

Die Qualität von Studium und Lehre beschäftigt seit Jahrzehnten u.a. die Hochschulen, die Bildungspolitik sowie die Abnehmer von Hochschulabsolventen. Zu diesem Thema existieren unterschiedlichste Definitionen, viele empirische Aufarbeitungen, einige Modelle, aber kaum theoretische Ansätze. Trotz mannigfaltiger Schwerpunkte (z.B. Kontextabhängigkeit, Relativität, Mehrdimensionalität) und Perspektiven (z.B. Leistungsmessung, studentische Veranstaltungskritik, Selbstevaluation, Fremdevaluation, Akkreditierung, Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement) ist die Frage nach der Qualität von Studium und Lehre immer noch nicht abschließend geklärt.

Im Bericht „Referenzrahmen zur Lehr- und Studienqualität“ (Multrus 2013; Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 67) wird der Versuch unternommen, die vielfältigen Ansätze zu strukturieren, die Diskussion darüber zu bereichern und Lösungsmöglichkeiten anzubieten. Der nachfolgende Beitrag ist ein Auszug aus diesem Bericht.

42.1 Zur Frage nach der Qualität von Studium und Lehre

Die Aufarbeitung des Themengebietes „Studienqualität“ ist ein umfangreiches Unterfangen, da es mannigfaltige Ansätze, empirische Arbeiten und Befunde dazu gibt. Bevor diese jedoch zusammengestellt und analysiert werden, sollen zuvor einige grundlegende Überlegungen dazu angestellt werden.

Perspektiven und Herangehensweisen

Die Antwort auf die Frage, was Studienqualität ist, hängt unter anderem davon ab, aus welcher Perspektive heraus nach ihr gefragt wird. Zum einen sind verschiedene Gruppen zu nennen, welche die Studienqualität aus verschiedenen Blickwinkeln erleben oder beurteilen, bedingt durch ihre unterschiedlichen Erwartungen und Ziele: Studierende, Lehrende, Absolventen, Hochschule, Arbeitgeber, Politik und Öffentlichkeit, sowie wissenschaftliche Akteure.

Jede dieser Gruppen vertritt andere Definitionen, Erwartungen und Forderungen an die Qualität einer Hochschulausbildung, die sich zusätzlich noch nach der fachlichen Zugehörigkeit unterscheiden kann. Verantwortlich dafür ist die jeweilige Platzierung der Gruppe innerhalb des Ausbildungssystems, mit den sich daraus ergebenden unterschiedlichen Voraussetzungen und Zielvorstellungen.

Den *Studierenden* ist vorrangig die gute Lehre wichtig. Zwar geht es ihnen auch um das zukünftige Ergebnis, den erfolgreichen Berufseinstieg nach einem guten Abschluss, doch sind sie vorrangig am Studium interessiert. Sie sind Teil des Vermittlungsprozesses, weshalb sie Qualität nicht nur mit Inhalten und Erträgen, sondern besonders auch mit deren erfahrbarer Umsetzung in Beziehung setzen. Sie haben daher eher eine prozessorientierte Sichtweise auf die Studienqualität, die jedoch nicht unabhängig ist von ihrem Bedarf und ihren Zielvorstellungen. Als Rezipienten erleben sie die Lehr- und Studienqualität direkt und evaluieren diese durch ihre Erfahrungen und Erwartungen, ihre Sichtweise ist damit auch rezeptiv.

Die *Lehrenden* stellen jene Gruppe, welche die Qualität inhaltlich aufbaut. Sie definieren die Lehrinhalte und deren Umsetzung. Ihre Aufgabe ist damit eine definitorische. Gleichzeitig müssen sie die Vermittlung gewährleisten, womit ihnen auch die tutoriale Umsetzung zukommt. Garant für die Qualität ist die Kompetenz der Lehrenden, ihre fachlichen und überfachlichen, ihre didaktischen und tutorialen Fähigkeiten, die ihnen durch ihre Stellung meist zugesprochen werden.

Die *Hochschulen* liefern die Rahmenbedingungen für die Lehrenden und die Studierenden. Sie stellen die Ressourcen, von der Ausstattung bis hin zur Forschung, und sie setzen Vorgaben und Leitprofile. Ihre Aufgabe ist vorrangig die Sicherung der Qualität, womit sie eine etablierende Sicht auf die Studienqualität haben, mit Blick auf die Erhaltung und Verbesserung.

Die *Absolventen* beurteilen die erforderte Qualität ihrer Ausbildung rückblickend in ihrer Gesamtheit. Dabei können sie deren Auswirkungen auf ihre beruflichen Möglichkeiten mit einbeziehen und mit ihren früheren Zielvorstellungen abgleichen. Ihre Sichtweise ist damit retrospektiv evaluatorisch, aber reflektorisch ausgerichtet auf den erfahrenen und beruflich einsetzbaren Ertrag.

Die *Arbeitgeber* definieren und beurteilen Qualifikationen, die sie von Absolventen erwarten. Ihre Vorstellungen sind nutzenorientiert, da sie aus den qualitativen Fähigkeiten der Arbeitssuchenden Vorteile und Gewinne ziehen wollen. Ihre Vorstellungen sind damit an ihrem spezifischen Bedarf ausgerichtet, und nicht vorrangig an traditionell fachlichen Vorgaben.

Der *Politik und Öffentlichkeit* geht es darum, dass die Hochschulen qualifizierte Absolventen liefern, die wichtige Aufgaben und Funktionen übernehmen können, um die gesamtgesellschaftliche Situation zu erhalten und zu verbessern. Hier können auch Idealvorstellungen von akademischen Fähigkeiten hineinspielen, die fachliche wie überfachliche Kompetenzen betreffen.

Diesem Spiel der Perspektiven und Interessen will sich die wissenschaftliche Analyse entziehen. Sie stellt sich zwei Aufgaben: Einerseits versucht sie zu rekonstruieren, was unter „Studienqualität“ jeweils gesetzt und gefordert wird, wie der Aushandlungsprozess abläuft und wer letztlich bestimmend bleibt. Andererseits versucht sie analytisch zu klären, wie das Konzept theoretisch-allgemein gefasst werden kann (z.B. Dimensionen) und wie es gemessen (bemessen) werden könnte und anhand welcher Instrumente?

Wenn von Qualität die Rede ist, dann muss entschieden werden, ob es sich um ein eigenständiges Merkmal oder um ein Kriterium bzw. Schwellenwert in einem Kontinuum handeln soll. Qualität ist ein Konstrukt, es hat keine physikalische Entsprechung. Wird sie als ein eigenständiges Merkmal angesehen, dann ist sie im Sinne eines Indikators zu bestimmen, zu messen und zu analysieren. Stellt die Qualität einen bestimmten Ausprägungsgrad eines oder mehrerer Merkmale dar, dann ist sie ein Kriterium. Abhängig davon, welches Verständnis zugrundegelegt wird, ergeben sich Folgerungen für die Messung und Bestimmung. Als eigenes Merkmal kann Qualität auch schlecht sein, als Kriterium jedoch nicht.

Eine weitere Abhängigkeit ergibt sich durch die Herangehensweise, mit der versucht wird, Qualität zu bestimmen. Denn der Zugang zur Analyse der Studienqualität bestimmt deren Aussagerichtung. Es ist ein Unterschied, wonach gefragt wird: dem Aufbau oder den Bestandteilen der Studienqualität, ihren Inhalten, ihrer Messung, ihren Ergebnissen, ihrer Umsetzung oder nach ihren Bedingungen.

Die Frage nach den *Grundbestandteilen* der Lehr- und Studienqualität oder ihren Inhalten ist definitorisch und gleichzeitig strukturell ausgerichtet. Denn es geht um die Bestimmung von Merkmalen, Elementen und Bedingungen, die zusammen die Studienqualität als Ganzes ergeben, also um den Aufbau und die Struktur von Qualität in der Hochschulausbildung. Dieser Frage widmen sich meist die dimensional Modelle der Studienqualität.

Die *Messung* der Qualität hat einen anderen Blickwinkel. Zum einen bezieht sie sich auf die definitorische Frage nach den Bestandteilen der Qualität, weil diese erst bekannt sein müssen, damit sie erfasst werden können. Insofern ist eine Definition oder zumindest eine Operationalisierung Voraussetzung für die Messung. Diese kann empirisch, pragmatisch oder theoretisch gegeben werden.

Zum anderen bezieht sich die Messung auf die Frage nach der Güte. Ab wann kann von einer hohen Qualität gesprochen werden? Welches Messergebnis definiert Güte? Es bedarf also Kriterien, die für die Messung auch eine Interpretation erlauben. Werden Gütekriterien gesetzt, dann kann jegliches Merkmal im Sinne von Qualität Beachtung finden.

Der Blick auf die *Ergebnisse* der Ausbildung bewertet gleichzeitig deren Zielsetzungen. Die Qualität oder deren Güte wird an den Ergebnissen gemessen, ohne auf deren Struktur eingehen zu müssen. Die entscheidende Frage ist hier nicht, was ist Qualität, sondern was soll Qualität erreichen. In dieser Sichtweise wird Studienqualität vorrangig im Hinblick auf den Studienerfolg bzw. die Berufsbefähigung bewertet. Das Maß für die Qualität ist damit ein (äußeres) Kriterium.

Die Frage nach der *Umsetzung* oder den *Bedingungen* für Qualität bezieht sich auf den Prozess der Herstellung von Qualität. Es wird untersucht, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, dass sich Qualität ausbilden kann, bzw. welche Rahmenbedingungen vorhanden sein müssen, um jene Ausprägungsgrade zu erreichen, die Qualität definieren.

Ebenen und Differenzierungen in der Qualitätsbeurteilung

Eine weitere Frage betrifft die Lokalisation der Qualität in der Hochschule. Diese umfasst als System verschiedene Ebenen, deren jeweilige Qualität unterschiedlich zu erfassen ist. Denn es ist ein Unterschied, ob nach der Qualität einer Hochschule, einer Fachrichtung, einer Veranstaltung, eines Lehrenden oder eines Studierenden gefragt wird, und ob Ausstattung oder Lehrmaterialien, Vermittlung oder Erträge analysiert werden. Hinzu kommt, dass Merkmale, anhand derer Qualität beurteilt werden soll, auf den jeweiligen Ebenen andere Ausprägungen aufweisen. Praxisbezüge innerhalb einer Lehrveranstaltung sind nicht gleichzusetzen mit Praxisbezügen eines Studienganges, zu denen auch ein Praktikum zählen kann.

Auf einer allgemeineren Ebene muss auch nach dem Ziel und Zweck einer Hochschulausbildung gefragt werden. Damit kommt ein besonders wichtiger Punkt ins Spiel, nämlich die Besonderheit der Hochschulausbildung in Differenzierung zu allen anderen Ausbildungssystemen. Dabei ist nicht nur die Identifizierung dieser Merkmale von Bedeutung sondern auch deren Beschaffenheit. Wird die Qualität einer Ausbildung allgemein behandelt, dann muss sie auf alle Ausbildungssysteme anwendbar sein. Die Studienqualität muss allerdings das Spezifikum der hochschulischen Ausbildung abbilden können, um sich von den anderen Ausbildungen zu differenzieren. Die wichtige Frage dabei ist, ob es sich um einen inhärenten Bestandteil der Qualität handelt, womit die Analyse der Studienqualität nicht ohne weiteres übertragbar auf andere Systeme wäre, oder ob es sich bei der Studienqualität innerhalb der Struktur der Qualität um eine oder mehrere zusätzliche Dimensionen handelt, die für andere Systeme ausgeblendet werden können.

Rahmenbedingungen und Verankerung der Studienqualität

Rahmenbedingungen sind Merkmale, die die Studienqualität beeinflussen und durch das Ausbildungssystem nur bedingt bzw. eingeschränkt beeinflusst werden können. Solche Rahmenbedingungen können grundständige Einheiten betreffen, wie die Lehrenden und die Lernenden, ihre Motivation und ihre Befähigung. Sie können Vorgaben

der Hochschulen, der Politik oder der Gesellschaft beinhalten, wie die Anzahl an Studierenden oder die finanziellen Leistungen. Dabei können sich miteinander unvereinbare Forderungen unterschiedlicher Gruppen oder Ideale gegenüberstehen.

Die definitorische Bestimmung von Qualität, deren Herleitung oder Einpassung kann unterschiedlich verankert werden. Möglich wäre z.B. eine pragmatische Verankerung an den Erfordernissen der Praxis oder eine normative Setzung, orientiert an gesellschaftspolitischen Erwartungen. Die Forderungen der Wirtschaft an die Ausbildungseinheiten der Hochschulen oder die Ziele der Europäischen Union (EU) könnten als solche Vorgaben dienen, an denen die Bestimmung verankert wird. Daraus lassen sich Best-Practise-Konzepte ableiten, die zum Benchmarking herangezogen werden können.

Eine andere Möglichkeit ist die empirische Verankerung an Untersuchungsergebnissen. Sie beziehen sich auf die Analyse vorhandener Daten, die Aussagen zur Qualität machen sollen. Die Ergebnisse sind abhängig von der Datenauswahl, den wissenschaftlichen Standards, den eingesetzten Methoden und den zu prüfenden Hypothesen. Letztere können induktiver oder deduktiver Natur sein, abhängig von den statistischen Verfahren ebenso wie von den getroffenen Annahmen, wobei letztere an Modellen oder an Paradigmen festgemacht sein können. Die Befunde können Dimensionen, Indikatoren oder sogar Formeln liefern, die Potentiale erkennen lassen oder formale Schlussfolgerungen ermöglichen. Daraus lassen sich Standards, Kriterien, Indikatoren oder Indexe herleiten, anhand derer Qualitätsprüfungen möglich werden.

Schließlich besteht die Möglichkeit einer theoretischen Verankerung. Sie hat den höchsten Anspruch und den konsequentesten Zugang zur Klärung von Qualität. Der Aufbau einer neuen und eigenständigen Theorie, die Beschaffenheit, Einbindung und Nutzung von Qualität abbilden kann, wäre eine Möglichkeit, die bislang jedoch noch nicht erfolgt ist. Eine andere Möglichkeit ist die Einpassung des Themenfeldes in eine bestehende und bewährte Theorie, für die manche Elemente vielleicht neu angepasst werden müssten. Der bedeutsame Effekt einer theoretischen Verankerung wäre die Befähigung zur Beschreibung, Erklärung und Vorhersage der Zustände und Vorgänge der Lehr- und Studienqualität. Sie sollte letztlich das Ziel jeder wissenschaftlichen Anstrengung sein, weshalb diesem Weg die Priorität zukommt, obwohl ein Erfolg am schwierigsten zu gewährleisten ist.

Komplexität und Indikatoren der Qualitätserfassung

Aufgrund der Komplexität des Themenfeldes lassen sich vier Aufgabenbereiche differenzieren, die jeweils gesonderte Entscheidungen verlangen:

1. Spezifität vs. Generalität

Es können begrenzte Modelle entwickelt werden, die eine spezifische Sichtweise auf die Studien- und Lehrqualität einnehmen, abhängig davon, für welche Gruppe im Ausbildungssystem Aussagen gemacht und welche Art von Erkenntnissen für welche Ebenen gewonnen werden sollen. Oder es kann ein allgemeines Modell der Hochschule, des Ausbildungssystems oder der Ausbildung eruiert werden, wobei das Spezifikum Hochschule im Mittelpunkt steht. Unter theoretischer Sicht müssen solche Modelle ineinander überführbar sein, entweder durch Verallgemeinerung oder durch Spezifizierung.

2. Differenzen vs. Gemeinsamkeiten

Für den Aufbau eines allgemeinen Modells müssen daher Gemeinsamkeiten der spezifischen Modelle erarbeitet werden. Unterschiedliche Ansätze und Vorgehensweisen müssen danach untersucht werden, welche Unterschiede zwischen ihnen bestehen und wodurch diese erzeugt werden. Gleichzeitig muss aber auch geklärt werden, inwieweit diese Unterschiede Gemeinsamkeiten aufweisen und durch eine allgemeinere

Sicht vergleichbar werden. Dies kann direkt die Merkmalsebene betreffen, wenn bestimmte Merkmale in unterschiedlichen Modellen unterschiedliche Bedeutung erhalten. Oder wenn unterschiedlichen Merkmalen in verschiedenen Modellen die gleiche Bedeutung zugewiesen wird.

3. Strukturierung des Themenfeldes

Die Differenzierung von Dimensionen und Ebenen kann das Themenfeld sinnvoll vorstrukturieren und gleichzeitig unterschiedliche Zugänge bieten. Dadurch können Teilbereiche umfassend analysiert werden, ebenso wie das Zusammenwirken zwischen Teilbereichen. Gleichzeitig kann daran überprüft werden, inwieweit dabei ein- oder mehrdeutig Dimensionierungen zustande kommen. Letztendliches Ziel wird das Auffinden von übergreifenden Strukturen sein, in die sich die identifizierten Dimensionen und Ebenen vollständig abbilden lassen. Solche Strukturen können einem komplexen Feld Ordnung bieten. Die Zusammenführung in größere Bereiche liefert Überschaubarkeit, engt damit aber auch Inhalte und Interpretationen ein. Beispiele für Strukturierung bieten die Dimensionierungen der Studienqualität nach inhaltlichen Bereichen, die sich in unterschiedlichen Arbeiten finden. Andere Ansätze versuchen das Themenfeld zeitlich zu strukturieren, indem nach Vorgaben, Umsetzung und Ergebnissen unterschieden wird. Weitere Möglichkeiten wären räumliche Differenzierungen, individuelle Differenzierungen, Unterscheidungen nach Erwartungen und ihre Erfüllung, nach Ressourcen und Veränderungen oder Kosten-Nutzenanalysen.

4. Merkmalsbestimmung

Unabhängig von Modell und Erkenntniserwartung müssen mögliche zu prüfende Merkmale zusammengestellt werden. In Abhängigkeit von der Untersuchungsfrage und deren Zugang kann die Einflussnahme von Merkmalen oder Bereichen direkt oder indirekt sein, die sich bei Veränderung der Bedingungen wandeln können. D.h. ein und dieselben Merkmale können grundständige oder Rahmenbedingungen sein, je nach Art der Fragestellung. Wird nach jenen Merkmalen gefragt, die für ein allgemeines Modell der Hochschule gelten sollen, muss nach Gemeinsamkeiten gefahndet werden, die für alle spezifischen Gruppen gleichermaßen gelten, und es muss die Besonderheit des Ausbildungssystems berücksichtigt werden. Unter diesen Anspruch fallen die nachfolgenden acht Bereiche: Einige betreffen das Spezifikum der Hochschulausbildung, andere die Erträge der Ausbildung, die in allen Gruppen als Erwartungen vorhanden sind.

Wissenschaftlichkeit

Die wissenschaftlichen Kenntnisse sind jene Fertigkeiten, die eine akademische Ausbildung von allen anderen Ausbildungsarten unterscheidet. Von einer Hochschulausbildung wird eine wissenschaftliche Ausbildung erwartet und gefordert. Je nach Blickwinkel, können die folgenden drei Merkmale als zur Wissenschaft zugehörig betrachtet werden.

Forschung

Die Forschung ist ein zweites Merkmal, das die Hochschulausbildung von allen anderen Ausbildungssystemen unterscheiden können sollte. Denn sie ist die definierte Aufgabe der Hochschulen, die in die Ausbildung integriert sein sollte.

Theorieverständnis

Die Beschäftigung mit Theorien, deren Kenntnis, aber auch deren Anwendungsmöglichkeiten, ist Teil einer Hochschulausbildung. Dazu gehört die Möglichkeit der Ableitung und Übernahme der theoretischen Vorgaben auf neue Situationen und Fakten.

Methodenkenntnisse

Auch die Kenntnisse über die Methoden der Wissenschaft und der Forschung (bzw. der Praxis) ist Teil der Hochschulausbildung. Neben den Kenntnissen über die Methoden gehört das Wissen um deren Anwendung und Nutzung und um ihre Reichweite und Interpretation dazu, außerdem die Fähigkeit des praktischen Einsatzes der gelernten Methoden.

Überfachliche Fähigkeiten

Jede Ausbildung geht über das reine Fachwissen und Faktenlernen hinaus, indem sie auch überfachliche Fähigkeiten (z.B. intellektuelle, autonome) erzeugt oder verbessert. Auch in außerhochschulischen Ausbildungen sollen Persönlichkeit und soziale Fähigkeiten mit ausgebildet werden. Dabei geht es um persönliche Reifung, den Erwerb einer gewissen Selbständigkeit oder um die Fähigkeit, mit anderen zu arbeiten, in der Gesellschaft zu bestehen und sich selbst weiterzubilden. Bei einer Hochschulausbildung werden allerdings zusätzliche Kompetenzen betont, wie Entwicklungs- und Innovationsfähigkeiten, Verantwortungsübernahme oder ethische und kulturelle Sichtweisen.

Fachkenntnisse

Jede Ausbildung umfasst wenigstens ein fachliches Gebiet, in dem spezifische Kenntnisse erlangt werden müssen. Sie sind letztlich Ausweis einer absolvierten Ausbildung. Dies betrifft ebenfalls die schulische Ausbildung, wenn auch auf einem allgemeinen und breiten Niveau. Von Hochschulabsolventen wird ein umfangreiches, fundamentales und einsetzbares Fachwissen vorausgesetzt, welches mit Theorien und Anwendungen verbunden ist.

Anwendungswissen

Grundlage einer Ausbildung sind Wissensseinheiten, worunter Fakten und Methoden fallen. Sie bilden eine Basis, an die sich Prozesse der Umsetzung und Anwendung anbinden. Erst die Kenntnisse zur Anwendung des Gelernten liefern Fertigkeiten.

Praktische Fähigkeiten

Die Umsetzung des Anwendungswissens in eine spezifische Tätigkeit bildet durch Einübung praktische Kompetenzen aus. Gleichzeitig gehört zur praktischen Fähigkeit das Wissen um den Einsatz in der Berufspraxis.

Diese Merkmalsbereiche umfassen grundlegende Erwartungen an eine Ausbildung allgemein und an eine Hochschulausbildung im Besonderen. Sie sind damit Grundindikatoren und unverzichtbar für eine Analyse der Studien- und Lehrqualität, unabhängig von der spezifischen Perspektive oder Herangehensweise. Diese bilden vorrangig Erträge des Studiums ab, also Ergebnisse der Ausbildung oder geförderte bzw. erworbene Fähigkeiten. Als Merkmale können sie aber auf unterschiedlichen Ebenen der Ausbildung Beachtung finden, wie z.B. als Kennzeichen des Faches, als Lehrangebot, als Anforderung des Fachbereichs oder als Inhalte des Lehrstoffes bzw. des Vortrags der Lehrenden.

Frank Multrus