Pädagogen und Hochschuldidaktiker, die an einem Überblick über die verschiedenen Formen des Lehrverhaltens und die Rolle und Arbeitsbedingungen von Lehrenden an der Hochschule interessiert sind. Aber auch für betroffene Lehrende, soweit sie sich über die psychologische Seite ihres Berufes und über theoretisch begründete Arbeitshilfen informieren möchten, ist dieses Buch sehr empfehlenswert.

*ISBN 3-937026-31-2,
 Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro*

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

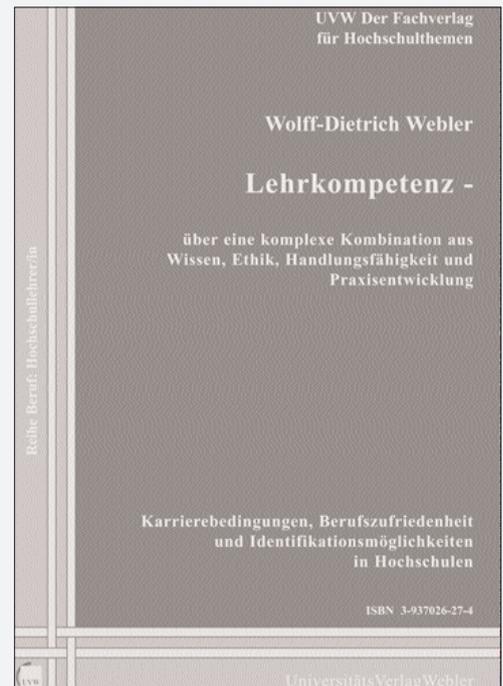
Wolff-Dietrich Webler
Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung

„Qualität der Lehre“, „Aufwertung von Lehrleistungen“, „Pädagogische Eignung“, „Lehrkompetenz“ sind Schlagworte der bildungspolitischen Debatte der Gegenwart. Aber es gibt keinen ausreichenden Diskurs, geschweige denn Konsens darüber, was einen zeitgemäßen Hochschullehrer (als Gesamtberufsbild aus Forschung, Lehre, Selbstverwaltung und Wissenschaftsmanagement) heute ausmacht. Der Mangel besteht - auch als Orientierungsproblem für den Nachwuchs - insbesondere für den Teilbereich der Aufgaben in Lehre, Studium, Beratung und Prüfungen, also die Lehrkompetenz.

Das vorliegende Heft dient daher der Orientierung des Nachwuchses darüber, wie die individuelle Qualifikation für diese Seite des Berufes als Hochschullehrer gestaltet werden muß. Es entwickelt ein differenziertes Bild von den Anforderungen, denen sich akademische Lehrer heute gegenüber sehen. Daraus wird ein angemessenes Kompetenzspektrum aus Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen für den lehrbezogenen Teil der Gesamtaufgaben entwickelt. Hinweise folgen, wie dieses anspruchsvolle Profil erworben werden kann.

Aber auch für Berufungskommissionen und gestandene Hochschullehrer/-innen ist es hilfreich, sich differenziert über die Inhalte und das Profil der „Pädagogischen Eignung“, der „Lehrkompetenz“ zu informieren und Stoff für deren Weiterentwicklung zu gewinnen. Im Anhang runden ein Modell des modularisierten Erwerbs einer Basiskompetenz in der Lehre sowie ein Verzeichnis der Weiterbildungsveranstaltungen des Verfassers dieses Heft ab.

ISBN 3-937026-27-4, Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9.95 Euro



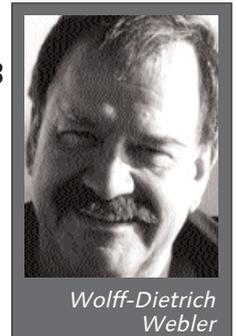
Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Über die Art der Qualitätssicherung der neuen Bologna-Studiengänge wird seit einigen Jahren in Deutschland eine kontroverse Debatte geführt. Das zunächst eingeschlagene Verfahren der Programm-Akkreditierung ist bald in die Kritik geraten. Zu zeitaufwändig, zu teuer, mit unbefriedigenden inhaltlichen Ergebnissen, so lauteten schon nach kurzer Zeit die Urteile. Die Systemakkreditierung soll es nun richten. Was das sein kann, wie sich dort die Interessen neu sortieren, welche Ansprüche an ein solches Verfahren zu richten sind, wie umfangreich die Qualitätssicherungssysteme sein müssen, damit sie in der lockeren Verbindung teilautonomer Republiken - genannt Universität - wirksam sind, das ist trotz HRK-Pilotprojekt zur Prozessakkreditierung noch weithin unklar. Die Unterschiede sind von Hochschule zu Hochschule groß, sodass lokalspezifische Strukturen nötig sind. Mehrstufig werden sie auch innerhalb der Hochschulen sein müssen, denn die Fächer bieten angesichts der individuellen Unabhängigkeit ihrer Mitglieder leider keine Garantie, dass aus kollegialer Beratung immer eine gute Lösung hervorgeht. Der Beitrag von *Wolff-Dietrich Webler* **System- bzw. Prozessakkreditierung - Ausweg aus den Dilemmata der Programmakkreditierung?** (In zwei Teilen im vorliegenden Heft und der Ausgabe 3-2007 veröffentlicht) will hier mehr Klarheit schaffen, entwickelt Ansprüche an eine künftige Systemakkreditierung und legt im Kontext der Organisationsentwicklung Anforderungen an die Qualität von Qualitätssicherungssystemen vor. Der Aufsatz geht von der hochschulpolitisch-strategischen Ebene aus und führt über den taktischen (Akkreditierungs-)Bereich zur operationalen Ebene, auf der sich die für die qualitative Wirksamkeit und Akzeptanz des Systems entscheidenden Fragen stellen. Die operationale Ebene wird im Teil 2 im nächsten Heft beleuchtet. **Seite 30**

Mit seinem Aufsatz **Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre** setzt *René Krempkow* (anknüpfend an seine Dissertation) an den bisherigen Defiziten empirischer Grundlegung der o.g. Stichworte an. Er legt einen vor allem Methoden und Daten diskutierenden Text vor, in dem für den Einsatz als Leistungsanreize die Eignung qualitativer Ergänzungen der quantitativen Indikatoren geprüft wird. Während bisherige Leistungsbewertungen vor allem durch hochschulstatistische Kennzahlen geprägt sind, bei denen bei kritischer Prüfung schnell klar wird, dass sie eine eigene Leistung der Hochschule nur unvollkommen erfassen, können Leistungs- und Qualitätsbewertungen mit Hilfe subjektiver Indikatoren aus Studierenden- und Absolventenbefragungen ergänzt werden. Der Autor prüft die verschiedenen Möglichkeiten und methodischen Bedingungen, um derartige Daten zu gewinnen. Bei Einhaltung solcher Bedingungen können auch subjektive Indikatoren die

testtheoretischen Forderungen nach Validität und Reliabilität erfüllen, also einbezogen werden. **Seite 38**

Boris Schmidt und *Tim Loßnitzer* stellen **Konzepte für ein fachinternes Qualitätsmanagement der Lehre - Das Modell des Universitätsprojekts Lehrevaluation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena** vor. Ihr QM-Konzept ist unter „explizitem Einbezug derjenigen entstanden, die es jetzt und später umsetzen sollen“; es „unterscheidet sich von den zahlreichen bestehenden ad-hoc-Konzepten einerseits und von rein theoretischen Übertragungen etwaiger Konzepte ‘aus der Wirtschaft’ andererseits“ (so die Autoren). Ihnen geht es um die Erweiterung herkömmlicher Steuerungssysteme um Kommunikationsprozesse, die eine bisher eher unterschätzte Rolle bei der Qualitätsverbesserung spielen. Hierzu wird ein QM-Zyklus entwickelt, der Daten und Lehrende in einen kommunikativen Regelkreis bringt. Ein Element des Modells besteht in einer Phase, in der die Informationen von den Anwesenden explizit auf ihre eigene Lehrsituation bezogen werden können, um einen unmittelbaren, individuellen Nutzen aus der Veranstaltung zu ziehen. Die Autoren heben hervor: „Im Zentrum des Modells steht die für die Akzeptanz des Qualitätsmanagements entscheidende Verknüpfung zwischen einem Qualitätsmodell der Lehr- und Studiensituation einerseits und einem konkret umsetzbaren Qualitätsmanagementzyklus andererseits, der gezielt die innerfachlichen Kommunikations- und Aushandlungsprozesse hervorhebt.“ Durch seine zyklische Form kann der QM-Prozess die Probleme stufenweise focussieren und dadurch Lösungen mit hoher Umsetzungswahrscheinlichkeit entwickeln. **Seite 44**



Wolff-Dietrich Webler

Während die bisherigen Beiträge dieses Heftes sich mit verschiedenen Aspekten der Qualität von Lehre und Studium beschäftigt haben, erweitert *Gudrun Faller* den Blickwinkel. Mit der **Gesundheitsförderung als Beitrag für eine hochschulische Qualitätskultur** lenkt sie die Aufmerksamkeit auf Rahmenbedingungen von Lehre und Forschung, auf Arbeitsbedingungen und Sozialisierungseinflüsse auf die Denk- und Verhaltensmuster von Wissenschaftler/innen, die sie gesundheitliche Fragen ständig zurück stellen lassen. Welche Möglichkeiten einer Qualitätsverbesserung durch Gesundheitsförderung bestehen? Einschlägige Qualitätskonzepte werden ebenso referiert wie ein Modell zur Evaluation hochschulbezogener Gesundheitsförderung. Damit werden für die aktuelle Diskussion um das Thema Hochschulqualität neuen Aspekte eröffnet. **Seite 52**

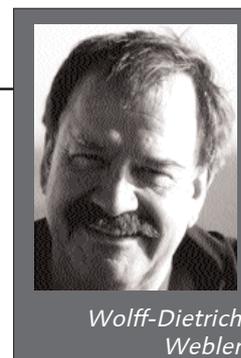
W.W.

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autor/in. Wenn das Konzept der „QIW“ Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten „Qualitätsforschung“, „Qualitätsentwicklung, -politik“, „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte“, aber ebenso „Rezensionen“, „Tagungsberichte“, „Interviews“ oder im besonders streitfreudigen „Meinungsforum“.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de

Wolff-Dietrich Webler



System- bzw. Prozessakkreditierung - Ausweg aus den Dilemmata der Programmakkreditierung?

Dieser Artikel (publiziert in 2 Teilen) behandelt zunächst die Gründe, warum System- bzw. Prozessakkreditierung seit geraumer Zeit kontrovers diskutiert werden und referiert wesentliche Stationen und öffentliche Erklärungen bis zur KMK-Grundsatzentscheidung vom Juni 2007. Wer sich in dieser Debatte auskennt, kann Abschnitt 1 überschlagen. In Abschnitt 2 werden Qualitätsprobleme der Hochschulen im Zusammenhang mit Lehre und Studium und der bisherigen Akkreditierungspraxis dargestellt. Teil 2 wird eröffnet mit Abschnitt 3. Er entwickelt Qualitätsanforderungen an ein Qualitätssicherungssystem und seine Akkreditierung, die eingehalten werden müssen, damit dieses System besser ist als seine Vorgänger. Hier entstehen gleichzeitig die Kriterien, mit deren Hilfe Akkreditierungsverfahren für diese Systeme durchgeführt werden können. Abschnitt 4 verweist auf einige nationale und internationale Beispiele, wie Qualitätssicherungssysteme anders als in Deutschland aufgebaut sein können und welche Kriterien für Qualität dort herrschen. Hier wird nur auf den Teilbereich „Lehre und Studium“ eingegangen; nur er ist Gegenstand der Kontroverse.

1. Klärung der Aktualität und der Differenzen

1.1 Im Namen der Qualität ...

Mit dem Aufkommen der bis dahin tabuisierten Diskussion um Qualität der Lehre an Hochschulen Ende der 80er Jahre hat sich in den letzten 18 Jahren eine fast unüberschaubare Fülle von „qualitätssichernden“ Untersuchungen entwickelt. An Maßnahmen kumulieren sich:

- Akkreditierungen (extern)
- Studiengangs- bzw. Fachbereichsevaluationen (intern/extern),
- weitere Befragungen (z.B. im Rahmen von Verbleibs-/Alumni-Studien bzw. zum wiss. Nachwuchs - intern),
- Selbst-/Lehrberichte (intern),
- Veranstaltungsbewertungen (intern),
- Forschungsevaluationen (extern),
- Rankings (extern),
- Benchmarkings (extern),
- (Metaevaluationen) (intern/extern).

Mit den unterschiedlichsten Methoden und Verfahren werden hier Studiengänge, Serviceeinrichtungen, Forschungsleistungen, Verwaltungsleistungen, ganze Fachbereiche analysiert. Sie werden durch eine wachsende Zahl mehr oder weniger gut auf ihre Aufgabe vorbereitete interne und

externe Akteure durchgeführt. Sie stehen in einer gewissen Konkurrenz zueinander, überlappen sich, führen zu vielen Doppelbefragungen, statt sich zu ergänzen. Außerdem werden inzwischen sehr umfangreiche Mittel für diese Studien gebunden (nicht nur Personal-, sondern auch durch Doppelschaffungen teurer Auswertungssoftware, Dokumentenscanner usw. gesteigerte Gerätekosten), die durch Koordination stark reduziert werden könnten. Eine weitere Folge ist eine starke Ermüdung der befragten Lehrenden und Studierenden, die sich durch unkoordinierte, oft nicht rückgekoppelte und in ihren Konsequenzen intransparente Befragungen belästigt fühlen.

Gemeinsames Merkmal ist jedoch ihre geringe methodische bzw. organisatorische Vernetzung, geschweige ein koordiniertes „follow up“ und systematische Maßnahmen der Nachhaltigkeit. Kurz: es fehlt an einem integrierten Qualitätsmanagement, das diesen Namen verdient.

Eine zentrale Rolle in diesen Aktivitäten spielen die umfangreichen Akkreditierungen der Bologna-Studiengänge im Wege der Programmakkreditierung und die Kontroversen um deren Effektivität und Effizienz.

Die Bachelor- und Master-Studiengänge wurden im August 1998 durch die 4. Novelle des Hochschulrahmengesetzes gesetzlich eingeführt. Zunächst zur Erprobung, wenig später – ohne eine Evaluation der Erprobung abzuwarten – wurden sie durch politische Entscheidung allgemein verbindlich. Zu Beginn des Sommersemesters 2007 gab es 3.753 Bachelor- und 2.428 Master-Studiengänge. Insgesamt waren es 6.181 neue Studiengänge. Vor der Strukturreform gab es rund 10.000 verschiedene Studiengänge an deutschen Hochschulen. Von den rund 6.200 neuen Studiengängen waren im April 2007 rund 2.200 akkreditiert (1.155 BA/1.062 MA). Studiengänge, die mit einer Staatsprüfung abgeschlossen werden, sind bislang nur ansatzweise in die Strukturreform einbezogen. Die Fachhochschulen haben bereits rund 70% ihrer Studiengänge auf die BA/MA-Strukturen umgestellt, während die Universitäten bei 40% liegen. Ingenieurwissenschaften, Sozialwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften haben 60% und mehr angepasst, während die Sprach- und Kulturwissenschaften (28,4%) sowie Kunst und Musik (18,7%) noch weit zurück liegen. Deutliche Unterschiede gibt es auch zwischen den Bundesländern: Berlin und Brandenburg liegen mit einer Umstellungsquote von 77,8% bzw. 65,3% an der Spitze, während in Bayern nur 27,3% umgestellt sind.

1.2 Was unterscheidet System- bzw. Prozessakkreditierung von Programmakkreditierung?

In der inzwischen hinlänglich bekannten *Programmakkreditierung* wird jeder einzelne Studiengang (Ziele, Umfang, Studierbarkeit, Employability, Ressourcenbasis, Inhalte, deren Vermittlung, Module, Modulprüfungen usw.) vor seiner Zulassung extern von Agenturen geprüft.

Demgegenüber ist Ziel der *Prozessakkreditierung* die Optimierung der internen Kommunikations-, Ablauf- und Entscheidungsstrukturen in sich einerseits (Reduzierung des Arbeitsaufwandes), die Übertragung der Qualitätswerte in das Alltagshandeln der Fachbereiche u.a. Einrichtungen andererseits. Sie focussiert das hochschulspezifische Qualitätskonzept und die Prozesse seiner Umsetzung (zentrale Aspekte: Verantwortlichkeiten, Informationen, Entscheidungswege, Dokumentation; Einführung eines Qualitätsmanagements in Lehre und Studium, als Details z.B. einen Qualitätskreislauf Lehre, in dem Initiativen, ihr Konzept, die Rückmeldung und revidierende Anpassung durchlaufen werden; Erhebung nur steuerungsrelevanter Daten - keine Datenfriedhöfe; Art der Anpassung an bereits existierende Steuerungsinstrumente der Hochschule; Niederlegung feststehender Prozessabläufe in einem Handbuch Prozessqualität usw.).

Die *Systemakkreditierung* besteht darin, die hochschulinternen Qualitätssicherungssysteme in ihrer Struktur, ihren Verfahren und ihren Instrumenten zu überprüfen und als ganze zu zertifizieren. Wenn sie umfassend angelegt ist, schließt die Systemakkreditierung die Prozesse der Qualitätsentwicklung bzw. -sicherung mit ein. „Die Systemakkreditierung bezieht sich in der Regel auf das Qualitätssicherungssystem einer ganzen Hochschule, kann aber in besonderen Ausnahmefällen auch Teilbereiche großer Hochschulen zum Gegenstand haben. Sie soll für sechs Jahre gelten“ (KMK 2007), Alle Studiengänge, die dieses interne System erfolgreich durchlaufen haben, gelten anschließend als akkreditiert.

Bei Durchsicht der einschlägigen Konzepte und Stellungnahmen drängt sich der Eindruck auf, dass die Begriffe häufig noch durcheinander gehen und nicht klar definiert sind; Prozess- und Systemakkreditierung werden z.T. synonym verwendet. Im Sinne der obigen Abgrenzung wird dieser Artikel sich auf den umfassenderen Vorgang der Systemakkreditierung konzentrieren.

1.3. Warum wird das Thema kontrovers diskutiert?

1.3.1 Debatte um einen Wechsel in der Qualitätssicherungsstrategie - Ursachen und Anlässe

Die bisherige Debatte mündete am 14. Juni 2007 vorläufig in eine Erklärung der KMK: „Die bewährte Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen soll nach einem Grundsatzbeschluss der Kultusministerkonferenz durch eine Überprüfung und Zertifizierung hochschulinterner Qualitätssicherungssysteme probeweise ergänzt werden. Ziel einer solchen Systemakkreditierung ist es, den Verfahrensaufwand der Hochschulen bei Nachweis eines verlässlichen hochschulinternen Qualitätssicherungssystems zu reduzieren und die Zertifizierung damit zu beschleunigen. Die Kultusministerkonferenz geht davon aus, dass die System- und Programmakkreditierung als unterschiedliche Ansätze zur Qualitätssicherung der Lehre auf lange Zeit nebenein-

ander bestehen werden. ... Geplant ist, mit der Systemakkreditierung zum Jahresbeginn 2008 an den Start zu gehen“ (KMK 2007, Abschnitt 3).

Der Präsident der KMK, Prof. Jürgen Zöllner, sprach von einer Stärkung der „Selbstverantwortung jeder einzelnen Hochschule für die Sicherung der Qualität ihrer Studiengänge“. So lautete jahrelang die Forderung von Hochschuleseite, die damit erfüllt schien. Aber so einfach war die Sache nicht.

Die Akkreditierung von Studiengängen gab es als Fachaufsicht des jeweiligen Ministeriums gegenüber den Hochschulen schon lange. Mit der Umstellung des Studiensystems auf Bachelor- und Master-Strukturen nach dem Bologna-Konzept wurde die Prüfung und Zulassung der neuen Studiengänge in ein neues Begutachtungssystem außerhalb der Ministerien gestellt, das weitgehend in der Selbstorganisation der Hochschulen lag. Die Etablierung des Deutschen Akkreditierungsrates und der von ihm lizenzierten (bisher 6) Akkreditierungsagenturen folgte. Ziel war es, jeden einzelnen neuen Studiengang extern begutachten zu lassen. Nach einigen Abwägungen wurde das Peer-Review-Verfahren als Standardverfahren eingerichtet.

Die Programmakkreditierung, d.h. die Begutachtung der einzelnen neuen Studiengänge erwies sich in der Folgezeit als langwierig und teuer (s.u. LRK NRW 2006). Nach Darstellung des Bayer. Staatsministeriums waren seit 1999 bis Mitte 2007 erst 1.300 der rund 12.000 Studiengänge in Deutschland akkreditiert worden (Bayer. Staatsministerium, Juni 2007; vgl. die wesentlich höheren Zahlen aus dem AKR vom April). Selbst der Versuch, durch Clusterakkreditierung gleichzeitig mehrerer Studiengänge Kosten und Zeit einzusparen, schien keine ausreichende Beschleunigung zu bringen.

Hierbei wird allerdings übersehen, dass das System zunächst noch etabliert und dann eingefahren werden musste. Außerdem haben ganze Fachrichtungen zunächst die Umstellung in der irrigen Hoffnung verzögert, die Umstellung vermeiden oder zumindest günstigere Rahmenbedingungen erstreiten zu können. Das betrifft teilweise die Geisteswissenschaften, vor allem aber die Psychologie und die Natur- und Technikwissenschaften an Universitäten. Studiengänge mit Staatsexamina folgten besonders zögerlich oder verschafften sich Ausnahmen, wie die Juristenausbildung. Diese Verzögerungen (mit unterschiedlicher, auch noch länderspezifischer Umstellungsbereitschaft) trugen zu der vergleichsweise geringen Zahl von Verfahren bei, ohne dass dies am spezifischen Verfahren der Programmakkreditierung gelegen hätte. Aber den Hochschulen behagte das System insgesamt nicht. Als Tatsache bleibt übrig: Von 2007 bis 2010 die restlichen 10.700 Studiengänge nach diesem Muster bewältigen zu können, wird immer unwahrscheinlicher. Außerdem gab es zahlreiche Unzufriedenheiten mit der Arbeit der Akkreditierungsagenturen (von der Unzufriedenheit mit dem Aufwand der Qualitätssicherung generell und mit Auflagen und Ablehnungen ganz abgesehen).

Beispielsweise argumentierte die Landesrektorenkonferenz NRW der Universitäten 2006 in ihrem Beschluss zur Qualitätssicherung der Hochschulen: „So begrüßenswert es ist, dass die Ministerialverwaltung ihre Zuständigkeiten bei der Qualitätssicherung deutlich reduziert, so unverständlich ist es, dass diese Zuständigkeiten nicht primär auf die Hoch-

schulen selbst, sondern auf hochschulexterne Agenturen verlagert wird. Dies widerspricht dem Ziel einer größeren Autonomie der Hochschulen." Sie zählte dann die Defizite des gegenwärtigen Systems auf und forderte den Ausstieg des Landes NRW und der NRW-Hochschulen aus der Programmakkreditierung (s.u.).

Demgegenüber gibt es nicht wenige, die in dem hastigen Ausstieg aus der Programmakkreditierung den Wechsel in eine pro-forma-Prüfung wittern. Sie verweisen auf große fächer- und länderspezifische Unterschiede und wollen den Ausstieg vermeiden.

1.3.2 Stand der Diskussion

Die Diskussion um die Vor- und Nachteile der Programmakkreditierung hat seit Beginn der Qualitätsdebatte Ende der 80er Jahre (die zunächst in eine Evaluationsdebatte mündete, bevor sie mit der Bologna-Debatte gebündelt wurde) nie aufgehört. Hier wird keine Chronologie versucht - es werden nur einige Stationen hervorgehoben, die für das Verständnis der Positionen und des Zusammenhangs wichtig erscheinen. Obwohl das zweistufige Peer-Review-Verfahren - wie eine Analyse internationaler Erfahrungen schon früh ergeben hatte - von allen Alternativen das personalaufwändigste und daher teuerste Verfahren war, gegen dessen Effizienz zudem erhebliche Bedenken bestanden (Webler u.a. 1993, Webler 1997/98; 2002, LRK NRW 2006, DHV 2007), wurde ihm seinerzeit der Vorzug gegeben, weil die deutschen Hochschulen die Chance sahen, in einer Situation, in der die Rolle des Staates in den künftigen Verfahren noch undefiniert war, die Verfahren in der eigenen Hand zu behalten (vgl. die Motive zur Gründung des sog. Nordverbundes). Dabei ging es noch um (Selbst-)Evaluation. Eine qualitativ bessere und weit kostengünstigere Alternative - der in Bielefeld vom Verfasser in einem Projekt des BMBW entwickelte, auf Hochschulforschung basierende Ansatz (Webler u.a. 1993; Webler 1995; 1999) hatte seinerzeit mangels breiter Infrastruktur in den Hochschulen noch keine Chance einer flächendeckenden Einführung. Er hätte den Aufbau eines in den USA üblichen „Institutional Research“ an den Hochschulen bedeutet (Metz-Göckel u.a. 2005). Das dazu notwendige Selbstverständnis einer empirisch basierten Qualitätsentwicklung war zu jener Zeit noch nicht vorhanden. Mit der Akkreditierung der Bologna-Studiengänge, deren Koordination durch den Akkreditierungsrat und Einführung der lizenzierten Akkreditierungsagenturen waren die Verfahren den Hochschulen weitgehend wieder entglitten. Drei Gründe werden vor allem für den jetzt geforderten Strategiewechsel angeführt:

- institutionelle Gründe der Autonomie der Hochschulen,
- strategische Gründe zur Entwicklung der eigenen Qualitätskultur,
- Defizite, Schwerfälligkeit und Kosten bisheriger Verfahren.

Die Landesrektorenkonferenz NRW hatte bei ihrer Forderung nach Ausstieg aus der Programmakkreditierung die Defizite aus ihrer Sicht aufgelistet:

- „• Zurzeit ist die Anzahl der Bachelor- und Master-Studiengänge noch vergleichsweise gering. In den nächsten Jahren wird im Zuge der kompletten Umstellung auf die Bologna-Struktur eine erheblich höhere Anzahl an Pro-

grammen akkreditiert werden. Dies führt bereits jetzt zu einem „Akkreditierungstau“. Die Verfahren drohen deutlich länger zu dauern als die bisherigen ministeriellen Aufsichtsverfahren.

- Je häufiger die externen programmbezogenen Akkreditierungsverfahren durchgeführt werden, desto größer ist die Gefahr, dass es nicht mehr um die Verbesserung der Qualität, sondern um routinemäßige durchgeführte bürokratische Verfahrensabläufe geht. Eine wirkliche Überprüfung und Erhöhung der Qualität ist davon nicht zu erwarten.
- Das Bewusstsein und Know-how über die Qualitätssicherung wird bei dem gegenwärtigen System nicht in den Hochschulen selbst, sondern bei externen Agenturen aufgebaut. Eine ernsthafte kontinuierliche Verbesserung muss jedoch bei den Akteuren selbst, also den Mitgliedern der Hochschulen, ansetzen und kann nicht nach Außen abgegeben werden.
- Es entstehen erhebliche zusätzliche Kosten zu Lasten der Hochschulbudgets: Rechnet man pro Akkreditierungsverfahren mit ca. 15.000 Euro, so ergibt sich hieraus je nach Größe der Hochschule ein Betrag von mehreren Hunderttausend bis mehreren Millionen Euro. Bei knappen werdenden Budgets und gleichzeitiger Zunahme an Aufgaben (Bachelor-Studiengänge sind lehrintensiver als die bisherigen Diplom- und Magister-Programme) ist dies kontraproduktiv.“(LRK NRW 2006)

Im Gegensatz zu dieser Sicht meldete sich eine Reihe anderer Stimmen und argumentierte gegen den Systemwechsel generell bzw. gegen ihn zu diesem Zeitpunkt:

CONTRA Systemwechsel: beratende Mitglieder des AKR

Beratende Mitglieder des Akkreditierungsrates hatten im April 2007 eine detaillierte Situationsanalyse aus ihrer Sicht veröffentlicht:

„Die KMK will eine „erhebliche Beschleunigung der Einführung der System- oder Prozessakkreditierung“ und hat deswegen den Akkreditierungsrat gebeten, einen Bericht vorzulegen, der es der KMK ermöglicht, bereits in ihrer 318. Plenarsitzung am 14./15. Juni eine Grundsatzentscheidung herbeizuführen, (die) den Hochschulen die Möglichkeit eröffnet, neben der derzeitigen Programmakkreditierung probeweise eine System- oder Prozessakkreditierung einzuführen, die nach externer Begutachtung der hochschulinternen Qualitätssicherungsverfahren zu einer zeitlich befristeten Akkreditierung der hochschulinternen Qualitätssicherungssysteme und damit der Studiengänge führt. Diese Möglichkeit soll neben die bestehende Programmakkreditierung treten“ (Brief der KMK an den Akkreditierungsrat vom 01.02.2007). Der **Akkreditierungsrat** wird in einer Sondersitzung am 08. Mai 2007 über eine entsprechende „Empfehlung für die Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems“ beraten“ (Röder/Köhler 2007).

Der Akkreditierungsrat war gerade dabei, seinen für Ende 2007 geplanten Empfehlungen eine Analyse der Stärken und Schwächen der bisherigen Arbeit des Akkreditierungsrates und der Akkreditierungsagenturen zugrunde zu legen. Gespräche mit Lehrenden und Studierenden, ein Workshop mit internationalen Expert/innen und eine Diskussion mit Bologna-Berater/innen hatten bereits stattgefunden. Wei-

tere Veranstaltungen waren geplant. Diese Arbeit wurde unterbrochen. Die Autoren aus dem AKR wehrten sich gegen den KMK-Vorwurf, das bisherige Akkreditierungsverfahren sei zu aufwändig, dauere zu lange und sei zu teuer; dies sei empirisch bislang nicht belegt. Der KMK wurde vorgehalten, die Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten, Fächern und Ländern (s.o.) nicht zu erklären und Verzögerungen pauschal dem Akkreditierungssystem anzulasten. Das „Stocktaking 2007“, eine Inventur der Ziele des Bologna-Prozesses, zeige, dass 34 der 48 Signaturstaaten des Bologna-Prozesses bei der Umstellung der Studiengänge weiter seien als die Bundesrepublik.

Der KMK wurde weiter vorgehalten, einen grundlegenden Paradigmenwechsel herbeizuführen: Die Zusage, dass alle neuen Studiengänge ein Akkreditierungsverfahren durchlaufen müssen, gelte nicht mehr. „Bei der Prozess- oder Systemakkreditierung geht es um die institutionellen und prozeduralen Vorkehrungen der Hochschulen in Hinblick auf die Definition, Sicherung und Erhöhung ihrer Studienangebote, also mehr um Verfahren des Hochschulmanagements als um eine inhaltliche Studienreform.“ (Röder/Köhler 2007) „Dies ist aber das Anliegen vor allem der Studierenden und der Berufspraxisvertreter. Sie wollen wissen, welche Ziele und Inhalte in den Studiengängen vermittelt werden, ob die Hochschulen für die einzelnen Studienangebote sinnvolle Berufsperspektiven eröffnen können.“

Auch der „Deutscher Verband Technisch-Wissenschaftlicher Vereine“ hatte bezüglich des internationalen Arbeitsmarktes argumentiert: „Eine internationale Anerkennung (deutscher Studiengänge) setzt für den Bereich der Ingenieur- und Naturwissenschaften zwingend eine Einzelbegutachtung von Studiengängen voraus“ (Röder/Köhler 2007).

„Die von der **HRK und ACQUIN** veranstaltete Tagung brachte ernüchternde Ergebnisse für all diejenigen, die sich von der „Prozessakkreditierung“ spürbare Verringerungen der Arbeitsaufwände und Kosten erwartet hatten.“

Es „sollte nur eine begrenzte Anzahl von Hochschulen (fünf?) mit einem klaren Auftrag und unter definierten Bedingungen (drei bis fünf Jahre, wenn sie bereits 75% ihrer Studiengänge programmakkreditiert haben ...) die Prozess- oder Systemakkreditierung erproben und eine empirisch belegte Reformfolgenabschätzung vorlegen. Nach einer offenen Evaluation können dann 2010 Schlussfolgerungen gezogen werden.“

Weiter forderten die Autoren eine Verbesserung der Programmakkreditierung und schlugen eine Reihe von Maßnahmen vor. Dazu gehörte eine wesentlich verbesserte Vorbereitung der Gutachter „durch gezielte Qualifizierungsmaßnahmen und durch entsprechende Handreichungen. ... Nicht nur bei der Einführung der „Learning Outcomes“, wie sie in den „European Standards and Guidelines (ESG)“ formuliert sind, soll die Kooperation mit der Hochschuldidaktik ausgebaut werden“ (Röder/Köhler 2007).

Besonderer Wert wurde auf die bevorstehende Re-Akkreditierung gelegt. „Beim überwiegenden Teil der bisherigen Akkreditierungen handelt es sich um „Ex ante“-Verfahren. Es wurde und wird geprüft, ob die gemachten Aussagen plausibel sind. Bei der in der Regel fünf Jahre später erfolgenden Re-Akkreditierung soll es – ex post – um die Frage gehen, ob die ursprünglichen Ziele auch erreicht worden sind. Erst dann kann von einem empirisch belegten

Akkreditierungsverfahren gesprochen werden. Diese Akkreditierung kann und soll durch hochschulinterne (Selbst-) Evaluationen vorbereitet und unterstützt werden. Hochschulen, die in den vergangenen Jahren Lehr- und Studienberichte vorgelegt haben, können sich dadurch die Arbeit erleichtern. Im Bereich von Verbleibsuntersuchungen sollten synergistiftende Kooperationen ausprobiert werden.“ Kritisiert wurden die bisherigen Monitoring-Verfahren: „wie prüfen die Agenturen, ob und wie ihre Auflagen bei der Akkreditierung eingehalten werden? Gleiches gilt für die Auflagen, die der Akkreditierungsrat bei der Re-Akkreditierung von Agenturen ausgesprochen hat.“ Schließlich wurde eine Verbesserung der Kommunikation und Partizipation der Betroffenen sowie der Transparenz eingefordert (Röder/Köhler 2007).

Auch die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEVA) Hannover ließ verlauten, die Hochschulen seien noch nicht so weit; eine solche Öffnung käme zu früh. In gleichem Sinne äußerte sich der Leiter des CHE, Müller-Böling.

PRO Systemwechsel:

Der Deutsche Hochschulverband hatte bereits 2001 Zweifel an dem von der KMK mit ihrem Gundsatzbeschluss zur Programmakkreditierung eingeschlagenen Weg angemeldet. Er sieht sich in seiner Entschließung vom 21. März 2006 in Weimar in seinen Zweifeln an der Programmakkreditierung bestätigt. Er verweist auf den enormen personellen und finanziellen Mehraufwand für die Hochschulen und die Kollision der übermäßigen Inanspruchnahme von Hochschullehrern als Gutachter mit ihren vornehmlichen Dienstaufgaben in Forschung und Lehre. Da sich dieses Verfahren nicht bewährt habe, fordere er an Stelle der Programmakkreditierung den Übergang zur Systemakkreditierung. Er plädierte dafür, „im Ergebnis mindestens dieselben Anforderungen wie an die Einzelakkreditierung zu stellen“. Er setzte „auf Vertrauen in die Selbstüberprüfung der Hochschule statt permanenter Kontrolle von außen. Deshalb gehört die Prozessakkreditierung zu einem wettbewerblichen und autonomen Hochschulsystem.“ (Hochschulverband 2006)

Die Universität Bayreuth hat zusammen mit der Universität Bremen, den Fachhochschulen Erfurt und Münster frühzeitig seit 2004 nach alternativen gesucht und gemeinsam mit der HRK als Projektträgerin und dem Akkreditierungs-, Zertifizierungs-, Qualitätssicherungs-Institut ACQUIN e.V. das Pilotprojekt „Prozessqualität für Lehre und Studium - Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung“ durchgeführt, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde (vgl. unten Abschnitt XY).

Die Universität Mainz hat wegen ihrer Kritik an der Programmakkreditierung beim rheinland-pfälzischen Wissenschaftsministerium ein zweijähriges Modellprojekt beantragt (und genehmigt bekommen). Sie bezog sich vor allem auf den bevorstehenden Engpass bei den Agenturen für die Akkreditierung von immer mehr Studiengängen, dem es zu begegnen gelte, und auf die Entwicklung der eigenen Qualitätskultur: Es solle für eine erweiterte Autonomie der Hochschulen „gewährleistet sein, das Know-how über Qualitätssicherungsverfahren auch in Zukunft bei den Hoch-

schulen selber zu konzentrieren, nicht ausschließlich bei den Agenturen" (ZQ Uni Mainz).

Im Senat der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) wurden am 12. Juni 2007 Empfehlungen verabschiedet („Weiterentwicklung der Systemakkreditierung“). Die HRK ging in ihrem Beschluss schon davon aus, dass die KMK zwei Tage später entsprechend der Empfehlung des Akkreditierungsrates vom 08.05.2007 einen positiven Grundsatzbeschluss fassen würde. Ihr Text enthielt zwar eine grundsätzliche Zustimmung zur Systemakkreditierung, sah aber im eingeschlagenen Vorgehen der KMK und insbesondere dem Verhalten einiger Bundesländer erhebliche Gefahren. „...Inzwischen gibt es in einigen Bundesländern (z.B. Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen) Bestrebungen, im Anschluss an die KMK-Sitzung den Hochschulen das Verfahren zur sofortigen Umsetzung zu empfehlen. Bei den angedachten Verfahren wird zum Teil auf eine Begutachtung durch eine vom Akkreditierungsrat hierzu bevollmächtigte Akkreditierungsagentur völlig verzichtet. Die Kriterien für die Systemakkreditierung befinden sich noch in der Diskussion. Die Programmakkreditierung soll gleichzeitig ausgesetzt werden.“ Die HRK wurde dann ungewöhnlich deutlich:

„Die HRK sieht die Gefahr, dass

- Standards der Qualitätssicherung durch eine beschleunigte Einführung der Systemakkreditierung in einigen Bundesländern unterlaufen werden;
- das von der HRK unterstützte System der staatsfernen Akkreditierung durch Agenturen und den Akkreditierungsrat stark geschwächt und
- die von der KMK vorgesehene Entwicklung von Akkreditierungskriterien durch den Akkreditierungsrat in Frage gestellt wird;
- der Staat wieder in die Rolle einer Genehmigungsbehörde für die Qualität der Studiengänge eintreten könnte;
- die Weiterentwicklung der Qualitätssicherung und der Akkreditierung behindert wird;
- eine irreparable Schwächung des Akkreditierungsrates in einer für die weitere Entwicklung kritischen Phase eintritt;
- Deutschland den Anschluss an die für den Bologna-Prozess konstitutive unabhängige Qualitätssicherung verliert.

Der Senat der HRK fordert daher:

1. Die weitere Ausgestaltung des Verfahrens einschließlich der Festlegung von Kriterien zur Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen für die Durchführung einer Systemakkreditierung sowie der Kriterien für die Systemakkreditierung selbst muss dem Akkreditierungsrat obliegen. Es ist von zentraler Bedeutung, dass der Akkreditierungsrat als Vertretung aller relevanten Interessensgruppen sowie staatsunabhängige Organisation die Verfahrenshoheit behält. Die HRK fordert die KMK und die Länder daher auf, diesem Grundsatz in ihren weiteren Überlegungen und Beschlüssen weiterhin zu folgen. Darüber hinaus fordert die HRK den Akkreditierungsrat auf, die angesprochenen Kriterien wie geplant zügig zu entwickeln.
2. Verfahrensgrundsätze und Kriterien müssen vor dem Beginn der Durchführung von Verfahren der Systemakkreditierung verbindlich festgelegt und veröffentlicht wer-

den. Nur so können die Hochschulen eine informierte Entscheidung für oder gegen eine Systemakkreditierung treffen. Auch ist dies eine unverzichtbare Voraussetzung der Hochschulautonomie.

3. Die HRK betont die Notwendigkeit, die Programmakkreditierung konsequent weiterzuentwickeln, da sie auch weiterhin ein Verfahren der Qualitätssicherung bleiben wird. Dazu gehört auch eine kritische Bestandsaufnahme der Effektivität der bisherigen Verfahrensweisen.
4. Die HRK plädiert für eine Einführung der Systemakkreditierung, warnt allerdings davor, von diesem Verfahren Einsparungen in großem Umfang zu erwarten.
5. Zusätzlich unterstreicht die HRK nochmals die Notwendigkeit, die internationale Anschlussfähigkeit, Kompatibilität und Anerkennung des Verfahrens der Systemakkreditierung sicherzustellen.
6. Abschließend fordert die HRK die Länder auf, den Hochschulen, die über bereits laufende, noch nicht akkreditierte Studiengänge verfügen, großzügige Übergangsfristen bei der Durchführung beziehungsweise Anmeldung einer Systemakkreditierung einzuräumen, um die gesamtstaatliche Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit der Verfahren hinsichtlich der Verfahrensgrundsätze und der angewendeten Kriterien sicherzustellen.“

Die HRK betonte abschließend, „dass das Verfahren der Systemakkreditierung eine sinnvolle Ergänzung zur Programmakkreditierung sein kann und den Hochschulen die Wahl eines auf ihr jeweiliges Profil abgestimmten Akkreditierungsverfahrens eröffnet.“ Sie forderte aber eine sorgfältige Vorbereitung und eine eindeutige Festlegung anzuwendender Kriterien und Verfahrensgrundsätze durch den Akkreditierungsrat - nicht zuletzt mit Blick auf gesamtstaatliche Einheitlichkeit und internationale Anschlussfähigkeit. „An der weiteren Ausgestaltung und Erprobung wollen die Hochschulen aktiv teilnehmen“ (HRK 2007b).

Betrachtet man diese Kontroverse, so wurde hier von den verschiedenen Seiten im wesentlichen politisch-strategisch argumentiert (Hochschulautonomie, Konzentration des Know-How in den Hochschulen, Kapazitätsengpass, Stärkung des Akkreditierungsrates, internationale Anschlussfähigkeit, Kompatibilität und Anerkennung, Kosten...). Nur auf dieser Ebene wurde davon gesprochen, das Programmakkreditierungssystem habe sich nicht bewährt. Unterstellt wird offensichtlich, dass es seine inhaltlichen Aufgaben: Sicherung einer Mindestqualität aller zugelassenen Studiengänge - erfüllt hätte. Das ist aber nicht der Fall; trotzdem wird dies nicht als Argument für den Systemwechsel vorgebracht; die inhaltliche Leistungsfähigkeit spielt überhaupt keine Rolle. Es geht - den Texten nach - lediglich um alternative Verwaltungsverfahren. Nur aus dem Akkreditierungsrat wurden auch inhaltliche Ziele der Studienreform und der Qualität von Lernen und Lehre angemahnt, denen ein wie auch immer geartetes Akkreditierungssystem genügen müsste. Im folgenden Abschnitt werden daher einige Beobachtungs- und Erfahrungswerte zu Qualitätsproblemen der Hochschulen aufgeführt, denen jedes künftige Qualitätssicherungssystem gewachsen sein müsste. Ob es dazu in der Lage ist und wie dies sichergestellt wird, wäre der zentrale Punkt jeder Systemakkreditierung.

Interessanterweise sind in diese Auseinandersetzung nicht die Erfahrungen eingeführt worden, die die Hochschulen mit der Selbstorganisation von Benchmarking-Clubs als typischem Instrument der Qualitätssicherung abseits der Akkreditierungsagenturen gemacht haben (z.B. die Technischen Universitäten Darmstadt, Karlsruhe, Kaiserslautern mit der ETH Zürich). Sie würden immerhin zeigen, dass die Hochschulen auch ohne Kontrolle von außen zu effektiver Qualitätssorge fähig sind - allerdings hier im hochmotivierten Bereich der Forschung.

Ein weiteres externes, öffentliches Element der Qualitätssicherung entwickelt sich ohne Steuerung durch die Hochschulen und ohne staatliche Regie. Das sind nicht nur die öffentlichen Rankings, deren Methodik nach wie vor verbesserungsbedürftig ist, sondern öffentliche, d.h. in Printmedien veröffentlichte vergleichende Analysen von Studiengängen quasi als Entscheidungshilfe für Familien mit studierwilligen Töchtern und Söhnen, wie es sie in den USA und in Ansätzen auch in Deutschland gibt. Auch dies hat sich zu einem Element öffentlicher Kontrolle entwickelt, wie es das Peer Review darstellt, aber es handelt sich um eine Kontrolle durch einzelne entsprechend ausgebildete Fachjournalisten bzw. von Medien engagierte Einzelgutachter - Vorgänge, die faktisch von den Interessenten durch den Kaufpreis am Kiosk öffentlich finanziert werden. Hier von geht bereits heute eine Steuerungswirkung auf Studienentscheidungen aus, wie die Folgen der ersten Spiegel-Rankings bereits gezeigt haben. Spätestens bei sinkenden Studierendenzahlen (in ca. 8 Jahren) wird die öffentliche Einschätzung der jeweiligen Studienqualität einen hohen Stellenwert in den Hochschulen bekommen, da davon letztlich Ressourcen oder sogar der Bestand von Fächern oder ganzer Hochschulen abhängen wird.

Die HRK fordert - nicht zuletzt mit Blick auf gesamtstaatliche Einheitlichkeit und internationale Anschlussfähigkeit, die in der Systemakkreditierung anzuwendenden Kriterien und Verfahrensgrundsätze durch den Akkreditierungsrat eindeutig festzulegen. Hier ist in den von den europäischen Bildungsministern 2005 in ihrer Bergen-Konferenz verabschiedeten „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ (ESG) schon weit vorgearbeitet worden. Dort wird kein abrupter Systemwechsel verlangt, sondern lediglich die Erwartung formuliert, den Aufwand für die externe Qualitätssicherung mit dem Ausbau der internen Qualitätssicherung schrittweise zu minimieren. Die HRK hatte dazu im Februar 2007 Empfehlungen verabschiedet (HRK 2007a). Die Umsetzung auf deutsche Verhältnisse ist im Gange. „Die nationale „Bologna-Follow-up-Gruppe (BFUG)“ hat für die Umsetzung der Standards and Guidelines in Deutschland eine Arbeitsgruppe eingesetzt, in der die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), die Kultusministerkonferenz (KMK), der Akkreditierungsrat, die Qualitätssicherungsagenturen, die Studierenden und die Berufspraxis vertreten sind. Die Arbeitsgruppe wird Empfehlungen an Hochschulen, Agenturen und politische Akteure zur Umsetzung der Standards and Guidelines formulieren“ (OWWZ 2007). Da sowohl die KMK, als auch die HRK den Akkreditierungsrat aufgefordert hat, bis zum beabsichtigten Start der Systemakkreditierung mit Jahresbeginn 2008 ihre Richtlinien vorzulegen, droht Zuständigkeitswirrwarr, Doppelarbeit, erheblicher Kommu-

nikationsbedarf und zumindest ein Koordinationsproblem. Hintergrund dieser mangelnden Eindeutigkeit mögen unterschiedlich ausgeprägte Einflussmöglichkeiten der verschiedenen Interessenträger in diesen Strukturen sein ...

An der weiteren Ausgestaltung sollten aber nicht nur die Hochschulen aktiv teilnehmen, wie die HRK fordert, sondern auch die Hochschulforschung im Rahmen ihrer Qualitätsforschung. Sie kann die vorhandenen Interessen zwar nur analysieren; aber sie kann Argumente und Modelle einbringen, mit denen sich die anderen Seiten auseinandersetzen müssen und - bei Ablehnung - in Legitimationszwänge geraten. Die Hochschulforschung sollte die Forderung der internationalen Anschlussfähigkeit aufgreifen und internationale Beispiele ähnlicher oder alternativer Vorgehensweisen in die deutsche Debatte einbringen, um das Spektrum der Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. (Dies wird im zweiten Teil dieses Aufsatzes mit Beispielen geschehen).

2. Qualitätsprobleme der Hochschulen/ Defizite ... in Lehre und Studium bzw. in Curricula

Grundsatzprobleme

Wann immer sich deutsche Universitäten mit Problemen von Lehre und Studium befassen (müssen), holen sie grundlegende Probleme des Selbstverständnisses ihrer Fachdisziplinen bzw. von deren Vertretern wieder ein. An dieser Stelle kommt man mit Höflichkeiten nicht mehr weiter, sondern nur mit nüchterner Wahrheit: Fachdisziplinen, die sich mehr oder weniger allein als Stätten der Erkenntnisproduktion ansehen, verstehen nichts von ihrer Vermittlung (das hieße vorab: viel verstehen von menschlichem Lernen, Motivation, Lernbedürfnissen, Lernstrategien, Neugierverhalten, von Wegen des Begreifens, Aufbau von Wissen, Verarbeitung von Erfahrungen, Aufbau von Handlungskompetenz und der engen Verwandtschaft von Forschungsprozessen und studentischen Lernprozessen im Selbststudium) - und sie wollen davon nichts verstehen. Sie verstehen allenfalls etwas von Wissenspräsentation - abgeleitet aus Vortragstechniken für Konferenzen. Alle Lehrenden, die aus Spaß an der Anleitung studentischen Lernens oder aus Verantwortungsbewusstsein den Individuen und der Gesellschaft gegenüber darüber hinausgehen, schaden ihrer Karriere - worauf sie von wohlmeinenden, älteren Fachkollegen ununterbrochen hingewiesen werden, denn: Die Fachdisziplin will ihre Ausbildungsaufgabe nicht anerkennen, sonst würde sie Lehrkompetenz mit hohem Rang versehen und in das berufsrelevante Kompetenzspektrum aufnehmen. Dieser allgemein bekannte Zustand ist gesellschaftlich untragbar. Wer dem tatenlos zusieht, macht sich mitschuldig an den individuellen und gesellschaftlichen Folgen. Eine Umkehr ist bei Teilen des wissenschaftlichen Nachwuchses im Gange, aber der Prozess ist langwierig.

An den existierenden Studiengängen sind diese Zustände jedenfalls unschwer erkennbar.

Mängel im Bezugsrahmen

Die formalen und inhaltlichen Anforderungen, denen Curricula genügen müssen, sind als Bologna-Rahmen zwar poli-

tisch bestimmt. Aber deren Umsetzung ist i.S. von Standards und deren Operationalisierung noch nicht sachgerecht definiert (z.B. Modularisierung, Kompetenzbezug, Employability). Was KMK, Akkreditierungsagenturen und lokale Hochschulverwaltungen an Vorgaben beschlossen haben, entspricht mangels Vorbereitung der jeweiligen Akteure keinesfalls dem Stand der Lehr-/Lern- und Qualifikationsforschung und dessen Umsetzung in Lehre und Studium. Insofern existiert zwar ein formaler, aber kein inhaltlich verlässlicher Bezugsrahmen, auf den sich externe und interne Qualitätssicherung beziehen könnten.

Mängel im Stand der Personalentwicklung (hier: Lehrkompetenz)

Auf der Ebene der Fachbereiche setzt sich das Problem fort. Auch hier wird mangels Vorbereitung der jeweiligen Akteure der Stand der Lehr-/Lern- und Qualifikationsforschung und dessen Umsetzung in Lehre und Studium nicht erreicht. Oft ist das auch keineswegs beabsichtigt, weil die Konsequenzen - so wird von manchen Akteuren zumindest befürchtet - zu große Abweichungen von den bisherigen Routinen und damit ein nicht akzeptiertes Maß an Mehrarbeit mit sich bringen würden. Diese Abweichungen müssten durch Weiterbildung des Lehrpersonals vorbereitet und in eine professionelle Form gebracht werden. Interne Qualitätssicherungssysteme müssten die Einhaltung gerade dieser nicht akzeptierten Standards überwachen und durchsetzen. Die erheblichen Auswirkungen dieser Tätigkeit tangieren persönliche Interessen so sehr, dass hier maximale Unabhängigkeit der Akteure erforderlich ist. Ob das in einem internen System erreichbar ist, bleibt noch offen. Die Akkreditierung hätte die Aufgabe, die Leistungsfähigkeit des Systems für diese Aufgabe zu prüfen.

Die Defizite im einzelnen:

- **Länderebene/Zentralebene der Hochschulen:** Viele Vorgaben für die Studiengangsentwicklung auf Länderebene und auf Zentralebene der Hochschulen ergeben sich nicht aus den Bologna-Vorgaben, entsprechen nicht dem Stand der Lehr-, Lern- und nicht der Curriculumforschung; m.a.W. sie werden von Personen formuliert, die über keine ausreichenden einschlägigen Erfahrungen verfügen und selbst aus ihrem eigenen Studium (z.B. Jura, Ökonomie) auch noch von suboptimalen Mustern geprägt sind.
- **Zentralebene der Hochschulen:** Die z.T. überstürzt eingestellten Bologna-Beauftragten wiesen nicht immer die professionelle Vorbereitung auf, die für ihre Aufgabe notwendig war. Problematisch ist z.T. die mangelnde Unabhängigkeit der Qualitätsbeauftragten, die z.T. suboptimale Lösungen akzeptieren müssen.
- **Fachbereichsebene:** Viele vorgelegte Studiengänge der Fachbereiche entsprechen nicht dem Stand der Lehr-, Lern- und nicht der Curriculumforschung; m.a.W. sie werden von Personen formuliert, die zwar vermutlich Fachexperten, aber keine curricularen Experten sind; sie verstehen zu wenig vom Lernen.
- **Zentralebene der Hochschulen/Fachbereichsebene:** Viele vorgelegte Studiengänge erfüllen nicht die Bologna-Kriterien (sind aber akkreditiert worden); hier haben sowohl die fachbereichs-, wie die hochschulinternen Qualitätssicherungsmechanismen versagt

- **Fachbereichsebene:** Nach näheren Informationen aus Fachbereichen liegt dies entweder daran, dass in erster Linie unter Gesichtspunkten der Einfluss- und Ressourcensicherung (Verteidigung von Claims und Ausstattungen) oder der Beibehaltung der bisherigen Veranstaltungen (Verteidigung entlastender Routinen) oder mangelnder eigener curriculärer und didaktischer Kompetenz (z.B. völliges Unverständnis dem Kompetenzansatz gegenüber) oder Gleichgültigkeit Lehre und Studium gegenüber oder der Resignation („unter den Rahmenbedingungen eines 6-semesterigen Studiums ist sowieso kein qualifiziertes Fachstudium möglich“) oder Kombinationen verschiedener dieser Motive Studiengänge entwickelt und vorgelegt worden sind.
- **Viele Fragebögen** zur Überprüfung der Qualität von Lehrveranstaltungen zeigen, dass im Verständnis der Ziele von Lehrveranstaltungen und der methodischen Umsetzung in Fragebögen noch erhebliches Entwicklungspotential besteht.

Schwächen der externen Begutachtung/Programmakkreditierung

- **Bundesebene/Akkreditierungsagenturen:** Verschiedene Agenturen haben unsinnige Vorgaben für die Studiengangsentwicklung formuliert (etwa zum einheitlichen Zuschnitt und der inhaltlichen Festlegung von Modulen).
- **Bundesebene/Akkreditierungsagenturen:** Viele vorgelegte Studiengänge sind akkreditiert worden, obwohl sie nicht die Bologna-Kriterien erfüllen (z.B. nicht ersichtlich auf dem Kompetenz- und learning outcome-Prinzip beruhend; insbesondere mangelnde Betonung der Handlungskompetenz; keine Stärkung, sondern eher Beseitigung des Selbststudiums; Stoffüberhäufung; Verschulung; mangelnde Internationalisierung).
- **Bundesebene/Akkreditierungsagenturen:** Die Referenten der Agenturen waren nicht ausreichend auf ihre Aufgaben vorbereitet.
- **Bundesebene/Akkreditierungsagenturen:** Die Gutachter waren nicht ausreichend auf ihre Aufgaben vorbereitet.
- **Bundesebene/Akkreditierungsagenturen:** Die praktische Ausgestaltung der externen Begutachtung blieb in vielen Fällen ineffektiv (z.B. Gespräche vor Ort viel zu kurz, zu oberflächlich; unnötiger Zeitbedarf für Zusatzinformationen, die die Gutachter erst anfordern müssen).
- **Bundesebene/Akkreditierungsagenturen:** Lösungen für diese Probleme wurden nicht sichtbar.
- **Bundesebene/Akkreditierungsagenturen:** Die Verfahren waren zu teuer.
- **Bundesebene/Akkreditierungsagenturen:** Als man aus Kostengründen zu gebündelten Akkreditierungen überging, wurde das Verfahren noch oberflächlicher.

3. Fazit

Die meisten dieser Probleme liegen nicht am Akkreditierungssystem, sondern an der mangelnden professionellen Vorbereitung und dem Qualitätsbewusstsein der Akteure. Hier haben sich ähnliche Schwächen gezeigt wie seinerzeit in den frühen 90er Jahren in England, als deren Folge dort zunächst regelmäßige umfangreiche Weiterbildungen der Peers stattfanden und schließlich - weil spätestens dann zu

teuer - Peer-Review flächendeckend wieder abgeschafft wurde. Hinter der in Deutschland vielfach eingeforderten Entwicklung von „Qualitätsbewusstsein“ verbirgt sich die Notwendigkeit zu tiefgreifendem Umdenken. Parallel zu den anstehenden Studiengangsentwicklungen müsste eine umfangreiche Personalentwicklung die erforderliche Professionalität (und damit Qualität) sichern, um dadurch ein Klima der Veränderungsbereitschaft zu erzeugen. Das kann ein Qualitätssicherungssystem seiner Anlage nach intern nicht leisten. Daher sind diese Etappen der Herstellung einer Weiterbildungsbereitschaft, gepaart mit Qualitätsbewusstsein, als Chefsache von der Hochschulleitung (inkl. Senat) führend zu beschreiten. Die Grundsätzlichkeit der Hindernisse kann aber kein Grund zum Aufschub konkreter Schritte sein.

Teil 2 (Die Fortsetzung im nächsten Heft) trägt den Titel: Qualitätssicherungssysteme der Hochschulen - Anforderungen an ihre Akkreditierung, schlanke Organisation und inhaltliche Anforderungen an ihre Qualität.

Literaturverzeichnis

ACQUIN (2006): Leitfaden der Prozessakkreditierung. Beschluss der Akkreditierungskommission von ACQUIN vom 08.12.2006, Bayreuth.

Auferkorte-Michaelis, N. (2006): Hochschule im Blick. Innerinstitutionelle Forschung zu Lehre und Studium an einer Universität. Diss., Münster.

Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (2007): „Bologna-Prozess: Kultusministerkonferenz eröffnet Möglichkeit der Systemakkreditierung“. München 15.06.2007.

Deutscher Hochschulverband (2006): Prozessakkreditierung statt Programmakkreditierung. Resolution des 56. Hochschulverbandstages in Weimar, 21. März 2006.

Hochschulrektorenkonferenz (2007a): Empfehlung des 103. HRK-Senats vom 13. Februar 2007 zu den „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ (ESG). www.projekt-q.de/109_3655.php?datum=103.+Senat+am+13.+Februar+2007, Zugriff: 20.08.07.

Hochschulrektorenkonferenz (2007b): Empfehlung des 104. HRK-Senats am 12. Juni 2007 zur weiteren Entwicklung der Systemakkreditierung. www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung_zur_weiteren_Entwicklung_der_Systemakkreditierung.pdf; http://www.hrk.de/109_3769.php?datum=104.+Senat+am+12.+Juni+2007, Zugriff: 06.08.2007.

Hofmann, S. (2006): Grundzüge der Prozessakkreditierung. In: HRK (Hg.): Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. (Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006), Bonn, S. 164-170.

KMK (2007): Pressemitteilung vom 14.06.2007: Ergebnisse der 318. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz, Abschnitt: „3. Einführung der Systemakkreditierung“, www.kmk.org/aktuell/pm070614b.htm, Zugriff: 06.08.2007

Kowis, E. & Pautsch, A. (2006): Das Pilotprojekt „Prozessqualität für Lehre und Studium an der Universität Bayreuth - Ergebnisse und Aussichten. In: *spektrum* 3/06, S. 22-26.

Metz-Göckel, S./Auferkorte-Michaelis, N./Zimmermann, K.(2005): Schneeflocken oder eigener Forschungstyp? Innerinstitutionelle Forschung als Profilbildung der Hochschule. In: Craanen, M./Huber, L. (Hg.): *Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung*. Bielefeld.

OWWZ 2007 (Ost-West-Wissenschaftszentrum der universität Kassel): Bologna-Glossar „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“, [http://bologna.owwz.de/glossar.html?&no_cache=1&L=1&tx_sfbolognaglossar_pi1\[uid\]=53&tx_sfbolognaglossar_pi1\[s\]=DE](http://bologna.owwz.de/glossar.html?&no_cache=1&L=1&tx_sfbolognaglossar_pi1[uid]=53&tx_sfbolognaglossar_pi1[s]=DE), Zugriff: 16.08.2007.

Pilotprojekt (2006): „Prozessqualität für Lehre und Studium - Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung“ - Der Zwischenbericht. Bayreuth, 20. Januar 2006.

Röder, W.J./Köhler, G. (2007): „KMK will Grundsatzentscheidung für die Einführung von Prozess- oder Systemakkreditierung. Erster Bericht des Akkreditierungsrates zur Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems“. Frankfurt am Main, 23. April 2007, http://www.gutachternetzwerk.de/gutachternetzwerk/file_uploads/00.akkreditierungsrat_anlage_khler-rder-papierakra.pdf, Zugriff: 06.08.2007.

Landesrektorenkonferenz NRW (2006): Universität Wuppertal, Pressestelle, Michael Kroemer, „Systemakkreditierung statt Programmakkreditierung“. Beschluss der Landesrektorenkonferenz NRW, Pressemitteilung vom 14.02.2006, Informationsdienst Wissenschaft, <http://idw-online.de/pages/de/news147086>, Zugriff: 06.08.2007

Webler, W.D./Domeyer, V./Schiebel, B.(1993): Lehrberichte. Empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten.(Studien zu Bildung und Wissenschaft 107, hrsgg. vom BMBW), Bonn.

Webler, W.-D. (1993): „Hochschulen auf dem Prüfstand. Zur Einführung von Qualitätssicherungssystemen in Europa.“ In: Köhler, G./Röbbecke, M. (Hg.): *Perspektiven, Positionen, Projekte*. Frankfurt/M. .

Webler, W.-D. (1995): „Evaluation im Kontext der Organisationsentwicklung. Erfahrungen mit einem Modell für Lehrberichte.“ In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, Jg. 1995/H. 3, S. 293-326.

Webler, W.-D. (1996): „Qualitätssicherung in Lehre und Studium an deutschen Hochschulen.“ In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, Heft 2, S. 119-148.

Webler, W.-D. (1999): „Evaluation und dauerhafte Qualitätssicherung - eine Alternative zum Peer Review. Evaluation im Kontext von Personal- und Organisationsentwicklung.“ In: *Das Hochschulwesen* Jg. 47/H. 5, S. 149-153.

Webler, W.-D. (1998, 2002): „Vergleich von fünf wichtigen Evaluationsmodellen in Deutschland - Grundlagen einer Meta-Evaluation.“ In: Neumann, K./Osterloh, J. (Hg.): *Gute Lehre in der Vielfalt der Disziplinen*. Weinheim.

ZQ (2007) *Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Universität Mainz: „Systemakkreditierung“*. http://www.zq.uni-mainz.de/sys_akk Zugriff: 06.08.2007

■ Dr. Wolff-Dietrich Webler, Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

Reihe
Hochschulmanagement:
Praxisanregungen

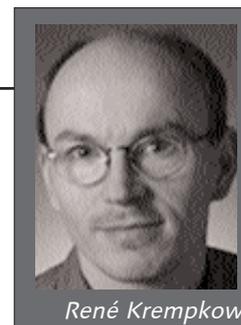
im Verlagsprogramm erhältlich:

Christina Reinhardt/Renate Kerbst/Max Dorando (Hg.):
Coaching und Beratung an Hochschulen

ISBN 3-937026-48-7, Bielefeld 2006, 144 Seiten, 19.80 Euro

Bestellung
Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

René Krempkow



René Krempkow

Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem die „Qualität der Lehre“ in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Seitdem wächst der politische Druck auf öffentliche Rechenschaftslegung der Hochschulen. Die bisherigen Steuerungsmittel scheinen hierbei immer weniger geeignet, veränderten gesellschaftlichen Erwartungen gerecht zu werden. Eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen wird auch deshalb schon länger diskutiert. Welche (nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre im einzelnen haben können und welche Kriterien dafür maßgebend sind, wurde für Deutschland jedoch bisher eher selten untersucht. Für die (Mit-)Gestaltung und Akzeptanz sich abzeichnender Veränderungsprozesse könnte dies aber von großem Interesse sein. Nachfolgend sollen deshalb zunächst Aspekte der bislang stark auf quantitative Indikatoren bezogenen Steuerungskonzepte und der Konzepte zur Qualitätssicherung aufeinander bezogen werden. Davon ausgehend wird ein Ansatz zur Einbeziehung von stärker Qualität erfassenden Kriterien in Leistungsbewertungen skizziert, der zumindest einige nicht intendierte Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden könnte.

1. Ausgangslage und Zielstellung

Anfangs z.T. als Modethema eingestuft, zeichnen sich seit einiger Zeit in der deutschen Hochschullandschaft tiefgreifende Veränderungsprozesse ab, die die Hochschulen „von Stätten freier Geistesbildung zu gesellschaftlichen Dienstleistungseinrichtungen“ (Wolter 1995) werden lassen. In diesem Zusammenhang wird nicht nur für Deutschland, sondern auch für andere europäische Länder die Einführung von Leistungsbewertung und -anreizen diskutiert. Ohne die Unterschiede in den Hochschulsystemen verkennen zu wollen, wird bereits seit längerer Zeit von einer „Phase des Übergangs“ hin zu wettbewerbsähnlichen Strukturen, größerer Autonomie und Übernahme von Verantwortung durch die Hochschulen in den meisten europäischen Ländern gesprochen (vgl. Goedegebuure u.a. 1993, S. 419). Inzwischen wird in vielen OECD-Staaten verstärkt eine Verknüpfung zwischen Ergebnissen der Leistungsbewertung und der Vergabe finanzieller Mittel diskutiert (vgl. Leszczensky/Orr 2004).

In Deutschland ist es erst wenige Jahre her, dass die Hochschulrektorenkonferenz den Vorschlag einer Bund-Länder-Arbeitsgruppe aufgriff, das Besoldungsrecht zu reformieren und die bislang altersabhängigen Besoldungszulagen in

leistungsabhängige umzuwandeln. Inzwischen wurde solcherart Leistungsbewertung und ihre Verknüpfung mit personenbezogenen Leistungsanreizen gesetzlich beschlossen und ist in den einzelnen Bundesländern umzusetzen. Auf der institutionellen Ebene werden in den einzelnen Ländern und Hochschulen verschiedene Modelle diskutiert und z.T. erprobt. Die Einbeziehung der Modelle anderer Länder in die nationalen Reformpläne wird in Deutschland erst in den letzten Jahren häufiger thematisiert.

Ziel der Arbeit war es daher, bei der Umgestaltung des Hochschulwesens bisher gesammelte Erfahrungen zu Leistungsbewertung und Leistungsanreizen in der Hochschullehre einzubeziehen und dabei v.a. auch bisher wenig beachtete Aspekte in die Diskussion einzubeziehen. Daraus wären ggf. Möglichkeiten zur Weiterentwicklung abzuleiten. Dieses Ziel wurde im Rahmen des von 2000 bis 2005 laufenden Dissertationsprojektes des Verfassers verfolgt. Eine überarbeitete und z.T. ergänzte Fassung dieser Forschungsarbeit erscheint in der Buchreihe „Qualität - Evaluation - Akkreditierung“. Die dort im Detail ausgeführten Argumentationslinien können hier natürlich nur in Kurzform wiedergegeben werden. Schwerpunkte der Forschungsarbeit waren (der dritte Schwerpunkt der Forschungsarbeit war eine Diskussion der Bedingungen erfolgreicher Institutionalisierung von Leistungsbewertungen und -anreizen, um hieraus evtl. Ansatzpunkte für Schlussfolgerungen ableiten zu können. Dies wird hier nicht vorgestellt. Ein Teil der Ergebnisse zu diesem Schwerpunkt ist jedoch bereits in der Zeitschrift „Das Hochschulwesen“ erschienen, vgl. Krempkow 2005a):

- erstens ein Überblick und die Einordnung von Konzepten, Modellen und Instrumenten, auf deren Grundlage bzw. mit denen die Veränderungsprozesse zu Leistungsbewertungen und -anreizen und zur Qualität in den verschiedenen Ebenen des Hochschulsystems stattfanden bzw. noch stattfinden,
- zweitens eine Analyse der Leistungskriterien bzw. Indikatoren, die bei der Einführung von Leistungsbewertungen und -anreizen Verwendung fanden oder finden (sollen); sowie weiterer, die potentiell hierfür in Frage kommen.

Aus der Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen der Leistungskriterien bzw. Indikatoren werden schließlich Ansätze zur möglichen Weiterentwicklung abgeleitet.

2. Methodisches Vorgehen der Untersuchung

Der erste Teil, der Überblick über Konzepte, auf deren Grundlage die Veränderungsprozesse hinsichtlich der Leis-

tungsbewertung und der Leistungsanreize an den Hochschulen in Deutschland stattfanden bzw. noch stattfinden, erfolgt vor allem anhand der vorliegenden wissenschaftlichen Literatur und von Schriftstücken aus der Hochschulpolitik (z.B. sogenannte „white papers“). Zusätzlich wird eine Einordnung und ggf. vergleichende Diskussion der Papiere anhand der weiteren Entwicklung und anhand von Experteninterviews vorgenommen.

Die Befragungen der Experten sind neben der Darstellung und Diskussion empirischer Untersuchungen von Leistungskriterien auch eine Grundlage für den zweiten Schwerpunkt der Arbeit. Es wird davon ausgegangen, dass neben der Zuverlässigkeit und Validität von Leistungskriterien für deren Einführung und Kopplung mit Anreizsystemen vor allem die Akzeptanz bei den zu Bewertenden bzw. deren Einschätzung durch Funktionsträger/Experten von Bedeutung ist (In den Experteninterviews kamen insbesondere mit der Einführung von Leistungsbewertungssystemen befasste Vertreter bzw. Personen der Hochschulleitungen und der Personalvertretungen der Hochschulen sowie hochschulübergreifender (Hochschulforschungs-)Institutionen zu Wort). Anschließend wird vor allem anhand empirischer Studien diskutiert, inwieweit die Leistungskriterien und Indikatoren den an sie gestellten Anforderungen genügen können bzw. welche Möglichkeiten und Probleme ihre Anwendung haben kann.

Um die Akzeptanz der Kriterien bei den zu Bewertenden selbst und die Auswirkungen auf das Arbeitsklima einschätzen zu können und evtl. auch für Experten unvermutete neue Informationen zu erlangen (So ergaben Hochschullehrerbefragungen z.T. eher unvermutete Ergebnisse, vgl. Kopp/Weiß 1995.), erschien es unumgänglich, neben Experten auch die Betroffenen direkt zu befragen (Eine direkte Befragung wird auch bei Mitarbeiterbefragungen in Unternehmen als unumgänglich angesehen. Die tatsächliche Akzeptanz von Bewertungskriterien wäre hier nicht allein durch Befragung von Arbeitgeber- und Gewerkschaftsvertretern als „Experten“ feststellbar, vgl. Bartel-Lingg 1996). Diese Befragungen und ihre Ergebnisse wurden im dritten Schwerpunkt der Forschungsarbeit diskutiert, der hier aufgrund bereits vorliegender Publikationen nicht vorgestellt wird.

3. Konzepte, Modelle und Instrumente für Leistungsbewertung und -anreize

Bei der Vorstellung und Einordnung von Konzepten, Modellen und Instrumenten für Leistungsbewertung und Leistungsanreize wurden nicht möglichst viele verschiedene Konzepte, Modelle und Instrumente dargestellt (vgl. z.B. Pasternack 2004). Vielmehr wurde sich auf die für das Ziel dieser Arbeit wesentlich erscheinenden konzentriert. Für das Verständnis des der Forschungsarbeit zugrunde liegenden Konzeptes ist es wichtig, dass im Unterschied zu mancher betriebswirtschaftlich geprägten Begriffsdefinition Leistung immer im Zusammenhang mit Qualität betrachtet wird. Sie soll daher gelten als die (von den Hochschulen bzw. ihrem Personal) geleistete Arbeit, gemessen an ihrer Menge (Leistungseinheiten, Output) und Qualität pro Zeiteinheit. Da die Qualität eine bedeutende Rolle spielt, wurde sie unter Bezugnahme auf die Fragen „Qualität von was?“ und „Qualität für wen?“ ausführlicher diskutiert. Bei

der Darstellung und Diskussion von Instrumenten und Modellen erfolgte zur Systematisierung eine Einteilung in drei Gruppen: erstens Instrumente zur Leistungs- und Qualitätsbewertung, zweitens Qualitätsmanagement- sowie drittens Leistungsanreizmodelle. Für die einzelnen Instrumente und Modelle zu den ersten beiden Gruppen erfolgte aufgrund der hierzu bereits vorliegenden Publikationen keine allumfassende Diskussion. Ihre Erörterung dient vielmehr vor allem dem Überblick und der Einordnung in die Leistungs- und Qualitätsdebatte. Die sich erst seit einigen Jahren in einer breiteren hochschulpolitischen Diskussion befindenden Leistungsanreizmodelle wurden dagegen ausführlicher thematisiert. Neben ersten Erfahrungsberichten (v.a. vom Centrum für Hochschulentwicklung, vgl. z.B. Ziegele/Handel 2004) werden hierbei auch arbeitswissenschaftliche und gewerkschaftliche Publikationen zur Einführung von Leistungsanreizen im öffentlichen Dienst allgemein herangezogen (vgl. z.B. Tondorf 2003). Dabei zeigt sich z.T. eine große Ähnlichkeit in der Diskussion von Möglichkeiten und Problemen: Zu Möglichkeiten der Weiterentwicklung und Ergänzung von Leistungsanreizmodellen sowie Leistungs- und Qualitätsbewertungen kann insgesamt festgestellt werden, dass relativ häufig der Bedarf einer Weiterentwicklung von Anreizmodellen in Richtung qualitativer Kriterien bzw. „subjektiver“ Indikatoren z.B. im Rahmen von Zielvereinbarungen formuliert wird (vgl. auch Leszcensky u.a. 2004, S. 190f.). Problematisch erscheint, dass es hierzu bislang nur relativ wenige konzeptionelle und empirische Vorarbeiten zur konkreten Operationalisierung solcher Indikatoren gibt (z.B. Leszcensky/Orr 2003, S. 35). Eine der wenigen entstand im Zusammenhang mit der Entwicklung von Verfahren zur Erstellung von Lehrberichten (vgl. Webler u.a. 1993, Webler 1996).

Eine zweite Möglichkeit der Weiterentwicklung und Ergänzung wird in der Schaffung einer stärkeren Verbindlichkeit von Maßnahmen als „Follow-up“ (zur Umsetzung der Ergebnisse) von Evaluationen bzw. Leistungs- und Qualitätsbewertungen gesehen, die z.B. über Zielvereinbarungen erfolgen könnte (vgl. HRK 2004, S. 97ff.).

Nach Einschätzung des Verfassers liegt in der Verbindung dieser zwei genannten und bislang meist unverbunden betrachteten Weiterentwicklungsmöglichkeiten Potential, die jeweils als Schwächen angesehenen Aspekte von Leistungs- und Qualitätsbewertungen einerseits sowie Anreizmodellen andererseits zu mindern (vgl. auch Teichler 2003, S. 6, Pasternack 2004, S. 73). So könnten Anreizmodelle durch Nutzung von Erfahrungen aus Qualitätsbewertungen und Evaluationen unter Umständen stärker auch Qualität erfassen. Die Umsetzung der Ergebnisse von Evaluationen könnte umgekehrt durch Verknüpfung mit Anreizen verbindlicher gestaltet werden.

Unter welchen Bedingungen dies sinnvoll erscheint und wie dies genau aussehen könnte (z.B. welche Kriterien als geeignet angesehen werden, unerwünschte Nebenwirkungen zu vermeiden), war auch Gegenstand von Experteninterviews. Ein Ergebnis ist, dass qualitative Kriterien (auch in Form subjektiver Bewertungen) aus Perspektive der Experten grundsätzlich als sinnvolle Ergänzung der bisher überwiegend verwendeten quantitativen bzw. „objektiven“ Kriterien angesehen werden, um unerwünschte Nebenwirkungen zu vermeiden (Zu den Ergebnissen der Experteninterviews ist hinzuzufügen, dass sie aufgrund des gewählten eher

qualitativen Untersuchungsansatzes nicht ohne weiteres verallgemeinert werden können, was aber auch nicht das Ziel war). Inwieweit Kriterien im Einzelnen geeignet sind, soll nachfolgend erörtert werden.

4. Analyse der Leistungskriterien und Indikatoren

Die Analyse von (potentiellen) Kriterien und Indikatoren für Leistungsbewertungen und Leistungsanreize in der Hochschullehre bildet den zweiten Schwerpunkt. Sowohl „objektive“ Kriterien (wie z.B. Studiendauer) als auch „subjektive“ (wie Qualitätseinschätzungen) werden zunächst anhand der vorhandenen Forschungsliteratur genauer auf ihre diesbezügliche Eignung untersucht. Wo dies notwendig und sinnvoll erschien, wird dies auch mit einer kurzen Diskussion der Ergebnisse eigener empirischer Untersuchungen ergänzt. Als Maß für die Eignung bzw. als Anforderungen an eine Verwendung „objektiver“ und „subjektiver“ Kriterien in Indikatoren wurde in der vorliegenden Literatur formuliert: Ausreichende Datenqualität, Praktikabilität und dabei insbesondere Vergleichbarkeit, hohe Zeitnähe, sinnvolle Anreizwirkung, Vermeidung unerwünschter Anpassungseffekte und ein vertretbares Verhältnis von Aufwand und Nutzen (vgl. Buschor 2002, S. 74, Schenker-Wicki 2002, S. 34, Ziegele 2002, S. 1). Eine Diskussion „subjektiver“ Bewertungen bezüglich ihrer Eignung zur Verwendung in Indikatoren auch anhand empirischer Analysen liegt bisher kaum vor. Dieser Aspekt dürfte eine relativ neue Perspektive darstellen und soll daher im nachfolgenden Abschnitt wie auch in der Forschungsarbeit etwas breiteren Raum einnehmen. Zunächst sollen aber kurz die Ergebnisse der Analyse zu „objektiven“ Indikatoren genannt werden.

4.1 „Objektive“ Indikatoren aus Hochschulstatistiken

Als Ergebnis der Analyse für die „objektiven“ Kriterien bzw. Indikatoren bleibt festzuhalten, dass jeweils für sich genommen aus verschiedenen Gründen keines allein als wirklich „objektiv“ gelten kann. Als am meisten problematisch erscheinen für das Ziel, Leistung einschließlich Qualität zu fördern, die Verwendung von Studenten-, Studienanfänger- und Bewerberzahlen, aber auch die von durchschnittlichen Abschlussnoten. Auch die Betreuungsrelation kann nur das Potential, nicht aber die tatsächlich realisierte Betreuung aufzeigen. Ebenfalls nicht unproblematisch, aber besser geeignet erscheinen (im Vergleich zur häufig diskutierten durchschnittlichen Fachstudiendauer) die Studierbarkeit (gemessen als Anteil an Studierenden in der Regelstudienzeit) sowie die Absolventenquote, wobei diese unter Einbeziehung zusätzlicher Informationen weiterentwickelt werden sollte (vgl. auch Krempkow 2005b). Insgesamt gesehen ermöglicht erst ein „Datenkranz“ aus mehreren, sich gegenseitig ergänzenden Kennziffern bzw. Indikatoren unter Einbeziehung subjektiver Indikatoren ein möglichst realistisches Bild der Studiensituation und der Leistungen eines Faches an einer bestimmten Hochschule.

4.2 „Subjektive“ Indikatoren aus Befragungen

Als subjektive Indikatoren ergänzt werden könnten beispielsweise Einschätzungen von Studierenden und/oder Absolventen zur Betreuungssituation. Möglich sind auch

Einschätzungen, ob es aus Sicht der Studierenden/Absolventen in der Studienorganisation Gründe gab, die eine Einhaltung der Regelstudienzeit erschwerten. Daneben sollten aber zusätzlich zu solchen direkt aus der Ergänzung „objektiver“ Indikatoren resultierenden weitere subjektive Indikatoren herangezogen werden, um Qualität möglichst in allen wesentlichen Dimensionen zu erfassen. Als Voraussetzung für eine Einbeziehung subjektiver Bewertungen in Indikatoren war für die Datenqualität insbesondere die Validität und Zuverlässigkeit zu diskutieren. Dies ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass bei keinem anderen Thema empirische Messungen so oft in der Öffentlichkeit methodisch in Zweifel gezogen werden. Hierbei werden jedoch von Hochschulen „oft überzogene Ansprüche gestellt“ (Teichler 2005, S. 113).

Als These zur Diskussion der grundsätzlichen Eignung subjektiver Bewertungen für die Ergänzung „objektiver“ Indikatoren kann aus vorliegenden Ergebnissen empirischer Studien abgeleitet werden, dass sie bei methodischen Standards entsprechender Durchführung mindestens in derselben Weise den Ansprüchen an Validität und Reliabilität genügen können wie „objektive“ Indikatoren (vgl. Rindermann 2001, Krempkow 2005b). Studierendenbefragungen eignen sich dabei vor allem zur zeitnahen Einschätzung der Studiensituation, Absolventenbefragungen zur Analyse von Wirkungen der Hochschulausbildung auf den beruflichen Verbleib und Lehrendenbefragungen zur Einschätzung von Aspekten der Arbeitszufriedenheit. Mittels Absolventenbefragungen (oder auch Lehrendenbefragungen) sind zwar ebenfalls Einschätzungen zur Studiensituation möglich, deren Aussagekraft kann jedoch durch Retrospektivitätseffekte bzw. Selbsteinschätzungseffekte beeinträchtigt sein (Mit Hilfe von Lehrendenbefragungen ist es zusätzlich möglich, die Akzeptanz hochschulpolitischer Reformvorhaben zu untersuchen, vgl. z.B. Krempkow 2005a).

5. Einsatzbeispiele für „subjektive“ Indikatoren

Wenn Ergebnisse von Absolventenbefragungen und Studentenbefragungen (bei Beachtung der Erkenntnisse der Methodenforschung zur Validität, Reliabilität und Vergleichbarkeit) grundsätzlich für Verwendung in Leistungs- und Qualitätsindikatoren geeignet sein können, stellt sich die Frage: Wie könnte man dies konkret für die Indikatorenentwicklung umsetzen und was wäre bei ihrem Einsatz zu beachten?

Hierbei ist eines gleich vorwegzunehmen: Die Verwendung der Ergebnisse von Absolventen- und Studentenbefragungen für die Einbeziehung der Qualität erscheint nur realistisch möglich, wenn etablierte Befragungsverfahren existieren und die Auswertungen von unabhängigen wissenschaftlichen Institutionen durchgeführt werden. Dort, wo dies der Fall ist (und dies ist bekanntlich bereits für einige Hochschulen in Deutschland so), entsteht durch die Einbeziehung der Ergebnisse von Absolventenbefragungen und Studentenbefragungen kein größerer Aufwand als bei Verwendung von hochschulstatistischen Kennzahlen für „objektive“ Indikatoren. In Sachsen gibt es seit 1999 an der TU Chemnitz und der TU Dresden (vgl. Krempkow/Pastohr 2006) hochschulweite Absolventenbefragungen und sach-

senweite Studentenerbefragungen (vgl. Krempkow/Heldt 2000). Nachfolgend sollen Ergebnisse der Studenten- und Absolventenerbefragungen exemplarisch hinsichtlich ihrer konkreten Verwendbarkeit als Indikatoren zur Leistungsbewertung und darüber hinaus ggf. für Leistungsanreize diskutiert werden.

5.1 Studentenerbefragungen: HILVE und Hochschulbericht Sachsen

Studentenerbefragungen sollen hier an erster Stelle thematisiert werden, da hierzu bereits eine Fülle von empirischen Untersuchungen vorliegt. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Demnach müssen studentische Urteile zur Lehr- und Studiensituation als weitgehend valide und zuverlässig bzw. reliabel eingeschätzt werden. Zunächst wurde bei den Untersuchungen zur Validität festgestellt, dass die Urteile von Lehrenden, Fremdgutachtern und Studierenden bei Anlegen gleicher Kriterien und konkreter Fragen hierzu weit besser übereinstimmen, als häufig angenommen wird. Auch zur Zuverlässigkeit kann Ähnliches berichtet werden: Sowohl bei Messwiederholung innerhalb eines Semesters, als auch über mehrere Semester hinweg sind die Urteile der Studierenden über das Lehrverhalten ihrer Dozenten weitgehend stabil. Gleichwohl sollten immer mindestens fünf Lehrveranstaltungen zur Beurteilung des Lehrverhaltens von Dozenten herangezogen werden (vgl. Rindermann 2004, S. 90).

An einigen Punkten konnte noch weiterer Untersuchungsbedarf gesehen werden – z.B. zur Stabilität der Ergebnisse von Studentenerbefragungen an deutschen Hochschulen, die anders als das von Rindermann entwickelte Heidelberger Inventar (HILVE) noch stärker die Studienbedingungen und die Studiensituation insgesamt thematisieren. Hierzu wurde vom Verfasser am Sächsischen Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung im Rahmen der Erstellung des ersten Hochschulberichtes Sachsen eine Online-Befragung von 20.000 Studierenden zur Studienqualität und Studiensituation an allen größeren sächsischen Fachbereichen durchgeführt. Aus den ersten Befragungsergebnissen wurden für einige Fächergruppen bereits reliable Skalen entwickelt, die mit Punktwerten zwischen Null und Einhundert z.B. Studienbedingungen, Lehrqualität sowie die Förderung von Fachkompetenzen und fachunabhängigen Kompetenzen erfassen (vgl. Krempkow 2005b). Solche Skalen werden als grundsätzlich geeignet zur Ergänzung der „objektiven“ Indikatoren für Leistungsbewertungen und Leistungsanreize angesehen (vgl. z.B. Multrus 2001). Somit kann ein überschaubares Set an verdichteten „subjektiven“ Indikatoren erstellt werden, das nicht nur Teilaspekte von Qualität, sondern diese mehrdimensional erfasst und damit unerwünschten Fehlanreizwirkungen vorbeugen würde.

Eine umfassende Analyse der Studienqualität und Studiensituation sollte aber über eine Bestandsaufnahme der Einzelindikatoren hinausgehen, z.B. indem sie diese in ein Gesamtmodell einordnet und Zusammenhänge zwischen den Einzelindikatoren analysiert. Eine Einordnung in ein Gesamtmodell könnte beispielsweise so aussehen, dass eingeordnet wird, welche Indikatoren Ergebnisqualität und welche Prozessqualität erfassen und welche eher Ausgangsbe-

dingungen darstellen, die bei der Interpretation der Ergebnisse zur Studienqualität zu berücksichtigen wären. Dies würde eine noch wesentlich aussagekräftigere Analyse ermöglichen, welche Fächer evtl. trotz ungünstiger Ausgangsbedingungen gute Ergebnisse erzielen und umgekehrt.

Will man weitergehende Aussagen zur Eignung von Studentenerbefragungen als ein Qualitätskriterium in Leistungsvergleichen treffen, dann sollten aber noch weitere Aspekte berücksichtigt werden. So wird auch das Nichtvorhandensein von „verzerrenden“ Bias-Variablen bzw. Einflussfaktoren zu den Eignungskriterien gezählt. Als die häufigsten genannten Einflussfaktoren, welche die Vergleichbarkeit beeinträchtigen könnten, sind Sachkenntnis und Reife, Geschlecht, Noten, Leistungsanforderungen, Interesse und Kursgröße zu nennen. Hierbei finden sich zu unterschiedlicher Sachkenntnis und Reife von Studierenden (gemessen an evtl. Hilfskrafttätigkeit, Studienintensität, Hochschulwechsel oder Alter) und zum Geschlecht kaum nennenswerte Zusammenhänge. Allerdings urteilten Studierende in höheren Fachsemestern z.T. etwas kritischer. Auch der Einfluss der Noten bzw. Notenerwartung fiel in verschiedenen Studien eher gering aus oder war nicht nachweisbar (Dies muss zur Vermeidung eines Zirkelschlusses – durch unterschiedliche Lerneffektivität innerhalb eines Kurses verursachte Leistungsunterschiede – nicht innerhalb einer Lehrveranstaltung, sondern über mehrere Lehrveranstaltungen hinweg untersucht werden, vgl. Rindermann 2001). Für die Leistungsanforderungen war im Einklang mit Erkenntnissen der Lernpsychologie festzustellen, dass keineswegs bei den niedrigsten Leistungsanforderungen die besten Bewertungen vergeben wurden. Vielmehr wurden diese bei als optimal empfundenen und etwas höheren Anforderungen erzielt. Die niedrigsten Leistungsanforderungen gingen dagegen mit den schlechtesten Bewertungen einher (vgl. Krempkow/Heldt 2000). Lediglich der Einfluss des Interesses der Studierenden entsprach den Vermutungen in der Verhältnis zu den anderen potentiellen Einflussfaktoren als stärkste Bias-Variable: Studierende mit höherem Fachinteresse beurteilen Lehrveranstaltungen besser als Studierende mit geringerem Interesse.

Solche Bias-Effekte sind zumindest bei der Interpretation zu beachten (vgl. z.B. Krempkow 1998, 2003). Ggf. sind die Ergebnisse zu gewichten oder bei multiplen Bias-Effekten nötigenfalls zu verwerfen. Nur in ausreichendem Maße valide, reliable und weitgehend unverzerrte Ergebnisse sollten über den wissenschaftlichen Diskurs in der scientific community hinausgehend für eine breitere Öffentlichkeit publiziert werden, da anderenfalls immer die Gefahr des Missbrauchs besteht. Eine Publikation für die breitere Öffentlichkeit könnte z.B. in der Form geschehen, wie dies für Sachsen in der Sächsischen Zeitung erfolgte (vgl. Krempkow 2005b). Zu weiteren genannten Anforderungen kann festgehalten werden, dass Studentenerbefragungen meist eine vergleichsweise hohe Zeitnähe haben, dass sie in Verbindung mit quantitativen bzw. „objektiven“ Indikatoren eine sinnvolle Anreizwirkung entfalten und daher unerwünschte Anpassungseffekte vermeiden könnten. Da Studentenerbefragungen zur Lehrqualität ohnehin gesetzlich gefordert sind und meist auch durchgeführt werden, ist ein günstiges Verhältnis von Aufwand und Nutzen festzustellen.

5.2 Absolventenbefragungen: INCHER-Kassel und TU Dresden

Absolventenbefragungen können, trotz einiger aufgrund ihrer Retrospektivität vorzunehmenden Einschränkungen der Aussagekraft, zur Einschätzung der Studiensituation grundsätzlich als geeignet gelten (Während kurz nach Abschluss des Studiums durch den erstmals möglichen Gesamtüberblick bei geringen Retrospektivitätseffekten ihre Aussagekraft als am höchsten gilt, sinkt sie mit größer werdendem zeitlichem Abstand - nach mehreren Jahren oder gar Jahrzehnten - durch Erinnerungsunschärfen oder „Verklärungen“. Vergleiche von Studenten- und Absolventenbefragungen sowie der Ergebnisse von Absolventenbefragungen mindestens 1 und 5 Jahre nach Abschluss zeigten lediglich die Tendenz zur etwas positiveren Einschätzung bei größerem zeitlichen Abstand, aber keine grundsätzlich anderen Bewertungen, vgl. Krempkow/Pastohr 2003.). Fragenkataloge zum Übergang vom Studium in den Beruf, so die bereits über einen längeren Zeitraum genutzten Kasseler Studien (vgl. z.B. Teichler/Schomburg u.a. 2001), werden als validiert eingeschätzt. Zur Vergleichbarkeit von Absolventenbefragungen kann formuliert werden, dass diese unter Berücksichtigung solcher Aspekte, die eine Hochschule nicht zu beeinflussen in der Lage ist, als gegeben angesehen werden kann (Durch eine Hochschule kaum zu beeinflussen ist insbesondere die Ausgangssituation der Absolventen schon am Beginn ihres Studiums. Dies bezieht sich v.a. auf die soziale Herkunft und das Geschlecht, die über das gesamte Studium hinweg bis zum beruflichen Verbleib wirken und Einfluss auf den beruflichen Erfolg haben können, wie bi- und multivariate Analysen anhand mehrerer Absolventenstudien zeigten. Aber auch die aktuelle persönliche Situation der Absolventen zum Befragungszeitpunkt, wie z.B. das Vorhandensein von Kindern oder der Partnerstatus, sollten grundsätzlich berücksichtigt werden, da sie ebenfalls Einfluss auf den beruflichen Erfolg haben können, vgl. Krempkow/Pastohr 2006.). Weiteren Anforderungen wie der Zeitnähe können Absolventenbefragungen nur bezüglich der Angaben zum beruflichen Verbleib und Erfolg genügen. Der Anforderung, sinnvolle Anreize zu schaffen, ohne unerwünschte Anpassungseffekte zu erzielen, kann durch Absolventenbefragungen sehr gut entsprochen werden, da sie häufig als einzige Möglichkeit gelten, nicht nur die „Stückzahl“ der Absolventen zu erfassen, sondern auch Aspekte der Qualität (vgl. Teichler/Schomburg 1997). Absolventenbefragungen erfordern allerdings einen vergleichsweise hohen Aufwand, der erst mittelfristig durch kostensparende Weiterentwicklungsmöglichkeiten in Richtung Online-Befragungen gesenkt werden könnte. Dem Aufwand stehen als Ertrag jedoch neben der alternativlosen Informationsgewinnung zum beruflichen Verbleib und der (derzeit leider noch nicht finanziell bezifferbaren) Möglichkeit zur Vermeidung von Fehlanreizwirkungen weitere Nutzungsmöglichkeiten der aus Absolventenbefragungen resultierenden aktuellen Adresspools (z.B. zur Absolventenarbeit) und damit auch ein vergleichsweise hoher Ertrag gegenüber (vgl. Krempkow/Pastohr 2006). Zudem werden im Zuge der (Re-)Akkreditierung Absolventenbefragungen gefordert. U.a. deshalb finden derzeit Kooperationsgespräche einer Reihe von Hochschulen unter Federführung des INCHER-Kassel (ehem. WZ1) mit dem Ziel statt, ge-

meinsame kostengünstige Nutzungen von Onlinefragebogenmodulen, Scannertechnik und Beratung hierzu zu ermöglichen (vgl. Schomburg 2006).

6. Fazit

Auf der Basis der Diskussion von Konzepten zu Leistungs- und Qualitätsbewertungen und der hierzu berichteten Probleme wurde versucht, einen Ansatz für mögliche Weiterentwicklungen herauszuarbeiten. Dieser wird darin gesehen, mit Hilfe von Studenten- und Absolventenbefragungen Qualitätsaspekte (inter)subjektiv und multidimensional zu erfassen. So wäre es möglich, die bisher v.a. durch hochschulstatistische Kennzahlen geprägten Kriterien von Leistungsbewertungen, die oft stärker Quantität als Qualität erfassen, zu ergänzen und so Fehlanreizwirkungen vorzubeugen. Die konkrete Eignung vorliegender Befragungsergebnisse wurde anhand der in vorliegender Literatur formulierten Anforderungen an Indikatoren mittels empirischer Untersuchungen überprüft. Aus den Ergebnissen kann abgeleitet werden, dass sie bei entsprechender Durchführung und Auswertung mindestens in derselben Weise den Ansprüchen an Validität und Reliabilität genügen können wie „objektive“ Indikatoren. Damit liegen Argumente vor, sie für Leistungsanreize wie z.B. Lehrpreise oder für die Ergänzung von Modellen zur leistungsorientierten Mittelvergabe durch Qualitätsaspekte einzubeziehen.

Literaturverzeichnis

- Bartel-Lingg, G. (1996): Die Mitarbeiterorientierung im TQM, München.
- Buschor, E. (2002): Evaluation & New Public Management. In: Zeitschrift für Evaluation 1/2002, S. 71-86.
- Goedegebuure, L./Kaiser, F./Maasen, P./Meck, L./van Vught, F./de Weert, E. (1993): Hochschulpolitik im internationalen Vergleich - Eine länderübergreifende Untersuchung im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2004): Metaevaluation. Evaluation von Studium und Lehre auf dem Prüfstand, Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2004. Bonn.
- Kopp, R./Weiß, M. (1993): Der Arbeitsplatz Universität und die Zukunft der Hochschulen aus Sicht von Hochschullehrern, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/Main.
- Krempkow, R. (1998): Ist „gute Lehre“ messbar? Die Verwendbarkeit studentischer Lehrbewertungen zur Darstellung der Lehrqualität und weiteren Maßnahmen, In: Das Hochschulwesen, 4/1998, S. 195-199.
- Krempkow, R./Heldt, M. (2000): Einflussfaktoren auf studentische Lehrbewertungen an sächsischen Hochschulen. hochschule ost - Leipziger Beiträge zu Hochschule & Wissenschaft Nr. 1/2 2000 .
- Krempkow, R. (2003): Bessere Didaktik trotz schlechterer Rahmenbedingungen - Ergebnisse zweier Befragungen zur Situation von Lehre und Studium an der TU Dresden. In: Zeitschrift für Evaluation 2/2003, S. 257-278.
- Krempkow, R. /Pastohr, M. (2003): Hochschulbindung an der TU Dresden. Bindungspotential, Weiterbildungsinteressen und Versuch einer Typologisierung – Eine Sonderauswertung der Dresdner Absolventenstudien 2000 - 2002. TU Dresden, Institut für Soziologie, Lehrstuhl für Mikrosociologie.
- Krempkow, R. (2005a): Arbeitszufriedenheit und Akzeptanz hochschulpolitischer Reformvorhaben an drei ostdeutschen Hochschulen, In: Das Hochschulwesen 3/2005, S. 102-108.
- Krempkow, R. (2005b): Dokumentation zum SZ-Hochschul-TÜV 2005. Mathematik/Naturwissenschaften und Medizin, Ingenieurwissenschaften und Informatik sowie Wirtschafts-/Rechts-/Geistes- und Sozialwissenschaften – Eine Gegenüberstellung von hochschulstatistischen Kennzahlen und Ergebnissen von Studentenbefragungen, TU Dresden, (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:swb:14-1137169190047-92037>).
- Krempkow, R. /Pastohr, M. (2006): Was macht Hochschulabsolventen erfolgreich? Eine Analyse der Determinanten beruflichen Erfolges anhand der Dresdner Absolventenstudien 2000 - 2004. In: Zeitschrift für Evaluation Nr. 1/2006, S. 7-38, Saarbrücken.

- Leszczensky, M./Orr, D. (2003): Paradigmenwechsel in der Hochschulfinanzierung; Verfahren der Forschungsbewertung im Kontext neuer Steuerungsverfahren im Hochschulwesen: Analyse von vier Verfahren aus Niedersachsen, Großbritannien, den Niederlanden und Irland. HIS-Kurzinfo A1/2003.
- Leszczensky, M./Orr, D. (2004): Staatliche Hochschulfinanzierung durch indikatorgestützte Mittelverteilung, Dokumentation und Analyse der Verfahren in 11 Bundesländern. HIS-Kurzinfo A2/2004.
- Leszczensky, M./Orr, D./Schwarzenberger, A./Weitz, B. (2004): Staatliche Hochschulsteuerung durch Budgetierung und Qualitätssicherung: Ausgewählte OECD-Länder im Vergleich. HIS-Projektbericht.
- Multrus, F. (2001): Skalenentwicklung zur Messung der Lehr- und Studienqualität. Vorgehensweise zur Identifizierung von Dimensionen und Skalen auf der Basis des Studierenden surveys im WS 2000/01. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (36), Konstanz.
- Pasternack, P. (2004): Qualität an Hochschulen. HoF-Arbeitsberichte 5/2004, Wittenberg.
- Rindermann, H. (2001): Lehrevaluation – Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. Landau: Empirische Pädagogik.
- Rindermann, H. (2004): Konsequenzen aus der studentischen Veranstaltungskritik. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2004): Evaluation und Akkreditierung, Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2004, S. 83-96.
- Schenker-Wicki, A. (2002): Finanzierungs- und Steuerungssysteme der universitären Hochschulen in der Schweiz. In: Beiträge zur Hochschulforschung Nr. 4/2002, S. 18-39.
- Schomburg, H. (2006): Kooperation bei der Durchführung von Absolventenstudien. Präsentation zum Arbeitsgruppentreffen der Tagung von HRK und INCHER-Kassel „Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung“ am 18.05.2006 in Kassel.
- Teichler, U./Schomburg, H. (1997): Evaluation von Hochschulen auf der Basis von Absolventenstudien. In: Altrichter/Schratz/Pechar (Hg.): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen? Innsbruck-Wien.
- Teichler, U./Schomburg, H. u. a. (2001): Erfolgreich von der Uni in den Job. Regensburg.
- Teichler, U. (2003): Die Entstehung eines superkomplexen Systems der Qualitätsbewertung. Ein Beitrag aus Sicht der Hochschulforschung. In: hochschule innovativ, Ausgabe 9/2003, S. 5-6.
- Teichler, U. (2005): Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess. In: Hanft, A.: Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Bd. 1. Münster.
- Tondorf, K. (2003): Einführung leistungsbezogener Vergütung auf der Basis von Zielvereinbarungen. Arbeitspapier Nr. 64 der Hans-Böckler-Stiftung (Hg.), Düsseldorf.
- Webler, W.-D./Domeyer, V./Schiebel, B. (1993): Lehrberichte. Empirische Grundlagen, Indikatorauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten. bmbf, Bad Honnef.
- Webler, W.-D. (1996): Qualitätssicherung in Lehre und Studium an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE) 1996, S. 119-148.
- Wolter, A. (1995): Evaluierung der Hochschullehre - Mehr Staatskontrolle oder mehr Hochschulautonomie? In: Gnahn, D./Krekel, E./Wolter, A.: Qualitätsmanagement im Bildungswesen, Schriften des Internationalen Begegnungszentrums Sankt Marienthal (IBZ), Band 2, Hannover/Berlin/Dresden.
- Ziegele, F. (2002): Indikatoren für formelgebundene Finanzzuweisungen. CHE (Hg.), www.evaneset.his.de/infoboerse/dok/htm/CHE-Indikatoren.htm (Stand 10.01.2002)
- Ziegele, F./Handel, K. (2004): Anreizsysteme im Hochschuleinsatz. Grundlagen – Chancen und Grenzen – Empfehlungen zu Auswahl und Konzeption. In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin, S. 1-22.

■ René Krempkow, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Projekt Hochschulbericht Sachsen, TU Dresden, E-Mail: krempkow@rcs.urz.tu-dresden.de

René Krempkow Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz



ISBN 3-937026-52-5, Bielefeld 2007, 297 Seiten, 39.00 Euro

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre“ in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprofessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesteransturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden. Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

Boris Schmidt & Tim Loßnitzer

Konzepte für ein fachinternes Qualitätsmanagement der Lehre - Das Modell des Universitätsprojekts Lehrevaluation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena



Boris Schmidt



Tim Loßnitzer

Deutschland nutzt den Bologna-Prozess zu weitreichenden Reformen im Hochschulwesen, insbesondere im Bereich der Lehre. Ein wichtiger Aspekt ist hierbei die Erweiterung herkömmlicher Steuerungssysteme hin zu einer verstärkten Outputsteuerung mit dem Ziel einer kontinuierlichen Qualitätsverbesserung. Für den Bereich der Hochschullehre werden hierzu Konzepte des Qualitätsmanagements benötigt. Als Herausforderung stellt sich hierbei immer wieder die Übersetzung theoretischer Qualitätsvorstellungen und real vorliegender Qualitätsprobleme in konkrete Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung heraus. Insbesondere die Kommunikationsprozesse zwischen den Lehrenden in Fächern und Studiengängen scheinen hierbei eine entscheidende Rolle zu spielen. Im Beitrag werden Kerngedanken des auf der Basis halbstrukturierter Interviews (N=23) entwickelten Modells des Universitätsprojekts Lehrevaluation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena vorgestellt und Möglichkeiten des Einsatzes diskutiert. Im Zentrum des Modells steht die für die Akzeptanz des Qualitätsmanagements entscheidende Verknüpfung zwischen einem Qualitätsmodell der Lehr- und Studiensituation einerseits und einem konkret umsetzbaren Qualitätsmanagementzyklus andererseits, der gezielt die innerfachlichen Kommunikations- und Aushandlungsprozesse hervorhebt.

Ins Zentrum des Bologna-Prozesses ist seit einigen Jahren die Qualität der Lehre an den europäischen Hochschulen gerückt. Nicht, dass diese besonders schlecht sei. Aber eine Region wie Europa, deren Stärke von jeher in Technologie und Innovation lag, kann nur dann in einer modernen und globalisierten Welt auch künftig eine bedeutende Rolle spielen, wenn die Menschen dieser Region als kostbarste Ressource anerkannt und entsprechend gefördert werden (vgl. Busquin/Louis 2005). Deswegen werden exzellente Bildung und ein verändertes Qualitätsverständnis gebraucht, von der Betreuung im Kindergarten bis zur Hochschullehre und – mit Blick auf das lebenslange Lernen – sogar noch darüber hinaus.

Ein verändertes Qualitätsverständnis ist auch das Prinzip der Akkreditierungsagenturen, mit deren Hilfe an Deutschlands Hochschulen das vorherrschende System der Inputsteuerung der Hochschullehre erweitert werden soll. Dieses System basierte darauf, dass durch geeignete Inputfaktoren wie ministerielle Entscheidungen und administrative Vorgaben (z.B. durch Berufung geeigneter Lehrender, durch Rahmenprüfungsordnungen) solche Voraussetzungen für die Hochschulleistungen (z.B. die Lehre in einem bestimmten Fach oder Studiengang) geschaffen werden, dass diese

ohne weiteren Steuerungsbedarf von außen in der gewünschten Qualität geleistet wird. Mit der Abkehr von der Dominanz der Inputsteuerung strebt Deutschland die Veränderung der internen Steuerungsmechanismen der Hochschulen an (Schimank 2004). Anstelle der Inputsteuerung sollen Hochschulleistungen künftig sehr viel stärker einer Outputsteuerung unterworfen werden: So soll die tatsächlich realisierte Lehr- und Studiensituation eines Fachs im Sinne eines „akademischen Controllings“ (Weichselbaur/Ziegele 2001) stärker in den Fokus rücken. Die Steuerung der Hochschulleistungen und damit insbesondere auch: die Steuerung der Lehre wird damit von ihrem bisherigen Schwerpunkt – den Ministerien, den Berufungskommissionen, der Hochschulverwaltung – in vielen Aspekten direkt zum Ort der Lehre gebracht. Dieser Ort der Lehre, das sind die Fakultäten, die Institute, Abteilungen und Lehrstühle, und zuallererst die dort arbeitenden, forschenden und lehrenden Personen. Sie brauchen Konzepte, um die Lehre qualitativ zu gestalten und weiter zu entwickeln.

1. Qualitätsmanagement als dreiphasiges zyklisches Modell

Ein Schlüsselbegriff für die qualitätsorientierte Steuerung der Hochschullehre ist das Qualitätsmanagement (QM). Hinter diesem Begriff steht der Gedanke, dass sich Qualität nicht von selbst oder automatisch durch eine geeignete Auswahl an Input-Faktoren erzielen lässt, sondern dass sie eines kontinuierlichen Managements bedarf. Parallel zu den „Hauptprozessen“ (Reichwald/Koller 1995) wie der eigentlichen Lehre, die qualitativ verlaufen sollen, werden steuernde Prozesse benötigt. Diese Prozesse lassen sich zu drei Phasen eines zyklischen Modells zusammenfügen:

- Phase I des Qualitätsmanagements zielt darauf ab, in geplanter und systematischer Weise aus unterschiedlichen Datenquellen Informationen über die Leistungsprozesse (hier: über das angebotene Lehr- und Studienprogramm) zu erheben.
- In Phase II erfolgt eine strukturierte und bewertende Auseinandersetzung mit diesen Informationen, in der zugleich eine Verdichtung der Datenmenge und eine lösungsorientierte Setzung von Schwerpunkten zu leisten ist.
- In Phase III schließt hieran die Vereinbarung, Planung und Umsetzung von Maßnahmen zur (weiteren) Verbesserung der Leistungsprozesse an.

- Im Anschluss an Phase III tritt ein kontinuierliches Qualitätsmanagement erneut in Phase I, um etwaige Veränderungen der Qualität aufgrund der getroffenen Maßnahmen zu untersuchen.

Schon jetzt wird an den Hochschulen eine Reihe von Verfahren und Instrumenten eingesetzt, die – wenn auch in der Regel nicht unter der expliziten Bezeichnung, sondern eher als „implizites“ Qualitätsmanagement – Elemente aus den drei Phasen des QM-Prozesses entsprechen. Die Herausforderung bei der Einführung eines expliziten Qualitätsmanagements der Lehre liegt darin, diese bereits jetzt eingesetzten Verfahren in einer solchen Weise zu bündeln und zu systematisieren, dass sich der Übergang in das neue, explizite QM-System für die zu beteiligenden Personen als nutzbringend, zielführend und in das begrenzte Zeitbudget passend erweist.

2. Konzeptionelle Vorarbeiten

Das Universitätsprojekt Lehrevaluation wurde im Jahre 1997 durch die damalige Hochschulleitung der Friedrich-Schiller-Universität Jena gegründet. Dem Projekt kommt eine Vielfalt an Aufgabenbereichen zu: Evaluation von Lehrveranstaltungen, Befragungen zur Lehr- und Studiensituation und eine Reihe weiterer Forschungsaufgaben sowie die Entwicklung und Umsetzung von Konzepten für das Qualitätsmanagement in der Lehre. Im Zuge der derzeit laufenden Akkreditierungsverfahren wurde das Projekt beauftragt, einerseits auf Basis konzeptioneller, theoretisch fundierter Überlegungen, andererseits jedoch unter Einbezug der realen Situation in den Fächern, ein Konzept für das fach- bzw. studienganginterne Qualitätsmanagement der Lehre zu entwickeln.

Zu Beginn des Entwicklungsprozesses stand eine Literaturrecherche zum Qualitätsmanagement im Bildungsbereich (z.B. Franz 1999), verbunden mit einer Analyse von Modellen und Erfahrungsberichten aus anderen Hochschulen (z.B. Rieck 1998; Unkelbach, Hilpert/Stawicki 1997). Ebenfalls berücksichtigt wurden die Richtlinien unterschiedlicher Akkreditierungsagenturen, die gerade im Bereich des Qualitätsmanagements eine erhebliche Überschneidung der Kriterien aufweisen. Bei der Recherche ließen sich zwei Arten von Ansätzen unterscheiden: Inhaltlich orientierte Qualitätsmodelle und prozessorientierte Konzepte für das Management der Qualität.

Auf der einen Seite stehen hier Qualitätsmodelle, die normativ festlegen, was in einem bestimmten Bereich unter Qualität verstanden werden soll. Ein Beispiel ist das aus dem industriellen Sektor stammende EFQM-Modell, das bereits in seiner Übertragung auf den Bildungsbereich untersucht worden ist (Steed 2002). In allen Qualitätsmodellen spiegelt sich die Erkenntnis wider, dass Qualität ein mehrdimensionales Konstrukt darstellt (Hener 2004). So lassen sich beispielsweise die Dimensionen Input-, Prozess- und Ergebnisqualität unterscheiden, die jeweils unterschiedliche Teilschritte des Leistungsprozesses abbilden.

Auf der anderen Seite gibt es Ansätze, die sich stärker mit dem eigentlichen Management der Qualität befassen, also diejenigen steuernden Prozesse definieren, die zu einer Weiterentwicklung und Optimierung der Qualität beitragen sollen. Beispielfhaft sei hierzu das Konzept der Qua-

litätszirkel genannt (Fruhirth 1996). Diese basieren auf dem freiwilligen Zusammenschluss einer Reihe von Personen, die auf Basis von Informationen über den Prozess der Leistungserstellung (z.B. „Kummerkasten“, systematische Befragungen) Probleme identifizieren (z.B. ungenügende Information der Studierenden über Prüfungsanforderungen) und hierzu Lösungen erarbeiten (z.B. Erstellung eines Informationsblatts).

Beide Ansätze müssen in der konkreten Qualitätsarbeit ineinander greifen: Ein Qualitätsmodell ohne Management kann nicht in Verbesserungen münden, und ein Management ohne Qualitätsmodell droht, ziellose Veränderungen zu bewirken, die Verwirrung oder zusätzliche Bürokratie bewirken. Bei den Recherchen zur aktuellen Situation an deutschen Hochschulen zeigte sich, dass an vielen Stellen bereits Qualitätsmodelle vertreten werden. So werden in den an vielen Hochschulen bereits verabschiedeten oder in Vorbereitung befindlichen Evaluationsordnungen Verfahren zur Erhebung von Informationen (Phase I des QM) ausführlich mit den zu berücksichtigenden Kriterien beschrieben. Die Konzeption der Phasen II (Bewertung von Informationen) und III (Ableitung von Verbesserungsmaßnahmen) bleibt hingegen zumeist undefiniert. Zwar wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, die Verbesserungsmaßnahmen zu konkretisieren und beispielsweise in hochschulinterne Zielvereinbarungen (vgl. hierzu Zechlin 2006; Wechselbauer/Ziegele 2001) aufzunehmen – auf welche Weise jedoch die Verbesserungsmaßnahmen überhaupt definiert werden und in welchem Zusammenhang sie zu den Informationen aus Phase I stehen, bleibt in den meisten Konzepten unklar. Jedoch handelt es sich gerade in diesem Punkt um keinesfalls triviale Aufgaben: So scheitert beispielsweise die Lehrveranstaltungsevaluation häufig daran, dass eben keine Prozesse definiert sind, um aus gegebenen qualitätsrelevanten Informationen konkrete Anschlussmaßnahmen abzuleiten (Rindermann 1997; Schmidt 2007).

3. Interviews mit Beteiligten

Vor dem Hintergrund dieser Recherchen und konzeptionellen Überlegungen wurde ein Leitfaden für ein halbstrukturiertes Interview entwickelt. Ziele des Interviews lagen darin, vor dem Hintergrund der zusammengestellten Eckpunkte von QM-Systemen Möglichkeiten der konkreten Übertragung auf Fächer und Studiengänge zu prüfen. Hierzu wurden folgende Fragen gestellt:

- (1) Welche Qualitätskriterien richten die Beteiligten an die Lehr- und Studiensituation (Präzisierung des impliziten Qualitätsmodells)?
- (2) Welche Verfahren setzen die Beteiligten jetzt schon ein, um die Qualität der Lehre (2.1) zu erheben, (2.2) zu bewerten, (2.3) weiter zu entwickeln (Erfassung bestehender impliziter QM-Ansätze)?
- (3) Welche Anforderungen richten die Beteiligten an ein künftiges QM-System in ihrem Fach (3.1), und welche Vorbehalte bestehen gegenüber der Einführung von Qualitätsmanagement (3.2)?

Für ein umfassendes und vollständiges Bild sollten hierbei Vertreterinnen und Vertreter aller Statusgruppen berücksichtigt werden, insbesondere Mitglieder der Leitungsebene, der professoralen Ebene und des Mittelbaus, Studieren-

de sowie Mitarbeiter/-innen von Sekretariaten und Prüfungsämtern, die durch ihre Funktion einen intensiven Kontakt zu Studierenden haben. Ihnen kommt gerade bei den bereits stattfindenden impliziten QM-Prozessen eine wichtige Rolle zu, indem sie zum Beispiel regelmäßig eintretende Problemstellungen wahrnehmen und Lösungsvorschläge erarbeiten. Befragt wurden insgesamt 23 Personen aus verschiedenen Fakultäten und Instituten der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Die Interviews wurden persönlich und unter Zusicherung von Vertraulichkeit aller Angaben geführt; sie hatten eine Dauer von jeweils rund 60 bis max. 90 Minuten.

Nach Abschluss aller Interviews wurden die Aussagen quantitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet und zu Aussageschwerpunkten zusammengefasst. Dabei stand an erster Stelle die Ableitung einiger Anforderungen an das zu entwickelnde QM-System. Anhand der bereits vorliegenden konzeptionellen Anhaltspunkte wurden nachfolgend die Aussagen über die Qualitätskriterien in Bezug auf die Lehr- und Studiensituation (Frage 1) in ein Modell mit mehreren Qualitätsebenen eingeordnet. Die bereits zum Zeitpunkt der Analyse eingesetzten oder als mögliche künftige Ergänzung genannten Verfahren zur Erhebung der Lehrqualität (Frage 2.1) wurden in einem anschließenden Schritt den Ebenen des Qualitätsmodells zugeordnet. Auf Basis der bereits praktizierten Ansätze zur Bewertung und zur Weiterentwicklung der Qualität (Fragen 2.2 und 2.3) sowie vor dem Hintergrund der Anforderungen und Vorbehalte (Fragen 3.1 und 3.2) wurde abschließend das Konzept für das fachinterne Qualitätsmanagement der Lehre konzipiert.

4. Anforderungen an das Qualitätsmanagement

In den Interviews zeigte sich, dass die Befragten bislang zwar über recht klare Qualitätsvorstellungen (Frage 1) und vielfältige Datenquellen für qualitätsrelevante Informationen (Frage 2.1) verfügen, jedoch überwiegend wenig konkrete Vorstellungen vertreten, wie die gesammelten Daten über die Qualität der Lehr- und Studiensituation zu strukturieren, zu bewerten und in konkrete Maßnahmen umzusetzen seien (Fragen 2.2 und 2.3): Viele vertraten entsprechend ihrer individuellen Erfahrung die Vorstellung, dass sich aus gegebenen Daten fast automatisch, durch einen logisch-analytischen Schritt die notwendigen Schwerpunkte herauskristallisieren. Mit Blick auf die Lehrveranstaltungsevaluation wurde beispielsweise vorrangig über den Umgang mit Lehrenden gesprochen, die „besonders schlechte“ Lehre machen. Die Vorstellung der Befragten über die Arbeitsweise von QM bestand an dieser Stelle darin, diese (ohnehin schon subjektiv bekannten) Lehrenden durch die in Phase I erhobenen Informationen „objektiv“ zu identifizieren, sodass Phase II sich von selbst ergebe. Zugleich wurde jedoch der Machtlosigkeit Ausdruck verliehen, genau diese Lehrenden durch QM zu einer besseren Lehre „zu zwingen“ (Phase III). So zeigte sich an dieser Stelle der Interviews oft eine gewisse Widersprüchlichkeit und Hoffnungslosigkeit, dass die Informationen ohnehin nur auf die jetzt schon bekannten Schwächen in der Lehr- und Studiensituation hindeuten, deren Veränderung nicht in der Hand der Lehrenden selbst, sondern eher: in der Verant-

wortung der Hochschulleitung, des zuständigen Ministeriums oder der Politik läge.¹

Eine weitere entscheidende Erkenntnis aus den durchgeführten Interviews (Fragen 3.1 und 3.2) lag darin, dass viele Lehrende die Einführung eines Qualitätsmanagements in der Lehre als eine kaum zu bewältigende Mehrarbeit oder Belastung empfinden. Sie scheint vielen zusätzlich zu den ohnehin schon zu erfüllenden Aufgaben im Lehrbereich von ihnen abverlangt zu werden, ohne inhaltlich etwas damit zu tun zu haben und ohne einen individuellen Nutzen zu bringen. So kommt es, dass bislang oft ein sehr kleiner Kreis von besonders interessierten und engagierten Lehrenden gleichsam „im Auftrag der anderen“ an Konzepten (z.B. zur Akkreditierung) arbeitet, während ein größerer Kreis der Lehrenden unbeteiligt bleibt. Hieraus ergeben sich an das zu konzipierende QM-System mehrere Anforderungen:

- Der Aufwand muss für alle Beteiligten überschaubar sein; es muss die Möglichkeit geben, sich an unterschiedlichen Phasen des Prozesses in individuell dosierter Intensität zu beteiligen. Ein kleiner Personenkreis sollte auf freiwilliger Basis die Verantwortung für eine jeweils definierte Zeit den QM-Prozess übernehmen können, jedoch im QM-Prozess angelegte Gelegenheiten zum Einbezug und zur Aktivierung der anderen vorfinden. Idealerweise wird die längerfristige Übernahme von QM-Aufgaben, insbesondere des QM-Koordinators (siehe Abbildung 2) finanziell (z.B. durch Aufstockung einer Teilzeitstelle) oder durch Abgabe von Lehrleistungen kompensiert.
- Das Qualitätsmodell und die einzusetzenden Datenquellen müssen an die individuellen Qualitätskonzepte und die bereits eingesetzten Methoden anknüpfen und diese in einen für die Beteiligten nachvollziehbaren gemeinsamen sinnstiftenden Rahmen bringen.
- Die Lehrenden im Fach sollten primär mit den Themen befasst sein, für die sie Experten sind, also für ihr Lehr- und Studienangebot, während die Durchführung und Auswertung von Befragungen, ggf. auch Moderation und Beratungsleistungen an hierfür ausgestattete Stellen außerhalb des Fachs übertragen werden sollte.
- Das QM-System sollte die lösungsorientierte, strukturierte und themenzentrierte Kommunikation zwischen den Beteiligten unterstützen. Bei der Auswahl und Bearbeitung der qualitätsverbessernden Maßnahmen sind solche Probleme zu bevorzugen, bei denen überhaupt Veränderungen möglich sind und bei denen es in der Macht der Beteiligten selbst liegt, diese Veränderungen (ggf. mit fremder Unterstützung, jedoch selbst initiiert) zu bewirken.

¹ Durch die im Zuge des Bologna-Prozesses angestrebten Reformen soll an genau dieser Perspektive angesetzt werden: Ein Ziel der Reformen liegt gerade darin, die Steuerungsverantwortung stärker (zurück?) zu den für die Umsetzung Verantwortlichen zu bringen (vgl. Schimank 2004). Hierzu zählt auch, dass diese sich mehr mit ihrem eigenen, derzeit noch als völlig unbedeutend wahrgenommen Handlungsspielraum befassen und den einschränkenden Blick auf die alleinige Handlungsnotwendigkeit der Anderen erweitern.

Abbildung 1: Allgemeines Qualitätsmodell der Lehr- und Studiensituation mit vier Ebenen der Qualität und zugeordneten Datenquellen

Ebenen	Ablauf Lehrveranstaltung (Ebene 1)	Konzeption Modul (Ebene 2)	Konzeption Studiengang (Ebene 3)	Organisation & Rahmenbedingungen (Ebene 4)
Input- und Prozessfaktoren (Beispiele)	fachliche und didaktische Qualifikation der Lehrenden Lehrverhalten Organisation, Vorbereitung und Leitung der Veranstaltung Beratung, Ansprechbarkeit, Betreuung	Moduldefinition Auswahl und Integration von Inhalten Auswahl didaktischer Konzepte und Methoden Absprache zwischen Lehrenden	Zieldefinition und Programmatik, Profil- und Schwerpunktbildung Zulassungsverfahren/ Studierendenauswahl Vernetzung von Fachgebieten, Sinnstiftung Anwendungs-/Praxis-/ Berufsfeldbezug	Abstimmung zwischen Lehrenden und/oder auf Hochschulebene Ausstattung mit Personal- und Sachmitteln Organisation, Sekretariate, Beratungsmöglichkeiten, Information, Kommunikation
Outputfaktoren (Beispiele)	Qualifikations-/ Kompetenz-erwerb/Lernfortschritte der Studierenden Zufriedenheit der Studierenden Prüfungsleistungen	Qualifikations-/ Kompetenz-erwerb Übereinstimmung zwischen Beschreibung und Inhalt Prüfungsleistung Transparenz Anrechenbarkeit an anderen Hochschulen	Studierbarkeit innerhalb des Zeitplans Entsprechung des Qualifikationsziels Vertiefungsmöglichkeiten Leistung in Abschlussprüfung, Wert der Abschlussarbeit Berufseinstieg	Transparenz und Nachvollziehbarkeit von Regeln Deckung des Beratungs- und Informationsbedarfs der Studierenden Studierbarkeit
Datenquellen (Beispiele)	Lehrveranstaltungsevaluation mündliche Kritik der Studierenden/Feedbackrunde „Kummerkasten“ für Studierende Tag der Lehre	Modulbefragungen/ Lehrveranstaltungsevaluation Befragungen zur Lehr- und Studiensituation statistische Daten Workload-Befragung „Kummerkasten“ für Studierende	Studienabschlussbefragung, Alumni-Befragung Befragungen zur Lehr- und Studiensituation interne/externe Evaluation statistische Daten „Kummerkasten“ für Studierende Arbeitgeberbefragung, „runder Tisch“ mit Arbeitgebern	Befragungen zur Lehr- und Studiensituation statistische Daten Studieneingangsbefragung Lehrendenbefragung „runder Tisch“ mit Studierenden

5. Qualitätsmodell: Vier Ebenen der Qualität

Aus den Aussagen der befragten Personen (Frage 1) ergaben sich vier Ebenen, die in ihrem Zusammenwirken die Qualität eines Lehr- und Studienangebots in einem bestimmten Fach ausmachen (siehe Abbildung 1).

- (1) Die Ebene des Ablaufs einzelner Lehrveranstaltungen/Module bezeichnet das tatsächliche Geschehen während einer Veranstaltung, die ggf. zu Modulen zusammengefasst sind. Als relevante Kriterien sind hier das konkrete Lehrendenverhalten (z.B. Herausstellen der relevanten Bezüge), aber auch der Beitrag der Studierenden (z.B. Aufbereitung der Referate) und wichtige Rahmenbedingungen (z.B. Räumlichkeiten) sowie der von den Studierenden wahrgenommene Kompetenzgewinn (vgl. Braun 2006; Loßnitzer/Schmidt/Born 2007) zu nennen.
- (2) Mit der Ebene der Konzeption von Modulen sind alle Faktoren gemeint, die den inhaltlichen Zuschnitt und die didaktische Grundkonzeption einer zu einem Modul gehörigen Gruppe von Veranstaltungen bezeichnen. Hierzu zählen die Ausgewogenheit, die thematische Verknüpfung innerhalb des Moduls, die abgedeckte inhaltliche Bandbreite und die Auswahl der Themen. Bei Studiengängen, die in nicht modularisierter Form durchgeführt werden, entspricht diese Ebene der Konzeption einzelner Lehrveranstaltungen oder zusammengehöriger Veranstaltungen (z.B. Vorlesung mit zugehöriger Übung).
- (3) Auf der Ebene der Konzeption des Studiengangs liegen die Aspekte, die die Gesamtheit aller Lehrveranstaltungen/Module und deren Zusammenspiel betreffen, wie zum Beispiel der inhaltliche Zuschnitt des Lehr- und Studienangebots, die Zielorientierung und das zu vermittelnde Qualifikationsprofil. Auf dieser Ebene ist der Abgleich zwischen den (z.B. im Akkreditierungsantrag) angestrebten Zielen und dem tatsächlichen Studienprogramm entscheidend.

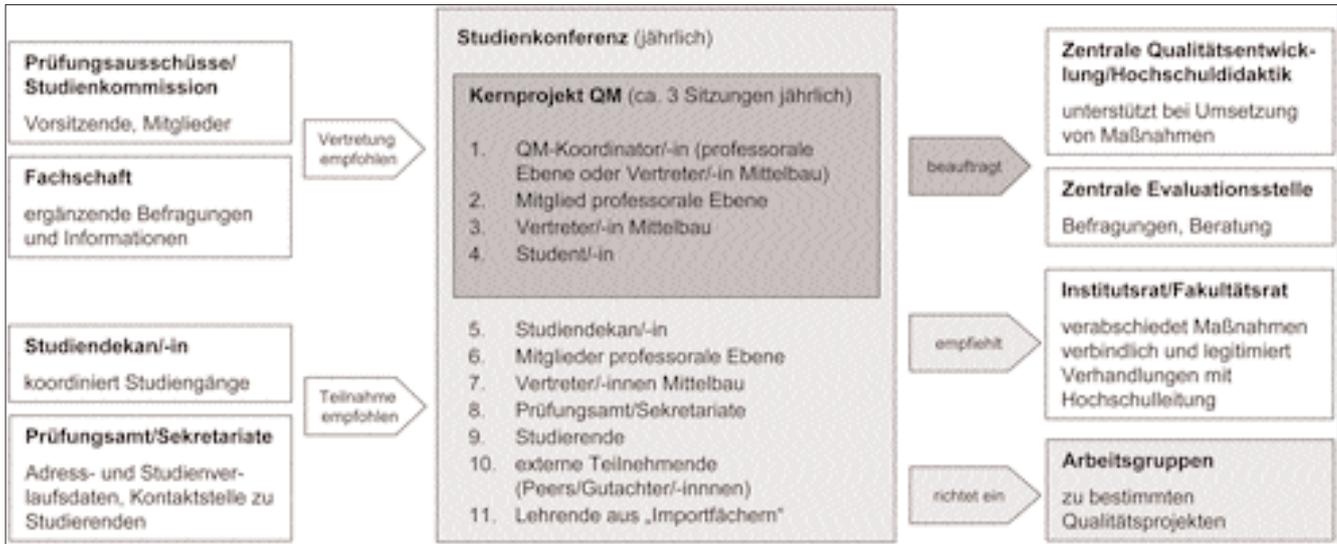
- (4) Schließlich bezeichnet die Ebene der Organisation und Rahmenbedingungen die Art und Weise, wie das Studienangebot als solches kommuniziert wird, welche unterstützenden und/oder beratenden Angebote für die Studierenden bereitstehen und wie sich die materielle, personelle und organisationale Ausstattung darstellt. Ebenfalls in diese Ebene fallen unterstützende, für mehrere Fächer/Studiengänge geltende Angebote der Hochschule (z.B. Bibliothek).

Zu unterscheiden sind auf den vier Ebenen der Qualität eines Lehr- und Studienangebots jeweils die Input- und Prozessfaktoren, die zur Qualität beitragen, und die für die Outputsteuerung notwendige Berücksichtigung der Ergebnisse, in denen sich die Qualität niederschlägt. Das Qualitätsmanagement zielt darauf ab, im Laufe des jeweils dreiphasigen QM-Zyklus schrittweise die Inputfaktoren und die Prozesse zu verbessern, um langfristig auf allen vier Ebenen optimale bzw. im Vergleich zum jeweils vorangehenden Iterationsschritt bessere Ergebnisse zu erzielen. Ausgangspunkt hierfür ist eine sachlich fundierte Einschätzung des bereits erreichten Qualitätsniveaus.

Phase 1 – Sammlung qualitätsrelevanter Informationen

Zur Erhebung und Bewertung qualitätsrelevanter Informationen (Fragestellungen 2.1 und 2.2) wurden von den Befragten zahlreiche informelle und eine Reihe stärker formalisierter Datenquellen genannt. Diese sind in Abbildung 1 ebenfalls aufgeführt und den vier Ebenen der Qualität zugeordnet. Einige der Datenquellen liefern Informationen über mehrere Qualitätsebenen, andere sind fast ausschließlich für eine einzige Ebene informativ. Sowohl aus dem Abgleich der an Hochschulen allgemein häufig eingesetzten Methoden wie auch aus den Schilderungen in den Interviews kristallisierten sich fünf Datenquellen heraus, die für eine Systematisierung besonders geeignet erscheinen und daher als „primäre Datenquellen“ für Phase 1 des Qualitätsmanagements der Lehre heranzuziehen sind:

Abbildung 2: struktureller Aufbau des fachinternen Qualitätsmanagements der Lehre



- systematische Lehrveranstaltungsevaluation wird verstanden als regelmäßiger Einsatz standardisierter fragebogengestützter Studierendenbefragungen zu einzelnen Lehrveranstaltungen,
- Befragungen der Studierenden zur Lehr- und Studiensituation gehen über die einzelne Lehrveranstaltung/das Modul hinaus, betreffen die wahrgenommene Konzeption des Studiengangs sowie Rahmenbedingungen und Organisation und können beispielsweise durch Studieneingangsbefragungen ergänzt werden,
- Studienabschlussbefragungen sowie Alumnibefragungen sind zwei Varianten der Absolventenbefragung, die eine rückblickende Bewertung des Studiums im betreffenden Fach in den Fokus nehmen, wobei die Studienabschlussbefragung stärker ins Detail gehen kann und die Alumnibefragung speziell den Einstieg in das Berufsleben sowie den Abgleich zwischen den im Studium erworbenen und den im Berufsleben geforderten Kompetenzen leisten kann,
- statistisches Datenmaterial liefert unter anderem Aussagen über die Anzahl der Studierenden, Abbrecherquoten, Prüfungsleistungen, Einhaltung der vorgesehenen Zeiträume für Studium und Abschlussarbeiten. Für die meisten Fächer und Studiengänge sind entsprechende Angaben in den Institutssekretariaten oder Prüfungsämtern verfügbar, die diese Daten verwalten und dem fachinternen Qualitätsmanagement zur Verfügung stellen können.

Während die Lehrveranstaltungsevaluation kontinuierlich erfolgen sollte (z.B. jede Lehrperson mindestens eine Veranstaltung pro Semester), sind bei den anderen primären Datenquellen Auswertungen zu bestimmten Stichtagen (z.B. statistische Daten: jährlich, Studierendenbefragung: bei Eintritt in ein bestimmtes Semester) oder turnusmäßige Durchführungen im Abstand weniger Jahre (z.B. Alumnibefragung: alle 5 Jahre) von Vorteil. Ergänzt werden diese fünf primären Datenquellen durch eine Reihe von informellen und ergänzenden Quellen, die zusätzlich eingesetzt werden können und auch dann verfügbar sind, wenn der Turnus aktuell keine Daten aus den primären Datenquellen vorsieht.

Phase 2 – Strukturierung und lösungsorientierte Bewertung der Informationen

Bei der Strukturierung und lösungsorientierten Bewertung von Informationen handelt es sich um einen Prozess, der eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den qualitätsrelevanten Informationen erfordert und auf Kommunikationsprozessen basiert. Entscheidend ist es in dieser Phase, dass eine sachorientierte Verständigung über diejenigen Probleme und Schwierigkeiten stattfindet, die Beachtung finden sollen. In dem vorgeschlagenen Qualitätsmanagementmodell (siehe Abbildung 2) wird die Steuerung des QM-Zyklus durch eine kleine Gruppe von Personen, dem Kernprojekt QM, geleistet. Es sollten in dieser bewusst als kleines Gremium konzipierten Gruppe die professorale Ebene, der lehrende Mittelbau und die Studierenden mit jeweils einer Person vertreten sein. Zusätzlich wird die Benennung eines Koordinators/einer Koordinatorin empfohlen, der/die aus dem Kreis der Lehrenden stammt und über Grundkenntnisse in QM-Methoden (ideal: hochschulinterne QM-Schulung, Moderationsfähigkeiten) verfügt. Die Aufgaben des Kernprojekts QM unter Leitung der QM-Koordination umfassen:

- die Organisation der Sammlung qualitätsrelevanter Informationen über die angebotenen Studiengänge, ggf. durch Beauftragung zentraler Stellen der Hochschule,
- die Identifikation aktueller Problemstellungen auf Basis der gesammelten qualitätsrelevanten Informationen und Sondierung möglicher Lösungswege,
- die Vorbereitung der jährlichen Studienkonferenz des Faches, welche das Kernstück des QM-Modells darstellt, bei Bedarf: Kontaktierung und Einladung externer Experten (Peers aus dem nationalen und/oder internationalen Hochschulfachbereich),
- die Dokumentation der Ergebnisse der Studienkonferenz, schriftliche Aufbereitung der geplanten/vereinbarten Maßnahmen, Vorbereitung und Initiierung von Verhandlungen/Aktionsplanungen in Zusammenarbeit mit externen Personen/Institutionen (Qualitätsentwicklung, Seminaranbieter, Hochschulleitung),
- Überprüfung und Bewertung des aktuellen Stands der Maßnahmenumsetzung, Review vergangener Zyklen der Qualitätsarbeit und ggf. Anpassung der eigenen Arbeitsweise.

Abbildung 3: empfohlener Ablauf der jährlichen Studienkonferenz

TOP	Inhalt	Zeit
1	Eröffnung der jährlichen Studienkonferenz ggf. Grußwort Studiendekan/-in Übernahme Moderation durch QM-Koordinator/-in, Feststellung Tagesordnung	0:00 - 0:15
2	Vorstellung qualitätsrelevanter Informationen Präsentation der vom Kernprojekt QM zusammengestellten thematischen Schwerpunkte mit den wichtigsten Ergebnissen, z.B. Benennung häufiger Kritikpunkte, Aufzeigen von Veränderungen gegenüber vorangehender Befragung, Bericht über Umsetzung der bei der letzten Studienkonferenz erarbeiteten Maßnahmen	0:15 - 0:45
3	Schwerpunktsetzung aktueller Qualitätsprobleme Bewertung der aktuellen qualitätsrelevanten Informationen, Identifikation von 5-7 Schwerpunkten durch Kernprojekt QM, z.B. Darstellungen der Auswirkungen eines Problems auf Studierende/Lehrende, Benennung möglicher Lösungsansätze aus Sicht von Kernprojekt QM	0:45 - 1:15
4	Identifikation der in der Studienkonferenz zu bearbeitenden Themen Auswahl von 2-5 während der Studienkonferenz zu bearbeitenden Problemen nach Dringlichkeit, Interessenlage und Lösbarkeit durch die Beteiligten	1:15 - 1:30
5	Lösungsorientierte Bearbeitung der ausgewählten Probleme in Kleingruppen Anwesende ordnen sich den ausgewählten Themen zu und bearbeiten diese in Kleingruppen von 2-5 Personen, z.B. Benennung bisheriger Lösungsversuche, kreative Suche nach alternativen Lösungen, Konkretisierung eines gangbaren Lösungsweges durch Zeit- und Handlungsplan	1:30 - 2:30
6	Kurzvorstellung der erarbeiteten Lösungsvorschläge im Plenum Vorstellung und Abstimmung der von den Kleingruppen vorgeschlagenen Lösungswege durch das Plenum, Beschreibung und Übernahme des jeweils ersten Schritts durch eine der anwesenden Personen, ggf. Beauftragung des Kernprojekts QM mit weiteren Schritten, ggf. Einrichtung einer Arbeitsgruppe zur Umsetzung	2:30 - 2:45
7	Verabschiedung und Ausblick	2:45 - 3:00

Dem Kernprojekt QM kommt somit die vorrangige Aufgabe zu, stellvertretend für alle Lehrenden eine Vorauswahl und Bewertung der erhobenen Daten zu treffen (Phase 2) und den QM-Prozess zu koordinieren. Abbildung 2 verdeutlicht diese zentrale Stellung des Kernprojekts.

Phase 3 – Vereinbarung, Planung und Umsetzung von Maßnahmen

Die jährliche Studienkonferenz hat die Aufgabe, auf Basis der in Phase 2 vom Kernprojekt QM vorgenommen Strukturierung und Bewertung der Qualitätsinformationen konkrete Maßnahmen zu vereinbaren, zu planen und die Umsetzung vorzubereiten. In Abgrenzung zu formalen Gremien wie dem Instituts- oder Fakultätsrat ist auch bei der Studienkonferenz die Teilnahme explizit freiwillig. Die Zielsetzung der Studienkonferenz liegt nicht in der formalen Legitimation anderweitig ausgehandelter Entscheidungen, sondern sie soll genau dasjenige Forum sein, in dem diese Aushandlungsprozesse stattfinden. Es handelt sich insoweit um den Vorschlag einer veränderten, strukturierten und themenzentrierten Kommunikationsweise zwischen den dem Fach angehörigen Lehrenden, den Studierenden und weiteren Beteiligten. Sie knüpft an bereits existierende, informelle Foren wie den „Tag der Lehre“, „runde Tische“ oder die im Rahmen zweistufiger Lehrevaluation üblichen „Begehungen“ der Fächer an und versucht, diesen durch die vorgeschlagene Strukturierung eine Systematik zu geben und die Verknüpfung mit den vorangegangenen QM-Phasen sicherzustellen. Über den Kreis der dem Kernprojekt QM angehörenden Mitglieder hinaus ist die Teilnahme folgender Personen sinnvoll:

- (1) der/die Studiendekan/-in der Fakultät oder eine Person mit vergleichbarer Funktion (z.B. QM-Beauftragte, Bologna-Berater/-in),

- (2) weitere Mitglieder aus dem Kreis der Lehrenden unter Abdeckung der im Kernprojekt QM nicht berücksichtigen Institute/Abteilungen,
- (3) Vertreter/-innen des Institutssekretariats und/oder Prüfungsamts, da diese durch ihren direkten Kontakt zu Studierenden über prägnante Informationen verfügen und die Umsetzung von Maßnahmen maßgeblich unterstützen können,
- (4) weitere studentische Vertretungen (aus der Fachschaft oder fachschafts unabhängig),
- (5) bei einer starken Relevanz von „Importfächern“ für den betreffenden Studiengang: mehrere Vertreter von externen Fächern, deren Lehrleistungen vom Fach/Studiengang beansprucht werden,
- (6) bei einer Erweiterung des QM-Modells auf eine zweistufige (interne und externe) Evaluation: mehrere Vertreter vergleichbarer Fächer/Studiengänge an anderen (deutschen oder internationalen) Hochschulen.

Für den Ablauf der Studienkonferenz wird die in Abbildung 3 dargestellte Tagesordnung als Modell vorgeschlagen. Durch die zwischenzeitliche Bearbeitung einzelner Themen in statusübergreifenden Kleingruppen besteht die Möglichkeit, dass sich die Anwesenden jeweils mit denjenigen Problemen befassen, die für sie persönlich eine Relevanz aufweisen und von deren Lösung sie sich Verbesserungen für ihre individuelle Arbeitssituation versprechen. Um die (ungefähre) Einhaltung des Zeitplans einzuhalten, empfiehlt sich eine Moderation der Studienkonferenz durch den QM-Koordinator oder durch einen externen Berater.

Aus den in der Studienkonferenz erarbeiteten Lösungsansätzen können sich weitere Arbeitsgruppen oder Aufträge an das Kernprojekt ergeben. Die von der Studienkonferenz erarbeiteten und vom Kernprojekt in schriftliche Form gebrachten Maßnahmenvorschläge sind bei Legitimierungsbedarf dem Instituts- oder Fakultätsrat vorzulegen und von diesem zu legitimieren. Dies gilt insbesondere, falls Mittel einzusetzen und/oder Verhandlungen mit institutsexternen Stellen wie der Fakultätsleitung, der Hochschulleitung oder externen Stellen zu führen sind. Nach der Studienkonferenz beginnt ein neuer QM-Zyklus, d.h. das Kernprojekt QM initiiert erneut eine Sammlung qualitätsrelevanter Daten, erhebt Informationen über den Fortgang und die Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen und schafft so die Informationsbasis für die nächste Durchführung des QM-Prozesses.

6. Empfehlungen

Das hier vorgestellte QM-Konzept stellt ein Idealmodell dar. Es versucht einen Kompromiss zu schaffen zwischen den Anforderungen einer gezielten und systematischen

Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrangebot einerseits und den individuellen Interessen, zeitlichen Restriktionen und eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten der Lehrenden andererseits. Durch die starke Betonung der fachinternen Kommunikation und durch die im QM-Prozess angelegte Lösungsorientierung bietet das Konzept die Chance, bereits im ersten Zyklus zu einer Herangehensweise zu gelangen, die sich von bisherigen Umgangsweisen mit dem Thema Qualität unterscheidet.

Das vorgestellte QM-Konzept bietet die Möglichkeit der Erweiterung in mehreren Richtungen.

- (1) Die Arbeit des Kernprojekts QM in Phase 2 kann ausgebaut werden zu einer internen Lehrevaluation; in diesem Fall wäre insbesondere eine stärkere Formalisierung der Dokumentation (Berichtlegung) notwendig.
- (2) Auch Verbindung mit einer externen Evaluation ist in der Studienkonferenz bereits angelegt. Sofern die externen Gutachter/-innen bereits im Vorfeld der Konferenz den vom Kernprojekt QM vorbereiteten internen Bericht erhalten, kann die Studienkonferenz als „Begehung“ gestaltet werden und durch einen Gutachterbericht abgeschlossen werden.
- (3) Das Instrument hochschulinterner Zielvereinbarungen kann ebenfalls in das QM-Konzept integriert werden. Die Mitglieder des Kernprojekts QM könnten in diesem Fall als Verhandlungspartner beauftragt werden und mit den während der Studienkonferenz erarbeiteten Lösungsvorschlägen an die Hochschulleitung herantreten.
- (4) Schließlich ist perspektivisch eine Erweiterung des Geltungsbereichs auf die Forschung (z.B. Nachwuchsförderung, strategische Schwerpunktbildung) und auf die Organisation (z.B. Kommunikationsprozesse, Arbeitsteilung) des jeweiligen Fachs denkbar: Als zusätzliche Datenquellen könnten hierfür Forschungsevaluationen und Mitarbeiterbefragungen eingesetzt werden.

Da das QM-Konzept zyklisch angelegt ist, besteht nicht die Notwendigkeit, „alle“ Probleme auf einmal, im ersten Zyklus zu lösen. Vielmehr erscheint es angesichts der knappen personellen und materiellen Ressourcen (Frage 3.3) gerade sinnvoll, sich nur eine geringe Anzahl von Maßnahmen vorzunehmen, bei denen eine Mehrheit der Beteiligten eine substantielle Erfolgswahrscheinlichkeit annimmt und an der Umsetzung ein konkretes Interesse hat. Auch dies ist eine Erkenntnis aus den Interviews: Es ist auch nicht erforderlich, von Anfang an alle Lehrenden zu beteiligen. Viele derjenigen, die sich für Qualitätsarbeit engagieren möchten, zweifeln an der Aussichtslosigkeit, gerade diejenigen zu beteiligen, die von vornherein kein Interesse hieran haben. Wenn es aber überhaupt eine Aussicht geben soll, auch diese Lehrenden (die eine absolute, aber existente Minderheit darstellen) zu beteiligen, dann nur durch eine langfristige Strategie: Wenn sie im Laufe mehrerer QM-Zyklen erkennen, dass ihre Kolleginnen und Kollegen von der Teilnahme an Studienkonferenz profitieren, werden sie vielleicht in einem späteren Zyklus interessiert sein, teilzunehmen. Der Schwerpunkt der Arbeit des Kernprojekts QM sollte jedoch darauf gerichtet sein, von Anfang an diejenigen zu beteiligen, die an Verbesserungen interessiert sind und möglicherweise seit einiger Zeit auf ein geeignetes Forum warten, um gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen an der Umsetzung dieser Maßnahmen zu arbeiten.

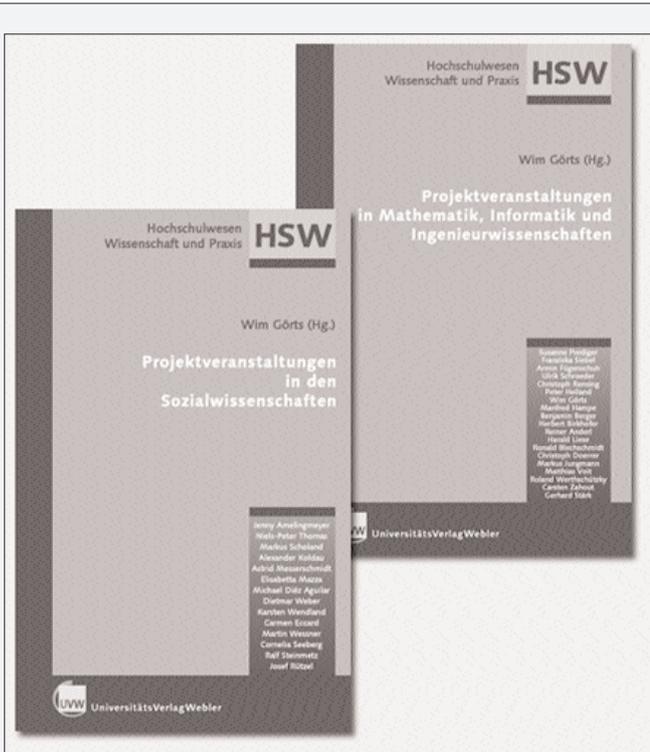
Das vom Universitätsprojekt Lehrevaluation entwickelte QM-Konzept befindet sich derzeit nach erfolgreicher Begutachtung durch die jeweiligen Akkreditierungskommissionen in mehreren Fächern in der Erprobungsphase. Bis zur Reakkreditierung der Fächer werden einige QM-Zyklen vergehen, in denen sich auch Modifikationen des Konzepts ergeben. Uns interessiert in dieser Zeit vor allem die Frage, welche Faktoren sich als maßgeblich für den Erfolg in der Umsetzung erweisen werden. Mit dieser Fragestellung werden wir, gemeinsam mit unserem Partnerprojekt „Qualitätsentwicklung der Lehre“ den Prozess der Einführung auch in weiteren Fächern konzeptionell und wissenschaftlich, besonders aber auch in der praktischen Umsetzung begleiten.

Literaturverzeichnis

- Braun, E. (2006): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp). Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Busquin, P./Louis, F. (2005): Le déclin de l'Empire européen. Comment enrayer la chute? Brüssel.
- Franz, H.-W. (1999): Integriertes Qualitätsmanagement (IQM) in der Weiterbildung: EFQM und DIN ISO 9001. Bielefeld.
- Fruhwith, J. (1996): Qualitätszirkel als Instrument zur Sicherung und Verbesserung des Standards universitärer Lehrveranstaltungen. Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 20. Jg./Heft 1-2, S. 163-167.
- Hener, Y. (2004): Qualitätsmanagement in Hochschulen. In: HRK (Hg.), Evaluation - ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen (Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2004), Bonn, S. 111-126.
- Loßnitzer, T./Schmidt, B./Born, S. (2007): Zentrale Lehrveranstaltungsevaluation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena - Qualitätsmodell und Messinstrument. In: Krämer, M./Preiser, S./Brusdeylins, K. (Hg.): Psychologiedidaktik und Evaluation VI. Materialien der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie (AFW) im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP), Band 9, S. 327-335.
- Reichwald, R./Koller, H. (1995): Optimierung von Universitätsprozessen. In: D. Müller-Böling (Hg.), Qualitätssicherung in Hochschulen: Forschung - Lehre - Management. Gütersloh, S. 258-286.
- Rieck, W. (1998): Bausteine für das Qualitätsmanagement an einem Wirtschaftsfachbereich. Konzeptionelle Überlegungen zur Qualitätspolitik des Fachbereichs Wirtschaft der FH Schmalkalden. In: HRK (Hg.): Qualitätsmanagement in der Lehre TQL 98, Beiträge zur Hochschulpolitik 5/1998. Bonn, S. 79-95.
- Rindermann, H. (1997): Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen: Forschungsstand und Implikationen für den Einsatz von Lehrevaluationen. In: R. Jäger, G. Trost/R. Lehmann (Hg.), Tests und Trends 11: Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim, S. 12-53.
- Schimank, U. (2004): New Governance in Hochschulen und die Auswirkungen auf die Forschung. In: HRK (Hg.), Evaluation - ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen (Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2004). Bonn, S. 79-88.
- Schmidt (2007): Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen. Kompetenzprofil und Lehrveranstaltungsevaluation als Instrumente hochschulischer Personalentwicklung. Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Unkelbach, H.D., Hilpert, H./Stawicki, M. (Hg) (1997): Genormte Hochschule? Qualitätsmanagement in der Lehre - was kann die Hochschule von ISO 9000 lernen? Veröffentlichungen aus Lehre, angewandter Forschung und Weiterbildung Bd. 28. Wiesbaden, S. 61-81.
- Steed, C. (2002): Excellence in higher education. Evaluating the implementation of the EFQM excellence model in higher education in the UK. Beiträge zur Hochschulforschung, 24. Jg./Heft 1, S. 74-98.
- Weichselbaumer, J./Ziegele, F. (2001): Akademisches Controlling und hochschulinterne Zielvereinbarungen. Gütersloh.
- Zechlin, L. (2006): Interne Zielvereinbarung - Von der Zielgenerierung zum Monitoring der Leistungserbringen: Ein Praxisbericht. In: HRK (Hg.): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung, Bonn, S. 131-148.

■ **Dr. Boris Schmidt**, Dipl.-Kfm. Dipl.-Psych., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universitätsprojekt Lehrevaluation, Universität Jena, E-Mail: ule@uni-jena.de

■ **Tim Loßnitzer**, Dipl.-Psych., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universitätsprojekt Lehrevaluation, Universität Jena, E-Mail: ule@uni-jena.de



**Wim Görts (Hg.):
Projektveranstaltungen in Mathematik,
Informatik und Ingenieurwissenschaften**

Der vorliegende Band bietet mit 11 Veranstaltungskonzepten/mustern einen Überblick über Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften. Diese Fächer kennen Projektveranstaltungen i.d.R. nur im Hauptstudium. Solche Veranstaltungen bieten mehr als andere Veranstaltungsformen die Chance, über den Wissenserwerb hinaus die Studierenden zahlreiche handlungsbezogene Kernkompetenzen erwerben zu lassen. Die TU Darmstadt hat solche Veranstaltungen mittlerweile in vielen Fachrichtungen erfolgreich eingeführt. Der Band bietet Anregungen zur Realisierung solcher Konzepte in der eigenen Lehre und kann als Argumentations- und Modellbasis in Studienreformdebatten dienen.

Besonders interessant für alle Lehrenden der Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften, Studiendekane, Projektmanager/innen in Modellversuchen und Studienreformprojekten, Mitglieder von Studien- und Curriculumkommissionen, Evaluations- und Akkreditierungsagenturen sowie professionellen Hochschuldidaktikern.

*ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003,
142 Seiten, 18.70 Euro*

**Wim Görts (Hg.):
Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften**

Projektveranstaltungen bieten mehr als andere Veranstaltungsformen die Chance, über den Wissenserwerb hinaus die Studierenden zahlreiche handlungsbezogene Kernkompetenzen erwerben zu lassen. Die TU Darmstadt hat solche Veranstaltungen mittlerweile in vielen Fachrichtungen erfolgreich eingeführt. Der vorliegende Band über Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften vereint 9 verschiedene Konzepte, angesiedelt in der Betriebswirtschaft, der Pädagogik und dem interdisziplinären Raum zwischen Pädagogik, Architektur und Informatik. Er demonstriert damit, in welcher Vielfalt die didaktischen Ideen von Studienprojekten verwirklicht werden können. Eine Fundgrube für Ideen tut sich auf. Der Band bietet Anregungen zur Realisierung solcher Konzepte in der eigenen Lehre und kann als Argumentations- und Modellbasis in Studienreformdebatten dienen.

Besonders interessant für alle Lehrenden der Sozialwissenschaften, Studiendekane, Projektmanager/innen in Modellversuchen und Studienreformprojekten, Mitglieder von Studien- und Curriculumkommissionen, Evaluations- und Akkreditierungsagenturen sowie professionelle Hochschuldidaktiker.

ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe
Qualität - Evaluation -
Akkreditierung

im Verlagsprogramm erhältlich:

**René Krempkow:
Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschule
Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz**

ISBN 3-937026-52-5, Bielefeld 2007, 297 Seiten, 39.00 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Gudrun Faller

Gesundheitsförderung als Beitrag für eine hochschulische Qualitätskultur



Gudrun Faller

Der vorliegende Artikel setzt sich mit der Qualität hochschulbezogener Gesundheitsförderung auseinander und stellt dabei die Frage nach deren Beitrag für die Qualitätskultur an Hochschulen insgesamt. Einen ersten Schwerpunkt bilden Überlegungen dahingehend, inwieweit das Thema Gesundheitsförderung an Hochschulen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Forschung beitragen kann. Anschließend werden ausgehend vom Stand der gesundheitswissenschaftlichen Fachdiskussion bisher vorliegende, einschlägige Qualitätskonzepte vorgestellt und in einem weiteren Schritt ein konkretes Evaluationsmodell hochschulbezogener Gesundheitsförderung präsentiert. Die weiteren Ausführungen erläutern mögliche Herangehensweisen für die Umsetzung beteiligungsorientierter Evaluationsverfahren.

1. Stand der hochschulbezogenen Gesundheitsförderung in der BRD

Im Laufe der 70er Jahre fand auf Ebene der Weltgesundheitsorganisation (WHO) eine grundsätzliche Neuorientierung des Verständnisses von Gesundheitsförderung statt. Im Gegensatz zu der bis dahin verfolgten erzieherischen und risikofaktorenorientierten Strategie basierten die innovativen Konzepte auf einer Philosophie des Empowerments, der Ressourcenorientierung und der Partizipation, welche primär an den Lebenswelten der Zielgruppen ansetzt und alle gesellschaftlichen Sektoren unter der Zielsetzung einer gesunden Politikentwicklung zu verbinden sucht (Kickbusch 2003).

Ausgehend von der Tatsache, dass das Leben von Menschen in sozialen Kontexten wie Familie, Gemeinde, Arbeitsplatz, Schule oder Hochschule stattfindet und diese mittelbare und unmittelbare Einflüsse auf das gesundheitsrelevante Erleben, Verhalten und Interagieren von Menschen ausüben, ist es das Ziel einer settingorientierten Gesundheitsförderung, das jeweilige Sozialsystem in gesundheitsfördernder Weise zu verändern. Um wirksam werden zu können, setzen entsprechende Interventionen auf mehreren Ebenen an. Für Hochschulen heißt dies, es werden alle Hierarchieebenen, Funktions- und Fachvertreter/innen sowie die Beschäftigten und Studierenden selbst an der Gestaltung gesundheitsfördernder Systemveränderungen beteiligt und systematisch in die Entwicklung einbezogen. Ein solchermaßen kommunikationsintensives Vorgehen intendiert, verschiedene Perspektiven zu integrieren. Insbesondere für die Betroffenen in benachteiligten und abhängigen

Positionen müssen Strategien etabliert werden, die es ermöglichen, Einfluss-, Beteiligungs- und Wahlmöglichkeiten zu erhöhen und Optionen für Verhaltensalternativen zu schaffen. Auf diese Weise vermeidet es der Settingansatz, die Verantwortung für Gesundheit einseitig an das Individuum delegieren (Faller/Sonntag 2005).

Während eine entsprechende, an sozialen Systemen ansetzende Gesundheitsförderung auf kommunaler Ebene (Healthy Cities), aber auch in diversen, stärker zweckrational strukturierten und formalisierten Einzelsettings wie Gewerbebetrieben, Schulen oder Krankenhäusern seit den 80er Jahren mehr oder weniger konsequent aufgegriffen wurde (Trojan/Legewie 2001), finden Überlegungen hinsichtlich einer ressourcenorientierten und settingbezogenen Gesundheitsförderung erst in den letzten Jahren auch im Hochschulbereich breitere Akzeptanz. Mit der Gründung des Arbeitskreises Gesundheitsfördernder Hochschulen in 1995 kommt Deutschland dabei eine Vorreiterrolle zu. Initiativfunktion gewannen jedoch insbesondere die Pionierleistungen einiger Hochschulen in England, vor allem die Aktivitäten der University of Central Lancashire (Dooris 1998). Mit seinem im Jahr 1998 veröffentlichten Titel „Health Promoting Universities“ (Tsouros et al. 1998) formulierte das Europabüro der WHO zunächst Standards und Strategien zur Gesundheitsförderung an Hochschulen sowie konkrete Vorstellungen für ein Europäisches Netzwerk Gesundheitsfördernder Hochschulen.

Die späte Thematisierung der Gesundheitsförderung im Hochschulsektor erstaunt insofern, als Hochschulen mit ihrem Forschungs- und Bildungsauftrag gewichtige gegenwärtige und zukünftige Beiträge zur Gesundheit von Studierenden, Beschäftigten und zahlreichen hochschulexternen Adressaten erbringen und in ihrer Multiplikatorenwirkung weit über ihre eigenen Systemgrenzen hinausreichen (Rosenbrock 2006). In den letzten Jahren sind dagegen eine zunehmende Anzahl an Publikationen zu konzeptionellen und methodischen Fragestellungen wie auch zu den Aktivitäten einzelner Hochschulen entstanden (vgl. im Überblick dazu Faller 2005; Faller/Schnabel 2006; Krämer et al. 2007). Neben der allgemeinen Diskussion um die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens dürften strukturelle Veränderungen im tertiären Bildungssektor wie Autonomieanforderungen an die Hochschulen, ökonomisch orientierte Steuerungsmechanismen, internationaler Konkurrenzdruck, Qualitäts- bzw. Leistungsbewertungen u.a.m. eine wesentliche Rolle für diese Aufmerksamkeit gegenüber einer umfassenden Konzeption von Gesundheit spielen.

2. Gesundheitsförderung als Beitrag zu wissenschaftlicher Exzellenz

Nach aktuellem empirischen Forschungsstand ist die Tätigkeit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern durch ein hohes Maß an Gleichzeitigkeit belastender und salutogener Momente gekennzeichnet, die je nach Statusgruppenzugehörigkeit, Geschlecht, Anstellungsverhältnis, Berufserfahrung, Qualifikation, hierarchischer Abhängigkeit, Handlungsspielraum, Gratifikationserleben u.a.m. unterschiedlich stark ausgeprägt sind bzw. erlebt werden (einen Überblick enthalten Faller 2006a; Schnabel 2006). Zu den als gesundheitsfördernd bewerteten Potenzialen zählen die Selbstbestimmtheit, Sinnhaftigkeit, Zeitflexibilität, Vielfältigkeit und Kreativität der wissenschaftlichen Arbeit, ausgeprägte persönliche Identifikationsmöglichkeiten und ein exponierter gesellschaftlicher Status. Als gesundheitsproblematische Rahmenbedingungen wissenschaftlicher Arbeit gelten vor allem Arbeitsüberlastung und zeitliche Engpässe, die aus der Vielzahl höchst anspruchsvoller Aufgaben resultieren. Im wissenschaftlichen Mittelbau stellen darüber hinaus kurzfristige Verträge und Zukunftsunsicherheiten mit allen ihren Folgeproblemen zentrale Belastungsfaktoren dar, ebenso wie ein hohes Maß an Abhängigkeit, Unsicherheit und unzureichender Kommunikation zwischen Hierarchieebenen. Zu den Strategien, die von den Betroffenen zum Umgang mit dieser Konstellation eingesetzt werden, zählen eine hohe Identifikation mit der Arbeit, eine ausgeprägte Selbstdisziplin, geringe Distanzierungsfähigkeit, hohes Verantwortungsbewusstsein und die Tendenz zur Extensivierung der Arbeitszeit auf Kosten von Erholungs- und sozialen Bedürfnissen. Die Wurzeln eines entsprechenden – zum Teil gegen das eigene Gesundheitswissen gerichteten – Alltagsverhaltens von Wissenschaftler/innen (Schnabel 2007) verortet Beaufäys (2003) in deren wissenschaftlicher Sozialisation, die sie dazu bringt, ihr Leben in den Dienst der Forschung zu stellen, die Wissenschaft zum wichtigsten Lebensinhalt zu erheben, körperliche Restriktionen und Bedürfnisse als irrelevant einzustufen und psycho- bzw. sozioemotionale Befindlichkeiten zu ignorieren. Das Fehlen einer kritischen Infragestellung dieser unbewussten wirkenden Denk- und Verhaltensmuster führt zu deren Reproduktion und Stabilisierung. Neuere biopsychologische Konzepte betonen im Gegensatz dazu die Bedeutung der Integration von emotionalen, sozialen und körperlichen Ansprüchen für die Optimierung der Ergebnisse geistiger Arbeit sowie die Notwendigkeit eines ausgewogenen Verhältnisses von mentalen, seelischen, körperlichen Anforderungen und Spannungsmöglichkeiten (Spath et al. 2004). Ein bewusster, fantasievoller und sensibler Umgang mit eigenen Gefühlen und denen anderer wird als Metakompetenz interpretiert, von der es abhängt, wie gut die sonstigen Fähigkeiten – auch der Intellekt – genutzt werden können (Goleman et al. 2002). Im Kontrast dazu führt eine rein auf Rationalität bezogene Organisationskultur nach Nieder (1999) zur Unterdrückung von Kreativität, mangelnder Spontaneität und zur Störung von Kommunikation. Gesundheitsförderung bietet insofern das Potenzial, gerade diejenigen Ressourcen zu fördern, denen in der Wissenschaft der höchste Wert zugesprochen wird: „Originalität, Innovation und Universalität“ (Beaufäys

2003, S. 244), indem sie eine kritische Diskussion der körperlichen, psycho- und sozioemotionalen Bedürfnislagen wissenschaftlich Arbeitender ebenso anregt wie die Schaffung der Voraussetzungen für interdisziplinäre und statusgruppenübergreifende Kommunikation, Kreativität und Leistungsfähigkeit.

Neben der Auseinandersetzung mit den Entstehungsbedingungen des Erkenntnisgewinns liegen die Ressourcen der Gesundheitsförderung darüber hinaus in einem kritischen Blick auf Wissenschaftsinhalte selbst. Das Moment der Gesundheit lässt sich demnach verstehen als die Einführung eines Kriteriums, das es dem Wissenschaftssystem ermöglicht, in kritische Distanz zu sich selbst zu treten und eine – unter dem Aspekt der Gesundheitsverträglichkeit stehende – Selbstreflexion der Wissenschaft anzuregen. Die Integration einer „gesundheitsfördernden Kritik“ sowohl der Entstehungs- und Sozialisationsbedingungen von Forschung als auch der von ihr erzeugten Produkte und Risiken könnte die Wissenschaft erheblich bereichern.

Schließlich ergeben sich auch im Hinblick auf die Lehre Anschlussstellen zugunsten von Konzepten, Strukturen und Abläufen, die sich an den sozialen und emotionalen Bedürfnissen von Beschäftigten und Studierenden mit dem Ziel orientieren, Lehr- und Lernbeziehungen zu optimieren und auf diese Weise die Qualität wissenschaftlicher Sozialisation in einem ganzheitlichen Sinne zu ermöglichen. Die hierzu erforderlichen pädagogischen Kompetenzen setzen nicht nur eine kognitiv orientierte Qualifizierung der Lehrenden voraus, sondern verlangen auch die Reflexion des eigenen Verhaltens und die Konfrontation mit persönlichen Stärken und Schwächen (Faller 2005). Eine entsprechend persönliche Auseinandersetzung ist jedoch nur in einem vertrauensvollen, offenen und wohlwollenden sozialen Klima möglich, so dass im Hinblick auf die Frage der hochschuldidaktischen Qualifizierung gleichzeitig auch das Problem der Kommunikationskultur im unmittelbaren kollegialen Umfeld sowie der Hochschule als Ganzes zu thematisieren ist.

3. Qualität von Gesundheitsförderung aus Sicht der Hochschulen

Unabhängig von der ausgeführten gesundheitswissenschaftlichen Perspektive werden vor dem Hintergrund der aktuell stattfindenden Veränderungen im Hochschulbereich generell Forderungen nach einer Verbesserung und Effizienzsteigerung in Lehre und Verwaltung erhoben. Zudem muss die Forschung ihre Konkurrenzfähigkeit – etwa im Hinblick auf ihren gesellschaftlichen Nutzen – beweisen (z.B. Weingart 2003; Mayer et al. 2003). In diesem Kontext gewinnen die Themen ‚Qualitätssicherung‘ und ‚Qualitätsmanagement‘ vermehrt Beachtung (Teichler 2005). Dabei hängt die Bewertung der qualitätsrelevanten Prozesse und Ergebnisse u.a. davon ab, welche Zielsetzungen im Einzelnen verfolgt werden sollen, wie ihr Nutzen definiert ist und welche Kriterien als Indikatoren einer hochwertigen und Lehre, Forschung und Verwaltung gelten. Inwieweit es gelingt, den Ansprüchen an Wettbewerbsfähigkeit, Effektivität, Wirtschaftlichkeit und Zielorientierung nachzukommen, wird zudem wesentlich von einem systematischen und nachhaltig wirksamen Einsatz geeigneter Steuerungsinstrumente innerhalb und außerhalb der Hochschulen beeinflusst.

Auch für die Gesundheitsförderung gilt, dass Universitäten und Fachhochschulen den mit den jeweiligen Maßnahmen verbundenen Aufwand zunehmend unter Gesichtspunkten des zu erwartenden Gewinns – sowohl im Hinblick auf den ökonomischen als auch den geschätzten intangiblen Nutzen – bewerten. Dabei geht es ausdrücklich nicht darum, Gesundheitsförderung als (manipulatives) Instrument zu interpretieren, das einer einseitig orientierten Interessenpolitik des Hochschulmanagements dient. Ihr Anliegen ist vielmehr, eine Situation zu generieren, die für alle einem sozialen System zugehörigen Akteure salutogene Bedingungen schafft, erhält und auf diese Weise das langfristige Überleben der Organisation im Sinne der Effektkongruenz¹ sichert. Bezogen auf die Hochschule bedeutet dies, dass Konzepte und Instrumente der Gesundheitsförderung dazu beitragen können, die Herausforderungen, mit denen Hochschulen heute konfrontiert sind, besser und erfolgreicher zu bewältigen.

Die Annahme, dass Gesundheitsförderung im Sinne von Effektkongruenz zur positiven Entwicklung von hochschulbezogenen Leistungszielen beiträgt, leitet sich aus zahlreichen Erfahrungen des Betrieblichen Gesundheitsmanagements ab, dem zufolge sich entsprechende Investitionen nicht nur in Form verringerter Krankenstände amortisieren, sondern vor allem in der Identifikation von Beschäftigten mit dem Betrieb, in Ideenbeiträgen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen, in einer reibungsloseren Zusammenarbeit – vor allem an Schnittstellen – und in der Optimierung der Kundenzufriedenheit und des Außenimages (z.B. Eberle 2006). Übertragen auf die Hochschule dient eine gesundheitsfördernde Gestaltung der Arbeits- und Studienplätze somit der Leistungsqualität des Systems. Dies setzt voraus, dass Gesundheitsförderung ein hohes qualitatives Niveau beweist, welches die beteiligten Hochschulakteure überzeugt und von diesen als langfristiges Ziel verfolgt wird. Entsprechend positive Effekte lassen sich eher dann erzielen und nachweisen, wenn sie als stetige Aktivitäten dauerhaft in den Abläufen und Strukturen der Hochschule verankert sind und auf einem integrativen Management zwischen den verschiedenen Hierarchieebenen und Experten aus unterschiedlichen Fach- und Arbeitsbereichen basieren.

Sowohl aus gesundheitswissenschaftlicher Sicht als auch im Interesse der Entscheidungsträger an Hochschulen gilt es daher, überprüfbare Standards zu entwickeln, die Aufschluss geben über den Grad der Qualität hochschulbezogener Gesundheitsförderung sowie damit verbunden über die Wahrscheinlichkeit positiver gesundheitsbezogener Outcomes und hochschulbezogener Leistungsoutputs.

4. Bisherige Konzepte zur Qualitätssicherung

In der Fachwelt wurden zunächst vor allem die von der University of Central Lancashire veranlassten Aktivitäten als modellhaft übernommen und verbreitet. Zu den damals formulierten Standards zählen z.B. die Verpflichtung der Hochschule zur Realisierung von Gesundheitsförderung in Form eines Leitbildes, der Aufbau einer transparenten Projektstruktur, die Verpflichtung eines Projektkoordinators, die Einrichtung einer intersektoralen Steuerungsgruppe unter Beteiligung von Hochschulleitung, Studierendenvertretern, Beschäftigtenvertretern und Repräsentanten der Kommune u.a. wichtigen Kooperationspartnern. Weiter

wurde gefordert, dass die Hochschule einen konkreten Plan zur Umsetzung der Gesundheitsförderungsstrategie erstellen und sich am geplanten Netzwerk zur Kooperation mit anderen Gesundheitsfördernden Hochschulen beteiligen solle (Tsouros 2000).

Seitens des bundesweiten Arbeitskreises Gesundheitsfördernder Hochschulen wurden kürzlich ebenfalls Gütekriterien formuliert (Gräser et al. 2007). Zu diesen zählen die Orientierung am Setting-Ansatz, am Salutogenese-Konzept, die Integration von Gesundheitsförderung in die Hochschulpolitik und ihre Berücksichtigung als Querschnittsaufgabe, die Einrichtung einer Steuerungsgruppe, die Etablierung von Informationsmanagement, die gleichberechtigte Durchführung von verhaltens- und verhältnispräventiven Maßnahmen, die Verpflichtung zum Prinzip der Nachhaltigkeit, ein konzeptionell verankertes Diversity-Management und die externe Vernetzung mit anderen Hochschulen sowie der Kommune. Die Stärke dieses Ansatzes liegt vor allem in der Art seines Entstehungsprozesses, indem die Gütekriterien über einen längeren Zeitraum hinweg mit den – bei den Sitzungen des Arbeitskreises präsenten – Hochschulvertreter/innen zusammengetragen und von diesen ausformuliert wurden.

Beide Entwürfe intendieren, mit der Definition von Standards die Qualität und Erfolgswahrscheinlichkeit von Gesundheitsförderung an Hochschulen zu erhöhen. Die jeweils in den Modellen enthaltenen Kriterien lassen eine Bezugnahme auf die Settings ‚Kommune‘ und ‚Betrieb‘ erkennen, d.h. sie stützen sich primär auf die Erfahrungen, die in diesen Bereichen heute zum „state of the art“ zählen. Ein darüber hinausgehender Bedarf ergibt sich im Hinblick auf solche Kriterien, die stärker hochschulspezifische Systemkonstellationen fokussieren, und die insbesondere auf aktuelle Legitimationsansprüche zugunsten des für eine qualitätsgesicherte Gesundheitsförderung erforderlichen Ressourcenaufwandes eingehen. Weitergehende Anforderungen bestehen darüber hinaus hinsichtlich der konzeptionellen Differenzierung, Trennschärfe und Konkretisierung der einzelnen Kriterien sowie hinsichtlich der Frage nach der Prozessgestaltung bei der Implementierung der erhobenen Postulate.

Das im Folgenden in Bezug genommene Evaluationsschema wurde auf dem Hintergrund der gesundheitswissenschaftlichen Fachdiskussion ebenso wie des empirischen Kenntnisstandes zu den Bedürfnislagen unterschiedlicher Statusgruppen an Hochschulen entwickelt. Es geht auf hochschulspezifische Struktur- und Prozessanforderungen aus Sicht systemischer Organisationsentwicklungsansätze ein und stellt die Legitimation hochschulbezogener Gesundheitsförderung auf eine ressourcenorientierte Basis. In seiner praktischen Anwendung auf mehrere nationale und internationale Beispiele hochschulbezogener Gesundheitsförderung hat sich das Instrument für den praktischen Einsatz als aussagekräftig erwiesen (vgl. Faller 2005). Abbildung 1 gibt einen Überblick über die enthaltenen zwölf Qualitätskriterien und die diesen übergeordneten vier Qualitätsdimensionen. Operationalisiert wurde das Modell in Form einer Checkliste mit insgesamt 48 Variablen, von

¹ Effektkongruenz ist definiert als „die Übereinstimmung der mittelbaren und unmittelbaren Auswirkungen von Gesundheitsförderung mit den primären Interessen der Hochschule“ (Faller 2005, S. 19).

denen jeweils vier ein Qualitätskriterium beschreiben (zur Checkliste vgl. Faller/Schnabel 2006). Bei regelmäßiger Anwendung der Checkliste ergibt sich ein kontinuierliches Monitoring der implementierten Modifikationen. Dieses bietet eine Hilfestellung für die sukzessive Qualitätsverbesserung der Gesundheitsförderung. Die dem Modell zugrunde liegende qualitätstheoretische Konzeption geht von der Bedingtheit von Ergebnissen durch die jeweils vorausgehenden strukturellen und prozessualen Prämissen aus (vgl. Donabedian 1966; 1988). Dem entsprechend wird intendiert, über die Optimierung der gesundheitsbezogenen Voraussetzungen einen positiven Einfluss auf gesundheitsbezogene sowie auf Leistungsergebnisse der Hochschule auszuüben. Dies setzt voraus, dass Indikatoren aus allen genannten Qualitätsbereichen erhoben werden und in ein Controllingssystem einfließen.

Abbildung 1: Qualitätsdimensionen und -kriterien

Dimension	Qualitätskriterien	Variablen
Bedürfnisgerechtigkeit	• Bedürfnisanalyse	V 1 - 4
	• Partizipation und Empowerment	V 5 - 8
	• Gesundheitsförderndes Führungsverhalten	V 9 - 12
Sachangemessenheit	• Zielklärung und Prozessplanung	V 13 - 16
	• Interne Kommunikation und Schnittstellengestaltung	V 17 - 20
	• Externe Vernetzung und Netzwerkarbeit	V 21 - 24
Nachhaltigkeit	• Strukturetablierung zugunsten der Gesundheitsförderung	V 25 - 28
	• Integration von Gesundheitsförderung in die Hochschulroutine	V 29 - 32
	• Lernfähigkeit des Systems Hochschule	V 33 - 36
Effektkongruenz	• Entwicklung und Anwendung von Indikatorensystemen	V 37 - 40
	• Umsetzung der Gesundheitsförderung in Lehre und Forschung	V 41 - 44
	• Gesundheitsförderung als Bestandteil externer Imagepflege und Öffentlichkeitsarbeit	V 45 - 48

5. Qualitätsdimensionen hochschulbezogener Gesundheitsförderung

Im Hinblick auf die Bedürfnisgerechtigkeit von Maßnahmen und Abläufen gilt, dass sich diese an den Perspektiven und Wünschen der Adressaten orientieren müssen. Die in der Kategorie Bedürfnisgerechtigkeit enthaltenen Variablen bieten Hilfestellungen für die Prüfung der Frage, inwieweit sich Ziele, Interventionen und Bedingungen von Gesundheitsförderung tatsächlich an der Lebenswelt der Adressaten orientieren. Hierzu ist erforderlich, dass entsprechende Bedürfnisse, Sichtweisen und Prioritäten mit geeigneten Methoden differenziert ermittelt, alle Zielgruppen an der Konzeption und Gestaltung von Maßnahmen beteiligt werden und dass ihnen Gelegenheit und Unterstützung für die erforderlichen Empowermentprozesse gewährt wird. Dies gilt insbesondere mit Blick auf benachteiligte Gruppen. In Zusammenhang mit der Implementierung bedürfnisorientierter Maßnahmen spielt weiter die aktive Einbindung des mittleren Managements eine kritische Rolle. Entgegen der häufig geübten Praxis sind ausschließlich personenzentrierte und rational orientierte Qualifizierungsmaßnahmen bei der Führungskräfteentwicklung kaum ausreichend, um er-

wünschte Veränderungen zu erzielen (vgl. Faller 2006b). Eine zentrale Komponente von Bedürfnisgerechtigkeit der Gesundheitsförderung an Hochschulen bildet darüber hinaus die Akzeptanz des Themas in den wissenschaftlichen Einheiten (vgl. Abschnitt 2).

Der Begriff der Sachangemessenheit beschreibt die Eignung von Konzepten und Strategien für die Bearbeitung anstehender Probleme. Ein zentraler Indikator besteht beispielsweise in der Formulierung konkreter Ziele und Vorgehenspläne seitens der Hochschule, denn angesichts der hohen Komplexität von Aktivitäten und Zielgruppen dient die Verabschiedung eines geeigneten Konzepts zur Begrenzung von Blockaden, Orientierungskrisen und ständig wiederkehrenden Interessendiskussionen. Sachangemessenheit manifestiert sich darüber hinaus in der Qualität der schnittstellenübergreifenden Kooperation, Kommunikation und Transparenz oder des Umgangs mit Interessenskonflikten.

Schließlich hängt der Erfolg hochschulbezogener Gesundheitsförderung auch von der Zusammenarbeit mit angrenzenden Settings und externen Einflussebenen ab, deren intelligente Einbeziehung die Hochschularbeit erheblich unterstützen kann.

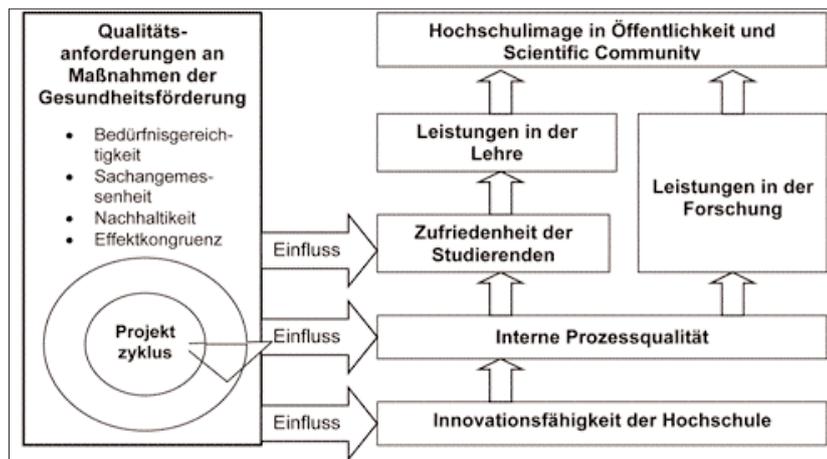
Die Forderung nach Nachhaltigkeit² ergibt sich aus dem Fakt, dass manifeste Veränderungen der individuellen Gesundheit nur über längere Zeiträume hinweg erreichbar sind, so dass Gesundheitsförderung – soll sie ihre Public-Health-orientierten Ziele erreichen – dauerhaft angelegt sein muss (Nutbeam 1988). Nachhaltigkeit in diesem Sinne entwickelt sich in mehreren Schritten: Zu Beginn ist die projektbezogene Etablierung geeigneter Strukturen vonnöten, um stabile Foren für die Kommunikation des Themas Gesundheit innerhalb des Systems Hochschule zu schaffen. Die zweite Phase richtet

sich darauf, die neuen Strukturen und Prozesse in der Arbeitsorganisation und den Abläufen fest zu verankern. Drittens bedeutet Nachhaltigkeit „Dauerhaftigkeit im ständigen Wandel“ (Trojan/Legewie 2003, S. 156), womit Aspekte der Entwicklungs- und Veränderungsfähigkeit angesprochen sind.

Der Begriff der Effektkongruenz beschreibt den Umstand, dass Gesundheitsförderung von der Hochschulleitung nur dann akzeptiert, etabliert und nachhaltig aufrechterhalten wird, wenn für diese Seite die Konformität von gesundheitsfördernden Aktivitäten mit den Zielen der Hochschule bzw. ihren Subsystemen nachvollziehbar ist. Um entsprechende Nachweise führen zu können, ist der regelmäßige Einsatz geeigneter Indikatorensysteme zur Erfassung des Outputs unumgänglich. Dies setzt voraus, dass Gesundheitsförderung überhaupt als Bestandteil der allgemeinen Abläufe in Lehre und Forschung wahrgenommen wird und dort verankert ist. Im Hinblick auf den Nachweis von Ef-

² Hier wird der Begriff der Nachhaltigkeit primär auf die dauerhafte Verankerung, die Integration und die Weiterentwicklung der Gesundheitsförderung an der Hochschule verwendet. Gegenüber dem Verständnis von Nachhaltigkeit im Sinne der Agenda 21 ergeben sich Überschneidungen, eine umfassende Bezugnahme auf die dortige Definition wird jedoch nicht intendiert.

Abbildung 2: Einfluss der Qualität von Gesundheitsförderung auf die Output- und Outcome-Ergebnisse von Gesundheitsförderung in Anlehnung an die BSC



effektkongruenz bedeutsame Größen sind neben Beiträgen zu den Leistungsoutputs der Hochschule auch die Wahrnehmung von Gesundheitsförderung als Element wissenschaftlicher Exzellenz (vgl. Abschnitt 2) oder die Steigerung des Hochschulimages bei Wissenschaftlern, Studierenden und der allgemeinen Öffentlichkeit.

6. Anwendung des Evaluationsinstruments hochschulbezogener Gesundheitsförderung

Der praktische Nutzen des Indikatorenmodells besteht für die Hochschule in Form einer mehrdimensionalen und gleichzeitig überschaubaren anwendungsbezogenen Checkliste. Damit steht ein Verfahren zur Identifikation des Qualitätsstatus der bereits etablierten Gesundheitsförderung zur Verfügung. Das Ergebnis lässt sich in Form eines Netzdiagramms optisch darstellen, so dass die Stärken und Schwächen auf einen Blick sichtbar werden und daraus weitere Handlungsbedarfe und nächste Schritte abgeleitet werden können. Der wiederholte Einsatz der Liste im Rahmen eines Monitoringverfahrens ermöglicht es, Verläufe in den einzelnen Dimensionen zu beobachten und Hypothesen über den Einfluss von Zusammenhängen zwischen ihnen – etwa hinsichtlich des Einflusses von Betroffenenbeteiligung oder Sachangemessenheit auf Effektkongruenz – zu generieren. Der aktuelle Stand der Fachdiskussion lässt jedoch die Frage, ob kausale Zusammenhänge zwischen „intangible assets“ und der Leistungsfähigkeit eines Systems wissenschaftlich erfasst werden können, offen (vg. Diefenbach/Vordank 2005). In der Praxis ist die Legitimationsbasis und Transparenz von Entscheidungen, die – wie vorgeschlagen – auf einer systematischen und regelmäßigen Zusammenhangsanalyse basieren, jedenfalls weitaus tolerabler als ohne eine entsprechende Grundlage. Abbildung 2 veranschaulicht die postulierten Zusammenhänge nochmals. Mit der Möglichkeit zur Visualisierung ist das Verfahren als methodische Hilfe für partizipative Evaluationsverfahren geeignet, indem es anhand der optischen Darstellungen möglich ist, unterschiedliche Einschätzungen innerhalb der Hochschule einander gegenüber zu stellen und als Grundlage für Klärungsprozesse zu nutzen. Angesichts der hohen Zahl unterschiedlicher Projektbeteiligter an Hochschulen

und der dadurch bedingten Komplexität von Bewertungen, Ansprüche und Interessenlagen ist das Potenzial einer großen Bandbreite an Entwicklungsmöglichkeiten und Ressourcen gegeben. Gleichzeitig besteht Bedarf an gelingender Abstimmung zwischen allen Beteiligten. Angesichts dieser Heterogenität intendieren beteiligungsorientierte Evaluationsverfahren nicht die Negation oder das Übergehen von Differenzen und gegensätzlichen Interessenlagen, sondern streben an, eine Hilfestellung für die Offenlegung von Positionen zu bieten um dahinter liegende Interessen zu identifizieren und im gemeinsamen Diskurs nach kreativen Lösungen zu suchen (Wright/Block 2006). In der Praxis erfordert dies die Klärung von Rollendefinitionen, das Herausarbeiten von Aufgabenbereichen und -grenzen, eine professionelle

Moderation von Interessenkonflikten und das Interesse aller Seiten an einer gemeinsamen Lösung im Bewusstsein der damit verbundenen gemeinsamen psychosozialen und sozialstrukturellen Vorteile. Der professionellen Moderation von Interessen und Zielen, aber auch dem – von Seiten der obersten Entscheidungsebene zu formulierenden und einzufordernden – Leitbild einer gesundheitsfördernden Hochschule kommt dabei zentrale Bedeutung zu.

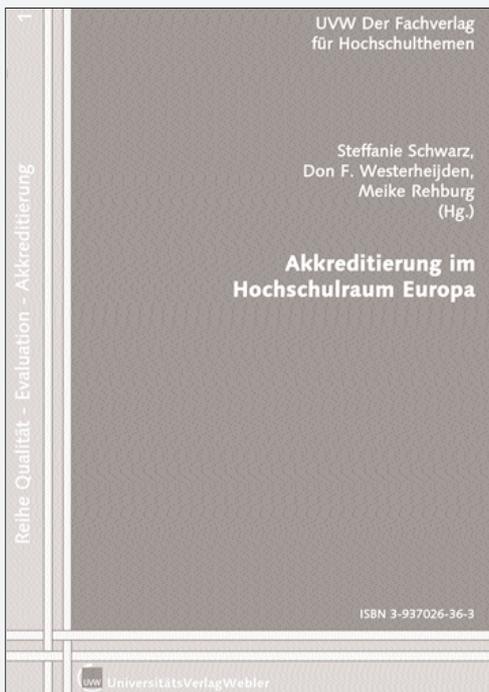
Literaturverzeichnis

- Beck-Dossler, K. (2007): Vernetzung der Universitäten auf Landesebene: Die Bayerische Arbeitsgemeinschaft Suchtprävention und Gesundheitsförderung. In: Krämer, A./Sonntag, U./Steinke, B./Meier, S./Hildebrand, C. (Hg.): Gesundheitsförderung im Setting Hochschule. Wissenschaftliche Instrumente, Praxisbeispiele und Perspektiven. Weinheim.
- Diefenbach, T./Vordank, T. (2005): Erfassung und Bewertung von intangible assets im Rahmen betrieblicher Meß- und Bewertungssysteme. In: Moldaschl, M. (Hg.): Immaterielle Ressourcen. Nachhaltigkeit von Unternehmensführung und Arbeit. München.
- Donabedian, A. (1966): Evaluating the quality of medical care. *Milbank Memorial Fund quarterly*, 1966, No. 44, pp. 166-206.
- Donabedian, A. (1988): The Quality of Care. How Can it Be Assessed? In: *Journal of the American Medical Association*, Vol. 260, 1988, No. 12, pp. 1743-1748.
- Dooris, M. (1998): The university as a setting for sustainable health. University of Central Lancashire. In: Tsouros, A. D./Dowding, G./Thompson, J./Dooris, M. (Eds.): *Health Promoting Universities. Concept, experience and framework*. Copenhagen.
- Eberle, G. (2006): Erfolgsfaktor Betriebliches Gesundheitsmanagement – betriebswirtschaftlicher Nutzen aus Unternehmenssicht. In: Kirch, W./Badura B. (Hg.): *Prävention*. Heidelberg.
- Faller, G. (2005): Qualitätsaspekte hochschulbezogener Gesundheitsförderung. Frankfurt.
- Faller, G. (2006a): Gesundheit und Arbeit aus Sicht der verschiedenen Statusgruppen an Hochschulen. In: Faller, G./Schnabel, P.-E. (Hg.): *Wege zur gesunden Hochschule. Ein Leitfaden für die Praxis*. Berlin.
- Faller, G. (2006b): Gesundheitsförderndes Führungsverhalten als Bestandteil der Hochschulkultur. In: Faller, G./Schnabel, P.-E. (Hg.): *Wege zur gesunden Hochschule. Ein Leitfaden für die Praxis*. Berlin.
- Faller, G./Schnabel, P.-E. (2006): *Wege zur gesunden Hochschule. Ein Leitfaden für die Praxis*. Berlin.
- Faller, G. (2007): Vernetzung Gesundheitsfördernder Hochschulen auf Landesebene – das Beispiel Nordrhein-Westfalen. Bedeutung des Landes NRW für die Gesundheitsförderung an Hochschulen. In: Krämer, A./Sonntag, U./Steinke, B./Meier, S./Hildebrand, C. (Hg.): *Gesundheitsförderung im Setting Hochschule. Wissenschaftliche Instrumente, Praxisbeispiele und Perspektiven*. Weinheim.
- Faller, G./Sonntag, U. (2005): NRW-Hochschulen im Aufbruch – Netzwerkarbeit zur hochschulbezogenen Gesundheitsförderung. Thema des Monats Juli 2005. Internet: http://www.luk-nrw.de/praev/thema/thema_05_07.asp [Zugriff 20.12.2006]

- Goleman, D./Boyatzis, R./McKee, A. (2002): Emotionale Führung. 2. Aufl. München.
- Gräser S./Hartmann T./Sonntag U. (2007): Der Arbeitskreis Gesundheitsfördernde Hochschulen als gestaltende und vernetzende Plattform für das Setting Hochschule. In: Krämer, A./Sonntag, U./Steinke, B./Meier, S./Hildebrand, C. (Hg.): Gesundheitsförderung im Setting Hochschule. Wissenschaftliche Instrumente, Praxisbeispiele und Perspektiven. Weinheim.
- Kickbusch, I. (2003): Gesundheitsförderung. In: Schwartz, F.-W. (Hg.): Das Public Health Buch. Gesundheit und Gesundheitswesen. 2. Aufl. München.
- Krämer, A./Sonntag, U./Steinke, B./Meier, S./Hildebrand, C. (2007): Gesundheitsförderung im Setting Hochschule. Wissenschaftliche Instrumente, Praxisbeispiele und Perspektiven. Weinheim.
- Mayer, E./Daniel, H.-D./Teichler, U. (2003): Hochschulreformen im Dialog von Hochschulforschung und Hochschulpraxis – die Darmstadt-Kassel-Runde. In: Schwarz, S./Teichler, U. (Hg.): Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung. Frankfurt.
- Nieder, P. (1999): Führung durch Vertrauen zur Reduzierung von Angst. In: Freimuth, J. (Hg.): Die Angst der Manager. Göttingen.
- Nutbeam, D. (1998): Evaluating Health Promotion. In: Health Promotion International, Jg. 13, 1998, H. 1, S. 27-44.
- Rosenbrock, R. (2006): Vorwort: Hochschulen im Blick der Gesundheitswissenschaften. In: Faller, G./Schnabel, P.-E. (Hg.): Wege zur gesunden Hochschule. Ein Leitfaden für die Praxis. Berlin.
- Schnabel, P.-E. (2006): Zur Gesundheit des wissenschaftlichen Personals an Hochschulen – vermeidbare Belastungen erkennen und Potenziale fördern. In: Faller, G./Schnabel, P.-E. (Hg.): Wege zur gesunden Hochschule. Ein Leitfaden für die Praxis. Berlin.
- Schnabel, P.-E. (2007a): Die Gesundheit von wissenschaftlich Beschäftigten – eine nicht einfach zu erreichende Statusgruppe. In: Krämer, A./Sonntag, U./Steinke, B./Meier, S./Hildebrand, C. (Hg.): Gesundheitsförderung im Setting Hochschule. Wissenschaftliche Instrumente, Praxisbeispiele und Perspektiven. Weinheim.
- Spath, D./Braun, M./Grunewald, P. (2004): Gesundheits- und leistungsförderliche Gestaltung geistiger Arbeit: Arbeitsgestaltung unter Einbeziehung menschlicher Eigenzeiten und Rhythmen. Bielefeld.
- Stock, C. (2001): Nachhaltige Gesundheit an Hochschulen fördern – Das Konzept der gesundheitsfördernden Hochschule. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 2001, H. 2, S. 203-217.
- Teichler, U. (2005): Was ist Qualität? In: Das Hochschulwesen, 2005, H. 4, S. 130-136.
- Trojan, A./Legewie, H. (2001): Nachhaltige Gesundheit und Entwicklung. Leitbilder Politik und Praxis der Gestaltung gesundheitsförderlicher Umwelt- und Lebensbedingungen. Frankfurt.
- Trojan, A./Legewie, H. (2003): Nachhaltigkeit und nachhaltige Gesundheitsförderung. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA). (Hg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung: Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden der Gesundheitsförderung. 4. erw. u. überarb. Aufl. Schwabenheim/Selz.
- Tsouros, A. (2000): Health Promoting Universities: concept and strategy. In: Sonntag, U./Gräser, S./Stock, C./Krämer, A. (Hg.): Gesundheitsfördernde Hochschulen. Konzepte, Strategien und Praxisbeispiele. Weinheim.
- Tsouros, A. D./Dowding, G./Thompson, J./Dooris, M. (1998): Health Promoting Universities. Concept, experience and framework. Copenhagen.
- Weingart P. (2003): Wissenschaftssoziologie. Bielefeld.
- Wright, M.T./Block, M. (2006): Partizipative Qualitätssicherung und Evaluation in der lebensweltorientierten Primärprävention. In: Kirch, W./Badura B. (Hg.): Prävention. Heidelberg.

■ Dr. Gudrun Faller, Professorin für Betriebliche Gesundheitsförderung und Organisationsentwicklung, Hochschule Magdeburg-Stendal, E-Mail: gfaller@luk-nrw.de

Stefanie Schwarz, Don F. Westerheijden, Meike Rehborg (Hg.)
Akkreditierung im Hochschulraum Europa
Überblick gewinnen, von anderen lernen...



ISBN 3-937026-36-3, Bielefeld 2005, 261 Seiten, 34.20 Euro

Die gravierende Umstellung der Studiensysteme im Zuge des Bologna-Prozesses hat zunehmenden Bedarf an Qualitätssicherung ausgelöst.

Infolgedessen haben fast alle europäischen Staaten Verfahren zur Akkreditierung von Hochschulen, Studienprogrammen oder Akademischen Graden entwickelt. Die Vielfalt ist kaum noch überschaubar. Nicht zuletzt interessiert die Frage, inwieweit es in Deutschland im Vergleich zu europäischen Nachbarländern gelungen ist, die Qualitätssicherungsmaßnahmen mit Augenmaß auf das Notwendige zu beschränken.

Der vorliegende Band gibt ausführlich Antwort auf Fragen zum derzeitigen Stand und den Entwicklungen der Akkreditierung im europäischen Hochschulraum. In einer vergleichenden Analyse werden zunächst 20 europäische Länder hinsichtlich ihrer Akkreditierungs- und Evaluierungsverfahren vorgestellt. Im Anschluss wird der aktuelle Stand der Implementierung von Akkreditierungsmaßnahmen im deutschen Hochschulsystem aufgezeigt. Danach werden sieben Beispiele ausgewählter länderspezifischer Ergebnisse detailliert dargestellt.

An Länderberichten wurden die großen europäischen Protagonisten berücksichtigt, ergänzt um osteuropäische Beispiele. Schließlich folgen Länder, deren Situation oft mit jener in Deutschland verglichen wird. Dabei wurden das Vereinigte Königreich, Frankreich und Spanien, Ungarn und Polen sowie Norwegen und Dänemark ausgewählt.

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte HM, IVI, P-OE, HSW und ZBS

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Heft 2/2007

9. Workshop Hochschulmanagement 2007 in Münster

Politik, Förderung, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten

André Horstkötter & Aloys Prinz

Reaktionen von Studierenden auf Studiengebühren:

Mikroökonomische Überlegungen und empirische Ergebnisse

Leitung von Hochschulen und deren Untergliederungen

Katharina Spraul

Anwendungsfelder der Bildungsrendite als Zielgröße für das Hochschulmanagement

Organisations- und Managementforschung

Sonja Lück

Studentische Lehrevaluation im Rahmen neuer Studienstrukturen

Helge Krusche, Joachim Prinz & Andreas Wiendl

Auswirkung von Lernsoftware in der universitären Lehre

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

Forum für Interkulturalität, Diversity-Management, Anti-Diskriminierung und Inklusion

Heft 1/2007

Forschung über IVI

Steffen H. Boie, Malte R. Kutscher & Desiree H. Ladwig

Diversity & Inclusion -

Das Management der Integration von Vielfalt und Unterschiedlichkeit

Politik, Gestaltung und Entwicklung der IVI

Maïke Andresen

Corporate Universities – Chance für Diversity & Inclusion

Kathrin van Riesen

Gender als didaktisches Prinzip

Britta Thege & Ingelore Welpé

Über Genderfairness und organisationale Widerstände auf dem Weg zur geschlechtergerechten Hochschule

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

Heft 2/2007

Forschung zur Personal- und Organisationsentwicklung

Hans-Jürgen Lorenz

„Von der Qualität zur Exzellenz“ – Anforderungen an Hochschulen durch Akkreditierungsverfahren, Evaluation, Qualitätssicherungsmaßnahmen und Qualitätsmanagement

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Ina Voigt & Anja von Richthofen

Weiterentwicklung der Berufungsverfahren an Hochschulen

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Simone Gruber & Petra Pistor

Lehrevaluation - Entscheidend ist, was man draus macht!

Qualitätsentwicklung durch studentische Lehrveranstaltungsbeurteilung am Beispiel des Lehrevaluationsverfahrens an der Universität Duisburg-Essen

Anne Brunner

Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend trainieren. Spiele für Seminar und Training - Folge 2

Wertschätzung der Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

„Wenn die Qualität der Beiträge gehalten wird, kommt keine qualitätsbewusste Beratungsstelle um die Wahrnehmung dieser Publikation herum - ein Muss für Praktikerinnen und Ausbilder.“

Othmar Kürsteiner, Berufs- und Studienberatung Zürich, in seiner Rezension der ZBS in PANORAMA, Die Fachzeitschrift für Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsmarkt, H. 2/07, S. 27.

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Heft 3/2007
Praxisbezug auf unterschiedlichen Handlungsebenen

Hochschulentwicklung/-politik

Stephan Laske, Claudia Meister-Scheytt, Bernadette Loacker & David Lederbauer

Eckpunkte für eine erfolgreiche Arbeit von Hochschulräten - Schlussfolgerungen aus einem Realexperiment

Love Letter to Higher Education:
Wolff-Dietrich Webler
Zur Theorie-Praxis-Beziehung der Wissenschaft und dem Problem des Praxisbezuges im Studium

Gerd Grözing
Studiengebühren und Familiengründung - Eine (noch) unterschätzte Problemzone

Hochschulforschung

Brigitta K. Pfäßli, Marius Metzger, Gregor Imhof & Irene Dietrichs
Wie begleitete Selbststudien gelingen Ergebnisse einer Studierenden- und Dozierendenbefragung

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Sandra Müller
eLearning im Europarecht – Ein Praxisbericht

In eigener Sache

Ludwig Huber zum 70. Geburtstag

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Heft 3/2007

Beratungsentwicklung/-politik

Franz Rudolf Menne
Zur Geschichte der allgemeinen Studienberatung an deutschen Hochschulen zwischen 1905 und 1945

Cort-Denis Hachmeister, Maria E. Harde, Markus F. Langer & Christian Langkafel
Einflussfaktoren der Studienentscheidung – erste Ergebnisse einer empirischen Studie von CHE und EINSTIEG

Helga Knigge-Illner & Nikolaj Sprenger
Deadline 15. Juli – Eine kleine Interviewbefragung zur Situation von Studienbewerbern

ZBS - Zeitschrift für Beratung und Studium: **Sind Studierende heute ausgebrannt?** Ein Interview mit Professor Rolf Dobischat, dem Präsidenten des Deutschen Studentenwerks (DSW)

Praxisberichte

Baris Ünal
Als studentische Hilfskraft am Info-Counter der Studienberatung – Ein persönlicher Erfahrungsbericht

Jana Knott
Kollegiales Coaching als neues Beratungsformat für Promovenden

Tagungsbericht

„Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktik“ - Tagung der Dortmund Spring School for Academic Staff Developers (DOSS) vom 5. – 7. März 2007 (*Brigitte Reysen-Kostudis*)



Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/923 610-12

Fax:
0521/923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

viele Hochschulen bauen zur Zeit ihre Tutorenprogramme aus.
Im Folgenden bietet der UniversitätsVerlagWebler mit der Kombination von zwei Titeln die ideale Ratgeberliteratur für Tutorien.

Fachbereiche geben diese beiden Bücher (zus. 37.40 Euro zzgl. Versandkosten) mit Hilfe der Studienbeiträge jedem Tutor als persönliche Ausstattung an die Hand („Verbrauchsmaterial“).
Das ist eine einmalige Investition in die Qualität der Tutorien, die den Studierenden direkt zugute kommt, also sich lohnt!

Helen Knauf: Tutorenhandbuch Einführung in die Tutorienarbeit

Reihe Gestaltung motivierender Lehre
in Hochschulen: Praxisanregungen

Das Tutorenhandbuch bietet eine grundlegende Einführung in die Tutorienarbeit und kann als Ideenschatz für die Gestaltung von Tutorien und Workshops zur Tutorenqualifizierung dienen. Einzelne Veranstaltungskonzepte laden zur Nachahmung ein; Erfahrungsberichte aus der Tutorienarbeit zeigen, wie Tutorien an Hochschulen etabliert werden können.

Das Handbuch gibt in übersichtlicher Form Antworten u.a. zu den Fragen:

Was ist Tutorienarbeit?

Wie kann erfolgreiche Tutorienarbeit geleistet werden?

Welche Methoden finden Anwendung?

Für jeden, der sich mit Tutorienarbeit beschäftigt, ist dieses Buch ein unentbehrliches Arbeitsmittel.

ISBN 3-937026-34-7, Bielefeld 2007,
2. überarbeitete Auflage, 159 Seiten, 22.80 Euro

Bestellung

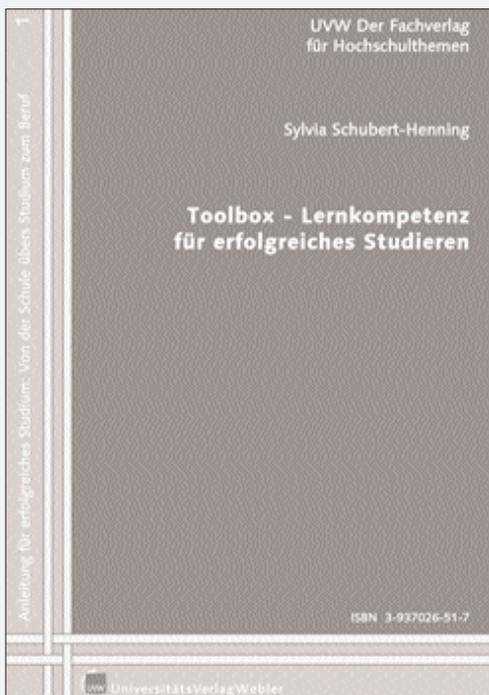
Mail: info@universitaetsverlagwebler.de,

Fax: 0521/ 923 610-22



Sylvia Schubert-Henning

Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren



Die „Toolbox – Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren“ enthält 40 Tools, die lernstrategisches Know-how für selbstgesteuertes Lernen mit Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens verknüpfen. Diese Handwerkszeuge unterstützen Studierende bei der Verbesserung ihres Selbstmanagements, beim gezielten Lesen von wissenschaftlichen Texten sowie beim Vorbereiten und der Präsentation von Referaten. Darüber hinaus erhalten Studierende mit den Tools grundlegende Tipps zum Erstellen von Hausarbeiten oder zur Prüfungsvorbereitung. Die Tools eignen sich besonders gut als kompaktes Material für Fachtutorien in der Studienanfangsphase, für selbstorganisierte Lerngruppen oder auch für Studierende, die sich diese Fertigkeiten im Selbststudium aneignen wollen. Ein Blick auf die theoretischen Grundlagen von Lernkompetenzen lassen die Werkzeuge des selbstgesteuerten Lernens im Studium „begreifbar“ werden. Mit einer gezielten Anwendung der Tools werden die Lernmotivation und die Freude am Studieren maßgeblich gestärkt.

ISBN 3-937026-51-7, Bielefeld 2007, 110 Seiten, 14.60 Euro

Bestellung

Mail: info@universitaetsverlagwebler.de,

Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe Anleitung für erfolgreiches Studium:
Von der Schule übers Studium zum Beruf