

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Studiengangsentwicklung und Evaluation

- Step by step zur Qualitätsverbesserung:
Das Studienentwicklungsportal (STEP) als Brücke zwischen
Evaluationsergebnissen und Maßnahmenumsetzung
- Qualitative formative Studiengangevaluation an
Musikhochschulen: kreative Optionen für kleinere
(künstlerische) Studiengänge?
- Die Qualitätsanalyse kleiner Studiengänge
– Praxiserfahrungen am Beispiel des Dresdener Modells
für Qualitätsmanagement in Studium und Lehre
- Die Curriculumsevaluierung: Zwischen Evaluation und
Programmentwicklung – ein Praxisbeitrag
- Wie digital kompetent sind Studierende?
Ein Konzept und Erhebungsinstrument zur Erfassung
digitaler und fächerübergreifender Kompetenzen

1
2021

Herausgeber*innenkreis

Susan Harris-Huermann, Dr., Professor for International Educational Leadership and Management, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

René Krempkow, Dr., wissenschaftlicher Referent in der Stabsstelle Qualitätsmanagement der Humboldt-Universität zu Berlin

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

Rüdiger Mutz, Dr., senior researcher am Competence Center for Higher Education and Science Studies (CHESS), Universität Zürich

Ines Langemeyer, Dr., Prof., Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik, Wissenschaftliche Leitung des Lernlabors/House of Competence, Karlsruher Institut für Technologie

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)

Hinweise für die Autor*innen

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 „Autor*innenhinweisen“ 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, Abonnementverwaltung:

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: 03.05.2021

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

Druck: Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 220, 33719 Bielefeld

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)
Jahresabonnement: 79 Euro
Einzelheft: 21 Euro, Doppelheft: 39.90 Euro

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 Verfasser*innennamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber*innen bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare 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*innen

Von Susan Harris-Huemmert, Lukas Mitterauer
& Philipp Pohlenz

1

In eigener Sache

2

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Irene Bleicher-Rejditsch
Step by step zur Qualitätsverbesserung:
Das Studienentwicklungsportal (STEP) als Brücke zwischen
Evaluationsergebnissen und Maßnahmenumsetzung

4

Peter Mall
Qualitative formative Studiengangevaluation an
Musikhochschulen: kreative Optionen für kleinere
(künstlerische) Studiengänge?

10

Peggy Szymenderski

Die Qualitätsanalyse kleiner Studiengänge
– Praxiserfahrungen am Beispiel des Dresdener Modells
für Qualitätsmanagement in Studium und Lehre

14

Alexandra Tulla & Maximilian Erwand-Wollner
Die Curriculumsevaluierung: Zwischen Evaluation und
Programmentwicklung – ein Praxisbeitrag

18

Qualitätsforschung

René Krempkow

Wie digital kompetent sind Studierende?
Ein Konzept und Erhebungsinstrument zur Erfassung
digitaler und fächerübergreifender Kompetenzen

22

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

20 Jahre!

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschule & Wissenschaft

Forschungsberichte - Fachzeitschriften - Ratgeberliteratur - Campus-Literatur

(2001–2021)

Der UVW publiziert Buchreihen und folgende sechs referierte Fachzeitschriften:

- **HSW – Das Hochschulwesen.** Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik.
- **FO – Forschung.** Politik – Strategie – Management.
- **HM – Hochschulmanagement.** Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen.
- **P-OE – Personal- und Organisationsentwicklung** in Einrichtungen der Lehre und Forschung. Forum für Führung, Moderation, Training, Programm-Organisation.
- **QiW – Qualität in der Wissenschaft.** Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration.
- **ZBS – Zeitschrift für Beratung und Studium.** Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte.



Nähere Informationen und Kontakt: www.universitaetsverlagwebler.de

Üblicherweise befasst sich die erste QiW-Ausgabe des Jahres mit einigen Beiträgen aus der Jahrestagung der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval). Hierfür trägt das Sprecherteam des Arbeitskreises Hochschulen der DeGEval die Verantwortung. Doch letztes Jahr verlief bekanntlich etwas anders als geplant und darauf wollen wir hier kurz eingehen.

Die Frühjahrstagung des AK Hochschulen war für Mai 2020 an der Universität Salzburg geplant und konnte Corona-bedingt nicht stattfinden. Nach einem bereits erfolgten Call und Sortierung der Beiträge hatten wir auch viele spannende Inhalte beisammen, nur leider keine Tagung dafür, sodass uns Beiträge vorlagen, aber kein Medium für deren Veröffentlichung. Nach Rücksprache mit dem Verlag haben wir daher einigen Beitragenden vorgeschlagen, ihre Beiträge stattdessen in QiW 1/2021 zu veröffentlichen. Sie halten das Ergebnis in den Händen. Vielleicht fragen Sie nun: Was ist mit den Beiträgen der Jahrestagung der DeGEval passiert, die üblicherweise für QiW 1 vorgesehen sind? Die Frage lässt sich schnell beantworten: Es gab keine passenden Beiträge, so dass wir nicht in Entscheidungsnot geraten sind.

Die Grundthematik dieser Ausgabe bildet erneut die Evaluation, und zwar aus praktischer Sicht der im Qualitätsmanagement Wirkenden. In QM-Systemen wird häufig bemängelt, dass Feedback aus studentischen Evaluationen entweder überhaupt nicht weiter behandelt, oder dass Feedback nur bedingt in Folge diskutiert bzw. analysiert wird, sodass Optimierungen nur wenig daraus hervorgehen. In dem Beitrag von *Irene Bleicher-Rejdlitsch* geht es um das Studienentwicklungsportal (STEP) von der Universität Marburg: eine Brücke, die es ermöglichen soll, aus Evaluationsergebnisse zu einer konkreten Maßnahmenentwicklung zu kommen. **Seite 4**

In der Vergangenheit hat die QiW über die besonderen Herausforderungen an der Evaluation im Kontext des Einzelunterrichts an Musikhochschulen berichtet (vgl. *Wroblewsky* in QiW 1/2016). *Peter Mall* greift diese Thematik in seinem Beitrag erneut auf. Im Gegensatz zu der Lehrevaluation einzelner Dozierender durch Studierende ist die Evaluation von 1:1 Lehrsituationen problematisch. Daher wurde eine formative Programmevaluation für die Evaluation eines lehramtsbezogenen Musikstudiengangs sowie eines künstlerisch-pädagogischen Masterprogrammes in den darstellenden Künsten einer Musikhochschule als Pilotprojekt angewendet. Der Prozess erwies sich als praktikabel und fair. Darüber hinaus: Weil die Evaluation sowohl formativ als auch den ganzen Studiengang ins Visier nimmt, ist die Akzeptanz des Verfahrens höher. Gerade für sehr kleine Studiengänge erscheint dieser Evaluationsansatz passgenau zu sein. **Seite 10**

Im Beitrag von *Peggy Szymenderski* geht es auch um kleinere Studiengänge, allerdings an einer großen technischen Universität, der TU Dresden. Sie berichtet über die Erfahrungen, die im Rahmen der Anwendung des sog. Dresdener Modells für Qualitätsmanagement gesammelt werden konnten. Fokusgruppengespräche mit Studierenden führen zu weiteren Entwicklungen des qualitativen Survey-Instruments für die Qualitätsanalyse



Susan
Harris-Huemmert



Lukas
Mitterauer



Philipp Pohlentz

kleinerer Studiengänge. Anscheinend eröffnet die Durchführung von Fokusgruppengesprächen die Möglichkeit, eine größere Tiefenwirkung bei der Überprüfung von Qualitätszielen zu erzielen als in der standardisierten Onlinebefragung. Kritisch werden allerdings die praktischen Aspekte der Durchführung durchleuchtet, denn die Organisation solcher Gruppengespräche ist nicht problemfrei. **Seite 14**

Die Untersuchung der Qualität von Curricula-inhalten ist ein Bestandteil des QM-Systems an der Fachhochschule St. Pölten in Österreich, über die *Alexandra Tulla* und *Maximilian Erwand Wollner* berichten. Das Verfahren findet üblicherweise alle fünf Jahre statt und bindet alle relevanten Stakeholder mit ein, sowie Daten, Ergebnisse und Empfehlungen aus früheren Evaluationen. Eine Besonderheit des Verfahrens liegt darin, dass die Evaluator*innen recht frei handeln können. Sie sind durch die enge Zusammenarbeit mit der Programmentwicklung weit weniger auf Kennzahlen und das klassische Qualitätsmanagement beschränkt. Die Curriculumsevaluierung ermöglicht ein Maßnahmenmonitoring im Evaluationsbereich. **Seite 18**

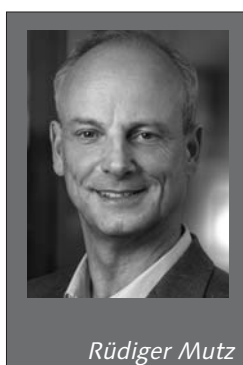
René Krempkow berichtet in seinem Beitrag von der Möglichkeit digitale Kompetenzen zu messen. Ausgehend von der nicht ganz leichten Klassifikation dessen, was unter digitalen Kompetenzen zu verstehen ist und wie sich diese von anderen nichtdigitalen (Schlüssel-) Kompetenzen abgrenzen lassen, stellt er unterschiedliche Kompetenzmodelle aus der Literatur vor, die sich eventuell für die Hochschulen adaptieren lassen. Darauf aufbauend wird ein Instrument entwickelt, das an drei Universitäten pilothaft zum Einsatz kommt. Krempkow geht dabei explizit auf die Schwierigkeit ein, Kompetenzen über Selbsteinschätzungen der Studierenden zu erheben und thematisiert vor allem mögliche Selbstüberschätzungen. Mit dieser Relativierung schließt er direkt an die Ergebnisse der Kompetenzforschung an (Dunning-Kruger-Effekt), die allerdings auch auf dem anderen Ende der Kompetenzskala Fehleinschätzungen verortet: nämlich dass sich sehr kompetente Menschen in ihrer Kompetenz unterschätzen. **Seite 22**

Susan Harris-Huemmert,
Lukas Mitterauer
& Philipp Pohlentz

Der Herausgeberkreis der QiW wächst wieder

Zwei Mitglieder des Herausgeberkreises aus dem benachbarten Ausland haben sich zu unserem großen Bedauern nach ihrer Pensionierung zurückgezogen. *Hans-Dieter Daniel*, Prof. für Sozialpsychologie und Hochschulforschung an der ETH Zürich und Leiter der zentralen Evaluationsstelle der Universität Zürich, sowie *Don Westerheijden*, Dr., Mitglied des Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, Netherlands. Sie hatten unsere Zeitschrift seit ihrer Gründung als Mitglieder des Herausgeberkreises und Gutachter für viele Beiträge 14 Jahre lang tatkräftig begleitet. Wir danken ihnen auch an dieser Stelle für ihr jahrelanges Engagement bei der Kursbestimmung der Zeitschrift und für viele Impulse sehr herzlich.

Die Suche nach neuen Kolleg*innen, die einen breiten Überblick über die Felder der Zeitschrift mitbringen und bereit sind, die Zeitschrift zusammen mit den bisherigen Herausgeber*innen zu unterstützen und zu prägen, war bald erfolgreich. Verlag und Herausgeberkreis begrüßen *Ines Langemeyer*, Professorin für Lehr- und Lernforschung am Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik am KIT, sowie *Rüdiger Mutz*, Mitglied der Geschäftsstelle des Center of Higher Education and Science Studies (CHESS) der Universität Zürich, sehr herzlich. Welchen Hintergrund haben sie und welche Erfahrungen bringen sie in die weitere Arbeit der Herausgeber*innen ein? Worauf lassen sich Autor*innen ein, wenn ihre Artikel der Zeitschrift QiW eingereicht und auch von diesen Kolleg*innen begutachtet werden? Wobei daran zu erinnern ist, dass von Seiten der Zeitschrift nicht nur auf die Qualität ihrer Beiträge geachtet wird, sondern mit Hilfe der Gutachten auch auf die Förderung von (insbesondere jüngeren) Autor*innen.



Rüdiger Mutz

Das Arbeitsgebiet von *Dr. Rüdiger Mutz* bildet seit vielen Jahren die Qualitätssicherung und Evaluation von Forschung und Lehre in unterschiedlichen Formen. Wie erwähnt, ist er seit August 2020 Mitglied der Geschäftsstelle des Center of Higher Education and Science Studies (CHESS) der Universität Zürich und dort verantwortlich für die oben genannten Arbeitsgebiete mit einem Schwerpunkt in der quantitativen Wissenschaftsforschung. Neben seiner Aufgabe, die Nutzung bibliometrischer Daten in der Schweiz für Fragen der Steuerung von Hochschulen und zur Forschungsevaluation zu fördern, forscht er auf den Gebieten der Bibliometrie und des Peer-Review von wissenschaftlichen Zeitschriften (z.B. *Angewandte Chemie International*) und von Forschungsförderorganisationen (z.B. FWF Österreich) mit zahlreichen Publikationen in international renommierten Zeitschriften. Der akademische Werdegang von Rüdiger Mutz ist ungewöhnlich. Nach einem Hochschulabschluss in Psychologie an der Univer-

sität Freiburg i.Br. und später Wirtschaftswissenschaften an der FernUniversität in Hagen war er mehrere Jahre im Bereich der Forstwissenschaften tätig. So hatte er neben seiner Promotion die Federführung für ein Evaluationsprojekt zur Akzeptanz des reformierten Studiengangs „Forstwissenschaften“ bei Lehrenden und Studierenden der Universität Freiburg. Hier kreuzten sich kurz die Lebenslinien von Rüdiger Mutz und Wolff-Dietrich Webler, der vorher den traditionell aufgebauten Studiengang der Fakultät („erst Grundlagen, dann Anwendung“) gründlich evaluiert, eine größere Reform empfohlen und mit Weiterbildungen die Entwicklung dieses Reformstudiengangs begleitet hatte. Im Jahr 2002 wurde Rüdiger Mutz mit dem Preis der Fachgruppe „Umweltpsychologie“ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) ausgezeichnet für seine Arbeit zur Analyse von räumlichen Einstellungsmustern im Rahmen des Projekts „Motive und Strukturen von Privatwaldbesitzern in Nordrhein-Westfalen“. Nach der Promotion und dem Abschluss des Evaluationsprojektes holte ihn Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel im Jahr 2003 als Senior Researcher an die ETH Zürich, wo er seine Arbeit in einer Vielzahl von Projekten erfolgreich fortsetzen konnte. In Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftsfonds Österreich (FWF) beispielsweise analysierte er das Entscheidungs- und Peer-Review-Verfahren des FWF. Diese Zusammenarbeit wird gegenwärtig in einem weiteren Projekt fortgesetzt. Zwischen 2006 und 2009 arbeitete Dr. Rüdiger Mutz auch am damaligen Didaktik-Zentrum der ETH Zürich (heute: Stabsbereich Lehrentwicklung und -technologie, LET). So oblag ihm zusammen mit Professor Hans-Dieter Daniel und Dr. Sandra Mittag die Federführung in der Metaevaluation der Qualitätssicherungsinstrumente der ETH Zürich. An der ETH entstanden auch wichtige Arbeiten zum Peer-Review-Verfahren, so eine Metaanalyse zur Reliabilität des Peer-Reviews und eine zur Frage des Gender-Bias. Rüdiger Mutz ist Mitglied der European Association of Methodology (EAM) und der Fachgruppe „Methoden und Evaluation“ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs).



Ines Langemeyer

© Foto: Rake Hora / BNN

Es ist nicht unwahrscheinlich, dass man *Ines Langemeyer* an ihrem jetzigen Wohnort in Karlsruhe auf dem Fahrrad begegnet. Nicht, weil sie besonders sportlich ist (das ist sie in bescheidener Weise auch), sondern weil sie am liebsten dieses Verkehrsmittel benutzt, die frische Luft einatmet und nicht gern nach Parkplätzen sucht. Man muss sich darüber nicht wundern, wuchs sie doch in der flachen Gegend im westfälischen Münster auf. 1993 zog es sie zunächst nach Aachen zu einem Maschinenbaustudium, das sie ein Jahr später gegen ein Psychologiestudium in Berlin tauschte. Aber die Technik ließ sie nicht los und so promovierte

sie 2005 im Bereich der Berufs- und Betriebspädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg zum Lernen in der Programmierarbeit. Ihr beruflicher Werdegang gleicht einer Reise durch verschiedene Disziplinen: Medienpsychologie, Kommunikationswissenschaft, Soziologie und schließlich Pädagogik. Dem einen Thema ist sie dabei treu geblieben: der Verwissenschaftlichung. Nicht als „Scientific Management“ fasziniert sie diese Tendenz und auch nicht allein als Nebenprodukt der Technologieentwicklung, sondern vor allem als kultureller und psychologischer Veränderungsprozess. 2011 brach sie als Post-doc nach Oslo auf und fand bei den dortigen Kolleginnen und Kollegen an der Universität Gleichgesinnte. Dann ging es allerdings mit einigen Professuren Schlag auf Schlag: von Ludwigsburg nach Karlsruhe, nach Tübingen und wieder nach Karlsruhe. Ihr Mann und ihr Sohn (geboren 2008) folgten ihr treu, aber sicherlich nicht ohne Wehmut nach dem Fortgang von Berlin. Am KIT verbindet sie pädagogisch-psychologische Lehr-Lernforschung, Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik und baute das Lernlabor am House of Competence als Ort mit einem breiten Lehrangebot für Schlüsselqualifikationen auf, führte dort 2018-2019 für das Kultus- und das Wissenschaftsministerium ein Pilotprojekt zu akademischen Lehr-Lernformen am Gymnasium durch und entwickelte im Rahmen einer Förderung des Landes Baden-Württemberg Konzepte für die Studieneingangsphase, um Studierenden den Einstieg in eine forschungsorientierte Lehre zu erleichtern. Durch eine Förderung der Baden-Württemberg-

Stiftung im Programm „Exzellenz in der Lehre“ entstanden Lehrvideos zum forschenden Lernen. Qualitätsverbesserungen durch forschungsorientierte Lehre untersucht Ines Langemeyer über Parallelbefragungen von Lehrenden und Studierenden. Für forschendes Lernen pflegt sie eine besondere Leidenschaft, weil es zu einem gewissen Grad auch ein Erfahrungslernen in wissenschaftlicher Arbeit ist. Ihre Antrittsvorlesung hielt sie über die Frage, was Forschen als Können ist. So wie sich Ines Langemeyer für Musik und fürs Musizieren begeistert, so sieht sie auch andere Praxiszusammenhänge wie die Arbeit eines OP-Teams in der Herzchirurgie (sie forschte dazu vor gut zehn Jahren am Deutschen Herzzentrum) als eine „konzertierte“ Leistung. Mit diesem Blick geht sie auch an andere Themen heran wie z.B. die Energiewende. Seit 2017 arbeitet sie zusammen mit Kollegen am KIT aus dem „Energy Lab 2.0“ und dem Institut für Technikfolgenabschätzung und Kollegen der Universität Münster aus den Gebieten der Literaturwissenschaft und der Philosophie in einem Projekt zur Kritik an Modellen und Modell-Denken, das von der VW-Stiftung in dem Programm „Offen für Außergewöhnliches“ gefördert wird.

Verlag und Herausgeberkreis freuen sich sehr über die erfolgreiche Einladung dieser beiden erfahrenen und vielfältig interessierten Kolleg*innen und sind gespannt auf die künftige Zusammenarbeit.

Wolff-Dietrich Webler

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 Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- Qualitätsforschung,
- Qualitätsentwicklung, -politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders streitfreudigen Meinungsforum.

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

Irene Bleicher-Rejditsch



Irene
Bleicher-Rejditsch

Step by step zur Qualitätsverbesserung: Das Studienentwicklungsportal (STEP) als Brücke zwischen Evaluationsergebnissen und Maßnahmenumsetzung

Evaluations in higher education are often conducted on a voluntary basis. An important and regularly arising question is how to increase the utilization of the evaluation results in order to improve studying and teaching. The following article presents some of the factors discussed in the literature, which can improve the use of evaluation such as relevance, involvement, credibility, communication and support. Furthermore, it discusses how these factors can be identified in the system of quality assurance (QA) at the University of Marburg. Finally, the author sketches a newly developed web-based portal and shows how the portal will enrich the communication of evaluations results and recommended actions by a digital approach in order to make results more usable.

Im Verlauf der letzten Jahrzehnte haben sich Evaluationen an Hochschulen in Deutschland zu einem festen Bestandteil der Qualitätssicherung (QS) entwickelt (vgl. Gómez Tutor 2016, S. 189f.). Werden Evaluationen in Studium und Lehre auf freiwilliger Basis durchgeführt, stellt sich häufig die Frage, inwiefern Evaluationsergebnisse für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre tatsächlich genutzt werden und wie dies im besten Falle befördert werden kann. Der folgende Beitrag stellt dar, wie die Qualitätssicherung in Studiengängen der Philipps-Universität Marburg (UMR) versucht, die Verwendung von Evaluationsergebnissen zu maximieren und welche Rolle das neu entwickelte Studienentwicklungsportal (STEP) hierbei zukünftig spielen soll. Hierzu wird in einem ersten Schritt ein Blick in die Evaluationsforschung geworfen, um Faktoren zu identifizieren, die sich förderlich auf die Nutzung von Evaluationen auswirken. In einem zweiten Schritt wird analysiert, inwiefern sich diese Faktoren im Evaluationsprogramm der UMR wiederfinden und an welchen Stellen Schwierigkeiten bestehen. In einem dritten Schritt wird gezeigt, wie STEP zukünftig dabei helfen soll, diesen Schwierigkeiten zu begegnen, um Evaluationsergebnisse noch stärker in die Weiterentwicklung und Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre einfließen zu lassen.

1. Theoretische Einbettung: Evaluationen und ihr Nutzen

Bei den meisten Definitionen des Begriffes Evaluation ist die Zielgerichtetheit der Evaluation unabdingbarer Bestandteil der Begriffsbestimmung. Stockmann und Mayer schreiben zum Beispiel, dass „Evaluation ein Instrument zur empirischen Generierung von Wissen ist, dass mit einer Bewertung verknüpft wird, um zielgerichtete Entscheidungen zu treffen“ (Stockmann/Meyer 2010, S. 64). Lange Zeit wurde der Nutzen, den Evalua-

tionen stiften können, dabei ausschließlich als direkte Verwendung der Evaluationsergebnisse verstanden. Mittlerweile werden verschiedene Formen des Nutzens unterschieden, um auch indirekte und nicht intendierte Formen abbilden zu können, den Evaluationen, aber auch Evaluationsprozesse bewirken können (vgl. Fabian 2009, S. 500f.; vgl. Balzer et al. 2020, S. 21).¹ Im Rahmen von Nutzungsstudien wurden bereits vielfältige Faktoren identifiziert, die sich begünstigend auf den Nutzen von Evaluationen auswirken. In diesem Beitrag steht vor allem die Ausweitung des direkten Nutzens von Evaluationsergebnissen im Vordergrund, weswegen im Folgenden der Fokus auf die Faktoren gelegt wird, die die Erhöhung des direkten Nutzens befördern können. In diesem Zusammenhang kann auf Reinhard Stockmann zurückgegriffen werden. Er benennt fünf „Determinanten der Nutzung“, die in der Literatur als ausschlaggebend für eine praktische Umsetzung von Evaluationsergebnissen diskutiert werden (vgl. Stockmann/Meyer 2010, S. 180f.):

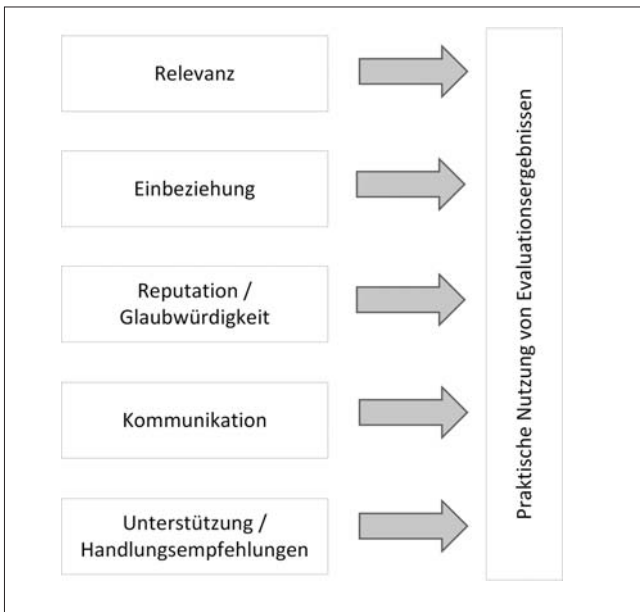
1. *Relevanz*: Die Evaluation muss für die Entscheidungsträger*innen und Stakeholder eine Relevanz aufweisen. Balthasar stellt heraus, dass Evaluationen so angelegt sein müssen, dass sie die richtigen Fragen zum richtigen Zeitpunkt beantworten. Dabei müssen auch die Ergebnisse vom Sprachstil so gestaltet sein, dass die Nutzer*innen sie als verständlich und hilfreich empfinden (vgl. Balthasar 2009, S. 494).
2. *Einbeziehung*: Relevante Stakeholder müssen in die Planungs- und Berichtsphasen der Evaluation einbezogen werden. Insgesamt wird die Partizipation der Entscheidungstragenden als ein wichtiger, wenn nicht gar zentrale Faktor diskutiert, um den Evaluationsnut-

¹ In der Regel werden hier der direkte (instrumentelle) Nutzen, der konzeptionelle Nutzen, der Überzeugungs-Nutzen und der Prozessnutzen unterschieden (vgl. Fabian 2009, S. 500f.; Stockmann/Meyer 2010, S. 180f.).

zen zu erhöhen (vgl. Rossi et al. 2019, S. 311). Erst durch eine Zusammenarbeit zwischen den relevanten Stakeholdern und der Evaluator*innen kann die Evaluation an den Bedarfen der Nutzenden ausgerichtet werden.

3. **Reputation/Glaubwürdigkeit:** Die Evaluationsstelle muss über Reputation oder Glaubwürdigkeit verfügen. Dies schafft Vertrauen in die Evaluation und ihre Ergebnisse und somit auch eine Basis dafür, dass mit der Evaluation und ihren Ergebnissen gearbeitet werden kann.
4. **Kommunikation:** Damit die Ergebnisse der Evaluation einen Nutzen stiften können, müssen sie zunächst kommuniziert werden. Beywl empfiehlt das Verfassen zielgruppenorientierter Berichte und einen intensiven Feedbackprozess, wozu neben schriftlichen und mündlichen Stellungnahmen auch Ergebnispräsentationen in Gremien und umfangreiche Feedbackworkshops gehören (vgl. Beywl, zitiert nach Pfeil/Müller 2020, S. 196).
5. **Unterstützung/Handlungsempfehlungen:** Positiv auf die Nutzung der Evaluationsergebnisse wirkt es sich aus, sobald auch unterstützende Prozeduren zur Nutzung der Ergebnisse entwickelt oder konkrete Handlungsempfehlungen bereitgestellt werden.

Abb. 1: Determinanten der Nutzung



2. Die Qualitätssicherung in Studiengängen der Philipps-Universität Marburg

Die Philipps-Universität Marburg (UMR) ist eine mittelgroße hessische Volluniversität, die mittlerweile auf fast 500 Jahre Geschichte zurückblicken kann. An ihr studieren zurzeit rund 24.000 Studierende an 16 Fachbereichen und in über 120 Studiengängen. Die Qualitätssicherung in Studiengängen (QSS) hat ihre Arbeit als Qualitätspakt-Lehre-Projekt im Jahre 2012 begonnen und ist mittlerweile fest in dauerhafte Universitätsstrukturen überführt worden. Im Folgenden soll nun die Arbeit der

Qualitätssicherung vor dem Hintergrund der in Kapitel 1 dargestellten Faktoren diskutiert werden.

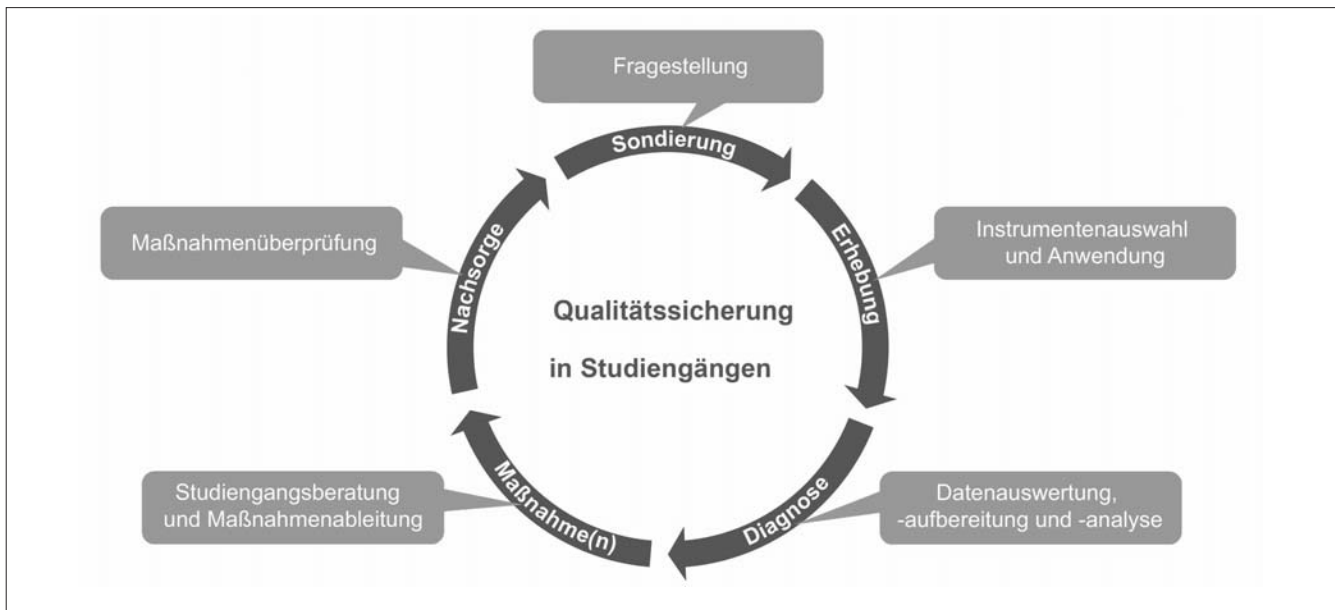
2.1 Relevanz und Einbeziehung

Die beiden Faktoren *Relevanz* und *Einbeziehung* spielen im Vorgehen der QSS eine sehr wichtige Rolle. Von Anfang an war der Wunsch vordergründig, die Qualitätssicherung so aufzustellen, dass Evaluationen in Studium und Lehre nicht für die „Schublade produziert werden“, sondern Nutzen – und hier ist vor allem der direkte Nutzen gemeint – stiften und eine Basis für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre darstellen. Vor diesem Hintergrund wurde die QSS gezielt auf dem Stockmann'schen Ansatz zur Wirkungsevaluation aufgebaut, in dem die umfassende Einbeziehung der Stakeholder in den Evaluationsprozess eine wichtige Rolle spielt (vgl. Silvestrini/Reade 2008, S. 5). Im gesamten Kreislauf der Qualitätssicherung (vgl. Abb. 2) werden die Evaluationsauftraggeber*innen aus den Fachbereichen einbezogen. Zu Beginn des Prozesses wird mit Verantwortlichen aus den Fachbereichen im Rahmen eines Sondierungsgesprächs das Evaluationsinteresse identifiziert: Gibt es eine konkrete Fragestellung, die von Interesse ist? Oder soll es sich um eine allgemeine Analyse eines Studiengangs handeln, in der Stärken und Schwächen identifiziert werden? Die Auseinandersetzung mit diesen Themen wird dabei nicht standardmäßig in einem bestimmten Turnus durchgeführt, sondern sobald der explizite Wunsch für ein Qualitätssicherungsvorhaben von Seiten der Fachbereiche geäußert wird. Wurde die Fragestellung und damit das Ziel des QS-Vorhabens zwischen QSS und den Stakeholdern am Fachbereich oder im Studiengang herausgearbeitet, wird ein zielangemessenes Erhebungsdesign entwickelt, das dazu dienen soll, möglichst passgenau und ressourceneffizient Daten zu erheben, die wiederum in einem zeitlich angemessenen Rahmen Antworten auf die individuelle Fragestellung geben sollen. Um diese Passgenauigkeit zu gewährleisten, hat das Referat im Verlauf der letzten Jahre eine Vielzahl an unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten entwickelt. Durch die Orientierung des Erhebungsdesigns an den Bedarfen der Auftraggeber*innen werden somit nur Daten erhoben, die – um in den Worten von Balthasar zu bleiben – die richtigen Fragen zum richtigen Zeitpunkt beantworten sollen und dadurch von Interesse und Relevanz für die dezentralen Akteur*innen sind. Die Einbeziehung der Stakeholder und die Orientierung an den Bedarfen der Fachbereiche stellen im Prinzip die Relevanz der Erhebung für die Fachbereiche sicher.

2.2 Reputation und Glaubwürdigkeit

Die Reputation oder die Glaubwürdigkeit der Qualitätssicherung an der UMR zu bemessen, ist sicherlich kein leichtes Unterfangen. Nichtsdestotrotz gibt es vermehrt Anzeichen dafür, dass die Qualitätssicherung der UMR im hochschuleigenen System über Akzeptanz und Glaubwürdigkeit verfügt. Das zeigt sich vor allem dadurch, dass das Angebot durch die Fachbereiche gerne angenommen wird und die Beratungsarbeit stetig zugenommen hat. Fachbereiche kommen mittlerweile aktiv auf die QSS-Mitarbeiter*innen zu, wenn sie ein Qualitätssicherungsanliegen haben und sind dankbar, dass dieses zentrale

Abb. 2: Kreislauf der Qualitätssicherung in Studiengängen an der UMR



Serviceangebot existiert. Seit 2012 kamen in den Studiengängen der UMR über 600 Instrumente zum Einsatz. In den Beratungsgesprächen zeigt sich dabei, dass Evaluationsergebnisse lebhaft diskutiert und eingeordnet werden. Gleichzeitig kommt es äußerst selten zu den von Stockmann und Meyer beschriebenen „typischen Kritikmustern“ (vgl. Stockmann/Meyer 2010, S. 176ff.), die die Ergebnisse und ihre Darstellung generell in Zweifel ziehen. Die Glaubwürdigkeit und Reputation treten nicht zuletzt dadurch zu Tage, dass die Expertise des Referats auch in andere zentrale Prozesse der UMR eingebunden ist und letztlich auch vergleichsweise schnell in dauerhafte Strukturen überführt wurde (vgl. Heinrich 2020).

2.3 Kommunikation und Unterstützung

Die Kommunikation der Ergebnisse nimmt im Evaluationsprogramm der UMR eine sehr wichtige Rolle ein, da die Überzeugung die Entwicklung des QS-Systems leitete, dass nur Daten zur Weiterentwicklung genutzt werden (können), wenn diese auch verstanden und kontextangemessen analysiert und bewertet werden. Die oben genannte Einbeziehung der Stakeholder endet also nicht bei der Datenerhebung, sondern schließt sie als aktive Nutzer*innen und nicht lediglich als passive Konsument*innen in die Datenanalyse und -verwertung explizit ein. Liegen die Ergebnisse der Evaluation in Form eines technischen Auswertungsberichts vor, wird mit relevanten Stakeholdern aus den Fachbereichen ein zeitnaher Termin vereinbart, in dem die Ergebnisse gemeinsam besprochen, kontextualisiert und ausgewertet werden. Hierfür werden die Evaluationsergebnisse von der Qualitätssicherung in Bezug auf die im Sondierungsgespräch herausgearbeiteten Fragestellungen in Form einer Präsentation aufbereitet. Um eine Unterstützung zu bieten und eine Brücke zur Weiterentwicklung von Studiengängen zu schlagen, werden neben Evaluationsergebnissen auch potentielle Weiterentwicklungsideen und -maßnahmen der Studiengänge benannt, diskutiert und ausgearbeitet. Ergänzend hierzu wird auf unterstüt-

zende Stellen aus der Zentralverwaltung verwiesen, die dabei helfen, die Maßnahmen gezielt umzusetzen. Im Nachgang werden die Ergebnisse der Evaluation sowie die besprochenen Maßnahmenideen und Unterstützungsmöglichkeiten in Form einer kurzen tabellarischen Zusammenfassung versendet, die die Verantwortlichen für die weitere, interne Arbeit verwenden können. Die Zeitspanne und die Betreuungsintensität dieses Prozesses sind von der individuellen Zielsetzung und Fragestellung des Studiengangs/Fachbereichs abhängig und können daher in Umfang und Dauer variieren. Gibt es eine sehr genaue und zielgerichtete Fragestellung (wofür etwa nur ein Instrument eingesetzt und ausgewertet wird), kann dieser kommunikative Beratungsprozess innerhalb weniger Wochen oder Monate abgeschlossen sein. Ist aber eine umfangreichere Analyse eines gesamten Studiengangs beabsichtigt, kann der gesamte Prozess durch den kombinierten Instrumenteneinsatz und den damit verbundenen kommunikativen Prozess auch bis zu 1,5 Jahre in Anspruch nehmen. Für diese Form der Qualitätssicherung von Studiengängen stehen dem Referat 4,5 dauerhafte Vollzeitäquivalente zur Verfügung. Der QS-Prozess wird aber vor allem auch durch eine gute Systematisierung und Teilstandardisierung der Arbeitsabläufe und eine effiziente Arbeitsteilung sichergestellt. Ein Teil des Teams ist hierbei für die methodische und technische Abwicklung der Instrumente (Datenanalysen, quantitative und qualitative Datenerhebungsverfahren) zuständig. Ein anderer Teil des Teams ist für die oben beschriebene kommunikative Beratung der Fachbereiche und Studiengänge verantwortlich. Diese Mitarbeiter*innen betreuen und beraten die Fachbereiche beim kompletten Durchlaufen des QS-Kreislaufs.

Das kommunikative und unterstützende Vorgehen der Qualitätssicherung hat sich im Verlauf der letzten Jahre bewährt. Gleichzeitig wird in internen Reflexionsprozessen deutlich, dass die Verwertung der Evaluationsergebnisse nicht immer zufriedenstellend ist und gerade im Bereich der Kommunikation und der Unterstützung hin-

sichtlich der Maßnahmenumsetzung Handlungsraum besteht. Einige der immer wiederkehrenden Herausforderungen sind:

1. *Einbezug aller Stakeholder & Ergebnistransparenz:* Nicht immer ist es möglich, alle relevanten Stakeholder und alle Statusgruppen in die Diskussion der Ergebnisse und Weiterentwicklungsmöglichkeiten einzubinden. Dies kann z.B. an zu eng getakteten Terminkalendern relevanter Personen aus den Fachbereichen liegen. Zusätzlich ergibt sich die Schwierigkeit, dass Evaluationsergebnisse nicht immer fachbereichsintern weitergetragen werden, sodass nicht immer alle handlungsrelevanten Akteur*innen tatsächlich erreicht oder von der Umsetzung der Veränderungen überzeugt werden können.
2. *Zeit für Maßnahmendiskussion:* Oftmals ist die Zeit der Stakeholder am Fachbereich beschränkt und das Thema Qualitätssicherung nur eines unter vielen, sodass nicht immer genügend Zeit ist, sowohl die Ergebnisse von Evaluationen als auch die Weiterentwicklungsmöglichkeiten ausgiebig zu besprechen und die nächsten Schritte festzuhalten. Deutlich wird dies u.a., wenn die Besprechung der Evaluationsergebnisse in Gremiensitzungen stattfinden. Hier werden zwar verschiedene Statusgruppen erreicht, gleichzeitig ist aber die Zeit sehr begrenzt, um Weiterentwicklungen des Studiengangs ausführlich zu diskutieren, weil die Qualitätssicherung nur einer unter vielen Tagesordnungspunkten ist.
3. *Berater*innenwissen:* Die Mitarbeiter*innen der Qualitätssicherung in Studiengängen haben immer Kontakt zu mehreren Fachbereichen und Studiengängen und dienen so auch als Multiplikator*innen der Weiterentwicklungsmaßnahmen zwischen den Fachbereichen. Durch diese Tätigkeit eignen sich die QSS-Mitarbeiter*innen im Laufe der Zeit ein breites Erfahrungswissen und eine hohe Expertise an und bauen ein gutes universitätsinternes Netzwerk der inneruniversitären Unterstützungsmöglichkeiten auf. Sollten Mitarbeiter*innen aus der QSS ausscheiden, muss dieses Wissen im worst case durch die Nachfolger*innen neu aufgebaut werden.

Um nicht zuletzt diesen Herausforderungen zu begegnen, hat die UMR das Studienentwicklungsportal ins Leben gerufen. Die technische Entwicklung von STEP ist im März 2021 abgeschlossen worden und es wurden bereits erste Inhalte erarbeitet und in STEP eingespeist. Im Folgenden wird gezeigt, wie STEP zukünftig dabei helfen soll, den oben geschilderten Schwierigkeiten zu begegnen und Evaluationsergebnisse nutzbarer zu machen.

3. Das Studienentwicklungsportal der UMR als digitale Unterstützung der Qualitätssicherung

3.1 Idee und Nutzung

STEP ist hauptsächlich für Stakeholder an den Fachbereichen entwickelt worden und kann zukünftig z.B. von Studiendekanaten, Studiengangs- und Modulverantwortlichen aber auch von Lehrenden genutzt werden.

Es handelt sich um ein datenbankbasiertes Online-Portal, das Anregungen und Ideen in Form von Maßnahmen für die Weiterentwicklung von Studiengängen, Modulen, Lehrveranstaltungen und Fachbereichen geben soll. Die einzelnen Maßnahmen sind in STEP immer mit einem oder mehreren Zielen der Weiterentwicklung im Bereich Studium und Lehre verknüpft. Ausgehend von dem jeweiligen Ziel, das man als handelnde Person verfolgen möchte, liefert das Portal Maßnahmenvorschläge, die das Erreichen des Ziels befördern. Die Informationen zu den Maßnahmen setzen sich i.d.R. aus einer Maßnahmenbeschreibung, der Darstellung von Detail- und Hintergrundinformationen, Umsetzungsschritten, der Beschreibung der (idealtypischen) Umsetzungsdauer und der einzubeziehenden Akteur*innen und nicht zuletzt der Nennung inneruniversitärer Unterstützungsmöglichkeiten sowie konkreter Ansprechpersonen zusammen. Bei diesen Inhalten handelt es sich explizit um die Bündelung des Erfahrungswissens und der Expertise der Qualitätssicherung in Studiengängen der UMR. Sie beziehen sich somit vor allem auf Maßnahmen und Unterstützungsmöglichkeiten, die in den vergangenen Jahren im Rahmen von Beratungsgesprächen mit Fachbereichen auf der Basis von Evaluationsergebnissen erörtert wurden und eine Weiterentwicklung von Studium und Lehre im Rahmen allgemeiner rechtlicher und universitätsinterner Regularien ermöglichen. Bei vielen Unterstützungsangeboten, auf die in STEP verwiesen wird, handelt es sich auch um Serviceangebote, die im Rahmen des QPL-Programms an der UMR entstanden und mittlerweile verstetigt wurden (zu den verschiedenen QPL-Angeboten der UMR vgl. Hofmann 2015). Die Inhalte werden vom Team der Qualitätssicherung in Studiengängen in Abstimmung mit den je nach Thema zuständigen Fachabteilungen der Universität in das Portal eingespeist und sollen im laufenden Betrieb durch die Expertise der Fachvertreter*innen weiter verfeinert und durch Praxisbeispiele angereichert werden.

Um die Suche nach geeigneten Weiterentwicklungszielen und dazugehörigen Maßnahmen für die Nutzer*innen so benutzerfreundlich und intuitiv wie möglich zu gestalten, wurde eine facettierte Suche entwickelt, wie sie mittlerweile von vielen bekannten Einkaufsplattformen verwendet wird. Bei der gezielten Suche nach Inhalten können Nutzer*innen themengeleitet vorgehen, indem sie die für sie relevanten Themen anklicken und dadurch die zum Thema (z.B. Workload) passenden Ziele und dazugehörigen Maßnahmen mit Umsetzungs- und Unterstützungshinweisen erhalten. Alternativ oder ergänzend dazu können sich die Nutzer*innen auch an der (Studien-/Struktur-) Ebene der Weiterentwicklung orientieren, auf der sie gerne ein Ziel erreichen möchten wie z.B. auf Fachbereichs-, Studiengangs-, Modul- oder Lehrveranstaltungsebene.

Verfolgt eine Modulverantwortliche etwa das Weiterentwicklungsziel, den Workload ihres Moduls zu verringern, weil z.B. die Evaluation des Moduls gezeigt hat, dass der Workload unangemessen hoch ist und nicht mit den Leistungspunkten im Einklang steht, kann sie im Rahmen der facettierten Suche das Thema Workload und die Ebene Modul auswählen. Sie bekommt auf

diese Weise das Ziel „Workload des Moduls verändern“ und die damit verknüpften Maßnahmenideen vorgeschlagen. Zusätzlich kann die Nutzerin die Ergebnisse über eine engere oder weitere Filterführung nach ihren Vorstellungen eingrenzen und erhält möglichst passgenaue Suchergebnisse ohne den kompletten Inhalt des Portals einzeln zu durchforsten. Durch einen eigenen persönlichen Bereich im Portal haben Nutzer*innen zudem zukünftig die Möglichkeit, die als relevant empfundenen Inhalte abzulegen, um später darauf zurückgreifen und damit weiterarbeiten zu können. Ebenso haben QSS-Mitarbeiter*innen die Möglichkeit, in den persönlichen Bereich der dezentralen Akteur*innen QS-relevante Dokumente hochzuladen, sodass nicht zuletzt ein digitaler Ort entsteht, in dem sowohl zentrale Evaluationsergebnisse als auch konkrete Weiterentwicklungsziele, dazugehörige Maßnahmen sowie deren Umsetzungshinweise zusammenkommen.

3.2 Erhöhung des Evaluationsnutzens durch STEP

Der Einsatz von STEP soll den Prozess der Qualitätssicherung um eine digitale Komponente bereichern und zur besseren Nutzung der Evaluationsergebnisse beitragen, um Studium und Lehre weiterzuentwickeln. Unter den im Kapitel 1 dargestellten fünf „Determinanten der Nutzung“ können durch den Einsatz von STEP in gewisser Weise alle Faktoren gestärkt werden. Gleichzeitig werden die Faktoren *Kommunikation* und *Unterstützung/Handlungsempfehlungen* in besonderer Weise befördert, weswegen im Folgenden ein besonderes Augenmerk auf diese beiden Faktoren gerichtet wird.

Die persönliche Kommunikation und Beratung der Fachbereiche soll in Zukunft durch den Einsatz von STEP um eine digitale Kommunikation ergänzt werden. Ausgehend von Evaluationsergebnissen, die die dezentralen Akteur*innen in Form von Kurzberichten und Präsentationen erhalten, können zukünftig alle handlungsrelevanten Stakeholder an den Fachbereichen mit Hilfe von STEP eigenständig, niedrigschwellig sowie zeit- und ortsunabhängig auf Anregungen und Ideen zurückgreifen, um die durch Evaluationen identifizierten Probleme anzugehen oder selbst gesetzte Weiterentwicklungsziele zu verfolgen. Dieser autonome und niedrigschwellige Zugriff auf vielfältige Weiterentwicklungsideen kann die Maßnahmenumsetzung stärken, auch wenn im Rahmen von Beratungsgesprächen – wie in Kapitel 2.3 beschrieben – nicht alle relevanten Akteur*innen beteiligt waren. Das Studienentwicklungsportal kann dadurch den Wirkungskreis erweitern und dazu beitragen, weitere Stakeholder zu erreichen.

STEP kann die Nutzung von Evaluationsergebnissen auch befördern, indem es den Fachbereichen sehr umfangreiche Informationen zu vielfältigen Maßnahmen bereitstellt und dadurch bei der Umsetzung von Maß-

Abb. 3: Screenshot des Studienentwicklungsportals

STEP - Studienentwicklungsportal

Suche Ziele Maßnahmen Persönlicher Bereich FAQs

Arbeitsbelastung im Studium reduzieren

Die Arbeitsbelastung bemisst sich in Arbeitsstunden, die Studierende aufwenden müssen, um das Studium zu absolvieren und die Studienziele zu erreichen. Sind die tatsächlich aufgewandten Arbeitsstunden wesentlich höher als in der Prüfungsordnung und dem Modulhandbuch festgeschrieben, ist eine Reduzierung der Arbeitsbelastung sinnvoll, um u.a. die Studierbarkeit des Studiengangs zu verbessern.

Detailinformationen

Der Arbeitsaufwand setzt sich aus der Präsenz in Lehrveranstaltungen, der Vor- und Nachbereitung, der Prüfungsvorbereitung und dem Prüfungsaufwand zusammen. Dabei geben die angegebenen ECTS-Leistungspunkte Aufschluss darüber, wie viel Arbeitsaufwand hinter einem Modul, einem Semester oder dem gesamten Studium stehen: Ein Leistungspunkt soll einer Arbeitsbelastung von 25-30 Arbeitsstunden entsprechen. Ist der tatsächlich erbrachte Arbeitsaufwand allerdings wesentlich höher, liegt ein Missverhältnis vor und eine Nachjustierung ist sinnvoll. Allerdings ist die zu hoch wahrgenommene Arbeitsbelastung nicht immer mit zu vielen Studieninhalten gleichzusetzen. Sie kann ebenso im Schwierigkeitsgrad, in zu vielen Studien- und Prüfungsleistungen oder in zu vielen Selbstlernanteilen begründet sein.

Dieses Ziel ist erreichbar durch folgende Maßnahmen:

- + Ausführliche Darstellung der vorausgesetzten Kenntnisse
- + Bessere Verteilung der Arbeitsbelastung über das gesamte Semester
- + Effektivere Formen des Studien- und Prüfungsleistungen wählen
- + Entzerrung arbeitsintensiver Module im Musterstudienplan
- + Informationen zur Arbeitsbelastung gewinnen
- + OSA entwickeln und implementieren
- + Schlüsselmodule/-prüfungen im Studiengang analysieren
- + Studienziele und Curriculum anpassen
- + Zugangsvoraussetzungen & Eingangsqualifikationen anpassen/präzisieren

Philipps-Universität Marburg
Diegerstraße 10
35037 Marburg

+49 8421 29-22111
+49 8421 29-2250
qualitaetsaechterung@uni-marburg.de

KONTAKT & SERVICE

Impressum Datenschutz

nahmen eine Unterstützung darstellt. Zukünftig ist es vorgesehen, dass die Kurzberichte, die im Nachgang von Beratungsgesprächen versendet werden, nicht nur Evaluationsergebnisse und kurze Handlungsempfehlungen enthalten, sondern auch gezielt auf STEP und dessen Detailinformationen zu Weiterentwicklungszielen und -maßnahmen verweisen. Dadurch können die am Prozess beteiligten Personen auch nach der persönlichen Beratung auf sehr umfangreiche Informationen zu den verschiedenen Maßnahmen zugreifen und erfahren, welches Ziel mit ihrer Hilfe erreicht werden kann, wie lange die Umsetzung dauert, welche Akteur*innen eingebunden werden müssen und an welcher Stelle der UMR Unterstützung angeboten wird, um die Idee gezielt umsetzen zu können. Dies kann förderlich sein, sollte in Beratungsgesprächen, wie in Kapitel 2.3 dargestellt, die Diskussion zu Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Studiengänge oder die Beratung zur Umsetzung einzelner Maßnahmen zu kurz gekommen sein. STEP kann die Nutzung von Evaluationsergebnissen nicht zuletzt dadurch verbessern, indem es die QSS-Mit-

arbeiter*innen dabei unterstützt, sehr detaillierte und vielfältige Weiterentwicklungsmöglichkeiten in Studium und Lehre aus den Evaluationsergebnissen abzuleiten, die dann wiederum den Stakeholdern an den Fachbereichen als Unterstützung zur Verfügung gestellt werden. Die QSS-Mitarbeiter*innen können bereits jetzt auf eine umfangreiche Datenbank zurückgreifen und aus der Vielzahl an studiengang- und fachbereichsübergreifenden Maßnahmenideen und Unterstützungsmöglichkeiten schöpfen. Dadurch können niedrigschwellig z.T. wesentlich detailliertere und umfangreichere Handlungsempfehlungen aus Evaluationen abgeleitet werden. Auch bei neuen Mitarbeiter*innen stellt dies die Qualität der weitergegebenen Informationen zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre sicher. Dies kann nicht nur die inneruniversitäre Glaubwürdigkeit und Reputation der Evaluationsstelle stärken, sondern ermöglicht auch eine Verstetigung und nachhaltige Nutzbarmachung des angesammelten Projekt- und Organisationswissens.

In der kommenden Zeit muss es nun darum gehen, das Studienentwicklungsportal Stück für Stück mit Inhalten in Form von weiteren Maßnahmen zu füllen, das Portal mit den Fachbereichsverantwortlichen zu testen und schließlich dauerhaft und systematisch in den Prozess der Qualitätssicherung zu integrieren. In welchem Ausmaß dies gelingt und inwiefern die dezentralen Akteur*innen an den Fachbereichen STEP bei der Weiterentwicklung von Studium und Lehre tatsächlich nutzen, wird sich erst im Verlauf der kommenden Jahre herausstellen.

4. Fazit: Step by step zur Qualitätsverbesserung?

Die Qualitätssicherung in Studiengängen der UMR legt seit Anbeginn großen Wert darauf, Evaluationsergebnisse nutzbar zu machen und nicht nur „für die Schublade“ zu erstellen. Es wird deutlich, dass die in der Literatur beschriebenen förderlichen Faktoren zur Nutzung der Evaluationsergebnisse und hier vor allem die *Relevanz, Einbeziehung, Kommunikation* und *Unterstützung* in den Grundfesten des QS-Systems der UMR angelegt sind und ihre Wirkung entfalten. Der Einsatz des Studienentwicklungsportals soll unter anderem dabei helfen, mit Hilfe von digital kommunizierten Informationen mehr Stakeholder zu erreichen und noch mehr Unterstützung bereitzustellen, um die Verwertung von Evaluationsergebnissen zu Gunsten der Weiterentwicklung von Studium und Lehre zu verbessern. Natürlich bringt STEP auch

eine Reihe von Herausforderungen mit. Eine zentrale Herausforderung besteht z.B. darin, die Inhalte des Portals zu pflegen. Es erfordert sehr viel Zeit, die entsprechenden Weiterentwicklungsziele und -maßnahmen zu verfassen, mit den jeweiligen Fachabteilungen abzusprechen und stets aktuell zu halten. Soll das Portal eine Datenbank mit vielfältigen Ideen aus möglichst verschiedenen Themenbereichen sein, müsste die Formulierung von Inhalten bei neuen Projekten, neuen Serviceangeboten, neuen Ideen stets mitgedacht und eingearbeitet werden. Gelingt es, diese Herausforderung anzugehen, kann STEP großes Potential entwickeln, eine Brücke zwischen Evaluation und Umsetzung zu schlagen.

Literaturverzeichnis

- Balzer, L./Laupper, E./Eicher, V./Beywl, W. (2020): Schlüssel zur Evaluation: 10 Schritte – „evaluiert“ kurzgefasst. URL: <https://www.ehb.swiss/evaluiert> (13.01.2021).
- Balthasar, A. (2009): Evaluationen in der Schweiz: Verbreitung und Verwendung. In: Widmer, T./Beywl, W./Fabian, C. (Hg.): Evaluation. Ein systematisches Handbuch. Wiesbaden, S. 486-497.
- Fabian, C. (2009): Nutzung der Evaluationsfunktion im Vergleich. In: Widmer, T./Beywl, W./Fabian, C. (Hg.): Evaluation. Ein systematisches Handbuch. Wiesbaden, S. 498-505.
- Gómez Tutor, C. (2016): Evaluation in Hochschulen. In: Griese, C./Marburger H./Müller T. (Hg.): Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation. Ein Lehrbuch. München, S. 189-212.
- Heinrich, M. (2020): Nachhaltigkeit durch Flexibilität, Reichweite und Diffusion: Das Marburger Modell einer Qualitätssicherung „on demand“. In: Qualität in der Wissenschaft, 14 (1), S. 17-25.
- Hofmann, F. (2015): Marburger Maßnahmen zur Vermeidung und Verringerung von Studienabbrüchen im Rahmen des Qualitätspakt-Lehre-Projekts „Für ein richtig gutes Studium“. In: Qualität in der Wissenschaft, 9 (3+4), S. 106-112.
- Pfeil, P./Müller, M. (2020): Evaluation in der Sozialwirtschaft. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Rossi, P./Lipsey, M./Henry, G. (2019): Evaluation. A systematic approach. Eight Edition. London.
- Silvestrini, S./Reade, N. (2008): CEval-Ansatz zur Wirkungsevaluation/Stockmann'scher Ansatz. CEval-Arbeitspapier Nr. 11. Saarbrücken.
- Stockmann, R./Meyer, W. (2010): Evaluation. Eine Einführung. Opladen.

■ Irene Bleicher-Rejditsch, Dipl.-Soz.wiss., bis 2/2021 Projektreferentin „Qualitätssicherung in Studiengängen“, Philipps-Universität Marburg, seit 3/2021 Mitarbeiterin im Referat für hochschulpolitische Fragen, Technische Hochschule Mittelhessen, E-Mail: irene.bleicher-rejditsch@verw.thm.de / qualitaetssicherung@uni-marburg.de

Für weitere Informationen zu unserem gesamten Zeitschriftenangebot, dem Abonnement einer Zeitschrift, dem Erwerb eines Einzelheftes oder eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, den Autor*innen hinweisen 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, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld

Peter Mall

Qualitative formative Studiengangevaluation an Musikhochschulen: kreative Optionen für kleinere (künstlerische) Studiengänge?



Peter Mall

The systematic development and implementation of student evaluation of teaching (SET) at music universities in Germany, despite various efforts, still lack the measures of other (not artistically oriented) universities. This is mostly justified with the usually very small degree programs as well as the artistic teaching, which mainly takes place in individual and small group lessons, and the associated methodological difficulties. In a development project at a university of music, the formative program evaluation was used to evaluate two artistic programs. The gained experience supports the assumption that this format is suitable for addressing both artistic and organizational aspects of the program development and for incorporating them into the further development in a formative process.

1. Einleitung: Lehrevaluation an Musikhochschulen

Die Entwicklung und Implementierung von Evaluationen zur Qualitätsentwicklung an Musikhochschulen in Deutschland bleiben trotz verschiedener Anstrengungen nach wie vor hinter den Standards anderer (nicht künstlerisch orientierter) Hochschulen zurück (Gies 2011). Dies wird meist mit den üblicherweise sehr kleinen Studiengängen sowie der überwiegend in Einzel- und Kleingruppenunterricht stattfindenden künstlerischen Lehre und den damit verbundenen methodischen Schwierigkeiten begründet (Hochschulrektorenkonferenz 1999). Darüber hinaus wurden klare Kompetenzziele im Rahmen einer künstlerischen Ausbildung bisher kaum formuliert, wobei eine Initiative der Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen den Grundstein für die Entwicklung kompetenzorientierter Lehre zu legen versuchte (2010). Erste Ansätze, Evaluationen als Instrumente der Qualitätssicherung und zur Evaluation von Einzelunterricht zu entwickeln, wurden bereits früher diskutiert (Brandstätter 2002; Welte 2002), jedoch erst der Zusammenschluss von 12 Musikhochschulen im Netzwerk Musikhochschulen 2012 hat die grundlegende Beschäftigung mit Evaluationen vorangetrieben (Clausen/Geuen 2017) und erste Studien zu Evaluationen im Einzelunterricht (Wroblewsky 2016) sowie kompetenzorientierter Lehrveranstaltungsevaluation (Franz-Özdemir/Neuß 2017) wurden veröffentlicht. Parallel zu diesen Grundlagenarbeiten, bietet das Netzwerk auch praktische Unterstützung bei der Durchführung von Evaluationen an, hier insbesondere im Bereich (wissenschaftlicher) Lehrveranstaltungsevaluation, Orchester- und Absolvent*innen-Befragungen sowie dem TAP-Verfahren (Frank/Kaduk 2017). Daneben haben sich an Musikhochschulen andere Verfahren zur Lehrentwicklung etabliert, darunter

strukturierte Feedback-Methoden (Lerman/Borstel 2003; DAS Theater 2020), Team-Teaching, Peer-Reviews (Valle et al. 2016) und Selbstevaluation von Lehrenden. Bisher wurden die im Netzwerk Musikhochschulen erarbeiteten Methoden und Verfahren jedoch nur punktuell in Musikhochschulen angewendet, weswegen an einer Musikhochschule ein über zwei Jahre angelegtes Entwicklungsprojekt die Implementierung von Evaluationen über die vorhandenen Verfahren hinaus vorantreiben sollte. Im Rahmen dieses Projekts wurden quantitative (z.B. basierend auf HILVE-II – Rindermann 2009) und qualitative (z.B. TAP – Teaching Analysis Poll – Frank/Kaduk 2017) Evaluationsverfahren für künstlerische Lehrformate adaptiert und dabei den überwiegend sehr kleinen Veranstaltungsgrößen (Einzel- und Kleingruppenunterricht) sowie den spezifischen Vermittlungsformen, die für künstlerische Fächer typisch sind, angepasst. Im Rahmen dieses Entwicklungsprojektes bestand nun die Herausforderung, einerseits die im Rahmen des Netzwerks Musikhochschulen entwickelten Verfahren in angepasster Form an einer Musikhochschule zu implementieren, andererseits weitere Verfahren zur Abbildung des Student Life Cycles zu entwickeln. Ein zentrales Projekt war die Implementierung eines geeigneten Verfahrens zur Studiengangevaluation. Hierzu wurde im Bereich der Modul- und Studiengangevaluation das Verfahren der formativen Studiengangevaluation (Steinhardt/Iden 2012) für die Evaluation von zwei Studienprogrammen getestet, welches sich an Methoden der dokumentarischen Evaluationsforschung (Nentwig-Gesemann 2006) anlehnt.

2. Formative Studiengangevaluation

Die formative Studiengangevaluation (Steinhardt/Iden 2012) basiert im Kern auf Konzepten der dokumentarischen Evaluationsforschung (Bohnsack/Nentwig-Gese-

mann 2010). Diese unterscheidet zwei Arten von Wissen: 1) reflexives, theoretisches bzw. kommunikatives Wissen und 2) implizites, atheoretisches oder auch konjunktives Wissen. Während ersteres von Personen zwar explizierbar ist, eröffnet es „allerdings keinen Zugang zu den Erfahrungsräumen und zur Handlungspraxis derjenigen, die im untersuchten Feld agieren“ (Nentwig-Gesemann 2006, S. 2038). Diesen Zugang ermöglicht das konjunktive Wissen, welches über die dokumentarische Methode expliziert werden kann. Hierzu wird in Textpassagen, die von einer besonderen Selbstläufigkeit und Dichte geprägt sind, zunächst durch die formulierende Interpretation herausgearbeitet, was gesagt wurde, bevor dieselben Passagen danach im Rahmen der reflektierenden Interpretation daraufhin betrachtet werden, wie etwas gesagt wurde (Nentwig-Gesemann 2006, S. 2039). Hierbei kommen Methoden der Narrationsstrukturanalyse wie eine Textsortendifferenzierung, strukturelle Beschreibungen oder analytische Abstraktion zur Verwendung (Nohl 2009). Die auf diese Weise herausgearbeiteten Fallbeschreibungen werden im Rahmen der Analyse systematisch miteinander verglichen, um so einen vertieften Einblick in das zu beobachtende Feld zu erlangen.

Das Ziel einer formativen Evaluation besteht im Vergleich zur summativen Evaluation darin, Zustände nicht nur zu beschreiben bzw. zu bewerten, sondern gleichzeitig Ansätze zur Verbesserung und Weiterentwicklung herauszuarbeiten (Döring/Bortz 2016). Die formative Studiengangevaluation wird dafür in vier Phasen aufgeteilt: 1) eine oder mehrere Gruppendiskussionen mit Studierenden, 2) Expertengespräch mit Studiengangverantwortlichen, 3) Auswertung von Kennzahlen, die in Bezug zu den Ergebnissen der ersten beiden Phasen gesetzt werden und 4) Gespräch zur Entwicklung von Handlungskonsequenzen mit allen Beteiligten der bisherigen Phasen. Ziel ist es, zu gemeinsamen Bewertungen und Empfehlungen zur Studiengangentwicklung zu gelangen (Steinhardt/Iden 2012), welche in einer abschließenden Dokumentation festgehalten werden.

3. Implementierung an einer Musikhochschule

Das Verfahren der formativen Programmevaluation wurde für die Evaluation eines lehramtsbezogenen Musikstudiengangs sowie eines künstlerisch-pädagogischen Masterprogrammes in den darstellenden Künsten einer Musikhochschule angewendet. Nach einer sehr umfassenden Reform des lehramtsbezogenen Studiengangs erhoffte sich die Studiengangsleitung aus der Evaluation erste Erfahrungen der Studierenden sowie Impulse für die Weiterentwicklung des Curriculums (Brunner et al. 2021). Das Masterprogramm auf der anderen Seite stand etwa in der Mitte des Akkreditierungszeitraumes und die Evaluation sollte der Studiengangsleitung bei der Vorbereitung der Reakkreditierung wichtige Impulse liefern. Beide Evaluationen wurden auf Wunsch der jeweiligen Studiengangsleitungen, jedoch auf Anregung der Projektleitung, durchgeführt und im Anschluss an den studiengangsinternen Prozess kontrastierend betrachtet. Dadurch konnte von einer hohen Akzeptanz des Verfahrens innerhalb der Studiengänge ausgegangen

werden. Die Studiengänge repräsentieren auf der anderen Seite zwei in ihrer Struktur sehr unterschiedliche Ausbildungsbereiche (Musik und Darstellende Kunst) der Hochschule. Die Auswahl erscheint deshalb als geeignet, die Möglichkeiten des Verfahrens der formativen Programmevaluation für die unterschiedlichen Studiengänge einer Musikhochschule darzulegen.

Zunächst wurden von der Projektleitung in beiden Studiengängen Gruppendiskussionen mit ca. 10 Studierenden durchgeführt (Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010). Dabei wurde ein von der Goethe Universität Frankfurt entwickelter Leitfaden genutzt, der auf den Erfahrungen von Steinhardt und Iden (2012) basiert und gemeinsam mit den Studiengangsleitungen mit Blick auf spezifisch künstlerische Fragestellungen angepasst wurde. Dieser Leitfaden deckt folgende Studienbereiche ab: Motivation, Studieninhalte, Betreuung/Beratung, Berufsbefähigung, Studienorganisation, Regelstudienzeit, Arbeitsbelastung, Studienstruktur, Verbesserungspotenzial sowie offene Themen.

Da es bei der dokumentarischen Methode um die „Explikation kollektiver Erfahrungen und Perspektiven“ (Steinhardt/Iden 2012, S. 107) geht, ist es wichtig, die Studierendengruppen so zusammenzustellen, dass diese über vergleichbare Erlebnisschichten verfügen (ebd.). Für eine sinnvolle Betrachtung der Studiengänge ist wiederum von Bedeutung, Studierende aus möglichst vielen Fachsemestern sowie Absolvent*innen zu berücksichtigen. Dies war beim Masterstudiengang durch die kursartige Organisation des Programmes nicht möglich, da hier jeweils nur ein Jahrgang parallel studiert.

Die Diskussionsführung war so angelegt, dass selbstläufige Gespräche unter den Studierenden ermöglicht wurden, der Gesprächsfluss also nicht durch zu viele Zwischenfragen gestört wurde. Themen, die von den Studierenden zusätzlich zu den Leitfadenthemen vorgebracht wurden, sollten ungehindert diskutiert werden können, da insbesondere hier Aspekte betrachtet werden können, die vorab nicht bekannt waren.

Die Gruppendiskussion wurde im Anschluss in Anlehnung an die dokumentarische Methode von der Projektleitung analysiert und zu einem Protokoll verdichtet. Dabei wurden zunächst herausragende Themenfelder innerhalb der Diskussionen identifiziert und daraufhin überprüft, ob diese durch eine dichte Gesprächsführung als überindividuelle Orientierungen erkennbar waren. Grundlegend folgte die Analyse den Vorgaben der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2017), also zunächst der formulierenden und dann der reflektierenden Interpretation, wobei beide Schritte aus arbeitspraktischen Erwägungen heraus vereinfacht wurden.

Die Herausforderung des Analyseprozesses besteht schließlich darin, zunächst die von Studierenden formulierten Themenfelder zu identifizieren und diese daraufhin zu prüfen, ob die situative Wahrnehmung als geteilte Orientierung im Sinne der dokumentarischen Methode aufgefasst oder als individuelles Erleben Einzelner beschrieben werden musste. Im abschließenden Protokoll sollte deutlich werden, welche der herausgearbeiteten Themen auf gemeinsamen Erfahrungen der Studierenden beruhen bzw. inwiefern sie als Einzelmeinungen zu betrachten sind, die trotzdem für die Studiengangsentwick-

lung bedeutsam sein könnten. Das Protokoll wurde den Studierenden anschließend zur Verfügung gestellt, um die inhaltliche Richtigkeit sicherzustellen. Es gab in beiden Fällen keine Änderungswünsche der Studierenden.

Im Ergebnis der Evaluation des Lehramtsstudiengangs zeigte sich eine insgesamt hohe Zufriedenheit der Studierenden mit den Studienangeboten, insbesondere durch den hohen Anteil künstlerischer und pädagogischer Praxis. Als Verbesserungspotenzial stellte sich heraus, dass sich Lehrende übergreifender Modulbereiche inhaltlich enger abstimmen sollten und in manchen Studienbereichen einzelnen Lehrbeauftragten die Prüfungsanforderungen nur teilweise bekannt waren. Auch die Kommunikation nach außen, z.B. zur Eignungsprüfung sollten überarbeitet werden.

Im nächsten Schritt wurde je ein Gespräch mit der Studiengangsleitung auf der Basis der Ergebnisse des Studierendengesprächs geführt. Diese sollten nun Stellung dazu beziehen und angesprochene Defizite diskutieren. Auch hierzu wurde ein Protokoll angefertigt. Zuletzt wurden die von der Studiengangsleitung vorgeschlagenen Verbesserungen mit Studierenden in einem Abschlussgespräch diskutiert.¹

Hieraus wurden bereits vor Abschluss des Berichts Maßnahmen zur Verbesserung eingeleitet. So wurden die Texte der Homepage zur Eignungsprüfung überarbeitet, der Dialog zwischen Lehrenden nochmals intensiviert, Informationsveranstaltungen für Lehrende stärker beworben und erste Änderungen des Modulzuschnitts diskutiert. Diese wurden im abschließenden Gespräch den Studierenden vorgestellt.

4. Diskussion

Der Prozess der formativen Studiengangevaluation erwies sich bei den durchgeführten Evaluationen aus verschiedenen Gründen als praktikabel. Durch die Verwendung eines Leitfadens konnte sichergestellt werden, dass für die Studiengangentwicklung relevante Fragestellungen in der Diskussion angesprochen werden und die Offenheit der Gruppendiskussion ermöglicht es den Studierenden, den Fokus des Gesprächs auf die Themen zu lenken, die für sie relevant sind. Die Auswertung im Sinne der dokumentarischen Methode und der damit verbundene Fokus auf Diskussionsverläufe ermöglicht es, individuelle Ansichten von überindividuellen, potenziell strukturellen Problemen zu unterscheiden.

Eine zentrale Herausforderung von Evaluationen ist die Fairness der Durchführung, welche insbesondere den Schutz individueller Rechte sowie eine unparteiische Durchführung betrifft. Beides kann durch eine Durchführung von vom Studiengang unabhängige Personen garantiert werden. Offene Feedback-Methoden (DAS Theater 2020), welche eine unmittelbarere Rückmeldung z.B. an die Lehrenden ermöglichen, können dies nicht gewährleisten und sind auf ein grundsätzlich konstruktives Verhältnis der Gesprächsteilnehmenden angewiesen. Gerade im direkten Vergleich der beiden hier durchgeführten Evaluationen wurde deutlich, dass durch die teilnehmenden Studierenden verschiedene Studienphasen abgedeckt sein sollten. Dadurch können Probleme, die in bestimmten Studienphasen (z.B. bei Studien-

beginn) relevant sind benannt, dann jedoch in den Kontext des weiteren Studienverlaufs eingeordnet werden. Im Falle des künstlerischen Masters war das Gespräch von der intensiven Auseinandersetzung der Studierenden mit Inhalten einer spezifischen Studienphase geprägt, die laut Studiengangsleitung nicht untypisch für den Zeitpunkt sei, an dem die Evaluation durchgeführt wurde. Ein weiteres Gespräch zu einem späteren Zeitpunkt, welches dieses Missverhältnis möglicherweise relativiert hätte, konnte aus hochschulorganisatorischen Gründen nicht mehr stattfinden, das Ergebnis blieb in diesem Punkt somit unvollständig.

Zuletzt spricht die hohe Akzeptanz des Verfahrens bei den Studiengangverantwortlichen für das Verfahren. Ein Studiengangleiter sagte: „[Ich] erlebe jetzt zum ersten Mal, dass eine Reform durch eine Evaluation auf den Prüfstand gestellt wird und daraus ganz konkrete Verbesserungsmaßnahmen ableitbar sind. Das ist hervorragend und ein Riesengewinn!!! Es erlaubt endlich so etwas wie eine gezielte, kontrollierte Weiterentwicklung der Reform.“ Ein weiterer Studiengangleiter schrieb zum Abschluss des Verfahrens: „Ich finde den Prozess sehr hilfreich und hoffe, dass wir in Zukunft derartige qualitative Ansätze fortführen können.“

5. Fazit

Das Format der formativen Studiengangevaluation für die Weiterentwicklung von Studiengängen hat sich im Kontext einer Musikhochschule bewährt, da es ohne größere Adaption der Befragungsinstrumente geeignet ist, inhaltlich und strukturell unterschiedliche (künstlerische) Studiengänge zu adressieren. Die Rückmeldungen sowohl der beteiligten Studierenden als auch der Studiengangsleitungen auf die beiden durchgeführten Evaluationen lassen eine hohe Akzeptanz des Verfahrens im Kontext künstlerischer Lehre erwarten und die von den Studiengangsleitungen angestoßenen Veränderungen zeigen, dass das Verfahren die Studiengangentwicklung sehr unmittelbar unterstützen kann.

Es kann darüber hinaus insbesondere für kleine Studiengänge empfohlen werden, bei denen quantitative Verfahren aufgrund der geringen Anzahl von Studierenden keine signifikanten Ergebnisse versprechen.

Literaturverzeichnis

- Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (2010):* Bezugspunkte für die Gestaltung und Ausführung von MUSIKstudiengängen. Bilbao/Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Bohnsack, R. (2017):* Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (Hg.) (2010):* Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen u.a.
- Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (2010):* Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen.
- Brandstätter, U. (2002):* Evaluation als Instrument des Qualitätsmanagements. Einige grundsätzliche Überlegungen zur Evaluation an Universitäten und Hochschulen. In: Diskussion Musikpädagogik, 16, S. 6-9.

¹ Aus logistischen Gründen fand dieses Gespräch nur im lehramtsbezogenen Studiengang statt.

- Brunner, G./Buchorn, T./Clausen, B./Jank, W./Schmid, S. (2021): Change Management im Lehramtsstudium – Kohärenz und Professionsorientierung. In: Hasselhorn, J./Kautny, O./Platz, F. (Hg.): Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster/New York, S. 53-72.
- Clausen, B./Geuen, H. (2017): Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung an Musikhochschulen: Konzepte – Projekte – Perspektiven. Münster/New York.
- DAS Theater (2020): Feedback Method. URL: <https://www.atd.ahk.nl/en/theatre-programmes/das-theatre/feedback-method/> (2020).
- Döring, N./Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin/Heidelberg.
- Frank, A./Kaduk, S. (2017): Lehrveranstaltungsevaluation als Ausgangspunkt für Reflexion und Veränderung. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE). In: Hochschulen, A. E. u. Q. B. u. B. (Hg.): QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management? Tagungsband der 15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen am 2./3. März 2015. Berlin, S. 29-51.
- Franz-Özdemir, M./Neuß, F. (2017): Kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation an Musikhochschulen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 12 (3), S. 169-189.
- Gies, S. (2011): Akkreditierung und Qualitätssicherung an Musikhochschulen. In: Hochschulrektorenkonferenz/Heinrichs, W. (Hg.): Die deutschen Musikhochschulen. Positionen und Dokumente. Bonn, S. 97-110.
- Hochschulrektorenkonferenz (1999): Musikhochschulen an der Schwelle des 21. Jahrhunderts. Thesenpapier der Rektorenkonferenz der Musikhochschulen der Bundesrepublik Deutschland. URL: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/musikhochschulen-an-der-schwelle-des-21-jahrhunderts-thesenpapier-der-rektorenkonferenz-der-musikh/>.
- Lerman, L./Borstel, J. (2003): Liz Lerman's critical response process. A method for getting useful feedback on anything you make, from dance to dessert. Takoma Park/Liz Lerman dance exchange.
- Nentwig-Gesemann, J. (2006): Dokumentarische Evaluationsforschung. In: Rehberg, K.-S. (Hg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004. Frankfurt a.M./New York, S. 2037-2047.
- Nohl, A.-M. (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 3. Aufl., Wiesbaden.
- Rindermann, H. (2009): Lehrrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierter Unterrichts. 2., leicht korrig. Aufl., Landau.
- Steinhardt, I./Iden, K. (2012): Formative Studiengangevaluation: erfolgreiche Verknüpfung der dokumentarischen Evaluationsforschung, des Expertengesprächs und universitärer Kennzahlen. In: Qualität in der Wissenschaft, 6 (4), S. 105-110.
- Valle, C./Andrade, H./Palma, M./Hefferen, J. (2016): Applications of Peer Assessment and Self-Assessment in Music. In: Music Educators Journal, 102 (4), pp. 41-49.
- Welte, A. (2002): Studentische Evaluation von Lehrveranstaltungen als Feedback für Lehrende. In: Diskussion Musikpädagogik, 16, S. 12-16.
- Wroblewsky, G. (2016): Musikhochschulen und ihre Rolle in der Wissensgesellschaft. Konzeption: Evaluation des Einzelunterrichts. In: Qualität in der Wissenschaft, 10 (1), S. 28-36.

■ Peter Mall, Dr., Musikpädagoge, wissenschaftlicher Referent, evalag (Evaluationsagentur Baden Württemberg), E-Mail: mall@evalag.de

In Kürze erhältlich:

Reihe: Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Karsten König
Macht und Verständigung in der externen Hochschulsteuerung
 Verhandlungsmodi in Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule

Zielvereinbarungen und Verträge zwischen Staat und Hochschulen sind ein zentrales Element der politischen Hochschulentwicklung. Dabei können Verhandlungen zwischen beiden Akteuren ebenso positionsbezogen geführt wie auch auf eine gemeinsame Verständigung ausgerichtet sein. Auf der Basis einer qualitativen Erhebung in 10 Bundesländern wird in dieser Studie gezeigt, wie nah positionsbezogenes Beharrungsvermögen und innovative Verständigung in der Vergangenheit lagen und wie zukünftig gezielt innovative Räume für eine gemeinsame Verständigung zwischen Staat und Hochschule geschaffen werden können.

Dr. Karsten König ist Dozent für Empirische Sozialforschung und Qualitätsmanagement an der Fachhochschule Dresden und Gründungsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Hochschulforschung. Als Mitarbeiter im Institut für Hochschulforschung hat er die Entwicklung von externen Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule seit 2002 wissenschaftliche begleitet und in zahlreichen Veröffentlichungen zur Analyse der Beziehung zwischen Staat und Hochschule beigetragen.



ISBN 978-3-946017-22-6, Bielefeld 2021, 207 Seiten, 36.60 Euro zzgl. Versand

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

Peggy Szymenderski

Die Qualitätsanalyse kleiner Studiengänge – Praxiserfahrungen am Beispiel des Dresdener Modells für Qualitätsmanagement in Studium und Lehre



Peggy Szymenderski

In an experience report, the author describes the instrument of standardized group discussion with students, which is used in the Dresden Model for Quality Management in teaching and learning. By conducting student group discussions, the TU Dresden has developed a qualitative survey instrument for quality analysis in small study programs. The report describes the procedure, experiences in the implementation as well as advantages and disadvantages of this method.

1. Einleitend: Zum Gegenstand des Praxisberichts

Die Studierendenbefragung ist ein zentrales Instrument zur Qualitätsanalyse der Studiengänge an der TU Dresden, worüber im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems (QMS) für Studium und Lehre die Studiensituation, die Orientierungen der Studierenden und deren Zufriedenheit mit dem Studium sowie dessen Rahmenbedingungen erfasst werden. Seit dem Studienjahr 2011/12 wird die Studierendenbefragung an der TU Dresden jährlich in Form einer standardisierten Onlinebefragung durchgeführt und zwar für jene Studiengänge, die im jeweiligen Studienjahr für die Qualitätsanalyse mit anschließender Akkreditierung vorgesehen sind.

Mit der Durchführung der ersten Qualitätsanalysen hat sich schnell gezeigt, dass sich für Studiengänge, in denen weniger als 80 Studierende immatrikuliert sind, das Instrument der standardisierten Onlinebefragung – insbesondere bei schlechten Rückläufen – nicht als sinnvoll erweist und auf ein qualitatives Erhebungsverfahren zurückgegriffen werden muss. Im Zuge der Weiterentwicklung des QMS für Studium und Lehre hat sich die TU Dresden daher für die Durchführung einer standardisierten Gruppendiskussion mit Studierenden kleiner Studiengänge entschieden. Das Verfahren wird im vorliegenden Praxisbericht vorgestellt, wobei auf Erfahrungen mit dem Instrument sowie auf sich daraus ergebende Vor- und Nachteile in der Nutzung und förderliche Rahmenbedingungen für die Durchführung eingegangen wird.

2. Das Dresdener Modell für Qualitätsmanagement in Studium und Lehre

Das systemakkreditierte Dresdner QMS für Studium und Lehre geht davon aus, dass Qualität ein soziales Konstrukt ist (vgl. hierzu ausführlich Lenz/Frohwiesser/Szy-

menderski 2017). Im Rahmen kollektiver Definitionsprozesse wurde festgelegt, was als Qualität aufgefasst wird und welche thematischen Felder in die Qualitätsanalysen einbezogen werden sollen. Ergebnis dieses hochschulinternen Diskurses über Qualität in Studium und Lehre sind zentrale Leitideen der Lehre und darauf aufbauende, überprüfbare Qualitätsziele¹, welche auch die Vorgaben aus dem Studienakkreditierungsstaatsvertrag und der Sächsischen Studienakkreditierungsverordnung integrieren. Im Rahmen der Qualitätsanalysen wird für jeden Studiengang überprüft, inwieweit die Qualitätsziele realisiert sind. Dazu werden Evaluationsberichte in Form von Stärken-Schwächen-Analysen verfasst.

Für die Durchführung der Qualitätsanalysen in den Studiengängen ist eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung, das Zentrum für Qualitätsanalyse (ZQA), verantwortlich. Es erstellt die Evaluationsberichte und überprüft die Qualitätsziele aus der Multiperspektive. Dabei werden verschiedene Datenquellen und Instrumente genutzt:

- (1) Dokumentenanalysen (insbesondere die Überprüfung der Studiendokumente inkl. Modulbeschreibungen),
- (2) Befragungen in Form standardisierter Onlinebefragungen von Studierenden, Lehrenden sowie Absolventinnen und Absolventen² (in kleineren Studiengängen in Form von standardisierten Gruppendiskussionen und leitfadengestützten Interviews),
- (3) Gutachten aus der Berufspraxis und Fachwissenschaft sowie ein studentisches Gutachten und
- (4) Hochschulstatistiken (v.a. Daten zu Studierenden, Prüfungen, Personal etc.).

¹ Vgl. <https://tu-dresden.de/tu-dresden/qualitaetsmanagement/studium-und-lehre/qualitaetsziele> (13.11.2020).

² Siehe hierzu ausführlich Frohwiesser/Herklotz/Szymenderski 2018.

Die Qualitätsanalyse der Studiengänge macht sich das methodische Prinzip der Triangulation³ zum Standard, um aus einer kontextualisierten Gesamtbetrachtung der verschiedenen Perspektiven eine Einschätzung des Umsetzungsstandes der Qualitätsziele zu treffen. Die TU Dresden hat sich bewusst dafür entschieden, die Bewertungen auf eine breite Informationsbasis zu stellen und mittels verschiedenster Perspektiven und Materialien Ergebnisse zu validieren. Damit ergibt sich im Evaluationsbericht ein vielfältiges Bild aus zum Teil unterschiedlichen oder sogar kontroversen Einschätzungen. Die Evaluationsergebnisse – und das ist insbesondere in kleinen Studiengängen relevant – basieren damit nicht nur auf Einschätzungen von ggf. wenigen befragten Studierenden. Im Folgenden wird das Instrument der standardisierten Gruppendiskussion mit Studierenden ausführlich vorgestellt.

3. Zum Instrument der standardisierten Gruppendiskussion mit Studierenden

Ziel der studentischen Gruppendiskussion ist die Ermittlung der Einschätzungen von Studierenden zur Qualität von Studium und Lehre in ihrem Studiengang.⁴ Die von den Studierenden zu bewertenden Aspekte orientieren sich an den Qualitätszielen, die aus den Leitideen guter Lehre abgeleitet wurden. Im Vordergrund der studentischen Gruppendiskussion im Evaluationsprozess steht daher weniger, die komplexen Einstellungs-, Wahrnehmungs-, Bedürfnis- und Motivationsgeflechte der Gruppe der Studierenden im Kontext von Studium und Lehre zu explorieren und Wirkungszusammenhänge aufzudecken.⁵ Da in der Qualitätsanalyse auf Basis der erhobenen Daten eine Überprüfung und Bewertung der Qualitätsziele vorgenommen wird, geht es vielmehr darum, die kollektive Meinung und die Einstellung der Studierendengruppe zur Qualität ihres Studiengangs und zu den Rahmenbedingungen ihres Studiums zu erheben und – in multiperspektivischer Auseinandersetzung mit weiteren erhobenen Daten – im Evaluationsbericht abzubilden.

Das der qualitativen Sozialforschung zuzuordnende Instrument der Gruppendiskussion weist im Qualitätsanalyseverfahren zur Evaluation der Studiengänge eine hohe Standardisierung auf, u.a. da Evaluationen an den Kriterien der Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Korrektheit und Genauigkeit auszurichten sind (DeGEval 2008). Nur so können den Beteiligten hochwertige und verwertbare Ergebnisse geliefert werden. Werden diese Standards nicht eingehalten, treten in der Praxis unnötige Akzeptanzprobleme auf (Ernst 2004, S. 5). Deshalb zeichnet sich die studentische Gruppendiskussion durch eine enge Strukturierung der Themen und des Verlaufs aus. Weiterhin ist die Diskussionsführung direktiv – bei gleichzeitiger Einhaltung der Neutralität der Gruppendiskussionsleitung.

Zur Kontaktaufnahme werden dem ZQA die Kontaktdaten (i.d.R. Name und E-Mail-Adresse) aller immatrikulierten Studierenden der zu evaluierenden Studiengänge zur Verfügung gestellt. Das ist ein mit dem Datenschutzbeauftragten der TU Dresden abgestimmtes Verfahren. Es werden alle immatrikulierten Studierenden eines Stu-

diengangs angeschrieben. Es hat sich gezeigt, dass es zur Gewinnung von Studierenden für die studentische Gruppendiskussion jedoch gewinnbringender ist, diese mit Unterstützung der wissenschaftlichen und studentischen Studiengangskoordinator*innen⁶ zu organisieren (vgl. dazu ausführlich Kap. 4)

Die Gruppe der Studierenden eines Studiengangs ist eine „natürliche Gruppe“, die, insbesondere in kleinen Studiengängen, auch im Alltag in dieser Form besteht. In den Studiengängen werden – in Abhängigkeit von der Beteiligungsbereitschaft der Studierenden – je ein bis drei Gruppendiskussionen mit bis zu 25 Studierenden durchgeführt. Moderiert wird die Gruppendiskussion durch eine Mitarbeiterin bzw. einen Mitarbeiter des ZQA. Die Gruppendiskussionen werden jeweils im Wintersemester eines Studienjahres vor Ende der Vorlesungszeit durchgeführt. Die Zusammensetzung der Gruppen kann, aber muss nicht nach Fachsemester der Studierenden erfolgen. Zu Beginn einer jeden Gruppendiskussion werden die Studierenden über den Anlass (Qualitätsanalyse des Studiengangs), den Ablauf und die datenschutzrechtlichen Bestimmungen informiert. Die Studierenden bestätigen den Erhalt dieser Informationen und ihre Teilnahme an der Gruppendiskussion durch die Unterzeichnung einer Einwilligungserklärung.

Die thematische Strukturierung der Gruppendiskussion ergibt sich aus den Themenfeldern von Qualität in Studium und Lehre und den dazugehörigen Qualitätszielen, sodass die Studierenden insgesamt fünf Themenkomplexe bearbeiten und diskutieren:

- (1) Studiengangskonzept und Qualifikationsziele,
- (2) Studienorganisation und Ausstattung,
- (3) Beratung und Betreuung, Chancengleichheit, Mitwirkung,
- (4) Prüfungssystem,
- (5) Mobilität, Auslands- und Praxiserfahrung.

Die Studierenden werden zu Beginn der neunzigminütigen Gruppendiskussion entsprechend der Themen in fünf Untergruppen aufgeteilt. Dabei wird darauf geachtet, dass die Studierenden im ersten Fachsemester nicht die Themen Prüfungssystem sowie Mobilität, Auslands- und Praxiserfahrung bearbeiten.

Der Gruppendiskussionsprozess ist in drei Phasen gegliedert. In der ersten Phase sind die Studierenden aufgefordert, in ihren Gruppen verschiedene Fragen des ZQA zum jeweiligen Themenbereich zu diskutieren. Dazu formuliert jede Gruppe Stichpunkte, die auf ausge-

³ Mittels Triangulation werden verschiedene sozialwissenschaftliche Methoden und Daten miteinander verknüpft. Es ist Strategie in der empirischen Sozialforschung, die zu einem tieferen Verständnis des Forschungsgegenstandes führt (siehe bspw. Flick 2011).

⁴ Zentrale Analyseebene ist demnach der Studiengang. Das qualitativ erhobene studentische Feedback geht über die Ebene der konkreten Lehrveranstaltung hinaus. Es soll ein Höchstmaß an Transparenz der Studienbedingungen geschaffen und dauerhaft eine Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Studiengänge betrieben werden.

⁵ Ausführlich zur Methodik qualitativer Gruppendiskussionen siehe bspw. Bohnsack 2012, Liebig/Nentwig-Gesemann 2009.

⁶ An der TU Dresden wird für jeden Studiengang im Rahmen des QMS für Studium und Lehre jeweils ein*eine Lehrende*r und ein*eine Studierende*r benannt, die zusammen als Studiengangskoordinator*innen für die Qualitätssicherung und -entwicklung des Studiengangs zuständig sind. Sie unterstützen das ZQA u.a. bei der Vorbereitung der Qualitätsanalysen.

teilten Arbeitsblättern notiert werden (vgl. Abb. 1). Für diesen Arbeitsschritt sind 25 Minuten Bearbeitungszeit vorgesehen.

Abb. 1: Erste Phase, Beispiel Gruppe 4 Themenkomplex Prüfungssystem

1. Schritt: Tauschen Sie sich in der Gruppe für 25 Minuten zu folgenden Fragen aus. Die Stichwort-sammlung (Qualitätsziele unter Schritt 2) kann Ihnen dabei als Orientierung dienen.

(1) Wie sind Ihre Erfahrungen und Zufriedenheit mit der Transparenz der Prüfungsorganisation? Erfolgt die Anmeldung zu Prüfungen unkompliziert? Werden Leistungsanforderungen und Bewertungskriterien ausreichend kommuniziert? Erfahren Sie eine (zeitnahe) Rückmeldung zu Prüfungsleistungen und -ergebnissen?
Notizen:

(2) Ist die Prüfungsdichte angemessen, um den Studiengang erfolgreich zu studieren? Sind die Abstände zwischen den Prüfungen innerhalb eines Semesters ausreichend? Wie bewerten Sie die Anzahl an Prüfungsleistungen pro Modul? Wie erleben Sie die psychische Beanspruchung durch Prüfungen?
Notizen:

(3) Wie sind Ihre Erfahrungen und Zufriedenheit mit der Vielfalt der Prüfungsleistungen? Erfolgen die Prüfungen modul- oder lehreveranstaltungsbezogen? Werden sowohl (Fakten-)Wissen als auch Kompetenzen überprüft?
Notizen:

In der zweiten Phase werden die Studierenden gebeten, die dem jeweiligen Themenkomplex zugeordneten Qualitätsziele mit Klebepunkten zu bewerten. Dazu wird ein zweites Arbeitsblatt ausgeteilt (vgl. Abb. 2). Jede*jeder Studierende vergibt zu jedem Qualitätsziel einen eigenen Punkt. Je nachdem, ob das Qualitätsziel als erfüllt, teilweise erfüllt oder nicht erfüllt bewertet wird, wird ein grüner, ein gelber oder ein roter Punkt genutzt. Können die Studierenden ein Qualitätsziel nicht bewerten, so wird kein Punkt vergeben. Für diesen Arbeitsschritt haben die Studierenden etwa 15 Minuten Zeit. Die dritte Phase sieht vor, dass die Arbeitsgruppen ihre Diskussionsergebnisse und Bewertungen der Gesamtgruppe präsentieren. Dafür bestimmen sie jeweils eine oder zwei Personen, die die Präsentation vornehmen. Diese dritte Phase dient der gemeinsamen Diskussion aller Qualitätsaspekte im Studiengang in der gesamten Studierendengruppe. Die Gliederung der Qualitätsziele in kleine Qualitätszielbündel bietet für die Diskussion eine geeignete Struktur. Dadurch ist es möglich, die Präsentation jeweils kurz zu unterbrechen und die Studierenden der anderen Arbeitsgruppen um ihre Erfahrungen, Bewer-

tungen und Argumente zu bitten. Die jeweiligen Diskussionsergebnisse und Bewertungen der Arbeitsgruppen bieten der Gesamtgruppe in der Regel ausreichend Impulse zur Diskussion etwaiger kontroverser Einschätzungen. Eine kurze Zusammenfassung der Bewertungen der Arbeitsgruppe durch den*die Moderator*in trägt ebenso dazu bei, die Gesamtgruppe der Studierenden zu einer allgemeinen Bewertung zu motivieren. Diese dritte Phase der studentischen Gruppendiskussion wird auf Tonträger aufgezeichnet. Für die anschließende Auswertung der studentischen Gruppendiskussion wird ein Gedächtnisprotokoll angefertigt und eine Teilverschriftlichung der aufgezeichneten Diskussion vorgenommen. Die studentischen Beiträge werden anonymisiert weiterverarbeitet, sodass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sind. Es wird eine inhaltsanalytische Auswertung der Gruppendiskussion einschließlich der Stichpunkte und Bewertungen der einzelnen Arbeitsgruppen vorgenommen. Diese Auswertung ist an den zu bewertenden Qualitätszielen ausgerichtet. Zur Überprüfung der Qualitätsziele werden entsprechend des multiperspektivischen Ansatzes der Qualitätsanalyse im Dresdener QMS-Modell weitere erhobene Daten⁷ und Dokumente hinzugezogen und zu einer kontextualisierten Gesamtbetrachtung zusammengeführt. Abschließend

Abb. 2: Zweite Phase, Beispiel Gruppe 4 Themenkomplex Prüfungssystem

2. Schritt: Nun soll jede/r von Ihnen mit Hilfe der grünen, gelben und roten Farbpunkte eine Bewertung zu den 5 unten genannten Qualitätszielen abgeben (grün für gut umgesetzt, rot für schlecht umgesetzt). (15 Minuten)

Gute Lehre...

	Bewertung
(1) ... braucht Transparenz. Die Organisation des Prüfungswesens stellt sicher, dass den Studierenden die Prüfenden sowie die Prüfungstermine und -formen rechtzeitig bekannt sind. Die Prüfungsergebnisse werden zeitnah veröffentlicht und den Studierenden entsprechend mitgeteilt. Es wird sichergestellt, dass ausreichend Kommunikation hinsichtlich der Lehre, Prüfungen und Prüfungsorganisation zwischen den betreffenden Akteuren stattfinden und diesbezügliche Vereinbarungen getroffen werden, sodass Studierende keinen Nachteile aus fehlender Kommunikation zwischen Lehrenden, insbesondere bei unterschiedlichen Fakultäten und Instituten, erleiden.	
(2) ... benötigt eine angemessene Prüfungsbelastung. Die Studierbarkeit der Studiengänge soll durch eine in Anzahl, Umfang und Terminierung angemessene Prüfungsdichte gewährleistet werden.	
(3) ... beinhaltet adäquate Prüfungsarten. Prüfungen erfolgen modulbezogen und kompetenzorientiert. Jedes Modul schließt in der Regel mit einer das gesamte Modul umfassenden Prüfung, die das Erreichen der zentralen Lernziele feststellt, ab.	

⁷ In kleinen Studiengängen kann zusätzlich auf qualitativ erhobene Daten aus Interviews mit Hochschullehrenden und Gruppendiskussionen mit wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen zurückgegriffen werden. Absolventendaten liegen meist nicht in ausreichend hoher Zahl vor. Da die Daten aus der Lehrveranstaltungsevaluation (mit dem standardisierten Fragebogen) in aggregierter Form vorliegen, können diese ebenso zu Überprüfung und Bewertung der Qualitätsziele in kleinen Studiengängen herangezogen werden.

wird zu jedem Qualitätsziel eine Einschätzung zur Umsetzung im Studiengang vorgenommen.

4. Erfahrungen in der Durchführung der Gruppendiskussionen

Das Instrument der standardisierten Gruppendiskussion hat sich in der Evaluationspraxis des ZQA als geeignetes Erhebungsinstrument für die Qualitätsanalyse in kleinen Studiengängen erwiesen. Durch diese ist es nicht nur möglich, eine Einschätzung der Studierenden zur Umsetzung der Qualitätsaspekte in Studium und Lehre zu erhalten, sondern auch die dahinter liegenden Argumente zu erfassen. Es wird demnach bei der Überprüfung einiger Qualitätsziele, insbesondere bei Problemen im Studiengang, eine größere Tiefenwirkung als in der standardisierten Onlinebefragung erreicht. Das ist insbesondere dann gewinnbringend, wenn es widersprüchliche Einschätzungen in der Studierendengruppe gibt.⁸ Es hat sich zudem gezeigt, dass sich durch die Aufteilung der Gruppe in kleinere Arbeitsgruppen alle Studierenden in die Befragung einbringen und eine Bewertung vornehmen. So kann vermieden werden, dass der Gruppendiskussionsprozess lediglich von einigen Studierenden dominiert wird und es zu einer Verzerrung des Gesamtbildes kommt.

Trotz aller positiven Erfahrungen zeigen sich in der Durchführung auch einige Schwierigkeiten. Zum ersten fällt es den Studierenden häufig schwer, die teilweise sperrig formulierten und zum Teil auch sehr komplexen Qualitätsziele zu bewerten. Dies ist insbesondere in Gruppendiskussionen zur Qualitätsanalyse englischsprachiger Studiengänge bemerkbar, in denen häufig Verständnisprobleme in Bezug auf die ins Englische übersetzten Qualitätsziele auftreten. Es hat sich zum zweiten gezeigt, dass es sehr schwer ist, die zur Verfügung stehende Zeit von 90 Minuten entsprechend des Zeitrasters der TU Dresden einzuhalten. Zum dritten kann es auch in den studentischen Gruppendiskussionen geringe Beteiligungszahlen geben, was mit einer mangelnden Repräsentativität der erhobenen Gruppenmeinung einhergeht. Die Spannbreite der studentischen Beteiligung an den Gruppendiskussionen im Rahmen der Qualitätsanalysen reicht von 5% bis über 90% aller im Studiengang immatrikulierten Studierenden.

Hierbei haben die Erfahrungen des ZQA gezeigt, dass in den Studiengängen, in denen die Studiengangskoordinator*innen wenig bekannt sind, die Kopplung zwischen Lehrenden und Studierenden eher lose ist und die Aktivierung der Studierenden zur Teilnahme an der Gruppendiskussion maßgeblich bzw. ausschließlich über die Ansprache des ZQA erfolgt, die Beteiligung der Studierenden an der Befragung eher gering ausfällt. Sind die Studiengangskoordinator*innen jedoch bekannt, herrscht ein größeres Zusammengehörigkeitsgefühl im Studiengang und wurde die Gruppendiskussion gemeinsam mit den Studiengangskoordinator*innen bzw. Verantwortlichen des Studiengangs organisiert, spiegelt sich das auch in höheren Beteiligungszahlen wider. Eine enge Zusammenarbeit mit dem Studiengang erweist sich daher als sehr gewinnbringend für eine hohe Beteiligung der Studierenden an der Befragung und damit einhergehend

für eine hohe Qualität der erhobenen Daten. Dies entspricht der dialogorientierten Ausrichtung des Dresdener Modells für QMS in Studium und Lehre (vgl. Szymenderski/Schwalbe/Herklotz 2020).

Zukünftig wird an der TU Dresden eine TU-weite Studierendenbefragung durchgeführt werden. In kleinen Studiengängen wird es wahrscheinlich dennoch weiterhin erforderlich sein, Nacherfassungen mittels einer standardisierten Gruppendiskussion vorzunehmen. Die Verlegung der Lehre in den virtuellen Raum aufgrund der Coronapandemie wird dieses Verfahren vor neue Herausforderungen stellen. Die Gruppenarbeit wird im virtuellen Raum neu zu gestalten sein, bspw. über Online-Video-Konferenzen, die zusätzlich durch weitere Kommunikationsmedien wie bspw. Chats oder Shared Whiteboards angereichert werden können, um Präsentationen, Nebenabsprachen oder weiteres kollaboratives Agieren zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

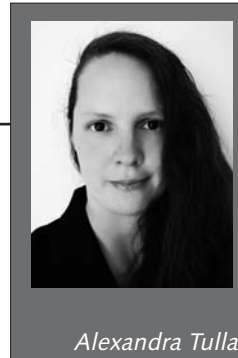
- Bohnsack, R. (2012): Gruppendiskussion. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 369-384.
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. (2008): Standards für Evaluation. Mainz. URL: https://www.degeval.org/fileadmin/user_upload/Sonstiges/STANDARDS_2008-12.pdf (13.11.2020).
- Ernst, S. (2004): Angewandter „Methodenmix“? Gruppendiskussionen und schriftliche Befragungen am Beispiel eines Vorstudienmodells in der Hochschulevaluation. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 5 (2), URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040231> (13.11.2020).
- Flick, U. (2011): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Frohwieler, D./Herklotz, M./Szymenderski, P. (2018): Die Dresdner Absolventenstudien und ihr Beitrag für die Studiengangevaluation an der TU Dresden. In: Falk, S./Reimer, M./Schmidt, U. (Hg.): Absolventenstudien und Qualitätsmanagement: Best Practice an deutschen Hochschulen. Münster/New York, S. 139-153.
- Lenz, K./Frohwieler, D./Szymenderski, P. (2017): Von der Definition zur Bewertungspraxis von Qualitätszielen. Qualitätsanalyse der Studiengänge an der TU Dresden. In: Handbuch für Qualität in Studium und Lehre, E 9.17. Berlin, S. 1-24.
- Liebig, B./Nentwig-Gesemann, I. (2009): Gruppendiskussion. In: Kühl, S./Strodtholz, P./Taffertshofer, A. (Hg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden, S. 102-123.
- Szymenderski, P./Schwalbe, A./Herklotz, M. (2020): Qualitätskultur als eine zentrale Bedingung für nachhaltige Qualitätsmanagementsysteme am Beispiel der TU Dresden. In: Qualität in der Wissenschaft, 14 (1), S. 26-31.

⁸ Es konnte nicht festgestellt werden, dass die Studierenden in kleineren Studiengängen grundsätzlich andere Themen hervorheben als die Studierenden großer Studiengänge, die im Rahmen einer standardisierten Onlinebefragung befragt wurden.

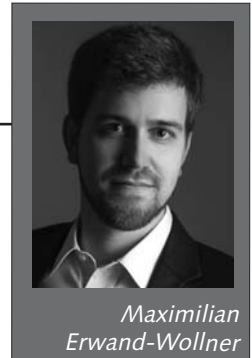
■ Peggy Szymenderski, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum für Qualitätsanalyse (ZQA), Technische Universität Dresden, E-Mail: peggy.szymenderski@tu-dresden.de

Alexandra Tulla & Maximilian Erwand-Wollner

Die Curriculumsevaluierung: Zwischen Evaluation und Programmentwicklung – ein Praxisbeitrag



Alexandra Tulla



Maximilian Erwand-Wollner

At the St. Pölten UAS we developed an evaluation system to integrate survey data collected into the development of study programs and their curricula. Linking the evaluation process with the program development represents a practical solution to make use of measurement results from the evaluation for quality development of study programs. Both areas intersect in our process of "Evaluation of curricula". This synergy leads to added value for both areas. On the evaluation side, results can be contextualized, and measures can be tracked. On the program development side, changes can be based on evidence.

1. Einleitung

Aus der sich zunehmend ausdifferenzierenden Hochschullandschaft entstehen ebenso zunehmend komplexere Ansprüche an die Evaluation – wie etwa die Nutzbarmachung der Fülle an Ergebnissen und Daten, die im Zuge zahlreicher Evaluationen produziert wird. Insbesondere an der Übersetzung von erhobenen Messergebnissen in nützliche Prozesse der Alltagspraxis scheitern nach wie vor viele Organisationen. Und das selbst dann, wenn etablierte Evaluationssysteme und ausreichend Daten zur Verfügung stehen. So ergeben sich zwei große Herausforderungen:

- Wie können wir den hoch diversifizierten Wirkungsbereichen einer Hochschule in der Evaluation gerecht werden?
- Wie können wir unsere Messdaten bzw. Messergebnisse für eine qualitätsvolle Weiterentwicklung in der Praxis nutzbar(er) machen?

Die Fachhochschule St. Pölten bietet klassische Vollzeit-Studiengänge auf Bachelor- und Masterniveau ebenso an, wie berufs begleitende und auch duale Studiengänge. Hier hat sich das Evaluationssystem dem FH-immanenten Anspruch der Praxisnähe zu stellen. So wurde im Laufe der Jahre von den mit den Qualitätsmanagement-Agenden betrauten Organisationseinheiten einer sich immer weiter funktional ausdifferenzierenden Fachhochschule ein Evaluationssystem entwickelt, das eng an die Programmentwicklung gekoppelt ist. Grundsätzlich wird an der Fachhochschule St. Pölten der Ansatz des Total Quality Managements verfolgt. Dies bedingt ein Qualitätsverständnis, das sich auf ein gemeinsames partizipatives (Weiter-)Entwickeln von Qualität aller Beteiligten gründet und somit alle Abteilungen umfasst. Als zentrale Säulen des Qualitätsmanagements an der FH St. Pölten sind Prozesse, Evaluation und Berichtswesen festgelegt. In fest verankerten Gremien wird auf allen Leistungsbe-

nen der Fachhochschule die Perspektive interner wie externer Stakeholder (Researcher, nebenberuflich Lehrende sog. „externe“ Praktiker*innen, Dozent*innen, Verwaltungsmitarbeiter*innen, Alumni- und Firmenbeiräte etc.) mit einbezogen und in Weiterentwicklungsprozesse überführt. Die Besonderheit des Evaluations-Systems als eine der zentralen Säulen des QM-Systems an der FH St. Pölten ist die Curriculumsevaluierung. Sie stellt die Schnittmenge von Evaluation und Programmentwicklung dar. Aus umfassenden regelmäßigen Befragungen, die in Summe als Evaluationszyklus bezeichnet werden, fließen Bewertungen aller relevanten Interessensgruppen der FH St. Pölten direkt in die Entwicklung der Studiengänge ein. In Form der regelmäßig abgehaltenen und vom Kollegium beauftragten Curriculumsevaluierungen jedes einzelnen Studiengangs erfolgt eine systematische Berücksichtigung und Einarbeitung der Erkenntnisse aus der Evaluation. Die Curriculumsevaluierungen werden an der FH St. Pölten von der Abteilung Hochschulentwicklung in Kooperation mit der jeweils betroffenen Studiengangsleitung durchgeführt. Dies erbringt für den Evaluationsbereich ein nützliches Maßnahmenmonitoring und ermöglicht der Programmentwicklung evidenzbasierte Entscheidungen.

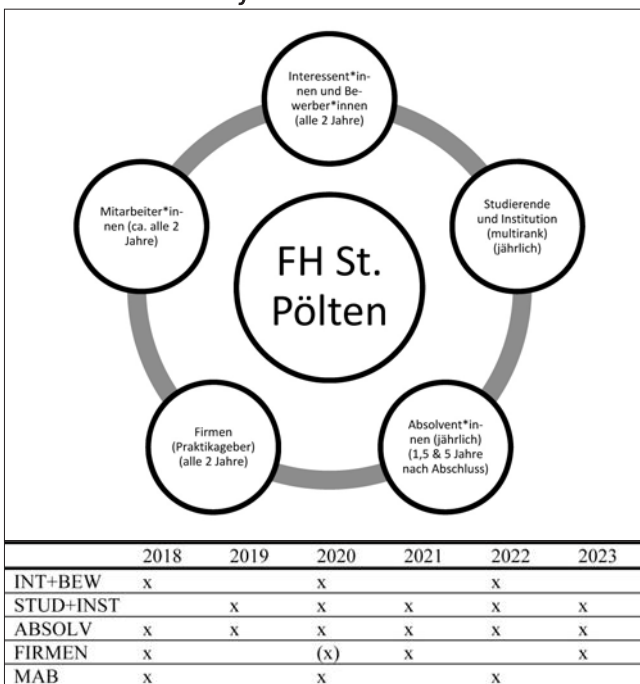
2. Evaluationszyklus

Wie einleitend bereits dargestellt, bildet der Bereich Evaluation eine der drei zentralen Säulen im QM-System der FH St. Pölten ab. Aufbauend auf einer Kultur der kontinuierlichen Verbesserung folgt das Qualitätsmanagement der FH St. Pölten in allen Bereichen dem PDCA-Zyklus. Im so genannten Evaluationszyklus finden – zentral verwaltet – regelmäßige Befragungen möglichst aller Stakeholder statt. Um ein möglichst vollständiges Bild der Abläufe und der gesamten Institution FH St. Pölten zu erhalten, sind externe Perspektiven ebenso relevant wie interne Perspektiven.

Folgende Interessensgruppen werden systematisch mit- einbezogen:

- Extern: Firmenbefragung (Praktikgeber*innen), alle 2 Jahre.
- Extern: Absolvent*innenbefragung, jährlich (1,5 Jahre und 5 Jahre nach Studienabschluss).
- Extern: Interessent*innen- und Bewerber*innen-Befragung, alle 2 Jahre.
- Intern: Mitarbeiter*innenbefragung, ca. alle 2 Jahre (wechselnder Fokus, z. B. Lehrendenbefragung aktuell geplant, betriebliche Gesundheitsförderung etc.).
- Intern: Studierende, jährlich im Rahmen des U-Multirank (wechselnder Befragungszyklus je Fachdisziplin).

Abb. 1: Evaluationszyklus der FH St. Pölten



Legende:

x.... durchgeführte Befragung.

(x).... Vershoben aufgrund COVID-19-Pandemie.

INT+BEW: Interessent*innen und Bewerber*innen; Befragungsintervall alle 2 Jahre.

STUD+INST: Studierende (je Fachdisziplin im 3-Jahres-Rhythmus) und Institution FH St. Pölten (multirank); Befragungsintervall jährlich.

ABSOLV: Absolvent*innen 1,5 Jahre nach Abschluss (und seit 2020 auch 5 Jahre nach Abschluss); Befragungsintervall jährlich.

FIRMEN: Praktikageber*innen; Befragungsintervall alle 2 Jahre.

MAB: Mitarbeiter*innen; Befragungsintervall ca. alle 2 Jahre (mit unterschiedlichem Fokus).

Dabei werden vor allem quantitative Erhebungsmethoden verwendet. Die Befragungen der Firmen, Interessent*innen und Bewerber*innen (zum Teil auch Mitarbeiter*innen) erfolgen durch das intern administrierte Online-Befragungstool LimeSurvey und obliegen dem FH-Service Hochschulentwicklung.

In die Umsetzung des Evaluationszyklus werden allerdings auch externe Institute miteinbezogen, für die der FH-Service Hochschulentwicklung hauptsächlich eine koordinierende Tätigkeit in der Befragungsdurchführung übernimmt. Dies ist der Fall für die jährliche Absolvent*innenbefragung in Kooperation mit dem deutschen ISTAT Institut und rund 60 weiteren Hochschulen des

deutschsprachigen Raums. Außerdem gilt das für die Studierendenbefragung im Rahmen des U-Multirank (die Mitarbeiter*innenbefragungen wurden in der Vergangenheit ebenfalls extern begleitet). Der systematische Einbezug externer Wissensorganisationen und die Beteiligung an Hochschulnetzwerken, die sich in diesem Zusammenhang entwickelt haben, liefert wertvolle Impulse für die Qualitätsentwicklung innerhalb des Evaluationsbereichs.

2.1 Interne Ergebnisverarbeitung

Jedes Jahr folgt den Ergebnissen des Evaluationszyklus eine gemeinsame Ergebnisaufarbeitung in Form von Workshops und Gesprächen mit jedem Department, an dem die jeweilige Departmentleitung und die dem Department zugehörigen Studiengangsleitungen teilnehmen. Auch die Hochschulleitung, die Studierendenvertretung und ausgewählte Verwaltungseinheiten erhalten jährliche Evaluationsworkshops, die der gemeinsamen Kontextualisierung und Interpretation der Ergebnisse dienen und zur Dokumentation etwaiger Maßnahmen genutzt werden können. Dies fördert die aktive Auseinandersetzung mit Evaluationsergebnissen auf nahezu allen Ebenen der Fachhochschule und ermöglicht eine partizipative Qualitätskultur.

2.2 Reporting

Die Ergebnisse des Evaluationszyklus und der Ergebnisworkshops werden gemeinsam mit einem festgelegten Kennzahlen-Set (von den Expert*innen der Abteilung Hochschulentwicklung in Abstimmung mit der Hochschulleitung definiert) (durch wen bestimmt?) jährlich in Form von Quality Reports den Departmentleitungen und der Hochschulleitung vorgelegt. Aufgrund der engen Kooperation mit der Programmentwicklung fließen die Evaluationsergebnisse auch in einen Bericht für die Curriculumsevaluierung ein.

3. Curriculumsevaluierung

Die Curriculumsevaluierung der FH St. Pölten beinhaltet umfangreiche inhaltliche und organisatorische Überarbeitungen der Studiengänge und findet üblicherweise alle fünf Jahre statt. Während kleinere Änderungen jederzeit nach einem festgelegten Ablauf mit geringem administrativen Aufwand vorgenommen werden können, werden in einer Curriculumsevaluierung alle relevanten Stakeholder innerhalb und außerhalb der Fachhochschule als auch alle verfügbaren Daten, Ergebnisse und Empfehlungen mit einbezogen. Jede Curriculumsevaluierung zielt auf eine evidenzbasierte Aktualisierung des Studiengangs und seiner Durchführung gemäß dem Stand des Faches und der Entwicklungen im europäischen Hochschulraum.

Den Auftrag zur Curriculumsevaluierung erteilt das Kollegium in Abstimmung mit dessen Programmausschuss. Die Curriculumsevaluierung orientiert sich dabei am haus-internen Prozess „Genehmigungsverfahren für Programme“, der die administrativen und inhaltlichen Arbeitspakete und Verantwortlichkeiten definiert. Ziel der Curriculumsevaluierung ist, eine möglichst breite interne und insbesondere externe Perspektive auf den Studi-

engang zu erhalten, um ihn wenn nötig gründlich überarbeiten zu können.

Der gesamte Prozess beginnt mit einer Evaluierungsphase. Auf diese fokussiert sich die Arbeit der Expert*innen des FH-Service Hochschulentwicklung. Dabei werden alle verfügbaren Daten aus dem Evaluationszyklus sowie Kennzahlen aus dem Controlling analysiert und aufbereitet: Kennzahlen über Studienverläufe (student life cycle), Forschungsaktivität, Finanz- und Personalkennzahlen, Daten aus den regelmäßigen Erhebungen des Evaluationszyklus, Arbeitsmarktstatistiken sowie Bedarfs- und Akzeptanzanalysen. Darüber hinaus werden in Zusammenarbeit mit der Studiengangsleitung weitere ergänzende Erhebungen und Analysen diskutiert und ggf. beim FH-Service Hochschulentwicklung beauftragt – in aller Regel handelt es sich dabei um qualitative Erhebungen, die die großteils quantitativen Erhebungsergebnisse aus dem Evaluationszyklus sinnvoll ergänzen, ggf. vertiefen und erklären sollen. Methodisch können dabei Fokusgruppen, Interviews und anderen qualitativen Erhebungen (z.B. Inhaltsanalysen) von den Expert*innen der Hochschulentwicklung durchgeführt werden. Der FH-Service Hochschulentwicklung übernimmt dabei die Rolle als unbeteiligte Dritte. Zielgruppen dafür sind in der Regel Studierende, Alumni, Praktikageber*innen u.a.. Die Ergebnisse aus diesen bedarfsorientierten Erhebungen werden mit jenen aus dem Evaluationszyklus zusammengeführt und dem Studiengangs-Entwicklungsteams vorgelegt. Die Entwicklungsteams setzen sich üblicherweise aus Studiengangsleitung, Lehrenden im Studiengang, Branchen-Expert*innen, Praktikageber*innen, Studierendenvertretung und anderen Stakeholdern zusammen. Ebenso wird die Bedarfs- und Akzeptanzanalyse des Studiengangs sowie die Arbeitsmarktsituation für dessen Alumni neu erhoben und darüber berichtet. In der Regel werden dafür von den Expert*innen des FH-Service Hochschulentwicklung aktuelle Arbeitsmarktsanalysen erstellt, in welche neben Daten der Statistik Austria und des Arbeitsmarktservice Österreich auch hauseigene Daten über die Berufsverläufe der Absolvent*innen einfließen. Solche Analysen sind eine Aktualisierung der letztgültigen Bedarfs- und Akzeptanzanalyse. Ist das Qualifikationsprofil eines Studiengangs grundlegend zu verändern bzw. stellt sich die Arbeitsmarktsituation eines Studiengangs im FH-weiten Vergleich signifikant schlechter dar, wird die Bedarfs- und Akzeptanzanalyse extern vergeben. In diesem Fall erhält der Studiengang eine vollständig neue Bedarfs- und Akzeptanzanalyse, die für alle künftigen Änderungen die Basis bildet. Die Evaluierungsphase schließt mit einem Bericht über Handlungsempfehlungen ab. In diesem werden die Ergebnisberichte konkret auf die zu überarbeitenden Kapitel und Abschnitte des Studiengangsanspruchs bzw. Curriculums bezogen. Außerdem fließen zeitgemäße Erkenntnisse der in Hochschulinnovation und Programmentwicklung tätigen Expert*innen in diese Handlungsempfehlungen ein. Die Berichte liefern einen guten Anknüpfungspunkt für die Arbeit der Entwicklungsteams und einen Überblick über alle Daten und Erkenntnisse für jene Entwicklungsteammitglieder, die genauere Einsicht wünschen. Die zweite Phase ist die Entwicklungsphase. Hier arbeitet das Entwicklungsteam des jeweiligen Studiengangs

an dessen Weiterentwicklung. Diese Arbeit wird von den Expert*innen des FH-Service Hochschulentwicklung administrativ und inhaltlich begleitet. Oft werden Gruppen für die jeweiligen Module eines Studiengangs gebildet und an Modulverantwortliche wird die Koordination übergeben. Die Gruppen überarbeiten die Inhalte des Studiengangs, die Entwicklungsteams kümmern sich um administrative, finanzielle und andere organisatorische Neuerungen.

Zuletzt werden die Änderungen im Programmausschuss des Kollegiums diskutiert und beschlossen. Sofern Änderungen vorliegen, die den Akkreditierungsbescheid des Studiengangs betreffen, werden die Änderungen auch an die Qualitätssicherungsagentur für die österreichischen Hochschulen kommuniziert (AQ Austria). Im Anschluss wird ggf. der entsprechende Prozess für eine Neu-Akkreditierung durchlaufen.

4. Zusammenspiel von Qualitätsmanagement und Programmentwicklung

Der Evaluationszyklus und das Berichtswesen stellen wesentliche Säulen des Qualitätsmanagementsystems der FH St. Pölten dar. Die Evaluator*innen sind durch die enge Zusammenarbeit mit der Programmentwicklung weit weniger auf Kennzahlen und das klassische Qualitätsmanagement beschränkt. Durch die Verschränkung von Evaluationsergebnissen mit der systematischen Überarbeitung von Curricula erhalten die Evaluator*innen eine Kontextualisierung der erhobenen Daten und können daraus resultierende Erkenntnisse in ein adäquates methodisches Vorgehen übersetzen. Zudem ermöglicht diese Form der Zusammenarbeit eine Form des relativ unbürokratischen verselbstständigten Maßnahmenmonitorings.

Umgekehrt liefern die Evaluationsergebnisse der Programmentwicklung relevante Erkenntnisse für ein evidenzbasiertes Vorgehen. Insbesondere in der ersten Phase der Curriculumsevaluierung (Evaluierungsphase) liegt der Fokus auf der Einarbeitung der Evaluationsergebnisse von externen wie internen Interessensgruppen. Die im Zuge des Evaluationszyklus vorwiegend quantitativ erhobenen Daten werden durch bedarfsorientierte vorwiegend qualitative Erhebungen im Rahmen der Curriculumsevaluierungen ergänzt. Der FH-Service Hochschulentwicklung liefert konkrete Handlungsempfehlungen an die Entwicklungsteams der Studienprogramme. Der Wissenstransfer läuft im Rahmen der Zusammenarbeit der zentralen Evaluation mit der Curriculumsevaluation (Programmentwicklung) in beide Richtungen und führt neben unmittelbaren Effekten wie Maßnahmenmonitoring und evidenzbasierter Weiterentwicklung auch zu zahlreichen positiven Effekten in der Ergebnisreflexion und Selbstevaluation der Wissensmitarbeiter*innen in Evaluation und Programmentwicklung.

4.1 Mixed-Methods-Ansatz

Für die Durchführung der vorwiegend quantitativ angelegten Befragungen im Rahmen des Evaluationszyklus und der darauf Bezug nehmenden vorwiegend qualitativ angelegten Befragungen im Rahmen der Curriculumsevaluierung wird ein breites methodisches Kompetenz-

portfolio benötigt, das durch die Expert*innen des FH-Service Hochschulentwicklung weitestgehend abgedeckt wird. Die Kombination der unterschiedlichen Forschungsmethoden ist stark an den Mixed-Method-Ansatz angelehnt. Durch die vorwiegend qualitativen Methoden im Rahmen der Curriculumsevaluierungen sollen Erkenntnisse aus den zuvor durchgeführten quantitativen Befragungen vertieft und Verständnisfragen geklärt werden. Aber nicht nur dieses explanative Design des Mixed-Methods-Ansatz (Creswell/Plano 2007) kommt zum Einsatz, auch neue Erkenntnisse aus den qualitativ erhobenen Daten werden in nachfolgenden Evaluierungszyklus-Runden quantitativ abgetestet. Demnach werden explanative und explorative Vorgehensweisen im Zusammenspiel von Evaluation und Programmentwicklung kombiniert.

5. Fazit

Die Curriculumsevaluierung der FH St. Pölten ermöglicht ein Maßnahmenmonitoring im Evaluationsbereich. Zentral sind dabei die Fragen, wie Veränderungen umgesetzt werden und wie sich dadurch die Ergebnisse regelmäßiger Evaluierungen verändern.

Außerdem führt die Curriculumsevaluierung zu einer evidenzbasierten Programmentwicklung. Die Studienprogramme werden auf quantitativen wie qualitativen Ergebnissen beruhend und unter Einbezug unterschiedlicher fachlicher Expertisen (STGL, DPTL, Hochschulin-

novation, Programmentwicklung, ggf. anderer Services/OE usw.) weiterentwickelt. Im Zuge dieses Zusammenspiels von Evaluation und Programmentwicklung im gemeinsamen Feld der Curriculumsevaluierung kommt es zu einem beiderseitig befruchtenden Wissenstransfer, der auch der Professionalisierung und Kompetenzentwicklung der beteiligten Expert*innen zuträglich ist und die Zusammenarbeit von zentralen Verwaltungseinheiten mit den Studienprogrammen stärkt.

Literaturverzeichnis

Creswell, J. W./Plano, C. (2007): Designing and Conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks.

- **Alexandra Tulla, MA**, Evaluatorin, Hochschulentwicklung, Fachhochschule St. Pölten, E-Mail: alexandra.tulla@fhstp.ac.at
- **Maximilian Erwand-Wollner, Mag., BA**, Mitarbeiter Qualitätsentwicklung, Hochschulentwicklung, Fachhochschule St. Pölten, E-Mail: maximilian.erwand-wollner@fhstp.ac.at

In Kürze erhältlich in der Reihe Campus-Literatur:

Stefan von Strahlow
Wissenschaft und Wahnsinn
 42 Geschichten aus dem Innenleben der Berliner Hochschulen und ihrer Umwelt

Wie heißt es so schön auf der Homepage der Senatskanzlei: „Berlin verfügt über eine einzigartige Wissenschaftslandschaft, die sich durch eine große Vielfalt an leistungsstarken Hochschulen und durch ein einmalig breites Spektrum an herausragender Forschung auszeichnet.“ Und es stimmt ja auch. Aber es gibt auch eine „dunkle“ Seite, nämlich die der Fehlritte, des Versagens und der Abwegigkeiten.

Stefan von Strahlow berichtet in 42 Geschichten von 30 Dienstjahren als Ministerialaufsicht über die Berliner Hochschulen. Zwischen Komik und Tragödie oder Verbrechen und Klamauk wird dabei nicht unterschieden.

ISBN 978-3-946017-25-7, Bielefeld 2021, ca. 95 Seiten



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

René Krempkow



René Krempkow

Wie digital kompetent sind Studierende?

Ein Konzept und Erhebungsinstrument zur Erfassung digitaler und fächerübergreifender Kompetenzen

This article presents the conceptualisation, operationalisation and piloting of a survey instrument for recording digital and interdisciplinary competencies among students for use in the quality development of teaching. It is the first time this has been done in Germany according to the current state of knowledge for digital competencies. Results from three universities with more than two thousand respondents are now available. The evaluations show that despite some overestimation of one's own abilities that has been shown in some cases, there are also areas where the students' self-perceptions are clearly more critical. In the future, such areas could be promoted more strongly through appropriate offers in order to reduce (action-relevant) insecurity among students.

1. Ausgangslage

In Instrumenten des Qualitätsmanagements an Hochschulen fehlen bislang oft Kompetenzen aus der Perspektive der Studierenden (auch im Sinne des Europäischen Qualifikationsrahmens – EQR, des Deutschen Qualifikationsrahmens für Hochschulabsolventen – DQRH sowie des EU-Frameworks für Digitale Kompetenzen). Dagegen sind (Selbst-)Einschätzungen von Kompetenzen bei Absolventenbefragungen seit langem im Einsatz. Zugleich ist für Modulbeschreibungen bzw. Studiengänge, die an der Humboldt-Universität durch die Stabsstelle Qualitätsmanagement u.a. mit dem Studienverlaufsmonitoring und den QM-Dialogen unterstützt werden, auch die Beschreibung bzw. Förderung von Kompetenzen zentral. Insofern ist deren Erfassung ein spezifisches Qualitätsmanagement-Thema, auch um Handlungsmöglichkeiten zur Förderung bestimmter Kompetenzen und damit zur Qualitätsentwicklung aufzuzeigen.

Dies ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass es immer wieder seitens der Hochschulen Klagen über mangelnde Kompetenzen von Studierenden gibt. So hat der Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, Peter-André Alt (2019), berichtet, insbesondere „in Sachen Textverständnis und Schreibfähigkeiten gebe es kritische Rückmeldungen aus den Hochschulen“. Längere Texte zu lesen und zu schreiben falle den Studierenden schwerer; es habe offenbar eine erhebliche Verschlechterung innerhalb der vergangenen fünf Jahre gegeben – hieß es weiter. Manche Kritiker, so Manfred Spitzer, sehen z.B. Lese- und Aufmerksamkeitsstörungen auch in Zusammenhang mit einer durch zunehmende Digitalisierung des Alltags beförderten „Digitalen Demenz“ (Spitzer 2012), die kognitive und soziale Kompetenzen zunehmend beeinträchtigt. Zugleich nennen mehr als 85% aller Hochschulen die Vermittlung von Kompetenzen für

eine digitale Welt als wichtigen Teil ihres Digitalisierungskonzeptes, wobei drei Viertel der Universitäten und die Hälfte der Fachhochschulen angeben, eine ausgearbeitete oder in Ausarbeitung befindliche Digitalisierungsstrategie zu haben (vgl. Gilch et al. 2019, 2020). Dieses Thema ist nicht nur in Deutschland, sondern auch europaweit bildungspolitisch bedeutsam, wie die Aktivitäten zum EU-Rahmenwerk Digitale Kompetenzen (DigKomp) in den letzten Jahren zeigen. Allerdings wissen wir bisher wenig über das Vorhandensein digitaler Kompetenzen bei Studierenden. Denn eine Erfassung (wie z.B. nach DigKomp) befindet sich nach bisherigem Kenntnisstand noch an keiner deutschen Hochschule im regulären Einsatz.¹ Ziel des Projektes *Kompetenzerfassung* an der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) war daher die Konzeption eines entsprechenden Erhebungsinstruments und dessen Pilotierung anhand einer Online-Studierendenbefragung.² Dabei sollten auch o.g. mögliche Zusammenhänge zwischen fächerübergreifenden und digitalen Kompetenzen mit berücksichtigt werden.

¹ Zu Projektbeginn war dies im deutschsprachigen Raum nur vom Wirtschaftsbereich einer Schweizer FH bekannt, wo 176 Studierende hierzu befragt wurden (vgl. Frischherz et al. 2019).

² Vgl. Projektvorstellung in einem früheren Heft (QiW 2/2019, S. 64-65). Dieser Beitrag baut auf meiner Dokumentation zur Pilotierung der Erfassung fächerübergreifender und digitaler Kompetenzen an der HU Berlin auf (vgl. Krempkow 2020) und stellt eine bearbeitete Fassung des Textes für die Tagungsdokumentation des Hochschulforums Sylt 2020 dar. Der Vorabdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Herausgebers der Tagungsdokumentation, W.-D. Webler. Gesamttitle: Wer steuert das Wissenschaftssystem im öffentlichen Interesse – Wie? Zukunftswerkstatt zum deutschen Wissenschaftssystem im Spannungsfeld zwischen Wissenschaftsautonomie und öffentlichem Interesse. Bielefeld 2021. Für hilfreiche Anregungen zu früheren Fassungen des Textes möchte ich mich herzlich bedanken bei Sandra von Sydow (HU Berlin), Raphael Schmatz (Uni Köln), Verena Saller (Uni Freiburg) und allen beteiligten Kolleg*innen der HU sowie den Diskutanten der o.g. Veranstaltung.

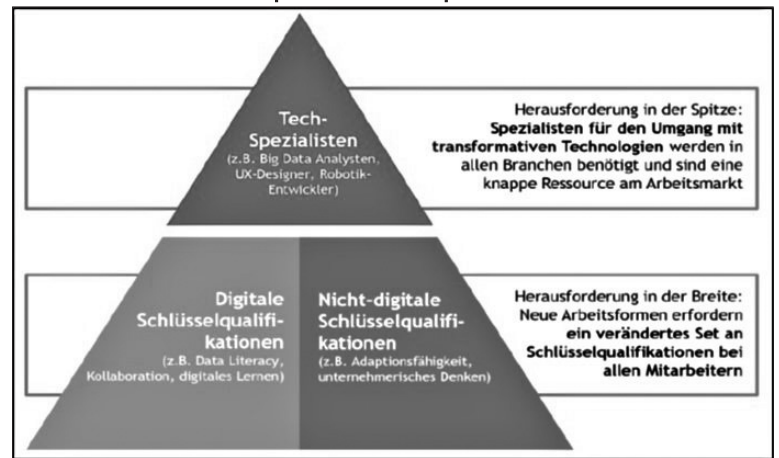
2. Konzeptualisierung: Welche digitalen Kompetenzen?

Für die Konzeptualisierung ist zunächst die Frage zu klären, was für digitale Kompetenzen gemeint sind. Mangelns einer allgemein akzeptierten Definition wird sich dieser Klärung über die vorhandenen Konzepte genähert. Hierzu gilt immer noch, was bereits vor einiger Zeit treffend formuliert wurde: „The concept of Digital Competence is a multi-facet moving target“ (Ferrari 2012, S. 3; ähnlich auch Vrana 2016).³ Für eine erste Einordnung erscheint insbesondere das Discussion Paper des Stifterverbandes (2018): „Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen“ hilfreich: Dieses differenziert zwischen *nichtdigitalen* und *digitalen (Schlüssel-)Kompetenzen*, und grenzt diese zu digitalen *Spezialisten-Kompetenzen* ab (s. Abb. 1).

Hierbei umfassen *Spezialisten-Kompetenzen* jene „technologische Fähigkeiten, die für die Gestaltung von transformativen Technologien notwendig sind. Dazu zählen bereits etablierte transformative Technologien wie das Internet (zum Beispiel Web-Entwicklung) ebenso wie erst entstehende Felder (zum Beispiel Blockchain-Entwicklung)“ (ebd., S. 5). Ein besonders großer Bereich sei zudem die Fähigkeit zur Analyse komplexer Daten, die auch die Entwicklung von Künstlicher Intelligenz umfasst. *Digitale (Schlüssel-)Kompetenzen* als allgemeine Grundfähigkeiten beschreiben laut Stifterverband (ebd., S. 5) „Fähigkeiten, durch die Menschen in der Lage sind, sich in einer digitalisierten Umwelt zurechtzufinden und aktiv an ihr teilzunehmen. Diese Fähigkeiten werden im Berufsleben ebenso wie für gesellschaftliche Teilhabe (Digital Citizenship) in Zukunft benötigt und von Arbeitgebern bei ihren Mitarbeitern zunehmend vorausgesetzt. Dazu zählt die digitale Wissensgenerierung (digitales Lernen) und der informierte Umgang mit Daten im Netz (digital Literacy) ebenso wie die Fähigkeit zum kollaborativen Arbeiten“. Digitale Kompetenzen i.S.v. Digital Literacy sind wiederum nicht dasselbe wie der andernorts z.T. gebrauchte Begriff Data Literacy (z.B. GI 2018) – obgleich es Überschneidungen gibt. So geht es bei Data Literacy kurz zusammengefasst um die „Fähigkeit, sinnvoll mit Daten umzugehen“ (Schüller et al. 2019, S. 10, S. 20f.). Dies können, es müssen aber keine digitalen Daten sein. *Nichtdigitale (Schlüssel-)Kompetenzen* bilden die dritte Kategorie: „Hier werden Kompetenzen und Eigenschaften erfasst, deren Bedeutung aus Sicht der Unternehmen in den kommenden Jahren im Arbeitsleben zunehmen wird, zum Beispiel Adaptionsfähigkeit, Kreativität und Durchhaltevermögen.“

Allerdings ist zum Konzept im Future-Skills-Papier kritisch anzumerken, dass – anders als Abb. 1 vermuten lässt – digitale und fächerübergreifende Kompetenzen keine überschneidungsfreien Konzepte sind. Dies zeigt sich insbesondere beim in beiden Konzepten enthaltenen Aspekt „Problemlösung“. Daher sind sie, so die hier daraus abgeleitete Schlussfolgerung, besser gemeinsam zu erheben und zu einem späteren Zeitpunkt auch anhand empirischer Ergebnisse zu entscheiden, wo dieser Aspekt zuzuordnen ist.

Abb. 1: Einordnung digitaler und nichtdigitaler (Schlüssel-)Kompetenzen sowie Spezialistenkompetenzen,



Quelle: Stifterverband 2018, S. 4.

Der Aktionsrat Bildung (2018) fordert in einem ähnlichen Diskussionszusammenhang zu Digitalisierung und Hochschulbildung „digitale Souveränität“; das bedeute, „dass man mit digitalen Medien unter vollständiger eigener Kontrolle umgehen kann“, als „wesentliche Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe“, womit digitale Kompetenzen und gesellschaftliche Teilhabe verknüpft werden. Zu den vom Stifterverband als (nicht)digitalen Schlüsselkompetenzen erwähnten Kompetenzen ist hier außerdem auf das Hochschulrahmengesetz (HRG) als zentrale (auch rechtliche) Grundlage zu verweisen. Das in dieser Hinsicht nach wie vor Geltung beanspruchende HRG fordert, dass Studierende „zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt“ werden (§7), was entsprechende Kompetenzen erfordert. Dies ließe sich theoretisch über den Europäischen Qualifikationsrahmen – EQF, den Deutschen Qualifikationsrahmen für Hochschulabsolventen – DQRH, über die Anforderungen an die Akkreditierung von Studiengängen bis hinunter in die Anforderungen an die Darstellung der zu fördernden Kompetenzen in Modulbeschreibungen durchdeklinieren (vgl. Musterrechtsverordnung der Kultusministerkonferenz von 2017 und entsprechende Landesverordnungen). Aber dies würde hier zu sehr ins Detail gehen. Daher sei an dieser Stelle stattdessen auf eine Argumentation von Huber (2019) verwiesen: „Schlüsselqualifikationen müssen (...) immer auch an primäre Werte und Reflexion von Kontext und Folgen gebunden werden: Diese Reflexionsarbeit aber muss dann auch im Studium vorkommen; erst durch sie würden Schlüsselqualifikationen zu Elementen der Bildung“. Tenorth (2020) sieht die Aufgabe der Universität „darin, dass die disziplinär organisierten Fachstudien (...) selbst verlangen, dass wir den Fachidioten gerade nicht erzeugen, sondern eine Sozialfigur, (...) den ‘gebildeten Experten’, übersetzt in ‘Kompetenz des Adressaten (...), der angehende Experte für die Grundprobleme von Mensch und Welt, Staat und Gesellschaft, für Wahrheit, Gesundheit,

³ Für den allgemeinen Kompetenzbegriff sei hier auf die umfassende Diskussion im Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre verwiesen, das sich u.a. auf das Kompetenzverständnis von Weinert bezieht (vgl. ausführlich Schaper 2012, S. 14f.).

Lernen, Recht, Gestaltung der Natur, für die Probleme im Umgang mit Komplexität und Unsicherheit“. Ähnlich sieht Müller-Michaels (2019), aus seiner stärker anwendungsbezogenen Perspektive als Dekan, „zwei zentrale universitäre Bildungsziele: die Vermittlung von Fachkompetenzen und die Begleitung junger Menschen bei ihrer Reifung zu souveränen Persönlichkeiten, die verantwortungsvoll denken und handeln“. Webler (2018) konstatierte allerdings für die Umsetzung solcher Ansprüche in der Hochschullehre Deutschlands: „Die Vorstellung, als akademische Lehre reiche aus, den Studierenden lediglich fachliche Inhalte möglichst korrekt nahezubringen, um sie nicht nur ein wissenschaftliches Studium abschließen, sondern auch noch eine Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten absolvieren zu lassen, ist gegen jeden einschlägigen Forschungsstand noch immer weit verbreitet.“

Zwar sind die vorgenannten Argumentationen eher für Schlüsselkompetenzen insgesamt formuliert worden. Sie sind aber – zumal sie sich teilweise mit nichtdigitalen Kompetenzen überschneiden – m.E. sinngemäß ebenso für digitale Kompetenzen anwendbar. Es ließe sich sogar folgern, dass gerade in (stärker forschungsorientierten) Universitäten Aspekte wie z.B. eigenständiges Arbeiten, Bewältigung unvorhergesehener Schwierigkeiten, Analysefähigkeit und kritische Reflexion (vgl. auch Huber 2019, S. 157; Huber 2016, S. 106.; Wild et al. 2018, S. 274) die in besonderer Weise als „akademische Kompetenzen“ gelten (Schaper 2012, S. 29) auch besondere Wertschätzung genießen. Damit müsste eine Verbindung der Diskussionen zu digitalen Kompetenzen und zu Aufgaben der Hochschulbildung keineswegs zur Einschätzung führen, diese seien verschiedene Dinge. Vielmehr scheint ein Verständnis sinnvoll, wonach die Förderung digitaler Kompetenzen ein integrierter Bestandteil sein sollte. Als Fazit zur Konzeptualisierung werden aufgrund vorgenannter Überlegungen zwei Thesen formuliert:

- Digitale Kompetenzen sollen hier keineswegs allein oder überwiegend als technologische Kompetenzen zu verstehen sein, sondern stärker (als z.T. bisher)⁴ i.S.v. Digitaler Bildung⁵ – insbesondere unter stärkerer Einbeziehung gesellschaftlicher, ethischer und sozialer Aspekte.⁶
- Digitale Kompetenzen lassen sich bereits konzeptionell nicht komplett trennscharf zu nichtdigitalen bzw. fächerübergreifenden Kompetenzen abgrenzen; sie sind deshalb gemeinsam mit diesen zu erheben.

3. Operationalisierung

Für ein Erhebungsinstrument ist zwar eine Konzeptualisierung Voraussetzung, dies genügt aber natürlich nicht. Vielmehr bedarf es einer entsprechenden Operationalisierung, um konkrete Fragen stellen zu können. Daher wurde die verfügbare Literatur zum Thema gesichtet und ausgewertet, insbesondere zu den Fragen: Welche geeigneten theoretischen Modelle gibt es zu den o.g. konzeptionellen Überlegungen zum Thema? Welche Literatur enthält (Hinweise auf) geeignete adaptierbare Fragestellungen/Items,⁷ entweder zur Nutzung im Rahmen eines neu zu konzipierenden Instruments oder

(idealerweise) zur Integration im Rahmen bestehender Instrumente des Qualitätsmanagements an der HU? Welche Limitationen und weitere, nach theoretischen und konzeptionellen Vorüberlegungen wichtige Aspekte gibt es, für die ggf. (derzeit) keine Fragestellungen/Items möglich sind, die aber wichtig sind und daher für die weitere Entwicklung zu berücksichtigen wären?

Im Ergebnis zeigte sich hier folgende Situation: Zur Erfassung fächerübergreifender⁸ Kompetenzen war ein seit längerem in bundesweiten Absolventenbefragungen eingesetztes und mehrfach weiterentwickeltes Erhebungsinstrument verfügbar (vgl. Plasa et al. 2019).⁹ Das Instrument enthält gemäß DQRH (vgl. KMK 2017) die Dimensionen instrumentelle, interpersonelle und systemische Kompetenzen und lehnt sich neben diesem an den Europäischen Qualifikationsrahmen – EQR an. Da dazu bereits ausführlichere Beschreibungen und Untersuchungen veröffentlicht wurden, wird dies Instrument hier nicht ausführlicher diskutiert. Stattdessen werden hier zusammenfassend in einer gemeinsamen Übersicht die Dimensionen und Einzelaspekte bzw. Items gegenübergestellt und die für das Erhebungsinstrument der Stabsstelle Qualitätsmanagement der HU nicht verwendeten Items entsprechend gekennzeichnet (s. nachfolgend Tab. 1).

Im Unterschied zu fächerübergreifenden Kompetenzen gibt es zu digitalen Kompetenzen lediglich den (zuvor nicht konkret in Fragenformulierungen operationalisierten) EU-Qualifikationsrahmen Digitale Kompetenzen DigKomp2.1 (EU 2017), der für die Pilotierung zugrunde gelegt werden konnte.¹⁰ DigKomp2.1 wurde daher von der Stabsstelle Qualitätsmanagement der HU Berlin eigen in Form konkreter Selbsteinschätzungsfragen operationalisiert¹¹ und in einer Pilotierung getestet. Das Erhebungsinstrument umfasst insgesamt 20 Items (bzw. Einzelfragen) in den fünf DigKomp-Dimensionen: Datenverarbeitung und -bewertung, Kommunikation und

⁴ So umfasst das Erhebungsinstrument des Nationalen Bildungspanels mit der dort erfassten „Computer Literacy“ (vgl. Senkbeil/Ihme 2017) v.a. technische bzw. technologische Aspekte.

⁵ Zu einer ausführlichen Diskussion und auch Kritik des Bildungsbegriffes vgl. Huber 2019.

⁶ So fordert das Gutachten der Datenethikkommission (2019, S. 15): „Digitale Technologien sollten dazu beitragen, ökonomische, ökologische und soziale Nachhaltigkeit zu verwirklichen.“

⁷ Hierfür wurden sowohl die Recherchen genutzt, die bereits im Rahmen der Schwerpunktstudie für die EFI erfolgten (Gilch et al. 2019), als auch zusätzliche Recherchen vorgenommen, so über Datenbanken am Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID).

⁸ Nachfolgend werden nichtdigitale (Schlüssel-)Kompetenzen wie im Projekt vorgesehen nur noch als fächerübergreifende Kompetenzen bezeichnet.

⁹ Diese Dimensionen sind (wie Vergleiche mit früheren Absolventenbefragungen zeigen können) hinsichtlich verwendeter Items weitgehend, aber nicht komplett identisch mit den ursprünglich aus der Berufspädagogik stammenden Dimensionen Methoden-, Sozial-, Selbst- (und Fach-)Kompetenzen (vgl. Schäper/Briedis 2004; zur Diskussion der Dimensionen auch Schaper 2012).

¹⁰ Im Jahr 2020 wurde – wie durch einen länderübergreifenden Austausch festgestellt wurde – in Österreich ein ähnliches Vorhaben mit einer landesweiten Erhebung und einer relativ ähnlichen Operationalisierung in der Steiermark umgesetzt. Allerdings erfolgte dies mit anderer Skala, sodass die Ergebnisse nur in ihrer Tendenz vergleichbar sind (vgl. Janschitz et al. 2019).

¹¹ Hierbei wurden – soweit als adaptierbar eingeschätzt – verfügbare Erfahrungen mit ähnlichen Erhebungsinstrumenten bzgl. Selbsteinschätzungsfragen aus anderen Bildungsbereichen wie der Schulbildung (Eickelmann et al. 2019) sowie der Berufsbildung (Pastoher 2019) einbezogen.

Tab. 1: Erfassung fächerübergreifende Kompetenzen: Dimensionen+Items

Dimension		TUNING-Projekt/EQR/DQRH	KOAB-Absolventenstudien/ Nationales Absolventen-Panel
Instrumentelle Kompetenzen	kognitiv	Fertigkeiten im Informationsmanagement	Fertigkeit, Informationen aus verschiedenen Quellen zu beschaffen
		Die Fähigkeit zur Analyse und Synthese	Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen Fähigkeit, Relevanz von Informationen zu beurteilen
	methodologisch	Das Treffen von Entscheidungen	Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen
		Die Lösung von Problemen	Fähigkeit, Strategien zur Problemlösung zu entwickeln
		Die Fähigkeit zur Organisation und Planung	Fähigkeit, zu planen und zu organisieren
	Feeling	Grundlegende Computerkenntnisse	Fähigkeit, mit dem Computer zu arbeiten (durchgestrichen <i>markiert – nicht eingesetzt</i>)
	linguistisch	Mündliche und schriftliche Kommunikation in der Muttersprache	Fähigkeit, sich mündlich adäquat auszudrücken Fähigkeit, sich schriftlich adäquat auszudrücken
		Die Beherrschung einer Fremdsprache	Fähigkeit, auf Englisch zu kommunizieren
	Interpersonelle Kompetenzen	Die Fähigkeit zur Kritik und Selbstkritik	Fähigkeit, sich selbst zu reflektieren
			Fähigkeit, mit empfangener Kritik umzugehen
Fähigkeit, konstruktiv Kritik zu üben			
Kommunikationstechniken		Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen	
Teamarbeit		Fähigkeit, im Team zu arbeiten	
Kommunikationstechniken	Fähigkeit, sich anderen ggü. Durchzusetzen Fähigkeit, mit anderen zu kooperieren		
Systemische Kompetenzen	Die Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen	Fähigkeit, theoretisches Wissen praktisch anzuwenden	
	Die Fähigkeit, zu lernen	Fähigkeit, sich neues Wissen anzueignen	
	Fähigkeit, sich neuen Situationen anzupassen	Fähigkeit, sich neuen Situationen flexibel anzupassen	
	Die Fähigkeit, neue Ideen zu entwickeln	Fähigkeit, neue Ideen zu entwickeln	
	Die Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten	Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten	
	-	Fähigkeit, effizient zu arbeiten	

Quelle: adaptierte Darstellung auf der Basis von Plasa et al. 2019.

Zusammenarbeit, Erstellen von Inhalten, Sicherheit, Problemlösung. Anders als bei Janschitz et al. (2019, S. 12f.) wird es hier nicht nur als Schwierigkeit bei der Operationalisierung, sondern gemäß den konzeptionellen Vorüberlegungen als inhaltlich angemessen gesehen, dass die fünf Dimensionen des DigKomp inhaltlich eher breit und übergreifend formuliert wurden. Auch wird ihnen hier nicht in der Kritik gefolgt, dass dem Aspekt der Mündigkeit zu wenig Bedeutung beigemessen werde, da u.a. das „eigenverantwortlich weiter zu lernen“ (Huber 2016, S. 107) insbesondere in der Dimensi-

on Problemlösung enthalten ist und an der HU auch in mehreren Items operationalisiert wurde. Zur grundsätzlichen Eignung schätzen letztlich auch Janschitz u.a. (2019, S. 13) ein, dass die geäußerten Schwachstellen „für die methodische Aufbereitung des Modells vernachlässigbar sind“, und „diese Problematik jedoch auch bei anderen Kompetenzmodellen auftreten würde“. Als bestehende Limitationen des gegenwärtigen Standes sind allerdings zu nennen: Mit den verfügbaren Ressourcen waren in größerem Maßstab nur Selbsteinschätzungen der Studierenden erfassbar und auswertbar. Die Entwicklung und Umsetzung von Testinstrumenten für eine Kompetenzmessung wäre wesentlich aufwendiger – vgl. z.B. den KoKoHS-Förderschwerpunkt des BMBF, wo in mehr als drei Dutzend Projekten Testentwicklungen erfolgen. Allerdings bearbeitet bislang nur eines dieser KoKoHS-Projekte explizit fächerübergreifende kommunikative Kompetenzen, und auch dies eher grundlagenforschungorientiert (vgl. Braun et al. 2018). Bei den daher bislang notwendigerweise hier anstelle von Kompetenztests zu verwendenden Selbsteinschätzungen der Studierenden sind zwar zumindest zu einigen Aspekten Selbstüberschätzungen zu erwarten (vgl. Ihme/Senkbeil 2017). Dennoch sind diese Verfahren trotz zu berücksichtigender Schwächen „durchaus geeignet, um einen groben Trend (...) zu erfassen“ (Schaper 2012, S. 79). Zugleich spiegeln die Selbsteinschätzungen die (handlungsleitende) Selbstwahrnehmung der Studierenden wider und können daher dort, wo sie (selbst-)kritisch ausfallen, durchaus deren Unsicherheiten (hier: im Umgang mit digitalen Umgebungen) aufdecken, wo sie sich daher kein Handeln „unter vollständiger eigener Kontrolle“ i.S. „digitaler Souveränität“ (Aktionsrat Bildung 2018) zutrauen. Diese Unsicherheit zu kennen, wäre möglicherweise ein wichtiger Ansatzpunkt, um sie bei Überlegungen verstärkter Förderung digitaler Kompetenzen in die Konzeption von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung einzubeziehen.

4. Erhebung der Kompetenzen an drei Universitäten

Nachdem das Erhebungsinstrument im Studienjahr 2019/20 an der HU Berlin in ausgewählten Lehrveranstaltungen mehrerer Fakultäten pilotiert wurde (vgl. Krempkow 2019, 2020), haben auch die Universitäten in Freiburg und Köln Befragungen ihrer Studierenden mit diesem Erhebungsinstrument durchgeführt.¹²

Die Befragung der Universität zu Köln richtete sich an Studierende in Bachelor- und Staatsexamensstudiengängen im ersten Hochschulsesemester und erfolgte Ende Januar bis Anfang März 2020, es liegen 1.410 auswertbare Fälle vor, was einer Rücklaufquote von 28,7% entspricht. Die Stichprobe enthält Studierende aller Fakultäten. 74,5% sind Frauen und 25,3% Männer, 0,2% der Befragten gaben eine andere Geschlechtsidentität an.

Die Befragung der Universität Freiburg richtete sich an alle Studierenden, die Mitglied in den Mailinglisten für

¹² Inzwischen planen weitere Hochschulen das Erhebungsinstrument einzusetzen bzw. haben es bereits eingesetzt, so u.a. die Universitäten in Würzburg und Gießen.

die Angebote des Zentrums für Schlüsselqualifikationen sind (die Teilnahme an deren Kursen ist verpflichtend für alle Studierenden) und erfolgte von Februar bis Mai 2020, es liegen 629 auswertbare Fälle vor. Die Befragten setzen sich aus Studierenden aller Fakultäten zusammen und verteilen sich breit über die Fachsemester; weitere personenbezogene Angaben wie das Geschlecht wurden aus Datenschutzgründen nicht erhoben. Von der HU Berlin liegen die Daten aus der Pilotierung in Lehrveranstaltungen in drei Fächergruppen vor (vgl. hierzu Krempkow 2020). Eine flächendeckende Befragung war an der HU aus Ressourcengründen zunächst noch nicht möglich und Anfang 2021 durchgeführt, deren Ergebnisse werden vorauss. Mitte 2021 vorliegen.

Die vorliegenden Daten lassen aufgrund ihrer Erhebung bei einer großen fachlichen Breite von Studierenden und einer Gesamtzahl von 2090 Fällen¹³ nun eine Überprüfung der Zuverlässigkeit bzw. Reliabilität des Instrumentes zu. Dies konnte zuvor noch nicht für die digitalen Kompetenzen an einem großen Datensatz überprüft werden und steht daher hier zunächst im Fokus der Analysen.

5. Überblick über die Reliabilitätsanalysen und Ergebnisse

Erste Analysen zur Güte des Erhebungsinstrumentes anhand der Daten der HU Berlin ließen bereits vermuten, dass sich die in DigKomp postulierten fünf Dimensionen tatsächlich finden und – wenngleich in etwas unterschiedlicher Güte – mit den Daten zu Skalen zusammenfassen lassen: Die „interne Konsistenz“ (Döring/Bortz 2016)¹⁴ bzw. Reliabilität der zu den Dimensionen berechneten Skalen war mit Werten zwischen Cronbachs $\alpha=0,74$ und $0,88$ (s. Abb. 2) bereits recht nah am optimalen Wert 1.¹⁵ Sie lag damit in allen Dimensionen über den Werten einer ähnlichen Erhebung (.56 bis .74) bei Wirtschaftsstudierenden der Dualen Hochschule (vgl. Schulze-Heuling/Wild 2020)

Die Ergebnisse dieser ersten Analysen wurden inzwischen mit Daten von Studierenden aus allen Fächergruppen¹⁶ und Abschlussarten¹⁷, sowie in Teilstichproben für die Geschlechtszugehörigkeit, verschiedene Studienjahre und Altersgruppen überprüft. Dies zeigte gute Reliabilitäten, eine Darstellung würde aber den hier gesetzten Rahmen sprengen. Deshalb erfolgt es hier nur für den Gesamtdatensatz. Für die Reliabilität der zu den Dimensionen berechneten Skalen zeigt sich dabei, dass diese mit Werten zwischen Cronbachs $\alpha=0,79$ und $0,84$ auch für diesen großen Datensatz nah am optimalen Wert 1 liegt, und kann als gut gelten (s. Abb. 2).

In Abb. 2 wird zugleich ein Überblick über die Ergebnisse zu den einzelnen Items und Unterschiede nach Abschlussarten gegeben. Diese sollen hier v.a. hinsichtlich auffälliger Gemeinsamkeiten interpretiert werden, da eine detaillierte Diskussion auf Hochschul-, Abschluss- und Fächerebene besser angesiedelt ist. Insbesondere zeigen sich für letztere neben den für die Fächerkulturen erwarteten Differenzen einige gemeinsame Grundtendenzen in den Ergebnissen, womit eine Differenzierung möglich ist zwischen Bereichen, wo eine hohe Selbstwahrnehmung der Studierenden deutlich kritischer ausfallen.¹⁸ So waren v.a. die Antworten auf zwei Fragen fächerkulturübergreifend deutlich (selbst-)kritischer als andere: „Ich weiß, wie man Lizenzen und Copyrights anwendet.“ und: „Ich weiß, wie ich digitale Technologien zur (besseren) Wahrnehmung sozialer Verantwortung und sozialer Inklusion anpassen kann.“ Dies gilt für alle einbezogenen Universitäten, Fächergruppen sowie Abschlussarten und könnte daher auf generell geltende Ansatzpunkte für gezielte Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung der Lehre hinweisen.

Darüber hinaus wurde bereits in der ersten Erhebung zur Pilotierung des Erhebungsinstrumentes an der HU Berlin versucht, auch für die Entwicklung derzeit aufgrund von vermuteten Selbstüberschätzungstendenzen ggf. noch nicht adäquat erfassbarer Kompetenzen eine Grundlage zu erarbeiten. Hierfür wurden zusätzlich zu einigen zentralen Aspekten (in DigKomp nicht vorgesehene) Testfragen zur Erfassung von Wissensbeständen entwickelt, so zu:

Darüber hinaus wurde bereits in der ersten Erhebung zur Pilotierung des Erhebungsinstrumentes an der HU Berlin versucht, auch für die Entwicklung derzeit aufgrund von vermuteten Selbstüberschätzungstendenzen ggf. noch nicht adäquat erfassbarer Kompetenzen eine Grundlage zu erarbeiten. Hierfür wurden zusätzlich zu einigen zentralen Aspekten (in DigKomp nicht vorgesehene) Testfragen zur Erfassung von Wissensbeständen entwickelt, so zu:

- Kriterien, mit denen die Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit von Informationen aus dem Internet erklärt werden,
- Suchstrategien im Internet, mit denen die Suche an persönliche Bedarfe angepasst wird,
- Kriterien für starke Passwörter,
- Beispiele dafür, wie man selbst digitale Technologien zur (besseren) Wahrnehmung sozialer Verantwortung und sozialer Inklusion anpassen kann.

In der Pilotierung gab ein recht hoher Anteil der antwortenden Studierenden auch Freitextantworten zu den Wissensfragen: Je nach Frage taten dies vier Fünftel der Befragten (Kriterien für starke Passwörter – wobei dies noch nichts über die inhaltliche Angemessenheit aussagt) bis hinunter zu einem Viertel (Beispiele für Anpassung digitaler Technologien zur (besseren) Wahrnehmung sozialer Verantwortung und sozialer Inklusion).¹⁹ Im Rahmen der Pilotierung war die Auswertung dieser Freitextantworten ohne zusätzliche Ressourcen machbar, soweit es sich dabei um eine einfache Kodierung

¹³ Zwischenzeitlich wurden weitere je ca. 3.000 Datensätze von der Universität zu Köln und der HU Berlin verfügbar, aber noch nicht ausgewertet.

¹⁴ Einige Autor*innen bezeichnen dies als Itemkonsistenzanalyse (z.B. Diekmann 2002, S. 218).

¹⁵ Darüber hinaus wurden vorab ein kognitives Interview durchgeführt und wie üblich Itemstatistiken berechnet, um auf Anhaltspunkte für ggf. schwierig verständliche Items zu prüfen. Bis auf ein Item (das zur Wahrnehmung sozialer Verantwortung und sozialer Inklusion) gab es jedoch keine Anhaltspunkte für die Notwendigkeit einer Itemrevison. Für das erwähnte Item erfolgte inzwischen eine Reformulierung und Trennung in zwei Items.

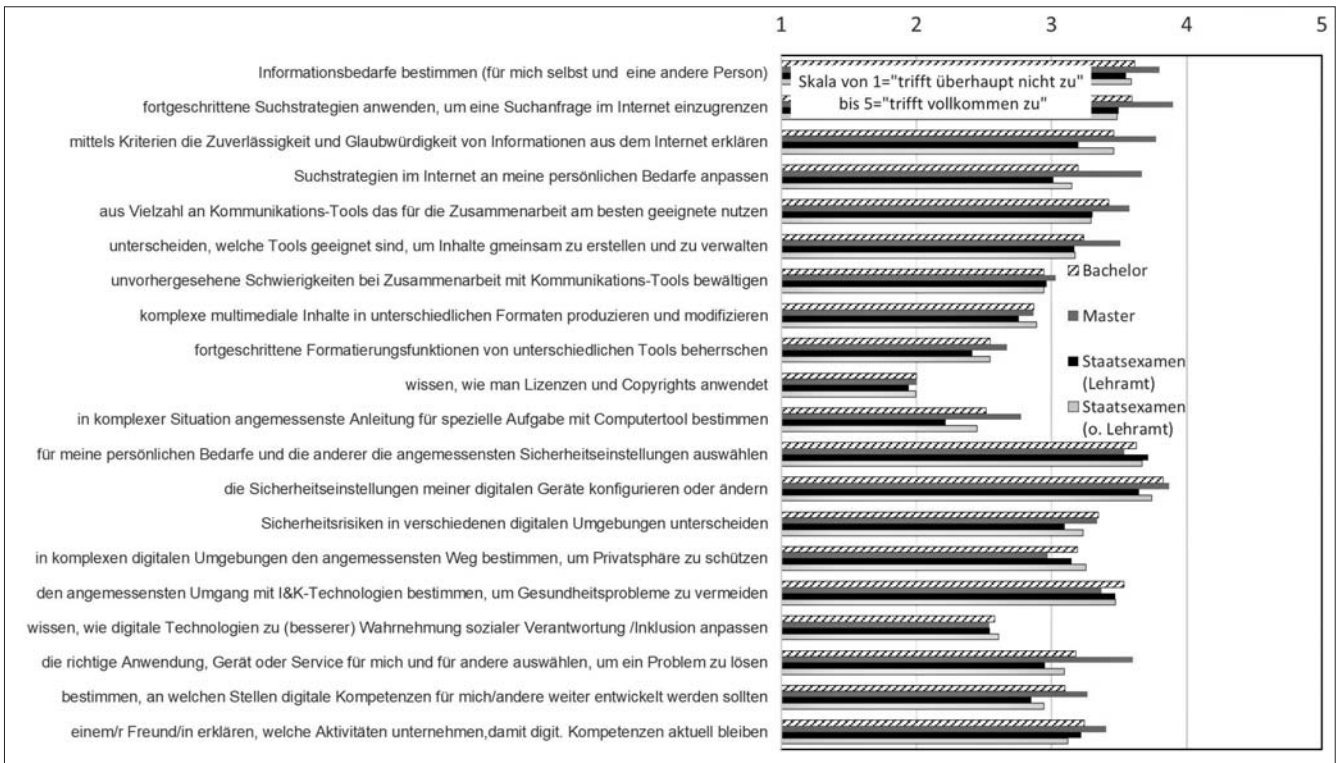
¹⁶ Die Fach- bzw. Fakultätszugehörigkeit wurde für den Gesamtdatensatz – angelehnt an die Systematik des Statistischen Bundesamtes – den entsprechenden Fächergruppen zugeordnet.

¹⁷ Die Abschlussarten wurden nach Bachelor (1- und 2-Fach-Bachelor zusammen), Master und Staatsexamen (mit Lehramt) und Staatsexamen (ohne Lehramt) zusammengefasst.

¹⁸ Der Wortlaut der Frageitems ist in den nachfolgenden Abbildungen für eine besser lesbare Schriftgröße z.T. verkürzt, zum vollständigen Fragenwortlaut siehe Anhang.

¹⁹ Dies liegt möglicherweise auch daran, dass hierzu bislang generell wenig Wissen vorliegt. So schreiben Wortmann et al. (2020) zur wirtschaftlichen und sozialen Nachhaltigkeit der Digitalisierung, dass sie „nicht inklusiv genug ist“, dies sei daher „eine der wichtigsten Aufgaben“.

Abb. 2: Gesamtergebnisse zu digitalen Kompetenzen nach Abschlussarten, sowie Reliabilität für DigKomp-Dimensionen



wie in „angemessene Antwort“ vs. „unangemessene Antwort“ handelte.²⁰

Hier sollen als ein Beispiel für eine solche Auswertung die Antworten von 8 Befragten aus einer Lehrveranstaltung vorgestellt werden. Dabei ging es um eine Einschätzung zu: „Ich kann mittels bestimmter Kriterien die Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit von Informationen aus dem Internet erklären.“ „Bitte nennen Sie nachfolgend einige Kriterien.“ [Freitext, 500 Zeichen]:

1. „Image der Quelle, präzise Quellenangabe, Informationen mit Gegenquelle überprüfen; bias?“
2. „Quellen und Referenzen, beidseitiges Argumentieren von Schlussfolgerungen aus Daten. Kritisches Hinterfragen“
3. „Herausgeber, Peer-Reviewed, Zitationen, Aktualität“
4. „Suchmaschine wie z.B. Scholar bietet immer glaubwürdige Quellen, Aufbau/Struktur/Architektur der Website“
5. „trustratingwebsites, verschlüsselung des Protokolls (https://), Sitz der website“
6. „Genannte Quellen prüfen. Seriösität der Informationen“
7. „Informationen kritisch betrachten, Glaubwürdigkeit durch mehrere Quellen, Experten hinterfragen (Backgroundcheck), d. akademische Belege bestätigen“
8. „Quellen/Urheber, Übereinstimmung verschiedener Quellen, Argumente für die entsprechende Behauptung“.

Von den vorgenannten lassen sich z.B. die 1. und 2. Antwort relativ klar als angemessen zuordnen, da insbesondere die Angabe von nachprüfbar Quellen ein unstrittiges Kriterium für die Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit von Informationen ist. Dagegen bietet – wie in der

3. und 4. Antwort genannt – eine Suchmaschine wie z.B. (Google) Scholar keineswegs immer glaubwürdige Quellen, da sich dort durchaus auch als wohl eher „esoterisch“ einzuordnende Bücher finden lassen. Auch die Struktur einer Website, die Verschlüsselung des Protokolls oder Sitz der Website sagen nur bedingt etwas über deren Inhalte aus, sodass diese Antworten nicht als angemessen eingestuft werden können.

6. Ausblick

In den nächsten Schritten werden an der HU Berlin – mit Hilfe einer zusätzlich in einer Ausschreibung der Medienkommission des Akademischen Senats eingeworbenen Finanzierung – die Freitextantworten zu den vier eigens entwickelten Testfragen zur Erfassung von Wissensbeständen systematisch weiter ausgewertet. Dies stellt eine zusätzliche Prüfung der (Kriteriums-)Validität für die Erfassung selbsteingeschätzter digitaler Kompetenzen dar (vgl. ausführlich Krempkow 2007, aktueller Petri et al. 2019). Dies Vorhaben läuft bereits, soll etwa im Sommer 2021 abgeschlossen sein und dann auch eine inhaltsanalytische Auswertung enthalten – mit dem Ziel, bestimmte typische Missverständnisse und typische unangemessene Antworten herauszuarbeiten. Diese können Ansatzpunkte für Überlegungen zur verstärkten Förderung einzelner konkreter digitaler Kompetenzen in der Konzeption von Folgemaßnahmen sein. Da die Daten online erhoben werden, könnte auch eine com-

²⁰ Eine Überprüfung der Kodierung durch eine zweite Person zur Berechnung der Interraterreliabilität erfolgte inzwischen mit Hilfe einer zusätzlichen Finanzierung durch die Medienkommission des Akademischen Senats der HU Berlin und zeigte nach Auswertung von Daten zu über 1.000 Befragten gute Interraterreliabilitäten (mit ICC > .7).

puterbasierte Auswertung ausprobiert werden: Entweder wie bei quantitativen Inhaltsanalysen seit längerem üblich (wenn bestimmte „Keywords“ genannte werden). Alternativ wäre dies ggf. auch mit für solche Zwecke in Entwicklung befindlichen selbstlernenden Systemen möglich, die oft auch als Künstliche Intelligenz (KI) bezeichnet werden (und die dann evtl. auch inhaltliche Bezüge herstellen könnten, aber gründlich zu prüfen sind – vgl. das Gutachten der Datenethikkommission 2019). Methodisch könnte in weiteren Schritten das Erhebungsinstrument ohne inhaltliche Abstriche verkürzt und trennschärfer gemacht werden (v.a. in der Dimension „Problemlösung“, indem ähnliche Items nur noch einer Dimension zugeordnet und erfragt werden). Dies könnte ggf. den Raum schaffen für wünschenswerte Weiterentwicklungen: So könnte noch größeres Gewicht auf ethische Aspekte mittels neuentwickelter Items gelegt werden. Letztlich sollen durch das Zusammenführen der Auswertungen der Selbsteinschätzungen und der Freitextantworten noch belastbarere Aussagen darüber getroffen werden, inwieweit es (an einer Hochschule in Deutschland und mit im Regelbetrieb des QM sehr begrenzten Mitteln) möglich ist zu erfassen, in welchem Ausmaß solche Kompetenzen bei Studierenden vorhanden sind. Zudem könnte es künftig noch stärker darum gehen zu erfassen, inwieweit diese im Studium in den einzelnen Studiengängen bzw. Fächern gefördert werden – dann im Längsschnittdesign mit Prä-Post-Vergleich und auch unter Einbeziehung in die ohnehin durchgeführten Absolventenbefragungen.

Literaturverzeichnis

- Aktionsrat Bildung* (2018): Blossfeld, H.-P./Bos, W./Daniel, H.-D./Hannover, B./Köller, O./Lenzen, D./McElvany, N./Roßbach, H.-G./Seidel, T./Tippelt, R./Wößmann, L.: Digitale Souveränität und Bildung. Gutachten im Auftrag der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.). Münster.
- Alt, P.-A.* (2019): Presseinfo der Hochschulrektorenkonferenz, 07.06.2019.
- Döring, N./Bortz, J.* (2016): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin/Heidelberg.
- Braun, E./Athanasios, G./Pollerhof, K./Schwabe, U.* (2018): Wie lassen sich kommunikative Kompetenzen messen? – Konzeption einer kompetenzorientierten Prüfung kommunikativer Fähigkeiten von Studierenden. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 40 (2), S. 34-55.
- Diekmann, A.* (2002): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbek bei Hamburg.
- Eickelmann, B./Bos, W./Gerick, J./Goldhammer, F./Schaumburg, H./Schwipert, K./Senkbeil, M./Vahrenhold, J.* (Hg.) (2019): ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster.
- EU* (2017): DigComp 2.1 The Digital Competence Framework for Citizens. Science for Policy report by the Joint Research Centre (JRC). Luxembourg: Office of the European Union.
- Ferrari, A.* (2012): Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. JRC Technical Reports 68116; doi:10.2791/82116 (31.03.2020).
- GI* (2018): Gesellschaft für Informatik (Hg.): Data Literacy and Data Science Education: Digitale Kompetenzen in der Hochschulausbildung. Berlin.
- Gilch, H./Beise, A. S./Krempkow, R./Müller, M./Stratmann, F./Wannemacher, K.* (2020): Digitale Kompetenzen in der Hochschulstrategie – Quo vadis? Ergebnisse einer bundesweiten Schwerpunktstudie zur Digitalisierung an Hochschulen. In: Fürst, R. A. (Hg.): Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland. Nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit und Zukunftsagenda. Wiesbaden, S. 443-456.
- Gilch, H./Beise, A. S./Krempkow, R./Müller, M./Stratmann, F./Wannemacher, K.* (2019): Zum Stand der Digitalisierung der Hochschulen in Deutschland in Forschung, Lehre und Verwaltung. In: Qualität in der Wissenschaft, 13 (2), S. 34-40.
- Gutachten der Datenethikkommission* (2019): www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/it-digitalpolitik/gutachten-datenethikkommission.html (02.04.2020).
- Huber, L.* (2019): „Bildung durch Wissenschaft“ als Qualität des Studiums. In: Das Hochschulwesen, 67 (6), S. 154-159.
- Huber, L.* (2016): „Studium Generale“ oder „Schlüsselqualifikationen“? Ein Orientierungsversuch im Feld der Hochschulbildung. In: Konnertz, U./Mühleisen, S. (Hg.): Bildung und Schlüsselqualifikationen. Zur Rolle der Schlüsselqualifikationen an den Universitäten. Frankfurt a.M., S. 101-122.
- Ihme, J. M./Senkbeil, M.* (2017): Warum können Jugendliche ihre eigenen computerbezogenen Kompetenzen nicht realistisch einschätzen? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 49 (1), S. 24-37.
- Janschitz, G./Monitzer, S./Slepcevic-Zach, P./Dreisiebner, G./Stock, M./Kopp, M.* (2019): Analyse und Förderung des Erwerbs digitaler Kompetenzen für Studierende (DiKoS). www.bwpat.de/wipaed-at2/janschitz_et_al_wipaed-at_2019.pdf (02.04.2020).
- KMK* (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Kultusministerkonferenz.
- Krempkow, R./Mitterauer, L./Pohlentz, P.* (Hg.) (2019): Digitalisierung der Hochschulen. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW), 13 (2).
- Krempkow, R.* (2020): Auf dem Weg zu digitalen Kompetenzen. Dokumentation zum Projekt Erfassung fächerübergreifender und digitaler Kompetenzen für die Qualitätsentwicklung der Lehre. Humboldt-Universität zu Berlin (Hg.), Berlin.
- Krempkow, R.* (2019): Acquire interdisciplinary and digital competences for the quality development of teaching. International Strategy Conference "Strategies Beyond Borders – Transforming Higher Education in a Digital Age". German Academic Exchange Service and Hochschulforum Digitalisierung. Allianz-Forum, 09.-10.12.2019, Berlin.
- Müller-Michaels, H.* (2019): Baut endlich ein College. www.jmwiarda.de/2019/03/26/baut-endlich-ein-college (02.04.2019).
- Pastohr, M.* (2019): Auszubildende als Digitalisierungsscouts. Das Projekt Digi-scouts. 04.11.2019, Präsentation, Haus der Deutschen Wirtschaft. Berlin.
- Petri, P. S./Weingardt, V./Kersting, M.* (2019): Let's get to the hard facts – Erfassung von Intelligenz im Rahmen von Online Self-Assessments. In: Empirische Pädagogik 33 (3), pp. 307-330.
- Plasa, T./Kmiotek-Meier, E./Ebert, A./Schmatz, R.* (2019): Generische Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. In: Qualität in der Wissenschaft, 13 (2), S. 48-56.
- Schaeper, H./Briedis, K.* (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Hannover.
- Schaper, N.* (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Ausgearbeitet für die HRK von Niclas Schaper, unter Mitwirkung von Oliver Reis und Johannes Wildt sowie Eva Horvath und Elena Bender.
- Schüller, K./Busch, P./Hindinger, C.* (2019): Future Skills: Ein Framework für Data Literacy. Kompetenzrahmen und Forschungsbericht. Hochschulforum Digitalisierung, Arbeitsbericht Nr. 47. Berlin.
- Schulze-Heuling, L./Wild, S.* (2020): Welche digitalen Kompetenzen weisen Studienanfänger*innen der Wirtschaftswissenschaften im dualen Studium auf? – eine explorative Profilanalyse. Abstract zur Online-Conference der 15. Jahrestagung der GfHf. www.gfhf2020.de (27.03.2020).
- Senkbeil, M./Ihme, J. M.* (2017): NEPS Technical Report for Computer Literacy. NEPS Survey Paper 25.
- Spitzer, M.* (2012): Digitale Demenz. In: Nervenheilkunde, 7-8, S. 493-497.
- Stifterverband* (2018): Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen. Discussion Paper. www.stifterverband.org/download/file/6360 (02.04.2020).
- Tenorth, H.-E.* (2020): Bildung durch Wissenschaft. Ein Bildungskonzept in seiner Geschichte. In: Schlaeger, J./Tenorth, H.-E.: Bildung durch Wissenschaft. Vom Nutzen forschenden Lernens. Berlin.
- Vrana, R.* (2016): Digital Literacy as a Boost Factor in Employability of Students. In: Information Literacy: Key to an Inclusive Society: 4th European Conference Communications in Computer and Information Science. Prague, Czech Republic, 10-13.10.2016. Revised Selected Papers, pp. 169-178, DOI: 10.1007/978-3-319-52162-6_17.
- Webler, W.-D.* (2018): Einführung des geschäftsführenden Herausgebers. In: Das Hochschulwesen, 66 (1+2), S. 1-2.
- Wild, S./Deuer, E./Pohlentz, P.* (2018): Studieneinflussverständnis von hauptamtlichen Lehrkräften im Studienbereich Wirtschaft der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) – Ein Typisierungsversuch. In: Zeitschrift für Evaluation – ZfEv, 17 (2), S. 269-288.
- Wortmann, M./Paunov, C./Nüse, L.* (2020): Gefährliches Ungleichgewicht bei Innovationen. <https://makronom.de/gefaehrliches-ungleichgewicht-bei-innovationen> (28.01.2020).

Anhang

Fragebogentext zur Erfassung digitaler Kompetenzen

Nachfolgend bitten wir Sie, jeweils Ihre Ausprägung der Kompetenzen einzuschätzen, auf einer Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft vollkommen zu):

1. Ich kann Informationsbedarfe bestimmen (für mich selbst und für eine andere Person).
2. Ich kann fortgeschrittene Suchstrategien anwenden (z.B. Suchoperatoren) um eine Suchanfrage im Internet einzugrenzen.
3. Ich kann mittels bestimmter Kriterien die Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit von Informationen aus dem Internet erklären.
 - Bitte nennen Sie nachfolgend einige Kriterien:
.....
4. Ich kann Suchstrategien im Internet an meine persönlichen Bedarfe anpassen.
 - Welche Suchstrategien verwenden Sie hierfür?
.....
5. Ich kann aus der Vielzahl an Kommunikations-Tools das für die Zusammenarbeit mit anderen Personen am besten geeignete nutzen.
6. Ich kann unterscheiden, welche Tools geeignet sind, um Inhalte gemeinsam zu erstellen und zu verwalten (z.B. gleichzeitiges Arbeiten zweier Personen am selben Text).
7. Ich kann unvorhergesehene Schwierigkeiten bewältigen, die bei der Zusammenarbeit mit Kommunikations-Tools entstehen (z.B. wenn die Änderungen einer anderen Person in einem gemeinsam bearbeiteten Dokument nicht aktualisiert werden).
8. Ich kann komplexe multimediale Inhalte in unterschiedlichen Formaten mittels einer Vielfalt von digitalen Plattformen, Tools und Umgebungen produzieren und modifizieren.
9. Ich beherrsche fortgeschrittene Formatierungsfunktionen von unterschiedlichen Tools (z.B. Serienbriefe, Zusammenfügen von Dokumenten aus unterschiedlichen Formaten, Benutzung von fortgeschrittenen Formeln, Makros, usw.).
10. Ich weiss, wie man Lizenzen und Copyrights anwendet.

11. Ich kann in einer komplexen Situation die angemessenste Anleitung für ein Computertool bestimmen, um ein auftretendes Problem oder eine spezielle Aufgabe zu lösen.
12. Ich kann für meine persönlichen Bedarfe und für die einer anderen Person die angemessensten Sicherheitseinstellungen für Geräte und/oder Anwendungen auswählen (z.B. starkes Passwort, Überprüfung früherer Logins).
 - Bitte nennen Sie Kriterien für starke Passwörter:
.....
13. Ich kann die Sicherheitseinstellungen meiner digitalen Geräte konfigurieren oder ändern.
14. Ich kann die Sicherheitsrisiken in verschiedenen digitalen Umgebungen unterscheiden (z.B. Phishing-Versuche und Fake-Profilen zuverlässig erkennen).
15. Ich kann auch in komplexen digitalen Umgebungen den angemessensten Weg bestimmen, um die Privatsphäre zu schützen (z.B. wie ich Adresse und Telefonnummer schütze, wenn ich ein Foto über einen Twitter-Account teilen will).
16. Ich kann den angemessensten Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien bestimmen, um Gesundheitsprobleme (physisch und psychisch) zu vermeiden.
17. Ich weiß, wie ich digitale Technologien zur (besseren) Wahrnehmung sozialer Verantwortung und sozialer Inklusion anpassen kann.
 - Bitte nennen Sie Beispiele hierfür:²¹
.....
18. Ich kann die richtige Anwendung, Gerät, Programm, Software oder Service für mich und auch für andere auswählen, um ein Problem zu lösen (z.B. eine geeignete digitale Plattform finden, um meine mathematischen Fähigkeiten zu verbessern).
19. Ich kann bestimmen, an welchen Stellen digitale Kompetenzen für mich selbst oder auch für eine andere Person weiterentwickelt werden sollten (um z.B. mit einer digitalen Plattform meine mathematischen Fähigkeiten zu verbessern).
20. Ich kann einer Freundin/einem Freund erklären, welche Aktivitäten ich warum unternehme, um mit meinen digitalen Kompetenzen auf einem aktuellen Stand zu bleiben.

²¹ Das Item 17 wurde inzwischen reformuliert und aufgetrennt in 2 Items.

■ René Krempkow, Dr., wiss. Referent in der Stabsstelle Qualitätsmanagement der Humboldt-Universität zu Berlin, E-Mail: rene.krempkow@hu-berlin.de

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+4/2020
Wissenschaftskommunikation

Wolff-Dietrich Webler
Wissenschaftskommunikation -
Ein Überblick

Fo-Gespräch zwischen Matthias
Kleiner und Wolff-Dietrich Webler

Fo-Gespräch zwischen Verena Ahne
und Stefan Thurner

Wilhelm Krull
The Changing Face of Nationalism and
the Future of the European Higher
Education and Research Area

Claudia Kemfert
Learning by doing: der begeisterte
Brückenschlag zwischen
Wissenschaft und Öffentlichkeit

Robert Arlinghaus & Eva-Maria Cyrus
Wissenschaftskommunikation
gewinnbringend gestalten.
Beispiele aus der sozial-ökologischen
Fischereiforschung

Olaf Köller
Schulische Bildungsprozesse in der
Corona-Krise: Erfahrungen aus der
Mitarbeit an der dritten Ad-hoc-
Stellungnahme der Leopoldina

Martin Kowarsch
Beratung für Corona- und
Klimapolitik: Fakten,
Handlungsvorschläge oder gar Ziele?

Thomas König
Wissenschaftliche Politikberatung in
Österreich. Die Erfahrungen mit der
Einrichtung und Durchführung eines
„Future Operations Clearing Board“

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 1+2/2021
(Vorschau)

Uwe Schmidt
Welche Bedeutung hat
Persönlichkeitsbildung im Kontext
von Qualitätssicherung?

*Cordelia Menz, Juliane Rutsch
& Birgit Spinath*
Strukturelle Gerechtigkeitsaspekte bei
der Einführung eines
Studieneignungstests im Studiengang
Bachelor Psychologie

*Pascale Stephanie Petri
& Sang-Min Park*
Nutzung hochschulinterner Expertise
zur Entwicklung von Online-Selbst-
reflexionstests für Studieninteressierte

Anne-Sophie Rosati & Karin Schleider
Selbstwirksamkeitserwartungen im
Hochschulstudium: Ausprägungen,
Entwicklungsverläufe und mögliche
Einflussfaktoren

Sylvia Heuchemer
Zur Bedeutung von Praxisbezügen in
der Hochschulbildung

Michael Krohn
Hochschulbildung in Zeiten von
Corona – Kompetenzentwicklung
zwischen Gesundheit und
Digitalisierung sozial einbetten

Wolff-Dietrich Webler
Zwischenruf zum Bildungsbegriff bzw.
seinem unklaren Gebrauch (z.B.
bildungsferne, bildungsnahe Familien
bzw. Schichten)

*Janine Tögel, Uwe Faßbender
& Matthias Pilz*
Forschendes Lernen in der Hochschule
– Ein Ansatz und dessen
Lernauswirkungen im Kontext der
Fallstudienarbeit

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1/2021
Befunde der Quantitativen
Wissenschaftsforschung

*Organisations- und
Managementforschung*

*Heinz Ahn, Marcel Clermont
& Julia Langner*
Effizienzmessung in der Hochschule
– Verfahrenseinsatz und
Implikationen für das
Hochschulmanagement

*Matthias Geissler, Sabine Gralka
& Michael Wohlgemuth*
Effizienzmessung im
Hochschulsektor: Ein Vergleich
zitationsbasierter
Output-Indikatoren

*Tetyana Melnychuk, Lukas Galke,
Eva Seidlmayer, Konrad U. Förstner,
Klaus Tochtermann & Carsten
Schultz*
Früherkennung wissenschaftlicher
Konvergenz im
Hochschulmanagement

HM-Gespräch

Quantitative Hochschulforschung –
Impulse für das
Hochschulmanagement?
HM-Gespräch mit Stefan Hornbostel

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 1/2021

Onboarding-Programme für neu berufene Professor*innen (Vertiefung)

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler

Anmerkungen zur Struktur von Onboarding-Programmen für neu berufene Professor*innen, zu Ursachen des Fernbleibens und zur Förderung der Teilnahmebereitschaft

Beate A. Schücking

Onboarding für Neuberufene an der Universität Leipzig

Dieter Frey, Silke Weisweiler, Mariella Stockkamp, Irmgard Mausz & Lisa Weihrauch

Neuberufen an der LMU München – Vorstellung des Onboarding Prozesses

Christopher Bauer

Onboarding für Professor*innen an der Universität Duisburg-Essen

Annette Mayer & Heike Wieland
Professionell lehren, forschen, führen!
Neuberufen@TUB
Das Neuberufenen-Programm an der TU Berlin

Personal- und Organisationsforschung

Fred G. Becker

Inplacementprogramme für Neuberufene:
Verständnis, Strategietypen, Verantwortliche

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1+2/2021

Zweifel und Erfolg im Fokus von Beratung

Heike Alberts

Erreichbarkeit von Studienzweifler*innen in Kooperation mit dem Mentoring-System an der Universität Duisburg-Essen

Jens Behrmann & Oliver Claves
Erfolgreich zweifeln – das Netzwerk „Studienzweifel“ in Kassel

Gitte Lindmaier et al.
Studienverlaufsmonitoring: frühzeitige Beratung und strukturelle Qualitätsverbesserung

Franziska Schulze-Stocker et al.
Verknüpfung von Studienerfolgs- und Qualitätsmanagement

Teresa Korsmeier et al.
Prokrastination bei Studierenden verringern durch Anwendung eines Ratgebers im Gruppensetting

Alexander Bazhin
Förderung der Lernschlüsselkompetenzen in der Studieneingangsphase

Franziska Lorz & Wiebke Lückert
Statistische Erfassung in der Studienberatung – Nur Mittel zum Zweck oder wichtiges Qualitätsinstrument?!

Maria Worf et al.
Brauchen Hochschulen Beratung für ihre Studierenden?

Juliane Quiring
Psychologische/psychosoziale Beratung an Hochschulen – eine zentrale Beratungsstelle oder Berater*innen direkt an den Fakultäten?

Karin Gavin-Kramer & Rudolf Menne
Zur Geschichte der Studien- und Studierendenberatung an der Universität in Frankfurt am Main



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 Hinweisen für Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website: 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
Hofgebäude
33613 Bielefeld

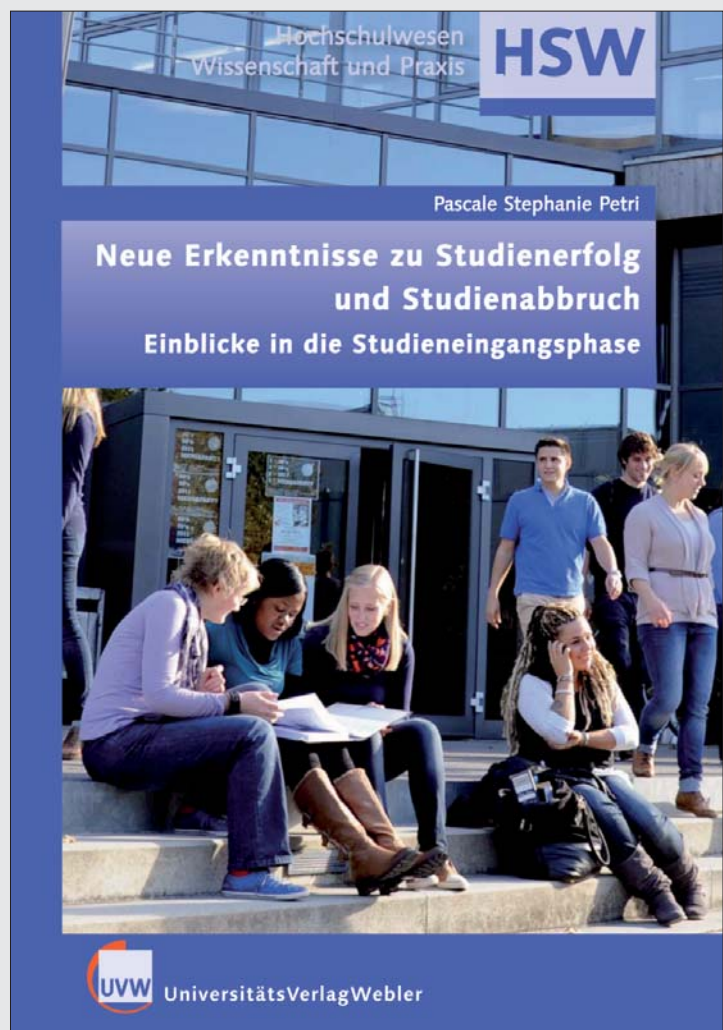
Pascale Stephanie Petri

Neue Erkenntnisse zu Studienerfolg und Studienabbruch Einblicke in die Studieneingangsphase

Die Studieneingangsphase gilt als besonders kritisch: Der Peak der Studienabbruchzahlen findet sich in den ersten beiden Hochschulsemestern. Schon seit langem werden zu hohe Abbruchquoten beklagt.

Die sozial- und erziehungswissenschaftliche sowie psychologische Forschung kann mit einer soliden Bandbreite an Theorien und empirischen Befunden zu Prädiktoren von Studienerfolg und -abbruch aufwarten, doch stehen diese meist disparat nebeneinander.

Die vorliegende Arbeit hat sich daher über den bloßen Vergleich der verschiedenen Perspektiven hinaus deren Integration zu einem Prozessmodell des Studieneinstiegs zum Ziel gemacht, welches detaillierte Einblicke auf Mikroebene bietet. Wie das empirisch bewährte Erlebens-Orientierte-Studieneinstiegs-Modell (EOS-Modell) die präventive Förderdiagnostik an Hochschulen inspirieren kann und welche praktischen Implikationen es für die Betreuung Studierender bietet, wird nicht nur diskutiert, sondern anhand einer Pilotstudie plastisch veranschaulicht.



ISBN 978-3-946017-23-3, Bielefeld 2021, ca. 280 Seiten, 43.90 Euro zzgl. Versand

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

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