

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

- Wozu Qualitätskultur?

- Kriterien guter Lehre aus Studierendenperspektive
Wie sehen das eigentlich die Studierenden?

- Heterogenität und Studierfähigkeit –
Erste Ergebnisse aus einer Längsschnittbefragung

- Qualitätssicherung an Hochschulen
durch externe Quality Audits –
Ein Praxiseinblick in das finnische System

1
2017

Herausgeberkreis

Hans-Dieter Daniel, Dr., Professor für Sozialpsychologie und Hochschulforschung, ETH Zürich (CH), Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich

Susan Harris-Huermann, Dr., Post-doctoral Research Fellow, Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer

Michael Heger, Dr., Prof., Geschäftsführer des Zentrums für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZHQ), Fachhochschule Aachen

Stefan Hornbostel, Dr., Professor für Soziologie (Wissenschaftsforschung), Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, Leiter des Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), Berlin

René Krempkow, Dr., wissenschaftlicher Referent im Bereich „Programm und Förderung“, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Hauptstadtbüro Berlin

Lukas Mitterauer, Dr., stellvertretender Leiter der besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung, Universität Wien

Philipp Pohlenz, Dr., Professor für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre, Humanwissenschaftliche Fakultät der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Uwe Schmidt, Dr., Prof., Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Universität Mainz, Geschäftsführer des Hochschulevaluationsverbundes Südwest

Wolff-Dietrich Webler, Dr., Prof., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway), Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

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

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

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

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

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: UVW, info@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 erhalten Sie auf Anfrage beim Verlag.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 06.02.2017

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

Druck: Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 190, 33719 Bielefeld

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)
Jahresabonnement: 74 €
Einzel-/Doppelausgabe: 21 €/38 €

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezeptionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

1

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Elena Wilhelm
Wozu Qualitätskultur?

2

*Kim Lücking, Mareike Landmann, Katja Meyer-Wegner,
Anna-Linda Sachse, Yolanda Brixel & Stefan Herzig*
Kriterien guter Lehre aus Studierendenperspektive
Wie sehen das eigentlich die Studierenden?

10

Miriam Barnat, Joana Abelha Faria & Elke Bosse
Heterogenität und Studierfähigkeit –
Erste Ergebnisse aus einer Längsschnittbefragung

17

Qualitätsentwicklung, -politik

Jasmin Overberg & Heinke Rübken
Qualitätssicherung an Hochschulen
durch externe Quality Audits –
Ein Praxiseinblick in das finnische System

25

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

Susanne Schulz (Hg.):

Personalentwicklung an Hochschulen – weiterdenken Berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleiten

„Personalentwicklung an Hochschulen weiterdenken“ – unter diesem Titel stand der am 28. November 2013 von der Personal- und Organisationsentwicklung der Universität Duisburg-Essen veranstaltete Kongress.

Expertinnen und Experten diskutierten über aktuelle Herausforderungen von PE an Universitäten und Hochschulen. Insbesondere unter dem Aspekt wie berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleitet werden können. Der vorliegende Band enthält die Beiträge der Referentinnen und Referenten des Kongresses und weitergehende Artikel, die „Good-Practice“ Beispiele zu erfolgreichen PE-Formaten geben.

Der thematische Bogen ist weit gespannt. Die Beiträge zeigen unterschiedliche Perspektiven der Personalentwicklung auf:

- die Verbindung von Personal- und Organisationsentwicklung
- Möglichkeiten der Potentialentwicklung und Personaldiagnostik
- Faktoren des Life-Long-Learning
- Gesundheitsmanagement
- und der ökonomische Nutzen von PE.

Der Kongressband greift die Kernthemen einer zukunftsorientierten Personalentwicklung auf, identifiziert Handlungsfelder und zeigt Strategien auf, um den Anforderungen der Organisation Hochschule an PE gerecht zu werden.

*ISBN 978-3-937026-94-7, Bielefeld 2015, 269 Seiten,
46.60 Euro zzgl. Versand*



**Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).**

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

Mit der vorliegenden Ausgabe wird eine Debatte zum Qualitätsverständnis insbesondere in der Lehre an Hochschulen fortgeführt und vertieft, die in dieser Zeitschrift von Anfang an eine wichtige Rolle spielte. Dabei wird zum einen in eher konzeptioneller Weise das Qualitätsverständnis thematisiert und wie sich dies in der Qualitätsstrategie einer Hochschule manifestiert. Zum anderen werden empirische Analysen vorgestellt, die für das Qualitätsverständnis und die Qualitätsentwicklung wichtige Ergebnisse aufzeigen. Das Spektrum reicht hier von Analysen zur Studierendenperspektive auf Lehrqualität über Analysen zu Einflussfaktoren auf die Studierfähigkeit bis hin zum Beitrag von Quality Audits für die Qualitätsentwicklung.

Elena Wilhelm plädiert in ihrem Beitrag in Anlehnung an Lee Harvey und Bjørn Stensaker für **Qualitätskultur** als Einladung zur kontroversen Diskussion und Reflexion unter Peers. Hierbei geht sie zunächst auf Aspekte der Qualität und Leistung (im Bereich Hochschulbildung) sowie deren Bewertung ein und erörtert mit Rückgriff auf Thesen von Ulrich Teichler die damit verbundenen Herausforderungen. Anschließend widmet sie sich der Frage nach der Qualitätskultur und diskutiert neuere Konzeptionsversuche. Am Schluss ihres Beitrages zeigt Wilhelm exemplarisch, wie die Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften dies in ihrer neuen Qualitätsstrategie anwendet.

Seite 2

Der Beitrag von *Kim Lücking, Mareike Landmann, Katja Meyer-Wegner, Anna-Linda Sachse, Yolanda Brixel und Stefan Herzig* nähert sich dem Thema Qualität der Lehre bzw. den **Kriterien guter Lehre** speziell **aus Studierendenperspektive**. Mit Hilfe einer Pfadanalyse zur Befragung von Studierenden der Universität Köln und der Auswertung von Freitextantworten in einem Kategoriensystem wird der Frage nachgegangen, welche Faktoren aus Sicht der Studierenden zu guter Lehre beitragen. Das Autorenteam diskutiert aus konzeptioneller Sicht und mit Hilfe von sowohl quantitativen als auch qualitativen Methoden, warum eine Einbeziehung der Studierendenperspektive für die Kriterien guter Lehre wichtig ist. Ihre Befunde stellen das Kompetenzprofil der Lehrpersonen als bedeutsam für die Güte von Lehrveranstaltungen aus Studierendenperspektive heraus. Dabei ist insbesondere der Fokus Studierender auf die Lehrperson, d.h. den Menschen hinter der Lehrveranstaltung, bemerkenswert.

Seite 10



René
Krempkow



Uwe Schmidt

Miriam Barnat, Joana Abelha Faria und Elke Bosse greifen das Thema der **Heterogenität in der Lehre** auf und bringen dies in Zusammenhang mit Ansätzen der Studienerfolgsforschung. Ausgehend von einer Differenzierung nach individuellen, sozialen und organisationalen Aspekten von Heterogenität nähern sie sich über das Konstrukt der **Studierfähigkeit** einem Verständnis, welche möglichen Einflussfaktoren auf heterogene Studienvoraussetzungen zurückgeführt werden können. Hierzu werden Unterschiede im Hinblick auf die Konstrukte der epistemischen Neugier sowie der Lernstrategie fokussiert. Die in diesem Beitrag referierten und auf den Beginn des Studiums bezogenen Ergebnisse zeigen zunächst geringere Differenzen als allgemein im Diskurs um die Heterogenität von Studienredengruppen unterstellt wird.

Seite 17

Jasmin Overberg und Heinke Rübken befassen sich in ihrem Beitrag mit Fragen des **Qualitätsverständnisses** auf systemischer Ebene, indem sie einen Einblick in das Verfahren des Quality Audits in Finnland bieten. Sie greifen hiermit eine im deutschen Akkreditierungssystem aktuelle Diskussion auf, die u.a. in der durch den Akkreditierungsrat in 2016 initiierten Experimentierklausel, die die Entwicklung alternativer Verfahren zur Systemakkreditierung erlaubt, ihren Niederschlag findet. Die Autorinnen kommen hierbei zu differenzierten Ergebnissen, die Wirksamkeit, vor allem aber auch die Grenzen der in Finnland eingesetzten Quality Audits aufzeigen. So ist die Akzeptanz der Verfahren, wie auch die aus den Hochschulen geäußerte Kritik durchaus vergleichbar mit Einschätzungen, die im Hinblick auf die Nützlichkeit von Systemakkreditierung bzw. institutioneller Qualitätssicherung insgesamt geäußert werden.

Seite 25

René Krempkow & Uwe Schmidt

Elena Wilhelm



Elena Wilhelm

Wozu Qualitätskultur?

The concept of quality culture was originally introduced as a countermovement to a technically-oriented understanding of quality assurance. Today, quality culture is understood to include the development of compliance with regard to quality assurance, and quality culture is seen as a reliable, measurable and designable dimension. This leads to even more measurements. In line with Lee Harvey and Bjørn Stensacker, the current article calls for quality culture to be seen as an invitation to context-dependent, controversial discussion and reflection among peers and not as a «set of bureaucratic procedures». To introduce the topic, the first chapter addresses aspects of quality and performance and how they are evaluated, and, with recourse to the theses put forward by Ulrich Teichler, discusses the related challenges. The second chapter pursues the question of quality culture and discusses new approaches to its conceptualisation. The third chapter presents four theses on how, in the view of the author, the area of quality assurance and quality development should evolve in the future. In conclusion, examples are given of how, in its new quality strategy, the Zurich University of Applied Sciences has implemented the findings and addressed the uncertainties presented.

Das Konzept Qualitätskultur wurde ursprünglich als Gegenbewegung zu einem technizistischen Verständnis von Qualitätssicherung eingeführt. Heute wird unter Qualitätskultur die Entwicklung von Compliance gegenüber der Qualitätssicherung verstanden und Qualitätskultur wird als eine operationalisierbare, messbare und gestaltbare Dimension erfasst. Das führt zu noch mehr Vermessungen. Der vorliegende Artikel plädiert zusammen Lee Harvey und Bjørn Stensacker, Qualitätskultur als eine Einladung zur kontextabhängigen, kontroversen Diskussion und Reflexion unter Peers aufzufassen und nicht als ein „Set von Erzeugungsprozeduren“. Hinführend zum Thema wird im ersten Kapitel auf Aspekte der Qualität und Leistung sowie deren Bewertung eingegangen und es werden – mit Rückgriff auf Thesen von Ulrich Teichler – die damit verbundenen Herausforderungen erörtert. Das zweite Kapitel widmet sich der Frage nach der Qualitätskultur und diskutiert neuere Konzeptionsversuche. Im dritten Kapitel wird in vier Thesen erörtert, wie die künftige Entwicklung im Bereich Qualitätssicherung und -entwicklung nach Auffassung der Autorin verlaufen sollte. Abschließend wird exemplarisch gezeigt, wie die Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften die dargelegten Erkenntnisse und Unklarheiten in ihrer neuen Qualitätsstrategie umgesetzt hat.¹

1. Qualität und Leistung

Qualität – der Begriff ist mehr als 2000 Jahre alt (vgl. Bartel-Lingg 1996, S. 27; zitiert in: Kremmkow 2005, S. 22) – Qualität als Konzept ist nicht dasselbe wie Qualitätssicherung. Die Differenz zwischen Qualität und Qualitätssicherung ist konzeptionell ähnlich wie die zwischen Intelligenz und Intelligenztests, welche behaupten,

Intelligenz zu messen (vgl. Harvey 2006, S. 1). Obwohl das natürlich trivial ist und jedem einleuchtet, ist die Verwechslung dennoch üblich. Es gibt bis heute keine allgemein geteilte Definition der Intelligenz und auch keinen Konsens beispielsweise über Bildungsqualität (vgl. auch Kremmkow 2005, S. 34). Ich bezweifle auch, dass man dies fächer-, studierendentypus-, struktur- und hochschulunspezifisch, wenn überhaupt, beantworten kann (vgl. Kromrey 1993, S. 46; zitiert in: Kremmkow 2005, S. 36). Natürlich bauen wir unsere Lehre auf einer Reihe von Erkenntnissen aus der Bildungstheorie, der Lernpsychologie, der Motivationspsychologie, der Kreativitätstheorie, der Kommunikationstheorie und so weiter auf. Und diese Zugänge sind allemal besser als Alltagstheorien (vgl. ebd.). Aber sie sind höchst divergent. Und sie haben nur die didaktischen Zugänge im Blick. Über Inhalte wird recht wenig gesprochen. Die meisten Ansätze versuchen außerdem, von der Lehrleistung und ihrer Erfassung auf die Qualität des Studiums zu schließen. Dabei wird übersehen, dass Lehrleistungen in Veranstaltungen nur einen Teil der Einflüsse ausmachen, die zu einem Studienerfolg beitragen (vgl. Webler 2011, S. 92). Webler plädiert in der Folge für einen sehr viel präziseren Gebrauch der Begriffe Lehrqualität, Lehrerfolg, Lern- und Studienerfolg.² Auch über Qualität in der Forschung und die Kriterien von Forschungsqualität sind wir uns nicht einig. Es existieren bisher keine allgemein akzeptierten Bewertungs-

¹ Der Beitrag beruht auf einem Vortrag, welchen die Autorin an der Bürgenstock-Konferenz am 8. Januar 2016 in Luzern gehalten hat. Die Bürgenstock-Konferenz ist eine jährlich stattfindende Konferenz für die Führungspersonen der Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz.

² Zur Schwierigkeit der Erfassung der Lehrqualität vgl. auch Webler 1992 und 2009.

kriterien für Forschungsqualität und wir alle kennen die kontrovers geführten Diskussionen über den *h*-Index, den Journal Impact Factor, über bibliometrische und neuerdings altmetrische³ Bewertungsgrundlagen und die damit einhergehenden, ungelösten Probleme.⁴

Die Dinge liegen indes noch komplizierter. Denn wenn wir von Qualität oder Qualitätskriterien zu reden glauben, führen wir oft Leistungskriterien ein. Seit geraumer Zeit werden Leistung und Qualität in denselben Zusammenhängen und synonym verwendet (vgl. Krempkow 2005, S. 16). Peer Pasternack kommt in seiner Bestandsaufnahme zur Qualitätsorientierung an Hochschulen zum Schluss, dass die Hochschulen künftig Leistungsanreizmodellen nicht mehr ausweichen können und zählt diese zu den Instrumenten der Qualitätsentwicklung (vgl. Pasternack 2004, S. 56; zitiert in: Krempkow 2005, S. 63). Es liegen keine empirischen Untersuchungen vor, welche belegen, dass Anreizsysteme Qualität verbessern. Und es gibt Studien, die von Negativeffekten berichten und von der Zerstörung der intrinsischen Motivation durch materielle Anreize (vgl. z.B. Minssen/Wilkesmann 2003, S. 117, Ronge 2000, S. 189; zitiert in: Krempkow 2005, S. 75). Auch zu den anderen Qualitätssicherungs- und -entwicklungskonzepten gibt es übrigens kaum Evidenz, dass sie Qualität wirklich verbessern. Was natürlich auch schwierig zu belegen ist, wenn Qualität noch nicht einmal definiert ist.

Und nicht nur werden Leistung und Qualität gleichgesetzt, sondern, so Ulrich Teichler, „es ist von Leistung oder Qualität die Rede – selbst dann, wenn es um Effektivität oder Effizienz im Hinblick auf sehr unterschiedliche Ziele geht“ (Teichler 2003, S. 5).

Es gibt weder eine einheitliche Begriffswelt noch einen Konsens darüber, was Leistung und was Qualität ist. Sind z.B. der Journal Impact Factor oder die eingebrachten Drittmittel Leistungs- oder Qualitätsindikatoren? Oder sind sie beides?

Die Hochschulen verwenden eine Vielzahl von Kriterien und Indikatoren, um ihre Forschung zu beurteilen. Die Gewichtung zwischen qualitativen und quantitativen Elementen ist je nach Hochschule unterschiedlich, wobei die quantitative Leistungsmessung überwiegt. Für die Fachhochschulen hat das „European Network for Universities of Applied Sciences“ (UASnet) ein Indikatorsystem für die Messung von Forschung entwickelt (vgl. UASnet 2011, S. 11ff.). Die entwickelten Indikatoren sind ausschließlich quantitativer Natur und das System bleibt damit weit hinter den bekannten Desideraten und hinter universitären Systemen zurück.

Rein quantitative Merkmale werden häufig als Qualitäten präsentiert. Doch sind eine tiefe Drop-out-Quote, ein günstiges Lehrkräfte-Studierenden-Verhältnis oder ein hoher Publikations-Output für sich betrachtet keine Qualitäten. Sie sind kontextabhängig mit guter, hinreichender oder auch mit unzulänglicher Qualität verbunden (vgl. Pasternack 2001, S. 161).

Der quantitative Output ist also nicht mit wissenschaftlicher Leistung, Kreativität, Innovation und Qualität zu verwechseln. Und die Resonanz, gemessen an der Zitationshäufigkeit oder – bei den Altmetrics – gemessen an der Anzahl Views, Downloads und Speicherungen von Beiträgen zum Beispiel auf ResearchGate, Facebook,

CiteULike, Mendeley, Academia.edu, Google+, Facebook, Twitter oder Zotero – ist nicht zwingend ein Hinweis auf Qualität (vgl. Fröhlich 1999, S. 31). Die Beurteilung der Forschung prioritär über quantitative Indikatoren und insbesondere auch zeitschriftenbasierten Metriken geraten weltweit zunehmend unter Druck (zur Kritik an den Metriken vgl. beispielsweise Fröhlich 1999, Brembs et al. 2013). Die am häufigsten verwendete Metrik, der Journal Impact Factor (JIF), berechnet den „Einfluss“ einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift anhand der durchschnittlichen Anzahl von Zitaten, die ein darin veröffentlichter Artikel erreicht. Der Journal Impact Factor liefert nicht für alle Wissenschaftszweige Ergebnisse. In vielen Disziplinen erfolgt die Verbreitung des Wissens nicht vorwiegend über die Publikation von Artikeln in wissenschaftlichen Zeitschriften, sondern in Form von mündlichen Mitteilungen an Kongressen, in Form von Monografien, von Patenten oder Berichten („graue Literatur“). Diese Formen der Wissensvermittlung werden von den internationalen bibliometrischen Datensammlungen nicht erfasst (vgl. SBFI 2011, S. 7). Der Journal Impact Factor macht auch keine Aussagen zu anderen Aspekten der Forschung, insbesondere nicht zu deren Wirkung auf die Lehre, auf die Innovation oder auf die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft (vgl. ebd.). Und es besteht ein Sprachbias zugunsten von englischsprachigen Zeitschriften (vgl. weiterführend Wilhelm 2015).

Wir waren im letzten Jahrzehnt an unseren Hochschulen auf dem Weg zu mehr Steuerung in der Qualitätssicherung und zu mehr Lenkung im Verhalten der Lehrenden und Forschenden (vgl. Teichler 2011). Ob wir deshalb auf einem Wege zu mehr Qualität sind, ist eine andere Frage und empirisch bisher nicht belegt.

Dabei lassen sich einige Tendenzen der vergangenen Entwicklungen ausmachen: Die Qualitätsdebatte hat sich verkompliziert aufgrund der vielen, parallel angewandten Systeme und Verfahren. Sie führt tendenziell in die Überforderung aufgrund des wachsenden Aufwandes und der Inkonsistenzen der verschiedenen Systeme.

³ Die Altmetrics (alternative Metriken) sind als Antwort auf die Kritiken an zeitschriftenbasierten Metriken entstanden. Altmetrics möchten sowohl die Reichweite von Publikationen in der Fachcommunity messen, als auch die Reichweite in einer breiteren Öffentlichkeit (vgl. Herb/Beucke 2013). Altmetrics stellen nach Priem et al. 2011 eine neue, zentrale Methode der Messung des Impacts von wissenschaftlichem Output dar. Altmetrics werden von vielen als zukunftsweisende Überwindung der Einschränkungen des Zeitschriftenimpacts portiert. Es ist aber offensichtlich, dass die Altmetrics teilweise denselben und weiteren Schwierigkeiten unterliegen wie der Journal Impact Factor (vgl. dazu Bornmann 2014; weiterführend vgl. auch Wilhelm 2015).

⁴ Immer mehr Forschende stellen zeitschriftenbasierte Metriken in Frage. Im Dezember 2012 haben sich über 200 international renommierte Organisationen und Verlage in San Francisco zusammengeschlossen, um gegen zeitschriftenbasierte Metriken zu protestieren. „Die San Francisco Declaration on Research Assessment“ (DORA) wurde bisher weltweit von 12.06.2016 Personen und 592 Organisationen unterzeichnet (Stand 03.12.2015). Der österreichische Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) hat sich im Mai 2013, der Schweizerische Nationalfonds (SNF) im Juni 2014 den Unterzeichnenden angeschlossen und sie bekennen sich dazu, dass kein isolierter Indikator die Bedeutsamkeit einer Forscherin oder eines Forschers beschreiben kann und entsprechend auch die Beurteilung der Qualität von Wissenschaft nicht durch eine einzelne Messgröße erfolgen könne. Der österreichische Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) wendet für seine Entscheidungsfindungen keine metrischen Kennzahlen, sondern ausschließlich das Peer Review-Verfahren an.

Der Ausweg aus dieser Verkomplizierung und Überforderung ist schließlich manchmal eine krasse Simplifizierung, welche einem Mess- und Beurteilbarkeitswahn durch allzu einfache Indikatoren Vorschub leistet (vgl. Teichler 2005, 2011).

Wir können diese Entwicklungen auch in anderen Systemen verfolgen. Wenn im Gesundheitswesen die Anzahl der Operationen als Qualitätsindikator eingeführt wird, wissen wir alle, welche fatalen Konsequenzen eine derartige Vereinfachung von Wirklichkeit haben kann.

Sichtet man die bisherigen Aktivitäten sowie den theoretischen Diskurs zur Qualitätsfrage, dann zeigen sich zusammengefasst die folgenden Probleme (vgl. Teichler 2005 und Teichler 2011):

- a) Die Ziele und die Kriterien sind unklar: Geht es um wissenschaftliche Güte, um praktische Relevanz, um Effizienz, um Leistung, um die Eignung im Hinblick auf bestimmte Ziele oder um den Wirkungsgrad?
- b) Die Qualitätsmaßstäbe sind sehr verschieden: Ist der Maßstab Exzellenz, ist es best practice, sind es Mindeststandards oder ist es die Zweckmäßigkeit im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel?
- c) Es gibt Unklarheiten und Differenzen über die sinnvolle Analyseeinheit: Sollen hauptsächlich Individuen, Module, Studiengänge, Forschungseinheiten, Departemente, Hochschulen oder gar das gesamte Hochschul- bzw. Wissenschaftssystem analysiert werden?
- d) Verschiedene Verfahren und Zugänge wie Peer Reviews, Evaluationen, Audits oder Akkreditierungen existieren oft unkoordiniert nebeneinander.
- e) Der Erkenntnisstand über die Wirksamkeit von Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung ist sehr begrenzt.
- f) Prozesse und Wirkungen der Qualitätsanalyse, -sicherung und -entwicklung sind durchaus auch dysfunktional. Sie führen zur Über-Anpassung an Bewertungskriterien, bringen einen immensen Aufwand mit sich, führen zu Unübersichtlichkeit, zu sich gegenseitig neutralisierenden Bewertungen und zu einer zunehmenden Evaluationsmüdigkeit.

2. Qualität und Kultur

Das Konstrukt Qualitätskultur macht die Sache nun zumindest nicht einfacher.⁵ Es gibt Dutzende von Definitionen des Begriffs Kultur. Kultur, das ist eine Tanzauführung ebenso wie ein Schweizer Cervelat. Kultur, das sind tierische oder pflanzliche Zellen in einem Nährmedium ebenso wie die Schweizer Schwing-, die Deutsche Willkommens- oder die Russische Dopingkultur. Kultur wird als Begriff gebraucht wie ein allen bekannter Alltagsgegenstand, den zu erläutern sich schlicht erübrigt (vgl. Baecker 2000). Die Aussage „das ist Kultur“ bedarf keiner Erklärung. Kultur spricht immer für sich und steht unter einem Fragetabu (vgl. ebd.).

Wie sollte man auch gegen Qualitätskultur sein?

Wenn man ein Brainstorming zum Begriff Kultur macht, kommt man auf eine farbige Palette von Ideen. Und wenn man an gängige Begriffe das Wort Kultur anhängt – Spielkultur, Esskultur, Streitkultur, Risikobereitschaftskultur, Lernkultur – dann wertet das diese Begriffe zu-

nächst einmal auf. Das Anhängsel „Kultur“ lässt die Dinge als gewichtige und besonders beachtenswerte Dinge erscheinen (vgl. ebd.).

In „756 Kulturen“ dokumentiert Eckard Henscheid den sich amöbenhaft verbreitenden Kulturbegriff und kommt von der „Abendlandkultur“ bis zur „Zynismuskultur“ auf, wie der Titel ankündigt, insgesamt 756 Bindestrich-Kulturen. Der österreichische Künstler Gerhard Dirmoser, der eine Software (SemaSpace) zur Darstellung von semantischen Netzwerken entwickelt hat, hat Henscheids 756 Kulturen systematisiert und kommt auf insgesamt 32 verschiedene Funktionen von Kultur. Zum Beispiel auf „Kultur als ein Werkzeug“, „Kultur als ein Experimentierfeld“, „Kultur als Übergangsform“ und viele, viele mehr (vgl. Dirmoser 2001). Eine lohnenswerte Systematisierung, für die, die sich mit Kultur befassen. Die Qualitätskultur ordnet Dirmoser der „Kultur als Profiliereinrichtung“ sowie der „Kultur als Werkzeug“ zu. Das deckt sich mit der hierzu recht dürftigen Grundlage, die das Schweizerische Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG) liefert. Es verlangt im ersten Qualitätsstandard, dass die Hochschule eine Qualitätssicherungsstrategie festlegt, welche die Entwicklung einer Qualitätskultur fördert.⁶ Und gemäß den Spezifizierungen der Schweizerischen Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung (AAQ) soll die Qualitätskultur der gesamten Gemeinschaft der Hochschule die Möglichkeit geben, sich die Qualitätsmaßnahmen anzueignen und ihre Verantwortung im Bereich der Qualitätssicherung wahrzunehmen (vgl. Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung 2015, S. 32).

Mit Qualitätskultur ist also eine Kultur gemeint, welche es ermöglicht, das aufgestellte Qualitätssicherungssystem zu verbreiten und zu verinnerlichen. Im Sinne des HFKG ginge es also um eine Qualitätssicherungskultur (quality assurance culture). Ein Begriff, der von der Europäischen Kommission auch bereits verwendet wurde (vgl. European Commission 2009, S. 2). Aus dieser Perspektive bedeutet Qualitätskultur die Entwicklung von Compliance gegenüber der Qualitätssicherung (vgl. dazu auch Harvey 2009a; Harvey 2009b; Harvey 2009c).

Das ist ein funktionalistisches Verständnis von Qualitätskultur. Ein solches funktionalistisch-instrumentelles Verständnis liegt auch jenen Konzeptionen zu Grunde, die davon ausgehen, dass Qualitätskultur operationalisierbar, messbar und gestaltbar ist:

An der Universität Heidelberg läuft seit einigen Jahren ein Forschungsprojekt, um Qualitätskulturen an Hochschulen zu beschreiben, zu bewerten und zu verändern (vgl. www.heiqualitycultures.uni-hd.de). Ziel des Projekts ist es, eine operationalisierbare Definition des Konstrukts Qualitätskultur zu erarbeiten und ein valides Instrument zu entwickeln, um die verschiedenen Elemen-

⁵ Der Begriff Qualitätskultur wurde im Jahr 2000 von Mantz Yorke in seinem Artikel „Developing a Quality Culture in Higher Education“ eingeführt (vgl. Yorke 2000; zitiert in: Vettori 2012b, S. 29).

⁶ „Die Hochschule oder die andere Institution des Hochschulbereichs legt ihre Qualitätssicherungsstrategie fest. Diese Strategie enthält die Leitlinien eines internen Qualitätssicherungssystems, das darauf abzielt, die Qualität der Tätigkeiten der Hochschule oder der anderen Institution des Hochschulbereichs und deren langfristige Qualitätsentwicklung zu sichern sowie die Entwicklung einer Qualitätskultur zu fördern“ (Hochschulrat 2015, S. 10).

te der Qualitätskultur zu erfassen. Das Instrument soll in Zukunft den „Entscheidungsträgern Aufschluss über den Status Quo der Qualitätskultur in ihrer Hochschule geben“ (vgl. ebd.). Resultat des Heidelberger Projektes ist das Analyseinventar „heiQUALITY Cultures“. Mit dem Qualitätsinventar stehe erstmals, so Karlheinz Sonntag, ein empirisch fundiertes Verfahren zur Verfügung, das Hochschulen ermöglicht, den Status Quo einer von den Hochschulmitgliedern gelebten und gepflegten Qualitätskultur zu erfassen.⁷

Ein ähnliches Verständnis liegt dem Buch „Qualitätskultur“ zu Grunde (vgl. Plutz et al. 2015), welches von Mitarbeitern der Technischen Hochschule Aachen und des Fraunhofer Instituts herausgegeben wurde. Auf der Basis einer groß angelegten Studie wurden die sogenannten „Quality Culture Assessment Instruments (QCAI)“ entwickelt. Mit diesem Analysewerkzeug soll die Qualitätskultur so gestaltet werden, dass sie den Bedürfnissen von Qualitätsmanagementsystemen nachhaltig gerecht wird. Auch dies ist ein instrumentelles Modell zur Herstellung, Messung und Beurteilung von Qualitätskultur, wobei Qualitätskultur und Organisationskultur schlicht gleichgesetzt werden.⁸

Die European University Association (EUA) befasst sich seit über zehn Jahren mit der Frage nach der Qualitätskultur, der Frage, wie man Qualitätskultur erkennen und herstellen kann und wie weit sich die Hochschulen diesbezüglich bereits entwickelt haben (vgl. Loukkola/Zhang 2010; Sursock 2011; Vettori 2012b). Am Ende einer über zehn Jahre dauernden Erkundungsphase sind die Empfehlungen recht einfach. Zum Glück. Gekürzt auf den Punkt gebracht, empfehlen die Projektbeteiligten, Qualitätskultur als ein Analyseraster zu verstehen, mit dem drei Dimensionen analysiert und kritisch reflektiert werden sollen:

- a) die Hochschulstrategie und ihr Bedeutungsgehalt,
- b) die Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungspraktiken sowie
- c) die impliziten Qualitätsannahmen und -prinzipien (ausführlich nachzulesen im Abschlussbericht von Vettori 2012b).

Qualitätskultur ist also als analytisches Raster zu verstehen. Diese Empfehlungen nehmen die ursprünglich gedachte Idee von Qualitätskultur wieder auf. Denn Qualitätskultur war zunächst als eine Gegenbewegung zu der bis dahin stark management- und strukturlastig geführten Qualitätsdebatte gedacht gewesen (vgl. Yorke 2000; zitiert in: Vettori 2012a, S. 29 sowie Vettori 2012b). Das Konzept sollte die bisherige Beschäftigung mit den strukturellen Dimensionen, die mitunter bemühte Fokussierung auf Ablaufdefinitionen, all die erstellten, teilweise gigantisch umfangreichen Handbücher und die vielen entwickelten Instrumente mit inhaltlichen und kulturellen Aspekten ergänzen (vgl. Ehlers 2009, S. 346, zitiert in: Vettori 2012b, S. 3). Qualitätskultur wurde verstanden als eine Einladung zu Reflexion und Diskurs (vgl. z.B. Harvey/Stensacker 2008; Harvey 2009a, Harvey 2009b, Harvey 2009c).

Die Beschäftigung mit dem Konzept Qualitätskultur hat sich aber, wie wir gesehen haben, gehörig in eine andere Richtung entwickelt. Die meisten Konzeptionsversuche

gehen davon aus, dass Qualitätskultur erzeugt, kontrolliert und gemessen werden kann (vgl. z.B. auch Gvaramadze 2008; zitiert in: Vettori 2012b, S. 29; Gordon 2001). Das führt zu einem noch Mehr an Vermessung.

Ich komme zum thesenförmigen Ausblick.

3. Ausblick in vier Thesen

3.1 Von der Qualitätskultur zur Wissenschaftskultur

Der Versuch, das Konzept Qualitätskultur operationalisierbar, mess- und gestaltbar zu machen, pervertiert die Ursprungsidee als Gegenbewegung zu einer technizistisch-standardisierend verfahrenen Qualitätssicherung. Es gibt Wissenschaftskulturen, welche gute Bildung und Forschung besser oder schlechter ermöglichen. Kultur ist eine gelebte Erfahrung und kein Set von Instrumenten oder Prozeduren. Eine „echte Qualitätskultur“ ist intern motiviert, geleitet durch die Idee des Lernens und der Transformation. Das aber ist letztlich nichts anderes als eine kritisch-selbstreflexive Wissenschaftskultur. Wenn wir nochmals auf Gerhard Dirmoser zurückgreifen, dann ist es eben weniger Werkzeug und Profiliereinrichtung, sondern Kultur als ein Akt von Bedeutungssetzung oder Kultur als ein gestalterisches Experimentierfeld.

3.2 Von der Qualität erster Ordnung zur Qualität zweiter Ordnung

Das eben angesprochene selbstverständliche kritische Nachdenken über das eigene Tun bedarf allerdings meines Erachtens einer Neujustierung. Die meisten an den Hochschulen der Schweiz angewandten Evaluationsinstrumente beziehen sich nach wie vor auf die Ebene einer Mikropolitik der einzelnen Lehrveranstaltungen, welche einer bemühten Dauerevaluation unterzogen werden. Dasselbe Phänomen existiert für die Evaluation einzelner Forschungsprojekte und Publikationen im Rahmen der klassischen Peer Review Verfahren. Forschungs- und Bildungsqualität umfasst jedoch wesentlich mehr als die Summe einzelner Forschungsprojekte oder Lehrveranstaltungen. Eine weiterführende Evaluation von Lehre und Forschung muss sich im Interesse der Qualitätsentwicklung auf die Ebene der Studiengänge und Forschungsprogramme sowie auf das Funktionieren ganzer Einheiten konzentrieren, statt auf einzelne Personen, Veranstaltungen oder Projekte (vgl. Wolter 1995, S. 76; zitiert in: Krempkow 2005, S. 28). Qualität erster Ordnung kann im Rahmen von „Single-issue-Ansätzen“ gestaltet werden. Deshalb ist sie vermeintlich einfach zu

⁷ Vgl. die Ausschreibung zur Konferenz „QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management?“ der Freien Universität Berlin (www.fu-berlin.de/sites/ak-jahrestagung-2015/Programm-im-Detail/Keynote-Speeches/index.html).

⁸ Es liegen weitere Konzeptionsversuche von Qualitätskultur vor, welche einen eher instrumentellen Zugang haben und davon ausgehen, dass Qualitätskultur herstell- und messbar ist. Ulf-Daniel Ehlers unternimmt den Versuch, mit Hilfe eines methodischen Ansatzes die Aspekte einer Qualitätskultur für die Hochschulen umfassend und abschließend zu definieren und entwirft ein Qualitätskulturmodell (vgl. Ehlers 2009). Auch Ehlers differenziert nicht hinreichend zwischen Qualitäts- und Organisationskultur. Irakli Gvaramadze (2008) definiert die allen Qualitätskulturen zwingend gemeinsamen Werte. Eine gute Qualitätskultur erkenne man an der Transparenz, der Autonomie und der Flexibilität.

messen. Qualität zweiter Ordnung hingegen benötigt einen Systemveränderungsansatz. Der Systemveränderungsansatz zeichnet sich durch höhere Komplexität aus und erfordert eine ganzheitliche Veränderungsstrategie (vgl. ebd.). Für die Beurteilung einer Gesamtgüte eines Fachbereichs beispielsweise sind Standardisierungen wenig hilfreich, weil sie Fachbereichsspezifika nicht zu erfassen vermögen. Daher müssen immer Interpretationen empirischer Sachverhalte vorgenommen werden. Diese Differenzierung hat Folgen für die Wahl des Interventionsinstrumentariums. Dazu gehört auch die enge Kopplung dieser Leistungsbereiche. Viele Universitäten und Fachhochschulen verstehen unter Qualitätsmanagement noch immer ausschließlich die Qualitätssicherung und -entwicklung in der Lehre. Diese Qualität zweiter Ordnung lässt sich nun kaum beschreibend standardisieren (vgl. Pasternack 2001, S. 161 sowie Pasternack 2004, S. 7). Sie ist nicht mit Instrumenten messbar, sondern nur mit Hilfe von Peers oder im Rahmen einer Begleitforschung und/oder einer formativen Evaluation (vgl. z.B. Webler 1995) reflektierbar. Es wäre indes fatal, wenn wir nur beurteilen und am Ende gar nur noch tun, was messbar ist. Unter dem Druck, Sichtbares zu produzieren, gerät das Nichtsichtbare zunehmend in Rechtfertigungsnot.

3.3 Von der Zertifizierung zur wissensbasierten und entwicklungsorientierten Selbstevaluation und externen Peer Review

Ein Peer Review Verfahren erlaubt eine derartige inhaltliche Diskussion und Bewertung wissenschaftlicher Vorhaben und Ergebnisse. Demgegenüber erlauben ausschließlich indikatorengestützte Bewertungsverfahren eine Bewertung von Produktivität und Akzeptanz (vgl. Daniel 2005, S. 185f.). Das aber ist eben nicht dasselbe wie Qualität. Die Zukunft gehört der wissensbasierten und lernorientierten Selbstevaluation und Peer Review zweiter Ordnung. Diese verknüpft die Indikatorisierung von Forschung und Lehre mit einer Selbstevaluation und einer kritischen Reflexion durch externe Peers (vgl. ebd.) Andere Zugänge stellt die Begleitforschung und die formative Evaluation dar (vgl. z.B. Webler 1999; Siebolds et al. 2003). Im Unterschied zur Begleitforschung oder zu einer formativen Evaluation mit Hilfe von externen Hochschulforscher/innen, sind im hier skizzierten Ansatz die Hochschulakteure nicht Objekt, sondern Subjekt ihrer Selbstbeforschung, -befragung und -reflexion. Die eingeladenen Peers dienen lediglich als „critical friends“. Es ist kein Expertenmodell, sondern ein modifiziertes Peer-Modell.

Wie die Begleitforschung bzw. die formative Evaluation erfordert auch dieser Ansatz einen neuen Umgang mit Daten (vgl. Herberg 2013, S. 30). Wissenschaftliche Arbeit entzieht sich der ausschließlichen „governance by numbers“ (vgl. Heintz 2008). Die Deutsche Forschungsgemeinschaft fordert, dass Hochschulen und Forschungseinrichtungen ihre Bewertungskriterien für Prüfungen, für die Verleihung akademischer Grade, für Beförderungen, Einstellungen, Berufungen und Mittelzuweisungen so festlegen sollen, dass die Originalität und die Qualität als Bewertungsmaßstab immer Vorrang vor quantitativen Aspekten haben (vgl. DFG 2013, S. 20):

„Sowohl das Zählen von Publikationen als auch das Nachschlagen (womöglich mit folgender Addition) von ›impact factors‹ sind jedoch für sich genommen keine angemessene Form der Leistungsbewertung. Von einer Würdigung dessen, was die Qualität wissenschaftlicher Leistung ausmacht, nämlich ihre Originalität, ihre ›Innovationshöhe‹, ihr Beitrag zum Erkenntnisfortschritt, sind sie weit entfernt, und ihr immer häufigerer Gebrauch bringt sie in Gefahr, von Hilfsmitteln zu Surrogaten des Qualitätsurteils zu werden“ (ebd., S. 20). Die Rückmeldung durch externe Peers aus der Fachgemeinschaft ist also unabdingbarer Bestandteil von Lehre und Forschung. Fremdevaluation ist wichtig und stellt kein Problem dar, insofern darunter verstanden wird, dass Kolleginnen und Kollegen als ernsthafte Kritiker/innen fungieren. Sie wird problematisch, sobald damit Beratungs- oder Assessmentzentren betraut werden, die nach dem Muster von Unternehmens- und Organisationsberatungen funktionieren, weil durch diese die nicht-standardisierbaren Komponenten des Handelns an Hochschulen häufig nicht erfasst werden (vgl. Oevermann 2005, S. 47f.). Evaluationen müssen eine offene Selbstreflexion über eigene Schwächen und Zukunftsperspektiven ermöglichen. Sie dürfen daher keine automatisierte Wirkung auf die Verteilung von Mitteln haben (vgl. SWTR 2013, S. 10; vgl. dazu auch Wilhelm 2013). Eine Kritik ist immer eine subjektive Setzung. Erst der Vergleich mehrerer Kritiken ermöglicht die Relativierung der Standpunkte. Kollegiale Kritik muss als eine handlungsrelevante, gemeinsame Kritik und nicht als abschließendes Verdikt verstanden werden. Erst durch ein solches Verständnis von Kritik, wie es Michel Foucault oder Bruno Latour entfaltet haben, entfaltet sich die aufklärerische Funktion von Kritik. Der Akt der Kritik wird selber zu einer Form der Produktion. Kritik beurteilt nicht, klagt nicht an und beansprucht keine Wahrheitsposition. Kritik verschiebt lediglich den Blick und wird zur handlungsleitenden Praxis (vgl. Foucault 1992). Ein solches Verständnis von Kritik als gemeinsame Praxis ist in der Wissenschaft noch nicht selbstverständlich. Alle, die selber schon als Peer an einer anderen Hochschule waren, wissen, wie schnell man auch überheblich wird.

3.4 Von der Qualität ex post zur Qualität ex ante

Die lernorientierte Evaluation, in der Peers die Entwicklungs- und Verbesserungspotenziale im Dialog mit den Wissenschaftler/innen erörtern, wird in allen Studien unter allen Formen der Beurteilung an Hochschulen am positivsten bewertet (vgl. SWTR 2013, S. 9). Allerdings wird gleichzeitig betont, dass die Wirksamkeit und Akzeptanz auch dieses Verfahrens schwindet, wenn es zu häufig angewandt wird.

Natürlich ist auch dieser externe Blick nicht frei von Schwierigkeiten. Wie Lamont (2009, S. 246; zitiert in: SWTR 2013, S. 31) betont, gehört die Spannung zwischen individuellen Positionen und dem Konsens der Peer Gruppe wesentlich zur Funktionsweise der kollegialen Kritik als zentraler Praxis. Evaluation ist immer kulturell verhaftet. „Die individuellen und intersubjektiven Voreingenommenheiten gehören zur qualitativen Evaluation wesentlich dazu, so dass die Erwartung einer universalen Rationalität der Evaluationsergebnisse und einer entspre-

chenden meritokratischen Gerechtigkeit fehl am Platze ist" (SWTR 2013, S. 31). Aus Lamonts Sicht ist damit die positive Funktion der kollegialen Begutachtung (besser: Kritik als Praxis) an Hochschulen nicht in Frage gestellt, sondern lediglich die überhöhten Erwartungen an ihre Belastbarkeit (vgl. Lamont 2009, S. 241; zitiert in: SWTR 2013, S. 61; zum Begriff der „Kritik als Praxis“ am Beispiel der Architekturkritik vgl. Wilhelm 2012).

Der Schweizerische Wissenschafts- und Technologierat (SWTR) rät daher zu Recht, die Methoden und das Ausmaß der externen Peer Review und der ex post Evaluation sparsam einzusetzen und zunehmend auf effektivere Methoden der Qualitätssicherung ex ante abzustellen (vgl. SWTR 2013). Zu einer solchen Qualitätsentwicklung gehört beispielsweise die theoretisch und empirisch fundierte Entwicklung eines Leitbildes und einer Hochschulstrategie. Dazu gehört die profilbasierte Förderung und Rekrutierung von Mitarbeitenden. Zu einer Qualitätsentwicklung ex ante gehören auch theoretisch und empirisch fundierte sowie im Dialog mit internen und externen Peers und Anspruchsgruppen entwickelte Studien- und Forschungsprogramme.⁹ Und dazu gehört auch die Förderung von Instrumenten und Formaten, welche die gegenseitige Unterstützung, die interne kollegiale Beratung und die gemeinsame Problem- und Fehleranalyse unterstützen.

4. Umsetzung an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften

Die Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) hat im vergangenen Jahr ihre Qualitätsstrategie 2015-2025 entwickelt. Die Hochschulleitung hat sich in mehreren Klausuren intensiv mit den Qualitätsansprüchen an ihre Bildung und Forschung, an ihre Führung, ihre Mitarbeitenden, Studierenden und an ihre Infrastrukturen auseinandergesetzt, diese kontrovers diskutiert und schließlich definiert.

Die Entwicklung der Qualitätsstrategie wurde von einer internen Projektgruppe begleitet, in der auch Studierende beteiligt waren. Auch die departementsübergreifenden Fachkommissionen haben die Qualitätsstrategie diskutiert und validiert. Ein erster Entwurf wurde von fünf externen Expert/innen aus Wissenschaft und Praxis aus mehreren Ländern kommentiert. Darunter waren auch zwei Vertreterinnen von zwei verschiedenen Akkreditierungsagenturen. Derzeit befindet sich die auf diese iterative Weise entwickelte und im Peer Verfahren validierte Qualitätsstrategie zur Diskussion und Kommentierung in den Departementen und in der Hochschulversammlung. Sie berücksichtigt, soweit möglich, die eben dargelegten Erkenntnisse. Ich fasse sie zusammen. Die Qualitätsstrategie

- a) ist konsequent abgeleitet aus der Hochschulstrategie 2015-2025,
- b) ist auf Lernen und Entwicklung und nicht auf Kontrolle angelegt,
- c) generiert, diskutiert und definiert die für alle gültigen strategiebasierten und theoretisch fundierten Qualitätsansprüche,
- d) ist kontextsensitiv, indem sie die unterschiedlichen disziplinären und organisationalen Kulturen und Ei-

- genlogiken berücksichtigt und Raum lässt zur unterschiedlichen Entfaltung der Departemente,
- e) fordert von den Departementen, dass sie einen fachspezifischen Diskurs über Qualität weiterführen und aufzeigen, wie sie in ihrem jeweiligen Fachbereich Qualität erkennen und generieren können,¹⁰
- f) misst der ex ante Qualitätssicherung höchste Bedeutung bei,
- g) ist adaptiv und ermöglicht es, Umweltveränderungen konstruktiv zu verarbeiten und zu integrieren. Wie die Hochschulstrategie versteht die ZHAW auch ihre Qualitätsstrategie mehr als eine Bewegung denn als ein abgeschlossenes Programm,
- h) sieht für alle Einheiten Evaluationen in Form einer wissenschaftsbasierten Selbstreflexion und einer externen Peer Review vor,
- i) stellt schlussendlich sicher, dass relevantes quantitatives und qualitatives Wissen bereitgestellt wird. Auch dies wiederum im Sparsamkeitsmodus.

Diese letzte Herausforderung liegt teilweise noch vor uns. Noch immer werden Daten erhoben, die für die weitere Entwicklung einer Hochschule relativ wertlos sind und andere, wichtige Erkenntnisse fehlen. Überhaupt ist Hochschulforschung in der Schweiz leider kaum existent.¹¹

5. Schlussbemerkung

Wenn die Entwicklung verläuft, wie ich sie mir wünsche und wir Qualitätskultur zusammen Lee Harvey und Bjørn Stensaker (vgl. Harvey/Stensaker 2008) als eine Einladung zur kontextabhängigen, kontroversen Diskussion und Reflexion mit Peers auffassen und nicht als ein „Set von Erzeugungsprozeduren“ (vgl. Harvey 2009a; Harvey 2009b; Harvey 2009c), dann hat sich am Ende keine Qualitätskultur entwickelt. Und wenn es nach mir ginge auch keine Assessmentkultur, keine Auditkultur und keine Akkreditierungskultur. Sondern – wenn es denn überhaupt eine Kultur sein soll – eine hochschuladäquate Diskurs- und Reflexionskultur im Sinne eines systematischen und selbstverständlichen Nachdenkens unter Peers über die Absichten, die Bedingungen und die individuellen und gesellschaftlichen Wirkungen von Bildungs- und Forschungsaktivitäten (vgl. auch Teichler 2005, S. 171).

Eine solche Diskurskultur unter Peers geht selbstverständlich weit über die manchmal doch eher bemühen- de Überprüfung und Kommentierung von Qualitätssystemen hinaus. Das Peer-Prinzip ist das genuine Prinzip

⁹ Zu einem solchen Vorgehen einer Studiengangentwicklung vgl. Wilhelm/Forrer 2014.

¹⁰ Wenn beispielsweise unter dem Qualitätsanspruch „Die Freiheit der Forschung und die wissenschaftliche Integrität sind gewährleistet“ eine Zielvorgabe (Qualitätskriterium) verlangt, dass die Erkenntnisse kommuniziert werden, so ist es an den Departementen zu bestimmen, woran (Indikator) sie die Qualität dieses Kriteriums erkennen: Am Journal Impact Factor, am h-Index, an peer reviewed Artikeln in fremdsprachigen Zeitschriften, an der Anzahl Forschungsprojekte mit internationalen Partnern, an Beiträgen in deutschsprachigen Praxiszeitschriften, an altmetrischen Faktoren, an Beiträgen an internationalen Kongressen etc.

¹¹ Zu einer Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland vgl. Winter/Krempkow 2013.

der Reflexion und Kontrolle in den Wissenschaften. Nichts wird es jemals ersetzen können. Es dient, im Gegenteil, als zukunftsweisendes Modell für andere Handlungsfelder:

Vitalik Buterin möchte die Banken abschaffen, durch die Blockchain ersetzen und damit eine neue Wirtschaftsordnung einleiten. Die Blockchain, das ist ein System, welches sich selbst reguliert und beruht ausschließlich auf Peer-to-Peer-Verbindungen, die ohne Banken auskommen (vgl. Grassegger/Reamer 2015).

Douglas Rushkoff möchte das Internet aufspalten und ein neues Internet, „the next net“, entwickeln. Es soll dezentral nach dem Peer-to-Peer-Konzept (P2P) funktionieren. Peers tauschen Daten ohne zentrale Server aus. Rushkoff erhofft sich, dass im Idealfall neue globale Netzwerke entstehen, in denen das Teilen im Vordergrund steht und nicht die Kommerzialisierung und Überwachung (vgl. Boeing 2012).

Eher wohl werden die Banken als Kontrollinstanzen über den Kapitalfluss sowie Google, YouTube und Facebook als Kontrollinstanzen über den Datenfluss abgeschafft sein, als die Akkreditierungsräte und -agenturen als Kontrollinstanzen über den Wissensbildungsfluss. Obwohl also eigentlich schon heute von der Systemlogik her veraltet, sollten wir uns langfristig auf sie einstellen und einen wissenschaftsadäquaten, kreativen, mutigen und ressourcenschonenden Umgang damit finden.

Literaturverzeichnis

- Baecker, D. (2000): Wozu Kultur? Berlin.
- Bartel-Lingg, G. (1996): Die Mitarbeiterorientierung im Total Quality Management. München.
- Barz, A./Carstensen, D./Reisert, R. (1997): Lehr- und Evaluationsberichte als Instrumente zur Qualitätsförderung. Bestandesaufnahme zur aktuellen Praxis. Bielefeld.
- Boeing, N. (2012): Das neue Internet. In: ZEIT Wissen, 5.
- Bornmann, L. (2014): Do altmetrics point to the broader impact of research? An overview of benefits and disadvantages of Altmetrics. In: Journal of Informetrics. Verfügbar unter: arXiv:1406.7091v2
- Brembs, B./Button, K./Munafò, M. (2013): Deep impact: unintended consequences of journal rank. In: Frontiers in Human Neuroscience, 7, Article 291, S. 1-12.
- Daniel, H.-D. (2005): Pro Peer Review: 5 Thesen. In: Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2006 Band I, S. 185-192.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2013): Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Denkschrift. Memorandum. Bonn.
- Dirmoser, G. (2001): Kulturbegriff, 36.
- Ehlers, U.-D. (2008): Qualitätskultur für bessere Bildung. Hochschulen auf dem Weg von einer Kontroll- zu einer Qualitätskultur. In: bildungsfor-schung, 5 (1).
- Ehlers, U.-D. (2009): Understanding quality culture. In: Quality Assurance in Education, 17 (4), pp. 343-363.
- Ehlers, U.-D. (2010): Moving from Control to Culture in Higher Education Quality. In: Ehlers, U.-D./Schneckenberg, D. (Hg.): Changing Cultures in Higher Education. Heidelberg/New York, pp. 385-402.
- European Commission (2009): Report on progress in quality assurance in higher education. Brussels.
- Foucault, M. (1992): Was ist Kritik? Berlin.
- Fröhlich, G. (1999): Das Messen des leicht Messbaren: Output-Indikatoren, Impact-Masse: Artefakte der Szientometrie? In: Becker, J./Göhring, W. (Hg.): Kommunikation statt Markt. Zu einer alternativen Theorie der Informationsgesellschaft. GMD Report 61. GMD - Forschungszentrum Informationstechnik GmbH. Sankt Augustin, S. 27-38.
- Gordon, G. (2001): The roles of leadership and ownership in building an effective quality culture. In: Quality in Higher Education, 8 (1), pp. 97-106.
- Grassegger, H./Reamer, M. (2015): Der digitale Lenin. In: Das Magazin vom 13. November 2015, 46, S. 8-17.
- Gvaramazde, J. (2008): From Quality Assurance to Quality Enhancement in the European Higher Education Area. In: European Journal of Education, 43 (4), pp. 443-455.
- Harris-Huermann, S. (2016): Thoughts on the meaning and evolution of the term ›quality‹ in higher education. In: Forschung über Qualität in der Wissenschaft (QiW), 10 (2), pp. 39-45.
- Harvey, L. (2006): Understanding quality. Section B 4.1-1. Introducing Bologna objectives and tools in EUA Bologna Handbook: Making Bologna work, Berlin, EUA and Raabe Academic Publishers.
- Harvey, L. (2009a): Deconstructing quality culture. Copenhagen.
- Harvey, L. (2009b): A critical analysis of quality culture. Copenhagen.
- Harvey, L. (2009c): An outsider's view on IQA: quality culture or quality procedures. Keynote at the ENQA seminar: Internal Quality Assurance: Facing common challenges. The Hague, The Netherlands, 15-16 June 2009.
- Harvey, L./Stensaker, B. (2008): Quality culture: understandings, boundaries and linkages. In: European Journal of Education, 43 (4), pp. 427-442.
- Heintz, B. (2008): Governance by Numbers. Zum Zusammenhang von Quantifizierung und Globalisierung am Beispiel der Hochschulpolitik. In: Schuppert, G. F./Voßkuhl, A. (Hg.): Governance von und durch Wissen. Baden-Baden, S. 110-128.
- Henscheid, E. (2001): Alle 756 Kulturen. Eine Bilanz. Frankfurt am Main.
- Herb, U./Beucke, D. (2013): Die Zukunft der Impact-Messung. Social Media, Nutzung und Zitate im World Wide Web. In: Wissenschaftsmanagement. Zeitschrift für Innovation, 19 (4), S. 22-25.
- Herberg, M. (2013): The reflective practitioner goes global: Vom Nutzen der Professionssoziologie für die Global Governance-Forschung, TranState Working Papers, 178.
- Hochschulrat (2015): Richtlinien des Hochschulrates für die Akkreditierung von Hochschulen und anderen Institutionen des Hochschulbereichs. Bern.
- Krempkow, R. (2005): Leistungsbewertung und Leistungsanreize in der Hochschullehre. Eine Untersuchung von Konzepten, Leistungskriterien und Bedingungen erfolgreicher Institutionalisierung. Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie an der Philosophischen Fakultät der Technischen Universität Dresden.
- Kromrey, H. (1993): Studentische ›Lehrevaluation‹ oder (nur) Teilnehmerbefragungen in Lehrveranstaltungen? Methodische Probleme bei der Bewertung von Lehrqualität. In: Gralki, H.-O. et al. (Hg.): Evaluation schafft Autonomie. Berlin.
- Lamont, M. (2009): How Professors Think: Inside the Curious World of Academic Judgement. Cambridge.
- Loukkola, T./Zhang, Th. (2010): Examining Quality Culture Part I. Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions. European University Association. Brüssel.
- Minssen, H./Wilkesmann, U. (2003): Folgen der indikatorisierten Mittelverteilung in nordrhein-westfälischen Hochschulen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 3, S. 106-129.
- Oevermann, U. (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Die Hochschule, 1, S. 15-51.
- Pasternack, P. (2001): Qualitätssicherung als Komplexitätsproblem. Die Handhabung eines Zentralthemas der Hochschulreform. In: Kehm, B. M./Pasternack, P. (Hg.): Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels. Weinheim, S. 147-169.
- Pasternack, P. (2004): Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente. In: Arbeitsberichte des Institutes für Hochschulforschung (HoF) Wittenberg.
- Plutz, M./an Haack, A./Schmitt, R./Jeschke, S. (2015): Qualitätskultur. Neue Wege zu einem erfolgreichen Qualitätsmanagement. Düsseldorf.
- Priem, J./Taraborelli, D./Groth, P./Neylon, C. (2011): Altmetrics: A manifesto. Version 1.01 from 28.09.2011.
- Rindermann, H. (1996): Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen anhand des Heidelberger Inventars zur Lehrveranstaltungsevaluation. Landau.
- Rindermann, H. (2004): Konsequenzen aus der studentischen Veranstaltungskritik. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Evaluation und Akkreditierung. Bluffen – vereinheitlichen – profilieren? Beiträge zur Hochschulpolitik. Bonn, 1, S. 83-96.
- Ronge, V. (2000): Zielvereinbarungen: Contra. In: Forschung und Lehre. DHV (Hg.): Ausgabe März 2000, S. 189.
- Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung (AAQ) (2015): Institutionelle Akkreditierung. Dokumentation.
- Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (SWTR) (Hg.) (2013): Leistungsmessung und Qualitätssicherung in der Wissenschaft. Schrift 3. Bern.
- Siebolds, M./Webler, W.-D./Craanen, M. (2003): Qualität durch Evaluation. Entwicklung und Darlegung der Pflegestudiengänge der Katholischen Fachhochschule NRW. (Herausgegeben vom Deutschen Institut für angewandte Pflegeforschung e.V.): Hannover.

- Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2011):* Bibliometrische Untersuchung zur Forschung in der Schweiz 1981-2009. Bern.
- Sursock, A. (2011):* Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy. European University Association. Brüssel.
- Teichler, U. (2003):* Die Entstehung eines superkomplexen Systems der Qualitätsbewertung. Ein Beitrag aus Sicht der Hochschulforschung. In: hochschule innovativ, 9, S. 5-6.
- Teichler, U. (2005):* Was ist Qualität? In: Das Hochschulwesen, 53 (4), S. 130-136.
- Teichler, U. (2011):* Thesenpapier. Die Zukunft von Qualität an den Hochschulen. Beitrag zur Tagung „Auf dem Weg zur Qualitätskultur“ des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen, Technische Hochschule Wildau (FH), Wildau, 3.-4. März 2011.
- Universities of Applied Sciences Network (UASnet) (2011):* The EDUPROF project: developing indicators of applied research. Final report. The Hague.
- Vettori, O. (2012a):* A Clash of Quality Cultures. Conflicting and Coalescing Interpretive Patterns in Austrian Higher Education. Austria: University of Vienna.
- Vettori, O. (2012b):* Examining Quality Culture Part III: From self-reflection to enhancement. European University Association. Brüssel.
- Webler, W.-D. (1992):* Qualität der Lehre. Zwischenbilanz einer unübersichtlichen Entwicklung. In: Das Hochschulwesen, 40 (4), S. 153-161 und 169-176.
- Webler, W.-D. (1999):* Evaluation und dauerhafte Qualitätssicherung – eine Alternative zum Peer Review. Evaluation im Kontext von Personal- und Organisationsentwicklung. In: Das Hochschulwesen, 47 (5), S. 149-153.
- Webler, W.-D. (2009):* Wieviel Wissenschaft braucht die Evaluation? Evaluation von Lehre und Studium als Hypothesenprüfung. In: Qualität in der Wissenschaft, 4 (1+2), S. 28-37.
- Webler, W.-D. (2011):* Erfassung der Qualität der Lehre – Warum so viele Versuche scheitern. In: Hochschulmanagement, 6 (4), S. 84-93.
- Wilhelm, E. (2012):* Von der Kritik des statischen Objekts zur Erkundung des bewegenden Projekts – Architekturkritik als Praxis. In: Wilhelm, E./Sturm, U. (Hg.): Gebäude als System.
- Wilhelm, E. (2013):* Strategische Forschungsentwicklung durch Peer Review. Evaluation von Forschung an Fachhochschulen. In: Zeitschrift Forschung. Politik – Strategie – Management, 6 (1+2), S. 12-18.
- Wilhelm, E. (2015):* Kritik als Praxis: Von Impact Faktoren, Exzellenzgraden und Audits zur Wissenschaft als kritisch-reflexives Projekt. In: AQ Austria (Hg.): Qualitätssicherung zwischen Diversifizierung der Hochschulen und Vereinheitlichung von Standards. Beiträge zur 2. AQ Austria Jahrestagung 2014. Wien: facultas.wuv.
- Wilhelm, E./Forrer Kasteel, E. (2014):* Forschungsbasierte und kooperative Studiengangentwicklung – ein Beitrag zur Hochschulentwicklung. In: Huber, L./Pilniok, A./Sethe, R./Szczyrba, B./Vogel, M. (Hg.): Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning. Bielefeld, S. 257-278.
- Winter, M./Krempkow, R. (2013):* Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen. Mit einer Vorbemerkung von Margret Bülow-Schramm. Wittenberg/Berlin.
- 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.
- Yorke, M. (2000):* Developing a Quality Culture in Higher Education. In: Tertiary Education and Management, 6 (1), S. 19-36.

■ **Dr. Elena Wilhelm**, Dipl.-Sozialarbeiterin, Professorin, Leiterin Hochschulentwicklung der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften, E-Mail: elena.wilhelm@zhaw.ch

**Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Hg.)
Kreativ, Innovativ, Motivierend – Lehrkonzepte in der Praxis
Der Instructional Development Award (IDA) der Universität Freiburg**

Für Entwicklungen in der universitären Lehre sind unter anderem neue didaktische Konzepte, zielgruppenspezifische Angebote und organisatorische Veränderungen in Prüfungs- und Verwaltungsabläufen als Stellschrauben zu verstehen. Wie die Potentiale für Entwicklung der Qualität von Studium und Lehre an der Universität Freiburg genutzt werden können, zeigen die durch den Lehrentwicklungspreis Instructional Development Award (IDA) realisierten Projekte. Dieses Buch zeigt anschaulich, wie unterschiedliche Fächerkulturen spezifischen Herausforderungen begegnen und versteht sich als Impulsgeber für weiteren Transfer von Innovationen in Studium und Lehre.

ISBN 978-3-946017-01-1, Bielefeld 2016,
155 Seiten, 26.95 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag
– auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

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



*Kim Lücking, Mareike Landmann,
Katja Meyer-Wegner, Anna-Linda Sachse,
Yolanda Brixel & Stefan Herzig¹*

Kriterien guter Lehre aus Studierendenperspektive

Wie sehen das eigentlich die Studierenden?*



Kim Lücking



Mareike Landmann



Katja Meyer-Wegner



Anna-Linda Sachse



Yolanda Brixel



Stefan Herzig

Much has been written about the quality of higher education degree programmes, teaching and the teacher. Only sporadically the student perspective is taken into account. However, this perspective is gaining importance based on the shift from teaching to learning in higher education. After all, this paradigm shift increases the demands on the cooperation between student and teacher. This article focuses on the student perspective and asks, based on quantitative and qualitative data, which factors contribute to good teaching and learning from a student perspective. The results show, that good teaching from a student perspective heavily depends on the teacher as well as the didactical and content quality. Also relevant, but less so, seem to be structural and institutional context factors.

Viel wird über die Qualität des Studiums, der Lehre und der Lehrperson – hier vorrangig unter dem Begriff der Kompetenz – geschrieben und gesprochen. Selten besteht neben wenigen zentralen Kriterien, beispielsweise dem Wandel vom Lehren zum Lernen (vgl. Wildt 2005; Lindblom-Ylänne et al. 2006; Biggs und Tang 2007), Einigkeit unter den Autor/innen, welche Kriterien bei der Definition guter Lehre oder der Kompetenz einer Lehrperson einzubeziehen sind. Vor diesem Hintergrund der Vielfalt von Definitionen durch Hochschuldidaktiker/innen, Evaluator/innen, Forscher/innen sowie Lehrende lässt sich erahnen, warum die Studierendenperspektive in den letzten Jahren wenig zur Definition von Kriterien guter Lehre einbezogen wurde.

Gerade unter Anbetracht komplexer Studienziele und eines Wandels von der Lehr- hin zur Lernkultur und damit verbundenen erhöhten Anforderungen an die Zusammenarbeit Studierender und Lehrender kann und sollte die Studierendenperspektive bei der Frage nach Kriterien guter Lehre einen größeren Beitrag leisten.

Die vorliegende Studie hat sich daher zum Ziel gesetzt, näher zu beleuchten, welche Kriterien Studierende an gute Lehre anlegen und worauf Studierende den Fokus legen, wenn sie nach einer Beschreibung guter Lehre gefragt werden. Mit Hilfe einer Pfadanalyse und der Auswertung von Freitextantworten wird der Frage nachge-

gangen, welche Faktoren aus Sicht der Studierenden zu guter Lehre beitragen.

1. Kriterien guter Lehre – Annäherung an eine Definition

Über die Lehre sollen Studierende (Fach-)Wissen erlangen, darüber hinaus auch Fertigkeiten, die sie nach ihrem Studium u.a. dazu befähigen, erfolgreich in den Arbeitsmarkt einzutreten – ein Ziel, welches im Zuge der Bologna-Reform an Bedeutung gewonnen hat (Nickel 2011, S. 9). Die Anforderungen, die an gute Lehre gestellt werden, sind dabei hoch. So soll Lehre Studierende inspirieren und motivieren, sie soll praxisnah und zugleich forschungsorientiert sein. Zudem soll sie die unterschiedlichen Bildungsbiografien der Studierenden berücksichtigen und ihnen gleichzeitig Verantwortung für das eigene Lernen übertragen (Jorzik 2013, S. 11).

* Der Artikel ist im Rahmen von „Campus im Dialog“ der Zentralen Evaluation von Studium & Lehre | Hochschulforschung der Universität zu Köln entstanden. Dieser Artikel steht in keinem Zusammenhang mit Evaluierungen des Deutschen Evaluierungsinstituts der Entwicklungszusammenarbeit (DEval).

¹ Ein herzlicher Dank geht an Frau Ivanessa Mirastschijski für die kritische Lektüre und Anmerkungen zu diesem Artikel.

Zur Erfüllung dieser Anforderungen bei der Vermittlung von Lehr-Lerninhalten ist die Lehrperson zentral (Winter/Forster 2007, S. 105). Daneben wird bei einer Beurteilung der Lehre eine Vielzahl weiterer Kriterien herangezogen. Es erfordert ein aufwändiges Vorgehen, um diese Kriterien zu identifizieren, da Lehr- und Lernprozesse, insbesondere an Hochschulen, ein komplexes Bedingungsgefüge darstellen (vgl. Wahl 1991).

Um der Frage nachzugehen, was gute Lehre aus Sicht von Studierenden bedeutet, erscheint es sinnvoll, sich zunächst einmal dem Kern einer bestehenden Definition guter Lehre aus der Literatur heraus anzunähern. Dabei sei angemerkt, dass kein Konsens bezüglich der Kriterien guter Lehre besteht (Salmhofer 2012, S. 129-130). Unumstritten ist allerdings mittlerweile, dass gute Lehre sich dadurch auszeichnet, dass sie eigenverantwortliches, aktives und nachhaltiges studentisches (Tiefen-)Lernen bewirkt und versucht, (Oberflächen-)Lernen zu vermeiden (vgl. Biggs/Tang 2007).

Im Zentrum der Betrachtung stehen demnach Lehrende, die fähig sind, eine lernförderliche Lernumgebung zu schaffen, was auf die Lehrkompetenz als Voraussetzung für gute Lehre verweist. Die Aufgabe der Lehrenden liegt dabei darin, Lehr- und Lernarrangements so zu gestalten, dass das aktive, selbstgesteuerte, soziale Lernen der Studierenden gefördert und gefordert wird (Jorzik 2013, S. 12). Bei der Frage nach guter Lehre spielt die Lehrperson also eine entscheidende Rolle. Neben der Lehrkompetenz ist auch die Interaktion mit Studierenden nicht unwesentlich. So werden zunehmend die Form und Art der Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden zum Untersuchungsgegenstand hochschuldidaktischer Forschung (Metz-Göckel 2012, S. 216).

Doch nicht nur Lehrende und Studierende bedingen die Qualität der Lehre. Ein weiterer zentraler Ausgangspunkt für gute Lehre ist die Gestaltung der Lernumgebung. Mit Lernumgebung sind lehrbezogene Aspekte, wie die Aufbereitung und Darstellung der Lerninhalte, die Methodik und die eingesetzten Medien gemeint, aber auch Rahmenbedingungen der Lehre, wie beispielsweise die personelle und materielle Ausstattung der Hochschule (Klinger 2001, S. 4ff.). Als wesentliche Kriterien guter Lehre, für die ein Konsens gefunden scheint, werden somit die Lehrkompetenz, die Interaktion von Studierenden und Lehrenden und die Lernumgebung verstanden.

2. Empirische Ergebnisse zu guter Lehre

Empirische Studien, die sowohl die Lehrenden- als auch die Studierendenperspektive einbeziehen, belegen, dass es von Bedeutung ist, wem die Frage nach guter Lehre gestellt wird. So zeigt die Metaanalyse von Feldmann (1988), dass Dozierende und Studierende ähnliche, aber im Detail doch unterschiedliche Vorstellungen von einer guten Lehrperson bzw. Lehre haben. Zwar sind die Übereinstimmungen bezüglich der Wichtigkeit der abgefragten Merkmale hoch, dennoch lassen sich Unterschiede bei einigen Kriterien erkennen. Studierende legen beispielsweise großen Wert darauf, dass Dozierende das Interesse der Studierenden für den Kurs bzw. das Thema wecken (vgl. auch Jorzik 2013), während für Lehrende die

intellektuelle Herausforderung und die Förderung des selbständigen Denkens wichtiger sind. Auch eine Studie von Rindermann (1999) deutet darauf hin, dass die beiden Gruppen sich bei gleicher Tendenz hinsichtlich der Häufigkeit genannter Kriterien im Hinblick auf gute Lehrveranstaltungen und gute Dozierende doch in Einzelheiten ihrer Relevanzeinschätzungen unterscheiden. „Als Merkmale guter Dozenten nennen die beiden Gruppen am häufigsten Interaktion und Motivierung, Persönlichkeitsmerkmale und didaktische sowie fachliche Kompetenz“ (Rindermann 1999, S. 149). Korrelationen der Anzahl der Nennungen Lehrender und Studierender zeigen dabei, dass eine hohe Übereinstimmung der genannten Kriterien zwischen Lehrenden und Studierenden besteht. Die Übereinstimmung bei den Relevanzeinschätzungen der Kriterien ist hingegen viel geringer und wird auf die unterschiedlichen Schwerpunkte der untersuchten Gruppen zurückgeführt. Dozierende legen beispielsweise mehr Wert auf aktuelle Forschung und Aktualität der Themen, Studierende wiederum erachten Freundlichkeit und didaktische Kompetenz als besonders relevant (Rindermann 1999, S. 149f.). Dieses Ergebnis stützen auch die Ergebnisse einer älteren Studie von Rindermann (1996). Auch eine klare Strukturierung gilt für Studierende als Kriterium guter Lehre. Räumliche² und zeitliche³ Gegebenheiten sind für Studierende wichtiger als für Dozierende (Rindermann 1999, S. 149). Eine Untersuchung von Krempkow (2001) zeigt ebenfalls, dass es Unterschiede in der Beurteilung von Lehre und Studium zwischen Lehrenden und Studierenden gibt. So bewerten Hochschullehrende die Situation von Lehre und Studium deutlich besser als Studierende (Krempkow 2001 S.11). Die Gründe dafür können auf die Perspektivenunterschiede zurückgeführt werden, insbesondere, wenn es um Aspekte der Selbstbewertung geht, sehen Lehrende die Studiensituation weniger kritisch (Krempkow 2007, S. 209f.). Die Ergebnisse machen damit deutlich, dass eine Betrachtung der Studierendenperspektive bezüglich guter Lehre relevant ist, vor allem, wenn man Qualität der Lehre aus nutzerbasierter Sichtweise betrachten möchte. Da Lehre eine Hauptaufgabe von Hochschulen ist, sollten beide daran beteiligten Akteure, die Lehrenden und die Lernenden, zusammen daran arbeiten, wie Wissen am besten vermittelt und an Bedürfnisse angepasst werden kann (Harris-Hümmert 2016, S. 42).

Braskamp et al. (1981, S. 67f.) fanden in einer Studie der University of Illinois heraus, dass die Hälfte der Freitextkommentare in Lehrevaluationen explizit die Lehrperson bewertete, obwohl sich die Mehrzahl der Fragestellungen auf die Lehrveranstaltung bezog. Ebenso wie Braskamp et al. (1981) und Feldman (1988) beobachtet Rindermann (1999), dass Studierende häufig Dozentenmerkmale benennen, wenn sie nach Kriterien einer guten Lehrveranstaltung gefragt werden. Dies ließ sich auch nicht dadurch verhindern, dass der Fragebogen zwei offene Fragestellungen beinhaltete, von denen eine auf die Lehrperson und eine auf die Lehrveranstaltung verwies. Diese Befun-

² z.B. allgemeine räumliche Bedingungen, Raumgröße, Beleuchtung, Anzahl der Teilnehmer/innen, Geräuschpegel, Klima.

³ z.B. allgemeine zeitliche Bedingungen, Dauer, Pausen, Tageszeit.

de deuten daraufhin, dass sich aus Sicht der Studierenden Merkmale guter Dozierender und Veranstaltungen nicht klar voneinander trennen lassen und somit nicht trennscharf behandelt werden können. Veranstaltungen sind demnach dann qualitativ hochwertig, wenn auch der bzw. die Dozierende als gut empfunden wird. Auffällig ist dabei, dass bei einer Frage nach der Lehrveranstaltung in Freitexten häufig explizit die Lehrperson genannt wird. Umgekehrt ist dies jedoch in wesentlich geringerem Umfang der Fall. Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass trotz oder gerade wegen der engen Verknüpfung der Lehrveranstaltung mit der Lehrperson der Fokus der Studierendenperspektive auf die Lehrperson gerichtet ist.

3. Methodisches Vorgehen und Ergebnisse

Basierend auf den genannten Definitionen und empirischen Ergebnissen, gehen wir zunächst von einem Minimalkonsens einer Definition guter Lehre aus Sicht Studierender und Lehrender aus. Im Zentrum dieses Minimalkonsenses steht als Kriterium eine didaktisch kompetente Lehrperson, welches sich in der Auswahl geeigneter Lehr-Lernformen, der Motivation Studierender und Interaktion zwischen Lehrender/m und Studierenden widerspiegelt. Hiervon ausgehend stellt sich uns die Frage, was denn nun die Kriterien sind, die Studierende anlegen, wenn sie die Qualität der Lehre beurteilen. Um dieser Fragestellung nachzugehen, wurden Daten zum Themenfeld „Qualität der Lehre“ aus der mixed-methods Studierendenbefragung „Campus im Dialog“ im Wintersemester 2012/13 an der Universität zu Köln (vgl. Herzig 2013) ausgewertet. Der Rücklauf der Online-Erhebung lag bei 10,6% (N = 3.988; GG = 52.498). Trotz einiger Unterschiede zwischen den Befragten und den Studierenden der Universität zu Köln wird die Studierendenschaft an der Universität zu Köln durch die Teilnehmer/innen von „Campus im Dialog“ gut vertreten (Herzig 2013).⁴ Im Rahmen der Erhebung hatten Studierende die Möglichkeit, eine Bewertung der besten jemals besuchten Lehrveranstaltung⁵ sowie verschiedener, diese Lehrveranstaltung betreffender Kriterien auf einer fünfstufigen Ordinalskala von 1 ‚sehr schlecht‘ bis 5 ‚sehr gut‘ vorzunehmen:

Wie bewerten Sie diese Lehrveranstaltung im Hinblick auf die folgenden Aspekte? [die beste Lehrveranstaltung, die Sie in Ihrem Studium bislang besucht haben]:

- Didaktische Qualität der Lehre (Auswahl der Lehr-Lernmethoden, Aufbereitung der Lehr- und Lernmaterialien, didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung, etc.)
- Fachliche Qualität der Lehre (Auswahl der Lerninhalte, Aktualität der Lerninhalte, Relevanz der Lerninhalte, etc.)
- Prüfungsformen (Art der Prüfungsleistung, Umfang der Prüfungsleistung, Anspruch an die Prüfungsleistung, etc.)
- Organisation (Anmeldemodalitäten für die Veranstaltung, Zulassungsverfahren, Termin der Veranstaltung, etc.)
- Räumliche Rahmenbedingungen (Größe des Veranstaltungsraumes, Ausstattung, Zustand, Räume für Vor- und Nachbereitung der Veranstaltung, etc.)

Wie bewerten Sie diese Lehrveranstaltung insgesamt?

Dieser Bewertung vorangestellt enthielt der Fragebogen ein Freitextfeld von maximal 1.000 Zeichen mit der Möglichkeit, die beste jemals besuchte Lehrveranstaltung zu beschreiben, um möglichst offen Kriterien guter Lehre aus der Studierendenperspektive zu erheben.

Beschreiben Sie uns jetzt bitte die beste Veranstaltung, die Sie in Ihrem Studium bislang besucht haben, und erläutern, warum Ihnen diese so positiv in Erinnerung geblieben ist.

Im Folgenden werden die Ergebnisse eines Pfadmodells auf Basis der quantitativen Daten und einer qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt. Für die Analysen wurden nur jene Studierende berücksichtigt, deren Angaben vollständig waren, die also sowohl bei der Bewertung der besten Lehrveranstaltung alle relevanten Variablen bewertet haben als auch beim Freitextfeld eine Antwort gegeben haben. Insgesamt trifft dies auf 2.122 der Befragten zu.

3.1 Das Pfadmodell

Um zu prüfen, inwieweit die im Fragebogen abgefragten Aspekte einer Lehrveranstaltung einen Einfluss auf die Gesamtbewertung dieser haben, wurde ein Pfadmodell berechnet.

Als Schätzverfahren wurde die Maximum-Likelihood-Methode ausgewählt, die sich als robuster gegenüber der Verletzung der Normalverteilungsannahme erweist als andere Schätzverfahren (vgl. Landmann 2013, S. 85).

Die nachfolgende Übersicht zeigt das formulierte Pfadmodell mit den Pfadkoeffizienten sowie den Korrelationen zwischen den Faktoren (Merkmale der Lehrveranstaltung), die das Globalurteil zur besten Lehrveranstaltung beeinflussen (vgl. Abbildung 1).

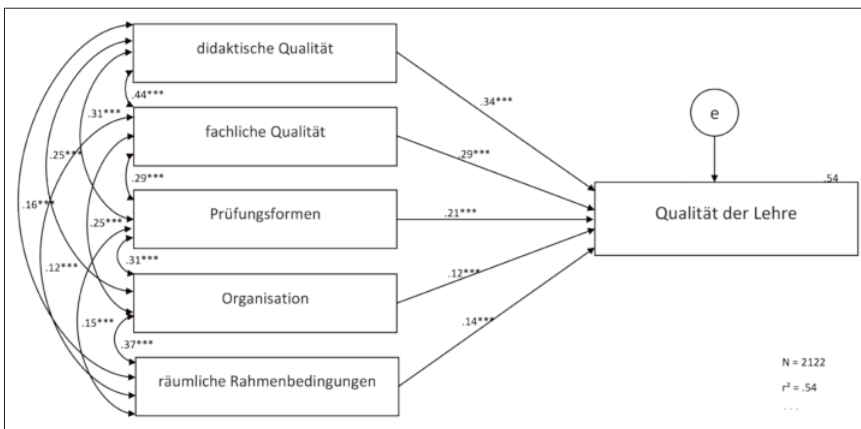
Es wird deutlich, dass die einbezogenen Kriterien mehr als die Hälfte des Globalurteils zur Qualität der Lehre erklären ($r^2 = .54$). Demnach verbleiben 46% Varianz des Globalurteils der Studierenden, die durch nicht berücksichtigte Faktoren zu erklären sind.

Wird der Einfluss der einzelnen Faktoren auf das Globalurteil betrachtet, dann wird deutlich, dass die didaktische ($r = .34$) sowie die fachliche Qualität der Lehre ($r = .29$) den stärksten Einfluss aufweisen. Mit absteigender Einflusskraft folgen die Prüfungsformen ($r = .21$), die Organisation einer Lehrveranstaltung ($r = .14$) sowie die räumlichen Rahmenbedingungen ($r = .12$). Werden die Interkorrelationen zwischen diesen Faktoren betrachtet, sind insbesondere die mittleren Zusammenhänge zwischen der didaktischen und der fachlichen Qualität ($r = .44$) sowie

⁴ So spiegelt die Verteilung der Abschlussarten in der Gesamtstichprobe mit maximal knapp 5 Prozentpunkten Abweichung von der Grundgesamtheit diese gut wider. Auch die fakultätsspezifische Verteilung der Studierenden entspricht dem weitgehend. Lediglich die Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät ist mit 6 Prozentpunkten Differenz etwas unterrepräsentiert, während alle weiteren Fakultäten leicht überrepräsentiert sind (ausführlicher vgl. Herzig 2013, S. 138f.).

⁵ Zur Differenzierung wurden die Studierenden gebeten, alle Aspekte jeweils für die beste, die am wenigsten gelungene und die zuletzt besuchte (mit abgeschlossener Prüfungsleistung) Lehrveranstaltung zu bewerten. Im vorliegenden Artikel beschränken wir uns auf die Präsentation der Ergebnisse zur besten jemals besuchten Lehrveranstaltung.

Abbildung 1: Pfadmodell zum Einfluss verschiedener Faktoren auf die Qualität der Lehre



zwischen der Organisation der Lehrveranstaltung und ihren räumlichen Rahmenbedingungen ($r = .37$) auffällig. Während die ersten genannten Kriterien inhaltlich-methodische Aspekte einer Lehrveranstaltung darstellen, haben letztere Aspekte gemeinsam, dass sie eher zu den strukturellen Gegebenheiten einer Lehrveranstaltung zählen. Demnach stellen die didaktische und die fachliche Qualität der Lehre für Studierende relevantere Kriterien zur Beurteilung einer Lehrveranstaltung dar als strukturelle Rahmenbedingungen. Letztere erscheinen jedoch nicht völlig irrelevant.

3.2 Analyse der Freitextantworten

Um darüber hinaus zu ermitteln, ob die quantitativ erhobenen Merkmale tatsächlich die Perspektive der Studierenden widerspiegeln oder ob es darüber hinaus Faktoren gibt, welche die Studierenden im Zusammenhang mit guter Lehre nennen, wurden die Freitextangaben der 2.122 Studierenden aus der Beschreibung der besten jemals besuchten Lehrveranstaltung analysiert.

Methode

Zur Strukturierung der Informationen, die in den Freitextangaben der 2.122 Studierenden enthalten waren, wurde in einem deduktiv-induktiven Verfahren ein Kategoriensystem (vgl. Mayring 2000) entwickelt (vgl. Diekmann 2007). Dabei wurde zunächst ein abstraktes Kategoriensystem gebildet, welches die Merkmale guter Lehre beinhaltet, die wir dem Minimalkonsens zwischen Studierenden und Lehrenden zuschreiben: Lehrkompetenz, didaktische Qualität, die Interaktion mit Studierenden und die Lernumgebung. Hinzukommen auf der Ebene 1 als Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung die Veranstaltungsform, die Teilnahmemotivation der Studierenden, institutionelle Rahmenbedingungen und die Prüfungsform und -modalitäten (vgl. auch Herzig 2014), wobei die didaktische Qualität der Lehre, die Qualität der Veranstaltungsinhalte, die institutionelle Organisation und die Prüfungsform auch die quantitativen Faktoren widerspiegeln. Basierend auf einer Probekodierung aus je 100 Angaben der Studierenden wurde dieses System in einem zweiten Schritt auf drei Ebenen ausdifferenziert und in Teilen modifiziert, um die Studierendenperspektive besser erfassen und ihr den gewünschten Raum geben zu können.

Die Ausdifferenzierungen der Kategorien der Ebene 1 auf den Ebenen 2 und 3 können Tabelle 1 entnommen werden. Zusätzlich wurde den ausdifferenzierten Kategorien auf den einzelnen Ebenen jeweils eine Residualkategorie 'Sonstiges' hinzugefügt, um Nennungen zu erfassen, welche nicht zugeordnet werden konnten. Da es sich hierbei um themenfremde oder Einzelangaben handelt, werden diese in die Ergebnisdarstellung nicht einbezogen. Um die Güte des Kategoriensystems zu verbessern, wurde die Probekodierung und Anpassung des Kategoriensystems getrennt voneinander von zwei Mitarbeiterinnen durchgeführt.⁶

Die Zuordnung der Textstellen zu den Kategorien erfolgte mit Hilfe des Programms MA-XQDA. Zur Auswertung der Ergebnisse wurden die Kategorien binär kodiert, ausgewiesen werden die Prozentzahlen der Nennungen der Kategorien in Relation zu den Studierenden.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die im Fragebogen abgefragten Faktoren auch in den Freitextantworten von den Studierenden als Merkmale guter Lehre genannt werden. So wurde die didaktische Qualität der Lehre von 55,4% (N = 1.113) und die Qualität der Veranstaltungsinhalte⁷ von 41,3% (N = 876) der Studierenden im Freitextfeld genannt. Die räumlichen Rahmenbedingungen und die Organisation sind im Kategoriensystem mit der Kategorie institutionelle Rahmenbedingungen gleichzusetzen und wurden von 17,4% (N = 370) der Befragten genannt. Die Prüfungsform wurde von 16,4% (N = 351) der Studierenden als Aspekt guter Lehre angegeben. Damit zeigen auch die qualitativen Daten, dass die strukturellen Rahmenbedingungen, im Vergleich zu Aspekten wie der didaktischen und fachlichen Qualität, weniger relevant sind. Darüber hinaus existieren noch weitere Faktoren, welche aus Sicht der Studierenden in Bezug auf die beste Lehrveranstaltung genannt werden.

Am häufigsten nannten die Befragten im qualitativen Teil als Kriterien guter Lehre die Lehrperson bzw. die Eigenschaften, die diese haben sollte (59,7%, N = 1.267). Dabei ist den Studierenden vor allem die Kompetenz der Lehrperson wichtig (34,9%, N = 741). Spezifischer wird hier vor allem die didaktische Kompetenz der Lehrperson, aber auch die fachliche Kompetenz benannt. Neben der Kompetenz nennen die Studierenden auch Aspekte wie die Motivation der Lehrperson, die Vorbereitung der Lehrperson und persönliche Merkmale wie Sympathie und Empathie, wie folgendes Beispiel verdeutlichen soll:

„[...] Der Professor gibt sich zudem Mühe, den Stoff den Studenten zu vermitteln. Er nennt gute und aktuelle Bei-

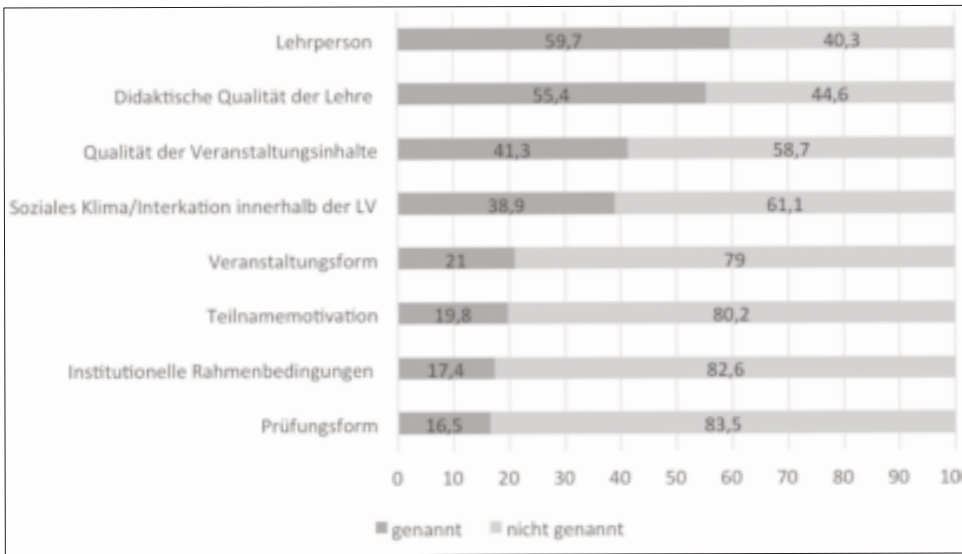
⁶ Die Intercoderreliabilität (Holsti-Koeffizient) liegt bei .69 und liegt damit knapp im zufriedenstellenden Bereich.

⁷ inhaltlich gleichzusetzen mit der Kategorie Qualität der Veranstaltungsinhalte.

Tabelle 1: Übersicht Kategoriensystem

Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3
Lehrperson	ist motiviert/engagiert	- / -
	glaubhaft/authentisch	- / -
	empathisch	- / -
	kann Studierende motivieren	- / -
	gut vorbereitet/strukturiert	- / -
	kompetent	didaktisch kompetent fachlich kompetent sozial kompetent
	Grad der beruflichen Qualifikation	- / -
	sympathisch	- / -
Didaktische Qualität der Lehrveranstaltung	Nachvollziehbarkeit der Struktur	Aufbau und Inhalt sind deutlich ausführliche Einführungsveranstaltung gute Organisation Verfügbarkeit der Materialien
		Methodenvielfalt in der Lehrveranstaltung Dozierendenvortrag (positiv-Nennung) Dozierendenvortrag (negativ-Nennung) Unterrichtsgespräch/Diskussion Referat von Studierenden (positiv-Nennung) Referat von Studierenden (negativ-Nennung)
	Sozialformen/Methoden	Einzelarbeit Partnerarbeit Gruppenarbeit Möglichkeit zum Selbststudium Videotraining E-Learning Transferübungen
		methodische/wissenschaftliche Kompetenzen fachliches Wissen Berufsbefähigung soziale Fähigkeiten fachübergreifendes Wissen
	Lernerfolgsziele	
Qualität der Veranstaltungsinhalte	Aufbereitung der Materialien	- / -
	Aktualität der Literatur/Forschungsergebnisse/ Themen	- / -
	Praxisrelevanz	- / -
Soziales Klima innerhalb der Lehrveranstaltung	gute Atmosphäre	zwischen Studierenden zwischen der Lehrperson und den Studierenden
	aktive Mitgestaltung der Studierenden/Mitarbeit	- / -
	gute Beratung/Betreuung durch die Lehrperson	- / -
	Feedback von Lehrperson	- / -
	Feedback von Studierenden	- / -
Veranstaltungsform	Vorlesungen	- / -
	Seminare	- / -
	Übungen	- / -
	Tutorien	- / -
	Forschungspraktika/Projekte	- / -
Teilnahmemotivation der Studierenden	persönliches Interesse am Thema/attraktive Inhalte der Lehrveranstaltung	- / -
	angemessener Arbeitsaufwand	- / -
Institutionelle Rahmenbedingungen	keine Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltung	- / -
	keine Überschneidungen mit anderen Lehrveranstaltungen	- / -
	Studien- und Prüfungsordnung lassen alternative Studienwege zu	- / -
	keine Überschneidung von Prüfungsterminen	- / -
	ausreichend Prüfungstermine	- / -
	räumliche Situation der Lehrveranstaltung	- / -
	funktional angemessene Teilnehmerzahl	- / -

Abbildung 2: Übersicht der genannten Kriterien für eine gute Lehrveranstaltung, Ebene 1 Ebene.



4. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Ziel dieser Studie war es, die Kriterien guter Lehre aus Sicht der Studierenden näher zu beleuchten. Dafür wurden zunächst auf Grundlage quantitativer Daten mittels eines pfadanalytischen Modells Einflussfaktoren auf die Bewertung der besten Lehrveranstaltung untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die didaktische und fachliche Qualität der Lehre, die Prüfungsform, die räumlichen Rahmenbedin-

spiele, nutzt auch mal Videos zwischendurch, bereitet durch kleine Zwischentests auf die Prüfung vor und scheint wirklich motiviert zu sein, die Studenten durch die Prüfung zu bringen.“ (Fall 2.868⁸)

Weiterhin als relevant in Bezug auf gute Lehre betrachten die Studierenden die Kategorie ‚Soziales Klima/Interaktion innerhalb der Lehrveranstaltung‘ (38,9%, N = 825, Ebene 1). Diesbezüglich gaben insbesondere viele Befragte an, dass ihnen an einer aktiven Mitgestaltung der Lehrveranstaltung bzw. Mitarbeit (17,0% N = 361, Ebene 2) sowie einer guten Beratung bzw. Betreuung durch die Lehrperson (16,1%, N = 482, Ebene 2) gelegen ist.

„[...] Die Teilnehmer konnten den Kurs aktiv mitgestalten, indem wir bestimmte Situationen [...] simulierten und anschließend die Sketche evaluierten. Wir arbeiteten viel in Gruppen und hatten zudem die Möglichkeit, uns Lerninhalte selbst anzueignen - nicht nur durch Lesen, sondern auch durch die Sketche und Filme, die gezeigt wurden. Ich habe durch diese Veranstaltung nachhaltig Inhalte erlernt, die ich vor allem in der Praxis sehr gut einsetzen kann!“ (Fall 2.923)

Auch die Veranstaltungsform wird von den Studierenden als relevant betrachtet. So nennen 21,0% (N = 444) der Studierenden die Veranstaltungsform im Zusammenhang mit einer guten Lehrveranstaltung. Dem Wunsch nach Interaktivität schließt sich an, dass als beste Form einer Lehrveranstaltung das Seminar (11,2%, N = 237, Ebene 2) genannt wird.⁹ Selbstreflektierend nannten auch 19,8% (N = 420) der Studierenden die Teilnamemotivation als Aspekt guter Lehre. So sind es offensichtlich nicht nur äußere Rahmenbedingungen und die Lehrperson, die einen Einfluss auf gute Lehre haben, sondern auch die Studierenden selbst können durch Motivation und Interesse am Thema zu guter Lehre beitragen.

Zusammenfassend zeigt Abbildung 2 die genannten studentischen Kriterien für gute Lehre auf der ersten

genungen und die Organisation 54,4% ($r^2 = .54$) des Globalurteils erklären. Auch die inhaltsanalytische Auswertung der Freitextantworten zur besten jemals besuchten Lehrveranstaltung zeigen ähnliche Ergebnisse. Auch hier sind es Aspekte wie die didaktische Qualität der Lehre und die Qualität der Veranstaltungsinhalte, die von den Studierenden genannt werden. Beide Analysen zeigen außerdem, dass didaktische und fachliche Qualität relevantere Kriterien zur Beurteilung der Güte einer Lehrveranstaltung sind als strukturelle Rahmenbedingungen. Darüber hinaus zeigt die Auswertung der Freitextantworten, dass aus Sicht der Studierenden, die Lehrperson, vor allem Eigenschaften dieser, für mehr als die Hälfte der Studierenden wichtig ist. Neben der Lehrperson werden aber auch Kriterien, wie die soziale Interaktion in der Lehrveranstaltung und die damit verbundene aktive Mitgestaltung der Lehrveranstaltung und die Betreuung durch den Lehrenden sowie die Veranstaltungsform und die eigene Teilnamemotivation, in Bezug auf eine gute Lehrveranstaltung, genannt.

Zusammenfassend heben die Befunde sowie die vorangegangene Diskussion insbesondere das Kompetenzprofil der Lehrpersonen als bedeutsam für die Güte von Lehrveranstaltungen aus Studierendenperspektive hervor. Dabei ist der Fokus Studierender auf die Lehrperson, d.h. ‚den Menschen hinter der Lehrveranstaltung‘, bemerkenswert. Da sich Unterricht gerade durch Merkmale wie Komplexität, Vernetzung, Intransparenz und Eigendynamik auszeichnet (vgl. Wahl 1991), sind entsprechende Kompetenzen für die Bewältigung von Lehr-Lern-Szenarien essentiell. Unseren Ergebnissen zufolge dominieren als Kriterium einer guten Lehrveranstaltung Merkmale der Lehrperson, insbesondere deren didaktische Kompetenz. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Studien von Braskamp et al. (1981), Feldman (1988) und Rindermann (1999).

⁸ Die Fallnummern der Freitextantworten übersteigen teilweise die ausgewiesene Fallzahl der Freitextantworten von N = 2.239. Dies ergibt sich aus dem Umstand, dass die Fallnummer der Gesamtuntersuchung (N = 4.812) in diesem Abschnitt beibehalten wird.

⁹ Auf die übrigen Kategorien der ersten Ebene entfielen nur vergleichsweise wenige Nennungen, daher wird hier auf diese nicht näher eingegangen.

Viele Studierende beurteilen demnach intuitiv nicht die Lehrveranstaltung, sondern die Lehrperson.

Während sich bestehende Forschung und Evaluation der Lehre eher auf eine Perspektive der Forscher/innen bzw. Evaluator/innen stützt, hat die vorliegende Studie den Versuch unternommen, die Perspektive Studierender auf gute Lehre verstärkt zu erfassen. Dabei zeigt sich, dass gute Lehre aus Sicht der Studierenden vor allem von der Lehrperson, der didaktischen und fachlichen Qualität, aber auch von strukturellen und institutionellen Merkmalen abhängt. Im weiteren Verlauf des Projektes gilt es, die Studierenden- und Lehrendenperspektive in einem gemeinsamen Kontext zu erheben und hieraus für Evaluation und Hochschuldidaktik zu lernen. Darüber hinaus sollten in weiteren quantitativen Analysen bei einer Bewertung der besten Lehrveranstaltung neben der didaktischen und fachlichen Qualität, der Organisation, den räumlichen Rahmenbedingungen und der Prüfungsform auch die Lehrperson, die soziale Interaktion innerhalb der Lehrveranstaltung und die Teilnahmemotivation mit abgefragt werden, da diese Faktoren aus Sicht der Studierenden einen Einfluss auf gute Lehre haben.

Literaturverzeichnis

- Biggs, J.B./Tang, C.S. (2007): Teaching for quality learning at university. What the student does. Maidenhead: McGraw-Hill The Society for Research into Higher Education.
- Braskamp, L.A./Ory, J.C./Pieper, D.M. (1981): Student Written Comments: Dimensions of Instructional Quality. In: Journal of Educational Psychology, 73(1), pp. 65-70.
- Diekmann, A. (2007): Empirische Sozialforschung: Grundlagen: Methoden: Anwendungen (18. Auflage). Reinbek.
- Feldman, K.A. (1988): Effective College Teaching from the Students' and Faculty's View: Matched or Mismatched Priorities. In: Research in Higher Education, 28 (4), pp. 291-329.
- Harris-Hümmert, S. (2016): Thoughts on the meaning and evaluation of the term quality in higher education. In: Qualität in der Wissenschaft, 10 (2), pp. 39-45.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen (überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Beywl, W./Zierer, K.). Baltmannsweiler.
- Herzig, S. (Hg.) (2013): Campus im Dialog. Eine Studierendenbefragung im quantitativ-qualitativen Forschungsdesign zur Verbesserung der Studiensituation an der Universität zu Köln. Zwischenbericht. Köln: Universität zu Köln, Prorektorat für Lehre und Studium.
- Herzig, S. (Hg.) (2014): Campus im Dialog. Kompetente Lehrende und klare Struktur – Gute Lehre aus Sicht der Studierendenperspektive. Köln: Universität zu Köln, Prorektorat für Lehre und Studium.
- Jorzik, B. (2013): Charta gute Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur. Stifterverband für die deutsche Wirtschaft.
- Klinger, M. (2011): Merkmale guter Hochschullehre: Definitionsversuche und Operationalisierbarkeit. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. bwp@, 21. URL: www.bwpat.de/ausgabe21/klinger_bwpat21.pdf
- Krempkow, R. (2001): Abschlussbericht. Befragung der Lehrenden der TU Dresden zu Arbeitssituation, Fortbildungsbedarf und Bewertung hochschulpolitischer Statements. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:swb:14-1091443310343-07686>
- Krempkow, R. (2007): Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und Akzeptanz Bielefeld.
- Leisen, J. (2010): Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. In: Kiper, H./Meints, W./Peters, S./Schlump, S./Schmit, S. (Hg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart, S. 60-67.
- Landmann, M. (2013): Standards für die Lehrerbildung: Eine empirische Untersuchung zur Sicht angehender LehrerInnen. Opladen.
- Lindblom-Ylänne, S./Trigwell, K./Nevgi, A./Ashwin, P. (2006): How approaches to teaching are affected by disciplines and teaching context. In: Studies in Higher Education, 31 (3), pp. 285-298.
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken Weinheim, 7. Auflage.
- Metz-Göckel, S./Kamphans, M./Scholkmann, A. (2012): Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15, S. 213-232.
- Neuweg, G.H. (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48 (1), S. 10-29.
- Neuweg, G.H. (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, H./Harteis, C. (Hg.): Verwertbarkeit: Ein Kriterium (erziehungs)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden, S. 205-228.
- Nickel, S. (2011): Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? In: Nickel, S. (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Arbeitspapier Nr. 148. Gütersloh, S. 8-17.
- Rindermann, H. (1996): Zur Qualität studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen: Eine Antwort auf Kritik an der Lehrevaluation. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 10 (3-4), S. 129-145.
- Rindermann, H. (1999): Was zeichnet gute Lehre aus? Ergebnisse einer offenen Befragung von Studierenden und Lehrenden nach Merkmalen guter Dozenten und Veranstaltungen. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 23, (1), S. 136-156.
- Rindermann, H. (2001): Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierter Unterrichts. Landau.
- Rindermann, H. (2003): Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: Zeitschrift für Evaluation, 2 (2), S. 233-256.
- Salmhofer, G. (2012): „Professionell ist die Lehre, wenn die Studierenden etwas lernen...“. Überlegungen und Strategien zur Professionalisierung der Hochschullehre am Beispiel der Universität Graz. In: Egger, R./Merkt, M. (Hg.): Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Wiesbaden, S. 125-141.
- Schlump, S. (2010): Kompetenzen von Lehrpersonen zur Konstruktion von Lernaufgaben. In: Kiper, H./Meints, W./Peters, S./Schlump, S./Schmit, S. (Hg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart, S. 224-236.
- Wahl, D. (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim.
- Wahl, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln (2., überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn.
- Wildt, J. (2005): Vom Lehren zum Lernen. In: Bretschneider, F./Wildt, J. (Hg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung

■ **Dr. Kim Lücking**, Dipl.-Geogr., Deutsches Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit (DEval), Senior Evaluatorin, E-Mail: kim.luecking@DEval.org

■ **Dr. Mareike Landmann**, M.A. Soz., Leitung der Zentralen Evaluation von Studium & Lehre | Hochschulforschung, Universität zu Köln, E-Mail: mareike.landmann@uni-koeln.de

■ **Katja Meyer-Wegner**, M.Sc. Emp. Soz., Wissenschaftliche Mitarbeiterin „Campus im Dialog“, Zentrale Evaluation von Studium & Lehre | Hochschulforschung, Universität zu Köln, E-Mail: katja.meyer-wegner@uni-koeln.de

■ **Anna-Linda Sachse**, Dipl.-Psych., Koordinatorin (wiss.) „Campus im Dialog“, Zentrale Evaluation von Studium & Lehre | Hochschulforschung, Universität zu Köln,

E-Mail: anna-linda.sachse@uni-koeln.de

■ **Yolanda Brixel**, LL.B., Wissenschaftliche Hilfskraft, Zentrale Evaluation von Studium & Lehre | Hochschulforschung, Universität zu Köln, E-Mail: yolanda.brixel@uni-koeln.de

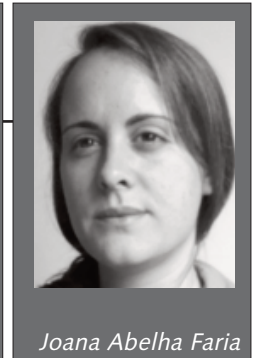
■ **Dr. Stefan Herzig**, MME, Professor für Pharmakologie, Prorektor für Lehre und Studium, Universität zu Köln, E-Mail: stefan.herzig@uni-koeln.de

Miriam Barnat, Joana Abelha Faria & Elke Bosse

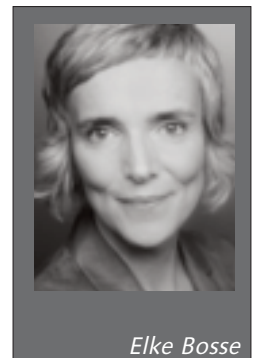
Heterogenität und Studierfähigkeit – Erste Ergebnisse aus einer Längsschnittbefragung



Miriam Barnat



Joana Abelha Faria



Elke Bosse

To increase study success, higher education institutions need to consider student diversity. The article reports results from a student survey that was conducted in a research project on academic competence and student diversity. It focusses on the interrelation of individual (need for cognition, learning strategies), social (e.g. gender, socio economic status) and organisational dimensions (e.g. selected degree programme) of diversity at the beginning of the first year of higher education. As previous research identified social as well as individual factors as relevant predictors for study success, the results provide insights into the conditions of achievement.

In dem Bemühen darum, mehr Studierende zum Studienerfolg zu führen, fällt der Blick auf die Heterogenität der Studierenden. Empirischer Forschung obliegt es herauszufinden, welche der vielen verschiedenen Facetten von Heterogenität für den Studienerfolg relevant sind. Das Begleitforschungsprojekt „Studierfähigkeit - institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität (StuFHe)“, aus dessen Kontext die folgenden Ergebnisse beschrieben werden, berücksichtigt unterschiedliche Aspekte von Heterogenität.

Um sich Studierfähigkeit anzunähern, werden Kompetenzfacetten, die sich in der lernpsychologischen Forschung als Prädiktoren für Studienerfolg erwiesen haben, miteinander in Beziehung gesetzt. Offen ist, ob diese Kompetenzfacetten im Zusammenhang mit anderen Heterogenitätsmerkmalen, wie z.B. Geschlecht, Bildungsherkunft oder Studiengang stehen. Die Zusammenhänge von Heterogenitätsmerkmalen mit ausgesuchten lernpsychologischen Merkmalen können Aufschluss darüber geben, ob zu Beginn des Studiums Zusammenhänge zwischen Studierfähigkeit und diesen Variablen bestehen. Sie leisten dann einen Beitrag zur Aufklärung darüber, ob die in anderen Studien festgestellten Zusammenhänge zwischen Heterogenitätsmerkmalen und Studienerfolg bereits zu Beginn des Studiums festzustellen sind.

1. Heterogenität und Studienerfolg

Die Ausweitung der Beteiligung an Hochschulbildung im Zuge der Bildungsexpansion ist verbunden mit der These, dass diese auch mit einer heterogeneren Zusammensetzung der Studierendenschaft einhergehe (Wolter 2013). Zwar liefern die aktuelle Hochschulstatistik und Studierendenforschung keine Anzeichen, dass sich die

Heterogenität in der Zusammensetzung der deutschen Studierendenschaft generell erhöht hätte (Wolter 2013; Middendorff 2015) – auf der politischen Agenda bleibt gleichwohl das Ziel, mehr Personen aus Bevölkerungsschichten, die an der Universität traditionell wenig vertreten sind, den Zugang zu einem Hochschulstudium zu ermöglichen. Dies zeigt nicht zuletzt der Aufruf zur „Öffnung der Hochschulen“, der im Einklang mit dem Bologna-Ziel von „widening participation“ steht (Eurydice 2011):

„Das Wissenschaftssystem muss sich auf eine anhaltend hohe und zumindest mittelfristig noch steigende Zahl von Studierenden einstellen. Zugleich muss es sich allen Bevölkerungsschichten und Altersgruppen öffnen und Strategien zur Verbesserung des individuellen Studienerfolgs vor dem Hintergrund einer immer ausgeprägteren Heterogenität der Studierendenschaft entwickeln.“ (Wissenschaftsrat 2013, S. 9)

Um nicht nur den Zugang, sondern auch die Erfolgchancen einzubeziehen, bedarf es zudem einer Auseinandersetzung mit Heterogenität¹ aus Perspektive des Studienerfolgs. Unabhängig davon, ob sich die soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft in den letzten Jahren geändert hat: Das Ziel der Verringerung von Abbruchquoten legt eine genauere Betrachtung dieser Studierendenschaft nahe, zunächst einmal in Hinblick auf ihre Unterschiedlichkeit in Bezug auf den Studienerfolg. Zu prüfen ist, ob die Studierenden auch andere Merkmale als die des Studienerfolgs bzw. -misserfolgs teilen und in einem zweiten Schritt, welche dieser

¹ In Anlehnung an Wolter (2013) dient „Heterogenität“ im Folgenden als deskriptiver Begriff in Abgrenzung vom programmatischen Begriff der „Diversität“, der die Anerkennung und Förderung von Vielfalt impliziert.

Merkmale im Zusammenhang mit dem Studienerfolg stehen. Die Verbesserung der Studienerfolgsquoten ist damit eng verknüpft mit der Frage von Heterogenität. Dies zeigt auch der Qualitätspakt Lehre als weitreichende politische Initiative zur Verbesserung von Lehrqualität und Studienbedingungen, der die Berücksichtigung von Heterogenität als Förderkriterium explizit einbezieht (BMBF 2010). Die durch den Qualitätspakt Lehre finanzierten Veränderungen zielen damit auch darauf ab, durch heterogenitätssensible Lehr- und Studiengestaltung die Studienerfolgsquoten zu verbessern. In den letzten Jahren sind in diesem Zusammenhang unterschiedliche Unterstützungsangebote wie zum Beispiel Brückenkurse, Tutorien oder Schreibzentren entstanden, die vor allem auch die Studieneingangsphase betreffen (Hanft 2015).

Dieser didaktische Fokus auf die Studieneingangsphase in der Praxis der Hochschulen steht im Einklang mit den internationalen Forschungsergebnissen, die dem Übergang in die Hochschule eine hohe Bedeutung für den Studienverlauf und schließlich für den Studienerfolg beimessen (Jenert/Postareff/Brahm/Lindblom-Ylänne 2015). Anders als in der internationalen Forschung (Baik/Naylor/Arkoudis 2015; Kuh 2008) steht die Forschung zur Studieneingangsphase in Deutschland erst am Anfang (Bargel 2015; Grützmacher/Willige 2016). Um wissenschaftlich fundierte Lehr- und Hochschulentwicklung zu betreiben, bedarf es weitergehender Forschung zu den Effekten der neu eingeführten Unterstützungsangebote. Das BMBF-Begleitforschungsprojekt StuFHe² (Studierfähigkeit - institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität), das den Hintergrund des vorliegenden Beitrags bildet, widmet sich daher der Erforschung von Förderangeboten, die „zur Ausgestaltung der Studieneingangsphase im Hinblick auf eine heterogener zusammengesetzte Studierendenschaft“ (BMBF 2010) beitragen sollen. In Verbindung mit der Wirksamkeit dieser Förderangebote untersucht das Projekt Profile und Entwicklungsverläufe von Studierfähigkeit sowie die Relevanz von Heterogenität für gelingendes Studieren (Bosse 2016).

Bosse (2015) schlägt vor, die Vielzahl der Aspekte, die unter dem Begriff der Heterogenität in Hochschulpolitik und Hochschulforschung diskutiert werden, in drei verschiedene Dimensionen zu unterscheiden: soziale, organisationale und individuelle Heterogenität. Während soziale Merkmale Aspekte wie sozio-ökonomischen Status, Geschlecht oder Migrationshintergrund umfassen, bezeichnet organisationale Heterogenität den gewählten Studiengang oder die Art der Hochschule, an der eine Person eingeschrieben ist. Die individuelle Heterogenität bezieht sich auf lernpsychologische Merkmale wie Fertigkeiten, Kompetenzen oder Einstellungen, die Studierende in verschiedenen Ausprägungen mitbringen bzw. entwickeln.

Die internationale Forschung setzt all diese unterschiedlichen Aspekte in den Zusammenhang mit Studienerfolg: Dass persönliche Fähigkeiten, Vorwissen und andere studienrelevante Persönlichkeitsmerkmale Einfluss auf Studienerfolg haben, zeigt die Studienerfolgsvorschung (vgl. für einen Überblick Richardson/Abraham/Bond 2012). Sozio-demographische Merkmale, wie beispielsweise Bildungsherkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht, werden ebenfalls in Bezug zu

Studienerfolg diskutiert (Middendorff/Apolinarski/Poskowsky/Kandulla/Netz 2013; Dahm/Kerst 2016, Wild/Esdar 2014). Auch berücksichtigen einige Studien, dass sich für verschiedene Studiengänge unterschiedliche Anforderungen zeigen und verschiedene Fähigkeiten als hilfreich erweisen oder dass sich die Anforderungen für ein Studium anders an einer Fachhochschule als an einer Universität darstellen können (Ramm/Multrus/Bargel/Schmidt 2014; Willige 2015). Welche dieser Aspekte allerdings mit dem Studienerfolg in Beziehung stehen, lässt sich nur beantworten, wenn alle Facetten von Heterogenität berücksichtigt und miteinander in Bezug gesetzt werden.

Steht in Frage, welche Einflussfaktoren gelingendes Studieren ermöglichen, finden sich empirische Belege für den Zusammenhang von Studienerfolg mit sowohl kognitiven als auch non-kognitiven individuellen Eigenschaften und psycho-kontextuellen Faktoren (Richardson u.a. 2012). So relevant die Einblicke, die diese Prädiktoren-orientierte Forschung bietet, fehlt ihr doch sowohl die Prozessorientierung (z.B. die genauere Betrachtung der Entwicklung zwischen zwei Messzeitpunkten) als auch ein übergeordneter theoretischer Rahmen. Diesen bietet die Hochschulsozialisationsforschung (vgl. Huber 1991). Auf seiner Grundlage lässt sich beobachten, mit welchen vielschichtigen Kontextanforderungen ein Individuum im Laufe des Studiums konfrontiert wird. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach dem Studienerfolg noch einmal komplexer: Inwiefern beruht gelingendes Studieren auf dem Zusammenspiel zwischen individuellen Kompetenzen und institutionellem Kontext?

Im Forschungsprojekt StuFHe wird zur Bearbeitung dieser Frage der Begriff der Studierfähigkeit genutzt. Studierfähigkeit beinhaltet die Wahrnehmung von und Auseinandersetzung mit den Studienanforderungen, die sich phasenspezifisch unterscheiden können und von den individuellen Eingangsvoraussetzungen sowie den Studienzielen beeinflusst sind (Bosse/Schultes/Trautwein 2016). Die Frage, wie Studieren gelingen kann, muss damit sowohl die Hintergründe, Fähigkeiten und Einstellungen des Individuums als auch den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext berücksichtigen sowie den Umgang der Studierenden mit diesen Kontexten. Einen Einblick in studienrelevante institutionelle Merkmale liefert eine Vorstudie des Projektes, welche die aus der Sicht von Studierenden kritischen Anforderungen der Studieneingangsphase herausarbeitet (Bosse/Trautwein 2014). Die Autorinnen identifizieren ein breites Spektrum an Herausforderungen, das sie in organisatorische, soziale, personale und inhaltliche Studienanforderungen unterteilen. Die qualitative Vorstudie offenbart ein komplexes Zusammenspiel von individuellen Voraussetzungen und institutionellen Anforderungen, wobei organisatorische und personale Anforderungen eine besonders wichtige Rolle einzunehmen scheinen (vgl. Bosse/Trautwein 2014). Die Ergebnisse aus dieser Untersuchung deuten zudem bereits darauf hin, dass es

² StuFHe wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PB14005 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

nicht die Unterschiede zwischen so genannten traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden sind, die in Bezug auf die Bewältigung von Studienanforderungen den Ausschlag geben (vgl. Bosse 2015). Um das Bedingungsgefüge von Studierfähigkeit, Studienanforderungen und Heterogenität eingehender zu charakterisieren und dabei die Wirksamkeit von Förderangeboten zu bestimmen, sind im Rahmen von StuFHe bis 2018 weitere Erhebungen vorgesehen (s.u.).

Erste Zwischenergebnisse ermöglichen allerdings schon jetzt, die Bedeutung von Heterogenität in Bezug auf Studierfähigkeit zu erkunden. Der folgende Beitrag stellt Ergebnisse zu der Beziehung der verschiedenen Heterogenitätsaspekte untereinander zu Studienbeginn vor. Dies ist besonders relevant, weil die unterschiedlichen Dimensionen jeweils andere Implikationen für die Praxis haben. Im Gegensatz zur sozio-demographischen Zusammensetzung der Studierendenschaft sind die individuellen Kompetenzen von Studierenden durch Unterstützungsangebote sowie die angemessene Gestaltung von Studienstrukturen und didaktischen Arrangements Veränderungen zugänglich. Die individuelle Heterogenität kann damit durch Hochschulen beeinflusst werden, so auch die Annahme hinter den Aktivitäten des Qualitätspakts Lehre. Die Frage, die sich allerdings anschließt, ist: Wenn Studienerfolg mit sozio-demographischen oder organisationalen Variablen variiert, wie die Rede von sogenannten Risikogruppen (Wild/Esdaar 2014) nahelegt, gilt dies dann auch für die Kompetenzen, derer es bedarf, um Studienerfolg zu erreichen? Die im Folgenden dargestellten Analysen geben erste Hinweise aus den Daten, die mittels Befragung von Erstsemestern an vier deutschen Hochschulen gewonnen wurden.

2. Facetten von Studierfähigkeit

Das Begleitforschungsprojekt zum Qualitätspakt Lehre StuFHe nimmt das Zusammenspiel zwischen institutionellen und individuellen Faktoren für gelingendes Studieren in den Blick. Als Mixed-Methods Studie kombiniert StuFHe die qualitative Untersuchung von Förderangeboten mit der Befragung einer Studieneingangskohorte an insgesamt vier Hochschulen. Der quantitative Teil ist als Längsschnittstudie angelegt, die Kohorte wird im ersten, dritten und schließlich im fünften Semester befragt. Die erste Befragung fand im Wintersemester 2015/16 statt und es liegen nun erste Ergebnisse vor. Für die Online-Befragung wurden alle Erstsemester-Studierenden der vier Partnerhochschulen des Projekts angeschrieben. Unter den Hochschulen sind zwei Universitäten und zwei Fachhochschulen, die insgesamt eine große Bandbreite an Studiengängen aufweisen. Insgesamt nahmen 2.248 Studierende an der Befragung teil, was einer Rücklaufquote von 14,5% entspricht. Der Vergleich mit den Hochschulstatistiken der Partnerhochschulen ergibt eine in Bezug auf herkömmliche Merkmale repräsentative Stichprobe. Leichte Verzerrungen sind festzustellen in Bezug auf Geschlecht und Alter sowie Staatsangehörigkeit, d.h. die Stichprobe ist etwas jünger und durch einen höheren Anteil von Frauen und einen geringeren Anteil an internationalen Studierenden gekennzeichnet als die Grundgesamtheit.

Die individuellen Heterogenitätsfacetten werden zum jetzigen Zeitpunkt unter dem Begriff der Studierfähigkeit zusammengefasst.³ Das Konzept der Studierfähigkeit wird bei StuFHe als Gesamtheit der Kompetenzen betrachtet, die gelingendes Studieren ermöglichen. Die Studienerfolgsforschung bietet einige Hinweise darauf, welche Kompetenzfacetten dazu beitragen bzw. mit Studienerfolg in Verbindung stehen. Die Ergebnisse sind meist dadurch gewonnen worden, dass eine bestimmte Facette (z.B. intrinsische Motivation, Gewissenhaftigkeit) auf ihren Einfluss auf Studienerfolg untersucht wird. Studien, die mehrere Facetten analysieren, fokussieren meist eine gemeinsame Domäne (Richardson u.a. 2012). Die Forschung zeigt insgesamt aber, dass die Einflussfaktoren auf den Studienerfolg aus ganz verschiedenen Domänen stammen. Die Herausforderung besteht nun darin, diese verschiedenen Facetten in einem Modell zusammenzuführen, um so eine Strukturgleichungsanalyse durchführen zu können (Backhaus/Erichson/Plinke/Weiber 2006). Ergebnis einer solchen Analyse ist ein Strukturgleichungsmodell, in dem die Beziehungen der einzelnen Kompetenzen untereinander definiert werden, in dem also auch Interaktionseffekte der Variablen Berücksichtigung finden können.

Eine der wenigen Studien, die dies leisten, sind die Grundlage für das Strukturgleichungsmodell von Studierfähigkeit in der vorliegenden Untersuchung (Schiefele/Streblow/Ermgassen/Moschner 2003). In das Strukturgleichungsmodell sind insbesondere motivationale und volitionale Facetten eingeflossen sowie (meta-)kognitive Kompetenzen, operationalisiert über unterschiedliche Lernstrategien (vgl. Schiefele/Wild 1994). Folgende Komponenten von Studierfähigkeit haben sich in ein Strukturgleichungsmodell integrieren lassen: Vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993 und 2000) ist das Konstrukt des Autonomiestrebens aufgenommen worden. Des Weiteren wurden epistemische Neugier (Cacioppo/Petty/Feinstein/Jarvis 1996), Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstreflexionsfähigkeit sowie Lernmotivation (intrinsisch/Studieninteresse und extrinsisch/leistungsorientiert), Zielbindung und Handlungskontrolle bei Tätigkeitsinitiierung integriert. Aus dem Bereich der Lernstrategien konnten metakognitive (Planung/Regulation), ressourcenbezogene/interne (Anstrengung) und ressourcenbezogene/externe (Literatur) Lernstrategien als Faktor zweiter Ordnung modelliert werden.⁴ Bemerkenswert ist, dass die Studierenden sich auf allen Skalen sehr positiv einschätzen und die Streuung recht gering ist.

Bei der Berechnung des Strukturgleichungsmodells für Studierfähigkeit ist die Stellung von zwei Kompetenzfacetten besonders aufgefallen: epistemische Neugier und Lernstrategien. So zeigt sich, dass epistemische Neugier den Effekt von Selbstkonzept auf intrinsisches Studie-

³ Das bedeutet nicht, dass Studierfähigkeit auf diese Komponenten beschränkt bleibt, vielmehr bedarf es der Analyse des Zusammenspiels von Studierfähigkeit und institutionellen Anforderungen und Unterstützungen. Das Fähigkeitsprofil ist daher nur notwendige, nicht hinreichende Bedingung von Studierfähigkeit.

⁴ Eine Publikation mit ausführlichen Analysen zum Strukturgleichungsmodell befindet sich in Vorbereitung.

ninteresse und Zielbindung vermittelt. Dies bedeutet, dass sowohl intrinsische Motivation als auch die Zielbindung nicht durch Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstreflexionsfähigkeit erklärt werden können, sondern an epistemische Neugier gekoppelt sind. In Bezug auf die extrinsische Komponente der Lernmotivation ist dieser Effekt nicht nachzuweisen.

Eine zweite Auffälligkeit, die sich zeigt, ist die Rolle der Lernstrategien: Sie vermitteln sowohl zwischen der intrinsischen als auch der extrinsischen, leistungsorientierten Lernmotivation und der Handlungskontrolle bei Tätigkeitssinitiation, so dass der direkte Einfluss nicht mehr signifikant ist. Ausgehend von dem Strukturgleichungsmodell stellen wir die Hypothese auf, dass epistemische Neugier und Lernstrategien wichtige Funktionen im Kompetenzgefüge übernehmen. Für diese ausgewählten Komponenten wird im Folgenden stellvertretend analysiert, wie sie sich zu den organisationalen und sozialen Heterogenitätsfacetten verhalten. Konkret übersetzt sich das in die Frage, ob sich die epistemische Neugier von Erstsemester-Studierenden z.B. hinsichtlich der Bildungsherkunft oder nach Studiengängen unterscheidet oder ob Studierende an Fachhochschulen und Universitäten unterschiedliche Lernstrategien nutzen. Um das Verhältnis von individueller, organisationaler und sozialer Heterogenität zu untersuchen, wird mit sozialen und organisationalen Facetten als Einflussfaktoren eine multifaktorielle Varianzanalyse für die beiden Kompetenzen durchgeführt. Die Ergebnisse werden berichtet und im Hinblick auf das Ausgangsmodell interpretiert. Abschließend werden die Implikationen für die weitere Forschung analysiert und ein Ausblick auf die folgende Forschung gegeben.

3. Heterogenitätsabhängige Unterschiede bei epistemischer Neugier und Lernstrategien

Für die Varianzanalyse mit den beiden abhängigen Variablen epistemische Neugier und Lernstrategien werden unterschiedliche Heterogenitätsaspekte einbezogen, die in der folgenden Tabelle 1 dargestellt sind. Die Darstellung der untersuchten Ausprägungen erfolgt unter Angabe ihrer jeweiligen Anteile im Gesamtsample der Untersuchung (n=2.248). Zusätzlich wurden die vier Hochschulen als unabhängige Variable einbezogen. Berichtet werden jeweils ausschließlich diejenigen, die Effekte erzeugen.

3.1 Epistemische Neugier

In Anlehnung an Cacioppo et al. wird unter epistemischer Neugier „an individual's tendency to engage in

Tabelle 1: In der Varianzanalyse einbezogene Heterogenitätsmerkmale

Variable	Ausprägungen
Geburtsland der Eltern	Beide Eltern in Deutschland geboren (75,4%)/ Mind. ein Elternteil im Ausland geboren (23,8%)
Sprache im Alltag	Deutsch (83,7%)/ Deutsch und (eine) andere Sprache oder nur andere Sprache (16,3%)
Geschlecht	Weiblich (63,6%)/Männlich (36,4%)
Bildungsherkunft	Niedrig (48,5%); Hoch (51,5%)
Zugang zum Studium	Hochschulreife an allgemeinbildender Schule z.B. allg. Gymnasium, Gesamt- oder Waldorfschule (78,4%) Andere Hochschulzugangsberechtigung (21,6%)
Finanzierung des Studiums durch Erwerbstätigkeit	Keine Erwerbstätigkeit (61%)/Erwerbstätigkeit(39%)
Umfang der Erwerbstätigkeit (falls Erwerbstätigkeit angegeben wurde)	<5 Stunden (11,6%)/5-9 Stunden (27,0%)/ 10-14 Stunden (27,5%)/15-18 Stunden (14,1%)/ 19 Stunden oder mehr (11,3%)/Ich plane, ausschließlich in der vorlesungsfreien Zeit erwerbstätig zu sein (8,4).
Kinderbetreuung	Keine Kinderbetreuung (91,6%)/ Kinderbetreuung (8,4%)
Pflege von Angehörigen	Keine Pflege von Angehörigen (79,8%)/Pflege von Angehörigen (20,2%)
Gesundheitliche Beeinträchtigungen (physisch oder psychisch)	Nicht gesundheitlich beeinträchtigt (63,1%)/gesundheitlich beeinträchtigt (36,9%)
Fachgruppen	Geisteswissenschaften (13%) Mathematik & Naturwissenschaften (13,7%) Ingenieurwissenschaften (21,1%) Kunst, Kunstwissenschaft (1,9%) Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (23,1%) Pädagogik und Psychologie (13%) Lehramt (16,2%)
Hochschulart	Universität (73,2%) Fachhochschule (26,8%)
HZB-Note in Notenstufen	1 (1,0-1,4) (12,1%) 2 (1,5-2,4) (54%) 3 (ab 2,5) (33,9%)

and enjoy effortful cognitive endeavors“ verstanden (1996, S. 197). In der deutschen Übersetzung des Originalfragebogens werden Dimensionen wie „Freude an neuen Erkenntnissen“ (Schiefele et al., 2003 S. 190) operationalisiert (vier Items, $\alpha = .78$, z.B. „Es ist für mich sehr spannend, neue Erkenntnisse zu gewinnen“). Die Befragten konnten auf einer fünfstufigen Likertskala von 1 („trifft nicht zu“) bis 5 („trifft zu“) antworten, ein höherer Mittelwert bedeutet daher eine höhere Ausprägung von epistemischer Neugier.

Eine der Variablen, die Migrationshintergrund indizieren, zeigt minimale Erklärungseffekte: Diejenigen mit Migrationshintergrund schätzen ihre epistemische Neugier geringer ein (Beide Eltern im Ausland geboren: Mittelwert 4,06/Standardabweichung 0,7⁵, mind. ein Elternteil im Ausland geboren: 3,97/0,7).

Alter macht ebenfalls einen kleinen Unterschied: Hier unterscheiden sich vor allem diejenigen, die älter als 25 sind (4,13/0,6) von den jüngeren (4,0/0,7). Ein weiterer Effekt lässt sich bei der Variable Elternschaft feststellen: Diejenigen mit Kindern weisen höhere Werte von epistemischer Neugier auf (4,2/0,6) als jene ohne (4,02/0,7). Diejenigen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung (4,0/0,7) weisen signifikant aber minimal geringere Werte von epistemischer Neugier auf als die ohne (4,06/0,7).

Die Effekte der organisationalen Variablen werden überlagert von Interaktionseffekten, so zwischen Fachgruppen und der Art der Hochschulzugangsberechtigung.

⁵ Im Folgenden werden die Werte folgendermaßen dargestellt: Mittelwert/Standardabweichung.

Tabelle 2: Regressionsmodell für epistemische Neugier; *p<0,1 **p<0,05 *p<0,01. In Modell 2 wurden die Variablen aufgenommen, die ein Signifikanzniveau p<0,05 aufweisen, Referenzkategorie: Hochschule 1**

	Modell 1 n = 1942 β	Modell 2 n = 1942 β
Elternteil im Ausland geboren (0=nein; 1=ja)	-0,05 **	-0,06 **
Alter (in Jahren)	0,09 ***	0,11 ***
Elternschaft (0=nein; 1=ja)	n.s.	
Mathematik/Naturwissenschaft (0=nein, 1= ja)	n.s.	
Wirtschafts-/Sozialwissenschaften (0=nein, 1= ja)	-0,08 ***	-0,1 ***
Pädagogik/Psychologie (0=nein, 1= ja)	n.s.	
HZB (0= andere HZB; 1= Abitur)	n.s.	
Gesundh. Beeinträcht. (0=nein, 1= ja)	-0,05 **	-0,05 *
HZB Note (in ganzzahligen Schulnoten)	-0,08 ***	-0,09 ***
Hochschule 2 (0=nein; 1=ja) ¹	n.s.	
Hochschule 3 (0=nein; 1=ja) ¹	n.s.	
Hochschule 4 (0=nein; 1=ja) ¹	n.s.	
R ²	0,04	0,03

die Befragten auf einer fünfstufigen Likertskala von 1 („trifft nicht zu“) bis 5 („trifft zu“), ein höherer Mittelwert bedeutet daher eine höhere Ausprägung von metakognitiver Lernstrategie. Folgende soziale Merkmale weisen in der Varianzanalyse einen jeweils minimalen Effekt auf: Elternschaft (mit Kindern: 3,78/0,8, ohne Kinder: 3,64/0,8) und gesundheitliche Beeinträchtigung (mit: 3,7/0,8; ohne: 3,57/0,8). Außerdem sind die Unterschiede in Bezug auf die HZB-Note signifikant. Diejenigen mit einer eins (3,79/0,8) als Abschlussnote unterscheiden sich signifikant

von denjenigen mit einer zwei (3,66/0,8) oder drei (3,60/0,8). Das bedeutet, es gibt nur für eine bestimmte Kombination von Fach und Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) eine signifikante Abweichung der Mittelwerte. Ein weiterer Interaktionseffekt zeigt sich zwischen der Hochschule und der HZB-Note: Lediglich an einer der vier untersuchten Hochschulen machte die HZB-Note einen Unterschied in Bezug auf die ermittelte epistemische Neugier.

Die Variablen, die sich in der Varianzanalyse gezeigt haben, sind in eine multiple Regression eingegangen (Tabelle 2). Es zeigen sich Geburtsland der Eltern, Alter, die Fachrichtung Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, gesundheitliche Beeinträchtigung sowie HZB-Note als Einflussfaktoren. Insgesamt werden durch diese Variablen drei Prozent der Varianz von epistemischer Neugier erklärt. Wie auch die standardisierten beta-Koeffizienten deutlich machen, haben alle untersuchten unabhängigen Variablen kaum einen Einfluss auf epistemische Neugier.

3.2 Metakognitive Lernstrategien

Ein Aspekt der „Lernstrategien im Studium (LIST)“ von Schiefele/Wild (1994) umfasst die metakognitive Dimension „Planung von Lernschritten“ (3 Items, $\alpha = .69$, z.B. „Ich überlege mir vorher, in welcher Reihenfolge ich den Stoff durcharbeite.“), welche in Anlehnung an Pintrich (1989) jene Kontrollmechanismen abdecken, die zur Regulierung von Lernprozessen eingesetzt werden. Auch hier antworten

von denjenigen mit einer zwei (3,66/0,8) oder drei (3,60/0,8).

Die Variablen Geschlecht und Fachgruppen sind durch einen Interaktionseffekt überlagert: Ausschließlich weibliche Studierende machen unterschiedlichen Gebrauch metakognitiver Lernstrategien in den verschiedenen Fächern. Berechnet man mit denselben Variablen ein Regressionsmodell (Tabelle 3), bleiben Geschlecht und gesundheitliche Beeinträchtigung relevant ebenso wie die Fachrichtung Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Insgesamt erklären diese Heterogenitätsfacetten allerdings lediglich vier Prozent der Gesamtvarianz. Auch die standardisierten beta-Koeffizienten sind jeweils sehr gering, mit Geschlecht als im Vergleich wichtigstem Einflussfaktor.

3.3 Lernstrategie Literatur konsultieren

Als eine externe Ressource für Lernerfolg kann das Beschaffen und Konsultieren von Literatur bezeichnet wer-

Tabelle 3: Regressionsmodell für Metakognitive Lernstrategien; *p<0,1 **p<0,05 *p<0,01. In Modell 2 wurden die Variablen aufgenommen, die ein Signifikanzniveau p<0,05 aufweisen.**

	Modell 1 n = 1942 β	Modell 2 n = 1942 β
Geschlecht (0=männlich; 1=weiblich)	-0,16 ***	-0,17 ***
Elternschaft (0=nein; 1=ja)	-0,04 *	
Gesundh. Beeinträcht. (0=nein, 1=ja)	-0,08 ***	-0,08 ***
HZB-Note (in ganzzahligen Schulnoten)	n.s.	
Geisteswissenschaften (0=nein, 1= ja)	n.s.	
Mathematik/Naturwissenschaften (0=nein, 1= ja)	n.s.	
Wirtschafts-/Sozialwissenschaften (0=nein; 1=ja)	0,09 ***	0,08 ***
Lehramt (0=nein, 1= ja)	0,06 *	
R ²	0,04	0,04

Tabelle 4: Regressionsmodell für Lernstrategie Konsultieren von Literatur; *p<0,1 **p<0,05 *p<0,01. In Modell 2 wurden die Variablen aufgenommen, die ein Signifikanzniveau p<0,05 aufweisen, Referenzkategorie: Hochschule 1**

	Modell 1 n = 1942	Modell 2 n = 1942
	β	β
Geschlecht (0=männlich; 1=weiblich)	0,14 ***	0,14 ***
Alter	0,19 ***	0,20 ***
Erwerbstätigkeit neben dem Studium (0=nein, 1=ja)	0,05 *	
Elternschaft (0=nein; 1=ja)	n.s.	
Gesundh. Beeinträcht. (0=nein, 1=ja)	-0,06 **	-0,06 **
Hochschule 2 (0=nein; 1=ja) ¹	n.s.	
Hochschule 3 (0=nein; 1=ja) ¹	n.s.	
Hochschule 4 (0=nein; 1=ja) ¹	n.s.	
HZB-Note (in ganzzahligen Schulnoten)	n.s.	
Mathematik/Naturwissenschaften (0=nein, 1= ja)	0,11 ***	0,11 ***
Wirtschafts-/Sozialwissenschaften (0=nein; 1=ja)	n.s.	
Pädagogik/Psychologie (0=nein; 1=ja)	-0,12 ***	-0,10 ***
R ²	0,07	0,07

den (vgl. Schiefele/Wild 1994, S. 187) (3 Items, $\alpha = .63$, z.B. „Wenn ich einen Fachbegriff nicht verstehe, schlage ich ihn nach.“). Ein höherer Mittelwert zeigt eine stärkere Nutzung dieser Lernstrategie an.

Für die Lernstrategie „Literatur beschaffen“ zeigen sich recht viele Facetten relevant in Bezug auf die Varianzerklärung, allerdings auch hier in sehr geringem Ausmaß. Von den sozialen Merkmalen sind Erwerbstätigkeit (nein 3,81/0,7; ja 3,91/0,7) sowie Elternschaft (ja 4,1/0,7; nein 3,8/0,7) relevant. Die HZB-Note weist ebenfalls einen minimalen Effekt auf die Varianzerklärung auf. Studierende mit einer sehr guten HZB-Note (3,96/0,7) nutzen diese Lernstrategie signifikant weniger als Studierende mit einer guten HZB-Note (3,83/0,7). Von welcher der Partnerhochschulen die Studierenden kommen, zeigt zudem einen Unterschied, nicht aber in Bezug auf die Hochschulart. Interaktionseffekte zeigen sich zwischen Geschlecht und Fachgruppen sowie zwischen Geschlecht und Altersgruppen. So zeigt sich bei weiblichen Befragten ein anderer Unterschied zwischen Fachgruppen als bei männlichen Studierenden.

In der multiplen Regression (Tabelle 4) erweisen sich Geschlecht, Alter, gesundheitliche Beeinträchtigung sowie die Fachrichtungen Mathematik/Naturwissenschaft und Pädagogik/Psychologie als signifikant. Alter scheint hier vergleichsweise den höchsten Effekt zu produzieren, allerdings ist auch dieser sehr gering und die Variablen zusammen erklären lediglich sieben Prozent der Varianz.

Tabelle 5: Regressionsmodell für Lernstrategie Anstrengung; *p<0,1 **p<0,05 *p<0,01. In Modell 2 wurden die Variablen aufgenommen, die ein Signifikanzniveau p<0,05 aufweisen, Referenzkategorie: Hochschule 1**

	Modell 1 n = 1942	Modell 2 n = 1942
	β	β
Geschlecht (0=männlich; 1=weiblich)	0,13 ***	0,13 ***
Alter	0,04 *	
Gesundh. Beeinträcht. (0=nein, 1=ja)	-0,11 ***	-0,11 ***
HZB (0= andere HZB; 1= Abitur)	0,04 *	
HZB Note (in ganzzahligen Schulnoten)	-0,20 ***	-0,2 ***
Hochschule 2 (0=nein; 1=ja) ¹	n.s.	
Hochschule 3 (0=nein; 1=ja) ¹	n.s.	
Hochschule 4 (0=nein; 1=ja) ¹	0,08 ***	0,06 ***
R ²	0,08	0,07

3.4 Lernstrategie interne Ressourcen nutzen (Anstrengung)

Eine weitere Dimension von Lernstrategien stellt die interne Ressource „Anstrengung“ als „effort management“ (Schiefele/Wild 1994, S. 187) dar (3 Items, $\alpha = .76$, z.B. „Ich gebe nicht auf, auch wenn der Stoff sehr schwierig oder komplex ist.“).

In Bezug auf die sozialen Heterogenitätsfacetten zeigt die Varianzanalyse die Bedeutung von Geschlecht und gesundheitlicher Beeinträchtigung. Weibliche Studierende (3,88/0,8) geben mehr Anstrengung an als männliche Studierende

(3,64/0,8) und Studierende ohne gesundheitliche Beeinträchtigung (3,88/0,8) geben höhere Werte an als solche mit (3,67/0,8).

Von den organisationalen Variablen weist die Hochschulzugangsberechtigung einen Effekt auf, indem für Befragte mit Abitur (3,82/0,8) höhere Werte ermittelt wurden als für Befragte mit anderer Hochschulzugangsberechtigung (3,72/0,8). Ebenso unterscheiden sich die Werte signifikant nach untersuchten Hochschulen, allerdings nicht hinsichtlich der Hochschulart. Auch die HZB-Note produziert einen signifikanten Unterschied, indem Studierende mit einer sehr guten Note (4,2/0,7) sich signifikant von solchen mit einer guten (3,82/0,8) unterscheiden. Beide weisen einen signifikanten Unterschied zu Studierenden mit einer befriedigenden Abschlussnote auf (3,63/0,8).

Das Ausmaß der Erwerbstätigkeit scheint sich nur für einzelne Fächer und für bestimmte Altersgruppen auszuwirken. Nur für eine Kombination aus Fach und Ausmaß der Erwerbstätigkeit sowie Altersgruppe und Ausmaß

der Erwerbstätigkeit unterscheiden sich also die Werte von einzelnen anderen Gruppen.

Die Regression (Tabelle 5) zeigt lediglich Bedeutung der Variablen Geschlecht, gesundheitliche Beeinträchtigung und HZB-Note auf, mit beta-Koeffizienten von jeweils zwischen 0,11 und 0,2. Zudem unterscheidet sich eine der Hochschulen von den anderen. Auch hier werden insgesamt durch alle vier Variablen nur 7% der Varianz erklärt.

4. Fazit

Studienerfolg und Heterogenität sind zumindest im politischen Diskurs eng miteinander verknüpft. In dem Bemühen darum, mehr Studierende zum Studienerfolg zu führen, fällt der Blick auf die Heterogenität der Studierenden. Heterogenität umfasst allerdings viele verschiedene Facetten. Um herauszufinden, welche dieser Aspekte für den Studienerfolg relevant sind, bedarf es empirischer Forschung. Das Begleitforschungsprojekt StuFHe berücksichtigt unterschiedliche Aspekte von Heterogenität, unterteilt in die Kategorien individuell, sozial und organisational. Der Begriff der Studierfähigkeit dient dazu, individuelle Heterogenität mit Studienerfolg zu koppeln. Um sich Studierfähigkeit anzunähern, werden Kompetenzfacetten, die sich in der psychologischen Forschung als Prädiktoren für Studienerfolg erwiesen haben, miteinander in Beziehung gesetzt. Die erste Welle der quantitativen Längsschnittuntersuchung an vier Hochschulen in Deutschland erhebt diese Konstrukte bei den Erstsemestern zu Beginn ihres Studiums. Die bisher vorliegenden Ergebnisse deuten darauf hin, dass epistemische Neugier und Lernstrategien eine besondere Rolle in Bezug auf den Studienerfolg spielen.

Grundsätzlich weisen die Einschätzungen der Studierenden eine relativ hohe Homogenität auf: Die Befragten schätzen sich insgesamt sehr positiv ein und auch die Varianz ist nicht besonders ausgeprägt. Hier ist allerdings anzumerken, dass die Studierenden ihr Wissen, ihre Lernstrategien und Motivation noch nicht einsetzen konnten, da die Befragung zu Beginn des ersten Semesters durchgeführt wurde. Der Charakter als Querschnittsuntersuchung ebenso wie der frühe Zeitpunkt der Befragung bedeuten eine Einschränkung in der Aussagekraft der Ergebnisse: Eine Variable, die Studienerfolg messen könnte, ist für eine Befragung vier Wochen nach Semesterbeginn nicht zu erheben. Der Zusammenhang zum Studienerfolg wird daher zu diesem Zeitpunkt theoretisch abgeleitet aus anderen empirischen Studien. Die geplanten Erhebungen in den nächsten Jahren werden hier weitere Klärung bieten.

Um zu überprüfen, ob sich auch Prädiktoren für Studienerfolg in Bezug auf andere Heterogenitätsmerkmale unterscheiden, wurden für den vorliegenden Beitrag Varianzanalysen und Regressionsmodelle berechnet. Die Ergebnisse zeigen vor allem eins: Keine der berücksichtigten unabhängigen Variablen zeigt allein bedeutsame Effekte in Bezug auf die Erklärung der Varianz von epistemischer Neugier und Lernstrategien. Obwohl es einige signifikante Effekte gibt, sind sie inhaltlich aufgrund ihrer geringen Größe als sehr wenig bedeutsam einzuordnen. Das heißt, dass u.a. Geschlecht, Bildungsherkunft oder Studiengang keinen Aufschluss bieten, welches Ausmaß an epistemischer Neugier oder den untersuchten Lernstrategien eine Person aufweist. Dieses Ergebnis ist in zweierlei Hinsicht relevant:

Interessant ist dabei zunächst, dass zu Beginn des Studiums die Unterschiede zwischen Studierenden unterschiedlicher Studienrichtungen in Bezug auf Lernstrategien oder epistemische Neugier nicht groß sind. Das kann darauf hindeuten, dass zumindest für die Wahl eines Studienfachs die untersuchten Kompetenzfacetten nicht ausschlaggebend sind und sich eventuell später feststellbare Unterschiede erst während des Studiums entwickeln. Abzuwarten bleibt, wie sich die Selbsteinschätzung der Studierenden in Bezug zu den Studienleistungen verhält. Die zweite und dritte Welle der Befragung werden hier weitere Einblicke geben. Überraschend sind andererseits einzelne Ergebnisse wie z.B. der sehr geringe Einfluss der Hochschulzugangsberechtigungsnote und der nicht vorhandene Einfluss der Bildungsherkunft. Auch deutet sich an, dass die epistemische Neugier oder Lernstrategien sich nicht nach Art der Hochschule unterscheiden. Es ist also z.B. nicht davon auszugehen, dass Studierende mit größerer epistemischer Neugier an Universitäten zu finden seien oder dass Studierende, die bestimmte Lernstrategien bevorzugen, an Fachhochschulen zu finden sind.

Betrachtet man die sehr geringen Unterschiede genauer, kann man zudem feststellen, dass die Effekte für die unterschiedlichen Kompetenzfacetten jeweils verschieden sind. Die Analysen zentraler Facetten von Studierfähigkeit legen damit nahe, dass sozio-demographische Variablen oder organisationale Zugehörigkeiten keinen nennenswerten Einfluss haben.

Die Analyse der Heterogenitätsmerkmale der beiden zentralen Aspekte von Studierfähigkeit wird zukünftig ergänzt durch eine Latente-Klassen-Analyse. Die im Strukturgleichungsmodell identifizierten Kompetenzfacetten werden mit dem Ziel einbezogen, verschiedene Profile in den Ausprägungen sichtbar zu machen. In einem zweiten Schritt sollen die Studierfähigkeitsprofile auf ihre Zusammensetzung nach sozialen und organisationalen Merkmalen untersucht werden. Es wird sich zeigen, ob auf dieser Ebene Regelmäßigkeiten in den sozialen Eigenschaften und organisationalen Zugehörigkeiten der Studierenden zu finden sind. Diese unterschiedlichen Profile von Studierfähigkeit bilden dann die Grundlage für den Vergleich mit den späteren Wellen der Befragung, in denen dann auch verschiedene Maße für Studienerfolg (wie z.B. Studienzufriedenheit, Studienfortschritt) erhoben werden.

Wie oben beschrieben, ist damit allerdings die Untersuchung von Studierfähigkeit lediglich zu einem Teil realisiert, da noch nicht berücksichtigt ist, ob die Studierenden sich in ihrem institutionellen Umfeld zurechtfinden und die mit der Studiensituation verbundenen Anforderungen bewältigen können. Diese Aspekte werden in den qualitativen Erhebungen exploriert und in der quantitativen Studie überprüft. Insbesondere wird dies durch die Korrelation der Profile von Studierfähigkeit mit den Studienanforderungen und den Förderangeboten analysiert.

Für die Frage der Erhöhung der Absolventenquote eröffnen sich damit Möglichkeiten, da die individuellen Kompetenzfacetten eher der Intervention zugänglich sind als Merkmale wie Geschlecht oder sozio-ökonomischer Hintergrund. Für die Praxis sind die bisherigen Ergebnisse zudem insofern relevant, als sie einer Orientierung an sozialen „Risikogruppen“ widersprechen. Die Frage, wie und ob die angebotenen Förderangebote die relevanten Kompetenzen tatsächlich verbessern können, ist allerdings noch offen. Während StuFHe hier durch Interviews mit Studierenden einen qualitativen Einblick in die Wirkungsweisen anstrebt, widmen sich andere Studien im Kontext des Qualitätspakts Lehre den spezifischen Lernfortschritten, die mit bestimmten Lehr-Lernarrangements erzielt werden können (z.B. Schmied/Hänze 2015). Perspektivisch können beide Ansätze dazu beitragen, die Weiterentwicklung von Studium und Lehre stärker an empirisch fundierten Erkenntnissen auszurichten (Wildt/Breckwoldt/Schaper/Hochmuth 2013).

Literaturverzeichnis

- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2006): Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung: Eine Anwendungsorientierte Einführung (11., überarb. Aufl.). Heidelberg.
- Baik, C./Naylor, R./Arkoudis, S. (2015): The First Year Experience in Australian Universities: Findings from Two Decades, 1994-2014. Centre for the Study of Higher Education.
- Bargel, T. (2015): Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft - neue Angebote und ihr Nutzen. Befunde des 12. Studierenden surveys an Universitäten und Fachhochschulen (BMBF No. 83). Konstanz: Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung. URL: www.bmbf.de/files/Eingangsphase_Gesamtdat_10ktober_2015.pdf
- BMBF (2010): Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. URL: www.qualitaetspakt-lehre.de/_media/Programm-Lehrqualitaet-BMBF-Richtlinien.pdf
- Bosse, E. (2015): Exploring the role of student diversity for the first-year experience. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 10, (4), pp. 45-66.
- Bosse, E. (2016): Projekt StuFHe: Studierfähigkeit - institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität. In: Hanft, A./Bischoff, F./Prang, B. (Hg.): Working Paper Studieneingangsphase. Perspektiven der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre, S. 6-1. URL: de.kobf-qpl.de/fyls/76/download_file_inline/.
- Bosse, E./Schultes, K./Trautwein, C. (2016): Wissenschaftliche Bezugspunkte für die Untersuchung von Studierfähigkeit. In: Merkt, M./Schaper, N./Wetzel, C./Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (Hg.): Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. Bielefeld, S. 79-88.
- Bosse, E./Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9, (5), S. 41-62.
- Cacioppo, J.T./Petty, R.E./Feinstein, J.A./Jarvis, W. B. G. (1996): Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. In: Psychological Bulletin, 119 (2), pp. 197-253.
- Dahm, G./Kerst, C. (2016): Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule. Münster, Bd. 1, S. 225-267.
- Eurydice (2011): Modernisation of Higher Education in Europe. Funding and the Social Dimension. Brüssel. URL: eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/131EN.pdf.
- Grützmacher, J./Willige, J. (2016): Die Studieneingangsphase aus Studierendensicht. Ergebnisse aus dem Studienqualitätsmonitor 2015. Hannover: DZHW. URL: www.dzhw.eu/pdf/21/2016-07-04_sqm-jahresbericht-2015.pdf.
- Hanft, A. (2015): Heterogene Studierende - homogene Studienstrukturen. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W.B. (Hg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster, New York, S. 13-28.
- Huber, L. (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim, S. 417-441.
- Jenert, T./Postareff, L./Brahm, T./Lindblom-Ylänne, S. (2015): Editorial: Enculturation and development of beginning students. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 10 (4), pp. 9-21.
- Kuh, G.D. (2008): High-impact educational practices: what they are, who has access to them, and why they matter. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. URL: provost.tufts.edu/celt/files/High-Impact-Ed-Practices1.pdf
- Middendorff, E. (2015): Wachsende Heterogenität unter Studierenden? Empirische Befunde zur Prüfung eines postulierten Trends. In: Banscherus, U./Mindt, A./Spexard, A./Wolter, A. (Hg.): Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen. Münster, S. 261-278.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Hannover: HIS-Institut für Hochschulforschung. URL: www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_hauptbericht_gesamt.pdf.
- Pintrich, P.R. (1989): The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In: Advances in motivation and achievement, 6, pp. 117-160.
- Ramm, M./Multrus, F./Bargel, T./Schmidt, M. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Berlin: BMBF. URL: www.bmbf.de/pub/12_Studierendensurvey_Langfassung_bf.pdf.
- Richardson, M./Abraham, C./Bond, R. (2012): Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. In: Psychological bulletin, 138 (2), pp. 353-387.
- Schiefele, U./Streblov, L./Ermgassen, U./Moschner, B. (2003): Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 17 (3-4), pp. 185-198.
- Schiefele, U./Wild, K.P. (1994): Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 15 (4), S. 185-200.
- Schmied, V./Hänze, M. (2015): The effectiveness of study skills courses: Do they increase general study competences? In: Zeitschrift Für Hochschulentwicklung, 10, (4), pp. 167-187.
- Wild, E./Esdar, W. (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. URL: www.hrk-nexus.de/material/publikationen/detailansicht/meldung/fachgutachten-heterogenitaetsorientierte-lehre-3517.
- Wildt, J./Breckwoldt, J./Schaper, N./Hochmuth, R. (2013): Forschung in der Hochschulbildung. In: Charta guter Lehre - Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur. Essen, S. 103-109.
- Willige, J. (2015): Studienqualitätsmonitor 2014. Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen. Hannover: DZHW. URL: www.dzhw.eu/pdf/24/sqm_2014_jahresbericht.pdf.
- Wissenschaftsrat (2013): Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems. URL: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3228-13.pdf.
- Wolter, A. (2013): Massification and Diversity: Has the Expansion of Higher Education Led to a Changing Composition of the Student Body? European and German Experiences. In: Repac, I./Zaga, P. (eds.): Higher education reforms: looking back - looking forward. Ljubljana, pp. 202-220.

■ Dr. Miriam Barnat, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, BMBF-Nachwuchsforschungsgruppe StuFHe, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, E-Mail: miriam.barnat@uni-hamburg.de

■ Joana Abelha Faria, Doktorandin, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, E-Mail: joana.abelha.faria@uni-hamburg.de

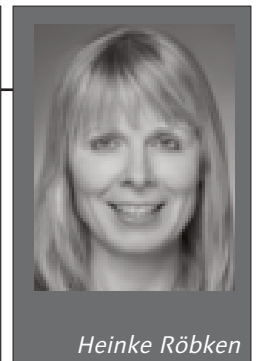
■ Dr. Elke Bosse, Leitung BMBF-Nachwuchsforschungsgruppe StuFHe, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, E-Mail: elke.bosse@uni-hamburg.de

Jasmin Overberg & Heinke Rübken

Qualitätssicherung an Hochschulen durch externe Quality Audits – Ein Praxiseinblick in das finnische System



Jasmin Overberg



Heinke Rübken

The German accreditation system is criticized for multiple reasons. Looking for a successful working model, experts started referring to the system of quality audits as they are common in Finland. In this article, we describe the Finnish audit system and examine its background on the basis of expert interviews. By applying a semi-structured questionnaire, we asked for the experts' experiences, possible obstacles and criticism regarding the audits. The interviews were analyzed by using the qualitative content analysis. The results show that, overall, the experts rate the system of quality audits as well-functioning. However, numerous side effects occur, which are as well discussed in the context of the German accreditation system.

Auf der Suche nach einer Alternative zum oft kritisierten deutschen Akkreditierungswesen wird von Experten häufig auf das System der Quality Audits verwiesen, wie sie z.B. in Finnland seit Jahren durchgeführt werden. In diesem Beitrag werden nach einer Illustrierung des finnischen Auditsystems seine Hintergründe auf Basis einer Expertenbefragung durchleuchtet. Mittels eines halbstandardisierten Erhebungsdesigns wurden die Erfahrungen, Herausforderungen und Funktionen des finnischen Qualitätssicherungssystems an Hochschulen erfasst und kategorienbasiert ausgewertet. Die Ergebnisse verdeutlichen u.a., dass die Audits zwar insgesamt als gut funktionierender Prozess wahrgenommen werden. Allerdings treten aus Perspektive der finnischen Experten zahlreiche Nebenwirkungen auf, die auch im Zusammenhang mit dem deutschen Akkreditierungswesen kritisch diskutiert werden.

1. Aktuelle Debatte

Spätestens seit der jüngsten Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts zur rechtlichen Grundlage von Akkreditierungsverfahren steht das Thema Qualitätsmanagement (mal wieder) ganz oben auf der hochschulpolitischen Agenda. Das Bundesverfassungsgericht ist zu dem Ergebnis gekommen, dass die Regelungen über die Akkreditierung von Studiengängen des Landes Nordrhein-Westfalen mit dem Grundgesetz (Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG in Verbindung mit Art. 20 Abs. 3 GG) nicht vereinbar sind (Bundesverfassungsgericht 2016). Aber auch unabhängig von dieser höchststrichterlichen Entscheidung stehen Programmakkreditierungen bereits seit langem in der Kritik: Die Verfahren seien zu aufwändig und kostspielig, zu wenig effektiv im Hinblick auf die Verbesserung der Hochschullehre, zu stark auf Kontrolle und zu wenig auf organisationale Lernprozesse ausgerichtet (vgl. z.B. Pietzonka 2014; Künzel 2013; Kaufmann 2012; Nickel/Ziegele 2012; Blossfeld et al. 2013).

Vor diesem Hintergrund verwunderte es nicht, dass sich bereits im Jahr 2006 verstärkte Bemühungen zur Einführung von Systemakkreditierungen beobachten lassen, um die aufwändigen Einzelverfahren durch eine Art Zertifizierung eines hochschuleigenen Qualitätsmanagementsystems zu ersetzen. Bislang haben sich in Deutschland rund 50 Hochschulen zertifizieren lassen, darunter viele Fachhochschulen. Bei einer Gesamtzahl von insgesamt 430 Universitäten/Fachhochschulen in Deutschland entspricht dies einem Anteil von 12% (Akkreditierungsrat 2016; statista 2016). Von einer breiten Institutionalisierung kann daher bisher nicht die Rede sein, was die Frage aufwirft, wie in Zukunft den Qualitätsanforderungen der Bologna-Reform nachgekommen werden kann.

Gerade in Qualitätssicherungsfragen scheint es eine gängige Strategie zu sein, sich mit anderen, als erfolgreich wahrgenommenen Hochschulsystemen zu vergleichen. Aus organisationstheoretischer Perspektive ist das Imitieren von Organisationspraktiken insbesondere in Feldern verbreitet, in denen hohe Unsicherheiten bestehen und Bewertungsmaßstäbe diffus sind. Das Bildungswesen, insbesondere das Hochschulwesen, gilt daher als besonders anfällig für Imitationsprozesse (Meyer/Rowan 1977, DiMaggio/Powell 1983).

Dieses Phänomen lässt sich auch in der aktuellen Akkreditierungsdebatte beobachten. So wird von einigen Beobachtern empfohlen, das deutsche Qualitätssicherungssystem für Hochschulen nach angelsächsischem, niederländischen oder auch finnischem Vorbild umzugestalten (vgl. z.B. Nickel/Ziegele 2012; Blossfeld et al. 2013). Ganz speziell spricht sich die Hochschulrektorenkonferenz für die Einführung von sogenannten Qualitätsaudits aus, wie sie z.B. auch in Finnland seit 2005 praktiziert werden (vgl. HRK 2010; HRK 2012). Bevor derartig weitreichende Entscheidungen getroffen werden können, sollte in einem ersten Schritt geklärt werden, was sich genau hinter dem finnischen Qua-

litätsaudit verbirgt. Während eine tiefgreifende, praxisnahe Beschreibung des finnischen Systems auf deutschsprachiger Seite sowie die anschließende Einordnung in die deutsche Diskussion bisher ausblieben, hat der vorliegende Artikel ebendies zum Ziel: Zuerst werden einige grundlegende Rahmendaten und Ergebnisse bisheriger empirischer Untersuchungen präsentiert. Im Anschluss wird exemplarisch auf die Ergebnisberichte zweier Audits eingegangen, um danach aktuelle Entwicklungen im finnischen Hochschulwesen zu illustrieren. Anschließend werden die Ausführungen anhand von eigenständig erhobenen Datenmaterial abgerundet. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion in Deutschland. Final wird die Frage beantwortet, ob das finnische Auditsystem eine (alleinige) Inspiration für die deutsche Akkreditierungsdebatte darstellen kann.

2. Quality Audits an finnischen Hochschulen

Im Gegensatz zu vielen anderen europäischen Ländern mit einem Akkreditierungssystem sind im finnischen Hochschulsystem Quality Audits das externe Qualitätssicherungsinstrument an Hochschulen. Sie werden in Abständen von sechs Jahren durchgeführt. Die ausführende Organisation ist das ‚Finnish Education Evaluation Centre‘, kurz FINEEC (Mitglied im EQAR und ENQA), eine unabhängige Regierungsbehörde mit Hauptsitz in Helsinki. Bis zum Jahre 2012 waren alle finnischen Hochschulen auditiert; derzeit läuft bis 2018 die zweite Audit-Runde.

Es besteht die Möglichkeit, das Audit in Finnisch, Schwedisch oder Englisch durchzuführen. Etwa die Hälfte der Institutionen entscheidet sich für ein Audit in englischer Sprache (vgl. FINEEC 2016, S. 5, 7). Dementsprechend setzt sich die Gruppe der Auditierenden aus einem fünf- bis siebenköpfigen nationalen/internationalen Team zusammen, das Evaluationserfahrung und Expertenwissen im Bereich Hochschulbildung und Qualitätsmanagement vorweist. Das Team durchläuft vor Antritt ein ‚Auditor training‘ (vgl. Ala-Vähälä/Saarinen 2013, S. 186ff.; FINEEC 2015, S. 3ff.; Moitus 2014, S.95). Die finnische Tradition, sich bei Evaluationen vom Verbesserungs- statt vom Kontrollgedanken leiten zu lassen und der zu evaluierenden Institution ein hohes Maß an Vertrauen entgegen zu bringen, gilt nicht nur für das Schulsystem (vgl. Overberg/Oldenburger 2015), sondern auch im Hochschulwesen. So heißt es im Audit-Handbuch:

„The audit method is based on respecting the autonomy of HEIs and trust in the institutions' intentions regarding their statutory responsibility for the quality of their operations. The participating HEIs have themselves decided on the development and form of their quality systems, and the audit assesses the comprehensiveness, functionality and effectiveness of those systems. The audits have thus adhered to the principle of enhancement-led evaluation that has formed into a strong tradition in Finnish evaluation practice. The goal is to help HEIs to recognize the strengths, good practices and areas in need of development in their operations“ (FINEEC 2015, S. 4).

Um dieses Ziel zu erreichen, wird ein mehrstufiges Verfahren angewandt:

- Selbstevaluation der Hochschule, Vorbereitung des Audit-Materials (z.B. Qualitätshandbücher)
- Analyse des Materials durch Audit-Team, Besuch der Hochschule (Diskussionsrunden, Einzelinterviews)
- Beurteilung des Qualitätsmanagements anhand eines Kriterienkatalogs
- Entscheidung über ‚Bestehen‘ oder ‚Nicht-Bestehen‘ (dann Re-Audit)
- Veröffentlichung der Ergebnisse in einem Bericht
- Verleihung eines Qualitätslabels
- Interne Abschluss- und nationale Folgeseminare (vgl. ebd., S. 4f., 10ff.)

Erste empirische Untersuchungen zu den Effekten der Audits belegen, dass sie zu einer Verfeinerung des bestehenden Qualitätsmanagements führten bzw. zu einer verstärkten Beschäftigung mit diesem Thema; zudem verfestigten sie die universitätsinterne Kommunikation und Diskussion sowie die Identitätsbildung der einzelnen Departments. Fachhochschulen ständen den Audits generell positiver gegenüber, während Universitäten sie eher als Belastung und einmalige Herausforderung sähen. Grundsätzlich ließen sich effektbezogene Unterschiede zwischen einzelnen Hochschulen und einzelnen Fakultäten feststellen (vgl. Ala-Vähälä 2011; Haapakorpi 2011). Mitte dieses Jahres wurde außerdem eine Selbstevaluation von FINEEC veröffentlicht, die in Vorbereitung auf eine externe Evaluation (koordiniert von ENQA) verfasst wurde. U.a. werden Ergebnisse der internen Qualitätssicherung bezüglich der Audits vorgestellt. Eine Online-Befragung, die im Anschluss an die Audits 2014-2015 durchgeführt wurde und sowohl die Zufriedenheit der Hochschulen als auch die der Audit-Teams durch die Bewertung von Aussagen auf einer Likert-Skala erfasste, zeigte: Beide Gruppen weisen alles in allem eine sehr hohe Zufriedenheit auf. Am kritischsten werden insgesamt die Klarheit der Audit-Kriterien und der Zeitplan gesehen, am positivsten die Gleichbehandlung aller Institutionen. Weniger gut schneidet bei den Hochschulen die Professionalität des Audit-Teams und die Kommunikation mit FINEEC ab, obschon die Bewertung immer noch in einem guten Bereich liegt und insgesamt keine Aussage schlechter als ‚stimme eher zu‘ bewertet wurde (vgl. FINEEC 2016, S. 32f.).

3. Exemplarische Audit-Berichte: Audit der Universität Helsinki (2015) und Audit der Fachhochschule Tampere (2016)

Um die vorangegangenen theoretischen Ausführungen mit Leben zu füllen, wird an dieser Stelle exemplarisch auf den aktuellen Audit-Bericht der Universität Helsinki sowie der Fachhochschule Tampere eingegangen. Damit der Rahmen des Artikels nicht überschritten wird, werden kurz die identifizierten Stärken der Hochschulen sowie die zentralen Empfehlungen zusammengefasst. Als besondere Stärke der Universität Helsinki (Verleihung des Qualitätslabels am 27.02.2015) wurde die vorherrschende Qualitätskultur hervorgehoben: Zum einen

liege ein großes Engagement bezüglich der Erreichens von Exzellenz und Qualität vor; das Personal zeige eine hohe Bereitschaft, Forschung, Lehre und den gesellschaftlichen Einfluss kontinuierlich weiterzuentwickeln. Zum anderen sei im Strategieplan der Universität klar definiert, was die Ziele des Qualitätsmanagements seien. Als ein fester Bestandteil des Universitätsmanagements unterstütze es die Universitätsleitung bei ihren operativen Vorhaben. Zudem sei das Intranet der Universität als ‚Katalysator‘ eine große Errungenschaft für ein gelingendes Qualitätsmanagement. Folgende zentrale Empfehlungen wurden formuliert: Zusätzlich zu den aktuell vorhandenen Qualitätskomponenten wird die Entwicklung eines ‚Blueprints‘ der Architektur des Qualitätssystems als sinnvoll erachtet. Dieser solle alle Qualitätsentwicklungspraktiken enthalten und erklären, wie die Qualitätsprozeduren der Universität zusammenhängen. Insgesamt solle das System so transparenter gestaltet werden. Zusätzlich wird empfohlen, dass die Auswirkungen des Qualitätsmanagements sichtbar gemacht werden und dem tatsächlichen Nutzen eine größere Aufmerksamkeit zuteilwird (vgl. Riedler et al. 2015, S. 1ff.).

Im Audit-Bericht der Fachhochschule Tampere (Verleihung des Qualitätslabels am 14.03.2016) wird als Stärke der jährlich ablaufende Prozess zur internen Leistungsvereinbarung identifiziert. Er stellte im Zuge der Zusammenlegung der Fachhochschule Tampere mit der Fachhochschule Pirkanmaa im Jahre 2010 ein Mittel zur Kombination beider Systeme dar und bildet nun das Rückgrat der Qualitätsentwicklung. Besonders hervorgehoben werden des Weiteren das Qualitätshandbuch, der Aufbau des Intranets sowie die Leistungsbereitschaft der Universitätsangehörigen, an der Qualitätsentwicklung mitzuarbeiten. Bemängelt wird die Masse an Informationen, die durch das Qualitätsmanagement produziert wird und die Kapazitäten der Hochschule zu übersteigen scheint. Das Audit-Team schlägt vor, sich auf einige wenige, aber als nützlich angesehene Instrumente zur Datengenerierung zu beschränken und diese in einem größeren Zyklus als ein Jahr einzusetzen. Die Auditinterviews mit dem Personal wiesen außerdem auf eine Zielunklarheit der Internationalisierungsstrategie der Hochschule hin. Hier sollte die Definition verfeinert und klarer im Qualitätsmanagement verankert werden (vgl. Werner et al. 2016, S. 1ff.).

4. Aktuelle Entwicklungen des finnischen Hochschulwesens

Ein Blick auf Hochschulsysteme anderer Länder sollte immer mit einer gleichzeitigen Betrachtung der jeweiligen äußeren Gegebenheiten verbunden werden. Seit einigen Jahren leidet die finnische Wirtschaft unter einer starken Flaute, da u. a. wichtige Wirtschaftszweige wie der Elektroniksektor oder die Papierindustrie ihre vormals starke Stellung auf dem Weltmarkt nicht halten konnten. Das Wachstum des Bruttoinlandsprodukts liegt derzeit unter dem europäischen Durchschnitt; enorme Auswirkungen auf den öffentlichen Bereich, den Hochschulsektor eingeschlossen, bleiben nicht aus. Insbesondere die neue Regierung, die seit Mai 2015 im Amt ist,

hat sich zum Ziel gesetzt, die Ausgaben für eben diesen soweit wie möglich zu reduzieren; eine Richtung, die bereits von der Vorgängerregierung eingeschlagen wurde. Im Jahre 2010 kam es im Zuge dessen zu einer tiefgreifenden Reform des Hochschulwesens. Den größten Part stellte das neue Universitätsgesetz dar, das die Vorgängerversion von 1997 ablöste. Beschlossen wurden u.a. die Ausweitung der Autonomie, die Änderung des Rechtsstatus – Hochschulen sind nun entweder Körperschaften des öffentlichen Rechts oder Stiftungen – und die Zusammenlegung von Hochschulen. Die Tatsache, dass das Zusammenlegen in hohem Maße von der Regierung subventioniert wurde, steigerte die Beliebtheit dieses Vorgehens so stark, dass sich die Anzahl der Hochschulen seit 2009 bereits von 49 auf 38 reduziert hat. Eine weitere Reduzierung ist zu erwarten. So wird es in Zukunft weniger Hochschulen geben, die noch stärker der Forderung der Regierung und des Bildungsministeriums, ein individuelles Profil aufzubauen und sich somit im internationalen Wettbewerb behaupten zu können, nachkommen müssen (vgl. FINEEC 2016, S. 8ff.; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016; Kohtamäki 2014, S. 80; Saarivirta/Jaatinen 2016, S. 107ff.). In konkreten Zahlen ausgedrückt wirkten sich die aktuellen wirtschaftlichen Entwicklungen u.a. so aus, dass die Ausgaben für das Bildungswesen 2016 um 210 Millionen Euro gekürzt wurden. Die Universität Helsinki wird bis 2020 einer Kürzung von circa 100 Millionen Euro ausgesetzt sein. Erste Konsequenzen wurden bereits gezogen: Die Universität entließ in der ersten Jahreshälfte 560 Angestellte, bis Ende 2017 sollen es insgesamt 1000 sein. Dies entspricht etwa einem Anteil von 10% am Gesamtpersonal (vgl. Myklebust/Dobson 2015; Teivainen 2016). Es liegt auf der Hand, dass diese Änderungen auch Änderungen im (Qualitäts-)Management der Hochschulen hervorriefen/-rufen; nicht nur, weil die Quality Audits seit der Änderung des Hochschulgesetzes verpflichtend sind. FINEEC selbst beurteilt die Audits und ihre Berichte in seiner diesjährigen Selbstevaluation als wichtiger denn je: „[They] are now as much needed as ever, with the on-going budget cuts, planned mergers, and other major shifts within the national context“ (FINEEC 2016, S. 5). Um nun die Erfahrungen mit den finnischen Quality Audits aus Perspektive der Teilnehmenden zu rekonstruieren und die erwartete zukünftige Rolle der Audits zu illustrieren, wird im Folgenden eigenständig erhobenes qualitatives Datenmaterial präsentiert. Der Ergebnisdarstellung werden einige methodische Überlegungen vorangestellt.

5. Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine explorative qualitative Studie mit halbstrukturierten Interviews durchgeführt. Ein qualitativer Forschungsansatz wurde gewählt, da das tiefergehende Verständnis des zu untersuchenden Objektbereichs im Fokus steht und die Perspektive der handelnden Akteure zentral ist (vgl. Raithel 2008, S. 8). Aus der Bandbreite qualitativer Erhebungsmöglichkeiten wurde die Methode Experteninterview gewählt. Befragt wurden Experten aus dem finnischen Qualitätssicherungswesen an Hochschulen, die

einen Einblick in die praktische Umsetzung der Quality Audits geben können. Um die individuellen Perspektiven multiperspektivisch zu erforschen, wurden Interviews mit Personen aus möglichst unterschiedlichen Clustern durchgeführt. Es ergab sich folgendes Sample:

- *Interview a:* finnischer Wissenschaftler, der seit 2009 die Effekte von und die Reaktionen auf die Quality Audits erforscht.
- *Interview b:* langjähriger Qualitätsmanager einer großen, traditionsreichen finnischen Universität, war 2008 und 2015 an den Quality Audits seiner Universität beteiligt.
- *Interview c:* Departmentsleitung einer erziehungswissenschaftlichen Fakultät, die insbesondere in der ersten Runde der Audits fokussiert wurde.

Der Interviewleitfaden setzte sich u.a. zusammen aus Fragen zu etwaigen Hürden und Problemen, die im Zuge der Audits auftraten sowie zu Kritik an den Audits. Die Interviews wurden auf englischer Sprache via Skype durchgeführt, vollständig transkribiert und unter Anwendung von MAXQDA anhand der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Gläser/Laudel 2010; Mayring 2003). Zur Illustration der Aussagen werden prägnante Zitate aus den Interviews verwendet, die zugunsten einer besseren Lesbarkeit bereinigt wurden (z.B. durch das Entfernen überflüssiger Füllwörter).

6. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der Interviews präsentiert. Zunächst werden die Ergebnisse zu den de-

Abbildung 1: Hürden und Probleme (eigene Darstellung)



duktiv entwickelten Kategorien ‚Probleme und Hürden‘ sowie ‚Kritik an den Audits‘ dargestellt. Induktiv entwickelt wurde die Kategorie ‚aktuelle und zukünftige Entwicklung‘, deren Ergebnisse abschließend dargelegt werden.

6.1 Probleme und Hürden

Die Antworten der Befragten bezüglich der Probleme und Hürden lassen sich als relativ heterogen beschreiben (vgl. Abbildung 1), obschon die Antworten ‚Selbstdarstellung‘, ‚fakultätsbedingte Unterschiede‘, ‚Universitätsleitung‘ und ‚Verhalten der Hochschulangehörigen‘ in allen Interviews thematisiert wurden. Aus diesem Grunde werden diese vier Kategorien im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse intensiver präsentiert.

6.1.1 Selbstdarstellung

Eine relevante Hürde, die gesehen wird, ist die Selbstdarstellung. Im Zentrum des Audit-Prozesses stehe oft eine möglichst positive Darstellung der eigenen Hochschule. Die Offenlegung tatsächlicher Fakten des Qualitätsmanagements und die damit einhergehende Evaluation seien diesem Ziel untergeordnet. Diese Selbstdarstellung gestalte sich beispielsweise so, dass im Vorfeld der Audits die Universitätsangehörigen über empfehlenswerte Antworten unterrichtet wurden. Insbesondere der Part des Audit-Prozesses, in dem das Audit-Team durch die Universität gehe und nach dem Zufallsmodus Personen befrage, sei als geradezu ‚gefährlich‘ erachtet worden, da ein auf die positive Selbstdarstellung ausgerichtetes Antwortverhalten in diesen Fällen nicht gewährleistet werden könne: *„We just told how good we are [laughs]. [...] There was a session where the audit persons were just going around the university and having conversations with students and staff. I think that was the most dangerous area [laughs]“* (Interview c). Teilweise seien sogar speziell für die Auditierung Qualitätsmanagementmaßnahmen implementiert worden, die im tatsächlichen Universitätsbetrieb keine große Rolle spielten (vgl. 6.2.3).

6.1.2 Fakultätsbedingte Unterschiede

Eine weitere Hürde scheinen fakultätsbedingten Unterschiede zu sein, die die Umsetzung der Audits sowie ihre Akzeptanz behinderten. Die jeweilige Fakultätskultur, bspw. bedingt durch Fachrichtung oder Alter der Fakultät, habe enormen Einfluss auf die Rezeption der Audits. So sähen künstlerische und erziehungswissenschaftliche Fakultäten jegliche Art von systemischer Kontrolle kritisch; ähnlich verhalte es sich mit den eher konservativen Fakultäten, die den Audits gegenüber sehr negativ oder sogar ablehnend eingestellt seien: *„If it comes to university management, we should ask how the audits support the improvement or the development at faculty level or institutional level. [...] In all of the more conservative faculties, like in the faculty of law, they are more critical and they are rejecting all the control from the system“* (Interview a).

Das Zitat illustriert die Folgen dieser Ablehnung: Das Ziel der Verbesserung des Qualitätsmanagements auf allen Ebenen der Universität werde durch die ablehnende und somit unkooperative Haltung einiger Fakultäten erschwert bis verhindert.

6.1.3 *Universitätsleitung*

Als ein weiterer problematischer Faktor wird die Rolle der **Universitätsleitung** gesehen. Der Erfolg der Audits stehe und falle mit der Einstellung der jeweiligen Leitung: Wenn sie dem Audit negativ gegenüberstehe, könnten die Ziele nicht erreicht werden; wenn sie das Audit nicht in ausreichendem Maße beachte, komme es zu inneruniversitären Interessenskonflikten; wenn sie das Audit als elementaren Faktor für die Reputation der Universität oder ein Scheitern als persönliche Niederlage sehe, entstünden beispielsweise die oben beschriebenen Zwänge zur Selbstdarstellung. Der interviewte Qualitätsmanager sieht sich sogar als machtlos hinsichtlich einer Vermittlung der Bedeutung des Qualitätsmanagement und dementsprechend der Audits an die Universitätsangehörigen, sollten er und die Universitätsleitung nicht an einem Strang ziehen.

6.1.4 *Verhalten der Hochschulangehörigen*

Die zentrale Hürde jedoch, die in allen Interviews ausführlich thematisiert und diskutiert wurde, ist das **Verhalten der (restlichen) Hochschulangehörigen**. In Interview a wurde eine Kategorisierung der Hochschulmitarbeiter vorgenommen, die ihr Verhalten in ‚aktiv und positiv‘, ‚aktiv und negativ‘, ‚passiv und positiv‘ und ‚passiv und negativ‘ unterteilt. Diese Aufteilung wird im Folgenden zur Beschreibung des monierten Verhaltens beibehalten und ebenfalls für Aussagen in den anderen Interviews verwendet.

Die aktiven Positiven seien hauptsächlich Personen der Managementebene; beispielsweise Qualitätsmanager oder Dekane. Sie ständen in der Regel den Audits positiv gegenüber und nutzten deren Ergebnisse aktiv für ihre Arbeit. So seien die Audits hauptsächlich für Personen aus diesem Sektor von Bedeutung, während die restlichen Hochschulangeestellten und die Studierenden sie eher als unwichtig beurteilten.

Aktiv und negativ verhielten sich überwiegend Akteure aus traditionellen Universitäten, die dem Bereich Forschung zuzuordnen seien. Diese kritisch gestimmte Gruppe betone sehr stark die Unabhängigkeit von Forschung und Lehre und begegne dem gesamten Bereich der Qualitätssicherung mit Argwohn und Distanzierung. In Interview c wird das Verhalten dieser Gruppe so beschrieben, dass sie sich zum einen über die Audits lustig mache, zum anderen diese als ‚non-sense‘ bezeichne. In allen drei Interviews wird diese Gruppe als die problematischste charakterisiert. „An individual researcher rarely knows what quality management means and what it is for. [...] Researchers at universities [are] the most criti-

cal group to accept quality management systems. What leads researchers to think they are, sort of, above quality management?“ (Interview b). Aus diesem Grunde lasse sich grundsätzlich sagen, dass Audits an Fachhochschulen eine breitere Akzeptanz erlangten als an Universitäten.

In die Kategorie der passiven Positiven ließen sich die Personen einordnen, die an Hochschulen im Bereich der Verwaltung arbeiteten und pragmatisch die zur Verfügung stehenden Qualitätssicherungsinstrumente nutzten. „They use the quality assurance system as well as they can do it. And they are not taking any political stand about the topic, but they are taking the good part of the quality assurance and they are using it“ (Interview a).

Die Gruppe derjenigen, die passiv und negativ agierten, setze sich zum großen Teil aus den Wissenschaftlern zusammen, die noch am Anfang ihrer Karriere stehen. Sie pflegten eine sehr lose Beziehung zu der Universität, die vor allem der Tatsache, dass sie keine permanente Anstellung vorzuweisen haben, geschuldet sei. Sie zögen sich aus jeglichen Belangen des Qualitätsmanagements zurück, so eben auch aus dem Bereich der Quality Audits.

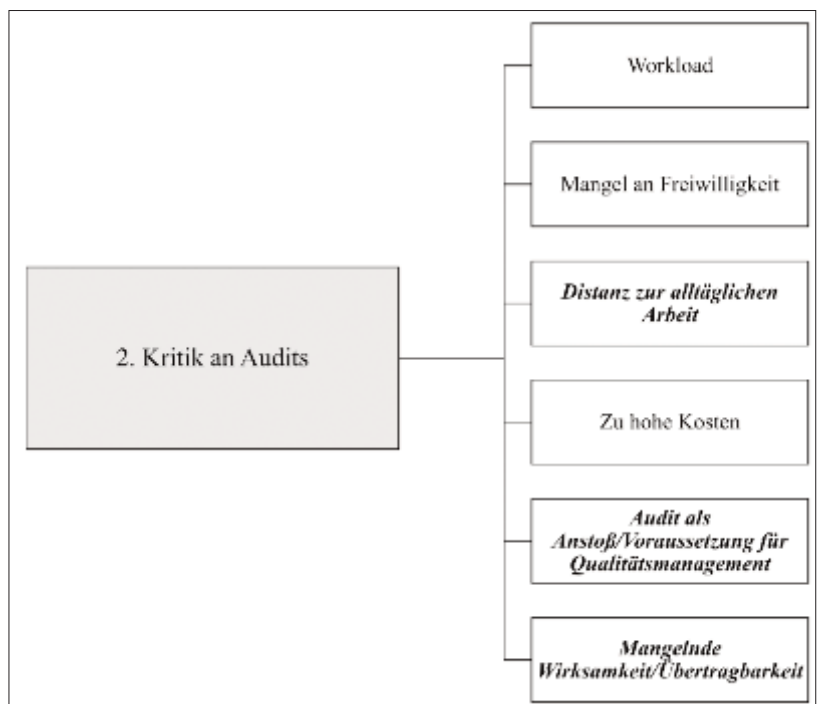
6.2 **Kritik an den Audits**

Auch hier sind die Antworten auf die Frage nach Kritikpunkten nicht einheitlich (vgl. Abbildung 2). Dennoch ergeben sich ebenfalls Mehrfachnennungen, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird.

6.2.1 *Distanz zur alltäglichen Arbeit*

Zum einen wird die **Distanz zur alltäglichen Arbeit** kritisiert. Die Tatsache, dass ‚von außen‘ an die Hochschule herangetreten und ein Urteil darüber gefällt werde, ob das Qualitätsmanagement der jeweiligen Organisation

Abbildung 2: Kritik an den Audits (eigene Darstellung)



gut sei, sei für viele Organisationsmitglieder nur schwer zu verstehen; zudem habe es oftmals keine große Bedeutung im Alltag der Hochschulangehörigen. Es sei dementsprechend fraglich, ob die Audits nicht eher als isoliertes Element ohne Bezug zum normalen akademischen Leben zu bezeichnen seien. Hier sei oftmals die Kompetenz des jeweiligen Qualitätsmanagers gefragt. „Because the audit wasn't concerning the work researchers and teachers are doing but the system and how the quality in the system is measured. That wasn't easy for the staff to understand – Why are they not making an audit concerning our real work? They are just looking at the structures and the tools we have for quality evaluation” (Interview c).

6.2.2 Mangelnde Wirksamkeit

Damit einher geht die Kritik der **mangelnden Wirksamkeit**. Insbesondere vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen (siehe 4 und 6.3) gingen die Audits oft unter. Auch hier komme es stark auf den Einsatz der Qualitätsmanager an; so benennt die befragte Person in Interview b einen konkreten Meilensteinplan, der auf das letzte Audit gefolgt sei. Dennoch sei die letztendliche Umsetzung für die Universitätsangehörigen nicht unbedingt Teil des Alltags, wie Interview c illustriert: „That's a big problem and kind of a tension: We have results but...[laughs]...sometimes someone remembers: 'Oh, remember audit two thousand and something, they said that we should do this!'. So I am not sure how well the results have really served the development of work of the universities” (Interview c).

6.2.3 Audits als Anstoß/Voraussetzung für Qualitätsmanagement

Neben der Wirksamkeit wird auch die Tatsache kritisiert, dass die Audits nicht von Anfang an eine Evaluation des Qualitätsmanagements, sondern eher ein **Anstoß/eine Voraussetzung für die Etablierung eines Qualitätsmanagements** gewesen seien. „It happened that way, that first here in Finland we established a system of auditing quality and then the universities, especially the research universities, were enforced when necessitated to establish their quality assurance systems in order to be audited.

A bit paradoxical, but that's how it went years ago” (Interview a). Diese Tatsache führe noch heute dazu, dass im Zuge der Audits – wie bereits in 6.1 beschrieben – von Seiten der Hochschulen teilweise ein perfektioniertes, im Hochschulalltag in dieser Form nicht vorkommendes Qualitätsmanagement präsentiert werde: Die Audits werden nicht als Instrument und Hilfe zur Weiterentwicklung, sondern vielmehr als Instrument externer Kontrolle betrachtet, die es möglichst erfolgreich zu bestehen gilt.

6.2.4 Positive Beurteilungen

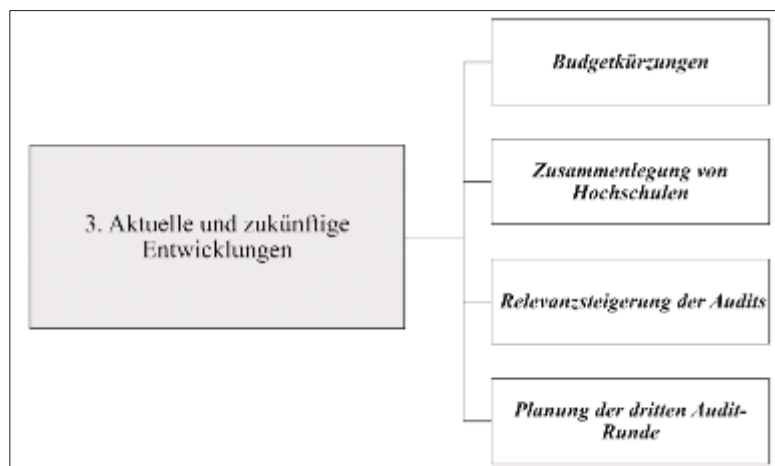
Trotz der Kritikpunkte wurden die Auditierungen in den Interviews als insgesamt positiv und erfolgreich beurteilt. Zum einen sei es die Umfänglichkeit, die hervorzuheben sei und das finnische von anderen europäischen Modellen abhebe. Zum anderen sei das Audit-Team, das

von FINEEC an die Hochschulen gesandt werde, hochkompetent: Es setze sich aus Experten zusammen, die sich durch ein breites Fachwissen auszeichneten und deren Berichte, die den Hochschulen nach den Audits ausgehändigt werden, qualitativ hochwertig und zukunftsweisend seien. In diesem Zusammenhang sei von hoher Wichtigkeit, dass die Ergebnisse der Audits verständlich seien; ein Anspruch, den das finnische Quality Audit erfülle. Als besonders positiv wird zudem der Prozess der Audits beurteilt: „In Finland, the national audit as a process is excellent” (Interview b). Insgesamt lasse sich sagen, dass die Audits zumindest einen großen Teil ihrer offiziellen Ziele an vielen Hochschulen erreicht hätten. Zudem sei das pragmatische Ziel der Erfüllung der Bologna-Anforderungen, nämlich die Implementierung eines externen Evaluationssystems, erfüllt worden; ebenso wie das bereits beschriebene inoffizielle Ziel, dass die Hochschulen ein Qualitätssicherungssystem etablierten – auch wenn dieses Ziel kritisch zu betrachten sei.

6.3 Aktuelle und zukünftige Entwicklung

Im Gegensatz zu den vorherigen Kategorien werden bezüglich aktueller Entwicklungen homogen die gleichen Themen angesprochen (vgl. Abbildung 3). In allen Interviews werden die aktuellen Veränderungen der finnischen Hochschullandschaft als sehr belastend beschrieben. Zum einen seien es die **Budgetkürzungen**, die die hochschulische Arbeit beeinflussten, zum anderen die **Zusammenlegungen von Hochschulen**. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen sei also fraglich, welche Rolle das Qualitätsmanagement und dementsprechend auch die Audits in Zukunft spielen würden: Einerseits sei zu befürchten, dass die Bedeutung für die Angestellten noch stärker schwinde, schließlich gebe es Themen von größerer Relevanz, andererseits könne erwartet werden, dass den Audits eine ganz neue Gewichtung zukomme: Eine **Relevanzsteigerung der Audits** im Sinne eines Ranking-Instruments. Diese Entwicklung sei bereits in Ansätzen zu beobachten. „What has happened during the last years? The whole university field has changed. [...] There is a huge competition at the moment, so the audits are more and more important” (Interview c).

Abbildung 3: Aktuelle und zukünftige Entwicklungen (eigene Darstellung)



Und tatsächlich gebe es bereits aktuelle Pläne, die die zukünftige Entwicklung betreffen: Eine Arbeitsgruppe zur Planung der kommenden Auditrunde, initiiert von FINEEC, sei derzeit mit der Ausgestaltung des dritten Audit-Durchgangs beschäftigt. Dennoch sei unter den Hochschulrektoren das hartnäckige Gerücht im Umlauf, dass die Audits in baldiger Zukunft abgeschafft und durch eine Evaluationsalternative ersetzt werden würden. Fest stehe, dass die **dritte Audit-Runde** sich von den bisherigen unterscheiden werde. *„At the moment, there is a strange rumor among the rectors. They say that this round, the second circle of the audits, is the last one. [...] On the other hand, there is a working group arranged by the FINEEC, which is planning the next round. [...] The chair of that group said that they have other plans for the next round. They check whether, for example, benchmarking between couples of universities goes inside the frames of an audit“* (Interview b).

7. Diskussion und Fazit

Im vorliegenden Artikel wurden nicht nur die Grundlagen der finnischen Quality Audits und die aktuellen Entwicklungen des finnischen Hochschulwesens illustriert, sondern auch die offiziellen und latenten Funktionen und Auswirkungen der finnischen Quality Audits aus der Perspektive Teilnehmender untersucht. Bei der Durchführung diesbezüglicher Experteninterviews standen die Probleme und Hürden, die Kritik und die zukünftige Entwicklung im Fokus.

Als zentrale Probleme und Hürden ergaben sich die Tendenz zur Selbstdarstellung der Hochschulen, die ablehnende Haltung einiger Fakultäten, die extreme Abhängigkeit des Gelingens durch die Universitätsleitungen sowie das Verhalten einiger Hochschulgruppen, insbesondere das der Forscher. Auch wenn das Audit-System als insgesamt positiv und zielführend betrachtet wird, wird insbesondere die Distanz zur alltäglichen Arbeit, die mangelnde Wirksamkeit/Übertragbarkeit sowie die Tatsache, dass die Implementierung der Audits zur Einführung von Ad-hoc-Qualitätsmanagementsystemen an Hochschulen geführt habe, kritisiert. Hinsichtlich aktueller und zukünftiger Entwicklungen wird die aktuelle, durch äußere Faktoren bestimmte problematische Situation thematisiert und eine Veränderung des Audit-Systems prophezeit.

Viele dieser Erfahrungen scheinen typisch für Veränderungsprozesse zu sein und lassen sich mit den bekannten Widerständen gegen Wandel beschreiben (vgl. z.B. Kieser et al. 1998). So geht aus der Literatur zum Organisationswandel hervor, dass neue Konzepte oftmals durch eine bestehende (starke) Organisationskultur und das ‚Nicht-Hier-Erfunden-Syndrom‘ abgewehrt werden. Auch die Rolle der Organisationsleitung in Bezug auf bevorstehende Veränderungen kann ein Hindernis für Wandel sein, wenn diese der neuen Idee nicht mit vollem Engagement zur Umsetzung verhilft. Dass neue Organisationskonzepte wie Qualitätsmanagement in erster Linie zur Legitimitätssicherung bzw. zur positiven Selbstdarstellung dienen, wurde ebenfalls von Organisationswissenschaftlern beobachtet (Walgenbach 1998). Insofern scheint auch das finnische Quality Audit von den

ganz normalen Herausforderungen des organisatorischen Wandels betroffen zu sein. Diese können sich in Expertenorganisationen sogar noch verschärfen, weil die Organisation nur lose gekoppelt ist und die Mitarbeiter über viel Gestaltungsspielräume verfügen, mit denen sie sich geplanten Veränderungen entziehen können (vgl. z.B. Weick 1976; Pellert 1995; Baldrige et al. 1974).

Betrachtet man nun die anfangs formulierten Ansprüche, die von deutscher Seite an ein Quality Audit gestellt werden, so irritieren die Ergebnisse, wird hier doch eher das Gegenteil erwartet: Die Audits würden weniger als Kontrollinstrument, sondern als Lernchance wahrgenommen und einen Beitrag zum Bürokratieabbau leisten (vgl. z.B. Nickel/Ziegele 2012, S. 1ff.). Zieht man einen konkreten Vergleich zwischen dem finnischen Audit- und dem deutschen Akkreditierungssystem, fällt auf, dass es insbesondere die kritischen Faktoren sind, die sich in beiden Systemen finden lassen: Zwar hat das finnische Quality Audit einen primär beratenden Charakter und hebt sich durch den Fokus auf die Weiterentwicklung von der deutschen Akkreditierung ab, dennoch gibt es auch hier die Möglichkeit des Nicht-Bestehens. Ebenfalls wird erst bei Bestehen ein Qualitätslabel verliehen, es gibt also eine Parallele zum deutschen ‚zertifiziert‘ bzw. ‚nicht-zertifiziert‘. Zudem sind die Hochschulen gesetzlich verpflichtet, an den Audits teilzunehmen und es gibt festgelegte Qualitätskriterien, die von außen an die Hochschulen herangetragen werden. Ein ausgeprägtes Qualitätsmanagementsystem, das diesen Kriterien entspricht, wird vorausgesetzt. Interessanterweise wird sogar seitens einiger Hochschulangehöriger die Tatsache, dass ‚nur‘ das Qualitätsmanagement beurteilt wird, kritisch gesehen.

Mit diesen Tatsachen im Hinterkopf, überraschen die Ergebnisse tatsächlich kaum: Zwar wird an finnischen Hochschulen ein Quality Audit durchgeführt, dennoch unterscheidet es sich durch viele Aspekte von dem Audit, das z.B. durch die HRK 2012 gefordert wird und gleicht in vielen Punkten dem deutschen Akkreditierungssystem. Dass sich auch die Reaktionen und Probleme gleichen, verwundert also nicht. Zwar erfüllt das finnische Modell auf vielen Ebenen seine Ziele; gleichwohl deuten die Befunde darauf hin, dass die von deutscher Seite formulierten Erwartungen an das finnische Qualitätssicherungssystem nicht erfüllt werden können. Der Grund dafür liegt weniger in der Qualität der Audits an sich, sondern vielmehr an der Tatsache, dass die finnischen Audits in vielen Aspekten den deutschen Akkreditierungen gleichen.

Hinsichtlich zukünftiger Forschungsvorhaben ist insbesondere die Entwicklung der Audits (z.B. bzgl. der Akzeptanz oder Ausrichtung) unter Einfluss der oben illustrierten Situation des finnischen Bildungswesens interessant, schließlich lassen sich hier möglicherweise Entwicklungen und Reaktionen ablesen, die für die deutsche Situation hilfreich sein können. Selbstverständlich bilden die im Artikel präsentierten Interviews nur einen Bruchteil der Realität im finnischen Hochschulwesen ab. Um die thematisierten Entwicklungen weiter empirisch zu untermauern, wäre beispielsweise eine Neuauflage der Studien von Ala-Vähälä oder Haapakorpi (beide 2011) denkbar, da so Veränderungen genau bestimmt

und repräsentative Aussagen getroffen werden könnten. Ein ähnliches Studiendesign auf deutscher Seite könnte einen direkten Vergleich bieten und identifizieren, an welchen Punkten das finnische System eventuell tatsächlich besser funktioniert als das deutsche. Sinnvoll wäre ebenfalls ein Blick auf die Erfahrungen anderer Länder, die seit längerer Zeit Quality Audits (oder eng verwandte Verfahren) durchführen, um die Suche nach Inspiration dort fortzusetzen. Besonders interessante Fälle sind hier z.B. die Schweiz und Österreich: So schreibt beispielsweise die österreichische Gesetzgebung den Hochschulen eine Zertifizierung des Qualitätsmanagementsystems mittels Quality Audits vor; lediglich die Fachhochschulen und Privatuniversitäten bedürfen einer Akkreditierung zur staatlichen Anerkennung (vgl. Kastelliz 2014, S. 49). In der Schweiz wurden mittlerweile die seit 1999 durchgeführten Quality Audits durch die (verpflichtende, den Audits sehr ähnliche) Institutionelle Akkreditierung abgelöst, die parallel zu den inzwischen freiwilligen Programmakkreditierungen besteht (vgl. Grolimund 2011, S. 41; AAQ 2016a). Festzuhalten bleibt abschließend, dass sich der europäische Trend allgemein weg von straffen Akkreditierungen hin zu flexiblen Quality Audits (oder ähnlichen Verfahren) entwickelt (vgl. Surssock 2015, S. 11, 41). Wie sich das deutsche Akkreditierungswesen ändern wird und ob die Quality Audits tatsächlich als der ‚Königsweg‘ betrachtet werden (können), sei hinsichtlich der zuvor präsentierten Ergebnisse dahingestellt – dass eine Änderung vonstattengehen muss, steht allerdings fest.

Literaturverzeichnis

- AAQ (2016a): Quality Audit. URL: <http://aaq.ch/akkreditierung/quality-audit/> (13.10.2016).
- AAQ (2016b): Programmakkreditierung. URL: <http://aaq.ch/akkreditierung/programmakkreditierung/> (13.10.2016).
- Akkreditierungsrat (2016): Akkreditierte Studiengänge und Hochschulen. URL: <http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=akkreditierungsdaten&L=0&contrast=1%2C#c795> (27.09.2016).
- Ala-Vähälä, T. (2011): Mitä auditointi tekee? Tutkimus korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointien vaikutuksista. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8/2011. Tampere: Tammerprint Oy.
- Ala-Vähälä, T./Saarinen, T. (2013): Audits of quality assurance systems of higher education institutions in Finland. In: Nair, Ch.S./Shah, M. (eds.): External quality audit. Has it improved quality assurance in universities? Oxford: Chandos Publishing, pp. 183-194.
- Baldrige, J./Curtis, D./Ecker, G./Riley, G. (1974): Alternative Models of Governance in Higher Education. In: Riley, G./Baldrige, J.V. (eds.): Governing Academic Organizations, Berkeley, CA: McCutchan Publishing.
- Blossfeld, H./Bos, W./Daniel, H./Hannover, B./Lenzen, D./Prenzel, M./Roßbach, H./Tippelt, R./Wößmann, L. (2013): Qualitätssicherung an Hochschulen: von der Akkreditierung zur Auditierung. Münster.
- Bundesverfassungsgericht (2016): Wesentliche Entscheidungen zur Akkreditierung von Studiengängen muss der Gesetzgeber selbst treffen. Pressemitteilung Nr. 15/2016 vom 18. März 2016. URL: <https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/bvg16-015.html> (20.04.2016).
- DiMaggio, P./Powell, W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociological Review, 48 (2), pp. 147-160.
- FINEEC (2015): Audit Manual for the Quality Systems of Higher Education Institutions 2015-2018. Publications 2015:2. Tampere: Juvenes Print.
- FINEEC (2016): External review of the Finnish Education Evaluation Centre. Tampere: Juvenes Print.
- Gläser, J./Laudel, G. (2010): Experteninterview und qualitative Inhaltsanalyse. 5. Auflage. Wiesbaden.
- Grolimund, Ch. (2011): Quality Audit – Externe Qualitätssicherung an Schweizer Universitäten. In: Qualität in der Wissenschaft, 4 (2), S. 41-44.
- Haapakorpi, A. (2011): Auditointiprosessi ja sen vaikutukset yliopistossa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7/2011.
- HRK (2010): Grundlegend neue Strukturen für die Akkreditierung: HRK fordert ‚Institutionelles Audit‘ für Hochschulen. Pressemitteilung vom 19.07.2010. URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/news/_migrated/downloads/HRK_PM_Akkreditierung_19.7.2010.pdf (04.05.2016).
- HRK (2012): HRK-Mitgliederversammlung konkretisiert Institutionelles Qualitätsaudit – Eigenverantwortung der Hochschulen für die Qualität von Lehre und Studium stärken: HRK-Mitgliederversammlung in Hamburg am 27.04.2012. URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/news/_migrated/downloads/HRK_PM_Institutionelles_Qualitaetsaudit_27042012.pdf (04.05.2016).
- Kaufmann, B. (2012): Akkreditierung als Mikropolitik: Zur Wirkung neuer Steuerungsinstrumente an deutschen Hochschulen. Wiesbaden.
- Kastelliz, D. (2014): Agency for Quality Assurance and Accreditation (AQ Austria). In: AQ Austria (Hg.): Quality Audit in the European Higher Education Area. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S. 47-58.
- Kieser, A./Hegele, C./Klimmer, M. (1998): Kommunikation im organisatorischen Wandel. Stuttgart.
- Kohtamäki, V. (2014): Driving strategic development in Finnish universities: Reflecting on two case study examples. In: Cai, Y./Kohtamäki, V. (Hg.): Transformation of Higher Education in Innovation Systems in China and Finland. Tampere: Juvenes Print, S. 79-97.
- Künzel, R. (2013): Bologna (aus)gewertet – Eine empirische Analyse der Studienstrukturreform. In: Claus, St./Pietzonka, M. (Hg.) (2013): Studium und Lehre nach Bologna: Perspektiven der Qualitätsentwicklung. European Institute for Quality Assurance. Wiesbaden.
- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage. Weinheim.
- Meyer, J./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony“. In: American Journal of Sociology, 83 (2), pp. 340-363.
- Moitus, S. (2014): Finnish Higher Education Evaluation Council. In: AQ Austria (Hg.): Quality Audit in the European Higher Education Area. A comparison of approaches. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S. 95-109.
- Myklebust, J./Dobson, I. (2015): Finland. Tight government budget to hit universities hard. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=201508191141566> (11.10.2016).
- Nickel, S./Ziegele, F. (2012): Audit statt Akkreditierung. Ein richtiger Schritt zu mehr Hochschulautonomie und weniger Bürokratie. CHE-Positionspapier. URL: http://www.che.de/downloads/CHE_Positionspapier_Qualitaetsaudit_1429.pdf (29.04.2016).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016): University reform. URL: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Yliopistolaitoksen_uudistaminen/?lang=en (06.10.2016).
- Overberg, J./Oldenburg, I. (2015): Transformation von Schulinspektion und Schulaufsicht in Finnland. Auf der Suche nach Inspirationen. In: Journal für Schulentwicklung, 19 (3), S. 26-31.
- Pellert, A. (1995): Besonderheiten der Organisation Universität und ihrer Veränderungsprozesse. In: Pellert, A./Welan, M. (Hg.): Die formierte Anarchie. Die Herausforderung der Universitätsorganisation. Wien: WUV Universitätsverlag, S. 81-112.
- Pietzonka, M. (2014): Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna. Die Umsetzung der Studienreform und die Wirksamkeit der Akkreditierung. Wiesbaden.
- Raithel, J. (2008): Quantitative Forschung: ein Praxiskurs. Wiesbaden.
- Riedler, P./Galevski, M./Koppinen, S./Maguire, K./Mahlamäki-Kultanen, S./Noorda, S./Seppälä, H./Saarilampi, M. (2015): Audit of the University of Helsinki 2015. Finnish Education Evaluation Centre. Publications 2015:7. Tampere: Juvenes Print.
- Saarivirta, T./Jatinnen, R. (2016): Expansion and Curtailing in Finnish Higher Education Between 1950-201: The Impact of Economy, Politics and Regional Policy on the Higher Education Network. In: Zajda, J./Rust, V. (eds.): Globalisation and Higher Education Reforms. Cham: Springer International Publishing Switzerland, S. 97-114.
- Statista (2016): Anzahl der Hochschulen in Deutschland im Wintersemester 2015/2016 nach Hochschulart. URL: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/247238/umfrage/hochschulen-in-deutschland-nach-hochschulart/> (11.05.2016).
- Surssock, A. (2015): Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. EUA Publications 2015. Brüssel: European University Association
- Teivainen, A. (2016): University of Helsinki lets go nearly 400 employees. URL: <http://www.helsinki.fi/finland/finland-news/domestic/14000-university-of-helsinki-lets-go-nearly-400-employees.html> (11.10.2016).

Weick, K. (1976): Educational Institutions as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, 21, pp. 1-19.
 Walgenbach, P. (1998): Zwischen Showbusiness und Galeere: Zum Einsatz der DIN EN ISO 9000er Normen in Unternehmen. In: Industrielle Beziehungen, 5, S. 135-64.
 Werner, E./Coelen, R./Ahkola-Lehtinen, A./Cavalho, L./Saaristo, A./Kajaste, M./Isoaho, K. (2016): Audit of Tampere University of Applied Sciences 2016. Finnish Education Evaluation Centre. Publications 9. Tampere: Juvenes Print.

■ **Jasmin Overberg**, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsbereich Weiterbildung & Bildungsmanagement, Universität Oldenburg, E-Mail: jasmin.overberg@uni-oldenburg.de
 ■ **Dr. Heinke Röbbken**, Professorin für Bildungsmanagement, Arbeitsbereich Weiterbildung & Bildungsmanagement, Universität Oldenburg, E-Mail: heinke.roebken@uni-oldenburg.de

Leichter Zugang für Sie zur Expertise!

Bei 6 Zeitschriften im Themenfeld Wissenschaft und Hochschulen, die der UVW herausbringt, sammelt sich in kürzester Zeit eine erhebliche Expertise an.

Wir veröffentlichen rund 130 Aufsätze pro Jahr. Da verlieren Leserinnen und Leser bei der Fülle schon mal leicht den Überblick. Wer weiß noch, was der Jahrgang 2010 in der Zeitschrift Hochschulmanagement für Themen bereit hielt? Seit Gründung hat die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft (QiW)“ bisher rd. 170 Artikel publiziert – sorgfältig (i.d.R. doppelt) begutachtet. Ähnlich auch die anderen.

Daher bieten wir die Artikel aller unserer Zeitschriftenjahrgänge, die älter als zwei Jahre sind, **kostenlos zum Herunterladen an**. Auf unserer Website finden Sie sie, wie unten angegeben.

Das Hochschulwesen (HSW) <http://hochschulwesen.info/inhaltsverzeichnisse.html>

Forschung. Politik – Strategie – Management (FO)

<http://www.universitaetsverlagwebler.de/Forschung.html>

Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS) <http://www.universitaetsverlagwebler.de/ZBS.html>

Qualität in der Wissenschaft (QiW) <http://www.universitaetsverlagwebler.de/QiW.html>

Hochschulmanagement (HM) <http://www.universitaetsverlagwebler.de/HM.html>

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)

<http://www.universitaetsverlagwebler.de/P-OE.html>

Unser Gesamtangebot an Heften, Büchern und Zeitschriften finden Sie unter
<http://www.universitaetsverlagwebler.de>

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 „Qualität in der Wissenschaft“ 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.

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

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

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2016

Forschungsentwicklung/-politik

Hans-Gerhard Husung
Erfahrungen aus elf Jahren Exzellenzförderung: erreichte Ziele und künftige Erwartungen aus Sicht der Politik

Ulrike Beisiegel & Ulrich Rüdiger
Pro &? Contra: Sind Volluniversitäten noch zeitgemäß?

Wilhelm Krull
Führung und Verantwortung in der autonomen Universität. Erwartungen, Erfahrungen, Enttäuschungen – und was noch?

Franz Ossing & Reinhard F. Hüttl
Wissenschaftskommunikation, Wissenschafts-PR und Wissenstransfer
Über unscharfe Begriffsverwendungen in der gesellschaftlichen Nutzung wissenschaftlichen Wissens

Laurie Silverberg & Dana Buyx
Die Entwicklung eines ethischen Begutachtungsprozesses in den Sozialwissenschaften am Beispiel des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB)

Wolff-Dietrich Webler
Promotionsrecht für Fachhochschulen? Eine andere Perspektive Anmerkungen zur Neuorganisation und Neuverteilung des Promotionsrechts in Deutschland

Mark Zastrow
Die „Chaebol“ haben das Sagen
Die Wissenschaft liegt in Südkorea in den Händen allmächtiger Konzerne. Das erstickt trotz hoher Investitionen die Innovation.

Fo-Gespräch

Fo-Gespräch mit Dietmar Harhoff, dem Vorsitzenden der Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) der Bundesregierung

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 5+6/2016

Corinna Klodt
„Die Botschaft hör ich wohl, allein mir fehlt der Glaube“ – Essay zur Frage nach der Rolle des Glaubens bei der Ausbildung von evangelischen Religionslehrer/innen an deutschen Hochschulen

Julia Eckel et al.
Leistungsnachweis „Wissenschaftliches Arbeiten“ mit verpflichtender Forschungsarbeit im Medizincurriculum

Miriam Kehne & Carolin Köster
Expertise von Studierenden nutzen – Entwicklung und Implementation eines Peer-Mentoring-Konzepts im Sportstudium

Olivia Vrabl
Aufgaben- und Leistungsmotivation. Warum Leistungsfeststellungen essentiell für die Lernmotivation sind

Nicolas Nause, Peter John & Elisabeth Klimmek
Lehrveranstaltungsevaluation im geplanten Weiterbildungsstudiengang „International Maritime Management“

Helga Knigge-Illner & David Willmes
Anforderungen und Belastungen im Promotionsprozess

René Krempkow
Wie viele Postdocs gibt es in Deutschland? Drei Berechnungsansätze und erste Ergebnisse

Sebastian Stieler
Empirische Lernzeiterfassung

Julia Schnepf & Norbert Groeben
Entwurf einer multi-methodalen Seminar-Konzeption für die empirischen Sozialwissenschaften

Uta Klein
Repräsentativität, Equity und Human Rights: Diversity und Diversitykonzeptionen an Universitäten in Kanada

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2016

Erfolgreiche Leitung von Hochschulen

Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung

Thomas Behrens
Bericht über die Tagung am 14./15.4.2016 in Essen
„Mitglieder von Hochschulleitungen zwischen Erfolg und Scheitern“

Klaus Anderbrügge
Rückblick: Das Selbstverständnis des Lebenszeitkanzlers

Gabriele Löscher
Es kommt auch auf die Personen an
Vortrag bei der Tagung des Vereins zur Förderung des deutschen und internationalen Wissenschaftsrechts „Mitglieder von Hochschulleitungen zwischen Erfolg und Scheitern“ am 15. April 2016 in Essen

Michael Krohn
Management studentischer Sozialisationsrisiken als strategische Studiengangsentwicklung

Organisations- und Managementforschung

Ewald Scherm & Benedict Jackenkroll
Liegt im Commitment der Professoren der Schlüssel zur Steuerung von Universitäten?

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 3+4/2016

Németh Balász

New Perspectives for Community Development and Co-operative Learning through Learning Cities and Regions

Leslie Tramontini

Exploring the third mission of universities in the context of migration and integration: A case study of the Marburg Center for Near and Middle Eastern Studies

Séamus Ó Tuama

Cork Learning City: Building a Community Wide Learning Environment

Thorsten Braun et al.

Grundsätze hochschuldidaktischer Arbeit am Zentrum für Lehre und Weiterbildung

Jens Krey

Mentoring für Hochschullehrende – Ein Instrument zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit

René Krempkow & Mathias Winde
Bestandsaufnahme und Perspektiven der Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs in Deutschland

Valerie Stehling, Anja Richert & Ingrid Isenhardt

Mentoring als Beitrag zur Lernenden Hochschule

Sarah L. Müller et al.

„Fit für den demografischen Wandel“ – Entwicklung eines holistischen Managementansatzes für die Automobilindustrie

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2016

Geflüchtete in der Hochschule

Tanja Busse & Marco Bazalik

Geflüchtete in der Beratung – Einblicke und Ausblicke

Sarah Hostmann

Refugees Welcome: Das Informationsprogramm für Geflüchtete an der Freien Universität Berlin – Ein Erfahrungsbericht

Susanne Preuschoff

Flüchtlinge auf dem Weg ins Studium – Erfahrungen des International Office der Universität zu Köln

Jörn Sickelmann

„Aber dann werde ich ja später nicht verbeamtet!“ – Die Sorge vor der „Verbeamtungsuntersuchung“ als Thema in der (psycho)sozialen Beratung Studierender

Anthony Bülow

Das Beratungsangebot an Hochschulen in Großbritannien – Erfahrungsbericht über einen Aufenthalt an der Universität Cardiff

Ludger Lampen

Die ZSB der Ruhr-Universität Bochum wurde 50! Ein kleiner Rückblick auf ein bewegtes Leben (1966-2016)

Amrit Malhotra

„Same, same but different“ Counselling International Students – Erfahrungen aus einer Konferenz an der Universität Bielefeld



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 Website:

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

**Heinz W. Bachmann:
Hochschuldidaktik mit Wirkung
Evidenzbasierte Hochschuldidaktik – eine Evaluationsstudie**



Was ist nötig, damit Kurse zum Aus- und Aufbau von Lehrkompetenz zu nachhaltigen Verhaltensveränderungen im Unterrichtsalltag der Dozierenden führen im Sinne des shifts from teaching to learning und der Kompetenzorientierung in der Lehre?

In der vorliegenden Publikation wird ein Zertifikatslehrgang für Hochschuldidaktik (CAS HD) im Umfang von 10 ECTS-Punkten vorgestellt. Neben Überlegungen zum Design und der Vorstellung der einzelnen Module kommen vor allem die betroffenen Dozierenden zu Wort. Über Jahre wurden entsprechende Evaluationen zum CAS HD gesammelt und hier in einer Synopsis zusammengeführt. Des Weiteren wird eine Absolventenbefragung vorgestellt, die in zeitlichem Abstand zur eigentlichen Kursdurchführung gemacht worden ist.

Zusammen ergeben diese Rückmeldungen fundierte Hinweise, was nötig ist, damit Hochschuldidaktik in Hochschulen Wirkung entfaltet.

Ziel der Arbeit ist nicht, extensiv wissenschaftliche Befunde zu präsentieren oder umfassende Literatur zu rezipieren, sondern eine Erfahrungsaufbereitung vorzulegen. Neben einer Reflexion der langjährigen Erfahrungen werden konkrete und ausführliche Beispiele dargestellt, um vertiefte Einblicke in die Arbeitsweise zu ermöglichen. Dabei besteht die Absicht, Verantwortlichen von hochschuldidaktischen Angeboten direkte Handlungshinweise zu geben, wie erfolgreiche hochschuldidaktische Angebote entwickelt, unterrichtet und institutionell verankert werden können, um wirksam zu sein. Dies immer unter dem Aspekt, dass die Absolventinnen und Absolventen entsprechender Kurse in der Lage sein sollten, kompetenzorientierte Lehre zu gestalten und den viel diskutierten shift from teaching to learning nachhaltig zu vollziehen.

ISBN 978-3-937026-95-4, Bielefeld 2015, 96 Seiten, 15.40 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

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