

Frank Multrus

Referenzrahmen zur Lehr- und Studienqualität

Aufarbeitung eines facettenreichen Themenfeldes

Frank Multrus

Referenzrahmen zur Lehr- und Studienqualität

Aufarbeitung eines facettenreichen Themenfeldes

**Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (67)
Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, April 2013**

Herausgeber der Reihe „Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung“:

Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz,
Fachbereich Geschichte und Soziologie, 78457 Konstanz
Tel. 07531/88-2896

Die AG Hochschulforschung im Internet:
<http://www.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung>

ISSN 1616-0398

Inhalt

	Seite
Einleitung: Zur Frage nach der Qualität von Studium und Lehre	1
Perspektiven und Herangehensweise.....	1
Ebenen und Differenzierung	3
Rahmenbedingungen und Verankerung	4
Komplexität und Indikatoren	4
1 Bildungsziele und Qualitätskonzepte	7
1.1 Aufgaben der Hochschulen	7
Universitäten und Fachhochschulen	8
1.2 Der Bologna-Prozess	10
Kritik an der Umsetzung	11
Forderungen und Empfehlungen	12
1.3 Neue Perspektiven	13
Wissen und Lernen	14
Kompetenzen	14
Lernergebnisse	18
Studierendenzentriertes Lernen	18
Forschendes Lernen	20
Neugestaltung der Lehre	22
Beschäftigungsbefähigung	23
2 Qualitätssicherung und Verfahren	25
2.1 Akkreditierung	25
2.2 Evaluation	29
Leistungsmessung und Indikatoren	32
2.3 Qualitätssicherung	34
Verfahren der Qualitätssicherung	36
Qualitätsmanagement	36
Qualitätskultur	37
Qualifikationsrahmen	39
Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR)	40
3 Studienqualität	42
3.1 Definitionen und Ansätze	42
Differenzierungen und Perspektiven	44
3.2 Messung und Bestimmung	46
Empfehlungen	47
3.3 Modellbeispiele	48
Modell mit theoretischer Verankerung	50
4 Strukturierung und Einordnung	52
4.1 Strukturierung der Merkmale	52
4.2 Inhaltliche Einordnungen	56
4.3 Zuordnungen nach Modellen	60
4.4 Messung und Diagnose	62
5 Theoriebezug: Funktion und Leistung (Parsons)	65
Auseinandersetzung	66
Funktionale Betrachtung der Studienqualität	72
Folgerungen	77
6 Zur Hochschulforschung (Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor).....	78
6.1 Empirische Befunde aus der Hochschulforschung (Studierendensurvey und SQM)	80
6.2 Diskussion: Nutzung des Studierendensurveys zur Analyse der Studienqualität	85
7 Bilanz, Diskussion und Folgerungen.....	89
Zielsetzungen	89
Synthese	90
Definition	96
Folgerungen	96
Referenzrahmen	97
Literatur	101

Einleitung: Zur Frage nach der Qualität von Studium und Lehre

Das Thema der Qualität von Studium und Lehre beschäftigt seit Jahrzehnten die Hochschulen, die Politik und die Abnehmer der Absolventen. Es existieren unterschiedlichste Definitionen, viele empirische Aufarbeitungen, einige Modelle, aber kaum theoretische Ansätze. Bei der Bestimmung von Qualität werden ganz unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, wie z.B. deren Kontextabhängigkeit, Relativität oder Mehrdimensionalität. Manche Auffassungen lehnen mittlerweile sogar die Bestimmung von Qualität ab, weil sie weder möglich noch nötig erscheint.

Eine Bestimmung der Studien- und Lehrqualität zu liefern ist nicht einfach, denn ein Studium umfasst viele unterschiedliche Ebenen und Bereiche. Hinzu kommt, dass Qualität eine vorausgesetzte Eigenschaft der hochschulischen Ausbildung in Deutschland ist, die zwar gesichert und verbessert werden muss, die aber grundsätzlich als existent und als konstituierendes Element der Hochschulen angesehen wird. Davon zeugen nicht nur die Geschichte der deutschen Hochschulen, die Leistungen in Wissenschaft und Forschung oder der internationale Vergleich, sondern auch die Zunahme der Evaluationsforschung und die Entwicklung von Qualifikationsrahmen.

Die Frage nach der Qualität und ihrer Bestimmung hat daher nicht an Bedeutung verloren, eher sind über die letzten Jahrzehnte hinweg verschiedene Schwerpunkte in den Perspektiven und Herangehensweisen auszumachen. Leistungsmessung, studentische Veranstaltungskritik, Selbstevaluation, Fremdevaluation, Akkreditierung, Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement sind Ausdruck und Beispiele der jeweiligen Fokussierungen.

Empirische Aufarbeitungen können anhand weitläufiger Merkmalskataloge Modelle und Dimensionen liefern. Solche Ansätze sind zwar hilfreich für mögliche Strukturierungen, aber ohne eine theoretische Verankerung bleiben sie abhängig von den Daten und Fragestellungen, in gewisser Weise zufällig und willkürlich, ohne Beleg für eine grundständige Struktur. Denn es bleiben andere Strukturierungen denkbar und empirisch auffindbar. Daher ist es nötig, sich vorab theoretisch mit der Frage der Lehr- und Studienqualität zu befassen, um Modelle und Empirie einpassen und gesicherte Folgerungen ziehen zu können.

Um die Qualität von Studium und Lehre angemessen aufzuarbeiten, erscheint es sinnvoll, sich zunächst zu vergegenwärtigen, dass die zu formulierende Frage nach der Qualität bereits die Herangehensweisen

und Perspektiven teilweise festlegt, womit eine Vorauswahl der möglichen Befunde und deren Interpretation getroffen wird. Deshalb muss im Vorfeld eruiert werden, welche Fragen gestellt werden können, was diese Fragestellungen bedeuten und an Ergebnissen liefern sollen. Ebenso ist zu sondieren, welche Bedingungen und Rahmenvariablen die Analyse der Qualität beeinflussen.

Gleichzeitig bedarf es einer Aufarbeitung des Themengebietes, um Ansätze, Neuerungen und bisherige Befunde einzubinden. Und es bedarf der Verankerung der Informationen und der Perspektiven in ein Grundgerüst, wofür theoretische Ansätze und Überlegungen zu prüfen sind. Schließlich müssen entsprechende empirische Daten zur Überprüfung der Erkenntnisse herangezogen oder ermittelt werden.

Damit ist ein umfangreicher und hoher Anspruch vorgegeben, der in Folge zu diskutieren ist. Dazu muss die Frage nach der Lehr- und Studienqualität auch in einen größeren Zusammenhang gestellt werden, um jene Rahmenbedingungen zu identifizieren, die für später prüfbare Fragen beachtet werden müssen.

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 anderen Blickwinkeln erleben oder beurteilen, bedingt durch ihre unterschiedlichen Erwartungen und Ziele:

- Studierende,
- Lehrende,
- Absolventen,
- Hochschule,
- Arbeitgeber,
- Politik und Öffentlichkeit,
- Sozialwissenschaft.

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 im Studium verhaftet. 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 über das soziale Klima 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 erfahrene 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 reflektorisches 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.

Weitere interessierte Gruppen sind z.B. die angehenden Studierenden oder Lebenspartner. Alle diese Gruppen sind „Stakeholder“ und haben ganz spezifische Erwartungen, die mit ihren persönlichen Interessen und Zielen verbunden sind.

Diesem Spiel der Perspektiven und Interessen will sich die Sozialwissenschaft 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 Berufsfähigkeit 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 Differenzierung

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 wiederum 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 müssen. Praxisbezüge innerhalb einer Lehrveranstaltung sind nicht gleichzusetzen mit Praxisbezügen eines Studienganges, zu denen auch ein Praktikum zählen kann.

Spätestens auf dieser Ebene des Studienganges wird die Unterscheidung von Lehr- und Studienqualität wichtig. Denn das Studium und die Lehre sind nicht gleichzusetzen. Die Lehre ist Teil des gesamten Studiums, welches darüber hinaus weitere Bestandteile aufweist. Hinsichtlich der Frage nach der Qualität müssen daher die Unterschiede wie die Gemeinsamkeiten beider Bereiche geklärt werden.

Um ein Modell der Studienqualität zu erstellen, kann eine der vorhandenen Perspektiven und Herangehensweisen als Ausgangsbasis verwendet werden, um für diesen speziellen Bedarf zu ermitteln, welche Merkmale sinnvoll diese Situation zu beschreiben imstande sind. Dieses Vorgehen erzeugt ein spezifisches Modell, das für eine bestimmte Fragestellung gute Dienste leisten kann.

Ein allgemeines Modell zur Studienqualität muss allerdings alle Perspektiven gleichzeitig verbinden können. Es muss die Frage nach den Bestandteilen ebenso einbeziehen wie die der Messung und des Ergebnisses. Darüber hinaus muss es für alle beteiligten Gruppen und ihre spezifischen Sichtweisen Gültigkeit besitzen. Der Aufbau eines solchen Modells muss also simultan die Frage nach Dimensionen, Messungen und Ergebnissen beantworten, unabhängig von der spezifischen Sichtweise einer zugehörigen Gruppe.

Die Lernenden, die Lehrenden und die Abnehmer des Ausbildungssystems können sehr unterschiedliche Ansätze verfolgen. Sollen alle Gruppierungen gleichzeitig berücksichtigt werden, ist die entscheidende Frage: Wie müsste ein Konzept der Studien- und Lehrqualität beschaffen sein, auf das sich alle Gruppierungen verständigen könnten? Wie müsste eine Ausbildung aussehen, die von allen als qualitativ hochwertig bezeichnet wird? Oder welche kleinsten Gemeinsamkeiten sind in allen Sichtweisen zu identifizieren?

Ein Schritt davor steht eine noch allgemeinere Ebene der Betrachtung. Denn unabhängig von den Beteiligten muss 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 aber 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.

Eine noch allgemeinere Ebene betrifft dann schließlich die Ausbildung selbst, nämlich die Frage nach dem Aufbau, Ablauf und Zweck von Ausbildungssystemen. Aussagen über die Lehr- und Studienqualität müssen als Generalisierung in dieser Ebene ebenfalls abgebildet werden können.

Rahmenbedingungen und Verankerung

Der Kern eines allgemeinen Modells der Studienqualität, das Praxis und Theorie berücksichtigt, wäre eine Struktur von Merkmalen der Studienqualität, deren Bedingungen und Zusammenspiel. Hinzu kommt ein Set von Rahmenbedingungen, die es zu beachten gilt. Darunter fallen jene Merkmale, die die Studienqualität beeinflussen, und durch das Ausbildungssystem nur bedingt bzw. eingeschränkt beeinflusst werden können.

Solche Rahmenbedingungen können sich auf ganz unterschiedliche Bereiche der Ausbildung beziehen. Sie 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.

Aussagen zur Qualität von Studium und Lehre können vor unterschiedlichem Hintergrund getroffen werden. 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 müssen. Der bedeutsame Effekt einer theoretischen Verankerung wäre die Befähigung zur Beschreibung, Erklärung und Vorhersage der Zustände und Vorgänge der Lehr- und Studienqualität. Sie ist letztlich das Ziel jeder wissenschaftlichen Anstrengung, weshalb diesem Weg die Priorität zukommt, obwohl ein Erfolg am schwierigsten zu gewährleisten ist.

Komplexität und Indikatoren

Die bisherigen Darlegungen betreffen unterschiedliche Ansätze, die sich bei der Analyse der Qualität von Studium und Lehre auswirken. Die Ergebnisse und deren Interpretation hängt von den gestellten Fragen, den gewählten Perspektiven, den einbezogenen Rahmenbedingungen, der gewählten Herangehensweise, den verwendeten Methoden und schließlich auch von dem berücksichtigten Hintergrund und dessen Verankerung ab. Eine umfassende Betrachtung des Themenfeldes muss diese Komplexität berücksichtigen. Dabei 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.

Strukturen können einem komplexen Feld Ordnung bieten. Die Zusammenführung in größere Bereiche liefert Überschaubarkeit, engt damit aber auch Inhalte und Interpretationen ein. Die Unterschiedlichkeit und die Vielzahl möglicher Strukturierungen eines Feldes liefern Hinweise auf die verschiedenen Zusammenhänge zwischen den Einzelbereichen und sie verweisen gleichzeitig auf latente Strukturen, in der die Strukturierungsmethode selbst zur Struktur werden kann. Die Strukturierung selbst definiert jedoch auch deutlich die Fragestellungen und die Herangehensweise, womit die Ergebnisse und die Interpretation abhängig von der Struktur werden.

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 Bereiche: Einige betreffen das Spezifikum der Hochschulausbildung, andere die Erträge der Ausbildung, die in allen Gruppen als Erwartungen vorhanden sind.

1) 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.

2) 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.

3) 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.

4) 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.

5) 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 Selbstständigkeit 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, Ve-

rantwortungsübernahme oder ethische und kulturelle Sichtweisen.

6) 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.

7) Anwendungswissen

Grundlage einer Ausbildung sind Wissenseinheiten, 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.

8) 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 Betrachtung finden, wie z.B. als Kennzeichen des Faches, als Lehrangebot, als Anforderung des Fachbereichs oder als Inhalte des Lehrstoffes bzw. des Vortrags der Lehrenden.

Für die Bestimmung weiterer Merkmale sind spezifischere Ansätze zu analysieren. Dazu können empirische Arbeiten oder bestehende Modelle herangezogen werden, ebenso die Prüfgrößen von Programmakkreditierungen, Lehrberichten und Evaluationsverfahren oder die Ziele und Vorgaben der Qualifikationsrahmen. Einen allgemeinen Ansatz bietet auch eine Zusammenstellung der übergreifenden Ziele, Bedingungen und Instrumente, die auf die EU und den Bologna-Prozess zurückgehen.

Aufarbeitung

Zur Aufarbeitung vorhandener Möglichkeiten, sich mit der Studien- und Lehrqualität zu befassen, sollen zuerst Grundlagen zusammengestellt werden. In den

nachfolgenden drei Kapiteln wird anhand einer umfangreichen Literaturlaufarbeitung ein Überblick zum Themengebiet gegeben.

Dabei werden in Kapitel 1 Bildungsziele, Aufgaben und Qualitätskonzepte behandelt, in Kapitel 2 Verfahren und Instanzen der Qualitätssicherung vorgestellt. In Kapitel 3 wird der Begriff der Studienqualität, seine Definitionen und Messungen, näher betrachtet.

In Kapitel 4 werden die Ergebnisse zu Strukturierung und Einordnung vorgelegt. Dazu werden die einzelnen Merkmale und grundlegenden Strukturen zusammengestellt, die zur Operationalisierung und Zuordnung dienen sollen.

In Kapitel 5 wird ein theoretisches Modell zur Analyse und Bestimmung der Studienqualität vorgestellt und im Vergleich zu Parsons Handlungstheorie diskutiert. Darüber hinaus wird versucht die Studienqualität als Leistung und Funktion zu betrachten.

Kapitel 6 widmet sich der Hochschulforschung und ihren Befunden. Dabei wird ausführlich auf den Studierenden survey eingegangen und sein Potential für die Analyse von Studienqualität untersucht.

In Kapitel 7 werden alle Befunde zusammengefasst und Bilanz gezogen. Dazu werden verschiedene resultierende Modelle vorgestellt und Folgerungen für die Analyse gezogen.

1 Bildungsziele und Qualitätskonzepte

Durch den Bologna-Prozess mit seiner Umstrukturierung des Hochschulsystems und der Einbettung in einen internationalen Rahmen hat die Lehr- und Studienqualität eine neue Perspektive erhalten. Dafür sind nicht nur neue Verfahrensweisen wie die Akkreditierung oder das Qualitätsmanagement verantwortlich, sondern auch eine neue Betrachtungsweise der Qualität von Lehre und Studium. In den Vordergrund sind „Outcome“ und Kompetenzen gerückt worden, allen voran die Berufs- und Beschäftigungsbefähigung. Gleichzeitig wird der Blick mehr auf das Lernen gerichtet, die Studierbarkeit und die Lernergebnisse. Die Frage nach der Qualität tritt hinter die nach der Qualitätssicherung, die den Rahmen für die nationale und europäische Vergleichbarkeit schaffen soll. Das Verständnis von Lehre und Studium erfährt damit an den deutschen Hochschulen eine Neuorientierung, die Anzeichen eines Paradigmenwechsels trägt.

Dennoch bleibt aus Sicht der Hochschulforschung die Frage nach der Lehr- und Studienqualität bestehen, sowohl was ihre Definition und Bestimmung als auch ihre Evaluation und Messung betrifft. Um das Thema angemessen aufzubereiten, müssen die Neuerungen, die vor allem mit dem Bologna-Prozess einhergehen, sowie die dazugehörigen Rahmenbedingungen erörtert werden. Erst vor dem Hintergrund des Auftrags, der Ziele und der Umsetzung des Ausbildungssystems Hochschule kann darauf aufbauend ein Referenzsystem zur Studienqualität erarbeitet werden. In diesem Kapitel sollen daher zuerst Ansätze, Instrumente und Maßnahmen sowie Rahmenbedingungen dargelegt werden, um eine notwendige und breite Basis zu schaffen, von der aus Ableitungen und Umsetzungen möglich werden.

1.1 Aufgabe der Hochschulen

Die beiden Hauptaufgaben der Hochschulen sind Forschung und Lehre. Im Hochschulrahmengesetz werden diese beiden klassischen Funktionen um Wissenschaft und Berufsvorbereitung erweitert:

„Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern.“ (HRG §2).

Als Ziele des Studiums werden definiert (HRG §7): „Lehre und Studium sollen die Studierenden auf ein

berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihnen die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass sie zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt werden“.

Zum Jahrtausendwechsel hebt der Wissenschaftsrat (WR) insbesondere die Rolle der Wissenschaft hervor, indem er Ziele eines Studiums formuliert, deren Schwerpunkt auf einer wissenschaftlich basierten Berufsbefähigung liegt (vgl. WR 2000). Zu den konkret benannten Stichpunkten zählen:

- intellektuelle Bildung durch Wissenschaft,
- wissenschaftlich basierte Beschäftigungsbefähigung,
- Bewusstsein für gesellschaftliche Probleme,
- wissenschaftliche Entwicklung in einem Fach,
- Wissenschaftlichkeit als Arbeitsweise.

Die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten und Lernen wird zur Basis des gesamten Systems, das die anschließende berufliche Arbeit, die Weiterbildung zu höherer Qualifikation für berufspraktische Tätigkeit und die forschungsorientierte Ausbildung umschließt. Theoriegeleitetes und wissenschaftliches Lernen im Rahmen des Fachstudiums werden zu den tragenden Pfeilern der Basisqualifikation (vgl. Benz 2007).

Die Bedeutung der Wissenschaft für die Ausbildung an Hochschulen hat der Wissenschaftsrat in jüngster Zeit weiter präzisiert. Danach bildet die Einübung wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens ein unverzichtbares Prinzip jeglichen Studierens und ist als konstitutives Qualitätsmoment auch eines berufsorientierten Studiums zu betrachten. Daher muss die Qualität der Lehre immer auch vor dem Hintergrund der zu vermittelnden Wissensinhalte betrachtet werden. Das Prinzip der Wissenschaftlichkeit stellt sicher, dass Reflexionskompetenz und Urteilsvermögen sowie fundierte Fach- und Methodenkenntnisse vermittelt und Studierende darauf vorbereitet werden, in Berufs- und Tätigkeitsfelder einzutreten, die durch Offenheit der Gestaltung sowie ein breites Aufgabenspektrum gekennzeichnet sind und nach theoretischer und methodischer Kompetenz beruhende Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit in der Problemdefinition und -lösung verlangen (WR 2008).

In Verbindung mit den nationalen und internationalen Grundlagen der Qualitätssicherung werden weitere Aufgaben der Hochschulen herausgestellt. So werden neben Lehre, Studium und Forschung auch die

Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die Weiterbildung, die soziale Förderung der Studierenden, die Förderung der internationalen Zusammenarbeit, der Wissens- und Technologietransfer sowie die Unterrichtung der Öffentlichkeit genannt (vgl. Friedrich 2004).

Aufgrund der Ziele des Bolognaprozesses kommen weitere Aufgaben hinzu, wie die zweiphasige Studienstruktur, die nationale und internationale Vergleichbarkeit, die Förderung der Mobilität und des lebenslangen Lernens, die Erhöhung der Beschäftigungsbefähigung sowie die Promotion als eine dritte Studienphase. Damit einher gehen Ansprüche an die Verbesserung der Lehre und der Studienbedingungen anhand abgestimmter Standards, neue Zugangswege ins Studium sowie eine stärkere Beteiligung der Hochschuleinrichtungen und der Studierenden.

Mit dem Bolognaprozess sollen gleichzeitig spezielle deutsche Reformziele umgesetzt werden, wie kürzere Studienzeiten, geringere Abbrecherquoten, begrenzter Finanzbedarf und Stärkung von Ausbildungs- gegenüber Bildungselementen, auch in Studiengängen ohne umschriebenes Berufsziel (vgl. Künzel 2009).

Parallel dazu haben sich aber auch andere Entwicklungen herausgebildet. Vor Bologna wurde in Deutschland davon ausgegangen, dass Hochschulen gleichen Typs untereinander gleich sind. Diese Sicht wird abgelöst von der Vorstellung autonomer, miteinander konkurrierender Hochschulen mit jeweils eigenen Profilen. Gleichzeitig hat die Zahl an privaten Hochschulen deutlich zugenommen (vgl. Dettleff 2011).

Universitäten und Fachhochschulen

Hochschulen sollen Wissen erzeugen, bewahren und vermitteln. Eine Besonderheit des deutschen Bildungssystems ist die Unterscheidung zwischen Universitäten und Fachhochschulen. Als Hauptunterschied zu den Universitäten gelten bisher für die Fachhochschulen der stärkere Praxisbezug und die kürzere Studiendauer.

Kurz vor der Jahrtausendwende formuliert der Wissenschaftsrat (1999) nach Hochschulart unterschiedliche Akzente der wissenschaftlichen Qualifizierung (vgl. Bürger/Teichler 2004):

- Universitäten haben starke theoretische Orientierung mit doppeltem Ausbildungsauftrag: Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses für Forschung und Lehre, Vorbereitung auf Berufe außerhalb der Wissenschaft und Forschung, bei denen eine eingehende Aufarbeitung von

Theorien, Methoden und Wissensbeständen der Disziplinen als Grundlage für die berufliche Qualifizierung gilt.

- Fachhochschulen sollen auf wissenschaftlicher Basis in ihrer Grundfunktion eine anwendungsorientierte Ausbildung für die berufliche Praxis vermitteln.

Das gängigste Differenzierungsmerkmal zwischen den beiden Hochschularten betrifft die Rolle und Bedeutung der Forschung. Sie wird sogar explizit als Unterscheidung der jeweiligen Aufgaben herangezogen (vgl. Kronthaler 2004):

- Die vornehmliche Aufgabe der Universitäten ist neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Zusammenhänge schwerpunktmäßig durch Grundlagenforschung zu generieren und dieses Wissen am wissenschaftlichen Gegenstand zu vermitteln, die Studierenden zu selbstständiger Forschung zu befähigen. Dies impliziert, die dazu notwendige Methodenkompetenz aufzubauen.
- Aufgabe der Fachhochschulen ist Wissen einschließlich der systematischen Zusammenhänge so zu vermitteln, dass die Absolventen in der Lage sind, ihren Wissensbestand im Berufsleben selbstständig einzusetzen und fortzuentwickeln. Dazu gehören im erforderlichen Umfang die anwendungsorientierte Forschung und die Herstellung des Praxisbezuges.

Allgemeinere Differenzierungen beziehen sich auf die Ausbildungsziele (vgl. Anz 2004). So soll ein universitäres Studium Studierende darauf vorbereiten, Innovationen leisten zu können, unabhängig von konkreten Tätigkeitsfeldern. Bei Fachhochschulstudiengängen steht das Ziel im Vordergrund, Menschen auf die Lösung von Aufgaben in wissenschaftlich fundierten Tätigkeitsfeldern vorzubereiten, indem sie wissenschaftlich gewonnenes Bestandswissen praktisch anwenden können und es systemimmanent von Fall zu Fall weiterentwickeln.

Mit dem Bachelor wird die traditionelle Aufteilung in "stärker forschungsorientiert" und "stärker anwendungsorientiert" grundsätzlich aufgehoben (vgl. Teichler 2009). Eindeutig wird konstatiert: "Eine formale Unterscheidung zwischen Abschlüssen, die an einer Universität oder einer Fachhochschule erworben wurden, wird hier nicht getroffen." (HRK 2008, S. 21).

Laut Künzel (2009) wird aufgrund der Forderung, auch an Universitäten erwerbsbefähigende Bachelorabschlüsse zu generieren, die Unterscheidung zwischen den Hochschularten sogar untersagt. Dabei ist gerade die Profilierung der Bachelorprogramme eine

Voraussetzung für deren Anerkennung. Den Fachhochschulen wird zugestanden, flächendeckend Masterprogramme anzubieten. Die starke Beschränkung der Anzahl unterschiedlicher Abschlussgrade auf Masterniveau verlagert die Differenzierung zwischen den Hochschularten in die Diploma-Supplements. Dadurch wird die Gleichwertigkeit unterstrichen, was für die Fachhochschulen einen enormen Statusgewinn bedeutet.

Gleichzeitig kommen Forderungen wie die Studierbarkeit der Studiengänge und die Umstellung auf Outcome-Orientierung hinzu. Vor allem für die Universitäten bedeutet dies, viel stärker als früher Studierende für Tätigkeiten außerhalb der Wissenschaft zu qualifizieren (vgl. Thielen 2009).

Unterschiede zwischen den Hochschularten bestehen allerdings dennoch fort, das zeigen Befragungen von Studierenden, ebenso wie von Absolventen oder von Arbeitgebern:

- So erhalten Studierende an Fachhochschulen weit mehr Praxisbezüge, dafür etwas weniger Forschungsbezüge, und auch die überfachlichen Kompetenzen weisen einige Differenzen auf (vgl. Ramm/Multrus/Bargel 2011).
- Absolventen fühlen sich nach eigenen Aussagen von Fachhochschulen weniger auf die beruflichen Aufgaben vorbereitet als von Universitäten. Große Schwachstellen sehen sie in der Sozial- und Methodenkompetenz (vgl. Schomburg u.a. 2001).
- Arbeitgeber sehen deutliche Vorteile für FH-Absolventen in der Praxisorientierung und etwas in den Sozialkompetenzen. Für Uni-Absolventen erkennen sie etwas häufiger Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Auslandserfahrung. Insgesamt erfüllen die Absolventen in der Bewertung der Arbeitgeber aber nicht die Anforderungen. Sie sehen große Defizite bei der Sozial- und Personalkompetenz, neben fehlender Praxisorientierung (vgl. Richthofen 2009).

Die Ergebnisse decken sich weitgehend mit anderen Absolventenstudien und Studierendenbefragungen, die teilweise sogar noch kritischer sind (vgl. Richthofen 2008 und 2009, Minks/Briedis 2005, Schaeper/Briedis 2004).

Dennoch scheint ein Trend zur Auflösung der Differenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen zu bestehen, das zeigen nicht nur die neuen Abschlüsse mit ihren Wechselmöglichkeiten zwischen den Hochschularten, sondern auch die neuen Benennungen der ehemaligen Fachhochschulen und ihre Forderung nach dem Promotionsrecht. Daran wird deutlich, dass die Aufhebung der Unterscheidung

von den Fachhochschulen getragen wird, nicht von den Universitäten, die ihre Vorrangstellung aufrecht erhalten wollen.

Die angestrebte Aufhebung der Differenzierung zwischen den Hochschularten wird allerdings dann hinfällig, wenn die Anstellungschancen und Karrieremöglichkeiten weiterhin, trotz einheitlicher Studienabschlüsse, Unterschiede aufweisen. In diesem Falle bleiben die Differenzen bestehen, unabhängig davon, welche Bezeichnungen dafür verwendet werden.

Die Unterscheidungen der Abschlüsse im deutschen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse stellt heraus, dass Unterschiede zwischen Universitäts- und Fachhochschulabschlüssen indes weiterhin vorgenommen werden, da sie auf unterschiedlichen Niveaustufen angesiedelt sind (vgl. KMK 2005).

Der Stifterverband spricht sich im Jahre 2004 noch für deutlich institutionsbezogene Differenzierungen aus. „Ein universitäres Studium bezweckt, Personen zu bilden, die unternehmerische, sozial und künstlerische Innovation leisten können, und bei deren Umsetzung begleitend tätig sind. Zu diesem Zweck ist über die Vermittlung von fachlichem Wissen und Selbstlernfähigkeiten hinaus zusätzlich die Entwicklung von Metakompetenzen erforderlich. Dazu gehört insbesondere Förderung von Kreativität und Methodik zur Erschließung des Neuen, Systemverständnis zur Verortung von Erkenntnissen, inter- und transdisziplinäres Vermögen zu fachlich und sozial integrierendem Denken und Arbeiten, Prämissenbewusstsein hinsichtlich des Wissens um Geltungsgrenzen und als Voraussetzung für die Möglichkeit oder Notwendigkeit der Systemüberschreitung. Diese intellektuellen Fähigkeiten müssen durch personale Qualitäten unterstützt werden, die die notwendige soziale Interaktivität der Erkenntnis- und Umsetzungsvorgänge unterstützen“ (Heidmann u.a. 2011).

„In Fachhochschulstudiengängen wird die berufliche Qualifikation insbesondere durch das Vorhandensein von wissenschaftsbasiertem Fachwissen und in Bezug auf dieses von Weiterbildungs- und Operationalisierungsfähigkeit bestimmt“ (Heidmann u.a. 2011).

Mittlerweile hat sich auch die Forschung an Fachhochschulen stärker etabliert, wofür nach Heidmann u.a. (2011) drei Bedingungen verantwortlich waren: Erstens die Empfehlungen des Wissenschaftsrates 2002, zweitens die Fixierung der anwendungsorientierten Forschung als Kernaufgabe für Fachhochschulen in den Landeshochschulgesetzen, und drittens die Einführung von forschungsorientierten Masterstudiengängen. Insbesondere die dritte Möglichkeit hat zu einer Beschleunigung der Forschungsaktivitäten an Fachhochschulen geführt.

1.2 Der Bologna-Prozess

Die Bologna-Konferenz hat die Schaffung eines gemeineuropäischen Hochschulraumes und parallel dazu die Entwicklung eines europäischen Forschungsraumes zum Ziel. Vorab wird diese Deklaration zwar schon 1998 in Sorbonne ins Leben gerufen, findet aber erst 1999 in Bologna einen breiten Konsens, als sich 29 europäische Staaten dazu verpflichteten. In den Nachfolgekongressen in Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), London (2007), Leuven (2009) und Budapest/Wien (2010) werden jeweils Kommuniqués verabschiedet, die einerseits die Bolognadeklaration fortgeschrieben und andererseits zusätzliche Gesichtspunkte herausgestellt haben (vgl. Kohler 2007c, 2009, 2010).

Der sogenannte Bologna-Prozess deckt sich mit der Politik der Europäischen Union (EU), die Europa zum wissensbasierten wettbewerbsfähigsten Raum der Welt machen will. Für die Verwirklichung als ausschlaggebend werden dazu in der Lissabon-Agenda die Kompetenz der Menschen, die Forschungsqualität und der Wissenstransfer benannt. Damit einher geht die Aufgabe der EU, einen gemeinsamen Arbeits- und Dienstleistungsmarkt zu schaffen, mit den daraus resultierenden Forderungen an Mobilität, Vergleichbarkeit und Transparenz. Eine Grundlage dafür ist der Aufbau eines gemeineuropäischen Qualifikationsrahmens zum lebenslangen Lernen (vgl. Kohler 2007c, 2009).

Die wesentlichen Handlungsfelder nach Bologna sind (vgl. Kohler 2007c, 2009, 2010):

1. Schaffung eines Systems vergleichbarer akademischer Abschlüsse (die alle für den Arbeitsmarkt relevant sind).
2. Einführung eines aus zwei Hauptphasen bestehenden Studiensystems.
3. Etablierung eines Kreditpunktsystems (ECTS).
4. Förderung der Mobilität.
5. Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung.
6. Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulbildung.

In den Nachfolgekongressen werden der Ausbau und die Förderung weiterer wichtiger Handlungsfelder hervorgehoben und vielfach bestätigt:

- Förderung lebenslangen Lernens als Basis einer wettbewerbsfähigen wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft,
- Gewährleistung studentischer Teilhabe an bildungspolitischen Entscheidungen,
- Beachtung der sozialen Dimension von Bildungsteilhabe,
- Promotion als dritte Phase,
- Mobilität von Studierenden und Hochschulpersonal,

- Förderung der Beschäftigungsbefähigung,
- Förderung der Persönlichkeitsentwicklung,
- Befähigung zur staatsbürgerlichen Teilhabe,
- Anerkennung von Abschlüssen, Studienprogrammen und Studienleistungen,
- Bereitstellung verlässlicher Daten.

Andere wichtige Bereiche und Themen, die in den Konferenzen ausgearbeitet werden, betreffen

... den Europäischen Hochschulraum:

- Erhöhung der Attraktivität des EHR,
- Internationale Kooperationen,
- Transnationale Bildungsangebote,
- Förderung von Synergien mit dem europäischen Forschungsraum,
- Qualitätssicherung,
- Aufbau von Qualifikationsrahmen,

... die Lehre:

- Relevanz von Forschung,
- studierendenzentrierte Lehre,
- Entwicklung von Lehrkulturen,
- Förderung von Innovationen und Kreativität,

... und die Hochschulen:

- Förderung spezifischer Hochschulprofile,
- Ermöglichung flexibler Bildungswege,
- Verbesserung der beruflichen Perspektive junger Forscher,
- Akademische Freiheit und Autonomie,
- Nachhaltige Finanzierung.

Der Bologna-Prozess hat daher eine allgemein bildungspolitische und gleichzeitig eine transnational-europäische Zielsetzung (vgl. Kohler 2009):

1. Schaffung einer gemeineuropäischen Bürgergesellschaft und eines offenen, gemeinschaftlichen Arbeitsmarktes.
2. Sicherung der globalen Wettbewerbsfähigkeit Europas im Vergleich zu anderen forschungs- und wissensbasierten Gesellschaften.
3. Gewährleistung von nationalen und die einzelnen Hochschulen charakterisierenden kulturellen Unterschieden und aufgabenspezifischen Profilierungen bei gleichzeitiger Herstellung von hinreichender Kompatibilität und verlässlicher Vergleichbarkeit.

Diese Ziele sollen durch eine gute Qualität von Studium und Lehre unter Integration qualitativ hochwertiger Forschung, unter Betonung der Vermittlung von Beschäftigungsfähigkeit und bei Vermeidung sozialer Ausschließung erreicht werden.

Hinzu kommen allgemeine Bildungsziele, die auch vom Europarat vertreten werden (vgl. Kohler 2008b):

- Wissen und Können (Bewahrung, Tradierung, Forschung, Innovation),
- Persönlichkeitsbildung,

- Berufsbefähigung,
- Befähigung zu bürgerlicher Teilhabe.

Das wesentliche Ziel besteht in der Schaffung eines Durchlässigkeit ermöglichenden gemeinsamen und dabei die Diversität verschiedener europäischer Traditionen wahren, weltweit wettbewerbsfähigen europäischen Hochschulraums, der unter den Aspekten der Förderung von Persönlichkeitsentwicklung, von Wissensvermittlung und -mehrung und von Wissensumsetzung in Innovationen, von Beschäftigungsbefähigung und von demokratischer Handlungskompetenz der Qualität verpflichtet ist (vgl. Kohler 2007c, 2009).

Als Kompetenzziele lassen sich daher definieren:

- Wissen und Verständnis,
- Wissen und Verständnis anwenden,
- urteilen können,
- Kommunikationsfähigkeit,
- Eigenlernfähigkeit.

Und als Systemziele:

- räumliche Mobilität,
- zeitliche Ganzheit (LLL),
- institutionelle Durchlässigkeit,
- Anerkennung,
- Transparenz,
- Effizienz (Kosten),

Um diese Ziele zu verwirklichen, sind bestimmte Elemente notwendig (vgl. Kohler 2007c, 2009):

- Vorhandensein gemeinsamer Studienformate (Formatierung),
- Förderung von Variabilität und Flexibilität (Durchlässigkeit),
- Herstellung von Transparenz,
- Gewährleistung von Qualität,
- Sicherung persönlicher Freiheit und Schaffung des gemeineuropäischen Arbeits- und Dienstleistungsraumes (Anerkennung).

Zur Umsetzung werden dann bestimmte Instrumente benötigt:

- Die Modularisierung und die Erfassung durch das ECTS unterstützt die Formatierung.
- Die Durchlässigkeit wird durch die Qualifikationsrahmen und das ECTS gewährleistet.
- Die Transparenz wird durch die Struktur und die Diploma-Supplement hergestellt.
- Die Qualität wird durch die Orientierung auf valide Lernziele und Lernerfolge erreicht, unter Beachtung der Qualifikationsrahmen.
- Die Anerkennung wird durch die Qualitätssicherungssysteme gewährleistet.

Zur entscheidenden Kenngröße werden dabei die Lernergebnisse, die der Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit dienen und durch die Qualifikationsrahmen

gestützt werden. Sie sind die notwendige Grundkonzeption, um die Instrumente sinnvoll einzusetzen und die Bologna-Ziele zu erreichen (vgl. Schermutzski 2007).

Kritik an der Umsetzung

Wenig Kritik erfahren die Ziele der Umstrukturierung des Hochschulsystems im Zuge des Bologna-Prozesses, sie werden auch von Studierenden akzeptiert und unterstützt. Viel Kritik erlangt allerdings die Umsetzung dieser Ziele, an die sich viele Forderungen für Verbesserungen, Neugestaltung und Veränderungen anlehnen.

Künzel (2009) kritisiert vor allem die Modularisierung der Studiengänge. Kleine Module oder die Prüfung jedes Modulteils führen zu einer erheblichen Prüfungsbelastung. Module, die sich über mehrere Semester erstrecken, beeinträchtigen die Mobilität und die Studierbarkeit des Programms in der Regelstudienzeit. Es fehlt an Vergleichbarkeit, hochschulübergreifendem Konsens und wechselseitiger Anerkennung, ebenso wie an einer Kompetenzorientierung der Module. Dies schadet auch der Fortführung des Studiums (Master, Weiterbildung). Auf der Ebene einzelner Studiengänge kann nicht geprüft werden, inwieweit die Qualitätsforderungen nach Berufsbefähigung, bürgergesellschaftlicher Teilhabe, Persönlichkeitsentwicklung, Internationalisierung und ‚gender mainstreaming‘ erfüllt werden. Es fehlt an geeigneten Überprüfungskonzepten für die Kompetenzausrichtung und die Schlüsselqualifikationen.

ECTS-Punkte werden für Module, nicht für Prüfungen vergeben. Allerdings wird oft unterstellt, dass sie nicht nur über den Umfang des Studiums, sondern auch über das erreichte Qualifikationsniveau Auskunft geben. Quantität gilt somit als Maß für Qualität. Die Hochschule muss dafür sorgen, dass die verpflichtenden Leistungsanforderungen auch im Rahmen der Regelstudienzeit erfüllbar sind, weshalb für die Abschätzung der workloads die Leistungsfähigkeit realer Studierenden der jeweiligen Hochschule zugrundegelegt werden muss, nicht die von Plan-, Norm- oder Elitestudenten (vgl. Künzel 2009).

Nach Maikämper (2011) haben viele strukturelle Probleme Schaden angerichtet, wie die Übergangsquoten zum Master, das Wettbewerbssystem der Akkreditierungsagenturen, die Qualifizierung der Peer-Gutachter, die Entwicklungsunterschiede der Hochschulen in den Bundesländern, die Staatsferne des Akkreditierungsrates und dessen Unterfinanzierung sowie dessen mangelndes politisches Gewicht.

Kritik wird ebenfalls an den Inhalten und den Anforderungen der neuen Studiengänge, vor allem dem grundständigen Bachelorstudium geübt. Seitens der

Studierenden wird vorrangig das Prüfungssystem und die damit einhergehende Nichterfüllbarkeit der Anforderungen bemängelt. Die Anforderungen selbst werden als einseitig und ansteigend wahrgenommen, Wissenschaftlichkeit, Forschung und Praxis kommen zu kurz, ebenso die Ausbildung von überfachlichen Kompetenzen. Vor allem die Berufsvorbereitung und die Beschäftigungsfähigkeit erfahren die Studierenden als viel zu gering. Hinzu kommen steigende Belastungen durch den Druck der vielfältigen Zusatzqualifikationen, die es zu erwerben gilt, wozu auch die internationale Mobilität zählt (vgl. Ramm/Multrus/Bargel 2011).

Forderungen und Empfehlungen

Forderungen zur Umgestaltung des Studiums treten von unterschiedlicher Seite an die Hochschulen heran. Von der Arbeitgeberseite aus werden seit langem mehr und bessere Berufsbezüge sowie die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen gefordert.

Im Juli 2007 fordert der Präsident der Deutschen Arbeitgeberverbände Maßnahmen, mit denen die Beschäftigungsbefähigung der Studierenden verbessert werden soll. Eine anwendungsorientierte Förderung soll in allen Lehreinheiten und Modulen gewährleistet werden (vgl. Benz 2007).

Weiterhin wird gefordert, die Vermittlung von Fach- und Methodenkenntnissen konsequent durch Praxisbezüge zu erweitern, die Vermittlung von überfachlichen Qualifikationen sowie die internationale Ausrichtung der Studieninhalte zu verstärken. Berufsbezeugung soll auch heißen, dass die Studierenden auf eigene unternehmerische Tätigkeiten (Entrepreneurship) vorzubereiten sind. Dazu wären neben entsprechenden Studienangeboten auch Serviceleistungen anzubieten (vgl. Hundt 2009).

Bereits 1996 hat der Wissenschaftsrat (WR) die dualen Studiengänge für Fachhochschulen als besonders geeignete Form zur Integration von Hochschule und Betrieb empfohlen. Duale Studiengänge streben durch eine systematische Inanspruchnahme von Betrieben und vergleichbaren Einrichtungen als weiterem Lernort neben der Hochschule eine Verbindung der theoretischen mit der praktischen Ausbildung an. Nach Art der Intensität der Integration von beruflicher und hochschulischer Bildung werden ausbildungs- und praxisintegrierte sowie weiterführend berufsintegrierte Studiengänge unterschieden. Ihnen nicht zugeordnet sind berufsbegleitende, weiterführende Studiengänge (vgl. Leetz/Leinweber 2011). Als ein wichtiges Profilmerkmal sieht der WR (1996) dabei die Mitarbeit der Studierenden in der anwendungsorientierten Forschung. Zusammen mit der geringeren Abhängigkeit der Studierenden von Firmenstrukturen wird darin der wichtigste Unter-

schied zu den Berufsakademien und dualen Hochschulen gesehen.

1999 empfiehlt der Wissenschaftsrat den Hochschulen auf Ebene von Studiengängen bzw. Fachbereichen praxisbezogene Beiräte als Beratungsgremium des Studiendekans einzurichten (vgl. Benz 2007). Und 2002 gibt er die Empfehlung, dass in den bestehenden Wissenschaftsbereichen Gebiete identifiziert werden sollen, die sich für anwendungsorientierte Studienangebote eignen. Es sollen neue Studienangebote für solche Beschäftigungsfelder entwickelt werden, bei denen sich die Komplexität der beruflichen Anforderungen erweitert hat und ohne eine akademische Ausbildung nicht mehr bewältigt werden kann (vgl. Engeln-Müllges / Pawelke 2008).

Neben verstärkter Internationalisierung, gestufter Studienstruktur, Investition in die wissenschaftliche Weiterbildung, Evaluation der Lehre und Verfahren zur Qualitätssicherung hält der WR es auch für erforderlich, die Forschungskompetenz an den Fachhochschulen zu verstärken. Kritik übt er an der mangelnden Durchlässigkeit zum Promotionsstudium.

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) betont 2007, dass die neuen Studiengänge ein wissenschaftsbasiertes und forschungsorientiertes Profil aufweisen müssen (vgl. Benz 2007).

Andere Empfehlungen basieren auf neuen Ansätzen wie dem Bachelor-Kolleg. Darunter wird eine eigenständige Hochschuleinrichtung mit einem Dekan verstanden, die allein oder gemeinsam mit den Fächern für alle Bachelor-Studiengänge verantwortlich ist. Hier sollen alle Studierenden in der Eingangsstufe unabhängig von der Fachrichtung ein „Studium fundamentale“ durchlaufen, mit vier Studienfeldern: 1) Verantwortung in der Gesellschaft, 2) Geschichte und Philosophie, 3) Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, Studierens und Forschens (z. B. aus Mathematik, qualitative und quantitative Forschung), 4) Einführung in das spätere Schwerpunktfach. Hier wäre zusätzlich ein für alle Bachelorstudiengänge zuständiger Forschungsbeauftragter oder Wissenschaftsbeauftragter passend, solange noch nicht zwischen Forschungs- und Anwendungsorientierung getrennt wird (vgl. Benz 2007, Künzel 2009).

Nach Künzel (2009) soll der Bachelor losgelöst vom Master betrachtet werden. Master und Promotion sollen als aufeinander bezogenes Graduiertenstudium erscheinen. Gleichzeitig sollen die Studienzeitvorgaben aufgelockert und die Unterscheidung der Masterprogramme nach konsekutiv und nicht-konsekutiv abgeschafft werden. Der Bachelor muss in einem Bachelorkolleg stattfinden, die spezielle Berufsausbildung in professional schools, Masterkollegien und Doktorandenschulen. Diese funktionalen

Organisationsformen müssen sich auch auf die zentralen Einrichtungen erstrecken. Die Lehre in der Bachelorausbildung soll von Wissenschaftlern erfolgen, deren Tätigkeitsschwerpunkt mehr in der Entwicklung und Umsetzung zeitgemäßer Lehr-, Lern- und Prüfungskonzepte liegt. Nur die Lehre in den Master- und Doktorandenprogramme soll von aktiven Forschern getragen werden.

Desweiteren soll die Regelstudienzeit des Bachelor generell auf 4 Jahre festgelegt werden. Die Über-spezialisierung soll abgebaut und der Grundlagen- und Methodenbezug gestärkt werden. Die Stoffmenge und die Prüfungsdichte müssen reduziert werden und es muss die „Workload“- Berechnung überprüft werden. Gleichzeitig bedarf es einer Kompetenzorientierung der Module und Modulprüfungen sowie von ECTS-Noten (Künzel 2009).

Fachhochschulen und Berufsakademien sollen kürzere Zertifizierungsprogramme unterhalb des Bachelors anbieten. Gleichzeitig sollen Teilzeitstudienmodelle für Bachelor- und Zertifizierungsprogramme entwickelt werden. Masterstudiengänge sollen einer anspruchsvollen Berufsausbildung oder einer beruflichen Weiterbildung dienen, wozu auch berufsbegleitenden Masterstudiengängen entwickelt werden sollen (Künzel 2009).

Die Studierendenvertretungen unterstreichen ihre Funktion im Bolognaprozess, vor allem ihre Rolle für die Qualitätssicherungssysteme und die Qualitätskultur. Als direkte Beteiligte sehen sie sich besonders in der Lage, Aussagen zur Qualität der Lehre und den Auswirkungen auf den Studienalltag einzuschätzen. Daher sollen ihre Kritik und ihre Verbesserungsempfehlungen ernst genommen werden (vgl. Hörig/Tück 2006).

Auch für Maikämper (2011) müssen die Studierenden stärker eingebunden werden. Die Qualitätssicherungsmaßnahmen müssen die Heterogenität der Studierenden und die vor dem Studium erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen stärker beachten. Zu gering sei die studentische Beteiligung an der internen Qualitätssicherung. Daher müssen Partizipationshürden abgebaut und Rückmeldungen an Studierende im Rahmen qualitätssteigernder Maßnahmen mehr beachtet werden. Das Qualitätsmanagementsystem muss von Beginn an Studierende und Verwaltungsangestellte, Verwaltungsprozesse und Forschung einbeziehen. Es bedarf regelmäßiger Evaluationen, Untersuchungen zu studentischer Arbeitsbelastung, zum Studienerfolg und zum Verbleib von Absolventen. Desweiteren braucht es ländergemeinsame Strukturvorgaben und Konsequenzen für versagte Akkreditierung. Lehrevaluation sollte mit Lernergebnissen verknüpft und Vergleichen zum Vorjahr vorgenommen werden.

1.3 Neue Perspektiven

Die Neuorientierung der Hochschulen geht mit dem Fortschreiten des Bologna-Prozesses einher. Neben der Ausdehnung des klassischen Aufgabenspektrums kommen auch internationale Ziele durch die Schaffung des Europäischen Hochschulraumes hinzu. Zur Verwirklichung dieser Ziele sollen vor allem die Akkreditierung und die Qualitätssicherung dienen. In Verbindung damit hat sich die Aufmerksamkeit, die der Qualität und deren Evaluation zukommt, auf „neue“ Begriffe verlagert wie Lernergebnisse und Kompetenzen.

Ein Studiengang bezeichnet das gesamte Studienangebot der beiden Stufen des Grundstudiums (Bachelor und Master). Es ist ein System von untereinander austauschbaren Modulen, welche in einem Studienprogramm von den Studierenden eine Arbeitsleistung von mindestens 180 ECTS-Credits (BA), respektive 90-120 (Master) erfordern. Als Ergebnis verfügen die Studierenden über Abschlusskompetenzen, die als „Learning Outcomes“ die praktische Berufsbefähigung für den Studienbereich garantieren sollen (vgl. Zaugg 2004).

Das „Diploma Supplement“ beschreibt das Studien-gangprofil, mit Angaben zum Niveau der Qualifikation, Inhalt und erzielten Ergebnissen, Funktion der Qualifikation sowie Zugangsberechtigung zu weiterführenden Studien und beruflichen Status.

Joint Programme bezeichnen internationale Studienprogramme, die von Partnerinstitutionen aus verschiedenen Ländern als inhaltliche und organisatorische, gemeinsam verantwortete Einheit angeboten werden. Studierende absolvieren ein oder mehrere Semester an den beteiligten Hochschulen. Die Studienzeiten werden automatisch gegenseitig anerkannt. Beim Joint Degree vergeben die beteiligten Hochschulen eine Abschlussurkunde für einen gemeinsamen Abschluss. Bei Double- oder Multi-Degrees handelt es sich um mehrere nationale Abschlüsse, die jeweils einzeln von den beteiligten Hochschulen für den gleichen Studiengang vergeben werden. Für den Erwerb eines Doppeldiploms können Hochschulen auch inhaltlich vergleichbare Studienprogramme anbieten, die unterschiedliche fachliche Schwerpunkte haben. Dann wird eine Schnittmenge von Inhalten definiert, die an allen beteiligten Hochschulen angeboten werden und im Joint Programm belegt werden müssen. Die Institutionen können auch einen Kooperationsvertrag der Anerkennung vergleichbarer Studienprogramme abschließen. Internationale Studiengänge sind dagegen vollständig an einer deutschen Hochschule zu absolvieren, aber mit internationaler Orientierung. Von den derzeit etwa 12.000 Studiengängen sind laut HRK (Stand 2011) 750 internationa-

le Studiengänge und 280 Studiengänge mit Doppelabschluss (vgl. Herrmann 2011).

Der Qualifikationsrahmen beschreibt die hochschulischen und beruflichen Kompetenzen anhand von Lernergebnissen. Diese sind das nach Abschluss des Lernprozesses definierte Wissen, das Verständnis und die Handlungsmöglichkeit, Fertigkeiten und Qualifikationen. Lernziele sind also der angestrebte Lernzuwachs der Studierenden nach Wissen, Prozessen und Verhalten (vgl. Zaugg 2004).

Kompetenzen sind nachgewiesene Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten (fachlich, methodisch sozial, personal), wozu auch die Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit gehört (Schermutzki 2008).

Qualifikationen sind ein geplantes und dokumentiertes Bündel von Lernergebnissen (Kompetenzprofil), gemäß Beschreibungskategorien der Lernergebnismatrix (inter-)disziplinübergreifend durch Lernergebnisse qualitativ charakterisiert, entsprechend ECTS quantitativ erfasst (vgl. Gehmlich 2009).

Kompetenzen, Lernziele und Lernergebnisse bilden die Grundlage der Neuorientierungen hinsichtlich Qualität und Qualitätssicherung. Die Konzeption wurde sowohl aus theoretischen Konzepten und Ansätzen als auch aus empirischen Untersuchungen zum Lernen und zum Wissenserwerb hergeleitet.

Wissen und Lernen

Wissen ist nach Bloom (1956) eine von sechs Lernkategorien: Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese, Evaluierung bzw. Beurteilung.

Unterscheidungen von Wissen sind: Orientierungswissen (know that), Deutungswissen (know why), Handlungswissen (know how) und Quellenwissen (know where) (vgl. Zaugg 2004). Mittelstraß (2001) differenziert zwischen Orientierungs- und Verfügungswissen.

Nach kognitionspsychologischen Ansätzen (vgl. Wild 2000) wird der Wissenserwerb von Lernstrategien gesteuert. Auf der ersten Ebene operieren kognitive Lernstrategien auf den Wissensdomänen, indem sie Wissen organisieren, anwenden, prüfen und wiederholen. Diese Strategien werden durch metakognitive Lernstrategien moderiert, die den Wissenserwerb planen, überwachen und regulieren. Ihr Einsatz hängt von der Nutzung innerer (Aufmerksamkeit, Anstrengung, Zeit-, Selbstmanagement) und äußerer (Lernumgebung, Informationsquellen, sozialer Support) Ressourcen ab. Beim „Deep Approach“ orientiert sich der Wissenserwerb an Zusammenhängen und tiefgehenden Begründungen, beim „Surface

Approach“ mehr an Überblick und Fakten. „Deep Approach“ korreliert mit intrinsischer, „Surface Approach“ mit extrinsischer Motivation.

Aktives Lernen umfasst sowohl „Surface“ als auch „Deep Approach“. Beide erstrecken sich auf Wissenserwerb und Aufbau von Handlungskompetenzen. Letzterer kann unter Anleitung heteronom, oder in Selbstorganisation autonom erfolgen. Zur Ausbildung der Fähigkeit zum autonomen Lernen dienen forschendes und reflexives Lernen (vgl. Bretschneider / Wildt 2005).

Kolb (1984) formuliert einen Lernzirkel, an dessen Beginn das Erfahrungslernen steht: experience, reflection, conceptuation, experimentation. Dahinter steht die Vorstellung, dass sich kompetenzorientiertes Lernen auf komplexe Problem- und Aufgabenstellungen bezieht. Auch das Stufenmodell des aktiven Lernens beruht auf Komplexitätserweiterung. Es beginnt mit dem Erfahrungslernen. Darauf baut das entdeckende Lernen (+ Selbstorganisation) auf, dann das handlungsorientierte Lernen (+ Planung), das problemorientierte Lernen (+ Methode), das projektorientierte Lernen (+ Relevanz), das fallorientierte Lernen (+ Kontext), sowie das forschende Lernen (+ Theorie und + Empirie; vgl. Schaeper / Wildt 2010).

Hoffman (2010) stellt ein Lernmodell vor, welches aus verschiedenen Lernzyklen besteht, die als Regelkreise verstanden werden. Das Modell setzt sich aus verschiedenen Lern- und neurologischen Theorien der Gedächtnisforschung zusammen (z.B. Kolb 1984, Gagné et al. 1965, 1988, Bloom 1956, 2001, Baddeley/Hitch 1974). Zu Beginn steht das Faktenwissen (grundlegende Fakten), dann folgt das konzeptionelle Wissen (Kontext, passives Wissen), dann das prozedurale Wissen (Prozeduren, Training), das kanonische Wissen (Abstrakte Regeln; Regeln finden) und das strategische Wissen (Strategien, Rückkopplung zu kanonischem Wissen: kreativer Zyklus). Von jeder Stufe erfolgt eine Rückkopplung zum Faktenwissen, wodurch einfache Lernzyklen geschlossen werden, die jeweils andere Funktionen ausüben (z.B. Auswendiglernen, Training, Regelfinden). Vor diesem Hintergrund leiten sich die Lernziele ab. Als angestrebter Lernzuwachs der Studierenden hinsichtlich Wissen, Prozessen und Verhalten unterteilen sie sich in drei Kategorien (vgl. Zaugg 2004): kognitive (Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten), affektive (Interessen, Einstellungen, Haltungen, Werte), psychomotorische (motorische Fertigkeiten).

Kompetenzen

Laut Bologna-Deklaration soll die hochschulische Bildung Kompetenzen entwickeln, die Hochschulabsolventen zu Employability und Citizenship befähigen, zur Teilhabe an Arbeit und Gesellschaft. Daher ist

die Kombination von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen gefordert (vgl. Schaeper/ Wildt 2010). Kompetenzen sind definiert als nachgewiesene Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, sowohl in fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Hinsicht.

Nach Erpenbeck/Rosenstiel (2005) ist Kompetenz die Handlungsfähigkeit, die zur eigenständigen Problemlösung, auch bei neuartigen Aufgabenstellungen, befähigt (vgl. Carell u.a. 2012).

Euler (2002) unterteilt allgemeine Kompetenzen nach Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. Nägeli 2004). Für Bretschneider und Wildt (2005) gelten Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz als „Generic Competences“, die mit der fachlichen zusammen die „Subject Oriented Competences“ bilden. Handlungskompetenz sehen sie als Integration von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz an. Ähnlich auch Dehnbestel (2008), der nach methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen differenziert, die zusammen mit der Fachkompetenz Handlungskompetenz konstituieren. Auch für Schaeper und Briedis (2004) besteht Handlungskompetenz aus den Komponenten Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Selbstkompetenz. Peterßen (2001, S.12) spricht von Sach-, Sozial-, Methoden- und Moralkompetenz (vgl. dazu Zaugg 2011).

Im Kontext von Arbeitsprozessen lässt sich die Selbstkompetenz in Organisations- und Systemkompetenz ausdifferenzieren, wobei letzteres das Handeln in gesellschaftlichen Subsystemen meint (vgl. Schaeper/Wildt 2010).

Die Herleitung des Kompetenzbegriffs geht auf verschiedene Kompetenz-Konzepte zurück, darunter welche mit Theoriebezug (OECD-Projekt DeSeCo), mit Empiriebezug (Tuning-Projekt) und mit normativ-politischem Bezug (Best-practice-Konzept).

Das OECD-Projekt „Definition and Selection of Competencies“ wird zwischen 1998 und 2002 durchgeführt (vgl. Nägeli 2004). Die ehrgeizige Ausgangsfrage lautet dabei: Welche Kompetenzen sind heute, vor dem Hintergrund der Globalisierung, des Wertezwangs, der Verarmung, der Umweltzerstörung und der allgemeinen Veränderung, für ein erfolgreiches Leben und eine funktionierende demokratische Gesellschaft wichtig?

Das nüchterne Ergebnis lautet, dass es nicht möglich ist, für den Bildungsbereich invariante allgemein gültige Kompetenzen zu formulieren. Diese Konzepte sind historisch und kulturell gebunden und können nur auf gesellschaftliche Wertsetzungen antworten. Kompetenz kann nur nach gesellschaftlichem Bedarf

festgestellt werden. Kompetenzen können nur in sozio-ökonomischem Kontext festgelegt werden, mit normativen und ethischen Festlegungen. Anhand solcher normativer Festlegung werden dann drei zentrale Kompetenzen bestimmt. Darunter fallen:

- autonomes Handeln,
- interaktive Benutzung von Hilfsmitteln
- sich Einbringen in sozial heterogene Gruppen.

Das Tuning-Projekt (Projekt Tuning Educational Structures in Europe) der EUA (European University Association) dient der Abstimmung der Hochschulstrukturen in Europa, indem es die Vielfältigkeit der Bildungs- und Hochschultraditionen als einen positiven Faktor für die Schaffung eines gemeinsamen Hochschulraumes anerkennt. Im Rahmen des Projekts wird eine Methodik entwickelt, um die Curricula verständlich und vergleichbar zu machen. Der Tuning-Ansatz umfasst dabei als Kernbereiche die Studierendenorientierung, die Output-Orientierung der Studienpläne, die Definition von akademischen und beruflichen Profilen, die Definition von Lernergebnissen sowie die Identifizierung von allgemeinen und fachbezogenen Kompetenzen.

Das Tuning-Projekt definiert einen fachspezifischen Qualifikationsrahmen, der fünf Bereiche unterscheidet (vgl. Schermutzki 2008, Nägeli 2004):

- überfachliche Kompetenzen,
- fachbezogenen Kompetenzen,
- ECTS als Akkumulierungssystem,
- Methoden des Lernens, Lehrens und der Beurteilung,
- Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung.

Dabei wird von der Prämisse ausgegangen, dass keine theoretische Herleitung erforderlich ist, sondern praktisch-pragmatische Überlegung und empirische Validierung ausreichen. Zuerst wird ein Set von überfachlichen Kompetenzen (generic competencies) aus der Fachliteratur zusammengestellt und dann zur Beurteilung verschiedener Zielgruppen (Hochschulabsolventen, Arbeitgeber, Dozenten) vorgelegt. Dabei werden Lernergebnisbeschreibungen in sieben Wissensgebieten von 101 Hochschulen in 16 Ländern verwendet. Es werden 85 Kompetenzen extrahiert und auf 30 verdichtet. Diese werden auf drei Untergruppen unterteilt (Nägeli 2004):

- instrumentale (kognitive, methodologische, technologische, linguistische) Fähigkeiten;
- interpersonale Fähigkeiten (emotionaler, kritischer und selbstkritischer Ausdruck, soziale Fähigkeiten, soziale/ethische Verpflichtungen);
- systemische Fähigkeiten (neue Systeme planen, Innovationen einbringen, Veränderungsprozesse einleiten).

Die Anteile an instrumentalen Kompetenzen belaufen sich dabei auf 46%, die der interpersonalen auf

22% und die der systemischen auf 32% (vgl. Gonzalez/Wagenaar 2008).

Die überfachlichen Kompetenzen stellen sich in allen Fachbereichen als ähnliche akademische Kompetenzen heraus, wie z.B. Analyse- und Synthesevermögen, Lernfähigkeit und Problemlösefähigkeit. Aus den Antworten der Arbeitgeber und Absolventen kristallisieren sich weitere allgemeine Kompetenzen heraus, die als wichtig für die Beschäftigungsbefähigung angesehen werden. Dazu gehören die Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen, sich neuen Situationen anzupassen, Qualitätsbewusstsein und Management von Informationen, eigenständiges Arbeiten, Teamarbeit, Organisation und Planung, mündliche und schriftliche Kommunikation und Kommunikationstechniken.

Die Absolventen sollen dabei angeben, inwieweit sie diese Kompetenzen durch ihr Studium erreicht haben und welche Bedeutung sie in ihrem Beruf erfahren. Zwischen Absolventen und Arbeitgebern gibt es zwar einige Unterschiede in der Bedeutung und Rangfolge der Kompetenzen, es zeigen sich aber auch deutliche Korrelationen.

Die 17 wichtigsten Kompetenzen werden klassifiziert und in eine Rangfolge gebracht. Dabei treten einige Unterschiede zwischen den Gruppen auf. Die wichtigste Kompetenz für Absolventen ist die Analyse und Synthesefähigkeit, für die Arbeitgeber die Lernfähigkeit und für die Akademiker das im Studium erworbene Grundwissen. Auf den hinteren Plätzen rangieren bei allen drei Gruppen kulturelle Aspekte.

Das Tuning-Projekt macht deutlich, dass es nicht um eine Anpassung an die Anforderungen der Wirtschaft und Gesellschaft geht. Zwar sollen auch diese Kompetenzen vermittelt werden (adaptive), aber auch solche, die es erlauben, das Bedingungsgefüge von Arbeit und Gesellschaft den eigenen Handlungsmöglichkeiten und -interessen umzuformen (adaptable) und am Wandel von Arbeit und Gesellschaft aktiv mitzuarbeiten (transformative; vgl. Schaeper/Wildt 2010).

Nach Adam (2006) gelten als Kompetenzen im Verständnis des Tuning-Projekts Wissen und Verstehen (theoretische Kenntnis eines akademischen Feldes), Kenntnis des richtigen Vorgehens (praktische und operative Anwendung von Wissen in bestimmten Situationen) sowie Kenntnis des richtigen Verhaltens (Werte als fester Bestandteil der Wahrnehmung und des Zusammenlebens mit Anderen, auch im gesellschaftlichen Kontext). Kompetenzen werden also verstanden als Kombination von Attributen (Wissen, Anwendung, Haltungen, Fähigkeiten, Verantwortlichkeiten), die das Ausmaß umschreiben, in welchem eine Person fähig ist, diese Kompetenz auszuführen.

Das Tuning-Projekt II beschäftigt sich vorrangig mit der geeigneten Umsetzung zur Entwicklung der Kompetenzen in einem Studiengang. Dabei wird deutlich, dass das Lehren und Fördern von überfachlichen Kompetenzen sowohl in den Studiengang eingebunden werden kann als auch als separate Lehr-einheiten bestehen kann.

Mit den „Dublin Descriptors“ der Joint Quality Initiative werden Lernergebnisse (learning outcomes), Qualifikationsziele und Kompetenzen definiert sowie die notwendigen Fähigkeiten für den Bachelor, den Master und das Doktorat (vgl. Zaugg 2011).

Die Joint Quality Initiative (JQI) ist ein informelles Netzwerk von Experten aus 12 europäischen Ländern, die sich mit Fragen der Qualitätssicherung und Akkreditierung von Bachelor- und Masterprogrammen befassen. Es präsentiert Vorschläge für Beschreibungen der Kenntnisse und Fertigkeiten, die in einem Bachelor- bzw. Masterstudiengang vermittelt werden sollten. Diese bewusst allgemein gehaltenen und nicht fachspezifischen Beschreibungen sind die Dublin Descriptors (vgl. HRK 2008).

Der akademische Grad des *Bachelors* wird danach Studierenden verliehen (vgl. HRK 2008):

- die Wissen und Verstehen in einem Fachgebiet nachgewiesen haben, das auf der allgemeinen höheren Schulbildung aufbaut, über diese hinaus geht und sich allgemein auf einem Niveau befindet, das auf wissenschaftlichen Lehrbüchern basiert und teilweise aus den Erkenntnissen der aktuellen wissenschaftlichen Debatten im jeweiligen Fachgebiet bezogen wird;
- die ihr Wissen und Verstehen auf eine Art und Weise anwenden können, die auf einen professionellen Ansatz gegenüber Arbeit bzw. Beruf hinweist, und über Kompetenzen verfügen, die normalerweise bei der Entwicklung und Untermauerung von Argumenten und bei der Lösung von Problemen im jeweiligen Fachgebiet zur Geltung kommen;
- die in der Lage sind, Daten zu sammeln und auszuwerten, die für eine Urteilsbildung, bei der auch relevante soziale, wissenschaftliche oder ethische Fragen berücksichtigt werden, von Bedeutung sind;
- die Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen vermitteln können, sei es einer Zuhörerschaft von Fachleuten oder von Laien;
- die Lernstrategien entwickelt haben, die für eine Fortsetzung der Studientätigkeit auf höherem Niveau mit einem hohen Grad an Selbstständigkeit notwendig sind.

Der *Master* wird verliehen an Studierende:

- die Wissen und Verstehen nachgewiesen haben, das auf dem Niveau des Bachelor basiert,

es erweitert und/oder vertieft, und als Grundlage für die Entwicklung neuer Ideen dient, nicht selten in einem Forschungskontext;

- die ihr Wissen und Verstehen und ihre Problemlösungsstrategien in neuen oder ungewohnten Umgebungen in einem breiteren (oder interdisziplinären) Kontext bezogen auf ihr Fachgebiet anwenden können;
- die in der Lage sind, Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen, und auch bei unvollständigen bzw. begrenzten Informationen zu Einschätzungen zu kommen, die trotzdem das Nachdenken über soziale und ethische Verantwortung mit einbezieht, sofern es mit der Anwendung ihrer Kenntnisse und Einschätzungen verbunden ist;
- die ihre Schlussfolgerungen und auch das Wissen und die Logik, die ihnen zu Grunde liegen, einer Zuhörerschaft von Fachleuten und Laien gleichermaßen klar und unzweideutig vermitteln können;
- die über Lernstrategien verfügen, die es ihnen ermöglichen, ihr Studium größtenteils selbstbestimmt bzw. selbstständig fortzusetzen.

Auf Basis dieser Dublin Deskriptoren wird der erste Europäische Qualifikationsrahmen entwickelt und auf deutsche Verhältnisse übertragen. Neben dem fachlichen Wissen und Verstehen werden fachübergreifend instrumentelle Kompetenzen (Anwendung des fachlichen Wissens im Problemlösen und anderen Tätigkeiten im beruflichen und sonstigen Kontexten), systemische Kompetenzen (Sammlung, Bewertung, Urteilsbildung, auch unter Berücksichtigung gesellschaftlicher, wissenschaftlicher und ethischer Erkenntnisse, sowie Gestaltung weiterführender Lernprozesse) und kommunikative Kompetenzen (Verständigung mit Laien und Fachvertretern, sowie in Teams) definiert (vgl. Schaeper/Wildt 2010).

Den Fachkompetenzen werden Wissen, instrumentelle und systemische Kompetenzen zugeordnet, und von personalen Kompetenzen unterschieden, die wiederum in Sozialkompetenzen (Kooperation und Kommunikation) und Selbstkompetenzen (Verantwortung, Selbstständigkeit, Reflexivität, Lernkompetenzen) unterteilt werden.

Blij et al (2002) definieren Kompetenzen als Fähigkeit, in einem gegebenen Kontext verantwortlich und angemessen zu handeln und dabei komplexes Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen zu integrieren. Kompetenz entsteht durch Integration bestimmter Komponenten bei der Bewältigung von Handlungsanforderungen in komplexen Situationen. Die Fähigkeit zum Handeln wird im Zusammenwirken dieser Komponenten zur Kompetenz, wenn das Handeln als verantwortlich und angemessen klassifiziert wird.

Daraus lässt sich ein *Stufenmodell* entwickeln, das bei der Information beginnt und durch Hinzunahme spezifischer Komponenten bis zur Professionalität reicht. Informationen werden durch den Lehrprozess und Medien bereitgestellt, durch ihre Vernetzung und Bedeutungszuweisung entsteht Wissen. Durch dessen praktische Anwendung entsteht Können. Das ermöglicht praktisches Handeln, wenn Einstellungen, Wertungen und Motivation hinzutreten. Handeln wird kompetent, wenn es sich an Standards orientiert. Die verantwortliche Wahrnehmung von Handlungsspielräumen definiert die professionelle Kompetenz (vgl. Schaeper/Wildt 2010, Wildt 2006).

In zusätzlicher Anlehnung an Gedächtnismodelle (s.o.) definiert Hoffman (2010) die Kategorien Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen im Sinne der Handlungssteuerung und grenzt sie dabei von einander ab. Bei Kenntnissen bedarf es keiner Handlungssteuerung, bei Fertigkeiten bedarf es einer impliziten Handlungssteuerung ohne Bewusstseinssteuerung, bei Kompetenzen einer expliziten mit Bewusstseinssteuerung. Damit resultieren als neue Definitionen:

- *Kenntnisse* werden definiert als Gesamtheit der innerhalb eines Arbeits- oder Lernbereichs erlernten, aus dem Gedächtnis abrufbaren Information über Fakten, den Kontext, in dem die Fakten stehen, und Regeln, welche die Fakten im Kontext verknüpfen.
- *Fertigkeiten* werden definiert als Kombination der durch Training erworbenen, nachgewiesenen Fähigkeit, im impliziten Gedächtnis abgespeicherte Muster für Standardsituationen zu erkennen, und darauf ebenfalls im impliziten Gedächtnis abgespeicherte Prozesse anzuwenden, um Standardaufgaben auszuführen und Standardprobleme zu lösen.
- *Kompetenz* ist definitionsgemäß die nachgewiesene Fähigkeit, selbständig Regeln und Zusammenhänge hinter Fakten in Kontexten zu erkennen, diese systematisch zur Erarbeitung von Vorgehensweisen einzusetzen, und gegebenenfalls auf veränderte Situationen anzuwenden.

Für Zaugg (2011) hängt die Studiengangentwicklung direkt mit den Kompetenzkonzepten zusammen. Die Entwicklung eines Studiengangs benötigt: 1) Beschreibung der Berufsfelder und wissenschaftlichen Tätigkeiten. 2) gesellschaftliche Rolle der Studierenden eines Fachbereichs. 3) Eintrittskompetenzen für den Studiengang. 4) Definition der Abschlusskompetenzen. 5) Modularisierung. 6) Module und Kurse. Für jeden dieser Bereiche müssen Kompetenzen operationalisiert werden.

Im Rahmen eines Evaluationsverfahrens wird 2004 eine Arbeitgeberbefragung durchgeführt, mit dem Ziel, eine Rückmeldung über gewünschte Kompe-

tenzen von Absolventen und die bisherige Qualifizierung durch die Hochschule zu erhalten, um den Bedarf des Arbeitsmarkts in die Lehre einbeziehen zu können (vgl. Richthofen 2009). Die Frage an die Arbeitgeber lautet dabei: „Wie gut ist der Absolvent in der Lage, in seiner Tätigkeit anstehende Aufgaben unter Beachtung auch übergreifender Kriterien möglichst selbständig, in möglichst hoher Qualität und in möglichst kurzer Zeit zu lösen?“

Am wichtigsten ist den Arbeitgebern die Qualifikation der Absolventen, dann die Praxisorientierung. Wichtig waren auch Praxissemester, Projektarbeiten, berufliche Ausbildung und Praktika. Für die Schlüsselkompetenzen nennen die Arbeitgeber eine Rangfolge nach der Wichtigkeit: Selbständigkeit, Zielorientierung, Leistungsmotivation, Teamfähigkeit, Englisch, Belastbarkeit, EDV-Kenntnisse (EXCEL), Fachwissen. In der Bewertung der Arbeitgeber erfüllen die Absolventen nicht die Anforderungen. Die größten Differenzen treten auf bei: Projektmanagement, Entscheidungsvermögen, Zeitmanagement, Selbständiges Arbeiten, Zielorientierung, Konfliktfähigkeit, übergreifendes Wissen, Englisch (vgl. Richthofen 2009).

Eine Befragung der DIHK (2008) an über zweitausend Betrieben in Deutschland zu den erwarteten Kompetenzen von Hochschulabsolventen ergibt als wichtigste Kompetenzen: Teamfähigkeit, selbständiges Arbeiten, Einsatzbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit, breites Fachwissen, Verantwortungsbewusstsein, Analyse- und Entscheidungsfähigkeit. Als wichtigste Gründe für eine Trennung von den Mitarbeitern in der Probezeit sind: Unvermögen theoretische Kenntnisse in der Unternehmenspraxis umzusetzen, Selbstüberschätzung, fehlendes Sozialverhalten, unzureichende fachliche Qualifikation.

Mit der Anwendungsorientierung der Bachelor-Absolventen sind die Unternehmen zufriedener als mit der in den alten Studiengängen. Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen beurteilen sie positiv. Kritik äußern sie an fehlenden methodischen, sozialen und persönlichen Kenntnissen sowie das Fehlen von Praktika im Studium. Wenige vermissen Studienaufenthalte im Ausland. Beim Master fordern sie mehr Anwendungsorientierung, Führungskompetenzen, Spezialkenntnisse und interdisziplinäre Kenntnisse. Weniger wichtig sind Forschungskompetenz und Auslandserfahrung. Die Mehrheit ist mit den Fähigkeiten der Masterabsolventen zufrieden (vgl. Obernitz/Heidenreich, 2010).

Absolventenbefragungen von INCHER (vgl. Teichler/Schomburg 2009) lassen erkennen, dass sowohl Unternehmen als auch Absolventen gute Erfahrungen mit den neuen Hochschulabschlüssen haben. Die Bachelor haben keine größeren Probleme beim

Berufseinstieg. Zwei Drittel sind mit ihrer Tätigkeit zufrieden. Im Vergleich zu alten Abschlüssen beginnen sie den Beruf jedoch mit einem niedrigeren Einstiegsgehalt.

Lernergebnisse

Lernergebnisse sind explizite Aussagen darüber, was Studierende am Ende einer Lernphase erwartungsgemäß wissen, verstehen und vorführen können sollen. Sie werden in Bezug auf eine Mischung aus Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Auffassungen und Verständnis definiert, stehen aber auch für einen methodologischen Ansatz bei der Formulierung und Beschreibung von Curriculum, Niveaus, Zyklen, fachliche Bezugswerte und Qualifikationsrahmen (vgl. Adam 2006).

Ursprünglich gehen Lernergebnisse auf die Lerntheorien von Pawlow und Skinner zurück. Der Behaviorismus betont die klare Festlegung und Messung des Lernvorganges und die Notwendigkeit, nachvollziehbare und messbare Ergebnisse zu produzieren.

Der Ansatz der Lernergebnisse verbindet die akademische mit der Berufs- und Weiterbildung. Dazu gehören auch Akkreditierung von vorhandenen Lernerfahrungen, Entwicklung des Rahmens für das lebenslange Lernen sowie Entwicklung von Systemen zur Übertragung und Akkumulierung von Leistungspunkten.

Die Anwendung der Lernergebnisse erfolgt auf drei Niveaus: lokales Niveau der Bildungseinrichtung (Curriculum), nationales Niveau (Qualifikationsrahmen), internationales Niveau (Transparenz).

Lernergebnisse werden allgemein in Bezug auf Kompetenzen formuliert. Sie lassen sich daher in fachspezifische und fachübergreifende (generische) Kenntnisse und Fertigkeiten unterteilen. Lernergebnisse sind aber nicht identisch mit Kompetenzen. Erstere sind festlegbare, planvoll anzustrebende, beobachtbare, unterscheidbare und prüfbare Elemente eines Qualifikationsprofils. Sie bilden die empirische Grundlage für die Vermutung, dass jemand, der diese Ergebnisse seines Lernens erfolgreich nachgewiesen hat, über Kompetenzen verfügt, die sich künftig zeigen mögen. Kompetenzen betreffen allgemeine Potentiale einer Person mit einem spezifischen Qualifikationsprofil (vgl. Bartosch 2010).

Studierendenzentriertes Lernen

Lernergebnisse sind die Grundlage für ein studierendenzentriertes Lernen. Letzteres stellt einen Wechsel dar, von traditionellen Input-Ansätzen zu outputbetonten Methoden, wobei der Focus vom Inhalt (was wird gelehrt) zum Ergebnis (was wird gelernt)

hin verschoben wird. Der Studierende tritt in den Vordergrund mit mehr Verantwortung für Planung und Handhabung des eigenen Lernprozesses. Dies erfordert geeignete didaktische Strategien und passende Beurteilungsmethoden (vgl. Adam 2006).

Die Tätigkeit des Lehrenden verschiebt sich von der instruktionalen Seite hin zur Übernahme von Aufgaben der Lernberatung bzw. Lernbegleitung, der Dozent wird zum Coach (vgl. Schaeper/Wildt 2010).

Kember und Kwan (2000) unterscheiden fünf Lehrauffassungen zwischen den Polen einer Lehrenden- und Inhaltszentrierung auf der einen und einer Studierenden- und Lernzentrierung auf der anderen Seite: Informationsvermittlung, strukturierte Wissensvermittlung, Lehrenden-Studierenden-Interaktion, Erleichterung des Verstehens, Unterstützung konzeptuellen Wandels und intellektuelle Herausforderung.

Die Umstellung auf das studierendenzentrierte Lernen stellt sowohl an die Lehrenden als auch an die Studierenden Forderungen. Einerseits sind spezifische Kompetenzen zu erwerben, andererseits ist das nötige Engagement zu beweisen.

Die HRK fordert die Einsetzung der studierendenzentrierte Lehre an den Hochschulen. Dazu müssen Handlungsrahmen formuliert werden, die sich auf die Ziele der Studiengänge beziehen und die Vorkenntnisse und Entwicklungsmöglichkeiten der Studierenden berücksichtigen, sowie das wissenschaftliche Profil der Hochschule und ihrer Fachbereiche oder die gesellschaftlichen Ansprüche an die Hochschule. Der wissenschaftliche Charakter der Ausbildung muss dabei aufrechterhalten werden. Für Entwicklung und Erhalt bedarf es institutioneller Qualitätssicherungsformen (vgl. Wintermantel 2011).

Die individuelle Lehrkompetenz der Lehrenden für eine studierendenzentrierte Lehre soll durch Programme gestärkt werden. Die HRK spricht sich dabei für die Schaffung einer Akademie für Lehre und Studium aus, um die Hochschulen in der notwendigen Neuausrichtung zu unterstützen (vgl. Wintermantel 2011).

Wichtig ist der HRK, dass die Mitverantwortung der Studierenden für das eigene Lernen von den Hochschulen ausdrücklich gefördert wird. Hierzu gehören Engagement, Interesse und Neugier im und für das Studium. Die Bildung sozialer Netzwerke zur Entwicklung wissenschaftlicher Kompetenzen und Persönlichkeit wird dabei ausdrücklich angeregt. Zum Aufbau angemessener Vorkenntnisse und studienadäquater Arbeitstechniken sollen Brückenkurse und Propädeutika eingerichtet werden (vgl. Wintermantel 2011).

Die Lehre soll das eigenständige Lernen der Studierenden unterstützen und ermöglichen. Eine gute Lehre ist studierendenzentriert und stellt die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden heraus. Ihr Ertrag ist effektiver und entwickelt mehr Selbstwertgefühl und Zufriedenheit. Kommunikation und Kooperation tragen zu Erkenntnisfortschritten bei, weshalb Lehre den Dialog mit den Studierenden suchen soll. Als Schlüssel zur Unterstützung eines aktiven selbständigen Lernens wird dabei das systematische und regelmäßige Feedback für die Studierenden benannt. Daher bedarf es regelmäßiger Rückmeldungen über Lernfortschritte und Probleme der Studierenden auch in Lehrveranstaltungen. Eine notwendige Voraussetzung für den Übergang zum studierendenzentrierten Lernen ist die Einrichtung kleiner Lerngruppen. Unterstützend sind umfangreiche Beratungs- und Serviceangebote der Hochschulen (vgl. Wintermantel 2011).

Das studierendenzentrierte Lernen bedeutet allerdings eine breite Umstellung des Ausbildungssystems Hochschule, mit einer Veränderung der gesamten Lehr-/ Lernkultur. Dazu gehört auch die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, die in unterschiedlichen Modelle abgebildet werden: 1) Kunden erwerben Bildungsgüter. 2) Kooperanden konstruieren aktiv ihre Bildungsprozesse, Novizen lernen von Experten. 3) Klienten erhalten professionelle Dienstleistung in Begleitung ihres Bildungsprozesses (vgl. Heuchemer/ Szczyrba 2011).

Nach Heuchemer und Szczyrba (2011) muss eine exzellente Lehre in intensiver Kooperation mit den Studierenden Kompetenzen vermitteln, die es ermöglichen, dauerhaft in der Arbeitswelt zu bestehen und sie im Sinne menschlichen und gesellschaftlichen Fortschritts mit zu gestalten. Als drei Kernelemente einer exzellenten Lehre definieren sie: 1) Inklusivität, Potentialentfaltung bei maximaler Anzahl von Studierenden. 2) Befähigung zum lebenslangen Lernen durch Kompetenzen. 3) Entwicklung von sozialer Kompetenz aller Akteure.

Für die Autoren soll sich die Hochschule als eine Organisation des Lernens weiterentwickeln zur lernenden Organisation. Die Lehr- und Lernkultur umfasst die als normal betrachteten Praktiken an der Hochschule, den Studierendenzugang, deren Werte und Gewichtungen, das Verhältnis von Forschung und Lehre, Interaktion, und Partizipation. Zu verändern sind daher nicht einzelne Aktivitäten, sondern die Praxis und der Habitus der gesamten Hochschule (vgl. Heuchemer/ Szczyrba 2011).

In lernenden Organisationen werden drei Lerntypen beobachtet (vgl. Argyris/Schön 2008): single-loop-learning (Anpassungslernen), double-loop-learning (situationsspezifische Reaktionen mit Verhaltens-

spielräumen), triple-loop-learning (reflexives Organisationslernen). Nach Heuchemer und Szczyrba (2011) operierten die Hochschulen in den ersten zehn Jahren des Bologna-Prozesses bestenfalls auf den ersten beiden Stufen. Um aber mit den prinzipiell unbekanntem und unvorhersehbaren Entwicklungen Schritt halten zu können, sei die dritte Stufe unabdingbare Voraussetzung, was eine Veränderung des Denkens erforderlich macht.

Die Kompetenzentwicklung der Lehrenden kann durch Lernberatung, Lerncoaching, Lernprozessbegleitung, Berufsleitfaden, hochschuldidaktische Weiterbildung, internes Coaching, Peer-Besuche oder webbasierte Kompetenzzentren aus- und weitergebildet werden. Für Studierende können Tutorien und Mentorate, Selbst-Tests sowie die Möglichkeiten zur Peer-Forschung angeboten werden (vgl. Heuchemer/Szczyrba 2011).

Die Motivation zum Lernen ist dabei eine „Bring-schuld“ der Studierenden. Lehrende müssen motivierend begleiten. Motivation entsteht durch Zuschreibung von Kompetenz, durch Autonomie und freie Wahl, durch die Erfahrung der Selbstwirksamkeit und durch das Handeln in sozialen Bezügen (vgl. Heuchemer/Szczyrba 2011).

Lerntheoretische Ansätze liefern eine Reihe von Lernformen, die das Engagement und die Autonomie der Studierenden einfordern. Mandl und Reinmann-Rothmeier (1998) differenzieren als Lehr- und Lernprinzipien: 1) Situiert und anhand authentischer Probleme lernen. 2) in multiplen Kontexten lernen. 3) unter multiplen Perspektiven lernen. 4) in einem sozialen Kontext lernen.

Forschendes Lernen

Bereits Ende der 60er Jahre wird das Forschende Lernen von der Bundesassistentenkonferenz als neues Lernkonzept an den Universitäten eingeführt. Dabei geht es um ein Lernen durch Forschung und gleichzeitig um eine Beteiligung an der Forschung. Das Konzept soll dabei verschiedene Merkmale abbilden: selbständige Wahl des Themas; selbständige Strategie bezüglich der Methoden, Versuchsanordnung und Recherche; Risiko von Irrtümern und Umwegen sowie die Chance auf Zufallsfunde und fruchtbare Momente; Anspruch der Wissenschaft gemäÙes Arbeiten; selbstkritische Prüfung der Ergebnisse hinsichtlich der Hypothesen und Methoden; Bemühen um klare und nachprüfbar Darstellung des Resultats (vgl. Huber et al. 2009).

Nach Dippelhofer-Stiem (1985) enthält die Konzeption des Forschenden Lernens Elemente, die von pädagogischen und lernpsychologischen Theorien über Prozesse menschlichen Denkens und Lernens

als konstitutiv erachtet werden (vgl. Schulmeister, 1983). Dabei wird auf die herausragende Rolle von Neugier, Exploration und Eigentätigkeit verwiesen, und die Fähigkeit, neue Erfahrungen zu machen und in vorhandene kognitive Strukturen zu integrieren (vgl. Dewey 1910, Piaget 1983, Bruner 1973). Aus diesen Überlegungen entstehen auch konkrete didaktische Forderungen für Schule und Hochschule (vgl. Rogers 1969).

Forschendes Lernen hat für Dippelhofer-Stiem (1985) eine qualitative Dimension. Es ist ein Lernstil, der sowohl Kritikfähigkeit und Autonomie, Neugier und Forschungsbezug beinhaltet, als auch Elemente des nachvollziehenden, genetischen Lernens (vgl. Entwistle et al. 1979, Wagenschein 1968). Forschendes Lernen ist daher eine individuelle Kompetenz. Diese ist zu fördern, um eine bessere Verzahnung von Lernstil und wissenschaftlichem Anspruch der Hochschulausbildung zu erreichen, und um das forschende, Wissenschaft reflektierende Arbeiten als Teil des ganzheitlichen Lernbegriffs zu begreifen. Damit wäre die humanistische Bildungsidee zu transformieren. Im Vergleich zu anderen Autoren bezieht Dippelhofer-Stiem auch explizit gesellschaftsbezogene Probleme mit in das Forschende Lernen ein.

Huber et al. (2009) definieren: „Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessante Erkenntnisse gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen - von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbständiger Arbeit oder aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt - (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (S. 11).

Ähnliche Bestimmungen finden sich auch bei anderen Autoren (vgl. Reimann 2009, Heidmann u.a. 2011). Danach findet Forschendes Lernen dann statt, wenn Studierende eine eigene Forschungsarbeit durchführen, sie durch Übernahme einer einzelnen Aufgabe an einem Forschungsprojekt mitwirken, sie angeleitet und übend Forschung praktizieren oder wenn sie einen Forschungsprozess zumindest nachvollziehen können.

Im Forschenden Lernen soll Wissenschaft als sozialer Prozess erfahren werden. Zentral ist für Huber et al. (2009) die kognitive, emotionale und soziale Erfahrung des ganzen Prozesses. Als Formen des Forschenden Lernens benennen sie: Recherche und Essay; komplexere Laboraufgaben mit Offenheit der Ergebnisse; Untersuchung einzelner konkreter Problemfälle und Fallstudien; Exkursionen, Feldstudien; Erprobung von Methoden an noch nicht untersuchten Problemfällen; Hospitationen, Volontariate in For-

schungs- oder Konstruktionslaboren; Plan- und Simulationsspiele; Projektstudien; eigene Untersuchungen.

Damit umfasst das Forschende Lernen zahlreiche Aspekte verwandter Lehr- und Lernansätze (problemzentriertes Lernen, situiertes Lernen, projektorientiertes Studium, etc.), setzt aber einen spezifischen Akzent auf das Durchlaufen des Forschungsprozesses (vgl. auch Heidmann u.a. 2011).

Für Carell u.a. (2012) ist ein am Forschungsprozess orientiertes Lernen Ausweis einer konsequenten Herangehensweise an den Kernauftrag der Lehre: die Herstellung der Einheit von Forschung und Lehre. Durch das Forschende Lernen werden neben Fachkompetenz auch übergreifende Kompetenzen zu deren Transfer und Anwendung in praxisorientierten beruflichen Handlungsfeldern erworben. Gleichzeitig befähigt es dazu, den Gegenstandsbereich und den Stand der Forschung eines Faches weiter zu entwickeln, sowie Kreativität und Innovationskraft durch neue Lösungswege hervorzubringen.

Für Heidmann u.a. (2011) hat das Forschende Lernen, als aktive Partizipation von Studierenden an Forschungsprozessen, das Ziel, kritisches, kreatives, problemlösendes Denken und Entscheiden als Schlüsselqualifikationen der globalen Wissensgesellschaft konsequent zu vermitteln. Neben den methodisch-inhaltlichen Aspekten, werden durch das Forschende Lernen auch breite berufsqualifizierende, überfachliche Kompetenzen gestärkt.

Für Carell u.a. (2012) sind Problemorientierung und Interesse Voraussetzungen für das Forschende Lernen. Ziel soll die Ausbildung und Förderung bestimmter Denkhaltungen sein, nämlich ein systematisches Denken (Problem systematisch analysieren, Forschungsprozess planen), ein kritisches Denken (Annahmen, Methoden und Ergebnisse hinterfragen, Fehler, Schwachstellungen und Einschränkungen identifizieren) und ein kreatives Denken (Entwicklung neuer Lösungen). Letzteres wird dabei als Emergenzsprung gegenüber dem systematisch-kritisches Denken betrachtet, weil sich seine Methoden, Verfahren und Lösungen nicht analytisch herleiten lassen. Als Kompetenzziele der Studierenden benennen Carell u.a. (2012) dann: Erkennen der besonderen Form der Wissensgenerierung, Wissenschaftlichkeit der Problembearbeitung, Offenheit gegenüber Ergebnissen, kreatives neuartiges Problemlösen, konstruktive Kritik an Lehrmeinungen.

Für Healey (2009) soll Forschung unmittelbar in der Lehre sichtbar und erlebbar werden. Er sieht ein Ziel darin, dass Studierende einen Teil des Studiums auch als aktive Mitwirkende im Forschungsprozess verbringen können (Heidmann u.a. 2011). Dazu

beschreibt er vier Anwendungsszenarien: Durchführung eigener studentischer Forschungsaufgaben (forschungsbasiert), aktive Rolle der Studierenden in Forschungsdiskussionen (forschungsbegleitet), Entwicklung von Forschungskompetenzen (forschungsorientiert), Forschungsergebnisse werden in der Lehre präsentiert (forschungsgeleitet). Über die Kombination je zweier Elemente erzeugt er ein Modell dessen Achsen einmal den Weg vom Forschungsinhalt (2,4) zum Forschungsprozess (1,3), und zum anderen die Einbindung der Studierenden von passiven Hörern (4,3) zu aktiv Mitwirkenden (2,1) beschreiben.

Nach Euler (2005) fordert Forschendes Lernen eine enge Verbindung von Praxiserfahrungen und wissenschaftlichen Theorien. „In diesem Sinne können in der Lehre Praxiserfahrungen zum kritischen Prüfstein für wissenschaftliche Theorien werden, andererseits können Theorien auch als „Irritationsmedium“ für die Praxis dienen“ (S. 270).

Für Reinmann (2009) lässt sich Berufsfähigkeit über eine wissenschaftliche Ausbildung erreichen, die nicht die Praxis, sondern die Forschung ins Zentrum rückt. Ein geeignetes didaktisches Konzept dafür ist das Forschende Lernen, das Bildung durch Wissenschaft an drei Voraussetzungen knüpft: Wissenschaft muss als Aufklärung verstanden werden; Wissenschaft muss als unabgeschlossen vermittelt werden; Wissenschaft, die man selbst betreibt, ist mit Selbstreflexion verbunden. Ergänzt werden muss das Forschende Lernen durch genetisches, rezeptives und kritisches Lernen. Beim genetischen Lernen vollzieht der Lernende wissenschaftliche Erkenntnisprozesse von der Ausgangsfrage bis zum Resultat. Das ist nach Huber (2007) aber bereits eine Form des Forschenden Lernens. Für Wildt (2005) ist das Forschende Lernen ein komplexes Konstrukt, das alle anderen Lernformen darunter subsumiert.

Für Reinmann (2009) gehört das Forschende Lernen zum situierten Lernen, mit einem inhaltlichen Erkenntnisinteresse (content), mit einer kritisch-reflektierten Grundhaltung (context) und mit individueller Autonomie (community). Im Konzept des situierten Lernens (Brown et al. 1989) ist nicht individuelles Wissen oder Denken, sondern soziale Partizipation für Lernen und Entwicklung des Einzelnen zentral. Kognition ist nicht zur Kennzeichnung mentaler Prozesse auf das Individuum beschränkt, sondern auf Personen und auf Artefakte verteilt und damit sozial und situativ (vgl. Reinmann 2009).

Für Schneider und Wildt (2009) ist das Forschende Lernen eine didaktische Transformation des Lernens durch Forschung. Forschungsprojekte folgen der Methodologie wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und durchlaufen typische Zyklen von For-

schungshandlungen, die mit einem dazu synchron konzeptualisierten Lernzyklus korrespondieren. Den Forschungszyklus unterscheiden sie nach Themenfindung und -aushandlung, Fragestellung und Hypothesen, Forschungsdesign, Durchführung, Auswertung, Vermittlung, Anwendung und Praxis. Den Lernzyklus unterscheiden sie nach Erfahrung, Reflexion, Konzepte, Experimente. Die Einbettung des Lernzyklus in den Forschungszyklus liefert die didaktische Gestaltung der Lernmöglichkeiten im Forschungsprozess.

Weiterhin hängt nach Schneider und Wildt (2009) die Kompetenzentwicklung beim Forschenden Lernen mit der Gestaltung dreier Bezugsgrößen zusammen: Praxis, theoretischer Bezugsrahmen/Modell, empirische Forschung. Die Art der Bearbeitung dieser Bezugsgrößen definiert die Kompetenzentwicklung. Dazu werden vier aufeinander aufbauende Modelle betrachtet: 1. wechselseitige Bearbeitung von Praxis und Theorie. 2. plus einseitige Aufnahme der Empirie in die Praxis. 3. plus wechselseitige Bearbeitung der Empirie, plus wechselseitige Ergänzungen zwischen Theorie und Empirie. 4. wechselseitige Bearbeitung aller drei Größen. Aus den vier Modellen ergeben sich die vier Kompetenzstufen des Forschenden Lernens: 1. naive Einstellung (Ausübung des in der Praxis üblichen). 2. das eigene Handeln im Fokus (Handeln wird auf Entwicklungsmöglichkeiten hin reflektiert). 3. mit der Absicht der Verbesserung der konkreten Praxis. 4. Praxisforschung theoretisch begründet durchführen und reflektieren. Jede Stufe ist mit den Phasen des Forschungszyklus kombinierbar.

Nach Heidmann u.a. (2011) sind an den Fachhochschulen hervorragende Rahmenbedingungen für Forschendes Lernen vorhanden, da die Forschung dort in der Regel anwendungsorientiert und auf den schnellen Wissens- und Technologietransfer in Unternehmen und Institutionen hinein ausgerichtet ist. Die angewandte Forschung an Fachhochschulen zeichnet sich aus durch: Forschungs- und Entwicklungsprojekte in der Lehre, d.h. frühe Einbindung von Studierenden in Forschungsprojekte; vielfältige Kooperationen mit Unternehmen und Institutionen und damit Teilhabe an realen gesellschaftlichen Problemstellungen und Lösungsprozessen; Vernetzung mit potentiellen Arbeitgebern für die Studierenden durch die Projektarbeit; verstärkt interdisziplinäre Projekte und begleitende Studienangebote. Die Implementierung von Forschendem Lernen an den Fachhochschulen geht für die Autoren jedoch mit einer umfassenden Veränderung von inhaltlichen, methodischen und didaktischen Lehr- und Lernansätzen einher. Im Gegensatz zu der traditionell eher schulischen Ausrichtung, muss eine Atmosphäre geschaffen werden, die Neugier auf Forschung weckt und eine Kultur der Kooperation erzeugt, auch über Fachgrenzen hinaus.

Neugestaltung der Lehre

Im Leuener Kommuniké wird die Lehre als wichtige Hochschulaufgabe angesehen. Sie soll sich nach dem erwarteten Lernergebnis ausrichten und lernzentriert die Selbstkompetenz fördern. Dabei soll die aktuelle Forschung und Entwicklung einbezogen werden, um Innovationen und Kreativität zu befördern. Gleichzeitig sollen flexible Bildungswege eröffnet werden. Dennoch bleibt die Lehre hinter dem Renommée der Forschung zurück. Um die Qualität der Lehre zu sichern, wurden in den 90er Jahren unterschiedliche Maßnahmen begonnen (z.B. Lehrveranstaltungskritik, Lehrbericht, Evaluation der Lehre, Leistungsanreizsysteme für Lehre, Landeslehrpreis). Durch den Bologna-Prozess hat die Lehre durch Anforderungen wie employability, Kompetenzorientierung, Studierendenzentrierung oder Akkreditierung neue Impulse erhalten. Die Perspektivenänderung vom Lehren zum Lernen rückt die Qualität der Lehre wieder stärker in den Vordergrund. Durch die Exzellenzinitiative wird ebenfalls die Lehre stärker fokussiert, obwohl diese anfangs gar nicht einbezogen war. Das Programm „Exzellenz in der Lehre“ der KMK, das die Exzellenzinitiative begleiten soll, wird erst 2008 beschlossen. 110 Hochschulen haben sich an der Ausschreibung beteiligt, darunter 9 Exzellenzuniversitäten. 2010 wird als gemeinsames Programm von Bund und Ländern der Qualitätspakt Lehre verabschiedet, der bis 2020 andauern soll. Die Maßnahmen betreffen dabei die Personalstruktur, die Qualifizierung des Personals und die Optimierung der Studienbedingungen sowie Entwicklung von Studienmodellen. Das Ziel ist eine Breitenförderung. 194 Hochschulen haben sich an der ersten Runde beteiligt, 111 Hochschulen werden zur Förderung ausgewählt (vgl. Jorzik 2011).

Nach Zervakis (2011) verschenkt Lehre als reine Wissensvermittlung einen großen Teil ihrer möglichen Wirkungen. Studierende müssen gefordert und gefördert werden. Sie brauchen die Chance, Wissen aktiv zu verarbeiten. Es gilt ein Lernen zu fördern, durch das Absolventen zu Persönlichkeiten werden, die in Bildungs- und Erkenntnisprozessen gereift sind. Bildung heißt das zu lernen, was man braucht, um sachlich angemessen und gesellschaftlich verantwortlich zu handeln und das eigene Leben sinnvoll zu gestalten. Dazu gehört Fachwissen und dessen problemorientierte Anwendung, sowie Haltungen und Werte, die der Wissenschaft zu Grunde liegen. Aufgrund des stetig zunehmenden Wissensbestands muss mehr auf die Fähigkeit Wert gelegt werden, vorhandenes Wissen zu erschließen, zu verknüpfen und anzuwenden, sich neues Wissen anzueignen und zu kommunizieren. Eine gute Lehre bewirkt aktives Lernen und Wissensaneignung statt Auswendiglernen. Wege zu einer guten Lehre sind:

- Studierendenzentrierung: Orientierung an Lernergebnissen und Kompetenzen, Diversität der Studierenden einbinden, Studierende als Partner und Experten ihrer Lernerfahrung anerkennen, verpflichtende Self-Assessments anbieten.
- Professionalisierung: Vielfalt der Lehr- und Prüfungsformen nutzen, Beratungs-/Betreuungsstrukturen ausbauen, Weiterqualifizierungsmöglichkeiten für Lehrende schaffen, Lehr-/Lerngemeinschaften bilden, hochschulübergreifende Fach- und Kompetenzzentren gründen, Ausbau der Lehr-/Lernforschung und Anbindung an hochschulinterne Qualitätsentwicklung in der Lehre.
- Freiräume: rechtlicher, curricularer und zeitlicher Art für Lehrende und Lernende, d.h. Abbau der Verrechtlichung, Freisemester für die Lehre, Flexibilität.
- Forschungsorientierung: Forschendes Lernen, Evidenzbasierung.
- Transparenz und Veröffentlichung: Studierendenbefragungen, Lehrevaluationen, Online-Foren, Absolventenstudien, Verbreitung guter Praxisbeispiele.
- Anreize: Qualitätspakt Lehre, Forum für Lehre, Lehrpreise wie Ars legendi, Wettbewerbe exzellenter Lehre. Lehrkompetenz in Berufungsverfahren stärker gewichten.
- Institutionalisierung: lehrförderliche Strukturen an Hochschulen, Studierendenvertreter in Verantwortung nehmen, Qualitätszirkel, externe Beiräte.
- Akzeptanz: Förderung der individuellen und institutionellen Wertschätzung für Lehrende und Lernende, Konzepte für gutes Lehren und Lernen.

Das Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz unterstützt Hochschulen bei der Weiterentwicklung von Studienprogrammen und dem Ausbau der Studienqualität. Es geht dabei um Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Als Handlungsfelder konzentriert sich nexus auf den Ausbau der Modularisierung, Lernergebnis- und Kompetenzorientierung, Ausgestaltung von Masterstudiengängen, Integration der Arbeitsmarktrelevanz, Diversitätsmanagement in Studium und Lehre, Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, Anerkennungsverfahren für Auslandsleistungen (vgl. Zervakis 2011).

Beschäftigungsbefähigung

Ein besonders deutlich formuliertes Ziel im Bologna-Prozess ist die Erhöhung bzw. die Ausbildung zur Beschäftigungsbefähigung. Sie wird allgemein mit „Employability“ gleichgesetzt, teilweise auch (fälschlicherweise) mit Berufsbefähigung.

Seit dem Londoner Kommuniqué 2007 stellt die Beschäftigungsfähigkeit ein eigenes Handlungsfeld dar. Dort wird sie definiert als das Vermögen einer

Person, sich erfolgreich um eine Ersteinstellung zu bemühen, das Beschäftigungsverhältnis aufrecht zu erhalten und bei Bedarf eine neue Stelle zu finden. Bereits mit Einführung der Akkreditierung 2003 wird festgelegt, dass die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes berücksichtigt werden müssen, und die Beschäftigungsbefähigung wird zu einem festen Kriterium, dessen Erfüllung in jedem Studiengang nachzuweisen ist (vgl. Dettleff 2011).

Im Leuener Kommuniqué soll Beschäftigungsfähigkeit durch Verständigung der Beteiligten ermittelt werden. Sie wird begriffen als Erlangen von fortgeschrittenem Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, welches Grundlagen für das gesamte Berufsleben und für die Wahrnehmung von Chancen in einem veränderlichen Arbeitsmarkt legt, wobei die Vermittlung sowohl die tertiäre Erstausbildung als auch die Bewahrung und die Weiterentwicklung von Kompetenzen betrifft.

Kern der Beschäftigungsbefähigung von Absolventen ist ihre Fähigkeit, Probleme durch Anwendung wissenschaftlicher Methoden zu lösen. Studierende sollen sich bereits während des Studiums mit den Anforderungen des Berufslebens vertraut machen, vorzugsweise anhand von Erfahrungen aus erster Hand (Praktika, projektbasiertes und problemorientiertes Lernen). Soft Skills ergänzen das Qualifikationsprofil von Absolventen und lassen sich im akademischen wie im beruflichen Zusammenhang üben (vgl. BDA/BDI/HRK 2008).

Einen Aspekt, der die Beschäftigungsbefähigung ganz wesentlich definiert, ist die Fähigkeit, sich kontinuierlich selbst weiterzubilden. Dazu kommt neben dem Verständnis des Kernfeldes einer Disziplin die Vielfältigkeit von ausgeübten Tätigkeitsfeldern, der Umgang mit Veränderungen und Auslösung von Veränderungen, der Erwerb soliden disziplinären Wissens sowie Methodenkompetenz und Systemverständnis (vgl. Anz 2004).

Vor dem Hintergrund des stetigen Wandels der Arbeitswelt und der Produktionszyklen sowie aufgrund des Wechsels von Wissensvermittlung zu Kompetenzorientierung wird Employability auch als Fähigkeit definiert, fachliche, soziale und methodische Kompetenzen unter sich wandelnden Rahmenbedingungen zielgerichtet und eigenverantwortlich anzupassen und einzusetzen, um eine Beschäftigung - sei es als Arbeitnehmer oder als Selbständiger - zu erlangen und zu erhalten (vgl. Obernitz/Heidenreich 2010).

Die Employability ist seit Beginn der Bologna-Konferenzen und -erklärungen ein Ziel, das in Zusammenhang zur Vermittelbarkeit am europäischen Arbeitsmarkt steht. Die Berufsvorbereitung ist dabei

bereits im HRG §2 ein Schwerpunkt der Lehre, vor allem an Fachhochschulen. Neben der Integration von Praxisphasen ist die übergeordnete Funktion gemeint, die den Aspekt der Befähigung der Studierenden zur nachhaltigen Behauptung auf dem Arbeits- bzw. Dienstleistungsmarkt nach dem Abschluss betont. Dazu gehört gerade auch die Fähigkeit, Aufgaben in wissenschaftlich fundierten Tätigkeitsfeldern qualifiziert zu lösen und sogar weiterzuentwickeln. Eine Schlüsselrolle bei der Kompetenzvermittlung bildet die Selbstkompetenz, die Fähigkeit, das eigene Handeln in eine Beziehung zur Tätigkeit zu setzen (vgl. Obernitz/Heidenreich 2010).

Der Begriff Employability geht indes auf den angelsächsischen Sprachraum zurück und wird dort in Verbindung mit speziellen Fertigkeiten verwendet, den "employability skills". Diese hat Lankard (1987) definiert als: "those skills, that enable the individual to acquire and maintain a job" (zit. nach Bürger/Teichler 2004). Fallows und Steven (2000) zählen darunter: "information retrieval and handling, communication and presentation, planning and problem-solving, social development and interaction" (zit. nach Bürger/Teichler 2004).

In Großbritannien stellt die „employability“ seit 2001 einen Indikator für die Messung dar, wie schnell und wie gut Absolventen nach Abschluss untergebracht sind, unter Einbeziehung unterstützender Maßnahmen der Hochschulen zur Erleichterung der Beschäftigungssuche und des Übergangs in das Beschäftigungssystem (vgl. Bürger/Teichler 2004).

In Deutschland versteht man unter „Employability“ oft die Forderung nach stärkerer Orientierung der Studieninhalte an der zukünftigen Berufspraxis. Hilfen von Angehörigen der Hochschulen und Career Office spielen in anderen Ländern eine weit größere Rolle beim Übergang in das Beschäftigungssystem als in Deutschland, wo das Praktikum eine viel größere Bedeutung besitzt.

Eine stärker praxisorientierte Gestaltung des Studiums kann nach Bürger und Teichler (2004) innerhalb der Lehrveranstaltungen gezielt gefördert werden, indem besonders praxisbezogene Lehrveranstaltungen im Mittelpunkt stehen, oder durch besondere, außerhalb der Lehrveranstaltungen angesiedelte Aktivitäten innerhalb des Studienganges begleitet werden (Praxisphasen).

Überfachliche Qualifikationen sind nach Anz (2004) Bildungsziele zweiten Grades. Zur Employability besteht allerdings eine Zweck-Mittel-Relation, die drei Unterteilungen zulässt:

1) eine soziale Interaktion: Kommunikation, Teamfähigkeit, soziale Akzeptanz, Führungsbereit-

schaft und -fähigkeit, Selbstvertrauen, interkulturelle Kompetenzen.

- 2) die Implementierung von Erkenntniswissen und Konzepten: analytische Fähigkeiten, Methodenkompetenz, Systemkompetenz/Synthesefähigkeit.
- 3) die Entwicklungsfähigkeit: sprachlich-intellektuelle Fähigkeiten, Kreativität und Flexibilität, Recherche- und Arbeitstechniken, Reflexion, Bereitschaft zum Weiterlernen.

2 Qualitätssicherung und Verfahren

In jüngster Zeit hat die Qualitätssicherung an den Hochschulen einen wichtigen Stellenwert erhalten. Ausdruck dieser Bedeutung ist neben vielfältigen übergeordneten Projekten nicht zuletzt der Aufbau von hochschuleigenen Qualitätsmanagementabteilungen. Es gilt die Ausbildungsqualität zu erhalten und zu verbessern. Dazu existieren verschiedene Verfahren und Instanzen.

2.1 Akkreditierung

Die Akkreditierung von Studiengängen ist ein Verfahren zur Qualitätssicherung im deutschen Hochschulsystem, bei dem in einem fachlich-inhaltlichen Prüfverfahren die Einhaltung von bestimmten Qualitätsstandards festgestellt wird (vgl. Herrmann 2011).

Die Akkreditierung soll dabei den Kunden der Hochschule eine gewisse Sicherheit über die vermittelten Produkte im Bereich Lehre geben. Forschung und wissenschaftliche Dienstleistungen bedürfen dieser Form der Qualitätssicherung prinzipiell nicht, ihre Leistungen werden durch Evaluation und Benchmarking überprüft (vgl. Bieri 2007).

Für die Akkreditierung sind vor allem Kriterien und Standards von Bedeutung, denn sie bilden den Rahmen und die Vorgaben, anhand derer sich die Bewertungen orientieren. Ein Kriterium ist ein als sachlich geeignet angesehener Maßstab, um ein Urteil über die Güte eines Gegenstandes zu fällen, indem Kriterium und Gegenstand miteinander verglichen werden. Ein Standard ist eine spezifische Art von Kriterium, das durch Übereinstimmung oder Vereinheitlichung festgelegt wird. Es kann auch ein Ideal darstellen. Damit ist das Kriterium ein das Qualitätsurteil unmittelbar bestimmender Maßstab, während der Standard ein den Qualitätsmaßstab konkretisierendes Referenzsystem abbildet (vgl. Kohler 2008). Nach Harvey (2011) beziehen sich Standards auf Lernergebnisse, Qualität auf Lernerfahrung.

Die britische QAA (Qualitätssicherungsagentur für höhere Bildung) hat spezielle Definitionen für akademische Standards und Qualität entwickelt. Akademische Standards sind vorbestimmte und explizite Leistungsniveaus, die ein Studierender erreichen muss, um einen bestimmten Abschluss zu erlangen. Akademische Qualität beschreibt die Effektivität von allem, was getan oder angeboten wird, um sicherzustellen, dass die Studierenden die bestmöglichen Chancen haben, die angegebenen Lernergebnisse ihres Studienprogramms und die akademischen Standards ihres angestrebten Abschlusses zu erreichen (vgl. Williams 2006).

Standards gibt es für unterschiedliche Bereiche, z.B. Inhalts-, Prüfungs-, Quantitäts-, Transparenz-, Schnittstellen- oder Verfahrensstandards. Bei den Inhaltsstandards liegt der primäre Focus bspw. auf Stoffvermittlung, Methodenverständnis oder Kompetenzentwicklung. Unter Schnittstellenstandards fallen z.B. Anerkennungs- und Zulassungsstandards (vgl. Kohler 2008).

Die zu prüfenden Anforderungen beziehen sich auf die fachlich-inhaltliche Gestaltung bzw. Qualität eines Studienganges und der damit verbundenen Kompetenzziele. Ebenso wird aber auch geprüft, ob die strukturellen Vorgaben des Gesetzgebers bzw. der beauftragten Institutionen zur Gewährleistung der Gleichwertigkeit von Studien- und Prüfungsleistungen sowie Studienabschlüssen umgesetzt werden (vgl. Hanny/Heumann 2008).

Nach Hanny und Heumann (2008) ist eine zentrale Grundlage der Bewertung durch die Gutachter neben der Nachvollziehbarkeit der Validität der definierten angestrebten Bildungs- und Kompetenzentwicklungsziele die Evidenz des Erreichens der Studienziele, so insbesondere auch die Berufsbefähigung und die Studierbarkeit der Studiengänge.

Akkreditierungen stellen die Qualität von Institutionen, Leistungen und Produkten fest. Dabei ist Qualität eine Funktion des mit der Institution, der Leistung oder dem Produkt verfolgten Zweckes. Die überprüfte Qualität ist daher eine variable Größe, die sich immer im Hinblick auf einen Zweck (fitness for purpose) bestimmt, und zugleich die Frage nach der Qualität des Zwecks (fitness of purpose) stellt. Ziel ist es, dem extern vorgegeben Qualitätsmaßstab durch Nachbesserung zu genügen, wodurch eine Qualitätsentwicklung stattfindet (vgl. Grimm 2009).

Akkreditierung soll aber außer der Gewährleistung von Qualität auch zur Vielfalt der Hochschullandschaft beitragen, die Mobilität fördern, die Berufsrelevanz der Abschlüsse nachweisen und Vergleichbarkeit des Ausbildungsniveaus in nationalem und internationalem Kontext sichern. Sie soll Autonomie, Diversität und Innovationen stärken (vgl. Schade 2004). Mit der Systemakkreditierung wurde als weiteres Ziel die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Hochschulen für die interne Qualitätssicherung hinzugenommen.

Diese Ziele für die Qualitätssicherung in Europa werden bereits 1998 von der HRK und KMK formuliert (vgl. Hopbach 2008). Gleichzeitig wird die Qualitätssicherung in Studium und Lehre als gesetzliche Verpflichtung im Hochschulrahmengesetz verankert

und im gleichen Jahr noch die Errichtung des Akkreditierungsrates und das System der Akkreditierung von Studiengängen eingeführt. Der Akkreditierungsrat wird 2005 per Gesetz in eine rechtsfähige Stiftung des öffentlichen Rechts überführt, womit die Aufgaben, Zuständigkeiten und Befugnisse der Akteure verbindlich festgelegt werden. Im Februar 2008 beschließt der Akkreditierungsrat Kriterien und Regeln für die Systemakkreditierung als Erweiterung zu den bestehenden Akkreditierungsverfahren. Durch den Übergang zur institutionellen Akkreditierung können die Hochschulen die Qualitätsverantwortung selbst übernehmen, finanzielle Mehrbelastung vermeiden und eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung erreichen (vgl. Grimm 2009).

Nach Dieckmann und Lehmann (2009) entspricht die Akkreditierung als Prüfverfahren der Logik einer Zertifizierung oder eines Audits. Überprüft wird, inwieweit ein Programm den ländergemeinsamen Strukturvorgaben entspricht. Die Prüfkriterien sind Formaspekte, deren Einhaltung die Vergleichbarkeit der Studienangebote sicherstellen soll, mehr nicht. Da inzwischen auch der Nachweis eines Qualitätsmanagements gefordert wird, beweist dies, dass Akkreditierung keine Qualität schafft.

Zu Beginn 2009 sind 1.964 Studienangebote an Universitäten akkreditiert, davon 901 Bachelor- und 1.063 Masterstudiengänge. An den Fachhochschulen werden 1.314 akkreditierte Bachelor- und 832 Masterprogramme, an Kunsthochschulen 12 Bachelor- und 17 Masterprogramme gezählt. Zu diesem Zeitpunkt sind etwa 43% der Bachelor- und Masterstudiengänge akkreditiert (vgl. Grimm 2009). Neueste Zahlen des Akkreditierungsrates verweisen auf insgesamt 7.668 akkreditierte Studiengänge (Stand 7.11.2012).

Als Formen der Akkreditierung lassen sich unterscheiden (vgl. Hanny 2007, Bieri 2007):

- **Programmakkreditierung:** Akkreditierung des Studienprogramms, Prüfung und Zertifizierung der Qualität eines Studienganges.
- **Clusterakkreditierung:** Ausweitung der Programmakkreditierung durch gemeinsame Akkreditierung verflochtener Studiengänge.
- **Institutionelle Akkreditierung:** Qualität einer Institution in ihrer Ganzheit. Hierzu hat der WR (2006) Grundlagen zur Entscheidung aufgestellt.
- **Prozessakkreditierung:** Qualität eines Prozesses oder mehrerer ausgewählter Prozesse in der Organisation oder Institution Hochschule. Gegenstand der Prozessakkreditierung sind die Strukturen und Abläufe, die in einer Hochschule installiert sind, um regelmäßig, systematisch und zuverlässig zu sichern, dass all ihre neu entwickelten und eingerichteten Studiengänge qualitativ

gut sind, überprüft und verbessert werden können (vgl. dazu auch HRK et al. 2006).

- **Systemakkreditierung:** Qualität eines Systems. Damit ist entweder das Qualitätsmanagement oder das Qualitätssicherungssystem gemeint; im Grunde wechselseitig wirksame Elemente, die sich zu einem System zusammenfinden.

Zu Beginn steht die **Programmakkreditierung** im Vordergrund. Als grundlegende Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen legt der Deutsche Akkreditierungsrat 2006 fest (vgl. HRK 2006):

- Systemsteuerung der Hochschule,
- Qualifikationsziele des Studiengangskonzeptes,
- Konzeptionelle Einordnung des Studiengangs in das Studiensystem,
- Studiengangskonzept,
- Durchführung des Studiengangs,
- Prüfungssystem,
- Transparenz und Dokumentation,
- Qualitätssicherung.

Jedes dieser Kriterien wird detailliert weiter ausgeführt. So fallen unter die Qualifikationsziele des Studiengangskonzeptes z.B. die wissenschaftliche Befähigung, Befähigung zur Aufnahme einer qualifizierten Beschäftigung, die Befähigung zum zivilgesellschaftlichen Engagement und die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Hopbach 2008b).

Zum Studiengangskonzept gehören die Vermittlung von Fachwissen und fachübergreifendem Wissen, von methodischer und generischer Kompetenz, die pädagogische und didaktische Fundierung, die Ziel-führung auf Qualifikationsziele, die Studierbarkeit (unter Berücksichtigung von Eingangsqualifikation, Arbeitsbelastung, Prüfungsorganisation, Betreuung, Praxisanteile, Anerkennung externer Leistungen), das adäquate Auswahlverfahren, die Entsprechung von Profilsprüchen und Anforderungen, die Umsetzung der Geschlechtergerechtigkeit.

Unter die Durchführung des Studiengangs fällt die Sicherung der Durchführung durch qualitative und quantitative, personelle, sächliche und räumliche Ausstattung. Die Studienorganisation gewährleistet die Umsetzung des Studiengangskonzeptes mit unterstützenden Instrumenten.

Für die *Programmakkreditierung* ist eine Ziel- oder Outcome-Orientierung vorgegeben. Damit bietet das Verfahren agenturunabhängig Anknüpfungspunkte für die Einbindung in die hochschuleigene Qualitätssicherung für optimale Abstimmung aller Instrumente und Prozesse (vgl. Hanny/Heumann 2008). Das Verfahren selbst unterteilt sich in Selbstevaluation, Begutachtung und Berichterlegung, Akkreditierungsbericht und Entscheidung.

Unter die *Selbstevaluation* fallen Darstellungen des Ausbildungsprozesses und des institutionellen Kontextes, Analyse der Stärken und weitere Entwicklungsmöglichkeiten, Ausrichtung an den tragenden Kriterien. Dies ist auch Grundlage der externen Evaluation in Form eines periodisch erstellten Lehrberichts und Grundlage der Zielvereinbarung mit der Hochschulleitung. Dafür sind hochschulinterne Standards zu definieren. Die Begutachtung und Bewertung der Selbstevaluation geschieht durch eine Gruppe unabhängiger Gutachter vor Ort (zwei Gutachter aus der Wissenschaft, einer aus der Berufspraxis, einer aus der Studierendenschaft). Dies beinhaltet Gespräche mit der Hochschulleitung, mit Lehrenden und Studierenden, Begehung der Räumlichkeiten, teilweise Durchsicht von Klausuren, Projektarbeiten, Abschlussarbeiten. Die Gespräche mit den einzelnen Gruppen umfassen: Profil, Entwicklungsperspektiven, Studium, Lehre, Forschung, Personalplanung, Kooperationen, Ausstattung, Kommunikation, Koordination, Studienorganisation, Lehrmanagement, Qualitätssicherung, Studienziele, Curriculum, Studienverlauf, Lehr- und Forschungsinhalte sowie Methoden, Beratung und Betreuung der Studierenden, Prüfungsorganisation, Studienerfolg, Arbeitsmarktrelevanz, Fortbildung der Lehrenden, Studieninhalte, Prüfungen, Arbeitsbedingungen, Auslandsstudium.

Der Akkreditierungsbericht stellt die Bewertung der Gutachter hinsichtlich Begehung und Dokumentation dar. Daran schließt sich die Entscheidung durch die Akkreditierungskommission an.

Bei der *fächerübergreifenden Clusterakkreditierung* werden allgemeine Informationen zur Hochschule, zum Studienangebot, zur Fachorientierung der Studiengänge und der Interdisziplinarität, zur Profilierung der Masterstudiengänge, zur Berufsorientierung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, zu den Grundsätzen der Modularisierung, zur Vergabe der Leistungspunkte und zur Studien- und Prüfungsordnung herangezogen (vgl. Künzel 2006).

Unter die allgemeinen Informationen zur Hochschule fallen die Fachbereiche und Studiengänge (Personal-, Sach-, Finanzausstattung, Übersicht über Studiengänge mit Daten zu Studierenden, Studienanfänger, Absolventen, Lehrauslastung, -nachfrage). Einrichtungen zur Unterstützung von Studium und Lehre (Bibliotheken, Rechenzentrum, zentrale Werkstätten), Studienorganisation, -beratung, -information (zentrale Einrichtungen, Informationsangebote), Forschung (Drittittelübersicht, institutionell geförderte Forschung, AN-Institute), Qualitätssicherung, Organisation, zentrale Verantwortung. Der Focus soll institutionell, fachbezogen und problemorientiert sein (vgl. Künzel 2006).

Bei den Studienangeboten ist von Interesse: Vollzeit, Teilzeit (berufsbegleitend, berufsintegriert), Präsenzstudium, Fernstudien, Weiterbildung, duale Studiengänge, internationale Studiengänge, Binnendifferenz von Studiengängen, fachbereichs- und hochschulübergreifende Studiengänge, Modellversuche, Lehrerbildung, Einfach-, Zweifach-Bachelor, Promotionsprogramme (vgl. Künzel 2006).

Für die Profilierung der Masterstudiengänge wird untersucht: Forschungs-, Anwendungs-, Zielgruppenorientierung, Internationalisierung, konsekutiv, nicht-konsekutiv, weiterbildend, Zahl der Studienplätze, Zulassungskriterien. Bei der Berufsorientierung und der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen stehen Stellenwert, Ansprüche, Realisierungsformen und Arbeitsmarktrelevanz im Interesse.

Hinsichtlich der Modularisierung werden hochschulweite Grundsätze, formale Gestaltung, Kompetenzorientierung, inhaltliche und zeitliche Abstimmung der Lehrangebote, Projekte, Praktika, Prüfungsmodalitäten und Verantwortlichkeiten begutachtet, bei den Leistungspunkten die Regelungen für ECTS, die Ermittlung der studentischen Arbeitsbelastung, Grundsätze für das Verhältnis von Lehrveranstaltungen und Selbststudium (vgl. Künzel 2006).

Für die **Prozessqualität** sind als Kriterien von Bedeutung: Prozesse der Lehre und des Studiums im Verhältnis zu den Abläufen der gesamten Hochschule; Dokumentation des Qualitätssicherungssystems; Ziele, Konzept, vorhandene Ressourcen, Zielüberprüfung des Qualitätssicherungssystems; Qualitätsbegriff der Hochschule; Konsistenz, Verbindlichkeit und Vollständigkeit der Prozesse; Verantwortlichkeiten innerhalb des Qualitätssicherungssystems; Steuerungsmöglichkeiten innerhalb des Qualitätssicherungssystems; Anwendung der Prozesse.

Durch eine systematische Auswertung des Studienprogramms soll ein Qualitätskreislauf erzeugt werden, der verschiedene Elemente enthält: Lehrveranstaltungsbeurteilungen; Rückmeldungen der Studierendenvertretungen; Controllingdaten und Leistungsindikatoren; Rückmeldungen des Prüfungswesens; Auswertung der Praxisphasen; Systematische Rückmeldungen der Berufswelt; Befragung der Alumni; Hochschulübergreifende Evaluation, fachliche Begutachtungen.

Die **Systemakkreditierung** kann als Überprüfung der wesentlichen Elemente eines oder mehrerer Studiengänge verstanden werden und die Prozessakkreditierung als Kontrolle des hochschulinternen Qualitätsansatzes für die konzeptionelle Entwicklung, Eignung, Durchführung, Überprüfung und Fortschreibung von Studienangeboten. Hinzu kommt noch die institutionelle Akkreditierung, als Überprü-

fung der Voraussetzungen zur Erteilung einer „Betriebsbewilligung“ für eine bestimmte Hochschuleinheit (vgl. Bieri 2007).

Ein Systemakkreditierungszertifikat bringt eine Wirksamkeitsvermutung über die Qualitätssicherungskompetenz oder die Steuerungskompetenz einer Organisation zum Ausdruck. Daraus soll auch eine Wirksamkeitsvermutung über die Qualität der Studiengänge der Hochschule abgeleitet werden, und dass die angestrebten Kompetenzprofile der Absolventen erreicht werden (vgl. Hanny 2007). Die Wirksamkeit der Qualitätssicherungssysteme der Hochschule wird durch Stichproben überprüft, durch horizontale studiengangbezogene Merkmale und vertiefte Begutachtung einzelner Studiengänge (vgl. Grimm 2009).

Nach Hanny (2007) sind Programme, Institutionen, Prozesse und Systeme nicht exakt voneinander abgrenzbar, sondern beschreiben eine komplexe Realität aus unterschiedlichen Perspektiven. Zur Qualitätsbestimmung eines Prozesses bedarf es seiner Ergebnisse, seiner Effektivität. Das Vorhandensein oder Funktionieren betrachtet nur die Effizienz des Handelns. Dennoch sind Programm- und Systemakkreditierung nur teilweise äquivalent, weil sie unterschiedliche Funktionen erfüllen. So kann die Systemakkreditierung nicht die Kompetenzprofile der Absolventen gegenüber Arbeitgebern liefern. Und eine externe Qualitätsprüfung und Zertifizierung kann nie interne Qualitäts- und Steuerungsverantwortung im Rahmen der Qualitätsentwicklung ersetzen.

In Deutschland existiert ein zweistufiges Akkreditierungssystem. Der **Akkreditierungsrat** überwacht die Tätigkeiten der verschiedenen mit der Programmakkreditierung beauftragten Agenturen. Diese sprechen die eigentliche Akkreditierung aus. In Deutschland gibt es zehn zugelassene Akkreditierungsagenturen (vgl. Bieri 2007).

Der Akkreditierungsrat soll die Einheitlichkeit der Umsetzung der Studienstrukturreform in Deutschland sichern und dabei die Beachtung der Vorgaben der KMK, die Orientierung an den übergeordneten Zielsetzungen des Bolognaprozesses sowie die Beteiligung aller relevanten Stakeholdergruppen gewährleisten. Seine wichtigste Aufgabe besteht in der verbindlichen Interpretation und praktikablen Ausgestaltung von Akkreditierungskriterien und Verfahrensstandards auf der Grundlage ländergemeinsamer Vorgaben der KMK. Er fungiert als Zulassungs- und Aufsichtsinstanz für Akkreditierungsagenturen (vgl. Künzel 2009).

Eine Akkreditierung muss ausgesprochen werden, wenn der Studiengang die Qualitätsanforderungen erfüllt. Sie darf nicht ausgesprochen werden, wenn

wesentliche Qualitätsanforderungen nicht erfüllt sind. Sie soll unter Auflagen ausgesprochen werden, wenn Qualitätsanforderungen unwesentlicher Art nicht erfüllt sind und zu erwarten ist, dass diese in angemessener kurzer Zeit behoben werden (vgl. Kohler 2009). Vorbehaltlose Akkreditierungen gelten fünf Jahre, bei Reakkreditierung sieben Jahre. Systemakkreditierung gilt bei Erstakkreditierung sechs Jahre, bei Reakkreditierung acht Jahre.

Akkreditierungsentscheidungen basieren auf der qualitativen Auswertung eines bekannt gemachten Set von Kriterien, und müssen inhaltlich konsistent gefällt und bei gleichen Sachlagen mit gleichförmig wirkendem Inhalt ausgesprochen werden. Dazu dienen die ESG (European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area). Deren Einhaltung ist für die europäische Anerkennung der nationalen Qualitätssicherungssysteme und der auf deren Grundlage ergangenen Entscheidungen in den einzelnen Qualitätssicherungsverfahren unabdingbar. So fordert z.B. der Standard 2.3 zur Erhebung und Auswertung von Befunden zur Qualität von Studium und Lehre für die externe Qualitätssicherung: „any formal decision made as a result of an external quality assurance activity should be based on explicit published criteria that are applied constantly“ (vgl. Kohler 2009).

Nach Künzel (2009) genügt die Akkreditierung nur teilweise den Forderungen der ESG. Letztere betont die interne Qualitätssicherung, erstere die externe Begutachtung. Durch die Programmakkreditierung nicht überprüfbar bleiben die Kriterien 1 (Systemsteuerung, mit dem Nachweis eines umfassenden Konzepts der Qualitätssicherung) und die Kombination der Kriterien 2 (Bildungsziele) und 4 (Konzipierung des Studiengangs). Kriterium 1 ist erst durch Systemakkreditierung und die Kriterien 2 und 4 durch Absolventenstudien zu prüfen. Auch die workloads sind eine Planungsgröße und kein empirisch feststellbares Belastungsmaß. Kriterium 6 (Prüfungssystem) verlangt ebenfalls nach einem institutionellen Ansatz und Kriterium 9 (Qualitätssicherung) ist frühestes bei der Reakkreditierung überprüfbar.

Aus den ESG nicht erfasst werden durch die Programmakkreditierung die Sicherung und Entwicklung der Lehrkräfte, Aufbau und Pflege eines Informationssystems, Publikation der Bewertungsberichte, Ausrichtung der Qualitätssicherungsverfahren auf Qualitätsverbesserung, Metaanalyse des Erfolgs der Qualitätssicherungsmaßnahmen. ESG und Erstakkreditierung stimmen damit nur bei der Erfüllung der Forderung überein, dass die Verfahrensgrundsätze und Entscheidungskriterien auf sinnvolle Bildungsziele ausgerichtet sind (fitness of purpose) und dass diese zielführend instrumentiert sind (fitness for purpose). Mehr Übereinstimmungen ergeben sich

nach Künzel (2009) zwischen ESG und Systemakkreditierung.

Die verschiedenen Akkreditierungsagenturen weisen unterschiedliche Ausrichtungen auf, was zu verschiedenen Arten der Begutachtung führt. Die Hochschulen dürfen sich die Agenturen selbst auswählen, was die Profilierung unterstützen soll. Bei der Vielzahl der unterschiedlichen Fächer und Ausrichtungen an unterschiedlichen Hochschultypen mit unterschiedlicher Ausstattung, Spezialisierung, Forschungsleistung und Finanzvolumen, lässt sich eine übergreifende Bewertungsstruktur nur schwerlich anwenden, eher müssen die Agenturen für jeden Studiengang ein maßgeschneidertes Produkt bestimmen. Das können sich die meisten Hochschulen aber nicht leisten. So besteht die Gefahr, dass bei der Anwendung eingeschliffener Routinen die Hochschulprofile vereinheitlicht werden (vgl. Bieri 2007).

Künzel (2009) fordert einen Umbau des Akkreditierungssystems zu einer Stiftung der Qualitätssicherung in der Hochschulausbildung. Notwendig wäre eine Verbindung von Systemakkreditierung mit einem Beratungskonzept und Weiterentwicklung der institutionellen Qualitätssicherung zur Auditierung (formal institutionellen Evaluation). Anzustreben wäre eine Ablösung der Akkreditierung durch Audits mit anschließender Zielvereinbarung zwischen Hochschulträger und Hochschule.

Da nach Meinung der CHE die Programmakkreditierung und auch die spätere Systemakkreditierung zu hohen Kosten bei zu geringem Nutzen erzeugt, empfiehlt sie nach internationalem Vorbild die Einrichtung von „quality audits“, die Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Qualitätssicherungssystems beinhalten, welches die Hochschulen eigenverantwortlich betreiben (vgl. Dräger/Ziegele 2011).

Die HRK hat diese Empfehlung 2010 übernommen und favorisiert mittlerweile die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Richtung eines institutionellen Audits, d.h. die Begutachtung, ob Strukturen und Prozesse einer Hochschule geeignet sind, die von ihr selbstgewählten Qualitätsziele in Lehre und Studium zu erreichen (vgl. Wintermantel 2011).

2.1 Evaluation

Die Evaluation der Lehre ist neben der Akkreditierung eine der Hauptbestandteile der Qualitätssicherung geworden. Für Reuke (2002) bestehen die Unterschiede zwischen Evaluation und Akkreditierung vor allem in der Art der Beurteilung:

- Evaluation ist eine „ex-post“ - Beurteilung von Studiengängen. Sie erlaubt Stärken- und Schwächenprofile, Reflexion auf Ursachen,

handlungsorientierte Empfehlungen zur Verbesserung von Studium und Lehre sowie Maßnahmenprogramme der Fächer. Sie ist flächendeckend, auf jedem Niveau einzusetzen und greift in den laufenden Prozess ein. Evaluation lässt sich in Leistungskontrolle und Qualitätsverbesserung unterscheiden.

- Akkreditierung ist eine „ex-ante“ - Beurteilung von Studiengängen, auf Antrag, mit begrenztem Ausschnitt. Sie ist eine Analyse darüber, ob der Grad der Hochschule den Erwartungen entspricht und ob Curriculum und Prüfungen dazu führen, dass dieser Hochschulgrad erreicht werden kann. Sie erfolgt nur, wenn bestimmte Standards erreicht sind.

Für Hanny (2007) führt Akkreditierung durch Prüfung der Einhaltung von fachlichen Mindeststandards und Strukturvorgaben zu einer Ja/Nein-Entscheidung, während Evaluation zu Erkenntnissen über Soll-Ist-Abweichungen führt, um Stärken-Schwächen-Profile und Maßnahmenkataloge erstellen zu können.

Die Evaluation der Lehre existiert jedoch nicht erst seit dem Bologna-Prozess, sondern hat viel ältere Wurzeln. Der Begriff "Evaluation" stammt aus dem angelsächsischen Sprachgebrauch und wird Ende der 60er Jahre ins Deutsche übernommen. Die damals vielfältigen Ansätze der Reform des Bildungswesens sollen empirisch kontrolliert überprüft werden. Vorrangig geht es dabei um die gestellten Lernziele und mögliche Nebenwirkungen (vgl. Haller 2001).

Zurück geht der Begriff auf das lateinische „evaluare“, was beurteilen und bewerten heißt. Das Evaluationsobjekt wird als Evaluandum bezeichnet, der Prozess der Generierung von Entscheidungswissen als Evaluierung.

Ansätze zur Leistungsmessung und Evaluationsforschung beginnen in den USA und Europa bereits Ende des 19. Jahrhunderts mit Versuchen, neue Formen der Leistungsüberprüfung im Bildungswesen zu entwickeln und zu erproben. Als erste Evaluationsstudie gilt die von Joseph Rice, der von 1887 bis 1898 das Lesen lernen an ca. 33.000 Schülern untersuchte und nachwies, dass das Buchstabieren beim Lesen lernen nicht den erwarteten Erfolg hat (vgl. Haller 2001, Bayer 2004).

In den frühen Ansätzen geht man davon aus, die Qualität eines Evaluandums durch wissenschaftliche Methoden kausal, wertneutral und objektiv bestimmen zu können. Mit Smith und Tyler (1942) wird das Kausalmodell zugunsten eines „behavioral objectives approach“ aufgegeben, es werden Zielerreichungs-

grade bei vorher festgelegten Programmzielen gemessenen (vgl. Bayer 2004).

Tyler fordert in den 30er Jahren klar definierte Lernziele als Grundlage der Messung. 1950 stellt er mit seinen "Basic Principles of Curriculum and Instruction" die Zielfrage als das wesentliche Problem der Evaluationsforschung heraus, wobei es ihm jedoch noch mehr um die Frage geht, ob die gegebene Ziele erreicht werden und weniger um eine Evaluierung der Ziele selbst.

Ende der 50er Jahre wird der Blick auf die Maßnahmen im Bildungswesen gerichtet, es wird die Frage nach der „accountability“ gestellt. Damit kommt eine neue Dimension der Evaluation ins Spiel, ihre Funktion.

1963 verlegt Cronbach den Focus der Evaluation von den Zielen auf die Entscheidungen, die im Entwicklungsprozess zu vollziehen sind, womit die Arten der Entscheidungen, die Entscheidungsträger und die Kriterien der Entscheidung ins Interesse rückten. Er fordert die Abkehr von der normorientierten Evaluation und definiert Evaluation als Prozess der Datensammlung und Informationsvermittlung.

Scriven (1967) führt eine Synthese der unterschiedlichen Arten der Evaluation durch, indem er formative (Ergebnisse werden in Entwicklungsprozess eingespeist) und summative (Ergebnisse liegen nur im Nachhinein vor) vermengt. Damit will er zeigen, dass Evaluation verschiedenen Zwecken dient und je nach Zusammenstellung Möglichkeiten für intrinsische oder Prozessevaluation, pay-off- oder Ergebnisevaluation bietet, für professionelle Anwender wie für Amateure (vgl. Haller 2001). Im gleichen Jahr erscheint die erste wissenschaftliche Monographie zur Evaluationsforschung von Suchman, und Stufflebeam definiert sein CIPP- (Context, Input, Process, Product) Modell (vgl. Bayer 2004).

Eisner (1969) weist auf die Wichtigkeit der Vorstellungen und des Bewusstseins der Beteiligten hin. Lernziele sind nicht nur nicht wertneutral, sondern die Art und Weise ihrer Formulierung, Entwicklung und Kodifizierung ist Ausdruck eines je spezifischen metaphorischen Denkens. Nach Eisner sind drei Metaphern dominant: die industrielle, die behavioristische und die biologische. Lehrende nutzen dabei andere als Evaluatoren. Daher muss bei jeder Evaluation die Denkweise mit berücksichtigt werden (vgl. Haller 2001).

Stufflebeam (1969) betont schließlich, dass es kein allgemeingültiges Konzept von Evaluation im Bildungssystem geben kann, indem er einen Bezug herstellt zum Entscheidungsbedarf und den vollzogenen Entscheidungen.

In den 80er Jahren wird in den Niederlanden und Großbritannien ein Verfahren entwickelt, bei dem drei Komponenten im Vordergrund standen: Lehrberichte, Begehungen („peer-reviews“) und Maßnahmenkataloge. Dieses Verfahren wird Anfang der 90er Jahre in Deutschland übernommen, wobei die Lehrberichte ausdrücklich durch das Bildungsministerium und die westdeutsche Rektorenkonferenz unterstützt werden. Für Organisation und Dokumentation werden Evaluationsagenturen eingeschaltet.

Ende der 80er Jahre kommt das „New Public Management“ auf mit den Fokus auf Accountability, Value-for-money, Result-Oriented sowie den Folgen von decentralisation, public/private partnership, privatisation, competitive tendering.

In Deutschland gelten die Arbeiten des Leipziger Lehrervereins in den 30er Jahren als erste deutsche Beiträge zur Evaluationsforschung auf hohem wissenschaftlichem Niveau.

Ende der 80er Jahre verlagert sich der Schwerpunkt der Leistungsmessung an Hochschulen von der Forschung weg zur Lehre. 1988 regt die WRK die Einführung von Lehrvaluationen durch Studierendenbefragungen an. 1990 veröffentlicht das BMBW Ergebnisse eines Forschungsprojektes zur vergleichenden Bewertung von Leistungen an Hochschulen für den Bereich Lehre, mit Vorschlägen zu aussagekräftigen Leistungsindikatoren.

In den 90er Jahren wird den Hochschulen die Evaluation ihrer Lehre als weitere Aufgabe zugewiesen. Da die Lehrenden ihre Lehre in Inhalt und Form selbst bestimmen dürfen, ist solch eine Evaluation, deren Güte und Effizienz nützlich und sinnvoll. Die vorrangig verwendete Form der Evaluation betrifft die Lehrveranstaltungen in Form von Rückmeldungen der Studierenden. Diese stehen jedoch in der Kritik, wenig valide zu sein. 1998 setzt das HRG den rechtlichen Rahmen für eine systematische Evaluation von Forschung und Lehre.

Nach Scriven (1991) ist die Evaluationsforschung eine Transdisziplin, deren Instrumente und Methoden in vielen Disziplinen und Kontexten anwendbar sind. Es gibt keine eigene spezielle Methode, sondern es werden geeignete aus der empirischen Sozialforschung ausgewählt und angepasst (vgl. Bayer 2004).

Nach Johnes und Tylor (1990) ist: „the purpose of evaluation ... to discover whether there is a better way of doing things“.

Nach Dieckmann und Lehmann (2009) wird Evaluation stets ex post vorgenommen, sie stellt fest, was gewesen ist, ob in summativer oder formativer Ab-

sicht angewendet. Sie kann aber kein umfassendes Qualitätsmanagementsystem ersetzen. Faktisch reduziert sich Evaluation an den Hochschulen auf Teilnehmerbefragungen, die Zufriedenheit messen, aber nicht die Güte der Veranstaltungen. Nach Beyw und Balzer (2008) ist Evaluation gegenüber dem Qualitätskonzept sogar gleichgültig.

Für Reischmann (2006) meint Evaluation „das Erfassen und Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zur Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion im Bildungsbereich“. Wottawa und Theirau (1998) begreifen Evaluation als „Planungs- und Entscheidungshilfe, die etwas mit der Bewertung von Handlungsalternativen zu tun hat“.

Für Grimm (2009) zielen Evaluationen darauf, die Qualität zu optimieren. Sie messen Qualität im Hinblick auf selbstdefinierte oder zumindest unter Beteiligung der zu evaluierenden Einrichtung festgelegte Ziele und Zwecke, die allerdings an externe Standards ausgerichtet sind. Damit handelt es sich ganz oder teilweise um einen selbstreferenziellen Prozess, der der Selbststeuerung und der Rechenschaft dient.

Die Deutsche Gesellschaft für Evaluation definiert Evaluation als systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes, wobei mögliche Gegenstände Programme, Projekte, Produkte, Maßnahmen, Leistungen, Organisationen, Politik, Technologie oder Forschung sein können. Systematisch heißt dabei, dass die Empfehlungen nachvollziehbar sind und auf empirisch gewonnenen qualitativen und/oder quantitativen Daten beruhen (vgl. Seckelmann 2010, DeGEval 2008).

Evaluation kann als Vorgang (Evaluierung) oder als Ergebnis einer Bewertung verstanden werden. Sie lässt sich nach den zu beurteilenden Gegenständen, Evaluationsobjekten und -subjekten sowie den verwendeten Verfahren unterscheiden. Bei den Evaluationsgegenständen sind z.B. Forschung und Lehre zu differenzieren, bei den Evaluationsobjekten individuelle Leistungen von denen der Hochschule, Fachbereiche und außeruniversitäre Einrichtungen. Evaluationssubjekte lassen sich unterteilen nach Bewertungen durch Private von solchen durch oder für Einrichtungen. Hinzu kommt die Unterscheidung nach Akteuren in intern (Selbstevaluation) und extern (Organ außerhalb der Einrichtung, die für das Objekt der Evaluation verantwortlich ist). Summative Evaluation bewertet Ergebnisse oder Stände statisch, bei der formativen kommt es zum Austausch zwischen Evaluierenden und Evaluierten, mit Blick auf Verbesserungsmöglichkeiten (Monitoring). Begleitende oder nachträgliche Evaluationen sind ex post, vorausgehende ex ante (Berufungsverfahren). Weitere Unterscheidungen betreffen: Querschnittsevaluationen (Fachgruppe) sowie Systemevaluation

(Organisation). Ratings sind Einstufungen von Leistung anhand von Performanz-Indikatoren, Rankings sind die Setzung der Leistungen in eine Reihenfolge. Anhand der Kriterien wird der Fitness for/of purpose-Ansatz (Messung an den eigenen Zielen) vom compliance-Ansatz (externe Kriterien, Benchmarking) unterschieden (vgl. Seckelmann 2010).

Nach Bayer (2004) werden bei der formativen Evaluation (Verbesserungsevaluation) vorläufige Ergebnisse als Instrument der Qualitätsentwicklung und -sicherung noch während der Evaluation eingesetzt, um systeminterne Lernprozesse auszulösen und Ansatzpunkte zur Verbesserung aufzuzeigen. Die Adressaten sind innerhalb des Systems. Die summative Evaluation (Bilanzevaluation) soll die Qualität eines Systems oder von Systemkomponenten dokumentieren und Entscheidungsgrundlagen zur Verfügung stellen. Die Adressaten sind außerhalb des Systems. In der internen Evaluation wird die Evaluation Instrument der Qualitätssicherung zur kontinuierlichen Überprüfung und Ergebniskontrolle von Mitgliedern der evaluierten Organisation. Bei der externen Evaluation bewerten fachliche Experten anhand komparativ-statistischem Vergleichs Implementierung und Wirkung des definierten Zieles.

Vedung (2000) unterscheidet acht Problemstellungen der Evaluationsforschung (vgl. Bayer 2004):

1. purpose problem: Zieldefinition der Evaluation.
2. organization problem: Festlegung eines Evaluationsträgers.
3. intervention analysis problem: Charakterisierung und Beschreibung einer Intervention, Ziele und Maßnahmen.
4. conversion problem: Beschreibung des Implementierungsprozesses, Direktiven, Ressourcen.
5. result problem: Messung der Ergebnisse, output, outcome.
6. impact problem: Kausalanalyse der Ergebnisse als Folge der Intervention oder externer Einflüsse.
7. value criterion problem: Festlegung von Interpretations- und Bewertungskriterien, Anwendung für Beurteilung des Erfolgs der Intervention.
8. utilization problem: Verwendungszweck der Evaluation.

Bewertungskriterien unterscheidet Vedung (2000) nach deskriptiven und präskriptiven. Deskriptive sind Zielerreichung, Erwartungen von Zielgruppen (gesellschaftliche, professionelle) oder eigene Erwartungen. Präskriptive basieren auf Theorien oder allgemein akzeptierten Konventionen. Die Verwendungszwecke unterteilt er in:

- instrumental: Evaluation liefert entscheidungsunterstützende Informationen in einem multiattributiven Entscheidungsprozess.

- konzeptionell: verfolgt besseres kognitives und normatives Problemverständnis, ohne dass Evaluationsergebnisse direkt entscheidungswirksam werden.
- legitimierend: soll geplante Entscheidung wissenschaftlich absichern.
- taktisch: Die Evaluation ist von Interesse, nicht die Evaluationsergebnisse.
- diskursiv: Evaluation soll nur allgemeinen Beitrag liefern, Ergebnisse werden für Entscheidung mit anderen Quellen und Erfahrungen kombiniert.

Stuffelbeam und Shinkfield (1985) unterteilen die Evaluationsforschung nach dem intendierten Nutzen einer Evaluation:

- Pseudo-Evaluation: verdeckte, taktische Untersuchungen zur Informationssammlung, Legitimation, Öffentlichkeitsarbeit.
- Quasi-Evaluationen: zielorientierte Evaluationen und experimentelle Arbeiten.
- Wahre Evaluationen: entscheidungsorientierte Evaluationen.

Cook und Shadish (1986) unterscheiden Evaluationsmodelle danach, ob machbaren Lösungen gesucht werden, kausale Erklärungen gefunden werden oder eine Orientierung am Informationsbedarf der Stakeholder erfolgt.

Chelimsky (1997) differenziert zwischen Evaluationen zur Verbreiterung der Wissensbasis (Forschungsparadigma), zu Kontrollzwecken (Kontrollparadigma) und zu Entwicklungsentscheidungen (Entwicklungsparadigma). Evaluationen nach dem Forschungsparadigma wollen wertneutrale technologische Aussagen über die Wirksamkeit treffen. Sie vergleicht die in einem Experiment (Feldexperimente, Quasi-Experimente, ex-post-facto-Experimente) beobachteten oder durch eine Theorie vorhergesagten Veränderungen mit den angestrebten Effekten. Anhand von Meta-Analysen werden die Geltung, Differenzierung und Übertragbarkeit der Ergebnisse überprüft, anhand von Meta-Evaluationen die methodische Qualität. Evaluationen nach dem Kontrollparadigma wollen einen Beitrag zur Planungsrationale durch Ergebniskontrolle des Programmhandels leisten, indem sie Informationen über Planung, Implementierung und Wirkungen nach Kriterien der Effizienz, Effektivität und Akzeptanz sammeln und bewerten. Evaluationen nach dem Entwicklungsparadigma wollen die Fähigkeit einer Organisation zur Problemwahrnehmung, -strukturierung und Entwicklung von Programmen steigern. Sie untersuchen materielle, personelle, institutionelle und theoretische Rahmen- und Eingangsbedingungen eines Programms. Andere Bezeichnungen dafür lauten offene Evaluation, ex-ante-Evaluation, Input-Evaluation (vgl. Bayer 2004).

Guba und Lincoln (1989) unterteilen die Evaluationsforschung nach dem methodologischen Paradigma in vier Phasen: Measurement-Phase, Description, Judgement, Constructivism. Die ersten beiden basieren auf einem positivistischen Rigorismus. Experimentelle Evaluationsdesigns sollen Kausalitäten aufdecken. In der Judgement-Phase geht es um die Lieferung entscheidungsunterstützender Informationen. Anhand von statistischen Verfahren werden Objektivität, Reliabilität und Validität überprüft. Der constructivism-Phase liegt ein konstruktivistisches, interpretatives Paradigma zugrunde. Sowohl Description als auch Judgement sind darin eingebunden. Die CIPP-Theorie gilt dabei als erste Theorie, die alle Komponenten enthält. Der Context beschreibt Rahmenbedingungen und Ziele, der Input umfasst notwendige Ressourcen, der Process beschreibt das logische Modell durch seine Maßnahmen und die logischen oder empirischen Begründungen zum Beitrag der Zielerreichung der Maßnahmen, das Product beschreibt die Wirkungen. Die Ziele werden aus den wahrgenommenen sozialen Bedürfnissen der intendierten Zielgruppe abgeleitet, es wird bewertet, welche Bedürfnisse welcher Zielgruppe durch das Produkt wie gut befriedigt werden. Es bestehen mehrere unterschiedliche Betrachtungsperspektiven, eine Mehrzahl sozialer Realitäten, die untereinander in Konflikt stehen können (vgl. Bayer 2004).

Leistungsmessung und Indikatoren

In Deutschland wird Ende der 70er Jahren das Konzept der Leistungsmessung im Hochschulbereich entwickelt und in sechs zentrale Bereiche unterteilt (Bargel/Framhein 1976):

- „**Effizienz**“ des Studiums: z. B. Organisation der Lehre, Studienstrategien, Prüfungen (Prüfungsvorbereitung), Studiendauer und Verzögerungen, Studienabbruch;
- „**Qualifikation**“ und Studierertrag: z. B. Praxisbezug, Forschungsbeteiligung, Erwerb von Fachwissen und allgemeinen Kompetenzen, Professionalisierung;
- „**Evaluation**“ und Studienqualität: z.B. Anforderungen im Fachstudium, Beurteilung der Lehrsituation, Kontakte im Studium, Beratung und Betreuung durch die Lehrenden;
- „**Sozialisation**“ und Orientierungen: z. B. Relevanz von Wissenschaft und Forschung, Werthaltungen und Ansprüche, persönliche Entwicklung, soziale Verantwortung;
- „**Selektion**“ und soziale Chancen: z. B. Hochschulzugang, Chancen von Studentinnen, Folgen sozialer Herkunft im Studium, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses;
- „**Platzierung**“ der Absolventen: z. B. berufliche Aussichten, angestrebte Tätigkeitsfelder, Über-

gang auf den Arbeitsmarkt, Flexibilität und Identität, Berufsbefähigung.

Für den Hochschulbereich wird dieses Konzept seit den 80er Jahren durch den Studierendensurvey angewendet, um Grundlagen für die Hochschulpolitik und deren öffentliche Diskussion bereit zu stellen (vgl. Multrus/Ramm/Bargel 2011).

Die Leistungsmessung bewertet und prüft Prozesse und Ergebnisse, um sie aufeinander beziehen zu können. Die Evaluation ist dabei ein Unterpunkt der Leistungsmessung, die sich mit der Qualität der Lehr- und Studiensituation beschäftigt.

In England drängt in den 80er Jahren die britische Regierung auf Steigerung der Effizienz und Effektivität der Hochschulen. Auf Empfehlung des Jarratt Report (1985) werden „performance indicators“ erstellt, die sich in drei Gruppen teilen (vgl. Johnes/Taylor 1990):

- Interne: z.B. Graduiertenrate, Abschlussnote, Lehrqualität, Forschungsmittel, Ansehen von Master- und Doktoratsstudenten, etc.
- Externe: employability der Absolventen, Ansehen der Absolventen, Berufsübergang, Forschungsleistungen, Reputationen, Publikationen, etc.
- Operationale: Kosten pro Student, Betreuungsrelation, Veranstaltungsgröße, Verfügbarkeit von Einrichtungen, etc.

Eine Arbeitsgruppe des Komitees der Hochschulrektoren legt Charakteristiken für solche Performanz-Indikatoren fest und identifiziert drei Typen: Die Input-Indikatoren befassen sich mit den Ressourcen und Faktoren, die den Output produzieren. Die Prozess-Indikatoren beziehen sich auf die Kombination von Ressourcen und Faktoren und deren Einsatz für die Output-Produktion. Die Output-Indikatoren beschreiben die Ergebnisse, die eine Universität produziert (vgl. Johnes/Taylor 1990).

Nach Hornbostel (1999) sollen Indikatoren Repräsentanten für eine meist unüberschaubare hochkomplexe Realität sein. Und sie sollen diese Realität in wenigen Zahlenwerten repräsentieren. Im Gegensatz zu Kennzahlen steht hinter Indikatoren eine modellhafte Annahme über die Realität und ein Operationalisierungskonzept. Indikatoren antworten auf Fragen, ihre Steuerungswirkung lässt sich nur anhand einer definierten Zielvorstellung abschätzen.

Was ein geeigneter Indikator ist, bestimmt sich durch die Definition einer Leistungsdimension und durch eine Spezifikation des Leistungsbegriffs. Er benennt drei Verwendungskontexte von Indikatoren:

- 1) Rechenschaftslegung, Verhältnis von Institutionen und öffentlichen Finanziers.

- 2) Internes Monitoring, kontinuierliche Selbstbeobachtung, aussagefähiges Controllingsystem mit vertretbarem Aufwand.
- 3) „Institutionalisierte Dritte“, Verbindung von Leistungs-, Belastungs- oder Performanz-Indikatoren mit Mittel- oder Personalzuweisungen, Entlastung von Zuweisungsmechanismen.

Aktivitäts- (Partizipations-) Indikatoren berichten über Präsenz bzw. Teilhabe. Qualitätsindikatoren greifen auf Bewertungsprozesse zurück, bei denen es oft um Resonanz oder Akzeptanz geht. Strukturindikatoren beschreiben spezifische Eigenschaften des Outputs oder des Erstellungsprozesses. Subjektive Einschätzungen werden verwendet, wenn klassische Indikatorkonzepte nicht greifen.

Nach Hornbostel (1999) scheint ein Trend von Input- zu Output-Indikatoren zu bestehen („Audit Society“). Input-Indikatoren sind aber weiterhin notwendig für die Beurteilung von Aufwand-Ertrags-Relationen und zum Vergleich der Effizienz von Institutionen. Das Problem bei der Ermittlung von Output-Indikatoren ist die Bestimmung des Produkts, bei dem Konventionen und Bewertungsprozesse meist eine große Rolle spielen.

Nach Johnes und Taylor (1990) ist die „production theory“ ein guter Rahmen für Vergleiche von Leistungen von Universitäten. Sie beschäftigt sich damit, wie Inputs in Outputs transformiert werden und macht Aussagen über die Outputs, die Hochschulen schaffen zu produzieren und über Inputs, die benötigt werden um die Outputs zu produzieren. Kann die Beziehung zwischen Inputs und Outputs gemessen werden, können benchmarks für Universitätsvergleiche erzeugt werden. Ist die Verbindung zwischen Inputs und Outputs bekannt, sind Schätzungen auf Basis der verfügbaren Inputs dazu möglich, was jede Universität produzieren könnte. Durch Veränderung der Menge und Kombination der Inputs können Informationen über Effekte des Outputs erzielt werden und Schätzungen über das Ausmaß des aktuellen Outputs in Beziehung zum erwartbaren Output angestellt werden.

Die allgemeine Form der Produktionsfunktion lautet: $y = f(l, k, t, c, r)$ wobei y für den Output steht und der Input unterteilt wird in labour inputs (Personal), capital inputs (Einrichtung, Gebäude), technical knowledge (Kompetenz), consumables (Ausstattung), raw material (Studenten). Bei der Anwendung der Produktionstheorie auf Universitäten tritt das Problem auf, dass es verschiedene Outputs gibt, die nicht aufaddiert werden können. Ein anderes Problem betrifft die Uneindeutigkeit, weil Inputs unterschiedliche Outputs erzeugen können. Weiterhin sind innere Beziehungen zu beachten, die Vorab-

Unterschiede bei den Vergleichen von Universitäten erzeugen. Das schwierigste Problem stellt allerdings die Identifizierung und Messung der Inputs und Outputs dar. Als die vier Hauptkategorien von Outputs an Universitäten werden betrachtet: Lehraktivitäten, Forschungsaktivitäten, Beratung, Kultur und sozialer Output (vgl. Johnes/Taylor 1990).

Im Wirkungsmodell (Syrbe/Bayer 1997) wird die Universität als Produktionsprozess gesehen, mit den Eingangsgrößen Studienanfänger und Haushalts-Drittmittel sowie den Ausgangsgrößen Absolventen und Wissen. Der Output wird durch eine geeignete Kombination der Produktionsfaktoren Lehre, Forschung und Prüfung erzeugt. Die Qualitäten der Prozesse Forschung, Lehre und Prüfung können nur durch die Qualitäten und Quantitäten der betreffenden Aus- und Eingangsgrößen gemessen werden. In diesem Ansatz wird der Anspruch auf Objektivität aufgegeben, da Wertesysteme der Zielgruppen als zu heterogen erwartet werden. Für den Kontext wird ein konstruktivistischer Ansatz für die Bewertung der Qualität der Eingangs- und Ausgangsgrößen verfolgt. Aufgabe der Evaluatoren ist es, die Wirklichkeitskonstrukte der verschiedenen Interessengruppen zutage zu fördern (vgl. Bayer 2004).

Aus dem Wirkungsmodell lässt sich ein Kennzahlensystem für ein Hochschul-Ranking mit sieben Kennzahlkategorien ableiten. Die Kennzahlen der Eingangs- und Ausgangsgrößen werden nach Qualität und Quantität unterschieden, außer den Finanzmitteln (hier: Betrag, Struktur), die Kennzahlen der Prozesse nach Prozessqualität, Prozessmethoden/-strukturen und Prozessbedingungen. Die Kennzahlen der Prozessmethoden/-strukturen beschreiben

Kennzahlensystem für Hochschulranking mit sieben Kategorien (vgl. Bayer 2004)

Studienanfänger	Qualität
	Quantität
Finanzmittel	Betrag
	Struktur
Prozess Forschung	Qualität der Forschung
	Methoden/Strukturen
	Forschungsbedingungen
Prozess Lehre	Qualität der Lehre
	Methoden/Strukturen
	Studienbedingungen
Prozess Prüfung	Qualität der Prüfung
	Methoden/Strukturen
	Prüfungsbedingungen
Absolventen	Qualität
	Quantität
Wissen	Qualität
	Quantität

Prozessprofile und somit unterschiedliche Rahmenbedingungen.

Diese Kennzahlen können Ausgangsgrößen erklären, aber nicht messen. Beispiele für den Prozess „Prüfung“ sind ECTS, Teilprüfungen vs. Blockexamina und Doppeldiplome. Im „Lehrprozess“ sind es Umfang des Lehrangebots, Praxis- und Theoriebezug der Vorlesungen, Betonung von Vorlesungen vs. problemorientierte Gruppenarbeit. Prozessbedingungen können die Qualität von Prozessen beeinflussen, jedoch nicht messen.

2.3 Qualitätssicherung

Die Qualitätssicherung erweist sich sowohl für die Akkreditierung der Hochschulen als auch für den Bologna-Prozess als ein bestimmender Faktor. Ursprünglich dient sie noch zur institutionellen Selbstprüfung und der öffentlichen Rechenschaftspflicht. In die Bergen-Konferenz wird sie dann 2005 explizit als outcome-orientiertes Verständnis gefordert (vgl. Müller/Köcher 2009).

Anfang der 90er Jahre steht an deutschen Hochschulen ein inputorientiertes Qualitätsverständnis im Vordergrund, welches stark von den Normen der jeweiligen wissenschaftlichen Gemeinschaften bestimmt war. Es ist charakterisiert durch ein aufwendiges Berufungsverfahren, Abitur als Qualifikationsnachweis der Studierenden, Sicherung der Gleichwertigkeit der Prüfungsordnungen und durch Belege der von der Prüfungsordnung abverlangten Leistungen (vgl. Müller/Köcher 2009).

Im gleichen Zeitraum kommen Forderungen zur Qualitätssicherung von den Studierenden, die eine Verbesserung der Lehrqualität einforderten („Prüf den Prof“). 1995 gibt die HRK „Empfehlungen zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre“ heraus, 1996 folgt der Wissenschaftsrat mit „Zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation“. 1995 erscheint vom CHE eine erste grundlegende Veröffentlichung zum Thema Qualitätssicherung (vgl. Müller-Böling 1995).

1998 wird bei der HRK das Projekt Q (Qualitätssicherung an Hochschulen) eingerichtet, mit einer großen Zahl an Tagungen, Informations- und Beratungsveranstaltungen sowie einer Reihe von Veröffentlichungen. In Zusammenarbeit mit HIS betreibt sie die Informationsplattform EvaNet (Netzwerk für Evaluation und Qualitätssicherung in Deutschland). 1998 veröffentlichte HIS ein „Handbuch zum Verfahren: Praxis der internen und externen Evaluation“ (vgl. Reissert/Carstensen 1998).

1998 wird in der 4. HRG-Novelle eine regelmäßige Bewertung der Arbeit der Hochschulen in Forschung

und Lehre, bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie bei der Erfüllung des Gleichstellungsauftrages rahmenrechtlich vorgeschrieben. Gleichzeitig wird darin die Möglichkeit eröffnet, gestufte Studiengänge anzubieten und neben der Evaluation von Forschung und Lehre auch die studienprogrammbezogene Akkreditierung zu nutzen. Daraufhin entstehen Evaluationsagenturen und der Akkreditierungsrat (vgl. Friedrich 2007).

2000 erscheint ein Sachstandsbericht vom BMBF zur „Qualitätssicherung/Evaluation der Lehre: Die deutsche Position im europäischen Kontext“. 2001 gibt die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung eine Übersicht über nationale und internationale Initiativen zu Qualitätsvergleichen und zur Qualitätssicherung im Bildungswesen heraus.

1994/95 resultiert aus den European Pilot Projects ein 4-Stufen-Modell zur externen Qualitätssicherung. 1) unabhängige Festlegung der Evaluationsregeln, 2) interne Evaluation, 3) externe Evaluation durch Peers und Vorortbesuch, 4) Veröffentlichung eines Ergebnisberichts (vgl. Hopbach 2010).

1998 empfiehlt der Europäische Rat eine europäische Kooperation in der Qualitätssicherung des Hochschulbereichs. Im März 2000 gründet sich ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education) als Netzwerk aus 50 Agenturen und Vertretern öffentlicher Einrichtungen, die für die Qualitätssicherung im Hochschulbereich Verantwortung tragen.

Im Rahmen der Berliner Bologna-Folgekonferenz 2003 wird die ENQA gebeten, einen Entwurf für gemeinsame europäische Prinzipien und Verfahrensweisen für die Qualitätssicherung zu erarbeiten. In Zusammenarbeit mit der EUA (European University Association), ESU (European Students Union) und EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) wird eine Zusammenstellung von europäischen Standards und Richtlinien präsentiert: die ESG. Drei wesentliche Teile befassen sich dabei mit 1) europäischen Standards und Leitlinien für die interne Qualitätssicherung innerhalb der Hochschulen, 2) ESG für die externe Qualitätssicherung im Hochschulbereich und 3) ESG für externe Qualitäts-sicherungsagenturen (vgl. Kohler 2007b, Tück 2008).

Die Inhalte von Teil 1 der ESG beinhalten: Eigenverantwortung der Hochschulen bei der Qualitätssicherung, Konzept zur Sicherung, Entwicklung einer Qualitätskultur, Strategie für kontinuierliche Qualitätsentwicklung, Verfahren mit formalem Rahmen, öffentlich zugänglich, Studierende als Akteure, Mechanismen für Genehmigung, Überprüfung und Monitoring der Programme, Beurteilung von Studie-

renden durch veröffentlichte, einheitliche und angewandte Kriterien und Verfahren, Verfahren zur Überprüfung der Qualifikation der Lehrenden, Sicherstellung von Ressourcen für Studierende in jedem Programm, Sammlung von relevanten Informationen zur Analyse und Veröffentlichung (vgl. Herrmann 2011).

Teil 2 benennt eine externe Qualitätssicherung, die aber interne Verfahren einbeziehen soll. Vorabfestsetzung der Ziele und Zwecke, Veröffentlichung, Entscheidungen aufgrund veröffentlichter, einheitlicher und angewandter Kriterien, Sicherstellung der Zweckmäßigkeit für gewünschte Ziele, verständliche Berichte, Maßnahmen sollen follow-up-Verfahren beinhalten, Periodische Durchführung, Agenturen sollen Berichte erstellen (vgl. Herrmann 2011).

Der Entwurf dieser ESG oder der „Standards und Leitlinien für Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum“ werden in der Bergen-Konferenz verabschiedet. In diesem Rahmen wird auch die Errichtung eines europäischen Registers von Qualitätssicherungsagenturen (EQAR: European Quality Agency Register) vorgeschlagen, das von der E4-Gruppe (ENQA, EUA, EURASHE, ESU) betreut wird. Auch das Europäische Parlament und der EU-Rat geben 2006 diese Empfehlung an die Mitgliedstaaten aus (vgl. Tück 2008, Kohler 2007b, Friedrich 2007).

2004 erhält die ENQA eine neue Rechtsform (jetzt: European Association for Quality Assurance in Higher Education) als eingetragener Verein, der allen Qualitätssicherungsagenturen aus den Ländern des Bologna-Raumes offen steht.

2004 legt die EU einen Bericht zur Umsetzung der Empfehlungen vor. Darin bezeichnet sie die Qualitätssicherung als einen zentralen Baustein des Bologna-Prozesses und der Lissabon-Strategie. Sie fordert Maßnahmen zur gegenseitigen Anerkennung der Qualitätssicherungs- und Akkreditierungssysteme. 2006 verabschieden das europäische Parlament und der Rat eine Empfehlung, in der sie die Mitgliedsstaaten auffordern, den Auf- und Ausbau der Qualitätssicherung auch auf europäischer Ebene voranzutreiben und zu fördern.

2003 veröffentlichen die ENQA mit der QPP (Quality Procedures in European Higher Education) einen Überblick über bestehende Qualitätssicherungsverfahren in 32 Ländern. 2005 folgt die QCS (Quality Convergence Study), 2008 die QPP-2. 2003 wird auch das TEEP (Transnational European Evaluation Project) zur praktischen Implikation transnationaler Qualitätssicherung von Studiengängen am Beispiel von drei Disziplinen (Geschichte, Physik, Tiermedizin) erstellt. Seine Weiterentwicklung findet 2004 (TEEP-2) anhand von Joint-Master-Programmen statt (vgl. Hopbach 2010).

Weitere Kooperationen der ENQA existieren mit der CEEN (Central und Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education), der ECA (European Consortium for Accreditation), der NOQA (Nordic Quality Assurance Network in Higher Education), sowie den ENIC/NARIC-Netzwerken.

2008 fördert die ENQA die Entwicklung eines europäischen Registers der Qualitätssicherungsagenturen. 2010 hat die ENQA 44 Vollmitglieder aus 25 Staaten. 29 Agenturen und Netzwerke sind als Nichtmitglieder assoziiert. Das Sekretariat ist in Finnland.

Verfahren der Qualitätssicherung

Die beiden wichtigsten Verfahren zur Qualitätssicherung in der Lehre sind Evaluation und Akkreditierung. Die Evaluation hat das vorrangige Ziel, (intern) Prozesse zur Qualitätssicherung anzustoßen, während bei der Akkreditierung in erster Linie die Einhaltung (extern) vorgegebener allgemeiner Standards überprüft wird (vgl. Ebel-Gabriel 2004).

Es werden interne und externe Maßnahmen zur Qualitätssicherung unterschieden, die sowohl eine Fremd- als auch Selbstbewertung ermöglichen. Zur internen Sicherung gehören Etablierung einer Strategie zur Qualitätsverbesserung, standardisierte und kontinuierliche Prüfung der Programmpunkte, Berücksichtigung der Beurteilung der Studierenden, Verfahren zur Sicherung der Kompetenz der Lehrenden, Bereitstellung adäquater Lernressourcen, transparente Darstellung. Die externe Sicherung fordert eine Dokumentation aller Maßnahmen. Es gibt auch extern durchgeführte Evaluationsverfahren, die mit einer der Akkreditierung vergleichbaren Entscheidung abgeschlossen werden, z.B. Quality Audits in der Schweiz (vgl. Grimm 2009, vgl. Zink/Seibert 2007).

Die zur externen Qualitätssicherung gehörenden Quality Audits begutachten das Qualitätssicherungssystem einer Hochschule. Dabei wird davon ausgegangen, dass mit einem effektiven System automatisch auch gute Produkte erzeugt werden. Audits betrachten auf der Prozessebene sämtliche Tätigkeiten einer Hochschule (Leistungsstrukturen, Entscheidungsprozesse, Organisation und Qualitätssicherung, Ressourcen und Outcomes). Ziel der Audits ist die Weiterentwicklung der Institution. Die Leitung erhält ein Feedback über Stärken und Schwächen der Organisation (vgl. Heusser et al. 2006).

Die Selbstevaluierung soll einen innengeleiteten Veränderungsprozess in Gang setzen. Das Evaluierungsteam soll dabei aus Vertretern aller Angehörigen der Hochschule bestehen. Die externen Evaluatoren

sind ein erfahrenes europäisches Team in der Hochschulleitung, das sein Fachwissen auf die spezifische nationale und institutionelle Situation anwenden soll. Sie besuchen die Hochschulen zweimal um sicher zu gehen, dass die genannten Ziele auch erreicht werden. Das Gutachtergremium gibt danach einen mündlichen und schriftlichen Bericht ab, der öffentlich zugänglich sein soll (vgl. Sursock 2008). 2001 führt die EUA auch die Evaluierung ganzer Länder durch (z.B. Medizinstudiengänge in Portugal, Universitäten in Serbien).

Nach dem Berliner Kommuniqué von 2003 sollen die Hochschulen eine Schlüsselrolle in Fragen der Qualitätsentwicklung einnehmen. Die EUA (European University Association) unterstützt die europäischen Hochschulen mit zwei Projekten: dem „Institutional Evaluation Programme“ und dem „Quality Culture Projekt“ (vgl. Sursock 2004, Friedrich 2007).

Qualitätsmanagement

2007 startet die HRK ein neues Projekt „Q“ (Projekt Qualitätsmanagement), indem sie bundesweit und hochschulübergreifend interne Qualitätssicherungssysteme hinsichtlich Implementierung und Wirkung der Instrumente analysiert. Ziel dabei ist die Identifizierung von Erfolgsfaktoren und –strategien, ohne ein eigenes Qualitätskonzept anzustreben (vgl. HRK 2008, Dieckmann/Lehmann 2009).

Der Stand von 2009 der Qualitätsbemühungen ist:

- 29% der Hochschulen geben an, dass keine Qualitätsmanagement-Verfahren durchgeführt werden.
- 13% wenden Verfahren nach DIN EN ISO 9000ff an.
- Ebenso viele haben TQM / EFQM - Modelle etabliert.
- Bei 31% kommen Benchmarking-Verfahren zum Einsatz.
- 43% wenden andere Verfahren des Qualitätsmanagement an.

Die Normenreihe DIN EN ISO 9000 umfasst drei Einzelnormen, die die Grundlagen eines Qualitätsmanagementsystems beschreiben und acht Grundsätze des QM (Qualitätsmanagement) definieren (9000:2005), die Forderungen an ein QM-System beschreiben und damit die Grundlage einer Zertifizierung bilden (9001:2000), sowie einen Leitfadens zur Qualitätsverbesserung bieten (9004:2000).

Im TQM (Total Quality Management) ist Qualität die zentrale Aufgabe, die Langfristigkeit und Stakeholderorientierung beinhaltet und Kunden, Mitarbeiter, Geldgeber und Gesellschaft einbezieht. Dabei geht es um die kontinuierliche Verbesserung der Ergebnisse bei gleichzeitiger Ressourcenopti-

mierung, und der Verbesserung der Kunden-, Prozess- und Mitarbeiterorientierung. Die TQM bietet dabei Gestaltungskonzepte an, welche die Instrumente und Methoden der traditionellen Qualitätssicherung einbeziehen (SPC: Statistische Prozessanalyse, FMEA: Fehler-Möglichkeiten-und-Einfluss-Analyse) aber auch durch andere Verfahren erweitern (Benchmarking, Policy Deployment, Quality Function Deployment, Befragungen). Die EFQM- (European Foundation for Quality Management) Modelle basieren auf (acht bzw. neun) Grundkonzepten, die als wesentliche Voraussetzung für das Erreichen von „Excellence“ angesehen werden. Fünf davon beziehen sich auf das, was eine Organisation tut, vier darauf, was sie erreicht (Enablers: Leadership, People, Strategy, Partnership & resources, Processes, Product & Services. Results: people results, customers results, Society results, Key results; vgl. Bucher 2010).

Die EFQM bietet Formen von organisationalen Selbstbewertungsverfahren (bis zu 32 Teilkriterien). Die RADAR Methodik bestimmt für jedes Teilkriterium den aktuellen Reifegrad im Vergleich zum Idealfall (Result, Approach, Deployment, Assessment, Review). Sie leitet den eigentlich qualitativen Ansatz in quantitative Ergebnisse über. Voraussetzung ist ein entsprechend geschultes Assessorenteam, die einen Gruppenkonsens anstreben, unter Einbeziehung der Leitungsebene. Als Instrument gilt es im Vergleich zur Zertifizierung stringenter in der Umsetzung von Politik und Strategie unter Einbeziehung der relevanten Stakeholder (vgl. Zink/Seibert 2007, Bucher 2010).

Eine andere europäische Initiative stellt das CAF (Common Assessment Framework) dar, bei dem es um die Einführung eines europäischen Qualitätsbewertungssystems geht, das eine Leistungsmessung und -verbesserung erlaubt und zur Vergleichbarkeit beiträgt. Es stellt eine vereinfachte und modifizierte Form des EFQM-Modells dar. Das EIPA (European Institute of Public Administration) stellt regelmäßig Durchschnittswerte zur Verfügung, die zum Benchmarking verwendet und als Good Practise Beispiele dienen können (vgl. Zink/Seibert 2007).

Außer dem europäischen Register national anerkannter Agenturen (EQAR) gibt es die ECA (European Consortium for Accreditation), die aus europäischen Akkreditierungsagenturen und dem Akkreditierungsrat besteht. Sie hat einen „Code of good practise“ (17 Kriterien) beschlossen, deren Einhaltung extern evaluiert wird (vgl. Friedrich 2007).

Darüber hinaus ist die INQAAHE (International Network for Quality Agencies in Higher Education) zu erwähnen. Sie ist eine weltweit tätige Organisation von Qualitätssicherungsagenturen. Sie hat 2007 eine

Fassung ihrer „Guidelines of Good Practise“ vorgelegt, in der die Erfahrungen aus über 65 Ländern zusammengefasst werden (vgl. Friedrich 2007).

Aus solchen Ansätzen resultieren Benchmarking-Verfahren wie z.B. der Best-in-class-Ansatz, bei dem ein Vergleich mit dem jeweiligen Leistungsführer vorgenommen wird (vgl. Gehmlich 2009). Andere Verfahren sind der Compliance-Ansatz, ein Subsumtionsverfahren, das nach Kongruenz von konkreten Studienprogrammen und Modellprogrammen fragt (vgl. Kohler 2008b). Weiterhin der Fitness of/for purpose-Ansatz, der auf Differenzierung, Profilbildung und stetige Integration von Neuerungen angelegt ist. Wieder andere basieren auf Plattformbildungen durch Gestaltung polyvalenter Module, die Kernelemente für mehrere Bereiche bilden und in mehreren Studiengängen einsetzbar sind (vgl. Gehmlich 2009). Oder Hub-and-spoke Systeme, die Lernzentren (hub) aufbauen und durch Partnern aus unterschiedlichen Bildungsbereichen (spokes) und Regionen auslasten.

Qualitätsmanagement geht über Maßnahmen der Qualitätssicherung hinaus. Als umfassende und integrative Strategie zur Erfassung aller qualitativen Aspekte der Leistungsbereiche einer Hochschulen und der damit verbundenen Steuerungsmaßnahmen der Hochschulleitung, bedient sie sich interner wie externer Kontrollmaßnahmen, mit dem Ziel, die Hochschule im Wettbewerb zu stärken. Dazu werden Stabstellen und zentrale Einrichtungen geschaffen. Der Begriff Qualität wird prozessual definiert, da eine eindeutige inhaltliche Bestimmung nicht zu erreichen ist (vgl. Schulze 2011).

Qualitätskultur

Nachhaltige Qualitätsentwicklung kann nicht allein durch die Einführung bestimmter Qualitätssicherungsmaßnahmen erreicht werden. Dazu ist nach Bobzin u.a. (2010) die Schaffung einer Qualitätskultur von größter Wichtigkeit. Dies bedeutet, dass die Hochschulmitglieder Qualität in Lehre, Forschung und Verwaltung als gemeinsamen Wert ansehen, hierzu gemeinsame Ziele und Maßnahmen entwickeln und diese in der alltäglichen Aufgabendurchführung umsetzen. Qualitätskultur entsteht aus drei grundlegenden Elementen: Strukturen, Prozessen (u. a. der sachgerechte Einsatz von Instrumenten) und Akteuren (vgl. Bobzin/Faßbender/ Miosge 2010).

Unter Qualitätskultur wird eine Kommunikationskultur verstanden, die es allen Beteiligten der Universität ermöglicht, die Qualität ihrer Arbeit zu beobachten, zu bewerten, zu entwickeln und darüber zu kommunizieren. Qualitätskultur bezieht sich auf die Werte, Einstellungen und Verhaltensmuster einer akademischen Gemeinschaft, die eine gemeinsame Vision

der Ziele einer Institution, ein Verständnis von den Qualitätsstandards und Vorstellungen über Mittel und Wege, wie diese erreicht werden können, teilt (vgl. Sursock 2004).

Dabei wird eine Definition von Qualität bewusst abgelehnt, weil: 1) Schwierigkeiten bestehen, ein Konzept zu definieren, und 2) jeder einzelne sich mit einer eigener Definition identifizieren soll.

Die Teilnehmer sollen darüber diskutieren können, was Qualität bedeutet, womit das „grass-root-Modell“ gefördert, dagegen der „good-practice-Ansatz“ abgelehnt wird. Ziel ist die „SWOT-Analyse“, die Stärken, Schwächen, Chancen und Bedrohungen identifizieren soll (vgl. Sursock 2004).

Eine institutionsspezifische Qualitätskultur hat Maßnahmen zu entwickeln, die mit ihrer Geschichte, ihrer Organisationsstruktur, ihrem spezifischen Leitbild und ihren Zielen kongruent sind. Als Prinzipien und Voraussetzungen für eine effektive Qualitätskultur gelten: (vgl. Sursock 2004):

- Stärkung der Identifikation des akademischen Personals und der Verwaltungsstellen durch effektive Kommunikationswege.
- Förderung der Partizipation von Studierenden in der akademischen Gemeinschaft.
- Etablierung einer Qualitätskultur durch interne Kommunikation, Diskussionen, Übertragung von Verantwortlichkeiten, Verständnis um Widerstand gegen Veränderungen und Entwicklung von Strategien, diese zu überwinden.
- Einbeziehung relevanter externer und interner Stakeholder.
- Einigung auf übergeordnete Rahmenstandards und Evaluationen.
- Bestimmung institutioneller Schlüsseldaten (historisch, vergleichend, national, international), die systematisch gesammelt und analysiert werden.
- Stärkung der Selbstevaluierungsphase als kollektive Übung für die zu überprüfende Einheit, um Durchsetzung angebrachter Änderungen zu ermöglichen.
- Sicherstellung von internen Nachfolgeüberprüfungen, Umsetzung der entsprechenden Empfehlungen und Einführung von Feedback-Schleifen in das strategische Management.

Die wichtigsten Aspekte für den Aufbau einer internen Qualitätskultur werden in Prozessen, Akteuren und Strukturen gesehen. Als empfohlene Strukturformen werden Qualitätsbüros für Lehre und Lernen, Institutionelles Informations- und Planungsbüro, Forschungsmanagementbüro, integrierte und umfassende studentische Dienstleistungen sowie Auslandsamt benannt (vgl. Sursock 2004).

1994 wird das Institutional Evaluation Programme (IEP) von der Vorläuferorganisation der EUA gestartet, bei der die Hochschule als Ganzes betrachtet wird. Dabei soll die Fähigkeit der Hochschulen zur Selbstregulierung belegt und gleichzeitig nationale Evaluierungsverfahren vorbereitet werden. Als Instrument der Hochschulentwicklung wird eine auf Verbesserung ausgerichtete Evaluierung verwendet. Die Evaluationsmethodik konzentriert sich auf die Fähigkeit der Hochschule zu Veränderungen, indem Entscheidungsfindungsprozesse und Organisationsstrukturen daraufhin überprüft werden, inwieweit sie die akademische Dynamik, Innovationsfreudigkeit und strategische Langzeitplanung unterstützen. Das Programm untersucht, ob die Hochschule eine effektive interne Qualitätskultur entwickelt hat, die ihre Strategie wirkungsvoll umzusetzen hilft. Die Evaluierung geht dabei nach dem Ansatz der Zweckdienlichkeit (fitness for purpose) vor. Was hat die Hochschule vor? Wie möchte sie das Vorhaben umsetzen? Worauf basiert die Annahme, dass das Vorhaben funktioniert? Wie verändert sich die Institution zum Zweck der Verbesserung? (vgl. Sursock 2008).

Schein (2003) überträgt ein Konzept der Unternehmenskultur auf die Hochschulen bzw. die Qualitätskultur. Organisationskultur bestimmt, wie Personen interagieren und miteinander arbeiten. Er unterscheidet drei Ebenen: Artefakte, öffentlich propagierte Werte, grundlegende unausgesprochene Annahmen. Die erste Ebene sind dabei die sichtbaren Organisationsstrukturen und -prozesse. Die zweite sind die Strategien und Ziele, die dritte die unbewussten, für selbstverständlich gehaltenen Überzeugungen, Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle. Die erste Ebene ist direkt beobachtbar (Kleidung, Umgangsformen, Kommunikation nach außen), ebenso die zweite. Jedoch werden in ihnen die Gründe für das Verhalten nicht sichtbar, dies ist erst auf der dritten Ebene erkennbar. Ein gemeinsames Verständnis, gemeinsame Werte und Verantwortung für die Organisation sind ausschlaggebend für den Organisationserfolg. Daher muss auch ein gemeinsames Verständnis von Qualität vorliegen. Für den Aufbau einer Qualitätskultur müssen gemeinsame, bisher unausgesprochen verfolgte Werte herausgearbeitet und die Aktivitäten darauf ausgerichtet werden (vgl. Mörth/Pellert 2011).

Für die EUA meint Qualitätskultur das gemeinsame Streben, Qualität zu verbessern. Das beinhaltet, dass gemeinsame Annahmen und Überzeugungen bestehen, was Qualität ist und wie sie zu verbessern ist. Allerdings haben nach Mörth und Pellert (2011) die unterschiedlichen Ebenen der Hochschule unterschiedliche Zielverständnisse. Wesentliche Bedingung für eine erfolgreiche Entwicklung einer Qualitätskultur ist die Autonomie der Hochschulen, sowie die Verantwortungsübernahme. Dabei geht es nicht

um Steuerung von Prozessen durch Werteinstellungen, sondern um ein Prozessverständnis für ein besseres Kulturverständnis. Qualitätskultur soll dazu dienen, bestehende Strukturen zu analysieren, um passende Qualitätssicherungsmaßnahmen zu entwickeln.

Befragungen zur Qualitätskultur zeigen, dass sich Qualitätsdiskussionen überwiegend auf Lehre und Studium, Prozesse und Dienstleistungen beziehen. Neben Akkreditierung und Evaluierung werden auch Studierenden- und Absolventenbefragungen eingesetzt, sowie Auslandserfahrungen oder Schwundquoten. Nach Mörth und Pellert (2011) ist ein Großteil der Hochschullehrer noch in der Diskussion gefangen, ob eine Qualitätsdiskussion überhaupt notwendig ist.

Für Harvey und Stensaker (2008) wird die Qualitätskultur durch das Ausmaß an Verhaltenskontrolle bestimmt, das an zwei Dimensionen festgemacht werden kann: gruppenkontrolliertes und durch Regeln bestimmtes Verhalten:

		Gruppenkontrolle	
		stark	schwach
Regelkontrolle	stark	responsive	reactive
	schwach	regenerative	reproductive

Responsive: gesteuert von externen Vorgaben, mit denen konstruktiv umgegangen wird. Qualitätskultur bleibt unverbunden mit täglichen Aufgaben.

Reactive: reagiert auf Vorgaben und zweifelt am Verbesserungspotential. Qualitätskultur wird als von außen bestimmt verstanden.

Regenerative: Fokus auf interne Entwicklung bei Berücksichtigung externer Erwartungen. Qualitätskultur ist ununterscheidbar zu alltäglichen Aktivitäten.

Reproductive: Status quo wird reproduziert und Einfluss von außen gering gehalten. Klare Normen aber keine Neuerungen.

Qualifikationsrahmen

Ein Qualifikationsrahmen soll der Klassifizierung von Qualifikationen (Abschlüsse, Lernleistungen) dienen. Dazu soll methodisch und systematisch das Gesamtangebot möglicher Qualifikationen in einem bestimmten System klar formuliert werden, ebenso die Beziehungen zwischen den Elementen, die das Bildungssystem konstituieren, die Bedingungen zum Erreichen der Qualifikationen in diesem Angebot sowie die möglichen Weiterbildungswege innerhalb des Bildungssystems (vgl. Kohler 2007).

Auf europäischer Ebene sind zwei Qualifikationsrahmen von Bedeutung:

- Qualifications Framework for European Higher Education Area (QF-EHEA)
- European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL)

Der erste Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum (QF-EHEA) ist ein Produkt des Bologna-Prozesses (Bergen-Kommuniqué 2005) und beschränkt sich auf Studienangebote und Studienabschlüsse, während der zweite Qualifikationsrahmen zum Lebenslangen Lernen (EQF-LLL) ein Projekt der europäischen Union ist und sich auf alle Bildungsbereiche bezieht. Beide Qualifikationsrahmen sollen dabei im Sinne von „Meta-Rahmenwerken“ übergreifende und verbindliche Referenzsysteme für die nationalen Qualifikationsrahmen bilden (vgl. Kohler 2007).

Beide Qualifikationsrahmen dienen der Europäisierung des Bildungsraums, wofür sie Hilfe für Planung, Bewertung, Transparenz, Anerkennung und Durchlässigkeit bieten.

Der Qualifikationsrahmen zum Lebenslangen Lernen (EQF-LLL) betrifft den gesamten tertiären Bereich und liegt dem Bestreben der EU zugrunde, im globalen Wettbewerb eine Vorrangstellung einzunehmen, ein möglichst hohes Qualifikationsniveau in breiten Schichten zu ermöglichen und einen gesamteuropäischen Freiheitsraum der persönlichen Mobilität zu schaffen. Von zentraler Bedeutung sind dafür der Kopenhagen-Prozess (2003) mit seinen Forderungen zur beruflichen Bildung und die Lissabon-Agenda. Das Ziel des EQF-LLL ist die Bereitstellung eines acht Stufen umfassenden Referenzsystems zur Darstellung aller möglichen Abschlüsse sowie dessen Orientierung am Lernergebnis-Konzept mit den Elementen Wissen, Fertigkeiten und Kompetenz. Sie ist die Grundlage der Vergleichbarkeit der nationalen und internationalen Bildungssysteme und Abschlüsse (für den Hochschulbereich sind dabei die Stufen 5-8 von Bedeutung). Die Umsetzung des EQF-LLL auf nationaler und regionaler Ebene soll bis 2009 erfolgen (vgl. Kohler 2007).

Der *Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum (QF-EHEA)* ist eine Forderung des Berliner Kommuniqué (2003). Für die Umsetzung sollen die Dublin Descriptors, das Tuning-Projekt und das „Trans-European Evaluation Projekt“ (TEEP) genutzt werden. Das übergeordnete Ziel ist die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes. Als bildungspolitische Ziele werden Vermittlung der Beschäftigungsbefähigung, Entwicklung und Bewahrung eines breiten und fortgeschrittenen Wissensfundus, Leisten eines Beitrags zur persönlichen Entwicklung und Vorbereitung auf aktive Teilnahme als Bürger einer demokratischen Gesellschaft genannt. In praktischer Hinsicht soll sich der europäi-

sche Qualifikationsrahmen an Niveaustufen, Arbeitsbelastungen (workload), Lernergebnissen, Kompetenzen und Profilen orientieren und dazu konkrete Aussagen machen (vgl. Kohler 2007).

Im April 2008 wird der *Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)* als Metarahmen für Verknüpfung von nationalen und europäischen Qualifikationssystemen verabschiedet. Er enthält ebenfalls acht Niveaustufen, mit jeweils drei Spalten für Lernergebnisse, die in Kenntnisse (Wissen), Fertigkeiten und Kompetenzen (Selbständigkeit und Verantwortung) unterteilt werden. Für das Niveau (level) werden abgeschlossene Studienabschnitte festgelegt und als Zyklen gefasst (Bachelor, Master, Doktorat). Das Instrument bietet in qualitativer Hinsicht die Orientierung an Lernergebnissen und Kompetenzen, die über die im jeweiligen Zyklus verfügbaren Quanten an Arbeitsbelastung zu bestimmen sind (vgl. Kohler 2007).

Das Profil bezeichnet das von einem Lernangebot und einem Studiengang thematisierte Fachgebiet, die inter- und transdisziplinär verbundenen Fachgebiete und die spezifischen Schwerpunktsetzungen und Zielvorgaben. Fachspezifische Festlegungen werden keine getroffen. Die Umsetzung des QF-EHEA soll durch eine Selbstzertifizierung vonstattengehen, deren Vereinbarkeit mit dem europäischen Qualifikationsrahmen von der Region bestätigt wird (vgl. Kohler 2007).

Bis 2010 sind nationale Qualifikationsrahmen zu erarbeiten, die mit dem europäischen Rahmen vereinbar sind und die für die ersten beiden Stufen allgemeine Deskriptoren auf der Grundlage von Lernergebnissen und erworbene Kompetenzen ausweisen. Angelehnt an die Dublin Descriptors sollen auf unterschiedlichen Niveaus allgemeine und spezifische Kompetenzen beschrieben werden, die im Rahmen des Bachelor-, Master- oder Doktoratsstudium erworben werden (vgl. Grimm 2009).

Fachwissenschaftliche Orientierungsrahmen können als Ergänzungen und Konkretisierung des Deutschen Qualifikationsrahmens gesehen werden. Sie sind Referenzen für die Curriculumgestaltung, für Vergleiche von Bildungsgängen und für Arbeitgeber zur Einsicht von Qualifikationsnachweisen. In ihrem Kern sind sie als Deskriptorenliste konstruiert, die mit den Dublin Descriptors kompatibel sein soll. Die Konkretisierung fachwissenschaftlicher Qualifikationsrahmen findet sich in einem spezifischen fachlichen Qualifikationsprofil. Ein fachwissenschaftlicher Orientierungsrahmen kann als Benchmark für eine Fachdisziplin oder einen Sektor bezeichnet werden, und als Bezugspunkte der Studienprogrammentwicklung und -bewertung dienen (vgl. Gehmlich 2009, 2010; Batrosch 2010).

Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR)

2006 haben das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) vereinbart, einen *Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)* zu entwickeln. Darin soll eine allgemeine Darstellung des Qualifikationsprofils eines Absolventen enthalten sein, eine Auflistung der angestrebten Lernergebnisse (outcomes), eine Beschreibung der Kompetenzen und Fertigkeiten, über die der Absolvent verfügen sollte sowie eine Beschreibung der formalen Aspekte des Ausbildungsstandes (Arbeitsumfang in ECTS Credits, Zulassungskriterien, Bezeichnung der Abschlüsse, formale Berechtigungen).

Durch die Bestimmung der Qualifikationsprofile, der Zugangs- und Ausgangspunkte, der Überlappungen von Studien- und Ausbildungsverläufen, der Darlegung von alternativen Bildungsverläufen, der relativen Positionierung von Qualifikationen zueinander und der weiteren Entwicklungsmöglichkeiten im Bildungssystem soll der Qualifikationsrahmen die Transparenz erhöhen, vor allem auch im europäischen und internationalen Kontext. Dabei soll er Kompatibilität, fachunspezifische und hochschultyp-unabhängige Beschreibungen gewährleisten, aber alle relevanten Gruppen einbinden (vgl. KMK 2005).

Die Einteilung in die Kategorien wurde in Anlehnung an das TUNING Project vorgenommen. Zusätzlich wurden dazu die Dublin Descriptors herangezogen. Learning Outcomes finden sich in beiden Kategorien wieder (Wissen und Verstehen sowie Können). Die Kategorie Wissen und Verstehen beschreibt die erworbenen Kompetenzen im Hinblick auf den fachspezifischen Wissenserwerb (Fachkompetenz). Die Kategorie Können umfasst die Kompetenzen, die dazu befähigen, Wissen anzuwenden (Methodenkompetenz), und Wissenstransfer zu leisten. Dazu zählen auch die kommunikativen und sozialen Kompetenzen (vgl. KMK 2005).

Der DQR soll durch seine umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix der Einordnung von Qualifikationen die Orientierung im deutschen Bildungssystem erleichtern.

Niveauidikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Tiefe und Breite	Instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/ Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Selbstständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Die acht Niveaustufen des DQR(-Entwurfs) beschreiben jeweils die Kompetenzen, die für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind. Der zentrale Kompetenzbegriff bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden (vgl. DQR 2009).

Auf einer Niveaustufe sind gleichwertige, nicht gleichartige Qualifikationen abgebildet. Merkmale einer Stufe umfassen auch die Merkmale der darunter liegenden Stufen, werden aber in höheren Stufen nicht erneut erwähnt, außer sie erfahren eine Steigerung. Für die Beschreibung der Fachkompetenz bedeutet dies jedoch nicht, dass in jedem Fall die jeweils höhere Niveaustufe Wissen und Fertigkeiten der vorherigen Stufe beinhaltet (vgl. DQR 2009).

Wie im europäischen Qualifikationsrahmen für das lebenslange Lernen sind auch im DRQ für den Hochschulbereich die Stufen 5-8 von Bedeutung.

Bei der Zuordnung von Qualifikationen zum DQR werden alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems, der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung einbezogen. Darüber hinaus sollen Ergebnisse des informellen Lernens berücksichtigt werden (vgl. DQR 2009).

3 Qualität

Mit dem Bologna-Prozess wird der Begriff der Qualität mit den wichtigen Herausforderungen Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement und Qualitätsrahmen zwar in den Vordergrund gerückt, doch scheint die Bestimmung von Qualität selbst dabei eher in den Hintergrund zu treten. Allerdings sind die Kriterien-sets für die Prüfung von Lernzielen, Lernergebnissen und Kompetenzen sowie für die Studienangebote, -programme und Instrumente sehr detailliert und umfassend. Wenn diese aber die Grundlage zur Qualitätssicherung darstellen, dann bilden sie letztlich auch Merkmale ab, an denen die Qualität gemessen und geprüft werden kann.

Verdeutlicht wird dies anhand der Definition des Qualitätsmanagements, das von Hochschulen eingefordert wird: „Qualitätsmanagement beschreibt die aufeinander abgestimmte Tätigkeit zur Lenkung einer Organisation im Sinne des zuvor abgegrenzten Begriffs der Qualität. Dies beinhaltet die Identifikation und Einigung über eine Qualitätspolitik, Qualifikationsziele, eine entsprechende Planung sowie eine konstante Sicherung und Verbesserung der Qualität“ (vgl. Kamiske 2001, zitiert nach Zink/Seibert 2007).

Voraussetzung ist damit eine Vorab-Definition von Qualität. Daher steht die Frage nach Wesen und Bestimmung der Lehr- und Studienqualität weiterhin an, auch wenn der Focus auf Qualitätsstandards, Qualitätskriterien oder Qualitätsziele gerichtet ist.

3.1 Definitionen und Ansätze

Eine allgemeine Definition nach DIN ISO 8042 für Qualität lautet: Die Gesamtheit von Merkmalen einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen (vgl. Carstensen/Hofmann 2004).

Unter Einbeziehung der Kundenorientierung wird in der DIN EN ISO 9000:2000 Qualität definiert als: „Vermögen einer Gesamtheit inhärenter Merkmale eines Produkts, Systems oder Prozesses zur Erfüllung von Forderungen von Kunden und anderen interessierten Parteien“ (Deutsches Institut für Normung 2000).

Ähnlich ist auch bei ISO 2005 Qualität: „der Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt, d. h. in welchem Maße ein Produkt (Ware oder Dienstleistung) den bestehenden Anforderungen entspricht. Inhärent als ständiges Merkmal, d. h. objektiv messbare Merkmale wie z. B. Länge, Breite, Gewicht, Materialspezifikationen. Nicht inhärent sind subjektiv zugeordnete Beschreibungen wie schön oder auch der Preis, weil diese eben nicht objektiv

messbar sind. Durch die Definition einer Zielgruppe und Meinungsumfragen kann das subjektive Empfinden dieser Zielgruppe ermittelt, ein inhärentes Merkmal definiert und damit messbar und Bestandteil der Qualität werden (vgl. Schmidt 2010).

Nach Dieckmann und Lehmann (2009) zielt die Ausrichtung der Leistungen an den Erwartungen der Leistungsabnehmer auf die Herstellung von Kundenzufriedenheit. Wenn von Qualität die Rede ist, kommt es auf die Einlösung der Erwartungen durch einen Bildungsanbieter bzw. ein Angebot auf einem definierten Niveau an. Die Qualität ergibt sich dann aus der Differenz zwischen dem, was die Teilnehmer erwarten und dem, was sie faktisch wahrnehmen und erfahren.

Im Hinblick auf die Hochschulen gelten dabei nicht nur die Studierenden als Kunden sondern alle daran interessierten Parteien, wie Eltern, zukünftige Arbeitgeber sowie Geldgeber aus Politik oder Wirtschaft. Diese Interessengruppen, von denen die Organisation abhängt oder die ihrerseits von ihr abhängen, werden als „Stakeholder“ umschrieben (nach Freeman 1984).

Nach Gaethgens wird die Qualität in Studium und Lehre je nach Sichtweise der betroffenen Akteure aber sehr unterschiedlich verstanden:

„Studierende und Arbeitgeber betrachten die angemessene Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit als Referenzpunkt für die Qualität von Lehre und Studium. Lehrende verstehen Qualität der Lehre in Bezug auf die Vermittlung des wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnisfortschritts. Staat und Geldgeber sowie die Öffentlichkeit betrachten die Verlässlichkeit und Aussagekraft von Studien- und Abschlussniveau als maßgebliche Qualitätskriterien. Zudem erwarten Politik und Öffentlichkeit von den Hochschulen, dass sie die Absolventen in die Lage versetzen, die kulturelle, soziale, technologische und wirtschaftliche Weiterentwicklung der Gesellschaft verantwortungsvoll voranzubringen“ (vgl. Behrenbeck u.a. 2008).

Der Wissenschaftsrat geht 2008 jedoch davon aus, dass die unterschiedlichen Erwartungshaltungen der mit Lehre und Studium befassten Akteure nicht als sich wechselseitig ausschließende Partikularinteressen verstanden werden müssen. In einer systematischen Zusammenschau der jeweiligen Ansprüche verfolgt er ein komplexes, multidimensionales und multifunktionales, die vielfältigen Aspekte der Hochschulbildung berücksichtigendes Qualitätsverständnis, mit dem der Referenzrahmen für die von Hochschule, Wissenschaft, Staat und Politik gemeinsam

zu entwickelnden Maßnahmen zur Bewertung und nachhaltigen Stärkung der Qualität von Lehre und Studium abgesteckt wird (vgl. WR 2008).

Nach Müller-Böhling u.a. (2004) gibt es keine allgemein verbindliche Aussage dazu, was Qualität ist. Die Definition von Qualitätszielen muss individuell erfolgen. Eine praktische Operationalisierung von Qualität erfolgt anhand von vier Fragen:

- wer ist an Qualität interessiert,
- wer kann etwas über Qualität aussagen,
- wie kann Qualität ermittelt werden,
- wie kann man Qualität sichern und erhöhen.

Als Gewährsleute für Qualität gelten dabei:

- Studierende,
- Absolventen,
- Arbeitsmarkt, Personalverantwortliche,
- Öffentlichkeit, Journalisten,
- Externe Wissenschaftler (Peer),
- Unternehmensberater,
- Wissenschaftsforscher.

Verfahren der Qualitätsermittlung sind:

- quantitative Verfahren: Performanz-Indikatoren des Inputs (Studierendenzahlen), des Throughputs (Zwischenprüfungen, Studienabbrecher) und des Outputs (Absolventen, Studiensemester, Promotionen, Publikationen), sowie bibliometrische Verfahren (Benchmarking),
- qualitative Verfahren: ex-ante: Berufungen, Prüfungsordnung, Curricula, Forschungsanträge; ex-post: Evaluationen,
- übergreifende Verfahren: Strukturevaluation, Lehrveranstaltungsevaluation, Absolventenbefragung, Selbstevaluation (Studienrichtungen), Peer Review, Akkreditierung, Forschungsevaluation.

Für Vossenkuhl (2006) bezeichnet Qualität die besondere Beschaffenheit einer Sache, gemessen an den Ansprüchen, denen sie genügen sollte.

In manchen Bestimmungen ist Qualität keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objektes, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes (vgl. Heid 2000, Carstensen/Hofmann 2004).

Wird die Beschaffenheit eines Objektes beschrieben, das nicht quantitativer Natur ist, dann beschreibt Qualität die Güte des Objektes (vgl. Hanny 2007). Nach Pasternak (2006) kann die Güte gut oder schlecht sein, die Einordnung kann immer nur im Vergleich mit anderen Objekten oder einem formulierten Maßstab ermittelt werden.

Nach Gaethgens ist Qualität kontextgebunden, sie bemisst sich an den Zielen und Wirkungen der Lehre

und am Maß der Umsetzung und Erreichung der Vorgaben (vgl. Behrenbeck u.a. 2008).

Der betriebswirtschaftliche Qualitätsbegriff ist zielorientiert, d.h. an Ziele von Organisationen und/oder Personen gebunden. Qualität soll als Gegenstand organisatorischer Gestaltung bestimmten Zielen dienen, wodurch er eine subjektive Ausrichtung erhält (vgl. Raffée/Merkel 2010).

Nach Schmidt (2010) kann Qualität als soziales Konstrukt gesehen werden, das auf unterschiedliche Verständnisse der beteiligten Anspruchsgruppen über das zurückgeht, was als gute Qualität zu werten ist. Auf Hochschulseite sind dies z.B. Kriterien der Mittelverteilung, Drittmiteleinwerbung, Promotionsquoten, Studierendenzahlen, Reputation. Für die Öffentlichkeit dagegen z.B. die Bewertung spezieller Themen in Medien.

Die Akkreditierung nähert sich durch Vergleiche der Qualität. Die Güte des geprüften Gegenstandes wird anhand eines Vergleichs der angestrebten Ergebnisse für einen Studiengang, für eine ganze Institution oder für einen Prozess mit den tatsächlich erreichten Ergebnissen ermittelt. Angestrebt können dabei von der Hochschule selbst gesteckte Ziele oder von außerhalb definierte Anforderungen sein (vgl. Hanny 2007).

Für Kohler (2004) ist die Legitimation der Standardsetzung problematisch, weil sie zur Einschränkung der Autonomie führt. Die Übernahme von Standards stellen immer nur Kompromisse großer Gruppen und vieler Vorstellungen dar. Daher favorisiert er ein relatives Qualitätskonzept, welches das Qualitätsurteil durch Bezug auf die Validität und die konsequente Erreichung selbst gesetzter Ziele fasst, mit dem Vorteil, Innovationen, Flexibilität, Autonomie und Wettbewerb zu erhalten.

Für Harvey (2011) beziehen sich Standards auf Lernergebnisse, Qualität auf Lernerfahrung. Für die Standardsetzung und -einhaltung sind die Hochschulen verantwortlich. Zur Prüfung der Qualität sind Qualitätsdimensionen (Aspekte des Angebots) auf ihre Zweckmäßigkeit (fitness for purpose) zu überprüfen, damit unterschiedliche Ausrichtungen desselben Faches unabhängig voneinander beurteilt werden können.

Im neuen Konzept der Qualitätsentwicklung geht es nicht mehr um die Einhaltung von Normen und Standards, sondern um eine entwicklungsbezogene Perspektive der „learning outcomes“ (Wirkungen), die mit dem mittel- bzw. unmittelbaren Nutzen erworbener Kompetenzen und Leistungen (output) der Studierenden für sich und die Gesellschaft in Beziehung gesetzt werden. Der „relative Qualitätsbegriffs“ (fit-

ness of/for purpose) fragt nicht mehr nach Qualitätssicherung sondern nach Qualitätsentwicklung, dem relativen Mehrwert durch das Studium. Relativität steht hierbei für den Bezug zwischen Studienkonzept, Umsetzung und Erreichung valider Bildungsziele, sowie das Verhältnis von Eingangs- und Ergebniskompetenzen aus individueller und ökonomischer Perspektive (vgl. Stahr/Bosbach 2011).

Der Wechsel zur Outcome-Orientierung legt den Fokus auf Kompetenzen, Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die im Kontext angewendet und selbstständig weiterentwickelt werden. In dieser Hinsicht ist Qualität die erfolgreiche und effiziente Vermittlung von Kompetenzen.

Differenzierungen und Perspektiven

Der Wissenschaftsrat formuliert 1996: „Der Begriff "Qualität" entzieht sich einer allgemeingültigen inhaltlichen Definition. "Qualität" ist ein multidimensionaler Begriff, der je nach Erkenntnisinteresse verschiedenartige Ausprägungen erfahren kann. Daher ist eine Verständigung darüber erforderlich, was im konkreten Fall unter der "Qualität" eines Studienprogramms, der "Dienstleistung" Lehre, des Profils der Absolventen etc. zu verstehen und zu evaluieren ist“.

Für den Wissenschaftsrat bezieht sich Qualität insbesondere auf das Ausbildungsprofil der Absolventen eines Studienganges, ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Qualifikationen, die als Ergebnisse der Ausbildung bewertet oder beurteilt werden. Die Beurteilung erfolgt über Vorstellungen, Standards oder Normen, die ein Absolventenprofil als "gut" oder "schlecht" einzuschätzen erlauben. Er unterscheidet weiterhin:

- Qualität als Resultat eines (Ausbildungs-) Prozesses hebt auf die Organisation des Lehr- und Studienbetriebs, dessen Schlüssigkeit und Stimmigkeit im Hinblick auf gesetzte und zu erreichende Ausbildungsziele ab.
- Qualität als Kongruenz zwischen Ausbildungspraxis und Ansprüchen an eine Hochschulausbildung, konzentriert sich auf Studienziele und angestrebte Ausbildungsprofile für mögliche Tätigkeitsfelder, die von Interessenlagen geprägt sein können.
- Qualität als Ausdruck eines günstigen Verhältnisses zwischen eingesetzten finanziellen, materiellen und personellen Mitteln und dem damit erzielten Ergebnis im Hinblick auf die Realisierung vorgegebener Ausbildungsziele.
- Qualität als Prozess der Qualifizierung zwischen Beginn und Abschluss eines Studiums bezieht sich auf Bildung und Ausbildung, Persönlichkeitsentwicklung und Wissenserwerb.

Effektivität und Effizienz wird auch von anderer Seite angesichts der Knappheit von personellen, zeitlichen und sachlichen Ressourcen und dem Wert der Lebenszeit zu den Qualitätsaspekten von Lehre und Studium herausgestellt (vgl. Behrenbeck u.a. 2008).

Donabedian (1980,2005) unterscheidet drei Qualitätsdimensionen: Struktur-, Prozess- und Ergebnis- oder Produktqualität. Unter Prozessqualität wird dabei die Vermittlung verstanden, die inhaltliche, organisatorische und didaktische Gestaltung von Studium und Lehre. Darunter fallen im Hochschulbereich auch Studienerfolg, Studiendauer, Niveau der Vermittlung, Praxisbezug, Beratungsleistung, Nachwuchsförderung, Drittmittelinwerbung, Literaturversorgung, internationale Kooperationen. Die Ergebnisebene ist dabei mithin als abhängige Variable zu verstehen. Konzepte und Ziele sind bei Donabedian Teil der Strukturebene (vgl. Schaeper/Wildt 2010, Schreier/Winbauer 2006, Herzer/Schmidt 2011).

Nach Herzer und Schmidt (2011) können auf Grundlage von Donabedians Aufteilung weitere Perspektiven eingebracht werden: Grad der Erreichung zuvor gesetzter Ziele oder extern gesetzter normativer Vorgaben, Vergleich mit anderen Programmen, Grad an Veränderung im Zeitverlauf, Ausgestaltung der Qualitätsebenen hinsichtlich spezifischer Erklärungsmodelle. Da Konzepte und Ziele die institutionelle Kultur und die grundlegenden Werte symbolisieren, sollte die Zielebene als vierte Qualitätsebene betrachtet werden.

Hansen et al. (2000) unterscheiden beim Qualitätsmanagement von Hochschulen zwischen Potential-, Prozess- und Ergebnisdimension. Die Potentialqualität wird aus der Bewertung der Qualität und Quantität des wissenschaftlichen Lehrpersonals, der Studierenden und der Infrastruktur gebildet. Die Prozessqualität aus der Bewertung der Qualität und Quantität des Lehrangebots, der Studierendenbetreuung und des Prozess-Controlling. Die Ergebnisqualität aus der Bewertung der Qualität und Quantität der Abschlüsse, des Außenimages und des Ergebnis-Controllings (vgl. auch Bayer 2004).

Die Ergebnisqualität ist zwar wichtig, stellt aber keine hinreichende Bedingung für erfolgreiches Lernen dar. Lehrpläne und Medien sind nur ein Baustein des Lernprozesses, andere sind Kommunikation und Betreuung. Qualitätsentwicklung benötigt den Blick auf den Lerner und eine Vorstellung davon, wie erfolgreiches Lernen stattfindet (vgl. Dieckmann/Lehmann 2009).

Andere Ansätze stellen Multiperspektiven der Qualitätskonzepte mehr in den Vordergrund. Sie sind dabei analytische Konstrukte zur Verortung von Qualität, deren Dimensionen mittels expliziter und

impliziter Prämissen erstellt werden (vgl. Carstensen/Hofmann 2004):

- transzendental: absolut und universell erkennbar aber schwer definierbar und nur durch Erfahrungen empfindbar.
- produktbezogen: bestimmte Eigenschaften eines Produktes geben messbar dessen Qualität wieder.
- anwenderbezogen: Grad der Bedürfnisbefriedigung der Kunden.
- prozessbezogen: Einhaltung von Spezifikationen, die zu gut ausgeführten Arbeiten beitragen und das Ergebnis der Arbeit als zuverlässig gelten lassen.
- Preis-Nutzen: misst Qualität daran, ob Leistungen zu einem bestimmten Preis einen Nutzen erbringen.

Nach Nygaard und Kristensen (2010) lassen sich die Vorstellungen von Qualität in fünf eigenständige, miteinander verknüpfte Kategorien gruppieren: Exzellenz, Perfektionierung, Zweckmäßigkeit, Preis-/Leistungsverhältnis, Transformation.

Im angelsächsischen Sprachraum lieferten Harvey und Green (1993) eine Klassifizierung, die auch die "European University Association" (2003) übernommen hat:

Quality can be viewed

- as exceptional, as perfection (or consistency), as fitness for purpose, as value for money, as transformation.
- As customer satisfaction, as enhancement (process of changing in institution).

Spätere Ergänzungen und Veränderungen sind:

- "fitness of purpose" (als Ergänzung zu fitness for purpose)
- „compliance“ und „standard/treshold“ (als Unterteilung von perfection)
- „capacity of change“ (anstatt „enhancement“).

In einer Zusammenschau lassen sich die verschiedenen Ansätze aufeinander beziehen (vgl. Tabelle, nach Carstensen/Hofmann 2004).

- Exzellenz wird als inputorientiert angesehen, als herausragende Leistungen von Einzelpersonen und hervorragende Voraussetzungen auf Seiten der Organisation.
- Die Zuverlässigkeit des Ziels ist ein ideelles Verständnis der Zielerfüllung, eine Ergänzung der funktionalen Sichtweise um Qualität des Ziel. „Fitness of purpose“ ist damit dem "fitness for purpose" (Zielerreichung) vorgeschaltet.
- Die Erfüllung von formalen Richtlinien impliziert einen Idealzustand und die Prävention von Fehlern. Die Erfüllung von Standards setzt Bildung und Vereinheitlichung eines festen Maßstabes voraus, der zur Norm werden kann (wie z.B. im Tuning-Projekt).
- Kundenzufriedenheit wird entwicklungsorientiert verstanden. Sie bewirkt eine Unterteilung nach Verwaltungsservice und akademischem Bereich. „Stakeholder“ sind neben Studierenden auch Öffentlichkeit und Unternehmen.
- Die Ziel- und Zweckerfüllung setzt ein funktionales Verständnis und die Präsenz von Zielen voraus. Sie ist damit outputorientiert.
- Transformation ist ein aktives Geschehen, eine Orientierung am Gelingen und am Maß der Veränderungen des Wissens an Personen und Forschungsleistungen. Der immaterielle Wertzuwachs ist eine Orientierung an wissensbasierten Leistungsprozessen. Darunter fallen auch „empowering the participant“ und "democratic citizenship" als Outcomes der Hochschule.

Übersicht : Qualitätskonzepte		
Perspektiven	Qualitätskonzepte	Quality concepts
transzendental	Exzellenz, Außerordentlichkeit	excellence
produktbezogen	Zuverlässigkeit des Ziels	Fitness of purpose
	Exzellenz und Außerordentlichkeit	Excellence
	Erfüllung von formalen Richtlinien, formales Null-Fehler-Prinzip	Compliance
	Erfüllung von Standards	Standard/treshold
anwenderbezogen	Kundenzufriedenheit	Client/ customer satisfaction
prozessbezogen	Ziel- oder Zweckerfüllung	Fitness for purpose
	Immaterieller Wertzuwachs durch Transformation	Transformation
	Fähigkeit zum institutionellen Wandel	Capacity of change
Preis-Nutzen	Gegenwert für die Investition von Geld und Zeit	Value for money/for time invested

Quelle: Carstensen/Hofmann 2004

- Fähigkeit zum institutionellen Wandel beinhaltet die Reflexion der Ausgangsbedingungen als Bedingung der Qualitätsverbesserung. Sie ist damit ein Maß für die Autonomie.
- Beim Gegenwert für eine Investition liegt die Annahme des effektiven Mitteleinsatzes, eine marktähnliche Situation, der Wettbewerb und eine leitungsbezogene Mittelzuweisungen zugrunde.
- Unter Verantwortlichkeit wird die „accountability“ verstanden, die Transparenz, sowie die Erwartung der Steuerung der Ressourcen.

Aus empirischen Untersuchungen in zentralen Dienstleistungsbranchen wurden fünf Dimensionen für die Wahrnehmung der Qualität als bedeutsam herausgestellt (vgl. Dieckmann/Lehmann 2009):

- Zuverlässigkeit: Fähigkeit, die Dienstleistung termingerecht und akkurat zu erbringen.
- Reaktivität: Wille, den versprochenen Service auch tatsächlich zu erbringen,
- Vertrauen: die Herstellung einer Situation durch den Anbieter, in der Sicherheit und Höflichkeit vorherrscht.
- Empathie: Fähigkeit des Anbieters, individuelle Probleme des Dienstleistungsnehmers zu verstehen, ihm Aufmerksamkeit zu schenken und Sorge für die Belange zu tragen.
- Berührbares: materielle Gegenstände, die bei der Dienstleistungserbringung eine Rolle spielen, auch Erscheinungsbild des Servicepersonals.

Die Qualität der angebotenen Dienstleistung kann systematisch den drei großen P's zuordnet werden: People, Process, Product (vgl. Dieckmann/Lehmann 2009).

3.2 Messung und Bestimmung

Nach Wolff (2007) kann Qualität von Lehre und Studium auf drei Ebenen bestimmt werden: Lehrveranstaltungen, Studiengang (Fachbereich), Hochschule (vgl. dazu auch el Hage 1996, S. 2-4):

- Die *Qualität einer Lehrveranstaltung* wird entscheidend von der Kompetenz des Dozenten bestimmt. Vorlesungsbeurteilungen durch Teilnehmer haben nur einen begrenzten Wirkungsgrad, weil die Resonanz vielleicht das Nichtvorhandensein von Qualität ausdrücken kann, aber kein Qualitätshandeln ersetzen kann.
- Die *Qualität eines Studienganges* lässt sich durch Entscheidungen über Zielsetzung, Konzeptgestaltung, Durchführung, Ressourcengewinnung

und Ressourceneinsatz, Qualitätsmanagement und Organisationsstrukturen generieren. Allerdings stellt sich Qualität nur ein, wenn bewusst gemacht ist, dass Entscheidungen dadurch charakterisiert sind, dass sie individuelle oder Gemeinschaftsinteressen oder Wertungen bestimmen und die Interessen befriedigen, die den Entscheidern wichtiger sind als andere. Die Verantwortung für einen Studiengang liegt in der Regel bei einem Fachbereich.

- Qualität auf Hochschulebene bedeutet, dass Studiengänge nicht isoliert nebeneinander stehen, sondern die Entwicklung und Umsetzung aller Studiengänge in ein Gesamtkonzept für Qualitätshandeln im Bereich Studium und Lehre eingebunden sind. Dabei muss die Gleichheit der formalen Abläufe gewährleistet sein, ebenso wie die Verwirklichung der konkreten auf Qualität bezogenen Identitätsmerkmale der Hochschule und die Erhaltung der erforderlichen Spielräume für die qualitativ angestrebte fachlich-inhaltliche Ausgestaltung (vgl. Wolff 2007).

Als aussagekräftige Daten und Kennzahlen für die Evaluation von Studium und Lehre hält der Wissenschaftsrat 1996 für relevant:

- Anzahl der Studienanfänger,
- Zugangsberechtigung der Studienanfänger,
- Zahl der Zwischenprüfungen sowie Angaben zur Notenverteilung,
- Fachstudiendauer und Studienzeiten bis zur Zwischenprüfung,
- Zahl der Absolventen,
- Zahl der Studienabbrecher oder -wechsler (mit Zeitpunkt),
- Anteil der Teilzeitstudierenden (Angaben zu Erwerbstätigkeit und Umfang),
- Fachstudiendauer und Studienzeiten bis zur Abschlussprüfung,
- Gesamtdauer der Examensphase,
- Durchschnittsalter der Studienanfänger und Absolventen,
- Betreuungsverhältnis (nach Studienphasen),
- Zahl der betreuten Abschlussarbeiten je Prüfer,
- Durchschnitt und Verteilung der Gesamtnote bei Abschlussprüfungen,
- Lehrexporte und -importe (Dienst-, Ausbildungsleistungen für andere Fächer),
- allgemeine Rahmenbedingungen für Studium und Lehre (Ausstattung),
- Promotions-, Habilitationszahlen, (Intensität und Dauer),
- beruflicher Werdegang von Absolventen.

Als zählbare Qualitätsmaße haben sich Absolventenzahl, Drittmittelwerbung und Publikationszahl

etabliert, als Instrumente zur Überprüfung der Qualität von Studium und Lehre Befragungen von Studierenden und Absolventen. Weniger geschätzt sind Rankings oder Akkreditierungsverfahren.

Schmidt (2010) nennt fünf Zugänge zur Messung von Qualität im Hochschulbereich:

- Vergleich mit anderen, Qualität als relationaler Begriff (Rankings, Ratings). Vorteil ist Praktikabilität, da es keiner Standards bedarf.
- Vergleich mit intendierten Zielen und Zielerreichung. Verbreiteter Ansatz der Qualitätssicherung und Programmevaluation, interne und externe Evaluation. Vorteil ist hohe Praktikabilität und Flexibilität. Allerdings ist eine Operationalisierung der Zielexplication oft schwierig. Ein hoher Zielerreichungsgrad sagt nichts über hohe Qualitätsstandards aus.
- Abgleich zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Qualität wird als relationaler Fortschritt über eine gewisse Zeitspanne hinweg beschrieben. Differenzmessung. Identifikation von Entwicklung. Die Differenzen sagen jedoch nichts über den Qualitätsstandard aus.
- Normativ gesetzte Qualitätsstandards. Akkreditierung. Vorteil ist hohe Transparenz und eine gewisse Verlässlichkeit. Jedoch Orientierung an Mindeststandards.
- Vergleich unter Zugrundelegung theoretischer Modelle. Beispiele sind Donabedian und Parsons.

Die Messung von Qualität orientiert sich mittlerweile an Kompetenzen. Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten der Absolventen stellen den Maßstab dar, in dem sich die Qualität des Lern- und Lehrprozesses ausdrückt. Nicht auf das erworbene formale Wissen alleine kommt es an, sondern darauf, dass dieses Wissen in komplexen Zusammenhängen problemorientiert angewandt werden kann. Hinzu kommt, dass Hochschulabsolventen in der Lage sind, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten stets selbstständig entsprechend der Anforderungen weiter zu entwickeln (das Lernen lernen). Das alles zusammen wird als „learning-outcome“ bezeichnet. Dazu muss der Wechsel vom Lehren zum Lernen vollzogen und adäquat gestaltet sein, d.h. Studiengänge sind aus Sicht der Studierenden zu gestalten und Studierende werden zum Subjekt des Lernens (vgl. Steinheimer/Kassebaum 2009).

Empfehlungen

Nach Künzel (2004) ist die *effiziente Beratung* der Studierenden von der ersten Kontaktaufnahme bis zur Rückkehr zur Fort- und Weiterbildung von besonderer Bedeutung. Eine optimale Lösung wäre ein Dienstleistungszentrum (Student Service Center) mit

Einrichtungen wie allg. Studienberatung, Immatrikulationsbüro, Auslandsamt, Zentrum für Hochschulsport, BAföG-Amt, Psychosoziale Beratungsstelle, Job-Börse mit Studienausgangsberatung.

Auch für den Wissenschaftsrat ist ein erster Schritt zur systematischen Verbesserung der Studienbedingungen der Ausbau eines umfassenden Systems der fachlichen und persönlichen Beratung und Betreuung. Im Zentrum aller Bemühungen sollte aber die Sicherung der Studierbarkeit stehen (vgl. WR 1996 und WR 2008).

Darüber hinaus sollte in der Lehre, im Sinne der Humboldt'schen Idee einer Verknüpfung von Forschung und Lehre, der forschend-kritische Blick auf Inhalte und Methoden deutlich bleiben und der Prozess der Erkenntnisgewinnung und Wissensprüfung reflektiert werden. Die Studierenden sollten in Lehrveranstaltungen stets dazu aufgefordert sein, sich mit der Haltung eines Forschers Wissen anzueignen, zu prüfen und weiterzuentwickeln.

Der Wissenschaftsrat ist weiterhin der Überzeugung, dass die Hochschulen ihre *zentralen Leistungen* in der Lehre zum Gegenstand einer systematischen Erfassung und Bewertung sowie wissenschaftlichen Betrachtung machen sollten. Er hält den hierfür erforderlichen Aufwand für gerechtfertigt, da die Hochschulen erst auf der Basis einer umfassenden Qualitätsanalyse und -bewertung eine gezielte Leistungskontrolle und Verbesserung der Studienergebnisse vornehmen können. Um die Qualität von Lehre und Studium zu bewerten, ist es notwendig, zum einen die bereits heute vorhandenen vielfältigen qualitätsrelevanten Informationen systematisch zusammenzuführen und zum anderen ein erhöhtes Augenmerk auf die Prozesse ihrer Bewertung zu legen (vgl. WR 2009).

Insbesondere sollte eine Qualitätsbewertung immer auch die jeweiligen Ausgangsbedingungen berücksichtigen: Dies gilt für die Ressourcen, aber ebenso für die Kompetenzen und Wissensbestände, die die jeweiligen Studierenden zu Beginn des Studiums mitbringen (Bewertung des Mehrwerts). Der Wissenschaftsrat sieht daher insgesamt großen Bedarf, die Instrumente und Verfahren der Qualitätsbewertung zügig weiterzuentwickeln und die empirische Bildungsforschung sowie die Hochschulforschung verstärkt zu fördern (vgl. WR 2009).

Nach Wintermantel (2011) sind Qualifikationsziele die Voraussetzung für Qualitätssicherung: Sie beinhalten fachwissenschaftliche und überfachliche Kompetenzvermittlung, Befähigung zu Urteilsfindung und Gestaltung sowie Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung. Nicht zu unterschätzen sind dabei die Forschungsorientierung und das forschende Lernen,

da die damit verbundene Methoden- und Problemlösekompetenz zu einer Beschäftigungsbefähigung führt, die nicht an enge Berufsbilder gebunden ist und auch die wissenschaftliche Karriere eröffnet. Die berufliche Relevanz geht dabei über den Praxisbezug hinaus.

Die HRK favorisiert daher eine studierendenzentrierte Lehre anstatt Wissensvermittlung. Die Qualität der Lehre zeigt sich an den Lernfortschritten und der Qualität der erreichten Lernergebnisse (z.B. Abschlussarbeiten). Gute Lehre setzt ausreichende Ressourcen für die Gestaltung komplexer Lernumgebungen voraus. Das Prüfungssystem muss den Kompetenzerwerb auch in anderen Bereichen feststellen können, ebenso die übergeordneten Ziele des Curriculums und die inhaltlichen wissenschaftlichen Zusammenhänge. Eine Voraussetzung für das studierendenzentrierte Lernen ist allerdings die Einrichtung kleiner Lerngruppen. Unterstützend sind umfangreiche Beratungs- und Serviceangebote der Hochschulen und ein systematisches und regelmäßiges Feedback für Studierende (vgl. Wintermantel 2011).

Für Dräger und Ziegele (2011) sind die entscheidenden Faktoren für eine „gute“ Hochschule ihre Studien- und Forschungsqualität. Deren Nachweis steuert die institutionelle Entwicklungsmöglichkeit. Die durch den Föderalismus, den Wettbewerb, die Profilbildung, die Exzellenzinitiative, den Forschungsausbau der Fachhochschulen (academic drift), und die gewollte Diversifizierung beim Aufbau des EHR geforderte Vielfalt überträgt sich auch auf eine Vielzahl von „Qualitäten“, die von den jeweiligen Zielen abhängen und fach- und hochschulspezifisch variieren.

Eine wesentliche Dimension der Qualität ist für die Autoren aber auch die gesellschaftliche Verantwortung der Hochschulen. Sie steht in Zusammenhang mit der Notwendigkeit, breite Schichten der Gesellschaft wissenschaftlich zu bilden. Neue Zielgruppen sind Personen aus bildungsfernen Schichten, Studierende ohne Abitur mit beruflicher Laufbahn, Personen in Teilzeit und für Weiterqualifikation. Sowohl die soziale Durchlässigkeit als auch die zwischen Beruf und Studium wird daher ein wichtiges Qualitätsmerkmal werden. Ein professionelles Management muss sich auf Ziele ausrichten, in der die Hochschule auch Verantwortung in der Gesellschaft übernimmt. Daneben hat sich die Qualitätsbewertung auch auf die Verwaltungsleistungen und die Servicequalität ausgeweitet, das institutionelle Qualitätsmanagementsystem (Dräger/Ziegele 2011).

Für die Qualitätsverbesserung sind für Schimank (2011) prinzipiell drei Ansätze denkbar: 1) Belohnung der Leistungstarken und Bestrafung der Leistungs-

schwachen, 2) Unterstützung der Schwachen, 3) Stärkung der Mitte. Die Wahl des Ansatzes hängt von den Voreinstellungen ab, ob z.B. Chancengleichheit, Benachteiligung oder Gesamtsystem im Blickfeld stehen. Eine der wirksamsten Maßnahmen der Qualitätsverbesserung der Lehre ist die Verbesserung der Betreuungsrelationen. Aber gerade Kapazitätsverordnungen verhindern, dass erweiterte Lehrkapazitäten dazu genutzt werden können. Das Übergewicht der Universitäten führt zu einer forschungslastigen Personalstruktur, die den tatsächlichen Anforderungen an Lehre und Forschung nicht entspricht. Zwei für die leistungsorientierte Mittelzuweisung wichtige Standardindikatoren für die Lehrqualität sind Studierenden- und Absolventenzahlen. Über Qualität sagen diese aber nichts aus, besser wäre es, das Lernergebnis der Studierenden und der Verbleib der Absolventen heranzuziehen.

3.3 Modellbeispiele

Aus empirischen Studien sind bislang verschiedene Modelle zur Lehr- und Studienqualität entwickelt worden. Die meisten davon beziehen sich dabei auf einen mehrdimensionalen Ansatz.

Bathke u.a. (2005) haben an der MLU in Halle Wittenberg eine interne, formative Selbstevaluation als Projekt „Studium und Lehre, Eigenevaluation des Fachbereichs“ durchgeführt, bei dem der Fokus auf Akteure, Studierende und Lehrende ruht. Sie unterscheiden zehn Dimensionen des Studienqualitätskonzepts:

- inhaltlich-fachliche Qualität
- strukturelle Qualität
- didaktische Qualität
- tutoriale Qualität
- Anforderungsqualität
- Praxisbezug und Berufsvorbereitung
- Ertrag im Studium
- materielle Qualität
- Qualität des studentischen Eigenbeitrags
- Stress-Faktoren

Diese Unterscheidung bezieht sich explizit auf einen Vorschlag von Bargel (2002), der zwölf Dimensionen umfasst:

- inhaltliche Qualität des Studien- und Lehrangebots
- strukturelle Qualität
- didaktische Qualität
- tutoriale Qualität
- Höhe und Umfang der fachlichen Leistungsanforderungen
- Ausrichtung und Intensität der allgemeinen, überfachlichen Anforderungen

- Praxisbezug im Studium
- Forschungsbezug
- Ertrag des Studiums, fachlich-berufliche Qualifizierung
- Förderung allgemeiner Bildung, persönlicher Autonomie und sozialer Kompetenzen
- Vorhandene Ressourcen
- Stress-Faktoren im Studium

Rindermann (1998) unterscheidet in seinem Münchner Modell zur Lehr- und Studienqualität zuerst nach den teilnehmenden Personen. Der Lernerfolg wird in diesem Modell von drei Säulen bestimmt. Studierende, Lehrende, Rahmenbedingungen.

- Studierende: Vorkenntnisse, Fähigkeiten, Interesse, Motivation, Beteiligung, Fleiß, Fehlzeiten, Störungen.
- Lehrende: Lehrleistung, Lehrpräsentation (Didaktik, Fachkompetenz, Strukturiertheit, soziales Klima, Mitarbeit), Didaktisches Vorgehen (Lernzielklarheit, Interaktion, Motivierung, Verständlichkeit, Bezüge, Beispiele, Feedback), Kursextern (Beratung, Prüfungen, Vorbereitung, Zugänglichkeit).
- Rahmenbedingungen: Studierendenzahlen, Veranstaltungstyp, Anforderungen, Prüfungen, Terminüberschneidungen, Bibliothek, Medien.
- Lernerfolg/Studienenertrag: Lerngewinn, Kompetenzerweiterung, Einstellung, Interesse, Prüfungserfolg (Berufseinstieg).

Mandel (2008) differenziert in seinem Modell der „Qualität von Lehre und Studium“ zuerst nach Zielen von Studium und Lehre:

- übergeordnete gesellschaftliche Ziele,
- institutionelle Ziele,
- individuelle Ziele.

Übergeordnete Ziele betreffen die Ausbildung von:

- wissenschaftlichem Nachwuchs
- Beschäftigungsbefähigung
- lebenslangem Lernen
- gesellschaftliche Teilhabe

Unter die individuellen Ziele fallen vor allem die Kompetenzen.

Die Qualität unterteilt er nach *Struktur-, Prozess- und Ergebnisperspektive*. Die *Prozessperspektive* umfasst den Lehr-Lernprozess. Das Modell differenziert nach Ausgangsbedingungen, Studium und Wirkung. Die Ausgangsbedingungen unterteilen sich in Ziele (Gesellschaft, Institution, Dozenten, Studierende), Rahmenbedingungen (Hochschulkultur, Ausstattung, Studiengang) sowie Voraussetzungen bei Studierenden und Dozenten (jeweils fachlich, methodisch, persönlich, sozial). Das Studium wird nach Mikro- und Makroebene differenziert. Die Mikroebene umfasst

den Lernprozess, die Interaktion zwischen Studierenden, die Interaktion zwischen Dozenten und Studierenden und den Lehrprozess. Die Makroebene unterteilt sich nach Methoden, Medien, Sequenzierung, Differenzierung und Ergebnissicherung. Die Wirkungen betrachten den Lernerfolg und den Transfer, jeweils mit der Unterteilung nach fachlicher, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz sowie Motivation.

Die *Strukturperspektive* betrachtet die Rahmenbedingungen der Makroebene. Der erste Block sind die Studierenden(-auswahl), die Ressourcen und das Personal. Der zweite Block umfasst das Durchführen von Studiengängen, Curriculumentwicklung, Veranstaltungsmanagement und Ressourcenmanagement. Dann folgen die Lehrveranstaltungsbewertung und die Evaluation der Studiengänge sowie die Weiterbildung und Personalentwicklung. Der letzte Block umfasst Absolventen und Kompetenzen (vgl. Mandel 2008).

Modelle zum Studienerfolg messen den Erfolg entweder anhand der Studienzufriedenheit oder anhand des fachlichen und berufsrelevanten Kompetenzzuwachses. Sie sind somit Gegenstücke bzw. Alternativen zu Studienabbruchuntersuchungen. So ein Modell geht von Eingangsvoraussetzungen (wie schulische Leistungen, Studienmotive und Hintergrundvariablen) aus, die auf das Studier- und Lernverhalten wirken, das zusätzlich noch durch Kontextbedingungen (Erwerb, Familie, private, psychische Probleme) und Studienbedingungen (Aufbau, Inhalt, Prüfungen, Betreuung, Lehre, Klima) beeinflusst wird. Aus diesem Studier- und Lernverhalten erfolgt der Studien-erfolg.

Davon zu unterscheiden sind Untersuchungen zum Studienenertrag, der die erfahrene Förderung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Studium abbildet. Hierbei handelt es sich um den Ausbau des Wissens und Könnens, sowohl in fachlicher wie auch in überfachlicher Hinsicht. Damit stellt es ein Maß des Kompetenzzuwachses dar, das nach unterschiedlichen unterschieden Inhalten werden kann.

Eine andere gängige Differenzierung ist die nach Input-, Throughput- oder Prozess- sowie Output- oder Outcomegrößen. Sie stellt im Prinzip eine *zeitliche Strukturierung* dar, und weist deutliche Ähnlichkeiten zur Unterscheidung nach Struktur, Prozess und Ergebnis auf. Problematisch kann bei dieser Differenzierung aber die exakte Zuordnung von Merkmalen werden. Denn einerseits lassen sich Merkmale zwar einer dieser Kategorien zuweisen, andererseits sind viele Merkmale aber selbst nach Input, Throughput und Output unterteilbar.

Bei einer *räumlichen Differenzierung* werden die verschiedenen Ebenen der Akteure betrachtet. Der

Blick auf die Studierenden erfordert andere Merkmale als der auf die Lehrenden, den Studiengang oder Fachbereich, die Hochschule oder die nationalen Besonderheiten.

Die Zuordnungen der Merkmale sind abhängig vom Modell, womit anhand der modellhaften Strukturierung die Perspektive auf die Merkmale definiert. Bei einer Unterteilung nach Akteuren könnte die Merkmalszuweisung z.B. nach Verantwortlichkeiten erfolgen. So liegt im Verantwortungsbereich der Studierenden deren Fähigkeiten, Erwartungen, Forderungen, Vorstellungen, Motivation und Bereitschaft. Während den Lehrenden die Lehrinhalte, Vorbereitung, Didaktik, Vermittlung, Interaktion, Bezüge, Beratung, Betreuung, Beziehungen, Prüfungen, Stoffmenge, Anforderungen, Kontinuität, Effizienz, Präsentation, Motivierung und Materialien zufallen. Der Fachbereich bzw. die Hochschule liefert die Struktur, das soziale Klima, die Ausstattung, die Einrichtungen, die Transparenz, die Gerechtigkeit und das Profil. Dazwischen tummeln sich Merkmale wie Stressfaktoren und Studierbarkeit.

Die Lehre kann nach ganz eigenen Kategorien unterteilt werden. So lassen sich Dimensionen von Gestaltung, Kontext und Effekte unterscheiden. Zu den beurteilbaren Dimensionen gehören Inhalt, Durchführung und Aufbau. Bei Gestaltung können Bezüge, Interaktion und Betreuung unterschieden werden, und der Kontext umfasst Ausstattung, soziales Klima und erlebte Schwierigkeiten. Die Effekte sind dann die resultierenden Erträge.

El Hage (1996) führt acht inhaltliche Dimensionen der Lehrbewertung an, die sich als beachtenswert aufgrund empirischer Studien ergeben haben (S. 92-96):

- Zuwendung
- Fairness von Prüfungen und Benotungen
- Kommunikationsfähigkeit
- Kurs- und Stofforganisation
- Stimulierung
- Variabilität vs. Monotonie
- Enthusiasmus
- Kurswert

Modell mit theoretischer Verankerung

Ein Modell der Hochschule oder der Lehr- und Studienqualität theoretisch zu verankern bedeutet entweder eine Theorie zu generieren, die alle Aspekte aufnehmen kann, oder eine bestehende Theorie heranzuziehen und die vorhandenen Aspekte darin einzubauen und u.U. anzupassen.

Für einzelne Aspekte sind solche Verankerungen bereits versucht worden, wobei es sich dann meist

um eine Betrachtung der Befunde im Lichte einer Theorie und deren Aussagen handelt. Häufig werden dazu Arbeiten entweder von T. Parsons und seiner strukturell-funktionalen Systemtheorie (z.B. Parson/Platt 1990) oder von P. Bourdieu und seiner habitusgestützten Milieutheorie (z.B. Bourdieu 1982) genutzt.

Unter Verweis auf Bourdieus Ansätze werden seine Kapitaltheorie mit ihren Kapitalsorten und/oder das Habituskonzept verwendet. Dabei geht es um die Bestimmung von sozialen Milieus (auch an der Hochschule), die unterschiedlich mit den verschiedenen Kapitalsorten (Geld, Prestige und Stil) ausgestattet sind und folglich unterschiedliche soziale Milieufelder ausmachen. In diesen Milieus bestehen nicht nur andere Erwartungen an den Studierertrag, sondern ebenfalls ganz verschiedenartige Standards und Kriterien von Qualität in Studium und Lehre - wovon dann die Fachkulturen hergeleitet werden. Sie sind im jeweiligen Habitus fest verankert und streben nach Dominanz und allgemeiner Geltung. So wird unterstellt, dass sich im Bologna-Prozess die Fachkultur der Wirtschaftswissenschaften durchgesetzt habe und nun ihre Standards vorherrschen. Damit hängt zusammen, dass Studienqualität in Effizienz, Berufsbefähigung und Verwendbarkeit aufgeht und über die (Kunden-) Zufriedenheit bemessen wird.

Unter Verweis auf Parsons werden meist die AGIL-Funktionen herangezogen. Es handelt sich um: Adaption (A), Goal Attainment (G), Integration (I) und Latent Pattern Maintenance (L). Dabei wird die Hochschule als soziales System im Gesamtsystem Gesellschaft gesehen, wobei jede Funktion eine eigene Rationalität besitzt. In ihren Funktionen, die auch als Leistungen verstanden werden können, hat die Hochschule/Universität nicht nur die innere Reproduktion zu sichern, sondern auch den Austausch mit der gesellschaftlichen „Umwelt“ (z.B. Stakeholder) aufrecht zu erhalten. Dabei geht es oft nur um die Grundtendenzen der vier Funktionen, seltener um deren Herleitung, um unterschiedliche Ebenen oder um damit in Zusammenhang stehende Konzepte wie die Medientheorie. Diese Medientheorie wird dann wichtig, wenn der Focus auf den Austausch gesetzt wird. Was Bourdieu den Kapitalsorten zuschreibt, das leisten bei Parsons die Medien – die zugleich vielgestaltiger sind als die drei Kapitalsorten von Bourdieu.

Schmidt (2008, 2005, 2002) hat das AGIL-Schema auf das deutsche Hochschulsystem zu übertragen versucht und Dimensionen sowie Indikatoren beschrieben. Unter der Perspektive der Hochschule als soziales System, das sich bei veränderten Anforderungen ausdifferenziert, zieht er Parsons Handlungstheorie heran und beschreibt Systemprobleme über

die Basisfunktionen des Handlungssystems. Dieser Ansatz wird im vierten Kapitel ausführlich besprochen.

Auch im Mainzer Modell der Qualitätssicherung wird Parsons Handlungstheorie einbezogen. Dabei geht es um die Entwicklung eines Referenzmodells für die Definition und Operationalisierung von Qualität. Dafür wird Donabedians Struktur-, Prozess- und Ergebnisebene um die Zielqualität ergänzt. Die Kombination nach den Zugängen zur Qualität (nach Schmidt 2010, s.o.) einerseits und den Dimensionen der Qualität andererseits bietet eine Matrix zur Einschätzung der Adäquanz von Referenzmodellen; mit den vier Qualitätsdimensionen (Ziel, Struktur, Prozess, Ergebnis) sowie den drei Hauptunterscheidungszugängen Gegenstand (Forschung, Lehre, Verwaltung), Kontextgebundenheit der Verfahren (interne Perspektive oder externer Vergleich) und Qualitätsverständnis (relational oder normativ; vgl. Schmidt 2010).

4 Strukturierung und Einordnung

In den vorangegangenen Kapiteln wurden vielfältige Hintergrundinformationen, Rahmenbedingungen, Definitionen und Perspektiven sowie Ansätze und Modelle vorgestellt. Nun sollen daraus konkrete Ableitungen für die Bestimmung der Qualität erarbeitet werden. Dazu werden unterschiedliche Vorgehensweisen gewählt.

1) Darstellung einer zugrundeliegenden vernetzten *hierarchischen Struktur der Merkmale* zur Bestimmung der Studienqualität über ihren Zusammenhang von Perspektiven, Ebenen und Beurteilern.

2) Thematische Zusammenstellung von *Aspekten und Merkmalen*, die sich aus den Aufarbeitungen der Themengebiete ergeben haben.

3) Berücksichtigung von *zugrundeliegenden Modellen* sowohl bei den aufgelisteten Merkmalen als auch hinsichtlich der Möglichkeit zur Kreierung neuer Items.

4) Diskussion über Messung von Qualität und Diagnose von Befunden.

Ziel ist der Aufbau eines Merkmalpools, der zur Bestimmung der Studienqualität verwendet werden kann. Gleichzeitig soll eine Ordnung und damit Struktur der Merkmale hergestellt werden, die Beziehungen abbilden und Neukreierungen von Merkmalen anhand zugrundeliegender Modelle herstellen kann. Schließlich ist zu fragen welche Merkmale zuverlässig Qualität abbilden können.

4.1 Strukturierung der Merkmale

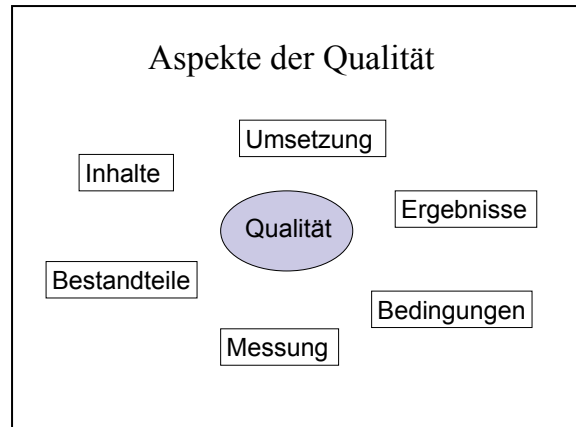
Der in der Einleitung kurz angerissene Zusammenhang zwischen Befunden und Fragestellungen, zwischen Perspektiven und Zielen soll nun genauer ausgearbeitet und anhand von Beispielen nachgezeichnet werden. Dabei soll deutlich werden, wie und in welcher Weise einzelne Merkmale in eine übergeordnete Struktur einerseits hierarchisch und andererseits vernetzt eingebunden sind und auf welche Weise interagierende *Basisaspekte* Merkmale unterschiedlich zuordnen.

Aspekte der Qualität

Bereits die Auswahl derjenigen Aspekte von Qualität, die untersucht werden sollen, legt die Fragen fest, die aufgrund der Auswahl gestellt und beantwortet werden sollen und können.

Steht der Aspekt der *Inhalte* oder der *Bestandteile* im Vordergrund, dann lauten die Fragen:

- Was ist Qualität?
- Woraus besteht Qualität?
- Wie setzt sich Qualität zusammen?
- Was sind die inhärenten Merkmale von Qualität?



Dahinter steht die Frage nach dem Aufbau von Qualität. Und damit die Annahme, dass sie sich aus unterschiedlichen Teilen zusammensetzt.

Geht es um den Aspekt der *Messung*, dann stehen zwei Hauptfragen im Vordergrund:

- Auf welche Weise ist Qualität zu bestimmen?
- Wie kann deren Ausprägung bemessen werden?

Die erste Frage schließt das Erhebungsproblem ein. Welche Art der Messungen und der Messdaten sind möglich? Objektive oder subjektive Daten, Beobachtungen oder Bewertungen, Vergleiche oder Niveaus?

Die zweite Frage betrifft das Kontinuum der Messung, ab wann ein Merkmal als qualitativ gut angesehen wird. Dazu muss geklärt werden, ob dessen Umfang oder Anzahl, Höhe oder Tiefe, Breite oder Vielfalt, der Vergleich zu anderen oder zu einem Kriterium dazu als Maß verwendet werden kann.

Der Blick auf die *Bedingungen* der Qualität setzt am Umfeld, der Situation, den Vorgaben und der Organisation an. Die Fragen beziehen sich auf die Bedingungen, die erfüllt sein müssen,

- um Qualität zu gewährleisten?
- um Qualität zu fördern?
- um Qualität zu erhalten?
- um Qualität zu steigern?

Hier geht es um ein Gefüge von Umständen, die als notwendig, hinreichend oder zumindest förderlich angesehen werden, Qualität zu erzeugen oder zu erhalten.

Der Aspekt der *Umsetzung* stellt den Vorgang der Qualitätserzeugung als Prozess in den Vordergrund. Die Fragen lauten:

- Wie wird Qualität erzeugt?
- Welche Mittel und Maßnahmen werden zur Umsetzung benötigt?

Diese Fragerichtung baut stark auf dem Bedingungsgefüge auf, stellt aber mehr den Vorgang der Qualitätsgewinnung heraus.

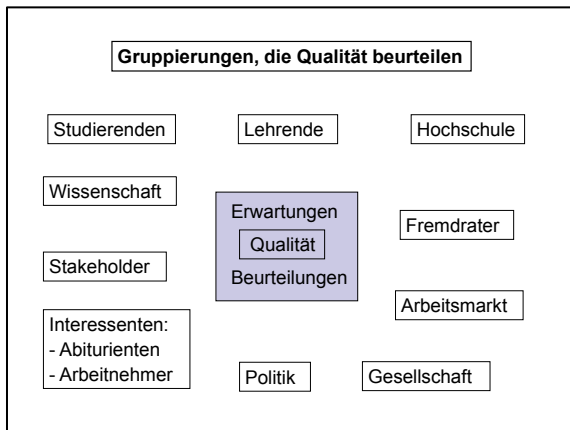
Geht es schließlich um die Frage nach den *Ergebnissen*, so stellen sich zwei Hauptfragen:

- Welche Erträge soll Qualität liefern?
- Welche Erwartungen müssen sich erfüllen?

Dieser Aspekt steht stark mit der Messung in Zusammenhang. Hier können Vergleichsbasen wichtig werden.

Interessenten an Qualität: Akteure

Neben dem nachgefragten Aspekt hängt die Bestimmung von Qualität in hohem Maße vom Fragenenden ab. Denn jeder Akteur, Beteiligter oder Interessent hat eigene Vorstellungen und Erwartungen an Qualität und damit auch eigene Beurteilungen dessen, was Qualität ist oder sein soll.



Es ist anzunehmen, dass je nach Bewertendem unterschiedliche Aspekte der Qualität in den Vordergrund rücken. Die Studierenden werden vorrangig an den Studienbedingungen und der Umsetzung interessiert sein, während die Ergebnisse vorrangig durch Erwartungshaltungen bestimmt sind.

Der Arbeitsmarkt, die Politik und die Gesellschaft werden vorrangig an der Effizienz und den Ergebnissen interessiert sein. Die Fremdrater und Stakeholder fragen zusätzlich nach deren Umsetzung, wobei für sie auch die Bedingungen in den Blick geraten.

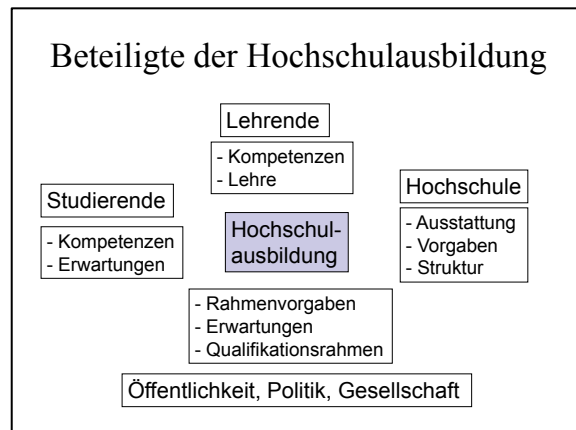
Für die Lehrenden sind außer den Ergebnissen auch die Umsetzung und die Bedingungen von Bedeu-

tung. Gleichzeitig wird für sie als Ausführende ebenfalls die Frage nach den Inhalten und der Messung wichtig.

Die Erwartungen und Urteile zur Qualität werden dadurch unterschiedliche Perspektiven und Prioritäten aufweisen. Die Hauptfragen, die sich hier stellen, sind demnach folgende:

- Was heißt für jeden Akteur Qualität?
- Welche Erwartungen hegt jeder Akteur an Qualität?
- Wie beurteilt jeder Akteur Qualität?

Eine Subgruppe der Akteure sind die Beteiligten der Hochschule, die im Rahmen der Ausbildung jeweils spezifische Plätze einnehmen. Die Studierenden als Auszubildende bzw. Lernende, die mit Erwartungen und spezifischen Kompetenzen an die Hochschule kommen. Dann die Lehrenden, die mit ihren Kompetenzen die Lehre bestimmen und die Ausbildung übernehmen. Die Hochschule als Institution liefert die Bedingungen dazu, durch Vorgaben, Ressourcen und Strukturen. Schließlich die Politik und Öffentlichkeit, die Rahmenvorgaben setzen und Ressourcen finanzieren, dafür aber auch Erwartungen äußern.

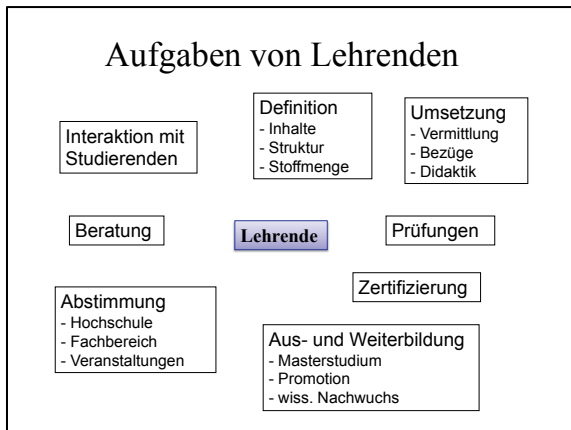


Sie alle sind auf der Ebene der Hochschulausbildung voneinander abhängig. Der Bezug zur Ausbildung stellt eine spezifischere Ebene dar, da Qualität nun auf Ausbildung bezogen wird. Jeder Aspekt der Qualität erhält jetzt je nach befragtem Beteiligten andere Bedeutungen und Fokussierungen. So werden als Bedingungen der Qualität sehr unterschiedliche Inhalte betrachtet, ebenso bei der Umsetzung und den Ergebnissen.

Die Fragen werden bezogen auf die Ausbildung etwas spezieller:

- In welchen Bereichen der Ausbildung wird Qualität vom wem wie bewertet?
- Welche Erwartungen werden an welcher Stelle von welchem Beteiligten an Qualität gestellt?

Eine Ebene tiefer kann jeder einzelne Bereich herausgenommen werden. So z.B. die *Lehrenden* im Hinblick auf ihre Aufgaben im Ausbildungsbetrieb.



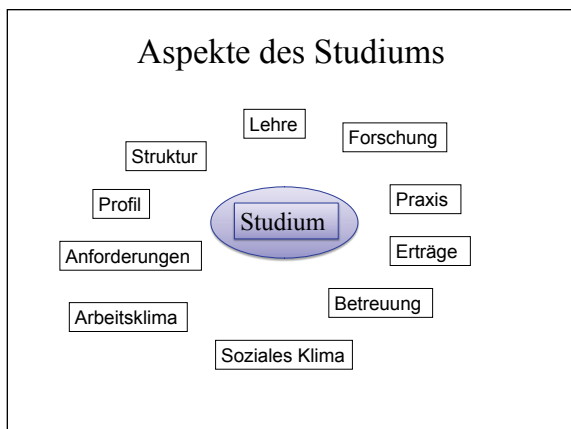
Auf dieser Ebene werden die einzelnen Merkmale konkreter. Es geht zum einen weiterhin um die Aspekte der Qualität, zusätzlich aber auch um die Aufgaben der Lehrenden. Somit stehen Inhalte und Bestandteile, ebenso wie Umsetzung und Ergebnisse im Vordergrund. Zusätzlich spielen die Bedingungen und die Messung eine wichtige Rolle.

Die größere Konkretisierung zeigt sich in den zu stellenden Fragen, wie z. B.:

- Welche Merkmale definieren die Qualität der Vermittlung fachlicher Inhalte durch die Lehrenden?
- Wie gut ist die Qualität der Beratung durch die Lehrenden?

Ebenen: Studium und Lehre

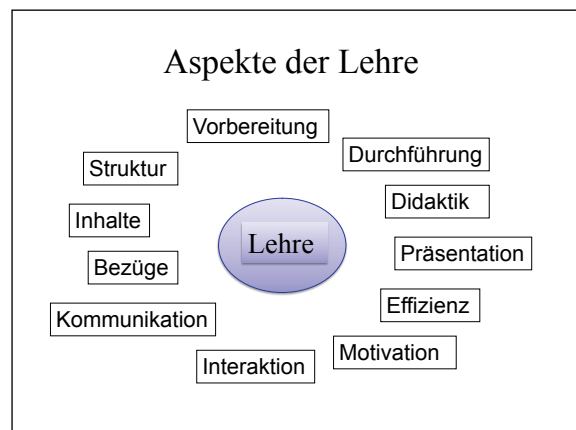
Neben den Akteuren bilden die Ebenen der Institution weitere Ansatzpunkte der Betrachtung. So kann das Studium in den Blickpunkt genommen werden, womit weniger die Belange der Hochschule, sondern mehr diejenigen des Faches untersucht werden. Eine erste Differenzierung betrifft dann die einzelnen Aspekte des Studiums.



Je nach Beteiligtem der Hochschulausbildung können noch andere Aspekte hinzukommen. Gleichzeitig hat jeder Akteur wieder spezifische Perspektiven auf diese Aspekte und damit auch auf die der Qualität. Die Fragen sind hierbei vielfältig:

- Wie erfüllbar sind die Anforderungen im Studienfach?
- Wie wirkt sich das soziale Klima auf die Ergebnisqualität des Studiums aus?
- Wie gut ist die Praxis in das Studium integriert?

Wieder eine Ebene tiefer kann die Lehre in den Fokus rücken. Zwar stellt sie einen Teilbereich des Studiums dar, interagiert jedoch mit anderen Aspekten des Studiums wie mit den Anforderungen, der Betreuung oder dem sozialen Klima.



Die möglichen Fragen werden jetzt sehr umfangreich, da eine Vielzahl von Aspekten einbezogen werden kann, die gleichzeitig verschiedene Aspekte der Qualität betreffen können. Außerdem kann die Lehre in Beziehung zu den Studierenden, den Lehrenden, zum Studium oder zur Ausbildung gesetzt werden. Die Ergebnisse können dann Häufigkeiten, Bewertungen oder Zufriedenheiten ausdrücken. Und darüber hinaus sind noch Fragen nach Zusammenhängen verschiedener Aspekte möglich. Dadurch wird eine Vielzahl an unterschiedlichen Fragestellungen möglich, von sehr spezifischen bis hin zu eher allgemeinen Fragen.

Die nächst tieferen Ebenen sind in ihrem Aufbau von dem jeweils gewählten Aspekt der Lehre abhängig. Jeder Aspekt lässt sich jedoch eigenständig untersuchen und abbilden, seien es Inhalte oder Bezüge, Motivation oder Interaktion, Didaktik oder Effizienz.

So kann der Aspekt zu den *Bezügen in der Lehre* zum einen differenziert werden nach ihren Inhalten, ob Bezüge zur Forschung, Praxis, Berufsvorbereitung oder zu anderen Fächern bestehen. Gleichzeitig lässt sich die Ebene differenzieren, auf der sie vorkommen, ebenso wie die Art der Bezüge bzw. ihre Verständnistiefe.

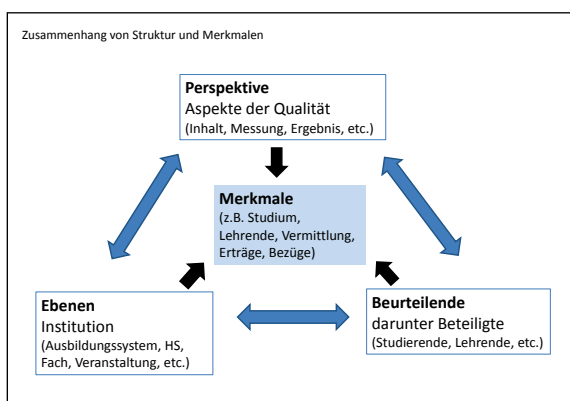


Am Beispiel der Bezüge in der Lehre wird deutlich, dass diese Merkmale auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind und somit über die Ebene der Lehre, als Teilaspekt des Studiums, hinausgehen. Gleichzeitig überschneiden sich hier, bezogen auf die Qualitätsaspekte, Inhalte und Ergebnisse, während die Umsetzung ihnen gegenübergestellt wird.

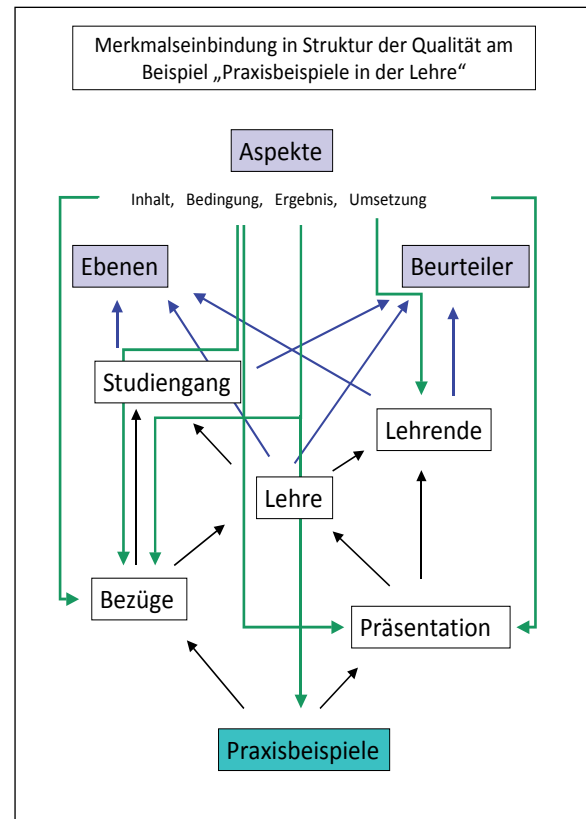
Diese Beispiele sollten genügen, um eine Struktur nachzuzeichnen, anhand derer jedes Merkmal hierarchisch zugeordnet werden kann und die gleichzeitig die unterschiedlichen Zuordnungen herausstellt.

Koordinaten und hierarchische Strukturierung

Die Betrachtung der Merkmale ist abhängig von drei *Basiskoordinaten*: der *Perspektive bzw. der Aspekte*, der *Betrachtungsebene bzw. Institutionen* und der *Beurteiler bzw. Akteure*. Alle drei interagieren miteinander. Von ihnen ausgehend sind die zu untersuchenden Merkmale hierarchisch zu ordnen und zuzuweisen.



So kann in umgekehrter Reihenfolge, ausgehend von den Untersuchungseinheiten, auch jedes Merkmal jeder der drei Basiskoordinaten zugeordnet werden. Anhand eines Beispiels - hier das *Einbringen von Praxisbeispielen* in der Lehre bzw. in Veranstaltungen - können diese hierarchischen Strukturen in Wechselwirkung mit den Basiskoordinaten nachgezeichnet werden.



Im Beispiel wurden für die jeweils übergeordneten Strukturen der Übersicht halber nur ausgewählte Platzhalter verwendet. Statt „Präsentation“ können auch Vermittlung oder Didaktik oder andere Merkmale verwendet werden. Und statt Studiengang kann das Fach oder die Veranstaltung stehen.

Diese Darstellung ist eine modellhafte, strukturell begründete Betrachtungsweise, die der Einteilung und Zuweisung von Merkmalen dienen soll. Sie leitet sich über die Annahme dreier interagierender Basiskoordinaten der Zuordnung ab, die Ab- und Herleitungen von Merkmalen erlauben.

Die hierarchische Betrachtung über interagierende Basiskoordinaten löst nicht das Problem der Messung oder der Maßzahlen, und damit der Bestimmung von Qualität, sondern soll einen Rahmen bieten, anhand dessen Merkmale eingeordnet werden können, sodass deren Ausprägungen in ein Bedingungsgefüge gestellt werden können, das die Interpretation der Befunde in größerem Rahmen erlaubt. Denn die Struktur bietet gleichsam die Bedingungen, von denen die zu erhebenden Merkmale abhängen.

Welche Merkmale nun zur Qualitätsbestimmung verwendet werden können, soll durch die inhaltlich-thematische Zusammenstellung im nachfolgenden Abschnitt untersucht werden.

4.2 Inhaltliche Einordnung

Die bisherigen Aufarbeitungen bieten eine Vielzahl von möglichen Merkmalen, Modellen und Betrachtungsweisen an, die zur Bestimmung von Studienqualität verwendet werden können. Nachfolgend werden solche Merkmale unter ihrem jeweiligen thematischen Hintergrund stichwortartig aufgelistet.

In der Einleitung wurden acht Themengebiete definiert, die für die Erhebung der Lehr- und Studienqualität zwingend maßgeblich sind. Sie werden als jene Merkmale angesehen, die für alle Beteiligten gleichsam wichtig sind und die gleichzeitig auch die Spezifität der Hochschulausbildung abdecken. Sie bilden die erste Liste an möglichen Merkmalen zur Studienqualität.

1. Wissenschaftlichkeit
2. Forschung
3. Theorieverständnis
4. Methodenkenntnisse
5. Überfachliche Fähigkeiten
6. Fachkenntnisse
7. Anwendungswissen
8. Praxis

In den Aufarbeitungen zu Bildungszielen, Aufgaben und Qualitätskonzepten (Kapitel 1) einerseits, den Verfahren und Instanzen der Qualitätssicherung (Kapitel 2) andererseits sowie der Qualität insgesamt (Kapitel 3) wurde darauf verwiesen, dass mit den verschiedenen Themengebieten jeweils grundlegende Merkmale der Qualität von Studium und Lehre verbunden sind. Diese Merkmale sind nach Bereichen geordnet:

Ziele und Aufgaben

Aufgaben der Hochschulen:

- Wissenschaftlichkeit, Theorie, Methoden,
- Verantwortlichkeit, Problemlösung,
- Forschung und Innovationen (Universitäten),
- Anwendungsorientierung, Herstellung des Praxisbezugs (FH).

Ziele der EU und des EHR:

- aktive bürgerliche Teilhabe,
- Vorbereitung auf berufliche Tätigkeit, Berufsbefähigung,
- Persönlichkeitsentwicklung,
- breite, hoch entwickelte Wissensgrundlage,
- Forschung und Innovationen,
- Wissenstransfer,
- Vergleichbarkeit und Transparenz,
- Mobilität,
- lebenslanges Lernen,
- überfachliche Qualifikationen,
- soziale Dimension,

- wissenschaftlicher Nachwuchs,
- Effizienz,
- Profilierung,
- Qualitätssicherung.
- Wissen und Verständnis, Anwendung,
- Urteilen können,
- Kommunikationsfähigkeit,
- Eigenlernfähigkeit.

Bedingungen und Umsetzungen

Als Bedingungen für die Umsetzungen und Erreichung der Ziele des Bolognaprozesses und der EU werden benannt:

- Wissenschaftlichkeit,
- Gewährleistung von Qualität der Ausbildung,
- Studierbarkeit,
- Gerechtigkeit.

Kenngroßen der Umsetzung sind:

- Lernergebnisse,
- Lernziele,
- Outcome-Orientierung,
- Kompetenzen.

Studierbarkeit wird dabei näher bestimmt durch:

- Berücksichtigung von Eingangsqualifikation,
- Arbeitsbelastung,
- Prüfungsorganisation,
- Betreuung,
- Praxisanteile,
- Anerkennung externer Leistungen.

Wissenschaftlichkeit wird dabei umschrieben als:

- wissenschaftliches Arbeiten,
- Theorienverständnis,
- Theorienanwendung,
- Methoden,
- Selbstständigkeit,
- Verantwortlichkeit,
- Problemdefinition,
- Problemlösung,
- Befähigung zur selbständigen Forschung,
- Herstellung des Praxisbezugs,
- selbständiges Einsetzen und Fortentwickeln der Wissensbestände.

Lernergebnisse werden näher bestimmt durch:

- Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Auffassungen und Verständnis.
- Selbstständigkeit und Verantwortung.

Kompetenzen werden vorrangig durch fachliche, methodische, soziale und personale Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten beschrieben, allerdings gibt es ein mannigfaltiges Sammelsurium an Ausprägungen und Klassifizierungen dazu:

- autonomes Handeln,
- interaktive Benutzung von Hilfsmitteln,

- sich Einbringen in sozial heterogene Gruppen,
- Wissen und Verstehen,
- Kenntnis des richtigen Vorgehens,
- Kenntnis des richtigen Verhaltens.
- fachliches Wissen und Verstehen,
- fachübergreifende instrumentelle Kompetenzen (Anwendung fachlichen Wissens im Problemlösen und anderen Tätigkeiten im beruflichen und sonstigen Kontexten),
- instrumentale (kognitive, methodologische, technologische, linguistische) Fähigkeiten,
- interpersonale Fähigkeiten (emotionaler, kritischer und selbstkritischer Ausdruck, soziale Fähigkeiten, soziale/ethische Verpflichtungen),
- systemische Fähigkeiten (neue Systeme planen, Innovationen einbringen, Veränderungsprozesse einleiten, Sammlung, Bewertung, Urteilsbildung, auch unter Berücksichtigung gesellschaftlicher, wissenschaftlicher und ethischer Erkenntnisse sowie Gestaltung weiterführender Lernprozesse).
- kommunikative Kompetenzen (Verständigung mit Laien und Fachvertretern sowie in Teams).
- Anpassung der Anforderungen der Wirtschaft und Gesellschaft (adaptive),
- Umformung des Bedingungsgefüges der eigenen Handlungsmöglichkeiten und -interessen für Arbeit und Gesellschaft (adaptable),
- aktive Mitarbeit am Wandel von Arbeit und Gesellschaft (transformativ).
- Fähigkeit, in einem gegebenen Kontext verantwortlich und angemessen zu handeln und dabei komplexes Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen zu integrieren,
- Integration bestimmter Komponenten bei der Bewältigung von Handlungsanforderungen in komplexen Situationen,
- Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- und Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird als Handlungskompetenz verstanden.
- soziale Interaktion (Kommunikation, Teamfähigkeit, soziale Akzeptanz, Führungsbereitschaft und Führungsfähigkeit, Selbstvertrauen, interkulturelle Kompetenzen),
- Implementierung von Erkenntniswissen und Konzepten (analytische Fähigkeit, Methodenkompetenz, Systemkompetenz/Synthesefähigkeit),
- Entwicklungsfähigkeit (sprachlich-intellektuelle Fähigkeiten, Kreativität und Flexibilität, Recherche- und Arbeitstechniken, Reflexion, Bereitschaft zum Weiterlernen).

Unter Fachkompetenzen wird oft Wissen, instrumentelle und systemische Kompetenzen zusammengefasst, während unter personale Kompetenzen Sozi-

alkompetenzen (Kooperation und Kommunikation) und Selbstkompetenzen (Verantwortung, Selbstständigkeit, Reflexivität, Lernkompetenzen) fallen.

30 Kompetenzen des Tuning-Projekts (vgl. González/Wagenaar 2008; darunter die durch Akademiker als wichtigste klassifizierten 17 Kompetenzen „•“):

Instrumentelle:

- Fähigkeit zur Analyse und Synthese,
 - Fähigkeit zur Organisation und Planung,
- grundlegende Allgemeinbildung,
- Fundament im Basiswissen des Fachs, fachliches Grundwissen,
- mündliche und schriftliche Kommunikation in der Muttersprache,
- Beherrschung einer Fremdsprache,
- Grundlegende Computerkenntnisse,
- Fertigkeiten im Informationsmanagement (Fähigkeit, Informationen aus verschiedenen Quellen zu beschaffen und zu analysieren),
 - Lösung von Problemen,
- Treffen von Entscheidungen

Interpersonell:

- Fähigkeit zur Kritik und Selbstkritik,
 - Teamarbeit,
- Kommunikationstechniken,
- Fähigkeit, in einem interdisziplinären Team zu arbeiten,
 - Fähigkeit, mit Spezialisten aus anderen Bereichen zu kommunizieren,
- Anerkennung von Diversität, Multikulturalität,
 - Fähigkeit, in einem internationalen Zusammenhang zu arbeiten,
- Ethisches Engagement.

Systemisch:

- Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen,
 - Forschungs- und Entwicklungsfertigkeiten,
- Fähigkeit zu lernen,
- Fähigkeit, sich neuen Situationen anzupassen,
- Fähigkeit, neue Ideen zu entwickeln (Kreativität),
 - Mitarbeiterführung,
 - Verständnis für Kulturen und Bräuche anderer Länder,
 - Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten,
 - Projektgestaltung und –management,
 - Unternehmungsgeist und Initiative,
 - Qualitätsbewusstsein,
 - Wille zum Erfolg.

Beschäftigungsfähigkeit:

- fachliche, soziale, methodische Kompetenzen einsetzen und anpassen können,
- Beschäftigung erlangen und erhalten können,
- Anwendung wissenschaftlichen Wissens und deren Fortführung,
- Selbstkompetenz, Handeln zur Tätigkeit in Beziehung setzen,

- Verständnis des Kernfeldes einer Disziplin,
- Vielfältigkeit von ausgeübten Tätigkeitsfeldern,
- solides disziplinäres Wissen,
- Methodenkompetenz,
- Systemverständnis,
- Fähigkeit, sich kontinuierlich weiterzubilden,
- Umgang mit Veränderungen,
- Auslösung von Veränderungen,
- Informationsmanagement,
- Kommunikation, Interaktion,
- Präsentation,
- Planung,
- Problemlösung,
- soziale und persönliche Entwicklung.

Bedingungen für die Verbesserung der Studiensituation und der Studienqualität (z. B: von WR, HRK) sowie für eine Neugestaltung der Lehre und das studierendenzentrierte Lernen:

- Einbeziehung der Studierendenbewertungen,
- Stärkung der Lehrkompetenz der Lehrenden,
- Förderung der Mitverantwortung Studierender,
- Förderung von sozialen Netzwerken,
- Einrichtung von Brückenkursen, Propädeutika,
- Individuelle Förderung der Studierenden,
- Nutzung von Erhebungsdaten (Zufriedenheit, Absolventen, Dozenten, Außenperspektive),
- Programme für Studierende (Tutorien, Mentorate, Selbsttests, Forschung).
- ausreichende Ressourcen für die Gestaltung komplexer Lernumgebungen,
- angemessene Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit,
- Vermittlung des wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnisfortschritts,
- Verlässlichkeit und Aussagekraft von Studien- und Abschlussniveau, Erwartungen an kulturelle, soziale, technologische und wirtschaftliche Weiterentwicklung der Gesellschaft.
- fachliche und persönliche Beratung und Betreuung, systematisches Feedback,
- Dienstleistungsangebote für Studierende an der Hochschule,
- Motivation für Engagement zur Weiterentwicklung,
- gesellschaftliche Verantwortung der Hochschulen (wissenschaftliche Weiterbildung der Bürger),
- soziale Durchlässigkeit,
- Durchlässigkeit zwischen Beruf und Studium,
- Servicequalität der Verwaltung, institutionelles Qualitätsmanagement.

Prozess

Für den Prozess der Umsetzung werden das Studierendenzentrierte und das Forschende Lernen herausgestellt.

Studierendenzentriertes Lernen:

- Förderung von Engagement, Interesse und Neugier im und für das Studium,
- Bildung sozialer Netzwerke zur Entwicklung wissenschaftlicher Kompetenzen und Persönlichkeit,
- Einrichtung von Brückenkursen und Propädeutika zum Aufbau angemessener Vorkenntnisse und studienadäquater Arbeitstechniken,
- Dialog mit Studierenden in der Lehre suchen,
- systematisches und regelmäßiges Feedback für die Studierenden,
- Regelmäßige Rückmeldungen über Lernfortschritte und Probleme der Studierenden auch in Lehrveranstaltungen,
- Einrichtung kleiner Lerngruppen,
- Umfangreiche Beratungs- und Serviceangebote der Hochschulen,

Forschendes Lernen:

- Lernen durch Forschung,
- Beteiligung an der Forschung.

Merkmale des Forschenden Lernens:

- selbständige Wahl des Themas,
- selbständige Strategie bezüglich der Methoden, Versuchsanordnung und Recherche,
- Risiko an Irrtümer und Umwegen, Chance auf Zufallsfunde und fruchtbare Momente,
- Anspruch der Wissenschaft gemäßes Arbeiten,
- selbstkritische Prüfung der Ergebnisse hinsichtlich der Hypothesen und Methoden,
- Bemühen um klare und nachprüfbar Darstellung des Resultats.
- Durchführen eigener Forschungsarbeit,
- Übernahme einzelner Aufgabe an einem Forschungsprojekt,
- angeleitet und üben Forschung praktizieren,
- Forschungsprozess nachvollziehen.
- Erfahrung und Reflektieren des Prozesses eines Forschungsvorhabens in den Phasen:
 - Entwicklung der Fragen und Hypothesen,
 - Wahl und Ausführung der Methoden,
 - Prüfung und Darstellung der Ergebnisse.

Mögliche Formen für Forschendes Lernen:

- Recherche und Essay,
- komplexere Laboraufgaben mit Offenheit der Ergebnisse,
- Untersuchung einzelner konkreter Problemfälle und Fallstudien,
- Exkursionen, Feldstudien,
- Erprobung von Methoden an noch nicht untersuchten Problemfällen,
- Hospitationen, Volontariate in Forschungs- oder Konstruktionslaboren,
- Plan- und Simulationsspiele, Projektstudien,
- eigene Untersuchungen.

Anwendungsszenarien für Forschenden Lernens:

- Durchführung eigener studentischer Forschungsaufgaben (forschungsbasiert),
- aktive Rolle der Studierenden in Forschungsdiskussionen (forschungsbegleitet),
- Entwicklung von Forschungskompetenzen (forschungsorientiert),
- Forschungsergebnisse werden in der Lehre präsentiert (forschungsgelitet).
- Wissenschaft als sozialer Prozess erfahren,
- enge Verbindung von Praxiserfahrungen und wissenschaftlichen Theorien.

Rahmenbedingungen an Fachhochschulen für Forschenden Lernens:

- Forschungs- und Entwicklungsprojekte in der Lehre, frühe Einbindung von Studierenden in Forschungsprojekte,
- vielfältige Kooperationen mit Unternehmen und Institutionen, Teilhabe an realen gesellschaftlichen Problemstellungen und Lösungsprozessen,
- Vernetzung mit potentiellen Arbeitgebern durch die Projektarbeit,
- interdisziplinäre Projekte und begleitende Studienangebote.

Maßnahmen

Prüfung durch Akkreditierung

Studiengangkonzept:

- Fachwissen und fachübergreifendes Wissen,
- methodische und generische Kompetenzen,
- pädagogische und didaktische Fundierung,
- Zielführung auf Qualifikationsziele,
- Studierbarkeit,
- adäquate Auswahlverfahren,
- Entsprechung von Profilsprüchen und Anforderungen,
- Umsetzung der Geschlechtergerechtigkeit.

Selbstevaluation:

- kontinuierliche Prüfung,
- Berücksichtigung der Beurteilung der Studierenden,
- Sicherung der Kompetenz der Lehrenden,
- Bereitstellung adäquater Lernressourcen,
- transparente Darstellung.

Externe Evaluation:

- Befragung der Betroffenen,
- Begehung der Räumlichkeiten,
- Durchsicht von Klausuren, Projektarbeiten, Abschlussarbeiten,
- Gespräche über: Entwicklungsperspektiven, Studium, Lehre, Forschung, Personalplanung, Kooperationen, Ausstattung, Kommunikation, Koordination, Studienorganisation, Lehrmanagement, Qualitätssicherung, Studienziele, Curri-

culum, Studienverlauf, Lehr- und Forschungsinhalte sowie Methoden, Beratung und Betreuung der Studierenden, Prüfungsorganisation, Studierenerfolg, Arbeitsmarktrelevanz, Fortbildung der Lehrenden, Studieninhalte, Prüfungen, Arbeitsbedingungen, Auslandsstudium.

Informationen zur Hochschule (Akkreditierung):

- Fachorientierung und Interdisziplinarität, Profilierung der Masterstudiengänge, Berufsorientierung, Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, Grundsätze der Modularisierung, Vergabe der Leistungspunkte und Studien- und Prüfungsordnung.

Qualitätskreislauf durch:

- Lehrveranstaltungsbefragungen,
- Rückmeldungen der Studierendenvertretungen,
- Controllingdaten und Leistungsindikatoren,
- Rückmeldungen des Prüfungswesens,
- Auswertung der Praxisphasen,
- Systematische Rückmeldungen der Berufswelt,
- Befragung der Alumni, Hochschulübergreifende Evaluation,
- fachliche Begutachtungen.

Evaluationsverfahren:

- Lehrberichte
- Begehungen
- Maßnahmenkatalog
- Beschreibung, Dokumentation
- Teilnehmerbefragung
- Prüfung anhand Kriterien
- Prüfung von Zielerreichung
- Nutzenbewertung

Prüfung der Studienqualität

- Messung von Kompetenzen,
- Prüfung von Ziele und Wirkungen der Lehre, Umsetzung und Erreichen der Vorgaben,
- günstiges Verhältnis zwischen eingesetzten Mitteln und dem damit erzielten Ergebnis,
- Prozess der Qualifizierung zwischen Beginn und Abschluss (Studienerfolg, Studiendauer, Niveau der Vermittlung, Praxisbezug, Beratungsleistung, Nachwuchsförderung, Drittmittel einwerbung, Literaturversorgung, internationale Kooperationen).

Indikatoren:

- Kontext: Rahmenbedingungen, Ziele
- Input, Eingangsgrößen: Notwendige Ressourcen, Studienanfänger, Haushaltsdrittmittel, Aufwand-Ertrags-Relation, Effizienzvergleich von Institutionen, Graduiertenrate, Abschlussnote, Lehrqualität, Forschungsmittel, Ansehen von Master- und Doktoratsstudenten,
- Prozess: Kombination von Ressourcen und Faktoren und deren Einsatz für die Output-

Produktion, logisches Modell, Maßnahmen zur Zielerreichung,

- Operationale: Kosten pro Student, Betreuungsrelation, Veranstaltungsgröße, Verfügbarkeit von Einrichtungen,
- Output: Wirkungen, Produktbestimmung, Konventionen, Bewertungen, Ergebnisse, employability der Absolventen, Ansehen der Absolventen, Berufsübergang, Forschungsleistungen, Reputationen, Publikationen, Absolventen, Wissen, Lehre, Forschung, Prüfung

Die dargestellten Zusammenstellungen bieten eine Vielzahl an unterschiedlichen Merkmalen, Bereichen und Themen an. Viele davon treten auch mehrfach unter unterschiedlichen Themengebieten auf. Versucht man diese Vielfalt zu verdichten, dann lassen sich inhaltlich 13 Bereiche unterscheiden:

- Wissenschaftlichkeit, Forschung, forschendes Lernen,
- Praxis, Berufsvorbereitung, Beschäftigungsfähigkeit,
- Motivation, Engagement, Interaktion,
- Wissen, Lernen, Lernverhalten,
- Vermittlung, Didaktik, Lehre, Lernfortschritte, Lernergebnisse, Erträge,
- Struktur, Anforderungen, Prüfungswesen,
- Betreuung, Interaktion, Kommunikation, soziales Klima,
- Kompetenzen, überfachliche Qualifikationen,
- bürgerliche Teilhabe, Persönlichkeitsentwicklung, Verantwortung,
- Mobilität, Auslandserfahrungen, Weiterbildung, Internationalität,
- Studierbarkeit, Qualitätssicherung, Profil, Effizienz, Ressourcen, Angebote, Effektivität, Vorgaben und Zielerreichung,
- Gerechtigkeit, soziale Dimension, Einbeziehung der Studierenden, Transparenz,
- wissenschaftlicher Nachwuchs, Innovationen, Wissenstransfer.

Verbindung mit Grundkoordinaten

Die Einteilung der Merkmale nach inhaltlicher Thematik stellt eine Ordnung der Merkmale dar. In Verbindung mit der vorangegangenen strukturellen Einteilung lassen sich sowohl einzelne Themenbereiche als auch die Merkmale innerhalb der Themenbereiche weiter anhand der drei Basiskoordinaten differenzieren und neu ordnen.

Einerseits sind als *Überkategorien Aufgaben, Ziele und Bedingungen* zu unterscheiden, andererseits können die *Merkmale nach Aspekten und Ebenen* differenziert werden. Im Vordergrund stehen bei dieser thematischen Einordnung vor allem die mannigfaltigen Ziele. Diese stehen mit dem Aspekt des

Ergebnisses der Qualität in Zusammenhang. Sie lassen sich entlang der Basiskoordinate „Ebene des Ausbildungssystems“ weiter ausdifferenzieren, womit vor allem die übergeordneten Ziele eine besondere Bedeutung erfahren, aber auch die Ziele innerhalb der Hochschulausbildung, hier dann gleichzeitig unterschieden nach den Akteuren.

Im Vergleich zur strukturellen Darstellung legt die thematische Einordnung vor allem Wert auf die Zieldefinitionen innerhalb des Ausbildungssystems. Die Ziele sind jedoch keine neue Basiskoordinate, sondern eine Erweiterung des Ergebnisaspektes, mit breiten Variationen auf der Ebenenkoordinate.

4.3 Zuordnungen nach Modellen

Eine Erweiterung der thematischen Zuordnungen erlauben Modelle, weil deren Merkmale in gegenseitigen Beziehungen stehen. *Das Modell präsentiert ein Gefüge, das durch Stufen, Zyklen, Dimensionen oder Funktionen beschrieben sein kann.* Die einzelnen Merkmale erhalten dadurch eine Ordnung innerhalb der vorhandenen Struktur, die zusätzliche Aussagen erlaubt, wie die Beziehungen untereinander oder z.B. eine Rangordnung. Über solche Modelle können neu hinzukommende Merkmale strukturiert werden aber auch neue Merkmale generiert werden.

Stufen- und Zyklenmodelle des Lernens (Studierens)

In Kapitel 1 wurden auch Merkmalen aus **Stufen- und Zyklen-Modellen** für Lernen und Studieren bzw. Lehren vorgestellt. Diese sind unterschiedlich differenziert und komplex, zuweilen nur kategorial, zum anderen aber stufenweise erweiternd, womit eine (zumindest ordinale) Ordnung zwischen den Stufen erstellt werden kann, die Aussagen über die Beziehungen zwischen den Merkmalen zulassen. Bei Stufenmodellen sind ordinale Aussagen auf jeweils aufeinanderfolgende Merkmale möglich, während Zyklenmodellen zusätzlich teilweise rekursive Aussagen auf vorangegangene Merkmale zulassen.

Stufenmodell der Lernkategorien (Bloom 1956):
Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese, Evaluierung.

Zirkelmodell des Lernens – Lernzirkel (Kolb 1984):
experience, reflection, conceptuation, experimentation.

Stufenmodell für aktives Lernen (Schaeper/Wildt 2010):

- Information,
- (+ Vernetzung =) Wissen,
- (+ Anwendung =) Können,
- (+ Bewertung =) Einstellung,

- (+ Angemessenheit =) Kompetenz,
- (+ Verantwortung =) Professionalität.

Stufenmodell: Lernen durch Komplexitätserweiterung (Schaeper/Wildt 2010):

- Erfahrungslernen,
- + Selbstorganisation, entdeckendes Lernen,
- + Planung, handlungsorientiertes Lernen,
- + Methode, problemorientiertes Lernen,
- + Relevanz, projektorientiertes Lernen,
- + Kontext, fallorientiertes Lernen,
- + Theorie + Empirie, forschendes Lernen.

Lehrauffassungen (Kember/Kwan 2000): von Inhaltszentrierung zu Lernzentrierung:

- Informationsvermittlung,
- strukturierte Wissensvermittlung,
- Lehrenden-Studierenden-Interaktion,
- Erleichterung des Verstehens,
- Unterstützung konzeptuellen Wandels und intellektuelle Herausforderung.

Lernmodell: Lernzyklen als Regelkreise (Hoffman 2010):

- Faktenwissen (grundlegende Fakten),
- konzeptionelles Wissen (Kontext, passives Wissen),
- prozedurales Wissen (Prozeduren, Training),
- kanonisches Wissen (Regeln),
- strategisches Wissen (Strategien).

Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen als Handlungssteuerung (Hoffman 2010):

- Wissen, Kenntnisse: Gesamtheit der innerhalb eines Arbeits- oder Lernbereichs erlernten, aus dem Gedächtnis abrufbaren Information über Fakten, den Kontext, in dem die Fakten stehen, und Regeln, welche die Fakten im Kontext verknüpfen (keine Handlungssteuerung),
- Fertigkeiten: Kombination der durch Training erworbenen, nachgewiesenen Fähigkeit, im impliziten Gedächtnis abgespeicherte Muster für Standardsituationen zu erkennen, und darauf ebenfalls im impliziten Gedächtnis abgespeicherte Prozesse anzuwenden, um Standardaufgaben auszuführen und Standardprobleme zu lösen (implizit ohne Bewusstseinssteuerung),
- Kompetenz: nachgewiesene Fähigkeit, selbständig Regeln und Zusammenhänge hinter Fakten in Kontexten zu erkennen, diese systematisch zur Erarbeitung von Vorgehensweisen einzusetzen, und gegebenenfalls auf veränderte Situationen anzuwenden (explizit mit Bewusstseinssteuerung).

Dimensionale Modelle der Studienqualität

Zusammenstellung von Modellen für die Studienqualität (**dimensionale Modelle** aus Kap. 3):

Grundelemente und Erweiterung: Dimensionen der Studienqualität (Bargel 2002, Bathke 2005):

- inhaltlich-fachliche Qualität,
- strukturelle Qualität,
- didaktische Qualität,
- tutoriale Qualität,
- Anforderungsqualität (Leistungs-, allgemeine, überfachliche Anforderungen),
- Forschungsbezug und Methoden,
- Praxisbezug und Berufsvorbereitung,
- Studierenertrag: Förderung im Studium (fachlich-berufliche Qualifizierung, allgemeine Bildung, persönliche Autonomie und soziale Kompetenzen),
- Materielle Ausstattung, Ressourcen (Überfüllung),
- Studentischer Eigenbeitrag,
- Stress-Faktoren - Belastungen.

Modell zur Lehr- und Studienqualität (Rindermann 1998):

- Studierende: Vorkenntnisse, Fähigkeiten, Interesse, Motivation, Beteiligung, Fleiß, Fehlzeiten, Störungen,
- Lehrende: Lehrleistung, Lehrpräsentation (Didaktik, Fachkompetenz, Strukturiertheit, soziales Klima, Mitarbeit), Didaktisches Vorgehen (Lernzielklarheit, Interaktion, Motivierung, Verständlichkeit, Bezüge, Beispiele, Feedback), Kurseextern (Beratung, Prüfungen, Vorbereitung, Zugänglichkeit),
- Rahmenbedingungen: Studierendenzahlen, Veranstaltungstyp, Anforderungen, Prüfungen, Terminüberschneidungen, Bibliothek, Medien,
- Lernerfolg/Studierenertrag: Lerngewinn, Kompetenzerweiterung, Einstellung, Interesse, Prüfungserfolg, (Berufseinstieg).

Modell der Qualität von Lehre und Studium (Mandel 2008):

Ziele von Studium und Lehre:

- übergeordnete gesellschaftliche Ziele (Wissenschaftlicher Nachwuchs, Beschäftigungsbefähigung, Lebenslanges Lernen, Gesellschaftliche Teilhabe),
- institutionelle Ziele,
- individuelle Ziele (Inhalte, Stud. Lehrende).

Modell der Perspektiven:

- Struktur (Akteure und Aufgaben),
- Prozess (Abläufe und Teilschritte der Bildungsmaßnahme, Lehr-Lernprozess, Mikroebene),
- Ergebnis (Zielerreichung).

Strukturperspektive (Rahmenbedingungen, Makroebene, Frage nach strategischen Zielen):

- Akteure: Studierende, Ressourcen, Personal,
- Aufgaben: Durchführen von Studiengängen (Curriculumsentwicklung, Veranstaltungsma-

nagement, Prüfungsorganisation, Ressourcenmanagement), Lehrveranstaltungsbeurteilung, Evaluation der Studiengänge, Weiterbildung, Personalentwicklung,

- Ergebnisse: Absolventen, Kompetenzen.

Prozessperspektive:

Ausgangsbedingungen:

- Ziele (Gesellschaft, Institution, Dozenten, Studierende),
- Rahmenbedingungen (Hochschulkultur, Ausstattung, Studiengang),
- Voraussetzungen bei Studierenden und Dozenten (je: fachlich, methodisch, persönlich, sozial).

Studium:

- Mikroebene: Lernprozess, Interaktion zwischen Studierenden, Interaktion zwischen Dozenten und Studierenden, Lehrprozess,
- Makroebene: Methoden, Medien, Sequenzierung, Differenzierung und Ergebnissicherung.

Die Wirkungen:

- Lernerfolg
- Transfer

werden jeweils unterteilt nach fachlicher, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz sowie Motivation.

Ergebnisperspektive (Zielerreichung):

- Inhaltliche Dimensionen (Kompetenzen),
- Ziele der Studierenden,
- Ziele der Dozenten.

Modelle zum Studienerfolg:

- Erfolg als Studienzufriedenheit sowie fachlichem und berufsrelevantem Kompetenzzuwachs,
- Gegenstücke bzw. Alternativen zu Studienabbruchuntersuchungen,
- Studienerfolg folgt aus Studier- und Lernverhalten, das beeinflusst wird durch: Eingangsvoraussetzungen (wie schulische Leistungen, Studienmotive und Hintergrundvariablen), Kontextbedingungen (Erwerb, Familie, private, psychische Probleme), Studienbedingungen (Aufbau, Inhalt, Prüfungen, Betreuung, Lehre, Klima).

Die Modelle liefern Themengebiete, die gleichzeitig eine Struktur beinhalten. Zum einen sind es *Dimensionen*, denen Items zugeordnet werden können, für die gilt, dass sie innerhalb einer Dimension eine Skala bilden und im Vergleich der Dimensionen einander gegenüber stehen. Zum anderen sind es *Stufen- und Zirkelmodelle*, die über einen sukzessiven und hierarchischen Aufbau verfügen, der gleichzeitig rekursiv ist, indem die Items aufeinander aufbauen und damit in sukzessiver Abhängigkeit ste-

hen. Durch diese Modelle sind also zusätzliche Annahmen über die Items möglich, die empirisch oder theoretisch genutzt und geprüft werden können.

Außer zur Evaluation oder Generierung von Items können diese Modelle auch selbst evaluiert werden, indem sie mit den zuvor aufgestellten Aspekten verglichen werden. Werden diese überwiegend durch ein bestehendes Modell abgedeckt, kann dieses als Rahmenwerk Verwendung finden. Fehlende Teile können daraufhin überprüft werden, inwieweit sie sich mit dem Modell vereinen lassen.

Schließlich können die auf Modelle basierenden ausgewählten Merkmale an der Struktur der Basiskoordinaten differenziert werden. So lassen sich etwa die dimensionalen Darstellungen in Faktoren höherer Ordnung einteilen, basierend auf den Strukturmodellannahmen. Die perspektivischen Modelle sind dabei fast direkt in die Basiskoordinaten umsetzbar. Die Zyklenmodelle liefern hingegen zusätzliche Bedingungen für die spezifische Auswahl der Merkmale innerhalb der Strukturen, so dass diese Annahmen für die Erstellung eines spezifischen Itempools genutzt werden können.

Ein Beispiel dafür wären die Auswahl der Wissensmerkmale als Ertragsindikatoren für das fachliche und überfachliche Wissen, die wie im Lernzyklus als Regelkreis dargestellt, aufeinander aufbauen. Damit kann die resultierende Fachkompetenz spezifischer analysiert werden.

4.4 Messung und Diagnose

Für die Bestimmung der Studienqualität werden zuerst Merkmale benötigt, die deren Messung ermöglichen und zulassen. Welche Merkmale dies sein können, wird unterschiedlich beantwortet, je nachdem, welche Ebenen und Aspekte einbezogen werden und welche Perspektiven oder Modelle dahinter stehen. Die verwendeten Merkmale reichen von objektiven Gegebenheiten, über Vergleichsgrößen bis hin zu subjektiven Einschätzungen. Viele solcher Möglichkeiten wurden in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellt.

Neben der Messung der Studienqualität über solche Merkmale bedarf es außerdem der Klärung darüber, was die gewonnenen Ergebnisse für die Interpretation und Diagnose besagen. Das betrifft zum einen die Merkmale selbst, für die zu entscheiden ist, ob sie inhaltlich Qualität bemessen können, und zum anderen die Güte der Messung, d.h. ab welcher Ergebnisstufe Qualität zugeschrieben werden kann. Und schließlich müssen die Interpretation der Ergebnisse und die daraus ableitbaren Folgerungen für die Praxis dargelegt werden.

Die Verständigung über die Fragen nach Messung und Diagnose der Studienqualität ist Aufgabe der Wissenschaft. Sie hat darzulegen, welche Merkmale sinnvoll einzusetzen sind, um verlässliche Aussagen treffen zu können. Sie muss nachvollziehbar definieren, welche Maßzahlen Aussagen über einen interessierenden Sachverhalt zulassen, wie die Ergebnisse zu verstehen und wie die Befunde zu interpretieren sind.

Dazu gehört die Aufgabe, einen gemeinsamen Nenner zu finden, der für die unterschiedlichen Gruppierungen und Beteiligten des Hochschulbereiches gleichsam Gültigkeit hat und die empirische Grundlage für Diskussion bieten kann. Mögen auch unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden, die mit verschiedenen Forderungen und Erwartungen einhergehen, so muss doch eine Basis erstellt werden, die für die Bestimmung der Qualität Geltung beanspruchen darf, um wenn nötig auch unangemessene Ansprüche abweisen zu dürfen. Die Einlösung dieser Aufgabe hat zum Ziel, einen Referenzrahmen für die Studienqualität zu erstellen.

Für dieses Vorhaben bietet die Wissenschaft die Empirie und die Theorie. Sie erstellt Instrumente mit Bezug zu theoretischen Modellen und Dimensionen und prüft empirisch deren Gültigkeit. In Anlehnung an oder Einbindung in Theorien beurteilt sie die Befunde zur Studienqualität nach deren Güte, sie erstellt Diagnosen und zieht Folgerungen für Verbesserungen und Erweiterungen im Studium.

Die Sozialwissenschaften bieten verschiedene Ansätze für diese Aufgaben. Es existieren mannigfaltige Studien und methodische Aufarbeitungen zur Unterteilung und Dimensionalität von Studienqualität, zu Reliabilität und Validität von Merkmalen und Items zu deren Messung, zur Gestaltung von Instrumenten sowie über Wege zu deren Erhebung und Einbindung in Modelle und Theorien (vgl. z.B. Hage 1996).

Durch diese Verbindung zu Modellen und Theorien wird die Untersuchung eines Sachverhaltes von Beliebigkeit befreit und in nachvollziehbare und auch von Dritten anwendbare Wege geleistet. Daher sollte diese Einbindung auf allen Ebenen der Untersuchung stattfinden, bereits bei der Auswahl der Items, dann bei der Messung und Bemessung der Güte und schließlich bei der Diagnose der Ergebnisse mit Interpretation und Folgerungen für die Praxis.

Für die Auswahl der Merkmale und den Aufbau eines Itempools sind zusätzlich die Ergebnisse der methodischen Arbeiten zu berücksichtigen, da sie wichtige praktische Hinweise und Anleitungen geben können. So ist bei der Auswahl von Items bzw. Merkmalen, die Studienqualität abbilden sollen, z.B. zu beachten, dass mehrere Items erhoben werden, die Skalen

oder Dimensionen abbilden. Die Erhebung sollte auf mehrere Ebenen der Hochschule stattfinden (Hochschule, Fachbereich, Lehrveranstaltung), um sowohl der Struktur des Studiums gerecht zu werden als auch um Möglichkeiten der Vergleichs- und Retestung zu erlauben. Die Erhebung sollte unterschiedliche Aussagen (Beobachtungen, Erfahrungen, Urteile) umfassen, um wiederum Vergleichstestungen und abhängige Testungen zu ermöglichen. Studien zur Erstellung von Instrumenten zur studentischen Veranstaltungskritik empfehlen, z.B. konkret Beobachtbares zu erheben, damit die Beurteilung der Studierenden eindeutiger sein kann als durch allgemeine Bewertung, wie z.B. das Ausmaß der Zufriedenheit (vgl. Hage 1996).

Statistische Berechnungen liefern die Ergebnisse, die einerseits deskriptive Maße abbilden (Verteilungen, Kennwerte) und andererseits Testungen ermöglichen (wenn Hypothesen zu prüfen sind).

Bei der Bestimmung der Messergebnisse muss bei deren Darstellung als Verteilungen und deren Kennwerte festgelegt werden, welche Ausprägungen wie zu verstehen sind. Im Hinblick auf Studienqualität muss z.B. definiert werden, ob schon das Auftreten eines Merkmals allein Qualität besagt, oder sie erst ab einer bestimmten Größe des Auftretens erreicht ist. So können dafür Kriterien festgelegt werden, die über die Anteile der positiven Antworten bei einer Beurteilung festlegen, welche Qualitätseinstufung vorgenommen werden darf. Solche Transformationen auf eine Notenskala könnten dann der Einstufung dienen: Ab 80% positiver Antworten wird ein „sehr gut“ vergeben, ab 70% ein „gut“, ab 60% ein „befriedigend“ ab 50% ein „ausreichend“, während eine Verteilung von weniger als 50% positiver Antworten ein „ungenügend“ ausdrückt (vgl. Barger/Multrus 2013).

Für die Diagnose von Studienqualität sind neben den Darstellungen von Verteilungen und Kennwerten Vergleiche wichtig. Diese können sich zum einen auf verschiedene Gruppierungen beziehen, z.B. die Aussagen von Studierenden unterschiedlicher Hochschularten, Fächergruppen oder Abschlussarten, zum anderen können Zeitreihen verwendet werden. Schließlich sind abhängige Testungen wichtig, die Aussagen über die Befunde unter spezifischen Bedingungen ermöglichen.

Die Folgerungen, die sich aus den Befunden ergeben, sind entweder an den vorab definierten Zielen, Aussagen oder Hypothesen zu messen. Oder sie ziehen die bisherige Situation als Grundlage heran, wenn es um zeitliche Veränderungen geht. Bei Einpassung in Modelle oder Theorien ist die Stimmigkeit der Befunde mit deren Aussagen zu prüfen. Folgerungen richten sich demnach an den Befunden aus,

die im Hinblick auf bestehende Aussagen, Ergebnissen oder Modellen diagnostiziert werden und anhand festgesetzter Kriterien interpretiert werden.

Studierendensurvey

Sozialwissenschaftliche Ansätze zu solchen Messungen und Bemessungen im Bereich der Studienqualität sind Studierendebefragungen zur Studiensituation und zu studentischen Orientierungen. Ein prominentes, eingeführtes Beispiel ist der bundesweite Studierendensurvey der AG Hochschulforschung an der Universität Konstanz, der seit 1982 durchgeführt wird (vgl. dazu ausführlich Kapitel 6).

Seine Konzeption beruht auf der Anwendung verschiedener Theorien von unterschiedlicher Reichweite, angefangen von den beiden umfassenden Ansätzen von Parsons (System und Funktion) und Bourdieu (Milieu und Habitus) über Theorien mittlerer Reichweite (z.B. Coping, Anomie oder Partizipation), hin zu skalaren Theorien und Modellbildungen (z.B. Anonymität, demokratische Einstellungen, forschendes Lernen). Durch seine seit den 80er Jahren durchgeführten Leistungsmessungen im Hochschulbereich liefert der Survey vielfältige Evaluationen der Studiensituation und der Studienqualität und ermöglicht Einblicke in Trends und Veränderungen, denn mittlerweile liegen 12 Messzeitpunkte vor.

Als Instrument bietet er einen umfänglichen Satz an Merkmalen, die vor allem in Kombination miteinander Diagnosen zur Studiensituation erlauben. Daraus resultieren auch Indikatoren, die besonders deutlich verschiedene Bereiche der Studienqualität messen. Darüber hinaus liefert der Studierendensurvey mannigfaltige weitere Merkmale, die die Studiensituation und das studentische Leben breit erfassen, sowie einen umfangreichen Satz an gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und persönlichen Einstellungen und Vorstellungen der Studierenden.

Die Aufarbeitungen in Kapitel 6 werden zeigen, dass mit dem Studierendensurvey ein fähiges Instrument zur Erfassung der Studienqualität besteht, dass die meisten der dargestellten Merkmale abdecken kann sowie die wichtigen Ebenen (Person, Lehrveranstaltung, Fach, Hochschule und Hochschulsystem) und verschiedene Befragungsformen aufgenommen hat. Durch seine Konzeption stellt der Survey damit ein Instrument dar, das die bedeutsamen Differenzierungen und Vorgehensweisen zur Bestimmung der Studienqualität größten Teils beinhaltet und daher für den weiteren Ausbau als Grundlage besonders geeignet erscheint.

5 Theoriebezug: Funktion und Leistung (Parsons)

In jüngerer Zeit hat Schmidt (2008, 2005, 2002) das AGIL-Schema auf das deutsche Hochschulsystem zu übertragen versucht und Dimensionen sowie Indikatoren beschrieben. Schmidt (2005) stellt sein Modell vor dem Hintergrund eines Theoriedefizits in der deutschen Hochschulevaluation vor, mit Bezug auf ein noch fehlendes Verständnis von Qualität und einer kontroversen Verständigung auf die gesellschaftliche Funktion von Hochschulen, am Beispiel von Lehr- und Forschungsleistungen.

Unter der Perspektive der Hochschule als soziales System, das sich bei veränderten Anforderungen ausdifferenziert, zieht er Parsons Handlungstheorie heran und beschreibt Systemprobleme anhand des AGIL-Schemas, über die Basisfunktionen des Handlungssystems (vgl. Schmidt 2002).

- Die Funktion der *Adaptation* beschreibt die Notwendigkeit der situationsgerechten Anpassung des Systems an seine Umwelt, was insbesondere die Fähigkeit zur Generalisierung von Anpassungsformen und der Übertragung auf neue, aber vergleichbare Problemstellungen voraussetzt. Anpassung an die Systemumwelt bedeutet vor allem auch die Gewinnung von Umweltressourcen. Insofern betrachtet Schmidt die Anpassungsfunktion im Wesentlichen unter der Perspektive der Gewinnung von Ressourcen, die für die spezifischen Aufgaben des Systems von Nutzen bzw. erforderlich sind.
- Die Funktion der *Zielverwirklichung* stellt spezifische System-Umwelt-Beziehungen her, die zum einen die ‚Handlungsbereiche‘ des Systems festschreiben, zum anderen Handeln motivieren. Spezifische Aufgabenfelder sind notwendig, um Handeln zu initiieren. Mit diffusen Fragestellungen lassen sich keine Handlungsprogramme entwickeln.
- Die Funktion der *Integration* soll eine systemimmanente Bindung erreichen und beispielsweise ein gemeinsames Wissen über Systeme und gelingende Organisationsformen herstellen.
- Die Erhaltung *latenter Strukturen* beschreibt übergreifende Systemziele und dient der Identifizierung des Systems. Schmidt versteht diese Funktion als Programmbildung oder Selbstverständnis des Systems. Die grundlegenden Strukturen des Systems müssen hierbei hinreichend allgemein und damit flexibel sein, damit das System insgesamt die notwendige Akzeptanz zu seinen zentralen Leitideen erhält.

Das Spezifikum des *Bildungssystems* lässt sich nach Schmidt (2002) durch die *Dominanz des kognitiven Aspekts* erfassen. Es basiert in erster Linie auf der rationalen Durchdringung und Verarbeitung von Fragestellungen und der Herstellung kognitiv fundierten und unter rationalen Erwägungen widerspruchsfreien Wissens. Der Aspekt der kognitiven Widerspruchsfreiheit sowie der nicht primär kumulativen, sondern systematischen Wissensgenerierung bildet für Schmidt den eigentlichen Kern rationaler Systeme – und damit auch der Universität.

Nach Schmidt (2002) können Differenzierungsprozesse in den Hochschulen unter anderem anhand der Trennung von Universitäten und Fachhochschulen oder der Gründung reiner Forschungsinstitute nachgezeichnet werden, die als *Subsysteme* spezifische Aufgaben und Funktionen übernommen haben (funktionale Spezialisierung), um Komplexität zu reduzieren. Damit ist eine Konzentration auf Themen verbunden, die weitgehend exklusiv von diesen Subsystemen besetzt werden, was zwar mit einem Gewinn an Autonomie verbunden ist, aber gleichzeitig zu einer erhöhten Abhängigkeit in anderen Bereichen führt. Die Systeme sind daher auf die Herstellung einer Balance zwischen den unterschiedlichen, an spezifischen Funktionen orientierten Systemebenen angewiesen (vgl. Schmidt 2002).

Als zentrale Handlungsziele der Universität nennt Schmidt (2002) zum einen die Weitergabe von anspruchsvollen Wissensbeständen an nachwachsende Generationen, zum anderen die Generierung neuen Wissens. Damit sind für ihn die beiden genuinen Aufgabenbereiche von Universitäten, nämlich Lehre und Forschung, beschrieben. Die *Ressourcen* dafür sind für ihn sowohl Sachmittel und Personal als auch Wissensbestände. Die *Integrationsfunktion* beschreibt er für die Universität mit der internen Organisation von Forschung, Lehre und Verwaltung, aber auch mit der Gestaltung externer Kooperationen. Das Selbstverständnis der Universität (*Latent Structure*) thematisiert dann das Wissen über ihre Stellung in Beziehung zu anderen Systemen sowie über systemimmanente Prozesse und Abläufe.

In Anlehnung an Parsons (1996), Parsons und Platt (1990) sowie Münch (1982) beschreibt Schmidt (2005:6f) die Funktionen dann spezifischer als Systemprobleme:

- Das Systemproblem der *Anpassung* tritt in Folge veränderter Bedürfnisse auf, die mit den systemeigenen Ressourcen nicht mehr zu befriedigen sind. Damit verbunden ist eine Öffnung des Systems, um neue Ressourcen - im Bereich der

Hochschulen beispielsweise in Form von Drittmitteln, wissenschaftlichem Nachwuchs, nicht zuletzt auch von Wissensbeständen - zu gewinnen.

- Das Systemproblem der *Zielerreichung* beschreibt den wesentlichen motivationalen Faktor in Systemen. Handlungen werden provoziert, wenn spezifische Ziele erreicht werden sollen. Das Erreichen von Zielen wiederum verspricht Gratifikationen und persönliche Befriedigung für Akteure.
- Die *Integration*, als Zusammenführung einzelner Systembereiche, hat das Problem zu lösen, Forschung und Lehre zu organisieren, Kooperationen einzugehen und gewonnenes Wissen zu systematisieren und verfügbar zu machen. Auch der Anschluss an andere Systeme (beispielsweise jenes der Schule) wird hier thematisiert.
- Die *Bewahrung latenter Strukturen* zielt darauf ab, dass die Grundstrukturen eines Systems bei gleichzeitiger Fähigkeit zur Anpassung des Systems an veränderte Rahmenbedingungen erhalten bleiben. Für die Hochschulen sind hiermit Prozesse der Selbstvergewisserung, der Generierung eines Selbstverständnisses und die Frage nach der Kultur von Hochschulen verbunden.

Schmidts vorgeschlagene funktionale Differenzierung lautet damit:

- A Ressourcen
- G Forschungsergebnisse und Wissenstransfer
- I Akademische Gemeinschaft
- L Selbstverständnis

Diese AGIL-Funktionen sollen als Übersetzung der Subsysteme auf der Ebene des allgemeinen Handlungs- bzw. Sozialsystems als funktionale Differenzierung innerhalb von Hochschulen verstanden werden. Die einzelnen Funktionsbereiche sollen mit Blick auf die empirische Operationalisierung als *Dimensionen* begriffen werden, die zu Evaluationen dienen können.

Schmidt (2002) ordnet diesen Systembereichen spezifische vorhandene Indikatoren zu, die mit bestimmten ‚Krisenphänomenen‘ der Hochschule korrespondieren. Die Zielverwirklichung im Sinne von Forschungsergebnissen und Transformation von Wissen und Bildung setzt er der Frage nach einer ‚Qualitäts- und Effizienzkrise‘ gleich. Das Integrationsproblem stellt er auf die Ebene der Managementkrise und die Anpassungskrise ist für ihn das Problem der Angemessenheit der zur Verfügung stehenden materiellen und immateriellen Ressourcen.

Als Indikatoren nennt Schmidt (2002, 2006):

- A: Personal (Qualifikation, Betreuungsrelationen, Lehrdeputate), Studierende, wissenschaftlicher Nachwuchs (Studienmotivation, Leis-

tungsfähigkeit, Ausbildungsgrad), Sachmittel (Grundzuweisung, Drittmittel, Geräteausstattung, Bibliothek), Wissensbestände (Verfügbarkeit von Forschungsergebnissen, organisationales Wissen, Lehrbücher).

- G: Forschungsergebnisse (Wissensgenerierung, Publikationen, Vorträge, Reputation), Wissenstransfer, Bildung (Absolventen, Prüfungsleistungen und Fachstudiendauer, Berufspraxis-einmündung).
- I: Forschungsorganisation (Kooperationen, Mittelverwaltung), Lehrorganisation (Abstimmung von Lehrinhalten und Leistungsstandards), Kollegialer Austausch, Beratung und Betreuung, Verwaltung, externe Kooperation (Forschungskooperationen, Austausch von Wissenschaftlern, Auslandsaufenthalte von Studierenden).
- L: Leitbild (Verständnis über gesellschaftliche Funktionen und übergreifende Ziele), Programme, Profil (Schwerpunktsetzung), Selbstbeschreibung, -vergewisserung (Evaluation, Berichtswesen, Reflexion), Wissenschaftliche Standards (Definition guter Forschung und Lehre sowie von Leistungsstandards), Wissenschaftsethik, universitäre Identifikation.

Nach Schmidt (2006) ist neben der unterschiedlichen Dimensionierung auch die systemtheoretische Prämisse wichtig, nach der die *Stabilität eines Systems* von der Balance zwischen den funktionalen Erfordernissen abhängt. Evaluationen haben daher den Einsatz der Hochschule auf allen vier Dimensionen zu prüfen, die gleichgewichtig berücksichtigt werden müssen. Qualität ließe sich somit am Zusammenspiel unterschiedlicher funktionaler Erfordernisse eruieren.

Auseinandersetzung

Durch den Bezug auf Parsons Handlungstheorie setzt Schmidt die Frage der Qualität in den größeren Bezug der Hochschulausbildung innerhalb der Gesellschaft. Die Betrachtung der Hochschule als soziales System, das sich bei veränderten Anforderungen ausdifferenziert, lässt die Beschreibung durch Systemprobleme zu, die für Schmidt mit den Kernproblemen der Bildungsdebatte korrespondieren. Seine Krisenphänomene, die für ihn mit den Hauptfunktionen korrespondieren und daher als Systemprobleme betrachtet werden, sind somit als Mangel zu interpretieren.

Schmidt leitet seine Version der AGIL-Funktionen von den Hauptaufgaben der Universität ab, wissenschaftliche Rationalität in Lehre und Forschung zu

betreiben und zu sichern, die er dem Subsystem der Zielerreichung zuordnet, deren Handlungsziele er durch Weitergabe und Generierung von Wissen bezeichnet. Ausgehend von diesem System schließt er auf die Anpassungsfunktion, die dafür notwendigen Ressourcen als Mittel der Zielerreichung, die er als Personen, Ausstattung und Wissen beschreibt. Für die Integrationsfunktion verweist er auf die Organisation, Verwaltung und Kooperationen und für die Strukturhaltung auf das Selbstverständnis.

Auf dieser Ebene greift Schmidt dann auch auf die Beschreibungen von Münch (1982) zurück, die Öffnung des Handlungsspielraums (Adaptation), hier zur Wirtschaft und anderen Bildungs- und Forschungseinrichtungen, die Selektion des Handelns (Zielverwirklichung) durch die Wahl spezifischer Aufgabenfelder, die Schließung des Handlungsspielraums (Integration) durch die Zusammenführung und Organisation von Forschung und Lehre, die Generalisierung des Handlungsspielraums (Strukturhaltung), die er als Bewahrung der Qualität der Aufgabenstellung durch Leitideen sieht.

Schmidts Ansatz bezieht sich zwar auf die Hauptaufgaben Forschung und Lehre, vorrangig geht es ihm aber um Forschungsleistungen und deren Rolle im Ausbildungssystem, womit er letztlich einen spezifischen Teilbereich behandelt. Diesen vermag er über die Frage der Qualität in einen größeren Bezug der Hochschulausbildung innerhalb der Gesellschaft einzuordnen. Seine Darstellungen der Funktionen über Zielsetzungen und Systemprobleme sind überwiegend konsistent zu Parsons Theorie.

Die Beschreibung des Systembereichs A ist auf einem allgemeinen Niveau stimmig. Parsons Sozialisationsfunktion wird durch die Ausbildung der Studierenden und speziell auch des wissenschaftlichen Nachwuchses abgedeckt. Die Ressourcen werden durch die Hochschule bereitgestellt. Die Öffnung und die Vermittlung zwischen System und Umwelt erfolgt über Wissensbestände und Forschungseinrichtungen. Allerdings ist die Reduktion auf die Ressource eher eng gesetzt, da sie andere ebenso wichtige Interpretationen wie Unterstützung oder Einwirkung und Vermittlung dadurch eher ausnimmt. Das zeigt sich auch in den Beispielen, die andere wichtige Indikatoren vernachlässigen, wie z.B. eine breitere Verwissenschaftlichung, neues Klientel, andere Qualitätsstandards, andere Berufungen, Wissenschaft in der Stadt, etc.

Die Beschreibung des Bereichs G ist ebenfalls stimmig mit Parsons Darstellung der Zielverwirklichung. Ziele der Forschung sind Ergebnisse und Wissenstransfer. Die Selektionsfunktion ist ebenfalls vorhanden durch die Wiedereingliederung der Ergebnisse in die Lehre und weitere aufbauende Forschung. Es

fehlen bei Schmidt allerdings Indikatoren der Motivation, wie eine Unterstützung oder spezifische Ausbildung zur Forschungsdurchführung. Der Vorgang tritt hier hinter die Ergebnisse. Die Funktion der Professionalisierung kommt zu kurz, die für Parsons eine zentrale Rolle für die gesellschaftliche Modernisierung spielt (vgl. Stock 2005). Auch werden andere wichtige Frage nicht angesprochen, wie z.B. die Sicherung, Erhalt und Erweiterung von Werten und Kriterien (der Wissenschaftlichkeit), Lehre aus der Forschung, studentische Begeisterung, sozialer Zusammenhalt, Erkennbarkeit von „unwissenschaftlichen“ Standards (Plagiate).

Der Systembereich I ist teilweise stimmig, die Nutzung der Forschungsergebnisse für den Lehrbetrieb deckt sich mit der Funktion der Schließung, der Integration verschiedener Subsysteme und der Theoriebildung. Die Funktion der Intellektuellenausbildung kann damit ebenfalls abgedeckt werden, da die Ergebnisse der Forschung auch in nichtwissenschaftlich orientierten Berufsausbildungen Verwendung finden. Die dargestellten Indikatoren gehen allerdings zum Teil darüber hinaus und scheinen einen anderen Schwerpunkt zu favorisieren, nämlich die Ausweitung der Forschungsk Kooperationen nach außen. Die Funktion der gesellschaftlichen Situationsdefinition erscheint schwieriger einzuordnen, zwar kristallisiert sich hier die Nutzbarmachung von Wissen heraus, doch wird diese nicht direkt bestimmt. Allerdings wird das System zu sehr auf die Organisation bezogen. Was hier fehlt, ist der wichtige Bereich der Solidarität und der Assoziation, die für Parsons entscheidende Outputs auf diesem System und die daraus resultierenden Wertmuster (vgl. Stock 2005, Miebach 1984).

Schließlich ist auch der letzte Bereich L auf einem allgemeinen Niveau stimmig, Schwerpunktsetzung und Profilbildung als Resultate des Forschungsprozesses sowie deren Nutzung für die Setzung von wissenschaftlichen Standards und die Einbeziehung ethischer Aspekte für die Funktion der Bewahrung und Produktion von kognitiver Rationalität und die Ausbildung von Bezugsrahmen und Werten. Die Funktion der Graduiertenausbildung könnte dann ebenfalls in der Profilbildung gesehen werden. Die Funktion der Generalisierung bedeutet hier bei Bezug auf die Forschung deren Einbeziehung in die Gestaltung der Hochschule zu deren Weiterentwicklung und Erhalt. Allerdings sind weiterreichende Funktionen unterbesetzt, wie die Fragen nach der Wirksamkeit in der Gesellschaft, der Rechtfertigung, der Deutungsmuster, der Instanzen oder der Abgrenzungen.

Schmidt erschließt die AGIL-Funktionen ausgehend von den Lehr- und Forschungsaufgaben der Hochschule, ohne allerdings explizit auf die dafür zugrun-

deliegenden Dimensionen einzugehen, aus deren Kreuzung die Vierfeldertafel erst entsteht. Aus seiner allgemeinen Beschreibung der Systemfunktionen des AGIL-Schemas lässt sich entnehmen, dass er die Funktionen A und G den äußeren Aufgaben, also der Dimensionsausprägung „Umwelt“ zuordnet, und die Funktionen I und L den inneren Aufgaben des Systems, vorrangig der Systembildung, also der Dimensionsausprägung „System“. Die zweite grundlegende Dimension scheint dann einerseits die Ausprägungen „Mittel“ (L,A) und andererseits „Ziele“ (I,G) zu erhalten. Somit könnte Schmidt's Aufbau der Systemfunktionen über die Dimensionen und deren Kreuzung mit folgender Darstellung übereinstimmen:

		Zeit	
		Mittel	Ziele
Raum	System	L	I
	Umwelt	A	G

Die zugrundeliegenden Hauptdimensionen wären damit Raum und Zeit, wie sie auch von Parsons beschrieben wurden. Auch deren Ausprägungen System und Umwelt einerseits und Mittel und Ziele andererseits sind somit konsistent zu Parsons.

Das *Spezifikum des Bildungssystems* erklärt Schmidt in Anlehnung an Parsons Dominanz des kognitiven Komplexes als Kern rationaler Systeme, mit seinen Aspekten der kognitiven Widerspruchsfreiheit und systematischer Wissensgenerierung. Schmidt erklärt das System damit zu einem *Idealtypus*, den auch Parsons zugrundegelegt hat. Diese idealtypische Perspektive ist sinnvoll zur theoretischen Grundlegung, anhand derer die Einordnungen der Teilbereiche und deren Zusammenhänge festgeschrieben werden können. Sie bilden allerdings wie auch schon bei Parsons selten die Realität ab. Der Idealtypus schafft eine Vergleichsstruktur anhand derer die realen Verhältnisse verglichen werden können. Anhand der gefundenen Differenzen lassen sich dann Aussagen zu Veränderungs- und Verbesserungspotentialen erstellen. Daraus ergeben sich wichtige und nützliche Ansätze. Ein wichtiger Aspekt der Diskussion ist dabei aber die Frage, warum ein solches Vorgehen bislang scheitert, d.h. warum die idealtypische Form nicht in die Realität übertragen werden kann, oder welche Prozesse bzw. Funktionen dem entgegenstehen. Denn die idealtypische Rolle der Universität im Gesellschaftssystem scheitert u.a. an den nicht nur rationalen Momenten der Akteure. Solch eine Herausarbeitung der Differenzen zum Idealtypus könnte für die Bildungsdebatte und die Hochschulreformen sehr nützlich sein.

Die Stabilität der Subsysteme ist nach Schmidt von der Herstellung eines Ausgleichs ihrer funktionalen

Anforderungen abhängig. Zur Systemdifferenzierung kommt es, wenn die Systemintegrität durch Aufgabenzuwachs infrage gestellt wird. Eine Komplexitätserweiterung erzeugt Teilsysteme mit spezifischen Funktionen. Ein Beispiel dafür ist nach Schmidt die Ausdifferenzierung und Abspaltung der Fachhochschulen oder der außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Diese Begründung liefert auf Basis von Parsons Theorie die Grundlage der Einbeziehung und Einordnung der Hochschularten und Forschungseinrichtungen in das Ausbildungssystem. Damit kann sowohl eine Perspektive des gesamten Ausbildungssystems eingenommen werden, es können aber auch die Unterschiede zwischen den verschiedenen Arten hergeleitet und deren empirische Differenzen auf Theoriekonsistenz überprüft werden.

Die von Schmidt benannten, den Systembereichen zugeordneten Indikatoren basieren auf den Systemproblemen und dienen zur *Prüfung der Qualität der einzelnen Bereiche*, unter der Voraussetzung der Abhängigkeit der Systeme untereinander. Die Indikatoren, die Schmidt auflistet, stellen zum Teil objektive Daten dar, wie sie auch vom Wissenschaftsrat bereits vorgeschlagen wurden. Andere Indikatoren bilden Themenbereiche ab, deren Analyse nicht näher definiert wird, die prinzipiell aber operationalisierbar sind und auch teilweise bereits in der Evaluation Verwendung finden. Diese Indikatoren können in den bislang zusammengestellten Indikatorenpool aufgenommen werden, um daraus einen begrenzten und aussagekräftigen Indikatorenstamm zu erzeugen. Sie können zum einen wieder auf Theoriekonsistenz überprüft werden und zum anderen aufgrund ihrer funktionalen Vorgaben durch die theoretische Einordnung operationalisiert werden.

Das **Wissen** nimmt bei Schmidt in allen Subsystemen eine eigene Komponente ein. Im A-System sind die Wissensbestände Ressourcen, im G-System Aufbau und Weitergabe, im I-System Verfüg- und Nutzbarmachung, im L-System Ausbildung zentraler Leitideen.

Parsons hat das Wissen als einen zentralen Aspekt innerhalb seiner Systemdarstellungen verstanden. Für ihn ist Wissen die primäre Adaptationsquelle für Handeln im Allgemeinen. Als kulturelles Objekt unterteilt Parsons Wissen nach dem AGIL-Schema in Tatsachen, Problemlösungen, Theorie und Bezugsrahmen, wobei er als Achsen Ressourcen vs. Erträge und logisch vs. referentiell verwendet. Die Struktur der kognitiven Symbolsysteme (Wissen) unterteilt er nach: A) Sinnesdaten (Beobachtungen), G) Relevanz der Erkenntnis für den Menschen (Lösungen), I) Inklusion durch Wissen (Kommunikation), L) Verstandeskategorien (Interpretation). Den Status der kognitiven Objekte im Handlungssystem klassifiziert er als: (A) Niveau kognitiver Gewissheit, (G) Arten

und Ebenen außerkultureller Bedeutung, (I) Integration in die allgemeine Kultur, (L) Stellung im Wissensbestand (vgl. Parsons/Platt 1990).

Vor diesem Hintergrund der Differenzierungen von Parsons könnte unter Einbeziehung von Schmidt's Darstellungen unter Wissen verstanden werden:

- als Ressource die Ausbildung, Prozess der (instrumentellen) Gewinnung
- als Zielerreichung die Neugewinnung und der Wissenstransfer (Produktion und Kern),
- als Integration die Eingliederung in die Lehre (Standards und Aufnahme),
- als Strukturhaltung der Aufbau des Rahmens für die Ausbildung (Studienprogramm): Stellenwert von Wissen und Rationalität.

Im *kognitiven Komplex* ist *Wissen* für Parsons das Phänomen des *Kultursystems (L)*, während die *Intelligenz* dem A-System zugeordnet ist, gleichzeitig auch als generalisiertes Medium verstanden wird, die *Kompetenz* dem G-System und das *rationale Handeln* dem I-System zugehören. Auch diese Differenzierung erscheint passend auf die Unterteilung der Funktionen im Ausbildungsprozess.

Was in Schmidt's Darstellungen fehlt, ist einmal der Bezug zu Parsons Medientheorie, also welche generalisierten Medien für die einzelnen Subsysteme und ihren Austausch zutreffen, und zum anderen der spezifische Bezug zur Lehre, der ähnlich ausführlich hergeleitet werden sollte wie für die Forschung.

Eine weitere Frage ist, welche anderen Teilgebiete des Hochschulsystems lassen sich in dieser an Parsons angelehnten Art erstellen? Und können diese für eine allgemeine Darstellung ausgebaut werden?

Wichtig für die Übernahme eines Modells, das auf Parsons basiert, ist die Herleitung der Funktionen aus übergeordneten Dimensionen. Zusätzlich ist zu beachten, dass die Funktionen hierarchisch geordnet sind, und diese Ordnung in den Funktionen erhalten bleiben muss, denn die hierarchische Struktur gibt durch ihre Ordnung Vorgaben vor, die zur Bildung eingesetzt werden können und müssen.

Parsons leitete die AGIL-Funktionen über die Kreuzung zweier Dimensionen ab. Je nach Bezugsebene des Systems haben diese unterschiedlichen Benennungen, bilden allgemein aber eine Raum- und eine Zeit-Achse ab:

Raum: intern - extern
Institution - Person
Systembildung - Umweltinteraktion
Institutionalisierung - Internalisierung
Institutionalisierung des kognitiven Komplexes - Nutzung kognitiver Ressourcen
logisch - referentiell
passiv - aktiv

Zeit: instrumentell - konsumatorisch
Ausgangszustand - Zielzustand
Erhaltungsproblem - Folgeprobleme
Strukturbildung - Problemlösung
Implementierung von Erkenntnis - Nutzung von Erkenntnis (Problemlösung)
Ressourcen - Erträge
Bedingungen - Ziele
Input - Output

Exkurs: Nach Parson und Platt, die sich speziell mit der „Universität“ befassen, bestehen vier Hauptfunktionen der Universität über zwei Dimensionen: Rationale Erkenntnis um ihrer selbst willen (G) vs. Problemlösungen (A), und Institutionalisierung des kognitiven Komplexes als Wissenschaft (I) vs. Bedeutung und Nutzung kognitiver Ressourcen (L). Das Universitätssystem wird in vier Subsysteme unterteilt, wobei jedes eine der vier Hauptfunktionen übernimmt: Allgemeinbildung, Ausbildung für praktische akademische Berufe, Beiträge zur gesellschaftlichen Situationsdefinition, Kern mit kognitivem Primat (Forschung und graduate Ausbildung). Darüber hinaus hat Parsons viele weitere Unterscheidungen auf dieser Basis definiert.

Münch entwickelte auf dieser Basis ein Beziehungssystem zwischen Symbolen und Handlungen, denen er Funktionen im Handlungsspielraum zugewiesen hat.

Diese Beziehungen werden in der folgenden Abbildung zusammengestellt und miteinander aufgelistet. Gleichzeitig wird die Darstellung von Schmidt integriert, um ein vollständiges und überschaubares Abbild der Funktionen und Aufgaben nach Parsons Schemata zu erzeugen (vgl. Abbildung).

Abbildung: Funktionen im Handlungssystem, kognitive Rationalität, Universität nach Parsons, Münch, Schmidt

Zeitachse / Raumachse	Instrumentell Wissen: Ressourcen	Konsumatorisch Folgeprobleme der Systembildung, Wissen: Erträge
[Parsons] Intern	L (Latent pattern maintenance) Strukturerhaltung in der Zeit, langfristige Entwicklungsprozesse, Konsistenz und Kontinuität, Relevanz und Rechtfertigung.	I (Integration) Herstellung der Einheit des Systems, Differenzierung und Stabilisierung (Solidarität, Assoziation).
System-interne Probleme	Erhaltung latenter Strukturen , die sich insbesondere in Werten und Normbezugssystemen widerspiegeln, auch Deutungen.	Integration der einzelnen Subsysteme, die einerseits den Charakter der Konklusion vorhandener Handlungsroutinen und –ziele, andererseits den der Institutionalisierung von Wertesystemen trägt.
Universität: Funktion Insitutionalisierung kogn. Rationalität	Produktion und Wahrung kognitiver Rationalität Kern mit kognitivem Primat; Forschung u. graduate Ausbildung von und durch Spezialisten	gesellschaftliche Situationsdefinition Beiträge durch Intellektuelle als Generalisten
Kogn. Komplex	Wissen	Rationales Handeln
Strukt. Komp.	Werte	Normen
Medien:	Handlungssystem: Situationsdefinition Wertprinzip: Integrität	Handlungssystem: Affekt Wertprinzip: Solidarität
Norm. Leistungs- kontrolle	Erhalt bzw. kontrollierter Wandel der qualitativen Systembasis.	Erhalt der System-Solidarität.
[Münch]	ein-mehrdeutige Beziehung: einem Symbol sind mehrere Handlungen zugeordnet; die Funktion ist Generalisierung des Handlungsspielraums.	ein-eindeutige Beziehungen: jedem Symbol ist genau eine Handlung zugeordnet; Funktion ist die Schließung des Handlungsspielraums.
[Schmidt]	Selbstverständnis Leitbild (Verständnis zu ges. Funktionen und übergreifenden Zielen), Programme, Profil (Schwerpunktsetzung), Selbstvergewisserung, Reflexion (Evaluation, Berichtswesen), wissenschaftliche Standards (Definition guter Forschung und Lehre und von Leistungsstandards).	Akademische Gemeinschaft Forschungsorganisation (Kooperationen, Mittelverwaltung), Lehrorganisation (Abstimmung von Lehrinhalten und Leistungsstandards), Kollegialer Austausch, Beratung und Betreuung, Verwaltung.
[Parsons] Extern	A (Adaption) Vermittlung zw. System und Umwelt mit langfristigen Interessen, Systemerhaltung; Sicherung, Expansion.	G (Goal attainment) Herstellung spezifischer System-Umwelt-Beziehungen und handlungsleitender Ziele, die absehbar und erreichbar sind, und somit motivieren.
Beziehung zw. System und Umgebung	Anpassung an veränderte Bedingungen, um externe Ressourcen erschließen zu können, was mit der Notwendigkeit zur Öffnung einhergeht.	Zielverwirklichung , Realisierung, Organisation und Umsetzung von Zielen;
Universität: Funktion: Insitutionalisierung kogn. Rationalität	Sozialisation Allgemeinbildung für gebildete Bürger ,untergraduate Studenten als Generalisten	Professionalisierung Ausbildung für praktische akademische Berufe von Spezialisten
Kogn. Komplex	Intelligenz	Kognitives Lernen und Kompetenz
Strukt. Komp.	Rollen	Ziele, Kollektive
Medien:	Handlungssystem: Intelligenz Wertprinzip: Nutzen	Handlungssystem: Performanz Wertprinzip: Effektivität
Norm. Leistungs- kontrolle	Effizienz der Situationsbewältigung.	Verwirklichung von Systemzielen.
[Münch]	mehr-mehrdeutige Beziehung: die Funktion ist Öffnung des Handlungsspielraums.	mehr-eindeutige Beziehung: mehrere Symbole sind einer Handlung zugeordnet; Funktion ist Selektion und Spezifikation des Handelns in einem größeren Handlungsspielraum.
[Schmidt]	Ressourcen Personal (Qualifikation, Betreuungsrelationen, Lehrdeputate), Studierende, wiss. Nachwuchs (Studienmotivation, Leistungsfähigkeit, Ausbildungsgrad), Sachmittel (Grundzuweisung, Drittmittel, Geräteausstattung, Bibliothek), Wissensbestände (Verfügbarkeit von Forschungsergebnissen, organisationales Wissen).	Forschungsergebnisse und Wissenstransfer Forschungsergebnisse (Wissensgenerierung, Publikationen, Vorträge, Reputation), Wissenstransfer, Bildung (Absolventen, Prüfungsleistungen und Fachstudiendauer, Berufspraxiseinmündung).

Will man die AGIL-Ausprägungen ermitteln, dann müssen sie von den zugrundeliegenden Dimensionen hergeleitet werden. In diesem Fall sind die Raum- und Zeitkoordinaten zu bestimmen. Für die Klassifizierung der *Hochschulausbildung* könnte z.B. verwendet werden:

	Implementierung	Nutzung
Institutionalisierung	L	I
Internalisierung	A	G

Aus diesem Überbau kann dann z.B. versucht werden, Teilbereiche zu bestimmen, wie z.B. die Lehre, die Forschung oder die Praxis in der Ausbildung:

Lehre	A	Implementierung von Erkenntnis bei Lernenden (Didaktik)
	G	Nutzung für Berufsbefähigung, Persönlichkeitsentwicklung
	I	Nutzung für gesellschaftliche Belange, citizenship
	L	Qualitätssicherung der Ausbildung
Forschung	A	Implementierung von Methodik bei Lernenden
	G	Nutzung für wissenschaftliche Befähigung: Umsetzung von Problemen auf Forschungsfragen
	I	Nutzung für gesellschaftlichen Fortschritt
	L	Implementierung von Erkenntnis im Fach und dessen Weiterentwicklung
Praxis	A	Praxisbeispiele, praktisches Wissen
	G	Praktische Fähigkeiten, Fertigkeiten
	I	Anwendung, Übertragung auf Praxis
	L	Umsetzung, Übertragung und Rückführung auf die Lehre

Die Wahl der Koordinaten hängt von der Fragerichtung bzw. dem Untersuchungsgegenstand ab, ebenso wie von der Ebene der Betrachtung. Das hat Parsons durch seine Betrachtungen von den höchsten Ebenen (z.B. human conditio) bis hin zu den differenziertesten Subebenen (z.B. Wissen, Berufe, Persönlichkeit, Therapiephasen, etc.) eindrucksvoll dargestellt. Jede mögliche Ausprägung führt zu anderen Perspektiven, Bedingungen, oder Nuancen der Funktionen und damit zu anderen Merkmalen für die AGIL-Ausprägungen. Hier zeigt sich eine Äquivalenz zu den oben benannten Basiskoordinaten.

Von Interesse sind mehr noch die Ausprägungen des AGIL-Schemas, die als *Merkmale der Studien- und Lehrqualität* übernommen werden können. Dafür bieten sich eine Vielzahl von möglichen Bereichen des Themenfeldes an, die jeweils durch die Vorgaben der Funktionen aufeinander abgestimmt werden können.

Je nach Perspektive können die AGIL-Ausprägungen beispielsweise lauten:

Lehre (Inhalte), auch Praxis:	oder:
A Kenntnisse	Fakten
G Fertigkeiten	Anwendung
I Prinzipien	Verständnis
L Bedeutung, Sinn	Übertragung

Ausbildungssystem:
A Lehre
G Employability
I Forschung
L Wissenschaft

Hochschule, Spezifität:	oder:
A Wissenschaftlichkeit	Wissen
G Forschung	Empirie
I Innovationen	Anwendung
L Theorie	Entwicklung

Bildungsziele:
A Berufsbefähigung
G Wissen und Können
I Persönlichkeitsbildung
L Befähigung zu bürgerlicher Teilhabe

Kompetenzziele:
A Wissen und Verständnis, Anwendung
G urteilen können,
I Kommunikationsfähigkeit
L Eigenlernfähigkeit, Innovationsfähigkeit

Kommunikation:
A Kontakte
G Interaktion
I Betreuung
L soziales Klima

Output Hochschule:
A Employability
G Profession
I Akademische Ausbildung
L wissenschaftliche Qualifikation

Lehre (Didaktik):
A Präsentation
G Motivation
I Verständnis
L Bedeutung, Relevanz

Qualitätsmaßnahmen:
A Akkreditierung
G Evaluation
I Qualitätsmanagement
L Qualitätskultur

Internationalisierung:

A	2- bzw. 3-stufige Studienstruktur
G	Mobilität, Austausch
I	Kooperationen
L	Vergleichbarkeit, Transparenz, Qualitätssicherung

Bezüge, Erträge:

A	Fachwissen, Methodik
G	Praxis, Anwendung
I	Forschung, Interdisziplinarität
L	Wissenschaft, Ethik

Kompetenzen:

A	fachlich
G	persönlich
I	soziale
L	selbst

wissen
verstehen
anwenden
handeln

bestimmen
problemlösen
erkennen
beurteilen

Selbstvertrauen
Teamfähigkeit
Kommunikation
Interkulturalität

Methoden
Analyse
Synthese
Systemwissen

Wissen:

A	Quellenwissen
G	Orientierungswissen
I	Deutungswissen
L	Handlungswissen

Employability:

A	Fachwissen
G	Tätigkeiten
I	Anwendung
L	Weiterentwicklung

Evaluation durch Studierende:

A	Beschreibung
G	Beurteilungen
I	Vorstellungen
L	Erwartungen

Bildung:

A	Schulbildung
G	Berufliche Bildung
I	Akademische Bildung
L	Wissenschaft

Akteure:

A	Student
G	Absolvent
I	Intellektueller
L	Lehrender

Methodik:

A	Methoden
G	Empirie
I	Modell
L	Theorie

Die Beispiele sollen zeigen, dass sich viele Indikatoren in das AGIL-Schema integrieren lassen, je nachdem, welche Perspektive eingenommen wird. Gleichzeitig können so weitere Indikatoren erstellt werden.

Die Systematik lässt sich zum Teil auch auf die Stufenmodelle übertragen. Ein Beispiel dafür wäre das *Lernmodell als Regelkreis* mit den AGIL-Ausprägungen:

- Fakten (A) – Prozeduren (G) - Regeln (I) – Strategien (L)

Weniger gut sind dimensionale Modelle in dieser Form darstellbar, da sie in der Regel nicht hierarchisch geordnet sind. Dennoch lassen sich auch diese zum Teil zusammenfassen und in solch einer Form strukturieren (vgl. dazu Abbildung Modelle I und II in Kap. 7).

Funktionale Betrachtung der Studienqualität

Bei einer Betrachtung der Studienqualität in Analogie zu Parsons ist zu entscheiden, unter welcher Perspektive dies geschehen soll. Dazu stehen prinzipiell drei Möglichkeiten zur Verfügung. Erstens kann die Studienqualität als Grundstruktur verstanden werden, die durch das AGIL-Schema klassifiziert wird. Zweitens kann die Qualität als eine Ausprägung des AGIL-Schemas eruiert werden. Und drittens könnte die Qualität als generalisiertes Medium begriffen werden. Jede dieser Perspektiven stellt die Studienqualität in einen differenten, spezifischen Zusammenhang.

Qualität als Grundstruktur

Wird Studienqualität als Grundstruktur verstanden, die durch Dimensionen und Funktionen erklärt wird, dann stellt sich die Aufgabe, die Subsysteme zu

eruiieren, anhand derer die Studienqualität funktional klassifiziert werden kann. Dabei wird die Studienqualität nicht als System verstanden, wie z.B. Parsons Handlungssystem, sondern als *strukturelles Objekt*, das nach dem AGIL-Schema klassifiziert werden kann, wie bei Parsons Unterteilung von kulturellen Objekten (z.B. Wissen). Als Grunddimensionen erscheinen einerseits Bedingungen und Ziele und andererseits Institution und Umwelt dafür geeignet.

Qualität	Bedingungen	Ziele
Institution	(L) Studiengang	(I) Lehr- und Studienorganisation
Umwelt	(A) Lehrstoff, Studienangebote	(G) Vermittlung von Wissen und Kompetenzen

Das A-System (Adaptation) muss die Qualität des Lehrstoffs an Erfordernisse anpassen, die sowohl von der Umwelt gefordert werden (Praxis, Studierende) als auch von der Disziplin erhalten werden wollen (Lehrende). Neue Ressourcen wären z.B. Entwicklungen in der Lehrdidaktik, Forschungsergebnisse für die Wissenseinheiten und deren Zusammenhänge sowie Schwerpunkte von Lehrenden oder Angebote der Hochschule.

Das Zielsystem (Goal) ist die Umsetzung der Studienangebote und des Lehrstoffes in der Ausbildung der Studierenden, also die effiziente Vermittlung des Stoffes und die erfolgreiche Absolvierung der Studienangebote.

Das I-System (Integration) muss den Ablauf koordinieren, die individuellen Ziele mit den institutionellen organisieren. Gleichzeitig müssen hier die Rahmenbedingungen des Studiums integriert werden wie die Beratung, Betreuung und Serviceangebote. Hier findet auch die Ausbildung der Solidarität und die Eingliederung in die akademische Gemeinschaft statt. Dazu bedarf es vorhandener Strukturen und Anforderungen (Interaktion, Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit). Der Erfolg der Ausbildung ist also mehr als nur ein guter Abschluss.

Das L-System (Latente Aufrechterhaltung) muss die Studienqualität bewahren, die die Bedingung für eine erfolgreiche Ausbildung ist. Dazu bedarf es der Abstimmung des Studienaufbaus mit den Vorgaben und Möglichkeiten der Hochschule.

Alternativ dazu, mit Blick auf den Vorgang und die die Effizienz, wären die Ausprägungen:

- A) Studierbarkeit, Studienbewältigung
- G) Studienertrag
- I) Studienerfolg
- L) Studienganggestaltung

Studienqualität als Subsystem

Die Betrachtung der Studienqualität als Teil des funktionalen Modells bedeutet, diese als eine AGIL-Ausprägung zu bestimmen. Welche Ausprägung dazu verwendet wird, hängt von der Fragestellung ab und davon, welches Basissystem betrachtet wird. Prinzipiell kann sie als jede Ausprägung definiert werden. Davon ausgehend müssen dann die Dimensionen spezifiziert und die anderen Ausprägungen hergeleitet werden. Je nach Ausprägungswahl werden dann spezifische und differente Fragekomplexe betrachtet. Hinzu kommt, dass auf dieser Ebene untersucht wird, welche Systemprobleme durch die Studienqualität gelöst werden sollen.

Studienqualität als Adaptation

Die Studienqualität als Anpassungsfunktion zu klassifizieren kann bedeuten, sie als externe Ressource bzw. Bedingung zu betrachten oder als Strukturbildung anzusehen. Ihre Funktion ist die situationsgerechte Anpassung an die Umwelt und die Gewinnung von Umweltressourcen. Das zu lösende Problem ist die effiziente Anpassung an veränderte Forderungen an die qualitative Ausbildung, d.h. die Aufrechterhaltung der Qualität bei veränderten Anforderungen. Solche Anforderungen können durch alle Beteiligten im Ausbildungssystem aufgestellt werden. Es können neue Inhalte, Kompetenzen oder Ziele in den Qualitätsrahmen der Ausbildung übernommen werden.

Adaptation ist Vermittlung zwischen System und Umwelt mit langfristigen Interessen, die dem Systemerhalt dienen. Das System ist dann die wissenschaftliche Fachdisziplin, deren Inhalte an die Studierenden vermittelt werden soll. Die Umwelt ist alles, was Anforderungen an diese Ausbildung stellen darf, beginnend mit der Wissenschaft, die neue Erkenntnisse liefert, die Hochschule, die Vorgaben erstellt, die Politik oder die Arbeitgeber, die Forderungen an die Ausbildung stellen und ebenso die Studierenden, die Erwartungen an eine qualitative Ausbildung haben. Das gemeinsame Interesse aller Beteiligten ist die effiziente Ausbildung. Die Studienqualität ist demnach Grundlage für eine effiziente und erfolgreiche Ausbildung von Studierenden.

Ist das zugrunde liegende Basissystem stärker auf die wissenschaftliche Disziplin bzw. das Studienfach bezogen, dann sind die AGIL-Ausprägungen:

	Implementierung von Erkenntnis	Nutzung von Erkenntnis
intern	(L) Ausbau des Kernfach	(I) professionelle Anwendung
extern	(A) Studienqualität	(G) Erfolgreicher Studienabschluss

Wird die Perspektive stärker auf die Ausbildung gelegt, dann lauten die Ausprägungen:

- A Studienqualität**
- G erfolgreiche Ausbildung
- I Organisation des Fachbereichs
- L Qualitätsbewusstsein der Hochschule

Die Nutzung der Erkenntnis liegt in der Umweltinteraktion in einem erfolgreichen Studienabschluss bzw. der erfolgreichen Ausbildung. Für die Umsetzung und Verwirklichung des Systemziels sind vorrangig die Lehrenden verantwortlich, sowohl was die Angebote und deren Organisation, als auch die Inhalte und deren Vermittlung betreffen. Hinzu kommen Beratungs- und Betreuungsleistungen. Das Ziel ist also die effiziente und erfolgreiche Ausbildung von Studierenden in einer wissenschaftlichen Disziplin, bzw. der Studienabschluss. Da die Qualität verschiedene Ebenen umfasst, die über die Lehrenden-Studierenden-Interaktionen hinausgehen, sind noch andere Bereiche der Hochschule an der erfolgreichen Umsetzung beteiligt, wie Einrichtungen und das soziale Umfeld der Hochschule. Auch haben die Studierenden selbst einen Anteil an der Zielverwirklichung.

Für das I-System unterscheiden sich dann die Klassifizierungen, je nachdem ob eher das Fach oder eher die Ausbildung als Basissystem betrachtet wird. Bezogen auf das Studienfach ist die Institutionalisierung dann die professionelle Anwendung des disziplinären Wissens. Bezogen auf die Ausbildung obliegt die Integration dieser Bereiche der Fachbereichsebene, die für die Organisation von Lehre und Angebote zuständig ist und am ehesten die Ebene der Gemeinschaft von Studierenden und Lehrenden darstellt. Sie bildet auch die Integrationsebene mit der Hochschule als Gesamtheit.

Auf Ebene der Institutionalisierung wäre die Erkenntnisimplementierung, bezogen auf das Studienfach, dann die Bewahrung und Erweiterung des disziplinären Kernfaches. Mit Bezug auf die Ausbildung müssen auf Ebene der Hochschule neben den Fachbereichen auch die Bereiche Lehre, Forschung, Weiterbildung und Kooperationen zusammenfinden. Hinzu kommt die Inklusion des wissenschaftlichen Nachwuchses. Für eine langfristige Erhaltung der Qualität bedarf es deren Überprüfung z.B. durch Akkreditierung und Evaluationen auf Basis eines vorhandenen Qualitätsbewusstseins, das die gesamte Hochschule umfasst. Das wäre eine ausgebauten Qualitätskultur der Hochschule.

Die Öffnung des Systems, im Sinne von Münch (1982), entsteht durch Anpassung der Qualität durch neue Erkenntnisse, Perspektiven oder Anforderungen.

Studienqualität als Zielerreichung

Die Studienqualität als Zielerreichung zu spezifizieren bedeutet, sie als externen Nutzen bzw. Ertrag zu betrachten, als handlungsrelevantes Ziel; Organisation und Umsetzung von Zielen, Professionalisierung, Differenzierung, Problemlösung, Kompetenz, Motivation. Eine aktive Umweltinteraktion, die einen Ertrag oder Nutzen erzielt. Die Umweltinteraktion wäre auch in diesem Fall die effiziente Ausbildung der Studierenden unter Berücksichtigung der Anforderungen dritter. Nur dass die Studienqualität hier nicht den Input darstellt sondern den Output. Das zu lösende Problem der Zielerreichung wäre hier also der Aufbau der Studienqualität.

Wiederum kann das Basissystem eher als Fachdisziplin oder eher als Ausbildungssystem betrachtet werden. Mit Bezug auf das Fach wären die möglichen Ausprägungen:

	Bedingungen	Ziele
intern	(L) Fachstudiengang	(I) Fachexperten
extern	(A) Studienbedingungen, Anforderungen	(G) Studienqualität

Wählt man eher den Bezug zur Ausbildung, dann wären mögliche Ausprägungen:

- A Lernergebnisse, Lehreinheiten
- G Studienqualität**
- I Qualitätsmanagement
- L Qualitätskultur, Qualitätsrahmen

Geht man von der Nutzung von Erkenntnissen in Interaktion mit der Umwelt aus, dann ist die Studienqualität der erfolgreiche Aufbau einer effizienten Ausbildungsstrategie.

Die Bedingungen dafür sind, bezogen auf das Fach, die vorhandenen Studienbedingungen und die Anforderungen an die Studierenden, die offen für Anpassungen sind. Mehr bezogen auf die Ausbildung sind die Bedingungen die Lernergebnisse und die Lehreinheiten.

Der institutionalisierte Nutzen ist auf der Fachseite die Ausbildung von Absolventen und wissenschaftlichem Nachwuchs, die aufgrund der vorhandenen Studienqualität Experten werden, und als Lehrende die Ausbildung weiterführen und verbessern können.

Mit Bezug zur Ausbildung ist die Institutionalisierung der Qualität unter Einschluss anderer Subsysteme wie die Weiterbildung der Lehrenden, die Organisation der Studiengänge, die Weiterbildung der Studierenden und die Kooperationen mit anderen Einrichtungen auf der Ebene des Fachbereichs oder der

Hochschule anzusiedeln, die den Qualitätsstandard mit anderen Bereichen verbinden muss. Dafür können Einrichtungen wie das Qualitätsmanagement dienen, sofern sie zu Studium und Lehre auch Forschung und Mitarbeiter in ihr Anliegen einbeziehen.

Das L-System ist mit Bezug zum Fach der Fachstudiengang insgesamt, der die institutionalisierte Bedingung für das Studium darstellt. Mit Bezug zur Ausbildung könnte als Bedingung auf der Implementierungsseite dafür ein Qualitätsrahmen dienen, oder wieder die Qualitätskultur stehen, je nach Blickwinkel. Allerdings würden die Überprüfungen diesmal eher beim Qualitätsmanagement liegen.

Die Selektion des Systems und die Spezifikation des Handelns ist der erreichte Niveau der Ausbildung, das aus Studierenden Fachexperten macht.

Studienqualität als Integration

Die Studienqualität als Integration zu spezifizieren bedeutet, sie als internen Nutzen bzw. Ertrag zu betrachten oder als institutionalisiertes Ziel. Gleichzeitig kann sie als Problemlösung durch die Nutzung von Erkenntnis verstanden werden. Als Integration hat sie die Aufgabe der Herstellung einer Einheit des Systems, durch Differenzierung und Stabilisierung, durch Kohäsion und Inklusion, durch Koordination von Interaktion, sowie durch konkrete Konfliktlösung. Das zu lösende Problem wäre hier also die Integration der Qualität in das Ausbildungssystem, bzw. die Integration aller beteiligten Bereiche, die die Studienqualität ausmachen.

Wenn die Studienqualität das Ergebnis der Inklusion der verschiedenen Bedingungen der Qualität ist, dann fallen auf dieser Ebene die Qualität der Lehre, der Studienangebote, der Bezüge, der Betreuung, der Studienstruktur und der Inhalte zusammen und werden mit den Einrichtungen, dem sozialen Klima und den allgemeinen Studienbedingungen zusammen gebunden. Die Ebene, auf der diese Integration stattfindet, ist dann die Ebene des Fachbereichs. Zwischen der Betrachtung der Fachdisziplin oder der Ausbildung sind hier keine Unterschiede mehr vorhanden.

	Ressourcen	Erträge
intern	(L) Qualitätsmanagement, Qualitätskultur	(I) Studienqualität
extern	(A) Lehrplan, Vorgaben, Anforderungen	(G) Umsetzung, Studienbewältigung, Studierenertrag

Als Ausgangszustand und interne Ressource kann das Qualitätsmanagement bzw. die Qualitätskultur der Hochschule bzw. der Fachbereiche angesehen

werden. Sie dienen der Aufrechterhaltung und Kontrolle der Qualität auf der Ebene der Ausbildung.

Die Umweltinteraktion betrifft wieder die Anforderungen dritter, z.B. des Arbeitsmarkts, aber auch anderer Hochschulen, die als Benchmarks-Vergleiche dienen sowie der Studierenden. Als Ressourcen des Inputs sind im Sinne der Anpassungsmöglichkeiten an die Umweltbedingungen das Studium selbst mit seinen Vorgaben und Angeboten zu verstehen, sowie die Anforderungen des Faches und der Lehrplan, die von den Studierenden zu bewältigen sind.

Das daraus resultierende Ziel, das als Ertrag der Umweltinteraktion entstehen soll, ist einerseits die Studienbewältigung, andererseits der Studierenertrag des Studiums.

Die Funktion der Schließung des Handlungsspielraums ist hier in der Koordination der Interaktion zu sehen, die vorgibt, welche Elemente in der Ausbildung vorhanden sein müssen und wie die Vermittlung des Wissens und Könnens vorzugehen hat.

Studienqualität als Strukturhaltung

Studienqualität als Strukturhaltung zu spezifizieren bedeutet, sie als interne Ressource zu betrachten, oder als Bedingung für die System- und Strukturbildung, oder als Implementierung von Erkenntnis. Als L-System hat sie die Aufgabe der Konsistenz und Kontinuität, des Strukturerhalts in der Zeit mit langfristigen Entwicklungsprozessen. Das zu lösende Problem ist die Implementierung der Qualität in den Ausbildungsprozess, dessen Sicherung und Bewahrung. Die Studienqualität ist dann ein generalisiertes Wertmuster, ein Bezugsrahmen, eine Schablone der Werte, die in der Ausbildung eingehalten werden sollen. Eine institutionalisierte Bedingung für eine effiziente und erfolgreiche höhere Ausbildung.

	Ressourcen	Erträge
intern	(L) Studienqualität	(I) Bewältigung, Abschluss
extern	(A) Lehrplan, Lehre, Organisation	(G) Vermittlung

Die Nutzung dieser Erkenntnisse, bzw. der interne Ertrag ist dann die erfolgreiche Bewältigung des Studiums, der Studienabschluss bzw. die Ausbildung von Fachexperten.

Die Dimension der Umweltinteraktion nimmt die Studierenden hinzu. Die Anpassung an die Werte wird durch die Lehre und die Organisation des Studiums gesteuert. Das Ziel ist die effiziente Vermittlung der Studieninhalte und der übergeordneten Werthaltungen.

Die Funktion der Generalisierung ist hier die Ausweitung und Übertragung der Werte der Qualität auf alle Bereiche des Studiums und der Hochschule, um einen übergeordneten institutionellen Qualitätsrahmen zu schaffen und zu bewahren, in den alle Ebenen und Einheiten aufgenommen sind, auch von den Studierenden.

Interpenetration

Parsons hat das *Konzept der Interpenetration* als Durchdringung der Subsysteme beschrieben, als theoretische Vorstellung des *Austausches und der Beziehung von Subsystemen*. In Anlehnung an dieses Konzept kann versucht werden, die Studienqualität als Beziehung zwischen den Subsystemen zu betrachten.

Wenn ein hoher Qualitätsstandard als Wert oder Bezugsrahmen angesehen wird, dann ist dieser im L-System lokalisiert. Durch Institutionalisierung wird er Teil des I-Systems, um dort als Normen festgelegt zu werden. Durch Internalisierung wird er Teil des G-System, um dort zum Ziel zu werden. Und durch Lernen wird er Teil des A-Systems.

Das L-System ist dann das Qualitätsbewusstsein der Hochschule, welches aufgebaut und erhalten wird durch die Mechanismen der Qualitätskultur, des Qualitätsmanagements und der Qualitätsüberprüfung.

Institutionalisiert wird die Studienqualität dann auf Fachbereichsebene durch die Normen für Organisation, Inhalte, Durchführung und Betreuung. Diese Bereiche zu integrieren ist Aufgabe des Fachbereichs und deren Lehrenden.

Internalisiert wird die Qualität einerseits in den Lehrenden, die sie den Studierenden vermitteln und auf sie übertragen und andererseits von den Studierenden, die diesen Wert als Ziel ihrer Ausbildung übernehmen. Als G-System sind damit die Studierenden zu verstehen, jedoch mit der Zieldefinition der qualitativen Ausbildung, also dem erfolgreichen und effizienten Studienabschluss. Daher muss sich hier die Studienqualität vorrangig im Studierenertrag ermes- sen lassen.

Auf der A-Ebene steht der (neue) Studierende, der Lernende, der die Grundlagen des wissenschaftlichen Faches aufnimmt. Hier ist die Lehre von vorrangigem Interesse, die den Studierenden in seine Rolle als angehender Akademiker einweist.

Qualität als Medium

Um als *generalisiertes Austauschmedium* Verwendung zu finden, muss die Studienqualität die Bedingungen dafür erfüllen. Sie muss anerkannt sein, eine gemeinsame Bedeutung enthalten, sie muss zirkulie-

ren sowie wachsen bzw. schrumpfen können und sie muss eine organische Ressourcenbasis mit einer durch Codes gekennzeichneten kulturellen Ebene verknüpfen.

Wird die Studienqualität als generalisiertes Austauschmedium betrachtet, ist zu klären, in welchen Austauschbeziehungen die Qualität vermitteln kann und was an „Qualität“ sich zum Austausch (mit wem) eignet.

Als Medium könnte die Qualität auf der externen Dimension zwischen den Ressourcen und dem Nutzen agieren. Die Inhalte eines Studiums müssen den Studierenden vermittelt werden. Kompetenzen soll aufgebaut werden. Wie gut dies geschieht, hängt vor allem von der Qualität der Umsetzung ab. Dies wäre der Übergang vom A- zum G-System. Dann wären die Ausbildungseinheiten, das Studium oder die Lehre das A-System und das erreichte Ziel der Ausbildung wäre dessen Bewältigung, der Studierenertrag, die Kompetenzen oder der Studienabschluss.

Wird die Qualität als Medium zwischen dem L- und dem A-System angesiedelt, also innerhalb der Dimension Ressourcen, dann steuert sie den Übergang von Systemerhalt zu Interaktion mit der Umwelt. Das L-System ist dann der Studiengang mit dem gesamten Hintergrundwissen der Disziplin und deren Geltung. Das ist der Input in das A-System, das mit der Umwelt interagiert und dort neue Ressourcen sucht, die Studierenden, deren Ziel der Studienabschluss ist. Die Gemeinschaft wäre dann die Disziplin, denen die Absolventen angehören wollen, und die den Studiengang definieren und organisieren. Das A-System wären die Studierenden, deren erworbenes Wissen und deren Kritik zur Geltung des Wissens der Disziplin rückwirkt.

Als Medium zwischen Zielverwirklichung und Integration bleibt die Qualität in der Dimension des Nutzens bzw. des Ertrags und vermittelt zwischen Umwelt und Systembildung. Das Ziel ist dann die Ausbildung, die durch ihre Qualität kompetente Absolventen für die akademische Gemeinschaft liefert, die das erworbene Wissen rational anwenden können und dadurch Anerkennung erfahren.

In der internen Dimension zwischen Erhalt und Integration schützt die Qualität die Effizienz des Studiums, indem die Güte des Studienganges durch den Nachwuchs an Hochschullehrern bewahrt wird.

Resümee

Bei dem Versuch, die Studienqualität in Analogie zu Parsons AGIL-Klassifikation zu bestimmen wird deutlich, dass in allen Konstellationen bestimmte Bereiche und Abfolgen erhalten bleiben. Dies ist insofern verständlich, da es immer das Studium,

bzw. die hochschulische Ausbildung ist, die den Hintergrund bildet, wenn von Studienqualität die Rede ist. So bilden den ersten wichtigen Bereich die Lehrinhalte und Studienangebote, die Vorgaben und Anforderungen als die grundsätzlichen Bedingungen der Ausbildung in einem Fach. Der zweite Bereich ist die Vermittlung der Inhalte und die Bewältigung des Studiums, worunter zielorientierter die Erträge oder der Studienabschluss zu verstehen sind. Der dritte Bereich ist die Organisation des Studiums, das Qualitätsmanagement sowie als Ertrag der Abschluss bzw. die Bereitstellung von Fachexperten. Den vierten Bereich schließlich bildet der Studiengang insgesamt, mit Blick auf das Qualitätsbewusstsein bzw. den Ausbau der Qualität und die Qualitätskultur.

Folgerungen

Das von Schmidt vorgeschlagene, von Parsons angeleitete Modell liefert einen nützlichen Zugang zur Frage der theoretischen Eingliederung der Hochschulausbildung in Deutschland. Anhand der Vorgaben von Parsons lassen sich einige Indikatoren erstellen, die der Qualitätsprüfung und damit auch der Qualitätssicherung im Hochschulwesen dienen können. Es lohnt sich, diesen Weg weiter zu beschreiten.

Für weitere Zugänge scheinen folgende Aspekte eingehender analysiert werden zu müssen:

- 1) Herausarbeitung weiterer Teilbereiche der Hochschulausbildung auf Parsons theoretischer Basis, z.B. Lehrveranstaltung.
- 2) Einbeziehung und möglicherweise Weiterentwicklung der Medientheorie von Parsons innerhalb der funktionalistischen Ansätze, z.B. Selektion zum Wiss. Nachwuchs.
- 3) Auseinandersetzung mit der Gültigkeit von Parsons Theorie „der amerikanischen Universität“ für das deutsche Hochschulsystem. Gibt es andere Arten der Differenzierung und der Fachkulturen?
- 4) Auseinandersetzung mit der Gültigkeit der Einpassung des Hochschulsystems in die Gesellschaft, die Parsons an der amerikanischen festlegt, vorrangig am instrumentellen Aktivismus und dem institutionalisierten Individualismus, z.B. Professionen und freie Berufe.

Empirisch gilt es, die vorhandenen und ableitbaren Indikatoren auf ihre Eignung hin zu prüfen und zu analysieren, inwieweit die Befunde theoriegerechte Interpretationen erlauben.

6 Zur Hochschulforschung: Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor

Die Hochschulforschung ist ein interdisziplinäres Forschungsgebiet, das als Gegenstandsbereich die Hochschule untersucht. Dabei sind eher forschungsbasierte, politikbezogene oder praxisbezogene Ansätze zu unterscheiden. Ausdruck der forschungsbasierten Ansätze ist deren Orientierung an Methoden und Theorien. Ein Teilgebiet der Hochschulforschung ist die Studierendenforschung, die sich u.a. mit der Untersuchung der Studiensituation und der Lehr- und Studienqualität beschäftigt. Dazu werden auch die Erfahrungen und Beurteilungen von Studierenden mittels bewährter Instrumentarien analysiert. Die empirischen Befunde dienen dabei als Grundlage für die öffentliche Diskussion und für Folgerungen seitens der Hochschulen und der politischen Entscheidungsträger.

Die AG Hochschulforschung an der Universität Konstanz untersucht seit den frühen 80er Jahren die Studiensituation und studentische Orientierungen über eine breit angelegte Studierendenerhebung an deutschen Hochschulen. Dazu wird ein umfangreicher Fragebogen, der **Studierendensurvey**, verwendet, der ein weites Themenspektrum umfasst (vgl. Multrus/Bargel/Ramm 2008 und Ramm/Multrus/Bargel 2011).

Darunter fallen, heuristisch gebildet, insgesamt sechzehn Bereiche:

1. Hochschulzugang, Fachwahl, Motive und Erwartungen,
2. Studienstrategien, Studienverlauf und Qualifizierungen,
3. Studienintensität, Zeitaufwand und Studiendauer,
4. Studienanforderungen, Regelungen und Prüfungen,
5. Kontakte und Kommunikation, soziales Klima, Beratung,
6. Fachstudium, Situation der Lehre und Studienqualität, neue Medien
7. Studentische Lebensform, soziale Situation, Erwerbstätigkeit,
8. Schwierigkeiten, Beeinträchtigungen und Belastungen,
9. Hochschulpolitik: Partizipation und studentische Vertretung,
10. Internationalität und Europäischer Hochschulraum (Bologna-Prozess, Bachelor-Master),
11. Berufswahl, Berufswerte und Tätigkeitsbereiche,
12. Berufsaussichten und Arbeitsmarktreaktionen,
13. Gesellschaftliche Vorstellungen, demokratische Einstellungen und Werte,
14. Politische Beteiligung, Zugehörigkeiten, Ziele und Protestbereitschaft,
15. Wünsche und Forderungen zur Hochschulentwicklung,

16. Demographische und bildungsbiographische Daten.

Die Erhebungen zum Studierendensurvey erfolgen alle drei Jahre; mit der Befragung im WS 2009/10 liegt eine Zeitreihe von elf Erhebungszeitpunkten über einen Zeitraum von fast 30 Jahren vor. Im WS 2012/13 wird der 12. Studierendensurvey durchgeführt.

Durch sein Konzept der „Leistungsmessung“ im Hochschulbereich werden bereits seit den Anfängen entscheidende Themenbereiche behandelt:

- **„Effizienz“** des Studiums: z. B. Organisation der Lehre, Studienstrategien, Prüfungen (Prüfungsvorbereitung), Studiendauer und Verzögerungen, Studienabbruch,
- **„Qualifikation“** und Studierertrag: z. B. Praxisbezug, Forschungsbeteiligung, Erwerb von Fachwissen und allgemeinen Kompetenzen, Professionalisierung,
- **„Evaluation“** und Studienqualität: Anforderungen im Fachstudium, Beurteilung der Lehrsituation, Kontakte im Studium, Beratung und Betreuung durch die Lehrenden,
- **„Sozialisation“** und Orientierungen: z. B. Relevanz von Wissenschaft und Forschung, Werthaltungen und Ansprüche, persönliche Entwicklung, soziale Verantwortung,
- **„Selektion“** und soziale Chancen: z. B. Hochschulzugang, Chancen von Studentinnen, Folgen sozialer Herkunft im Studium, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses,
- **„Platzierung“** der Absolventen: z. B. berufliche Aussichten, angestrebte Tätigkeitsfelder, Übergang auf den Arbeitsmarkt, Flexibilität und Identität, Berufsbefähigung.

Damit werden Indikatoren über inhaltliche Themen strukturiert, die in Verbindung zu einem übergeordneten Konzept stehen.

Der Aufbau des Surveys und seiner Fragen ist mehrfach strukturiert:

- **Modular:** die einzelnen Fragestellungen sind thematisch größeren Einheiten zugeordnet.
- **Temporär:** der Studienverlauf wird nachgezeichnet, von der Zeit vor Studienbeginn bis zu der Zeit nach dem Studienabschluss.
- **Evaluativ:** aufeinanderfolgenden Komponenten sind einbezogen, womit der Differenzierung nach Input-Throughput-Output oder nach Struktur-Prozess-Ergebnis entsprochen werden kann.
- **Funktional:** es wird nach unterschiedlichen Ebenen differenziert, sowohl innerhalb des Systems

Hochschule als auch im Handlungssystem. Für die Hochschule werden folgende Ebenen unterschieden: Studierende, Lehrende, Veranstaltungen, Fach, Fachbereich, Studiengang, Hochschule, Hochschulsystem. Dem Handlungssystem wird durch die Differenzierung nach Individuum, Peer, Berufswelt, Hochschule, Gesellschaft entsprechen.

Die Generalität (allgemein) bzw. Spezifität (konkret) wird durch die unterschiedlichen Ebenen der Fragentiefe einbezogen. Für bestimmte Themengebiete wird die Situation sowohl auf einem eher allgemeinen Niveau erfragt, als auch über sehr spezifische Inhalte tiefgehend erfasst. Ein Beispiel dafür wäre die allgemeine Kennzeichnung des Forschungsbezugs im Studium gegenüber der Intensität mit der Dozenten in den Veranstaltungen in die Anwendung von Forschungsmethoden einführen.

Die verwendeten Items basieren sowohl auf theoretischen Konzepten unterschiedlicher Reichweite, als auch auf Modellannahmen und empirischen Befundlagen (vgl. Bargel 2009, 2013). Viele davon können in Skalen oder Dimensionen integriert werden, andere lassen sich mit Modellen vereinbaren, für die sie als Prüfgrößen dienen können.

Dabei sind umfassende Theorien (System und Funktion; Milieu und Habitus) ebenso vertreten wie Theorien mittlerer Reichweite (z.B. Coping, Dropout, Anomie, Partizipation, Berufswerte, Urteilsfähigkeit), hin zu skalaren Theorien und Modellbildungen (z.B. Anonymität, demokratische Einstellungen, forschendes Lernen, Lernkompetenz, Studienqualitätsbilanz, politische Aggressivität, Alternative Orientierungen, Diskriminierung von Studentinnen) die zu Dimensionen und Indikatoren führen (Effizienzorientierung, Praxis- und Forschungsbezug, Beteiligung an Gruppen und Gremien, Prüfungsangst, Arbeitsmarktchancen, politisches Interesse, Anhängerschaft politischer Richtungen, Gesellschaftsbild, Studierenertrag; vgl. dazu Theorierahmen des Studierendensurveys 2013, www.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung).

Die Fragestellungen sind naturgemäß subjektiv, die Studierenden sollen ihre persönliche Situation beschreiben und bewerten. Als Rezipienten des Ausbildungssystems Hochschule erleben sie dieses direkt in all seinen unterschiedlichen Bereichen. Ihre Antworten liefern ein subjektives Abbild des erfahrenen Systems, von dem sie aber nicht nur Teil sind, sondern dessen Berechtigung sie erst liefern. Als vorrangig Betroffene sind ihre Ansichten und Erfahrungen bedeutungsvoll und notwendig für eine Analyse der Studienqualität.

In ihren Antwortvorgaben decken die Items und Fragen unterschiedliche Bereiche ab:

- Erfahrungen und Verhalten
- Erwartungen und Vorstellungen
- Motive und Kriterien
- Bewertungen und Urteile
- Zufriedenheitsaussagen
- Vorhaben und Absichten
- Ansichten und Meinungen
- Wünsche und Forderungen
- Schwierigkeiten und Belastungen

Die Zusammenstellungen verdeutlichen, dass ein breites Spektrum an subjektiven Aussagen verwendet wird. Neben Situationsbeschreibungen lassen sich Aussagen zum Bedarf, zur Akzeptanz und Evaluation sowie über die Problembereiche erstellen.

Die Ergebnisse aus dem Studierendensurvey werden breit gefächert und in unterschiedlichen Formen veröffentlicht. Es werden Tabellate und Datenalmanache, allgemeine Reports und Berichte mit speziellen Themen erarbeitet. Für alle Erhebungsphasen liegen Hauptberichte vor, sowie zusätzlich Fachmonographien, Schwerpunktberichte und methodische Ausarbeitungen. Hinzu kommen Beiträge in Zeitschriften und im Internet (Liste der Publikationen unter: www.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung).

Seit 2007 wird zusätzlich, in Kooperation mit dem Hochschulinformationssystem HIS in Hannover, der **Studienqualitätsmonitor** (SQM) durchgeführt, der als jährliche Online-Erhebung Studierende an bis zu 200 Hochschulen befragt. Der SQM untersucht die Themenbereiche: Organisation und Qualität der Lehre, Betreuung und Beratung durch die Lehrenden, Ausstattung (z.B. Räume und Bibliothek) und Serviceleistungen der Hochschulen. Aufgrund seiner Durchführungsart ist er im Umfang kürzer gestaltet als der Studierendensurvey, kann aber eine größere Stichprobe erreichen.

Die Ergebnisse des Studienqualitätsmonitors werden ebenfalls in unterschiedlicher Form veröffentlicht. Es existieren ein Hauptbericht zur ersten Erhebung (Bargel u.a. 2008) sowie diverse länderspezifische Auswertungen oder methodische Klärungen. Im Vordergrund steht die Berichterstattung für die Hochschulen und deren Beratung, eine breite Aufgabe, die von HIS geleistet wird (z.B. Heine 2012, Willige/Woisch 2012). Zusätzlich wurden Befunde des SQM in verschiedenen Publikationen der AG Hochschulforschung eingearbeitet, wie in den News, Heften zur Bildungs- und Hochschulforschung und in Schwerpunktberichten. Für die ersten vier Wellen besteht ein Datenalmanach (Multrus u.a. 2012).

Vorgehen

Ein großer Unterschied zwischen den beiden Untersuchungen wird durch das Vorgehen bestimmt. Der Studierendensurvey wird postalisch als paper-and-

pencil-Befragung durchgeführt, während der Studienqualitätsmonitor webbasiert über das Internet erhoben wird, wodurch deutlich mehr Studierende aufgefordert werden können. Daher sind die Stichproben des SQM auch deutlich größer als die des Surveys: Beim Survey haben 2010 ca. 8000 Studierende geantwortet, beim SQM ca. 40.000.

Aufgrund der beschränkten Anzahl versendeter Fragebogen im Survey ist eine gezielte Auswahl notwendig. Die beteiligten Hochschulen werden nach bestimmten Kriterien vorab ausgewählt, die sicherstellen, dass die Stichproben homogen und vergleichbar sind (theoretische Stichprobe). Die anzusprechenden Studierenden werden an den Hochschulen zwar zufällig gezogen, jedoch wird entsprechend der jeweiligen Studierendenzahl der Hochschule der Umfang der Stichprobe vorgegeben. Die Bedingungen für die Stichprobenziehung werden also nach methodischen Überlegungen vorab bestimmt. Der Vorteil dieses Vorgehens sind relativ homogene Stichproben an den einzelnen Hochschulen, die anhand wichtiger Differenzierungskriterien (z.B. Fächergruppen) weitgehend repräsentativ sind. Deshalb sind nachträgliche Gewichtungen nicht nötig.

Internetbefragungen wie der Studienqualitätsmonitor haben den Vorteil, über sehr große Stichproben zu verfügen, da theoretisch alle Hochschulen, bzw. Studierende angeschrieben werden. Da die Hochschulen unterschiedlich groß sind, und vorab keine daran angepasste Ziehungsgröße vorgegeben wird, sind die Teilgruppen in ihrem Umfang sehr verschieden und u.U. nicht mehr direkt vergleichbar. Aus diesem Grund werden Gewichtungen der Daten vorgenommen.

In den verschiedenen Publikationen zum Studierendensurvey und dem Studienqualitätsmonitor wird vorrangig eine Darstellung der Situation der Studierenden an deutschen Hochschulen vorgenommen. Dazu werden viele verschiedene Einzelmerkmale untersucht, um die Stärken und Schwächen der Hochschulausbildung zu bilanzieren und Folgerungen für Verbesserungen zu treffen.

Gleichzeitig werden die Befunde nach wichtigen Differenzierungsmerkmalen verglichen, so z.B. die Unterscheidung nach der Hochschulart (Universitäten und Fachhochschulen), nach der Abschlussart (z.B. Bachelor, Master, Staatsexamen) und nach den Fächergruppen. Zusätzlich werden, wo notwendig, Differenzierungen nach dem Geschlecht oder den Fachsemestern durchgeführt. Die Zeitvergleiche erlauben den Blick auf lang- oder kurzfristige Veränderungen in den Studienbedingungen.

Neben der Darstellung der Studiensituation interessieren darüber hinaus Zusammenhänge und Wir-

kungen. Daher werden regelmäßig Analysen durchgeführt, die den Einfluss bestimmter Merkmale auf das Erleben der Studiensituation nachzeichnen oder die Folgen für die Beurteilungen oder den Output untersuchen. Diese Analysen sind von besonderer Bedeutung, da sie Bedingungen aufzeigen, die die Lehr- und Studienqualität beeinflussen können und daher auf Handlungsmöglichkeiten hinweisen.

6.1 Empirische Befunde aus der Hochschulforschung (Studierendensurvey und SQM)

Einige wichtige Befunde sollen nachfolgend aufgelistet werden, um das Spektrum an Informationen und Anregungen anzudeuten.

- Für die meisten Studierenden ist ihr Fachstudium überwiegend durch Studienordnungen festgelegt, und der größere Teil hält sich auch an diese Vorgaben. Dennoch geraten viele Studierende mit ihrer Planung zur Studiendauer in Verzug.
- Die Studierenden berichten häufig von hohen Leistungsanforderungen, aber viel seltener von einer guten Studienstruktur.
- Das Studium erscheint vielen Studierenden wenig auf das Prüfungssystem abgestimmt, mit zu hohen Anforderungen für die Prüfungen und daher wenig erfüllbaren Vorgaben.
- Die Anforderungen an das Lernen erscheinen vielen als übertrieben und einseitig, eine gute Studierbarkeit wird selten attestiert.
- Viele Studierende haben Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen, den Prüfungsvorbereitungen und der Planung des Studiums.
- Bevorstehende Prüfungen und Leistungsanforderungen weiten sich öfter zu Belastungen aus, ebenso wie die Stoffmenge und der zeitliche Druck.
- Ein Teil der Studierenden berichtet von regelmäßigen Terminausfällen, Überschneidungen wichtiger Veranstaltungen und einer unzureichenden Stoffvermittlung.
- Nur ein Teil der Studierenden erfährt ein sehr gutes soziales Klima, ein größerer Teil erlebt Überfüllung und Anonymität.
- Studierende haben zu selten regelmäßige Kontakte zu den Professoren. Sprechstunden nutzen große Teile der Studierenden nicht, ebenso wenig informelle Beratungsmöglichkeiten. Manche berichten aber auch von Schwierigkeiten, Termine zu erhalten.
- Viele Studierende sind neben dem Studium im Semester erwerbstätig, ein größerer Teil darunter in erheblichem Umfang (16 und mehr Stunden pro Woche).
- Die bilanzierenden Urteile der Studierenden zu den Grundelementen der Studienqualität fallen unterschiedlich aus. Die inhaltliche Qualität des Lehrangebots erhält die beste Bewertung, danach folgen die Gliederung des Studienganges und die

Durchführung der Lehrveranstaltungen, während die Betreuung das Schlusslicht bildet.

- Die Mehrheit der Studierenden fühlt sich in fachlichen Kenntnissen gefördert. Der Ertrag in den praktischen Fähigkeiten und vor allem in der Berufsvorbereitung fällt deutlich zurück. Ebenso die Fähigkeit zum selbständigen Forschen. Überfachliche Kompetenzen werden zu wenig gefördert.
- Forschungs- und praxisnahe Lehrangebote sind nur für wenige Studierende fester Bestandteil ihrer Ausbildung.
- Viele organisatorische Aspekte des Lehrangebots werden mehrheitlich gut bewertet.
- Mehrheitlich bestätigen die Studierenden ihren Lehrenden eine gute Vorbereitung, gute Vorträge und klare Definitionen des Lernziels.
- Andere didaktischen Prinzipien werden zu wenig eingehalten, vor allem finden Zusammenfassungen zu selten statt, es wird kaum nachgefragt, ob der Stoff verstanden wurde und somit zu wenig Motivation für den Stoff geschaffen.
- Es werden zu wenige Rückmeldungen zu Lernfortschritten gegeben.
- Das Hauptstudienfach zeichnet sich für die Mehrheit der Studierenden nicht sehr stark durch einen engen Forschungs- oder Praxisbezug, eine gute Berufsvorbereitung oder die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen aus.
- Die Urteile zu den Forschungs- und Praxisbezügen im Lehrangebot fallen nicht sehr gut aus.
- Am häufigsten fordern die Studierenden bessere Praxisbezüge, Veranstaltungen in kleinerem Kreis, höhere Bafög-Sätze und bessere Arbeitsmarktchancen.
- Die wichtigsten Erträge sind für die Studierenden Fachkenntnisse und praktische Fähigkeiten.
- Ein guter Abschluss ist den Studierenden wichtiger als ein rasches Studium.
- Viele Studierende bemühen sich, Zusatzqualifikationen zu erwerben und nutzen Vorträge, EDV-Kurse, Fremdsprachenkurse oder Kurse zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen.
- Im Zeitvergleich sind insgesamt Verbesserungen der Studiensituation zu konstatieren, nicht zuletzt bei der Beratung und den Services.

Diese Befunde beschreiben die Studiensituation, wie sie die befragten Studierenden erfahren und erleben. Vergleiche anhand der Differenzierungsmerkmale wie Hochschulart, Abschlussart oder Fächergruppe zeigen beträchtliche Variationen und Unterschiede auf. Weiterführende Analysen mit und zwischen diesen Merkmalen bieten Erkenntnisse für Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Wirkungen. Daraus lassen sich Folgerungen ableiten, die wichtige Einsichten darüber liefern, welche Merkmale für die Qualität von Studium und Lehre besonders wichtig sind und beachtet werden sollten (vgl. dazu z.B.:

Multrus 2012, 2009, 2009b, Ramm/Multrus/Bargel 2011, Multrus/Bargel/Ramm 2008, Bargel u.a. 2007).

Indikatoren

Durch verschiedene Analysen lassen sich jene Merkmale bestimmen, die einen deutlichen Einfluss auf das Studierenerleben, die Evaluation und die Studierenerträge ausüben. Darunter ist zu verstehen, dass die Studierenden Erträge und Verhältnisse dann besser bewerten, wenn diese Merkmale für sie erkennbar vorhanden sind, bzw. falls sie negative Zustände beschreiben, wenn sie kaum vorhanden sind oder fehlen.

Solche Merkmale können als *Indikatoren für die Lehr- und Studienqualität* verstanden werden. Sie stammen aus unterschiedlichen Bereichen der Studiensituation. Sie lassen sich einerseits nach der zugehörigen Ebene der Hochschule unterteilen: die Situation an der Hochschule insgesamt oder im Studium, im Fachbereich oder im Hauptstudienfach, die von den Lehrenden abhängen oder auf die Studierenden zurückgehen. Gleichzeitig lassen sich inhaltliche Bereiche differenzieren. Die Merkmale können strukturelle, inhaltliche, didaktische, soziale oder persönliche Aspekte beschreiben.

Merkmale bzw. Indikatoren, die Lehrangebote und *Bezüge in der Lehre* betreffen sind:

- Forschung
- Praxis
- Wissenschaft
- Berufsvorbereitung
- Vermittlung von Schlüsselqualifikationen

Merkmale, die die *Studierenden* und deren Engagement betreffen, sind:

- Interesse an der Wissenschaft
- gute Lernfähigkeit
- Forschendes Lernen
- Anstellungen als wissenschaftliche Hilfskraft
- geringe Belastungen
- wenig erlebte Schwierigkeiten
- hohe Fachidentifikation
- Beratung: Nutzung von Sprechstunden

Merkmale der *Lehrenden* sind:

Engagement:

- Engagement für die Studierenden
- Engagement für die Stoffvermittlung
- gute Vorbereitung auf Veranstaltungen

Didaktik und Interaktion

- gute didaktische Vermittlung des Lehrstoffes
- Motivierung für den Lehrstoff
- häufige Interaktion mit Studierenden
- häufige Diskussionen in den Veranstaltungen
- Einhaltung didaktischer Prinzipien
- Präsentation des Lehrstoffes

Betreuung

- Beratung von Studierenden
- Rückmeldungen zu Ergebnissen
- Rückmeldungen zu Lernfortschritt
- Zugänglichkeit

Merkmale des *sozialen Klimas* sind:

- gute Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden
- wenig Konkurrenz unter den Studierenden
- häufige Kontakte zu Lehrenden/Professoren
- geringe Anonymität

Merkmale des *Studienganges* sind:

- fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen
- anregendes Anforderungsniveau
- gute Studienstruktur
- wenig Ausfälle oder Überschneidungen

Manche dieser Merkmale können als Rahmenbedingungen verstanden werden, die aber eher notwendige und weniger hinreichende Bedingungen darstellen. Manche Merkmale haben spezifische Effekte, d.h. nur auf wenige andere Merkmale Einfluss, andere haben generalisierte Effekte, sie beeinflussen sehr viele andere Merkmale. Viele dieser Merkmale hängen auch untereinander zusammen, manche direkt, andere indirekt über gemeinsame Bedingungen.

Merkmale, die einen sehr starken Einfluss auf das Erleben, die Bewertung und die Erträge des Studiums haben sind Forschungs- und Praxisbezüge sowie die wissenschaftlichen Angebote. Studierende, die diese Angebote und Bezüge in der Lehre häufig erleben, beurteilen die Situation im Studium deutlich besser und erfahren mehr Förderung in ihren Kompetenzen. Dabei hängen die Forschungsbezüge stärker mit der Wissenschaftlichkeit als mit den Praxisbezügen zusammen.

Ebenfalls sehr deutliche Wirkungen hat das *Engagement der Lehrenden*. Es zeigt enge Zusammenhänge zur Vorbereitung der Lehrenden, zu guten Vorträgen, zur Vermittlung und Präsentation des Lehrstoffes, zur Motivierung der Studierenden sowie zur Einhaltung der didaktischen Prinzipien.

Starken Einfluss haben ebenfalls tutoriale und soziale Merkmale. Kontakte, Beratung und gute Beziehungen stärken die Lehr- und Studienqualität. Hierzu zählen auch die Rückmeldungen der Lehrenden an die Studierenden.

Weniger stark aber erkennbar sind die Effekte aufgrund von Merkmalen der Organisation und Ausstattung. Eine gute Studienstruktur, eine gute Koordination von Lehrveranstaltungen, wenig Ausfälle, die Einbeziehung von multimedialen Möglichkeiten und

gute räumliche und sächliche Ausstattungen führen ebenfalls zu besseren Urteilen der Studierenden.

Von Seiten der Studierenden ist ebenfalls ein ausreichendes Engagement gefragt und einzufordern, sie müssen die nötige Motivation für das Studium mitbringen. Wer wissenschaftlich und fachlich interessiert ist, wer einen effizienten Studienabschluss anstrebt, wer forschend lernt, wer als Hiwi oder Tutor tätig ist, wer sich selbst die nötigen Lernfähigkeiten zuschreibt und wer häufigen Umgang mit seinen Lehrenden pflegt, der erlebt die Studiensituation und die Erträge eindeutig positiver und erfährt einen höheren Studierertrag.

Die Beurteilung der Lehr- und Studienqualität, z.B. anhand bilanzierender Wertungen von Grundelementen, hängt sehr stark mit dem Output zusammen. Hohe Studiererträge werden dort häufiger erfahren, wo eine gute Qualität der Lehre und Studienverhältnisse bescheinigt wird. Und wo hohe Studiererträge erzielt werden, da erleben die Studierenden auch eine bessere Qualität der Lehrprozesse und Studienbedingungen.

Indikatoren für Themengebiete

Die meisten der für die Studienqualität relevanten Themengebiete werden über den Studierenden-survey abgedeckt, wie z. B.:

- Kompetenzen, Fähigkeiten, Kenntnisse
- Zusatzqualifikationen
- Wissenschaftlichkeit
- Forschung
- Forschendes Lernen
- Praxis
- Berufsvorbereitung
- Studierbarkeit
- Anforderungen
- Lernverhalten
- Mobilität
- bürgerliche Teilhabe
- soziales Klima
- Betreuung und Beratung
- Didaktik
- Veranstaltungsführung
- Motive
- Gerechtigkeit

Darüber hinaus befasst sich der Survey mit anderen Bereichen, die für die Herstellung eines Gesamtbildes der Studiensituation von Bedeutung sind, wie:

- Schwierigkeiten und Belastungen
- persönliche Lebenssituation
- Forderungen und Wünsche
- berufliche Erwartungen
- gesellschaftliche Vorstellungen
- politische Orientierungen
- Umsetzung des EHR

- zeitlicher Aufwand
- Studienstrategien
- Informationsstand
- Identifikation
- Vorerfahrungen

Damit bietet der Survey viele Merkmale für Orientierungen an, die über Hochschule und Studium hinausgehen und die gesellschaftlich-politische, berufliche und persönliche Vorstellungen wiedergeben, die sich als Wertesysteme abbilden lassen. Diese gesellschaftliche Bildung ist ein ebenso bedeutsamer Ertrag des Studiums wie die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen.

Über Items des Surveys lassen sich außerdem Modelle zu den Lernkategorien, dem aktiven Lernen und den Lernzirkeln abbilden.

- 1) Lernkategorien (Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese, Evaluierung).
- 2) aktives Lernen (Information, Wissen, Können, Einstellung, Kompetenz, Professionalität).
- 3) aktives Lernen durch Komplexitätserweiterung (Erfahrungslernen, entdeckendes Lernen, handlungsorientiertes Lernen, problemorientiertes Lernen, projektorientiertes Lernen, fallorientiertes Lernen, forschendes Lernen).
- 4) Lernzirkel (experience, reflection, conceptuation, experimentation).
- 5) Lernzyklen als Regelkreis mit Rückkopplung (Faktenwissen, konzeptionelles Wissen, prozedurales Wissen, kanonisches Wissen, strategisches Wissen).

Der Survey bietet dafür verschiedene Items an, und zwar zu verschiedenen Themengebieten des Inputs (z. B. Anforderungen), Throughputs (z. B. Forschendes Lernen) oder Outputs (z.B. Studiererträge):

Anforderungen im Studienfach

- Faktenerwerb
- Prinzipien verstehen
- Umsetzung auf praktische Anwendungen,
- Forschungsmethoden anwenden
- Sachverhalte analysieren
- Auseinandersetzung mit Theorien
- Kritik üben, ethische Fragestellungen

Forschendes Lernen:

- eigene Gedanken zur Lösung eines Problems
- Ergebnis nacharbeiten
- selbst Untersuchung durchführen
- Mitarbeit in Forschungsprojekten

Erträge des Studiums:

- fachliche Kenntnisse
- fachübergreifendes Wissen
- Allgemeinbildung
- allgemeine berufsbefähigende Kompetenzen

- praktische Fähigkeiten
- arbeitstechnische Fähigkeiten
- Berufsvorbereitung

- intellektuelle Fähigkeiten
- Planungsfähigkeit
- Forschungsbefähigung
- Wissenschaftlichkeit
- Problemlösefähigkeit
- Kritikfähigkeit

- sprachliche Fähigkeiten
- Teamfähigkeit
- Autonomie
- Verantwortungsbewusstsein

Auch kann z.B. das Modell zur Entwicklung einer lernzentrierten Lehre Großteils im Survey nachgezeichnet werden. Die dafür zentralen Stufen „Informationsvermittlung, strukturierte Wissensvermittlung, Lehrenden-Studierenden-Interaktion, Erleichterung des Verstehens, Unterstützung konzeptuellen Wandels und intellektuelle Herausforderung“ lassen sich durch Items des Surveys abgrenzen:

- Stoffeffizienz
- Anwendung Forschungsmethoden
- wissenschaftliches Arbeiten
- gute Vorbereitung der Lehrenden

- Lernzieldefinition
- Prüfungswissen
- Zusammenfassungen
- Motivierung
- guter Vortrag

- Rückversicherung der Lehrenden, dass Stoff verstanden wurde
- eingehen auf Anregungen
- Diskussionen

- Beispiele aus der Praxis
- Fragen der laufenden Forschung
- Leistungsrückmeldung
- Interdisziplinarität

- Wissenschaftsvertiefung
- soziale Fragestellungen
- ethische Fragestellungen
- soziale Verantwortung

Die Vielfalt der Merkmale, die im Studierendensurvey erhoben werden, lassen auch Analysen und Überprüfungen von Themengebieten zu, die bereits hinsichtlich ihrer Voraussetzungen, Bedingungen und Ziele weiter ausgearbeitet wurden, wie z.B. die Arbeiten zum Forschenden Lernen. Neben den Items, die im Survey direkt das Engagement zum Forschenden Lernen ansprechen, sind viele der Merk-

male abbildbar, die als Voraussetzungen dafür gelten oder als Ziele der Kompetenzausbildung verstanden werden. Deren Zusammenspiel kann über die Einbeziehung dieser Merkmale nachgezeichnet werden. So lassen sich z.B. die von Carell u.a. (2012) für das Forschende Lernen aufgeführten Merkmale im Survey teilweise direkt nachzeichnen, andere können ergänzt werden. Interesse und Neugier kann über Selbsteinschätzung erhoben werden. Die Problemorientierung lässt sich aufgrund der Beschreibung zerlegen. Erfragt werden dann erfahrene Förderungen oder Selbsteinschätzungen zu Analysefähigkeit, Planung, Kritikfähigkeit, Kreativität, Erkenntnisprozess, Wissensgenerierung, Wissenschaftlichkeit. Die Interdisziplinarität als Bedingung des institutionalisierten Forschenden Lernens lässt sich über die Lehrsituation und Angebote erfassen.

Auch die theoretische Verankerung an Parsons AGIL-Funktionen eröffnen zusätzliche Möglichkeiten, Surveyitems einzubinden. Einige der vorhandenen Items des Surveys fügen sich recht gut in die funktionale Struktur ein, bzw. können nach dieser differenziert werden.

Beispiele dafür sind aus unterschiedlichen Dimensionen hergeleitet:

- Wissen, Empirie, Anwendung, Entwicklung.
- Berufsbefähigung, Profession, Persönlichkeitsbildung, Befähigung zu bürgerlicher Teilhabe.
- Kontakte, Interaktion, Betreuung, soziales Klima.
- Präsentation, Motivation, Verständnis, Bedeutung.
- Beschreibung, Beurteilungen, Vorstellungen, Erwartungen.

Die funktionale Herleitung einer Struktur bzw. ihrer Merkmale in Anlehnung an Parsons Handlungstheorie bietet für den Survey einige Weiterentwicklungsmöglichkeiten, indem Items in solche Strukturen eingepasst und über die Modellannahmen neuartig analysiert werden können, oder indem neue Items kreiert werden, um eine Struktur zu vervollständigen.

Der Vergleich der aufgearbeiteten Merkmale aus thematischen Bereichen oder Modellen mit dem Studierenden-survey verdeutlicht, dass viele der aufgelisteten Items, die sich aus der Aufarbeitung der Themengebiete der Lehr- und Studienqualität ergeben haben, bereits im Instrument enthalten sind. Die Merkmale lassen sich sowohl thematisch als auch teilweise modellhaft einordnen.

Befunde, Interpretationen und Diagnose

Die vielfältigen Merkmale werden im Studierenden-survey und ebenso im Studienqualitätsmonitor (SQM) anhand vordefinierter Skalen erhoben, wobei

die Antwortkategorien variieren können, je nach erfragter Sichtweise, ob z.B. Beurteilung, Zufriedenheitsaussage oder Situationsbeschreibung. Die Auswertung dieser Merkmale liefert Verteilungen und Kennwerte, die Aussagen über Erfahrungen, Ansichten und Einstellungen der Studierenden zulassen. Die Interpretation und Diagnose dieser Befunde geschieht zum einen deskriptiv, indem das Ausmaß der Antworten abgebildet wird und daraus Folgerungen gezogen werden. Zum anderen werden die Ergebnisse in Beziehung gesetzt, sowohl im Zeitvergleich als auch im Vergleich verschiedener Gruppen der Studierenden (Hochschulart, Fächer, Abschlussart, Semester, etc.). Diese Vergleiche lassen Diagnosen innerhalb des Ausbildungssystems zu, anhand derer Folgerungen abgeleitet werden können.

Wichtig für Diagnosen und Folgerungen sind Analysen, die Merkmale nicht nur beschreiben, sondern sie mit den erlebten Bedingungen in Beziehung setzen. Nur anhand solcher abhängigen Befunde können Aussagen gemacht werden, die die Studiensituation und die Studienqualität verlässlich bestimmen. Für diese Abhängigkeits- und Bedingungsanalysen sind unterschiedliche Antwortkategorien nützlich, da sie gezielte Frageperspektiven erlauben, die auch miteinander verglichen werden können.

Weiterführende Fragestellungen

Neben diesen breitgefächerten Möglichkeiten können viele weitere spezifische Fragestellungen sowie modellhafte oder theoretische Ansätze bearbeitet werden, die mit den besprochenen Themen in Zusammenhang stehen. So z.B. die Frage der Sozialisation und Anpassung der Studierenden an die Hochschule oder Fragen der Persönlichkeitsentwicklung als übergeordnetes Bildungsziel.

Zur erfolgreichen akademischen Anpassung gehört die Bewältigung der charakteristischen Studienanforderungen. Nach Baker/Siryk (1999) gibt es vier Komponenten: Motivation, Applikation (Bewältigung der Anforderungen), Leistung (Effektivität), Zufriedenheit (mit der akademische Umwelt). Die soziale Anpassung zerlegen sie in vier Komponenten: allgemeine soziale Anpassung (Kontakte, Aktivitäten), andere Personen (Beziehungen), Nostalgie (Herkunftsbeziehungen), soziale Umwelt (Hochschule). Die emotionale Anpassung kann nach zwei Komponenten untersucht werden: psychische und körperliche. Die institutionelle Bindung bildet ebenfalls zwei Komponenten aus: allgemeine Bindung (Student sein) und spezielle Bindung an der besuchten Hochschule (vgl. auch Leichsenring u.a. 2011).

Die allermeisten dieser Merkmale lassen sich über den Studierenden-survey erfassen, andere können daraufhin eingebaut werden. Das gilt gleichermaßen für theoretische Zugänge wie z. B. die Arbeiten von

T. Parsons zur College-Sozialisation (vgl. Parson/Platt 1990).

Indexbildung

Die Vielfalt der Merkmale, der Nachweis ihres Zusammenspiels und der daraus resultierenden Herstellung von Indikatoren über theoretische Bezüge kann in einem weiteren Schritt zur *Bildung von komplexen Indizes* verwendet werden. Sie stellen eine algebraische Zusammenfassung verschiedener Indikatoren dar, um ein anschauliches Maß für Vergleiche innerhalb eines bestimmten Themenbereichs zu erhalten (z.B. Anonymitätsempfinden, Lernstile, Belastungs-Index, Effizienzorientierung, Alternative Orientierung, Demokratie-Index).

Dazu sind zwar eine Reihe von Dimensionen, Skalen und Merkmals-Kombinationen entwickelt worden, aber es bieten sich noch weitere Möglichkeiten für einen gezielten Ausbau an. In verschiedenen Publikationen zum Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor wurden bereits Ansätze für einfache Indizes dargestellt, etwa zum Forschungs- und Praxisbezug oder zu den Service-Leistungen (vgl. z.B. Multrus 2012, Multrus 2009, Multrus 2006). Der weitere Ausbau dieses Bereichs wird fortgeführt.

6.2 Diskussion: Nutzung des Studierendensurveys zur Analyse der Studienqualität

Für empirische Untersuchungen ist es wichtig und notwendig, Instrument und Methode stetig weiterzuentwickeln, vor allem wenn sie in einer Zeitreihe Verwendung finden sollen. Dazu gehören sowohl inhaltliche wie methodische Überarbeitungen. Einerseits gilt es, kritisch zu prüfen, ob die erhobenen Merkmale das nachgefragte Themenfeld inhaltlich ausreichend wiedergeben, und ob sie diese Inhalte reliabel und valide erheben. Hierbei werden Einbindungen in Modellen und Theorien wichtig, um einerseits konkrete Interpretationen zu ermöglichen, andererseits aber auch Hinweise auf fehlende Themen oder Merkmale zu erhalten. Diese Reflexionen sind Teil der empirischen und methodischen Arbeit und werden für den Survey und den SQM regelmäßig geleistet. Gleichzeitig sind Erweiterungen zu beachten, die aufgrund neuer Entwicklungen eintreten (z.B. Ereignisse wie die deutsche Vereinigung, neue Medien in Alltag und Lehre oder neue Organisationsformen in der Berufswelt) oder durch neue Einsichten gewonnen werden (z.B. zum Praxisbezug im Studium oder zur Erfassung von Kompetenzen), für die dann empirische Methoden entwickelt werden.

Studierendenbefragung ist notwendig

Die sogenannten aussagekräftigen *objektiven Daten zur Evaluation von Studium und Lehre* stellen Kennzahlen dar wie Dauer, Häufigkeiten oder Noten. Solche Statistiken liefern Aussagen zu Bedingungen

und zu ganz bestimmten Outputs. Ob sie allerdings eine Aussage über die Lehr- und Studienqualität ermöglichen, bleibt offen, denn dazu bilden sie einen zu geringen Teil der Hochschulausbildung ab. Daten wie die Anzahl von Studierenden oder Lehrenden machen keine Aussage über deren Qualifikationen, nur über situative Bedingungen. Die Noten der Studierenden oder Absolventen mögen zwar positiv mit Fähigkeiten korrelieren, jedoch unspezifisch. Ein Rückschluss auf die Qualität im Studium ist nicht eindeutig. Als Indikatoren sind sie zwar nützlich, um Studienbedingungen abzubilden, jedoch nicht, um Aussagen über die vorhandene Qualität von Lehre und Studium zu treffen.

Mittlerweile sind *Lernergebnisse* und die daraus resultierenden Kompetenzen die bestimmenden Inhalte der Ausbildung geworden. Allerdings bestehen hier Probleme der Operationalisierung und der Messung, da ihre Definitionen oft zu unspezifisch angelegt sind.

Subjektive Daten werden oft kritisiert, dass sie nicht objektive Zustände beschreiben, sondern emotional gefärbte Ansichten wiedergeben. Allerdings sind die Studierenden jene Gruppe im Ausbildungssystem, die alle Bereiche unmittelbar erleben. Sie sind die Empfänger der Lehre, der Anforderungen, der Studienbedingungen und der resultierenden Erträge. Ihre Ansichten und Urteile dazu mögen subjektiv gefärbt sein, doch ihre Erfahrungen sind umfassend und real. Geht es um Erfahrungen und Einsichten der Studierenden, dann müssen sie dazu befragt werden, dann gilt es, ihr „Bewusstsein“ zu erfassen, wobei auch von Interesse ist, wodurch dieses Bewusstsein zustande kommt bzw. gekommen ist. Werden ihre Aussagen als Urteile über Studium und Lehre herangezogen, dann ist zu bestimmen, wie zutreffend oder maßgeblich sie sein können, wobei sich methodisch durchaus festhalten lässt, welche Art und Weise des Fragens zu zutreffenderen und valideren Urteilen führt, die als sinnvolle und zuverlässige Grundlage für die Diskussion um die Lehr- und Studienqualität genommen werden können (vgl. detailliert Hage 1996).

Der Vorwurf, dass sie über ihre erfahrene Situation keine Aussagen machen können, bzw. diese nicht einschätzen können, hat sich als unzutreffend erwiesen. Es ist kein rationaler Grund vorzubringen, warum Studierende vor dem Abschluss unfähig, aber nach dem Abschluss dazu befähigt sein sollten. Der Studienabschluss stellt kein Kriterium dar, der ab dessen Erreichen schlagartig Vernunft und Urteilsfähigkeit hervorbringt, sondern bildet den Abschluss eines anwachsenden Ausbildungsprozesses. Außerdem ist nicht anzunehmen, dass Lehrende einen besseren Blick auf die Studiensituation haben, da sie nur einen Teilbereich des Studiums erleben und

direkt beeinflussen und außerdem für die Bewertung ihrer eigenen Position ebenso subjektiven und emotionalen Verzerrungen unterliegen müssten. Viele Studien können belegen, dass sich die Urteile von Studierenden und Lehrenden nur wenig unterscheiden, dass studentische Urteile reliabel und valide sind (vgl. dazu Hage 1996).

Die Einbeziehung studentischer Urteile ist sogar zwingend notwendig, wenn Aussagen zur Studien- und Lehrqualität getroffen werden sollen. Ihre Bewertungen und Erfahrungen liefern vielerlei Ansatzpunkte für Problemfelder, Veränderungen und Verbesserungen. Da sie das Studium umfassend erleben, mit allen seinen Teilbereichen, können sie am ehesten Aussagen zur Gesamtheit des Studiums liefern, womit ihre Bewertungen direkt mit den Bedingungen und den erlebten spezifischen Situationen verglichen werden können.

Aus den empirischen Befunden der Hochschulforschung können Indikatoren aufgezeigt werden, die einerseits den dimensional Ansätzen entsprechen und sich andererseits in Modelle integrieren lassen. Besonders wichtig sind dabei die Analysen zwischen den Merkmalen, ihre Zusammenhänge und ihre Wirkungen, und die daraus resultierende Bestimmung von Indikatoren, die als Bedingungen und Ertrag die Studienqualität ermitteln können. Nur durch eine umfassende Abbildung der gesamten Studiensituation sind solche Zusammenhangsanalysen zwischen unterschiedlichen Items und Ebenen der Hochschule möglich, was eine breitgefächerte Merkmalerhebung voraussetzt.

Nun mag der Vorwurf erhoben werden, dass mit Studierendenbefragungen, selbst wenn die nötigen Dimensionen der Qualität berücksichtigt würden, keine Messung der Qualität in einem objektiven, zahlenmäßigen Wert zu erhalten sei. Doch diese Kritik setzt voraus, dass es eine solche einfache Maßzahl oder sogar Skala geben würde. Tatsächlich wird Qualität als komplexes Konstrukt behandelt und meistens als eine relative Größe betrachtet. Und genau solche Aussagen spiegeln die Befunde des Surveys wider, jedoch mit wichtigen Vergleichsbasen, wie Zeitreihe und Teilgruppen.

Vergleichsgruppen

Wichtig für Aussagen zu Studienbedingungen und Studienqualität sind die Vergleiche unterschiedlicher Gruppen, wie sie von der empirischen Hochschulforschung durchgeführt werden. Dazu zählen Vergleiche zwischen Hochschularten, Abschlussarten, Fächergruppen, Einzelfächern, Geschlecht, Nationalitäten etc. Sie liefern Befunde, die zwar keine absoluten Maße ergeben, jedoch relationale Differenzen aufzeigen, die wichtig für die Weiterentwicklung der Hochschulen und Hochschullandschaft sind, da sie

Profile erstellen und Zusammenhänge aufzeigen. Jede Gruppierung besitzt spezifische Voraussetzungen sowie besondere Erwartungen und Vorgaben. Die Einhaltung und Ausgestaltung dieser Unterschiede kann durch den Vergleich mit anderen Gruppierungen herausgearbeitet werden.

Manche Vergleichsgruppen haben gerade in neuerer Zeit bedeutsame Veränderungen durchlaufen, so z.B. die beiden Hochschularten und die zugehörigen Abschlussarten. Zum einen sollen die Universitäten durch den Bachelorabschluss viel stärker auf Berufstätigkeiten vorbereiten, die außerhalb von Wissenschaft und Forschung liegen. Damit kann jedoch ein Verlust von Wissenschaftlichkeit und Forschungsbefähigung in der Ausbildung einhergehen. Zum anderen sind die Fachhochschulen vor allem durch die Masterstudiengänge stärker gefordert, Forschung zu intensivieren, womit sie, auch wenn ihre Forschung vorrangig anwendungsbezogen bleibt, die Prinzipien von Wissenschaftlichkeit und Forschungsbefähigung verstärkt unterstützen. Durch diese Konstellation kommt es zu einer Angleichung der Hochschularten, weil die Universitäten einerseits ursprüngliche Stärken zurückfahren und die Fachhochschulen andererseits in diese Bereiche vorrücken. Gegenüber solchen „Angleichungen“ können neue Differenzen sich entwickeln oder aufgebaut werden, z.B. Hierarchien der Exzellenz oder Diversität der Profile.

Vergleichsgruppenanalysen können letztlich als Good-Practice-Ansätze verstanden werden, nur dass nicht Institutionen miteinander verglichen werden (was ebenso möglich wäre), sondern Ebenen im Ausbildungssystem.

Die *relationale Analyse der Studienqualität* wurde in verschiedenen Ansätzen bereits vorgeschlagen und gilt für viele Arbeiten als notwendige Herangehensweise (vgl. Kapitel 1 und 3). Die von Schmidt (2010) aufgelisteten Zugänge zur Messung von Qualität im Hochschulbereich basieren auf möglichen Vergleichen (mit: anderen, Zielen, zeitliche Entwicklung, Standards, Theorien). Damit wird nicht von einer absoluten Messung, sondern einer relationalen ausgegangen, da eine Definition der absoluten Größe nicht vorliegt bzw. nicht gegeben werden kann. Auch Theorien oder Idealtypen liefern hier keine messbaren Größen.

Dies stärkt die Position einer vergleichenden Messung, wie sie den wiederholten Studierendenbefragungen zugrunde liegen. Durch sie werden studentische Erfahrungen und Beurteilungen erhoben, die Aussagen zur erlebten Situation liefern. Die Größenordnungen zum Zustand und Urteil werden anhand der Verteilungen quantitativ dargestellt, womit ein allgemeiner Richtwert vorliegt. Die Vergleiche zwischen den Studierendengruppen (z.B.: Hochschulart

oder Fächergruppe) liefern dann Profile der Stärken und Schwächen.

Gleichzeitig kann ein Vergleich des IST-SOLL-Zustandes vorgenommen werden, indem die IST-Zustandsbeschreibungen und deren Bewertungen mit den SOLL-Erwartungen verglichen werden, die sich aus den Forderungen, den erlebten Schwierigkeiten und den Wünschen der Studierenden ergeben.

Die Kombination von spezifischen Indikatoren (z.B.: Studierertrag) mit wichtigen Bedingungsmerkmalen (z.B. Forschungsbezug in der Lehre) liefert darüber hinaus Grundlagen für Modellannahmen bis hin zur Erstellung von Idealtypen.

Insgesamt kann die Vergleichsmessung damit über andere (Studierendgruppen), über Ziele (z.B. die besonderen Vorgaben für Fächergruppen), über Zeitreihen, wie auch über Standards (Selbstbild der Hochschule, Akkreditierungsvorgaben) vorgenommen werden. Auch der Vergleich mit Theorien ist praktikabel, da anhand der vielschichtigen Daten der Erhebungen sich Strukturen und Modelle nachzeichnen lassen.

Studiererträge und Kompetenzen

Die neue bedeutende *Kenngröße* in der Hochschulbildung ist die *Kompetenz*. Lernergebnisse beschreiben, was als Kompetenzen resultieren soll. Ihre Herleitung basiert auf vielen Ausarbeitungen, darunter das Tuning-Projekt, sowie verschiedene Strukturdefinitionen. Allerdings bestehen Probleme, Kompetenzen valide zu messen, da sie oft weitreichende Begriffe darstellen, die ein Konglomerat aus Wissen und Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Handeln und Interaktionen abbilden. Und sie vermischen sich teilweise mit der übergeordneten Ebene der Bildungsziele (z.B.: Employability, Citizenship).

Neue Ansätze wie das AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) - Projekt der OECD verfolgen das Ziel, Kompetenzen zu messen und dabei auch Einflüsse der Lernumgebung zu berücksichtigen. Das Projekt ist international angelegt und soll fachübergreifende, sowie disziplinspezifische Kompetenzen in zwei Fächergruppen zum Ende des Bachelorstudiums hin untersuchen (vgl. z.B. HIS-Magazin 1/2013).

Letztlich bilden Kompetenzen aber eine Sammlung von Fähigkeiten ab, ähnlich der Listen über die viel geforderten Schlüsselqualifikationen. Der Vergleich der aufgearbeiteten Ansätze und Modelle lässt erkennen, dass sowohl über die Lernergebnisse, die Kompetenzen, die Ziele, die Stufen und Funktionen ein Indikator immer wieder heraustritt. Dies sind die **Studiererträge**. Sie gelten aus den allermeisten

Blickwinkeln heraus als komplexes Maß, wobei Bildungsziele und deren Einlösung Ausgangspunkt sind. Dieses Konzept ist weitreichender als das des Studierenerfolgs, womit die Qualität zwar ebenfalls ergebnisbezogen behandelt wird, aber sich in formaler Weise auf den Abschluss und die Note (Zertifizierung), gegebenenfalls unter Berücksichtigung der Dauer, beschränkt (vgl. auch Georg/Bargel 2012, Krempkow 2008). Bilden die Studiererträge eher „kulturelles Kapital“, so stellt die Zertifizierung (Titel) eher soziales Kapital dar (Bourdieu 1982).

Für die Bestimmung von Kompetenzen nutzen verschiedene Autoren (vgl. Braun u.a. 2008) die Selbsteinschätzung von Studierenden. Dieses Vorgehen wird auch im Studierendensurvey verwendet, indem die Studierenden den eigenen Studierertrag, operationalisiert als die bislang erfahrene Förderung im Studium in bestimmten Kenntnissen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten, einschätzen. Der Studierertrag stellt einen guten Indikator für den Output des Studiums dar, verstanden als „Qualifikationsbewusstsein“ der Studierenden.

Über Fragebogen können mehr als nur subjektive Daten erhoben werden, dies konnte Lind mit seinem Moralischen-Urteils-Test (MUT) nachweisen. Mit ihm werden kognitiv-strukturelle Eigenschaften des individuellen Urteilsverhaltens erfasst. Dabei wird festgestellt, ob und in welchem Ausmaß eine Person fähig ist, sich bei der Bewertung von Argumenten auf einen moralischen Standpunkt zu stellen (vgl. Lind 2000). Damit wird die Urteilsfähigkeit, die als eine grundlegende Kompetenz gelten darf, objektiv getestet und erhoben.

Die in der Hochschulforschung erfassten Studiererträge bilden eine Reihe von im Studium geförderten Fähigkeiten ab, die einerseits oft den vielzitierten Schlüsselqualifikationen folgen, andererseits den Vorgaben der Kompetenzen entsprechen. Darunter fallen kognitive und intellektuelle Fähigkeiten ebenso wie soziale, sprachliche und kommunikative, oder fachliche und methodische. Hinzu kommen die gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und persönlichen Orientierungen der Studierenden, die Einblicke in Wertesysteme geben. Mit diesen Angaben lassen sich dann auch Bildungsziele wie die Employability umschreiben.

Interessanterweise sind in den Aufarbeitungen zu Kompetenzen, wie z.B. auch im Tuning-Projekt, drei Kompetenzen unterbesetzt, die durch die empirische Forschung als besonders wichtig herausgestellt werden. Dies sind die *praktischen Fähigkeiten*, die *Forschungsfähigkeiten* und die *Wissenschaftlichkeit*. Zwar tauchen sie durchaus auf, sind im Vergleich zu den überfachlichen Fähigkeiten aber eher randständig, obwohl sie auf der übergeordneten Ebene die

entscheidenden Fertigkeiten darstellen, sowohl bezogen auf die Besonderheit der Hochschulausbildung als auch die übergeordneten Bildungsziele.

Wichtig für die Nutzung der Studiererträge als Outcome-Variable der Hochschulausbildung ist deren Verbindung zu den Studienbedingungen. Diese Zusammenhänge und Einflüsse werden durch die empirische Hochschulforschung herausgestellt, womit die Input- und Throughput-Bedingungen benannt werden.

Eine gute Studienqualität ist eine Bedingung für eine optimale Studiensituation und für ein effizientes und erfolgreiches Studieren, das sich erkennbar auf den Studierertrag auswirkt. Daher ist der Studierertrag die wichtige Outcome-Variable in der Studierendenerhebung. Allerdings umfasst der Studierertrag nicht nur Kompetenzen sondern auch erworbene Standards und Handlungsprinzipien als Teil der Sozialisation und Qualifikation an der Hochschule.

Studierendensurvey als nützliches Instrument

Als geeignetes Instrument, um die Studienbedingungen in ihrer Ganzheit zu untersuchen, stellt sich der Studierendensurvey dar. Vor allem sein Potential für den Vergleich unterschiedlicher Gruppen im Ausbildungssystem Hochschule, nämlich der Vergleich der Hochschularten, der Fächergruppen und der Abschlussarten, ist oft bestätigt worden. Gleichzeitig bietet er gerade durch die breite Vielfalt der erhobenen Merkmale mehr als nur eine Analyse der Studiensituation.

Die internationale Ausweitung des Surveys (ISSUE¹) im Rahmen von FREREF (vgl. Hadji u.a. 2005) kann aufzeigen, dass hier ein Instrument für den internationalen Vergleich vorhanden ist. Es kann analog zu Eurostudent (vgl. Orr et al. 2011) eingesetzt werden, und zwar mit dem besonderem Bezug auf die kulturelle Dimension (auch im Vergleich zur Sozialerhebung, die auf nationaler Ebene die soziale Dimension erfasst; vgl. Isserstedt u.a. 2010).

Der Aufbau des Surveys erlaubt nicht nur, die verschiedenen Bereiche der Qualität zu erfassen, sondern deren Zusammenspiel zu untersuchen und Folgerungen abzuleiten. Die Möglichkeiten dazu werden stetig weiter ausgebaut. Die Ergebnisse dieser Aufarbeitung bieten mannigfaltige Ansätze für Neuerungen und Fokussierungen. Vor allem die Stufenmodelle und die theoretische Verankerung bieten Ansätze für die Erhebung spezifischer Merkmale, die in Verbindung mit anderen Merkmalen in Modelle eingepasst werden können. Sie eröffnen

somit ein weites Feld für Sekundäranalysen oder andere Nutzungsformen der Daten.

Für die empirische Hochschulforschung ist es zweifelsohne sinnvoll, ein bewährtes Instrument zu nutzen, weiter zu entwickeln und auszubauen. Damit besteht zum einen ein langfristiger Vergleichsmaßstab, der eine erhebliche Zeitreihe umfasst, und zum anderen ist ein Vergleichsdatensatz aufgebaut, der für mannigfaltige Analysen und Fragestellungen nützlich sein kann. Gleichzeitig könnten die bislang erzielten und vorliegenden Ergebnisse genutzt, eingebunden und vertieft werden.

Für Analyse der Studienqualität empfiehlt es sich daher, die Verwendung des Studierendensurvey auszuweiten. Damit ist zum einen an seine internationale Verbreitung gedacht, zum anderen an die vielfältigen Möglichkeiten zu einer Sekundäranalyse.

¹ siehe hierzu Homepage der AG Hochschulforschung:
www.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung.

7 Bilanzierung und Diskussion

Die Studienqualität ist seit Längerem ein eigenes und wichtiges Thema in der deutschen Hochschulbildung und über die letzten 50 Jahre hinweg mit wechselnden Schwerpunkten diskutiert und untersucht worden. Mit dem Bologna-Prozess und dem Aufbau eines Europäischen Hochschulraumes hat es eine neue, politische Dimension erreicht, vor allem mit der internationalen Vergleichbarkeit (Ranking), der Kompetenz- und „Outcome“-Orientierung sowie der Institutionalisierung in Agenturen und Gremien.

Ziel der gesamten Debatte war und ist es, die Qualität an den Hochschulen zu erhalten und zu verbessern sowie gleichzeitig international vergleichbar zu machen, um gleiche Standards zu sichern. Die Frage, was Qualität ist und wie sie beurteilt werden kann, bleibt damit als Kernfrage erhalten.

Die Diskussionen dazu befassen sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Es geht um Definitionen von Lernergebnissen und Kompetenzen sowie deren Messung und Vergleichbarkeit. Um eine Ebene verschoben bewegt sich die Diskussion um Akkreditierung und Qualitätsmanagement. Parallel dazu wird die Erneuerung der Lehre thematisiert oder das Engagement der Studierenden und ihre Mitverantwortung. All diese Schwerpunkte sind Bestandteile der generellen Diskussion über Studienqualität.

Zielsetzungen

Die Aufarbeitungen in diesem Bericht, um einen Referenzrahmen zur Studienqualität herzustellen, verfolgten mehrere Ziele:

- 1) Identifizierung von *Indikatoren* für die Analyse der Studienqualität.
- 2) Vergleich und Synthese verschiedener Ansätze und *Modelle* zum Thema Studienqualität.
- 3) Erstellung eines übergeordneten Ansatzes durch *Strukturbildung*.
- 4) Prüfung der Möglichkeiten einer *Theorieverankerung* am Beispiel Parsons.
- 5) Folgerungen für die *empirische Forschung* über Studium und Hochschulen.

Die Strukturierung der Differenzierungsebenen, wie die unterschiedlichen Ebenen innerhalb der Hochschule, die Perspektiven der Beteiligten, die unterschiedlichen Ebenen der Zielsetzungen, die unterschiedliche Einordnung der Merkmale sowie die Frage der Herangehensweise und Messung der Qualität, führten zu einer übergeordneten Darstellung *dreier Grundkoordinaten* „*Aspekte, Akteure und Ebenen*“, welche die *Fragestellung*, die *Herangehensweise* und die *Betrachtungsebene* festlegen.

Dadurch lässt sich die Untersuchung der Lehr- und Studienqualität von der allgemeinen Ebene bis hin zu spezifischen Teilanalysen strukturell einordnen.

Parallel dazu wurden die Ebenen des Ausbildungssystems einbezogen, mit einerseits der Herausstellung der Besonderheiten der Hochschule, und andererseits der Konkretisierung von spezifischen Teilgebieten, die sich aus den unterschiedlichen Anwendungsfeldern, empirischen Arbeiten und Praxisforderungen ergeben.

Die Einbeziehung vorhandener Modelle lieferte Bedingungen, Vorgaben und Verankerungen, aber auch Möglichkeiten für Erweiterungen. Modellannahmen lassen Analysen und Vergleiche zu, die auf Indikatoren übertragbar sind. Vorgegebene Strukturen können Hilfestellungen bieten, während Verankerungen sowohl Herleitungen als auch Zuordnungen und Neukreierung von Items erlauben.

Für die Aufarbeitungen des Themas wie auch für die Ab- und Herleitung von möglichen Indikatoren wurden unterschiedliche Grundlagen verwendet. Sie waren im Einzelnen:

1. Themengebiete der Studienqualität mit Bezug auf die gestellten Fragen (Aufgaben, Bildungsziele und Basiskoordinaten).
2. Themengebiete der Studienqualität mit Bezug auf die Forderungen der EU und des Bologna-Prozesses (Standards und Vergleichbarkeit).
3. Merkmalsbestimmung aufgrund gesetzlicher Forderungen und Empfehlungen einschlägiger Institutionen, z.B. Wissenschaftsrat (normative Setzungen).
4. Merkmalsbestimmung aufgrund der Maßnahmen der Qualitätssicherung, Akkreditierung und Evaluation (Anwendung).
5. Themengebiete der Studienqualität und Merkmalsbestimmung aufgrund empirischer Modelle, z.B. Dimensionen (induktive Modellbildung).
6. Merkmalsbestimmung aufgrund empirischer Befunde aus Studien, methodische Arbeiten, Hochschulforschung, (Empirie).
7. Merkmalsbestimmung aufgrund grundlagenorientierten Bestimmungen und Differenzierungen (Stufen- bzw. Prozessmodelle).
8. Merkmalsbestimmung aufgrund theoretischer Herleitung (funktionale Struktur- und Systemtheorie).

Die verschiedenen Perspektiven zu diesem Thema sollten herausstellen, dass unterschiedliche Ansätze möglich sind, deren Endpunkte viele Ähnlichkeiten miteinander aufweisen.

Die Synthese dieser unterschiedlichen Ansätze soll als Ergebnis Indikatoren der Studienqualität liefern sowie ein gemeinsames Gerüst für die unterschiedlichen Strukturen, anhand derer sich die Items nach den Grundkoordinaten, inhaltlichen Schwerpunkten und den zugrundeliegenden Modellvorgaben einteilen und zuordnen lassen. Diese Synthese kann als „Referenzrahmen“ bezeichnet werden.

So leitet sich die Berücksichtigung der im Studium erworbenen Kompetenz z.B. nicht nur aus den Vorgaben des Bologna-Prozesses ab, sondern auch aus der grundlegenden Frage nach der Qualität der Hochschulausbildung in Abhängigkeit von den Ergebnissen, sowie aus den Forderungen der Praxis und aus den empirischen Arbeiten der Hochschulforschung.

Auf die Fragen „Was sollen Studierende am Studieneende können?“ und „Welche Ergebnisse bzw. Erträge soll ein Studium liefern?“ ergeben sich, unter Berücksichtigung der Besonderheiten der Hochschulausbildung und den übergeordneten Bildungszielen als Antworten: wissenschaftlich-rationale Kompetenzen und Outcome für die Gesellschaft.

Darunter fallen:

- Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Qualifikationen, Haltungen,
- Weiterbildungsbereitschaft, Innovationen, Engagement,
- Verantwortung, Werte, Einstellungen,
- Wissenschaftlicher Nachwuchs, Professionen, Fachkräfte, Vertreter/innen der Rationalität.

Insofern lässt sich die *Konzentration auf den Kompetenzbegriff* als zentraler Schlüsselbegriff in der Qualitätsdebatte der Hochschulen durch die Frageperspektive der Ergebnisseite als stimmig herleiten. Der Fokus liegt dabei sowohl auf den Auszubildenden bzw. Absolventen, also dem persönlichen Outcome, als auch auf dem übergeordneten Outcome für die Hochschule und die Gesellschaft.

Synthese

Die Abbildung von Merkmalen in Verbindung mit den dazugehörigen Ansätzen, Modellen, empirischen Befunden sowie strukturellen und theoretischen Verankerungen soll als Grundlage für die Synthese eines Referenzrahmens zur Lehr- und Studienqualität dienen. Diese Synthese hat auch die Aufgabe, vor dem Hintergrund einer Einbindung der Merkmale in unterschiedliche Strukturen und Modelle Indikatoren auszuwählen. In einem weiteren Schritt werden diese Befunde mit den Ergebnissen der empirischen Hochschulforschung verglichen. Von besonderem Interesse ist hierbei der Vergleich mit dem Studie-

rendensurvey, um einerseits seine Eignung zur Untersuchung der Lehr- und Studienqualität zu prüfen, und andererseits Möglichkeiten seiner Weiterentwicklung zu erarbeiten.

Modelle und Strukturen

Die Modelle liefern Grundlagen, Unterteilungen und Vernetzungen. Die Unterscheidung der Items lässt daher verschiedene Arten der Strukturierung zu. Oft verwendet wird eine gleichsam heuristische Aufteilung in drei Bereiche, die auch als Folge eines Ablaufs verstanden werden können:

- Input – Throughput – Output
- Bedingungen – Prozesse – Wirkungen
- Bedingungen – Maßnahmen – Ziele
- Struktur – Prozess – Ergebnis

Mit theoretischen Bezügen sind andere Modelle entwickelt worden, die für die Strukturierung hilfreich sein können:

- System: Anpassung – Zielerreichung – Integration – Strukturhaltung (AGIL)
- Handeln: Rollen – Ziele – Normen – Werte
- Prozess: Öffnung – Selektion – Schließung – Generalisierung.

Eher im Kontext von Evaluation und empirischer Qualitätsbestimmung sind andere Strukturierungen angesiedelt:

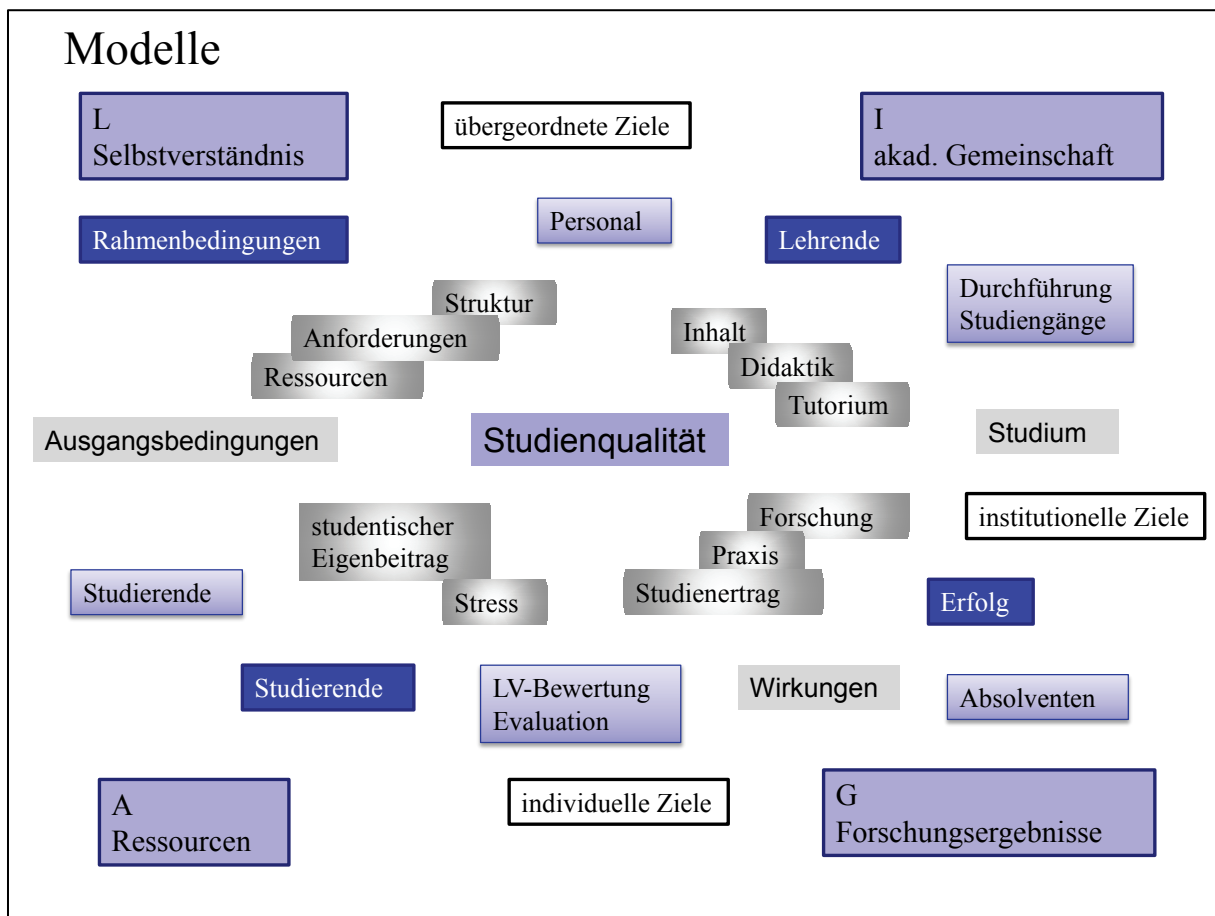
- Reliabilität – Validität – Effizienz - Ergebnis
- Wissen – Können – Kompetenz – Evaluation
- Kenntnisse – Fertigkeiten – Kompetenzen
- Struktur – Inhalt – Durchführung – Ertrag
- Inhalt – Gliederung – Didaktik – Kommunikation – Ertrag.

Die dimensionalen Modelle liefern vorrangig thematische Strukturen für die Einteilung und Zusammenstellung von Merkmalen. Diese beruhen eher auf zugrundeliegenden Gemeinsamkeiten (z.B. Faktoren höherer Ordnung) als auf theoretischen Annahmen.

Die Kombination zwischen einerseits dimensional unabhängigen Bereichen und andererseits hierarchisch geordneten und abhängigen Bereichen darf nicht als Widerspruch erscheinen, sondern als Gelegenheit, sie in einer übergeordneten Struktur einzubinden. So lassen sich manche Modelle miteinander verbinden.

Die folgende Abbildung zeigt Kombinationen von Aspekten verschiedener Modelle und Ansätze sowie zugehöriger Strukturen zur Studienqualität. Es werden dabei dimensionale, gerichtete und funktionale Modelle gemeinsam abgebildet. Die ähnliche Lokalisation der jeweiligen Aspekte über die Modelle hinweg zeigt an, dass unterschiedliche Ansätze und Hintergründe zu sehr ähnlichen Darstellungen führen (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1 (zugehörige Teile eines Modells in jeweils gleicher Farbe und Formatierung)



Die verwendeten Modelle (u.a. von Mandel 2008, Rindermann 1998, Schmidt 2005, Bathke 2005, Bargel 2002) weisen jeweils Strukturen auf, die sich miteinander vergleichen lassen, sodass eine Gesamtstruktur erkennbar wird, in die sämtliche Ansätze und Modelle integrierbar sind, unabhängig davon ob sie dimensionale, funktionale oder Stufenmodelle darstellen. Die Gesamtstruktur erweist sich dabei sowohl als dimensionales als auch als Stufenmodell. Damit kann die gemeinsame Basisstruktur der Modelle als Grundstruktur der Studienqualität, d.h. ihr Referenzrahmen angesehen werden.

Die Darstellung der Strukturen bezieht Beispielmerkmale mit ein, die ihrerseits als Indikatoren dienen können. Gleichzeitig können die Strukturen aber auch dazu verwendet werden, neue Items zusammenzustellen, zuzuordnen oder zu kreieren.

Nutzung von Modellen

Die *Stufenmodelle*, deren Stufen bzw. Merkmale sukzessiv aufeinander aufbauen, können u. a. dafür verwendet werden, den Studienverlauf zu untersuchen, da die zunehmenden Stufen über das Studium hinweg aufgebaut werden sollen, die Zunahme der Fähigkeiten mit dem Voranschreiten des Studiums korrelieren sollte. Insofern sind Vergleiche über die Studienphasen hinweg denkbar und nützlich.

Die einzelnen Stufen liefern Wertigkeiten für die zugehörigen Merkmale. Damit kann jede einzelne Stufe für die nächst höheren Stufen als Ausgangspunkt gewählt werden, bzw. als Voraussetzung dienen.

Dies liefert die Möglichkeit, gezielte Bedingungsanalysen durchzuführen, in denen geprüft wird, wie die nächste höhere Stufe von der darunterliegenden abhängt. Neben solchen Analysen zwischen den Stufen lassen sich aber auch Untersuchungen innerhalb der Stufen durchführen, indem die Voraussetzungen für alle Stufen analysiert werden.

Schließlich können diese Modelle dazu dienen, die Merkmale innerhalb von Merkmalsgruppen (z.B. Studienenerträge, überfachliche Kompetenzen) zu strukturieren, womit Folgerungen darüber ermöglicht werden, welche Items noch zu erheben sind.

Die Stufenmodelle dienen besonders gut dazu, den *Studienablauf* sowie Bedingungen für den *Studienerfolg* zu untersuchen.

Ähnliche Aussagen lassen sich für die *funktionalen Modelle* treffen, die anhand ihrer Vorgaben ähnlich zu behandeln sind und ebenso Folgerungen für die

Merkmale, den Ablauf und die Bedingungen bieten. Darüber hinaus sind sie besonders gut geeignet, neue Items zu kreieren.

Merkmalsbestimmung

Der Blick auf die Merkmale bezieht sowohl die Modelle und Strukturen als auch die Themenbereiche, Aufarbeitungen und empirischen Arbeiten mit ein, die insgesamt die Thematik der Studien- und Lehrqualität betreffen. Einige Merkmale werden in verschiedenen Ansätzen und Bezugssystemen herausgestellt. Sie werden dabei als Indikatoren, als Bedingungen, Ziele oder Einflussfaktoren angeführt. Je nach verwendeter Fragerichtung sind diese Zuordnungen aber austauschbar.

Die bedeutsame Frage ist die nach den *Indikatoren*, die sich aus den vielen Merkmalen der inhaltlich-thematischen Zusammenstellung und der Modelle ergeben haben. Die übergeordneten Themenbereiche, wie die Aufgaben der Hochschulen oder die Bologna- und EU-Ziele verweisen auf **Bildungsziele**, die sich als fachliche (Wissen, Wissenschaftlichkeit, Forschung, Anwendungsorientierung) und überfachliche Ausbildungserträge (Verantwortung, Persönlichkeitsentwicklung, Citizenship) darstellen lassen.

Die anderen Bereiche definieren mehr oder weniger klar operationalisierbare *Studienbedingungen* wie Mobilität, Weiterbildung, Effizienz, Qualität, Studierbarkeit, Gerechtigkeit. Dabei ist die Mobilität, die Weiterbildung und die Studierbarkeit soweit durch ihre Beschreibungen ausgestaltet, dass ihre Merkmale für Studierendenbefragungen direkt übernommen werden können. Gleichzeitig bieten diese auch den Raum, objektive Prüfungen vorzunehmen. Bedingungen wie Effizienz oder Qualität bilden dagegen sehr komplexe Bereiche ab, die zuerst genauer operationalisiert werden müssen.

Die mannigfaltigen **Kompetenzen** bilden vielfältiges Wissen und Können ab und stellen somit definierbare Erträge der Ausbildung dar, die eine breite Palette menschlicher Denk-, Handlungs- und Wertmuster umfassen, allerdings in unterschiedlicher Ausgestaltung. Manche von ihnen sind als spezielle Fertigkeiten oder Fähigkeiten direkt operationalisierbar, während andere komplexe Implikationen beinhalten, die deren Operationalisierung erschweren. Klar definierbare Fähigkeiten, wie sie durch die erfahrenen Studierträger erhoben werden, bilden hier eine gute Indikatorenbasis.

Hinsichtlich der Selbsteinschätzung oder der Beurteilung der erfahrenen Förderung durch die Studierenden können diese Merkmale direkt angesprochen werden, während objektive Prüfungen dazu nur sehr aufwendig durchzuführen wären (vgl. neuerdings die Diskussion um die OECD-Initiative AHELO:

Assessment of Higher Education Learning, z. B. HIS-Magazin 1/2013, S. 3-5).

Die Qualifikation oder **Beschäftigungsbefähigung** wird als ein Bildungsziel herausgestellt und durch verschiedene einzelne Kompetenzen beschrieben, die sich auf die berufliche Anwendung beziehen oder auch den Arbeitsmarkt einbeziehen. Von diesen können viele als Studiererträge erfasst werden. Neben dem Können, das durch Kompetenzen umschrieben wird, ist das **Wissen** als zweites grundlegendes und übergeordnetes Ziel benannt, oftmals den Kompetenzen vorgeschaltet und im engeren Sinne „prüfungsrelevant“. Ihm wird aber weniger Aufmerksamkeit zuteil als dem Können, es wird weniger unterteilt oder differenziert, außer in Verbindung mit dem Können. Hier ist zu fragen, ob eine ähnliche Ausdifferenzierung möglich und nötig ist. Unterteilungen wären hier Wissensseinheiten, die im Studium gelernt werden sollten. Diese sind über die Module und Lernergebnisse definiert und damit bereits abrufbar. Schwieriger erscheinen Wissenserträge, die über Fakten und deren Erlernen hinausgehen und zusätzliche intellektuelle oder kognitive Leistungen einbeziehen. Hier rückt man in den Bereich der Fähigkeiten (z.B. zu Assoziationen, Systematik, Konsequenz), die zumeist über Studiererträge operationalisierbar sind.

Die Auflistungen zur **Wissenschaftlichkeit**, den **Forschungsbezug** und den **Praxisbezug** stellen spezifische Kompetenzen zusammen, die sich häufig durch Studiererträge analysieren lassen. Dabei hat sich bislang gezeigt, dass „Wissenschaftlichkeit“ in seinen Schritten und Ebenen viel schwerer operationalisierbar und damit erfassbar war/ist als der Praxisbezug und der Forschungsbezug, die beide mehr und leichter erkennbare Einheiten, Elemente und Partikel enthalten.

Die Bereiche der Lehre mit Blickpunkt auf die Studierenden, wie das **studierendenzentrierte** oder **forschende Lernen**, stellen Bedingungen heraus, die Studienangebote, Lehre, Betreuung und Engagement betreffen. Damit umfassen sie tutoriale (z.B. Lehrprinzipien) und strukturelle (Angebote und Möglichkeiten) Elemente, die als Merkmale operationalisierbar sind und in einer Studierendenbefragung erfasst werden können, als objektive Maße jedoch aufwendig geprüft werden müssten.

Die **Akkreditierung** vergleicht über vorgegebene Standards. Bereiche, Bedingungen und Merkmale werden daran geprüft, ob sie vorhanden sind, teilweise über Selbst- oder Fremdeinschätzung. Dabei handelt es sich um unterschiedliche Elemente, die sowohl auf unterschiedliche Ebenen lokalisiert sind, als auch unterschiedlich weit gefasst werden, oft ohne klare Definitionen zu Inhalt, Güte oder Ausmaß.

Daher können viele dieser Merkmale nicht eindeutig operationalisiert oder objektiv gemessen werden, während andere klar umrissene Merkmale abbilden, die für Befragungen oder für eine Überprüfung direkt verwendet werden können, so z.B. Merkmale für Studienbedingungen oder Studiererträge.

Auch die Aufarbeiten zur **Qualität** (vgl. Kapitel 3) listen sehr unterschiedliche Bereiche auf. Einerseits geht es um Kompetenzen. Diese können über Erträge operationalisiert werden. Die Frage nach den Wirkungen und der Zielerreichung kann ebenfalls über die Studiererträge, im Hinblick auf die Studiensituation, geprüft werden, womit gleichzeitig der Prozess analysiert wird. Selbst die Effizienz des Studiums lässt sich anhand der Erträge bestimmen, in Kombination mit objektiven Daten und unter Einschluss bestimmter Studienbedingungen.

Die **Empfehlungen** zur Verbesserung und Veränderung des Studiums bieten einen Pool von Gestaltungs- und Bedingungsmerkmalen an, die auch ganz neue Variationen beinhalten. Ihr Potential muss allerdings erst noch empirisch überprüft werden.

Die **Niveaustufen** der Qualifikationsrahmen bilden letztlich Stufenmodelle ab, die mit vorhandenen Modellen verglichen werden können. Ihre Definition über Kompetenzen kann über die Untersuchung von Erträgen erfolgen.

Zusammenstellung

Merkmale, die sich in unterschiedlichen Ansätzen als besonders bedeutsam herausstellen, sind die Ergebnisse oder Erträge des Studiums, was mit der Hervorhebung der Kompetenz als Rahmenbedingung konform geht.

Als wiederholt aufgelistete Merkmalskomplexe sind acht anzuführen, die sich auf den Ertrag beziehen, wobei deren Abgrenzung nicht immer eindeutig ist:

- Wissen
- Fertigkeiten
- fachliche Kompetenzen
- überfachliche Kompetenzen
- Verantwortung
- Anwendung
- Lernfähigkeit
- Wissenschaftlichkeit

Als Bedingungsfelder zur Herstellung eines breiten und hohen Ertrages gelten:

- Wissenschaftlichkeit
- Lehrqualität
- Studierbarkeit
- Gerechtigkeit
- Didaktik
- Aufbau

- Einbeziehung von Studierenden
- Motivation
- Betreuung
- Praxisanteile, Praxisbezüge
- Forschungsbezüge,

Als Ziele, denen die Erträge dienen sollen, werden sieben genannt:

- Berufsbefähigung, Qualifikation
- Wissenschaftlichkeit, Rationalität
- Mobilität, Offenheit
- Bürgerliche Teilhabe, Verantwortungsübernahme
- Innovationen, Kreativität
- Persönlichkeit, Allgemeinbildung
- Qualitätssicherung, Gütekriterien

Einflussfaktoren als zusätzliche Bedingungen für den Studierertrag sind:

- Studierende (Voraussetzungen)
- Ressourcen (Umfang)
- Ausstattung (Angemessenheit)
- Angebote (Vielfalt)
- Profil (Schwerpunkte)
- Kooperationen mit Praxis (Austausch)
- Eigene Forschung (Excellenz)

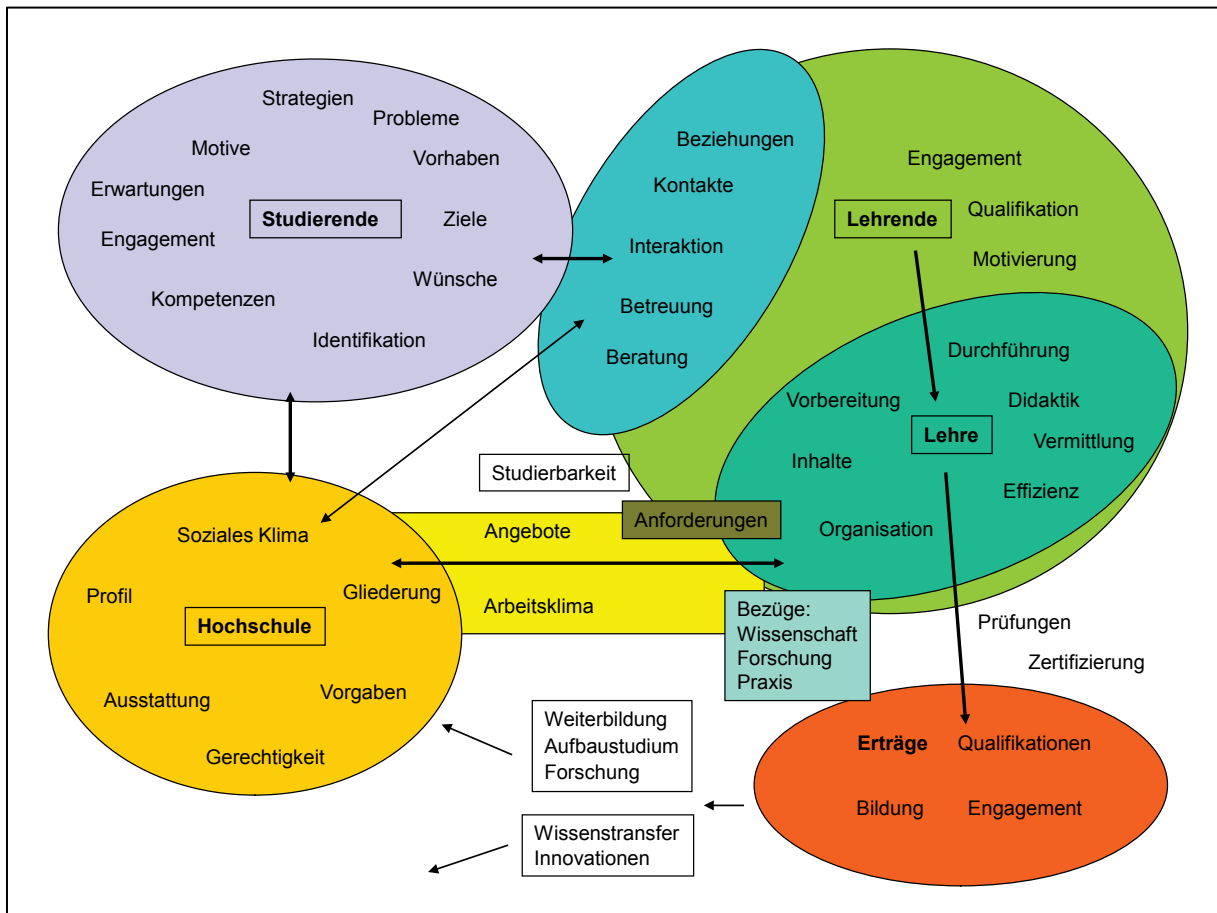
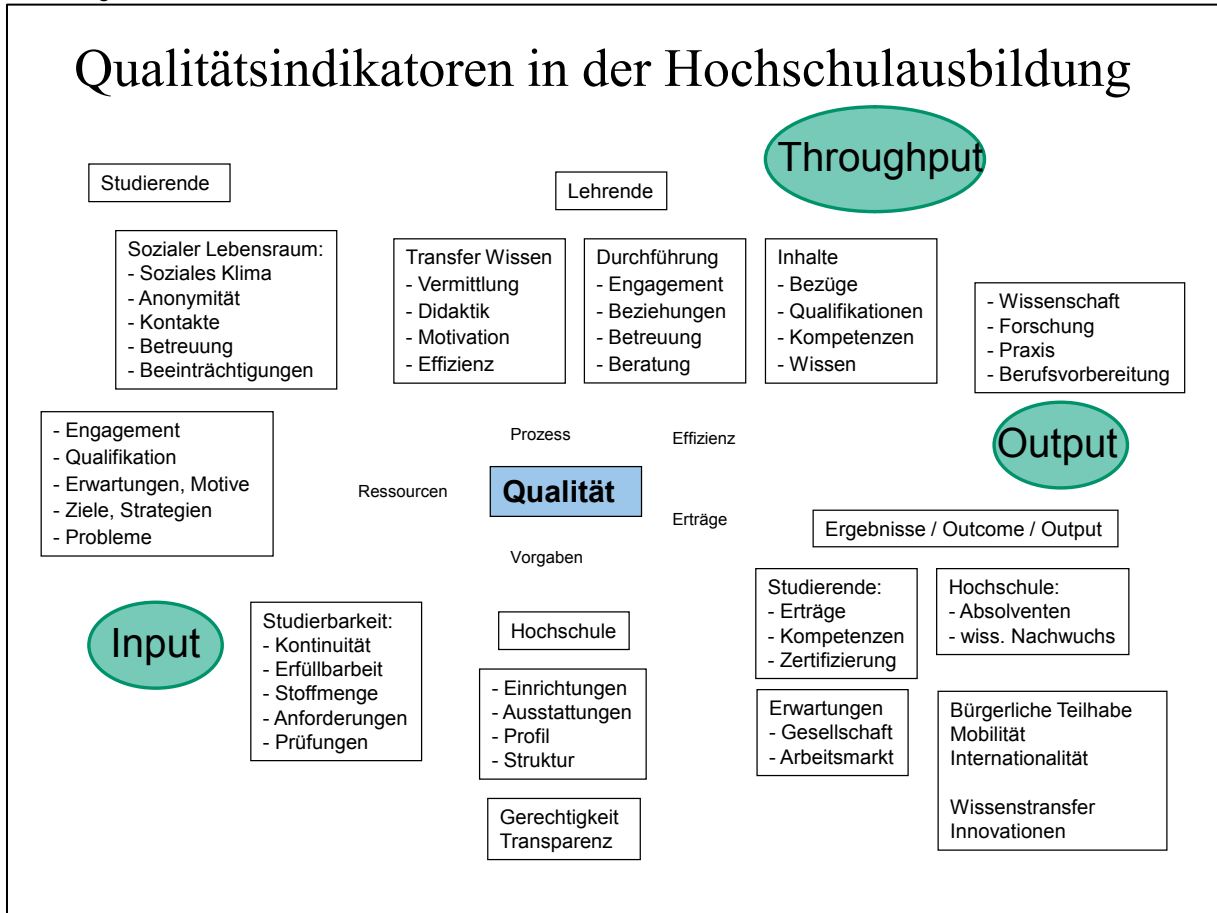
Am Merkmal „Wissenschaftlichkeit“ lässt sich besonders deutlich zeigen, dass die Indikatoren in Abhängigkeit von der Fragestellung stehen, weshalb sie sowohl als Ertrag, Ziel, Bedingungen oder Maßnahme betrachtet werden können.

Die aufgelisteten Merkmalskomplexe stellen vorrangig noch Bereiche der Studienqualität dar, die zur Nutzung als Indikatoren operationalisiert werden müssen. Für die Umsetzung der Indikatoren auf Basis von Items können zum einen die Zusammenstellungen in Kapitel 4 verwendet werden, in denen manche der hier aufgelisteten Merkmale spezifiziert werden. Zum anderen sind die Befunde der Hochschulforschung einzubeziehen, die sich aus den Untersuchungen des Studierendensurveys und des Studienqualitätsmonitors ergeben haben. An ihnen können nicht nur Items verglichen werden, sondern auch Einpassungen in zugrundeliegende Strukturen und Modelle.

Beispiel einer zusammengefassten Darstellung

Aus allen bislang dargestellten Befunden und Aufarbeitungen kann nun ein **Gesamtmodell** erstellt werden, das möglichst viele Strukturen und Strukturierungen enthält, gleichzeitig den Zusammenhang innerhalb des Ausbildungssystems Hochschule und ihrer Beteiligten abbildet und die wichtigsten Indikatoren benennen kann (vgl. Abbildungen 2 und 3).

Qualitätsindikatoren in der Hochschulausbildung



Die Abbildungen sollen *Strukturen der Qualität* aufzeigen, zum einen bezogen auf die Beteiligten der Hochschulausbildung, zum anderen bezogen auf inhaltliche Dimensionen. Gleichzeitig sollen die evaluativen und funktionalen Strukturen sichtbar werden sowie die zeitliche Schiene des Ausbildungsprozesses. Aufgelistet wird dabei eine Auswahl an Indikatoren sowie deren Vernetzung. Diese Indikatoren können anhand der Merkmalslisten des Themenfeldes Studienqualität weiter ausdifferenziert werden.

Sowohl aus Gründen der Übersichtlichkeit als auch aufgrund der Darstellungsmöglichkeiten können weder alle relevanten Merkmale aufgenommen werden, noch alle möglichen Strukturen darin abgebildet werden. Somit stellen die Abbildungen eine mögliche Darstellung der Sachlage dar, die versuchen, der Komplexität gerecht zu werden.

Aus dieser Darstellung lassen sich Themengebiete herausziehen und erweitern, um Items zuzuordnen. Beispiele für solche Indikatoren sind dann:

Inhalte

- Bezüge (zur Wissenschaft, Forschung, Praxis)
- Qualifikationen (Spezialisierung, Interdisziplinarität, Allgemeinbildung, Methoden, Prinzipienverständnis, Theorieverständnis)
- Kompetenzen (Umsetzung, Kritik, Autonomie, Anwendung)
- Wissen (Fachwissen, überfachliches Wissen)

Struktur (Bedingungen Studium)

- Organisation
- Anforderungen
- Aufbau
- Ausstattung

Lehre (Transfer)

- Durchführung
- Vermittlung, Effizienz
- Kontinuität
- Didaktik
- Engagement
- Präsentation
- Interaktion

Klima (Bedingung Umwelt)

- Soziales Klima
- Kommunikation
- Beziehungen / Aufgeschlossenheit
- Kontakte / Zugänglichkeit
- Anonymität
- Gerechtigkeit
- Betreuung
- Beratung

Stress

- Über-/Unterforderungen

- Erfüllbarkeit
- Stoffmenge
- Probleme
- Belastungen
- Ängste, Sorgen
- Strategien, Vorhaben

Ergebnisse

- Zertifizierung / Studienerfolg
- Qualifikationen, Professionalität, Berufsbefähigung, Kompetenzen, Studiererträge (fachlich, allg., pers., soz., intellektuell)
- Engagement, Verantwortung
- Haltungen (Zuversicht, Kontrolle, Neugier)
- Stil, Gebildetheit, Rationalität

Die Beispiele können auf weitere Bereiche bzw. Indikatoren ausgedehnt werden. Die meisten der aufgelisteten Merkmalskomplexe lassen sich dabei weiter differenzieren und über verschiedene Elemente als mehrere Items abbilden.

Die Abbildungen umfassen gleichzeitig auch jene Bereiche und Merkmale, die im Studierendensurvey vorhanden sind. Insofern wird damit auch die Struktur des Surveys abgebildet, was die Lehr- und Studienqualität betrifft.

Definition der Studienqualität

Abschließend bleibt das Problem einer Definition der Lehr- und Studienqualität. Vor dem gesamten aufgearbeiteten Hintergrund kann sie keine spezifische sein, sondern muss Raum lassen für den jeweiligen Ansatz und gleichzeitig die Besonderheiten der Thematik beachten.

Inhaltlich geht es im Studium um:

Die Vermittlung fachlich und überfachlich relevanten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen.

die als Ergebnis die übergeordneten Bildungsziele erfüllen sollen:

Persönlichkeit, Wissenschaftlichkeit, Berufsbefähigung und bürgerliche Teilhabe

Unter den speziellen Bedingungen der Umsetzung an Hochschulen durch:

Einbeziehung von Forschung und Praxis

und den Bedingungen einer guten Ausbildung durch: *ein gutes soziale Klima, ausreichende Betreuung, gute Ausstattung, gute Studierbarkeit und Gerechtigkeit.*

Die Güte der Qualität muss an ihrer Relevanz und Effizienz ermittelt werden, die Bedingungen an ihrem Ausmaß und Nutzen.

Zusammengefasst ergibt sich daraus als Gesamtdefinition der Lehr- und Studienqualität, die all diese Aspekte einbezieht:

Effizienz der Vermittlung von fachlich und überfachlich relevanten Kenntnissen und Kompetenzen, die in einer günstigen Lernsituation unter Einbeziehung von Forschung und Praxis, Persönlichkeit, Wissenschaftlichkeit, Berufsbefähigung und bürgerliche Teilhabe ausbildet.

Folgerungen

Die Studienqualität ist komplex, vielschichtig, multidimensional und multiperspektivisch. Ihre Analyse kann in sehr unterschiedliche Richtungen, Arten und Fragestellungen resultieren. Dennoch können die Aufarbeitungen und Befunde herausstellen, dass es durchaus einfache Annäherungen dazu gibt. Dazu eignen sich grundlegende Indikatoren, einzeln oder in Verbindung mit ihren Bedingungen, als Kennwerte, Indexe oder Skalen aufgestellt.

Der wichtigste dieser Indikatoren ist der Studienertrag. Er kann bestimmt werden über die Kompetenz- ausbildung der Studierenden, den fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten, die im Studium ausgebildet und gefördert werden. Sie sind das Maß des Outcomes. Dabei erscheint der Studienertrag im Vergleich zum Studienerfolg, der stärker auf den Studienabschluss zielt, vorteilhafter, da er gezielter Fähigkeiten und Kompetenzen untersucht, deren Förderung mit dem Erfolg korrespondieren können, aber nicht müssen. Neben den geförderte Fähigkeiten sind auch die allgemeinen Orientierungen der Studierenden von Bedeutung, die übergeordnete Ziele und Werte abbilden und ebenso einen Output des Studierens darstellen.

Über die vielfältigen Arbeiten zur Thematik können die Bedingungen für den Outcome herausgestellt werden, die als Begründungen für den erreichten Studienertrag (auch für die Orientierungen) verstanden werden können. Hier haben sich verschiedene Bereiche als besonders aussagekräftig herausgebildet. Das Lehrangebot und die Lehrdurchführung mit den Bezugselementen Forschung, Praxis und Wissenschaftlichkeit, dazu die Betreuung durch Lehrende, das soziale Klima und das Engagement der Studierenden. Ein guter Indikator dafür ist das Forschende Lernen.

Ein Ziel war, einen Indikatorenstamm für die Prüfung der Lehr- und Studienqualität aufzustellen, indem alle möglichen Ansätze behandelt werden können. Der Studierendensurvey ist ein Instrument, das fast alle Fragerichtungen bereits abdeckt und durch seine Anlage die meisten Fragen prinzipiell beantworten kann. Und die Studierendenbefragung, auf der der

Survey aufbaut, erweist sich schließlich als eine notwendige und sinnvolle Form der Datenerhebung. Somit existiert mit dem Survey bereits weitestgehend ein Instrument für die Analyse der Studienqualität. Notwendig ist dazu allerdings die passende Operationalisierung der Merkmale, die je nach Fragestellung, Modell oder Theorie, mehr oder weniger aufwendig erscheinen kann, sowie die u.U. notwendig werdende Neukreierung spezieller Merkmale. Es erscheint mehr als sinnvoll, die Möglichkeiten eines bewährten Inventars zu nutzen und ausbauen, und damit nicht nur zu erweitern und zu verbessern, sondern die bislang erzielten und vorliegenden Ergebnisse mit zu nutzen und einzubinden.

Aufarbeitungen von Modellen oder Theorien auf der Basis des Studierendensurveys für empirische Forschung würde nicht nur eine systematische Weiterentwicklung des Studierendensurveys bedeuten, sondern auch eine Datenvergleichsgrundlage bieten, an denen auch ganz verschiedene Fragestellungen und Vorhaben profitieren können.

Die meisten hier dargestellten Ansätze können mittels der zusammengestellten Indikatoren abgedeckt werden. Die Komplexität der Thematik hängt mit der Vielfalt der Ausprägungen der Basiskoordinaten zusammen. Die Problematik der Analyse der Lehr- und Studienqualität ist daher vorrangig eine der Spezifizierung und nicht der Methode. Entscheidend ist die Erkenntnis, dass es nicht die eine Art der Analyse der Studienqualität gibt, sondern viele verschiedene, die zwar miteinander in Zusammenhang stehen aber jeweils unterschiedliche spezifische Erkenntnisgewinne ergeben.

Eine Gesamtaussage über die Studienqualität wird dadurch zwar komplexer aber nicht unmöglich. Die verschiedenen Perspektiven und Ziele können in Einklang gebracht werden, d.h. die Ziele und Erträge können in Abhängigkeit von den Prozessen, Bedingungen und Vorgaben betrachtet werden, unter einem Konsens der Akteure. Solche Aussagen haben natürlich keine einfache Grundlage, dazu müssen viele verschiedene, miteinander verknüpfte Merkmale bzw. Indikatoren einbezogen werden, um einen ‚Befund‘ zu erhalten und eine ‚Diagnose‘ zu erstellen.

Rahmenbedingungen

Für eine Spezifizierung der Qualitätsanalyse erscheint die Ebene des Ausbildungssystems und weiter die der Hochschulen als sinnvolle erste Differenzierung. Denn hier können sowohl die unterschiedlichen Hochschularten, von den Berufsakademien über die Fachhochschulen hin zu den Universitäten beachtet werden, wie auch die unterschiedlichen Ebenen innerhalb einer Hochschule im spezifischeren Falle.

Die institutionelle Qualitätssicherung kann als Spezialgebiet ebenfalls analysiert werden, indem Serviceeinrichtungen, Hochschulangebote und Verwaltungsleistungen durch die Studierenden beurteilt werden. Hierfür stehen im Survey ebenfalls Items zur Verfügung, desweiteren bietet auch der Studienqualitätsmonitor (SQM), der in Kooperation mit HIS durchgeführt wird, eine breite zusätzliche Datenbasis dafür. Die Frage nach den Standards der Qualitätssicherung, also die Güte der konkreten Indikatoren ist bei der Befragung der Lernenden weniger von Bedeutung, da die Studierenden ihre erlebte Situation bewerten, die durch Vorgaben, Lehre und Resultate bestimmt wird.

Die Studierenden sind ein eigener gewichtiger Faktor in der Analyse der Studienqualität. Eine studierendenzentrierte Lehre kann nur in Kooperation mit den Studierenden erfolgreich sein, womit Motivation und Engagement von Seiten der Studierenden eingebracht werden müssen und nicht nur von Lehrendenseite erwartet werden darf. Kooperation bedeutet auch Verantwortungsübernahme für das eigene Vorankommen. In dieser Hinsicht werden Lernende und Lehrende Partner bei der Wissensvermittlung. Hiermit wird auch die Notwendigkeit deutlich, Indikatoren einzubeziehen oder zu erzeugen, die die Motivation und das Engagement der Studierenden als Teil der Studienqualität betreffen. Im Survey existieren solche Items bereits seit Beginn der Untersuchungen. Sie können allerdings detaillierter auf die neuen Anforderungen ausgebaut werden.

Schließlich darf die gesellschaftliche Verantwortung der Hochschulen nicht außer Acht gelassen werden. Dazu gehört zum einen die Bevölkerung wissenschaftlich weiterzubilden und zum anderen die Studierenden auf gesellschaftliche Verantwortung vorzubereiten (was wiederum als Output verstanden werden kann).

Solche Bereiche (Ausbildungssystem, Qualitätssicherung, Studierendenengagement, gesellschaftliche Verantwortung) können als Rahmenbedingungen verstanden werden. Sie sind allerdings nur ein exemplarischer Teil der möglichen Rahmenbedingungen, die sich von den Studierenden oder der spezifischen Hochschule ableiten lassen. Zu diesen Themen können spezifische Fragen und Items für den Studierenden-survey erstellt werden, um auch jene Bereiche in Zukunft gezielter abzudecken.

Für die Neukreierung von Merkmalen erscheinen vor allem Stufenmodelle und Theorien ergiebig, seien es allgemeine Theorien wie von Bourdieu oder Parsons, oder seien es Theorien mittlerer Reichweite wie z.B. über Anomie, Coping oder Partizipation. Sie sollten genutzt werden, um in Kombination mit bestehenden Merkmalen neue Items zu erstellen, die sich in diese

vorgegebene Strukturen einbinden lassen. Solcher Art kreierte Items haben den Vorteil eines Theoriebezugs. Darüber hinaus sind Modelle und Theorien sehr nützlich, um bestehende Items zu strukturieren, sodass die spezifische Auswahl an Items begründbar wird. Diese Möglichkeiten werden allerdings noch wenig genutzt.

Referenzrahmen

Der Referenzrahmen soll die wichtigen Bereiche, Dimensionen und Indikatoren sowie Merkmale (Items/Messungen) zusammenfassen, die für die Studienqualität relevant sind. Durch die aufgearbeiteten Modelle ist ersichtlich geworden, dass diese Bereiche aber nicht nur nebeneinander existieren, sondern in vielfältigen Beziehungen zueinander stehen. Diese Zusammenhänge gilt es bei der Aufarbeitung der Studienqualität mit zu berücksichtigen. Daneben sind die unterschiedlichen Ebenen der Hochschule einzubeziehen.

Darunter fallen dann auch alle Bereiche, die bereits in der Einleitung als notwendig für die Erhebung der Studienqualität identifiziert wurden, wenn die Spezifität der Hochschule und die verschiedenen Gruppen im Ausbildungssystem berücksichtigt werden.

1. Wissenschaftlichkeit
2. Forschung
3. Theorieverständnis
4. Methodenkenntnisse
5. Überfachliche Fähigkeiten
6. Fachkenntnisse
7. Anwendungswissen
8. Praxis

Als das bestimmende Thema in der Studienqualität wurden die Kompetenzen identifiziert, die als Studierenerträge operationalisiert werden können. Dieser Output des Studiums kann in fachliche und überfachliche Kompetenzen unterteilt werden, wobei letztere sich weiter in allgemeine, kognitive, soziale und persönliche Fähigkeiten und Fertigkeiten ausdifferenzieren lassen.

Für die Studierenerträge dürfen neben den Fertigkeiten und Fähigkeiten auch die Orientierungen nicht vergessen werden, die über Hochschule und Studium hinausgehen, aber ebenfalls in einem Studium ausgebildet werden sollten. Zwar überschneiden sich diese teilweise mit überfachlichen und sozialen Fähigkeiten, gehen aber dennoch erkennbar darüber hinaus, wenn sie gesellschafts-politische, berufliche oder auch persönliche Einstellungen und Vorstellungen einbeziehen und dadurch Wertesysteme aufzeigen können. Solche Orientierungen sind wichtig, wenn es die Analyse von übergeordneten Bildungszielen geht wie z.B. die Citizenship.

Die Studienerträge bilden das erreichte Wissen und Können im Studium ab. Als eine entscheidende Kenngröße des Outputs sind dann aber gerade deren Abhängigkeiten und Zusammenhänge mit den verschiedenen anderen Bereichen der Studiensituation von Bedeutung. So zum Beispiel zu den Erwartungen der auszubildenden Kompetenzen. Sie stellen einen Ist-Soll-Vergleich heraus, der Stärken aber auch Schwächen identifizieren kann und Folgerungen zulässt, welche Bereiche besonders weiter gefördert werden müssen.

Wichtiger noch ist aber zu untersuchen, von welchen Faktoren die Ausbildung der Kompetenzen abhängt. Dazu kann analysiert werden, inwieweit die Inhalte der einzelnen Kompetenzen in der Lehre integriert sind. So kann z.B. der Ertrag in den praktischen Fähigkeiten anhand der praktischen Bezüge in der Lehre und den Studienangeboten untersucht werden. Oder die Forschungsbefähigung in Abhängigkeit von den Forschungsbezügen und der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung.

Darüber hinaus gilt es weitere Studienbedingungen heranzuziehen, die Einfluss auf die Erträge des Studiums haben. Bezogen auf die Lehre fallen darunter z.B.:

- der Aufbau und die Struktur des Studiums,
- die Lehrangebote, unterschieden nach ihren Inhalten und Bezügen,
- die Lehrdurchführung, mit der Vermittlung und der Effizienz,
- die Beratung und Betreuung der Studierenden durch die Lehrenden,
- Kommunikation und Interaktion mit Lehrenden,
- die Ausstattung, räumlich-sachlich wie auch hinsichtlich Service- und Beratungseinrichtungen der Hochschule.

Studienbedingungen, die mehr das Studieren betreffen, aber ebenfalls deutliche Auswirkungen auf den Studienertrag haben, sind:

- Studierbarkeit
- Anforderungen
- Organisation
- soziales Klima
- Beeinträchtigungen
- Schwierigkeiten und Belastungen

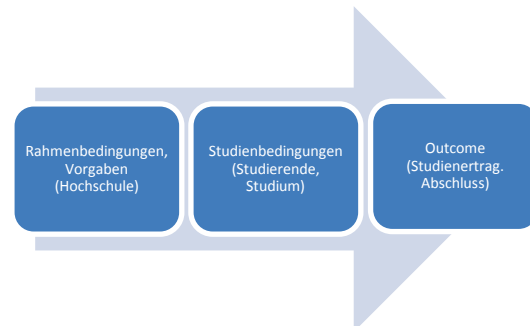
Daneben sind Bedingungen zu beachten, die sich auf die Studierenden beziehen:

- Engagement,
- Kompetenzen,
- Motive,
- Erwartungen,
- Vorhaben und Strategien,
- Wünsche und Forderungen.

Zusätzlich sind Bedingungen einzubeziehen, die die Vorgaben und Ausrichtung der Hochschule betreffen:

- Festlegungen,
- Transparenz,
- Gerechtigkeit,
- Überfüllung,
- Partizipation.

Aus all diesen Auflistungen lassen sich in einer vereinfachten Darstellung drei Bereiche bilden, die auch als Input, Throughput und Output oder als Bedingungen, Prozess und Wirkung verstanden werden können:



Jeder dieser Bereiche steht stellvertretend für die aufgeführten Bedingungen, Merkmale und Indikatoren. Diese Bedingungen lassen sich dabei ebenso wie die Erträge in verschiedene Bereiche unterteilen, sodass wichtige Einzelmerkmale (wie Forschung, Praxis, Wissenschaftlichkeit, Fachwissen etc.) in ganz unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden können. Dadurch lassen sich besonders gut Effekte auf den Output herausarbeiten.

Die Hinzunahme der einzelnen Bedingungen ergibt dann eine detailliertere Darstellung, deren einzelne Bereiche sowohl untereinander in Beziehung stehen, als auch mit dem Studienertrag (vgl. Abbildung 4). Wichtige Einzelbereiche können davon unabhängig oder in Einbettung spezifischer Bereiche erhoben werden. So z.B. das Forschende Lernen, das studienorientierte Lernen oder der Erwerb von Zusatzqualifikationen. Die Bildungsziele können durch die Kombination von Bedingungen und Erträgen bzw. unter Einschluss von Orientierungen und Werten zusammengestellt werden.

Der Aufbau des Referenzrahmens entspricht eher der Perspektive der Studierenden, was aber notwendig ist, da nur sie alle Teilbereiche erfahren und erleben. Dennoch kann die Darstellung auch auf andere Gruppen übertragen werden. Alle aufgelisteten Bereiche lassen sich prinzipiell mit dem Studierenden-survey und teilweise mit dem Studienqualitätsmonitor erheben. Noch nicht ausreichend berücksichtigte Bereiche können nun weiter ausgebaut oder erstellt werden.

Abbildung 4



Durch die Erhebung von einerseits Beurteilungen oder Zufriedenheitsäußerungen und andererseits von Situationsbeschreibung, Bedeutungszuweisung und Forderung ergibt sich ein differenziertes Bild der gesamten Situation, das wiederum Zusammenhänge zwischen den Erhebungsarten zulässt. Der Referenzrahmen fokussiert hier vorrangig die inhaltlichen Aspekte, die zur Untersuchung der Studienqualität nötig sind. Alle Bereiche stehen miteinander in vielfältigen Beziehungen und bedingen gemeinsam den Ertrag.

Die *Rahmenbedingungen* haben Einfluss auf die Lehre, das Studium und die Studiensituation, die wiederum die Erträge beeinflussen. Gleichzeitig wirkt die *Studiosituation* ebenso wie die Erträge wieder zurück auf die Rahmenbedingungen. Das Gleiche gilt für die Bereiche der Studiensituation, die sowohl untereinander in Zusammenhang stehen als auch auf die Rahmenbedingungen zurückwirken. Daher ist die Darstellung der Studienqualität nur durch ein Zusammenspiel aller Bereiche möglich.

Drei Bereiche, nämlich die Forschung, Praxis und Wissenschaftlichkeit, nehmen eine Sonderstellung ein. Sie sind zwar dem Output zugeordnet und lassen sich auch im Sinne eines Ertrags definieren, bilden gleichzeitig aber eine inhärente Schlüsselstruktur der Hochschulausbildung ab, die in allen Berei-

chen und auf allen Ebenen zu platzieren ist (z.B. als Bedingungen). Für die Analyse der Studienqualität stellen sie notwendige und unverzichtbare Indikatoren dar.

Referenzrahmen und Funktionen

Im Vergleich zum dargestellten Referenzrahmen werden in der funktionalen Betrachtung die Bereiche mehr an die Ebenen der Hochschule gebunden, die im AGIL-Schema stärker hierarchisch betrachtet werden, sowohl hinsichtlich der Funktionalität wie der Systembildung (vgl. Kapitel 5). Was im Referenzrahmen unter die Rahmenbedingungen fällt, ist im funktionalen Modell in der Bedingungsdimension aufgeteilt in das L- und das A-System. Der Bereich, der im Referenzrahmen die Studiensituation abbildet, enthält Elemente, die im funktionalen Modell in allen Kategorien vorkommen. Er enthält einerseits Bedingungen und andererseits Erträge die sowohl zur Umweltdimension als auch zum System zählen. Der Studierertrag, der im Referenzrahmen den Output meint, der bildet allerdings auch im funktionalen Modell die grundlegende Basis, nämlich die Zielverwirklichung, ab.

In der Zusammenführung bleibt aber erhalten, dass Studierende im Studium auf eine Situation treffen, die sowohl durch Vorgaben und Rahmenbedingungen bestimmt wird, in der aber auch verschiedene

Bereiche zusammenfallen, deren Ausgestaltung für die Bewältigung des Studiums und den resultierenden Ertrag entscheidend sind. Dieses Zusammenspiel, die Ausgestaltung und Organisation der einzelnen Bereiche mit dem resultierenden Ertrag bestimmen die Studienqualität.

Schlussbemerkung

Mit dem vorliegenden Bericht wird nicht der Anspruch erhoben, die Lehr- und Studienqualität umfassend analysiert zu haben. Ebenso wenig kann zum momentanen Stand eine Theorie zur Studienqualität geliefert werden. Doch um zu solchen Ergebnissen zu gelangen, bedarf es einer Diskussionsgrundlage, die offen für Kritik den Austausch anregt und die kontinuierliche Weiterentwicklung ermöglicht. Dazu wurde der Referenzrahmen der Studienqualität erarbeitet, der als Vorarbeit für theoretische Auseinandersetzungen dienen kann, gleichzeitig aber bereits Anleitungen und Hilfestellungen bieten soll. Dazu musste zuerst eine breite Basis geschaffen werden, die unterschiedliche Perspektiven und Ansätze miteinander in Beziehung setzt und das Themenfeld in all seinen Facetten einbezieht. Auch wenn das eine oder andere Thema vielleicht nicht gebührend berücksichtigt worden ist und sicherlich auch andere Theorien (z.B. von Bourdieu) intensiver aufgearbeitet werden könnten, bietet der Referenzrahmen dennoch eine Grundlage, die für die theoretische und empirische Forschung im Bereich der Hochschul- und Studierendenforschung vielfältige Ansatz- und Diskussionspunkte ermöglicht. Für unsere eigene Arbeit mit dem Studierenden-survey haben sich mit dieser Aufarbeitung bereits einige neue Überlegungen und Ansätze ergeben, die noch genauer überarbeitet und übertragen werden müssen.

Literatur

- Adam, S.: Orientierung an Lernergebnissen (learning outcomes) – eine Einführung. D 1.6, HSQL 12, September 2006.
- Ahlistich, K. / T. Ulrich-Neitzert: Grundlagen der Evaluation. In: Hennen M. (Hrsg.): Evaluation – Erfahrungen und Perspektiven. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 4. Hrsg.: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ). Mainz 2002. S. 1ff.
- Anderson, L. W. / D. R. Krathwohl / B. S. Bloom: A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman, 2001.
- Anz, C.: Beschäftigungsfähigkeit – Vereinbarkeit oder Konflikt mit Wissenschaftsorientierung. D 1.2, HSQL, Juni 2004.
- Argyris, C. / D. A. Schön: Die lernende Organisation. Stuttgart 2008.
- Baddeley A. / G. Hitch: "Working Memory", in Recent advances in learning and motivation. G. D. Bower (Ed.) New York: Academic Press, 1974.
- Baker, R. W. / B. Siryk: Student Adaption to College Questionnaire (SACQ): Manual.
- Bargel T. / F. Multrus: Das Bachelorstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors (in Vorbereitung).
- Bargel, T.: Theoretical Frame of the Student Survey and the Questionnaire (QUISS) about Study Quality and Qualification in Higher Education. (<http://cms.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/issue/concept>). Konstanz, 2009.
- Bargel, T. / M. Ramm / F. Multrus: Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung. BMBF (Hg.), Bonn, Berlin 2008.
- Bargel, T./ P. Müßig-Trapp/ J. Willige: Studienqualitätsmonitor 2007 - Studienqualität und Studiengebühren. HIS: Forum Hochschule 1/2008. Hannover 2008.
- Bargel, T.: Zur Evaluation von Studium und Lehre. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 39, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, 2002.
- Bargel, T.: Wieviele Kulturen hat die Universität? Ein Vergleich der Rollen- und Arbeitskultur in vierzig Einzelfächern. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 2. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, 1988.
- Bargel T. / G. Framhein: Zur Diskussion von Bildungszielen und zur Leistungsmessung im Hochschulbereich. In: Zapf W. (Hg.): Gesellschaftspolitische Zielsysteme. Soziale Indikatoren IV. Frankfurt/New York: Campus, 1976; 126-161.
- Bartosch, U.: Fachliche Qualifikationsrahmen. E 10.2, HSQL 27, Februar 2010.
- Bathke, G.-W. / D. Hammerschmidt / M. Hübenthal / M. Müller / C. Sattler / T. Stimpel / S. Werner: „Projektgruppe Eigenevaluation“: Studium und Lehre als Forschungsprojekt – Ansatzpunkte und Ergebnisse interner Evaluation an einem Fachbereich. Teil I: Geschichte, theoretisch-methodische Verortung und Auswertungsstrategien. In: Das Hochschulwesen. Heft 1/2005, 53. Jg., S. 16-22.
- Bayer, C.R.: Hochschul-Ranking: Vorschlag eines ganzheitlichen Ranking-Verfahrens. Abhandlungen zu Bildungsforschung und Bildungsrecht, Band 14. Berlin 2004.
- BDA/BDI/HRK: Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen stärken. Berlin 2008.
- Behrenbeck, S. / H. Brauns / C. Dose / E. Volmicke: Wissenschaftsrat: Für eine neue Lehrkultur. B 4.2, HSQL 22, Oktober 2008.
- Benz, W. / J. Kohler / K. Landfried (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre (HSQL). Berlin: Raabe, 2004.
- Benz, W.: Die Bedeutung der Wissenschaft für das Studium. D 2.4, HSQL 17, September 2007.
- Bergan, S.: Der Bologna-Prozess – Sicht des Euro-Parates. B 3.1; HSQL 29, August 2010.
- Beywl, W. / L. Balzer: Die Weichen richtig stellen. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 4, 2008.
- Bieri, S.: Programmakkreditierung. Eine kritische Analyse. F 1.3, HSQL 15, Mai 2007.
- Bloom, B. S. / M. D. Engelhart / E. J. Furst / W. H. Hill / D. R. Krathwohl (Ed.): Taxonomy of educational objectives – the classification of educational goals – handbook 1: cognitive domain. B. S. Bloom Ed. New York: Longmans, Green, 1956.
- Bloom, B.: Taxonomy of Educational Objectives – The Cognitive Domain. New York: Longman, 1956.
- Bobzin, J. / H. Faßbender / C. Miosge: Wie wird die Nachhaltigkeit des Qualitätsmanagements sichergestellt? In: Winde M.: Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. 2010, S. 36-45.
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt 1982.

- Braun, E. / B. Gusy / B. Leidner / B. Hannover: Kompetenzorientierte Lehrevaluation - Das Berliner Evaluationsinstrument für selbst eingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54 (1), 2008, S. 30-42.
- Bretschneider, F. / J. Wildt (Hg.): *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen*. Bielefeld 2005.
- Brinckmann, H. u.a.: *Die Einheit von Forschung und Lehre: Über die Zukunft der Universität*. Wetzlar, 2002.
- Brown, J. S. / A. Collins / S. Duguid: Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 1989, p. 32-42.
- Bruner, J. S.: *Beyond the information give*. New York, Norton & Co., 1973.
- Bucher, U.: Excellence-Kultur und konsequente Anwendung des EFQM Modells am Beispiel der Hochschule Luzern. E 9.9, HQSL 30, November 2010.
- Bundesassistentenkonferenz (Hg.): *Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen*. Bonn, Januar 1970 (Schriften der BAK, 5; Neudruck im UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld 2009).
- Bürger, S. / Teichler U.: Besondere Komponenten der Studiengangsentwicklung. HQSL, E 3.1, Juni 2004.
- Carell, A. / J. Ricken / U. Wilkens: Spielarten forschenden Lehrens und Lernens in der Hochschule. E3.2, HSQL 36, Februar 2012.
- Carstensen, D. / S. Hofmann: Qualität in Lehre und Studium: Begriffe und Objekte. C 1.1, HSQL, 2004.
- Chelmsky, E.: Thoughts for a new evaluation society. *Evaluation*, 1(3), 1997, S. 97-109.
- Cook, T. D. / W. R. J. Shadish: Program evaluation: The wordly science. *Annual Review of Psychology*, 37, 1986, S. 193-323.
- Cronbach, L. J.: Course improvement through evaluation. In: *Teachers College Record*, 64, No. 8, May 1963, S. 672-683.
- Deci, E. L. / R. M. Ryan: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 2/1993, S. 223-239.
- DeGEval (Hrg.): *Standards für Evaluation*, 4. Auflage, Mainz: DeGEval – Deutsche Gesellschaft für Evaluation, 2008.
- Dehnbostel, P.: *Berufliche Weiterbildung – Grundlagen aus arbeitnehmerischer Sicht*. Berlin 2008.
- Dettleff, H.: Hochschulreform und die neue Debatte zum Thema Beschäftigungsfähigkeit. D 2.1-2, HQSL 33, Juli 2011.
- Deutsches Institut für Normung e.V. (Hrsg.): *DIN EN ISO 9000:2000: Qualitätsmanagement-Systeme – Grundlage und Begriffe (Entwurf Januar 2000)*. Berlin.
- Dewey, J.: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Hrsg. von Jürgen Oelkers. Weinheim 1993.
- Dewey, J.: *How we think*. Boston: Heath, 1910.
- Dieckmann, H. / B. Lehmann: Zur Qualität im Fernstudium und -unterricht. D 5.4, HQSL 23, Januar 2009.
- DIHK: *Die Studienreform zum Erfolg machen! – Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen*. Berlin 2008.
- Dippelhofer-Stiem, B.: Forschendes Lernen im Studium? Eine Idee im Spannungsfeld von studentischen Kompetenzen und institutionellen Möglichkeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 1985, Nr. 4, S. 481-500.
- Donabedian, A.: Evaluating the Quality of Medical Care. S. 691-729, in: *The Milbank Quarterly*, 83. Jahrgang, Heft 4. 2005.
- Donabedian, A.: Explorations in Quality Assessment and Monitoring: The Definition of Quality and Approaches to its Assessment. *Ann Arbor* 1980.
- Donabedian, A.: In Tegethoff H.-G.: *Das Hochschulwesen*, 2/2005.
- Dräger, J. / F. Ziegele: Qualitätsentwicklung und gesellschaftliche Verantwortung – Handlungsansätze der CHE. B 4.7, HQSL 31, Februar 2011.
- DRQ. Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“. Februar 2009.
- Ebel-Gabriel, C.: Qualitätssicherung an Hochschulen – Konzepte, Prozesse, Akteure. B 1.1, HQSL, 2004.
- Eckstein, K. / C. Kaiser / K. Wilbers / M. Wittmann / M. Zirm: *Prozessorientiertes Qualitätsmanagement des Studiums am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*. E 7.10, HSQL 35, Dezember 2011.
- Eisner, E.: Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum. In: *AERA Monograph series on curriculum evaluation*, No. 3. Chicago: Rand McNally, 1969, S. 1-18.

- Engel, U. (Hg.): Praxisrelevanz der Methodenausbildung. Sozialwissenschaftliche Tagungsberichte Band 5. Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn 2002.
- Engel, U.: Methodenlehre empirische Sozialforschung. Bedarf und Reformperspektiven. In: Engel U. (Hg.): Praxisrelevanz der Methodenausbildung. Sozialwissenschaftliche Tagungsberichte Band 5. Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn 2002, S. 19-34.
- Engeln-Müllges, G. / S. Pawelke: Ausbildungsintegration bei gestufter Studienform. E 8.12, HSQ 21, August 2008.
- Entwistle, N. / M. Hanley / D. J. Hounsell: Identifying distinctive approaches to studying. In: Higher Education 8 (1979), S. 365-380.
- Erpenbeck, J. / L. v. Rosenstiel: Kompetenz: Methodische Worthülse oder innovatives Konzept? In: Wirtschaftspsychologie aktuell, 3/ 2005.
- Euler, D.: Forschendes Lernen. In: Spoun, S. / W. Wunderlich (Hg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 2005, S. 253-272.
- Euler, D.: Schlüsselqualifikationen zwischen Idee und Wirklichkeit. In: PANORAMA Nr. 6/2000, 2002 [Themenheft „Ende der Schlüsselqualifikationen“], S. 14-15.
- Faulstich, P. / S. Schmidt-Lauff: Praktika im Diplomstudium – Schwerpunkt Erwachsenenbildung. In: Schulze-Krüdener J. / H.-G. Homfeldt (Hg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, 2003. S. 54-64.
- Freeman, R. E.: Strategic Management – A Stakeholder Approach. Boston, 1984.
- Friedrich, H.R.: Nationale und internationale Grundlagen der Qualitätssicherung an Hochschulen. A 2.1, HSQ 18, Dezember 2007 (auch HSQ 2004).
- Gaethens, P.: Qualität in Studium und Lehre – Die Position der Hochschulrektorenkonferenz. B 4.4, HSQ 2004.
- Gagné, R.M.: The conditions of learning. New York u.a.: Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- Gagné, R.M. / M.P. Driscoll: Essentials of learning for instruction. Englewood Cliffs, N. Y.: Prentice-Hall, 1988.
- Gehmlich, V.: Fach- und disziplinbezogene Beschreibung niveauspezifischer Lernergebnisse – Subject Benchmarking Statements. E 10.1, HSQ 26, November 2009.
- Gehmlich, V.: Subject Benchmark Statements für Betriebswirtschaftslehre als fachwissenschaftlicher Orientierungsrahmen. E 10.3, HSQ 27, Februar 2010.
- Georg W. / T. Bargel: Individuelle und institutionelle Bedingungen für den Studienabbruch. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 2012, Heft 4, S. 396 – 398.
- González, J. / R. Wagenaar (Hg.): Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess. Eine Einführung. Universität Duesto, Bilbao 2008.
- Grimm, R.R.: Von der Programmakkreditierung zur Systemakkreditierung. F 1.1, HSQ 24, April 2009.
- Guba, E. G. / Y. S. Lincoln: Fourth Generation Evaluation, Newbury Park, CA.: Sage 1989.
- Hadji, C. / T. Bargel / J. Masjuan: Étudier dans une université qui change. Le regard des étudiants de trois régions d'Europe. Presses Universitaires de Grenoble 2005.
- Hage, N. el: Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente und Grundlagen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.), Bonn 1996.
- Hage N. / T. Bargel: HIS-Magazin 1/2013, 1999, S. 3 – 5.
- Haller, H.-D.: Evaluation von Lehre - ein Weg zu einer effektiveren Wissenschaft? (<http://www.user.gwdg.de/~hhaller/lehrevaluation.doc>, Stand 2010).
- Hanny, B. / C. Heumann: Der Prozess der Programmakkreditierung – Grundstrukturen. F 3.1, HSQ 19, Februar 2008.
- Hanny, B.: Gegenstände der Akkreditierung – Programme, Institutionen, Prozesse, Systeme. F 1.2, HSQ 17, September 2007.
- Hansen, U. / T. Henning-Thurau / M. F. Langer: Qualitätsmanagement von Hochschulen: FACULTY-Q als Erweiterung von TEACH-Q. Die Betriebswirtschaft, 60(1), 2000, S. 23-38.
- Harvey, B.: Die Hauptmerkmale des schottischen Qualitätssicherungssystems. F 8.10, HSQ 33, Juli 2011.
- Harvey, L. / B. Stensaker: Quality Culture: understanding, boundaries, linkages. In: European Journal of Education, Vol. 43, No. 4, 2008.
- Harvey, L. / D. Green (1993): Defining Quality. In: Assessment and Evaluation in Higher Education, Band 18, Nr.1, S.9-34.

- Healey, M. / A. Jenkins: Developing undergraduate research and inquiry. The higher Education Academy. June 2009. (zitiert in Heidman et al. 2011).
- Heid, H.: Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Helmke, A. / W. Hornstein / E. Terhart (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim, Basel: Beltz 2000, S. 41-51.
- Heidmann, F. / A. Klose / J. Vielhaber: Erlebbar machen von Forschung für Studierende an Fachhochschulen. E 3.4, HSQL 32, Mai 2011.
- Heine, Ch.: Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium (HIS:Forum Hochschule Nr. F07/2012)
- Hellmer, J.: Forschendes Lernen an Hamburger Hochschulen – Ein Überblick über Potentiale, Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen. In: Huber L. / J. Hellmer / F. Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, 2009, S. 201-223.
- Hennen, M. (Hg.): Evaluation – Erfahrungen und Perspektiven. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 4. Hg.: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ). Mainz 2002.
- Hennen, M.: Die Zukunft der Evaluation. In: Hennen M. (Hrsg.): Evaluation – Erfahrungen und Perspektiven. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 4. Hg.: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ). Mainz 2002. S. 82ff.
- Herrmann, D.: Die Akkreditierung von Joint Programmen im europäischen Kontext. F 7.4, HSQL 34, Oktober 2011.
- Herzer, M. / U. Schmidt: Strukturierte Promotion und Qualitätssicherung. E 8.17, HSQL 35, Dezember 2011.
- Heuchemer, S. / B. Szczyrba: Studierendenzentrierte Lehre – Von der lehrenden zur lernenden Hochschule. E 2.6, HSQL 31, Februar 2011.
- Heusser, R. / S. Felder / T. S. Gerber: Quality Audits. HSQL, E 7.5, HSQL 9, März 2006.
- HIS-Magazin: Wege aus der Black Box. 1/2013, S. 3-5.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum. Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2006, Bonn.
- Hoffman, H.W.M.: Qualifikationsprofile: Instrumente zur Qualitätssicherung nicht nur im Bereich der Ingenieurwissenschaften und Informatik. E 10.4, HSQL 29, August 2010.
- Hopbach, A.: Qualitätsanforderungen an Akkreditierungsagenturen. F 1.5, HSQL 21, August 2008.
- Hopbach, A.: Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen. F 2.1, HSQL 20, Mai 2008b.
- Hopbach, A.: European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA. B 3.3, HSQL 30, November 2010.
- Hörig, M. / C. Tück: Qualitätssicherung aus Sicht von ESIB. B 3.6, HSQL 13, Dezember 2006.
- Horn, K.-P.: Das Praktikum aus der Sicht der allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Schulze-Krüdener, J. / H.-G. Homfeldt (Hg.): Praktikum - eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, 2003, S. 3-13.
- Hornbostel, S.: Welche Indikatoren zu welchem Zweck: Input, Throughput, Output. In: Röbbcke, M. / D. Simon (Hg.): Qualitätsförderung durch Evaluation? Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung GmbH (WZB). Berlin 1999, S. 55-72.
- HRK (Hg.): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. HRK Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004. Bonn 2004.
- HRK, Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut (ACQUIN) (Hg.): Pilotprojekt für Lehre und Studium, Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung, Policy Paper, Oktober 2006.
- HRK: Empfehlungen zur weiteren Entwicklung des Bolognaprozesses. Entschließung der Mitgliederversammlung der HRK vom 4.5.2007.
- HRK: Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. SS 2010. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2010.
- HRK: http://www.hrk.de/de/downloads/dateien/Hochschulen_in_Zahlen_2011.pdf (Stand 2011).
- HSQL: Handbuch Qualität in Studium und Lehre, 1-30, Berlin: Raabe, 2000-2011.
- Huber, L. / J. Hellmer / F. Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, 2009.
- Huber, L.: Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. Die Hochschule, 13 (2), 2007, S. 29-49.

- Hundt, D.: Zur qualitativen Weiterentwicklung von Studium und Lehre im Kontext des Bologna-Prozesses. B 4.8, HQSL 25, Juli 2009.
- Isserstedt, W. / E. Middendorff / M. Kandulla / L. Borchert / M. Leszczensky : Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Hannover, 2010.
- Janssen, J. / O. Dahmann / C. Feller: Wie greifen Hochschulstrategie und Qualitätsmanagement ineinander?. In: Winde, M.: Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. 2010, S. 18-25.
- Jarratt Report: "Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities", CVCP London, 1985.
- Johnes, J. / T. Taylor: Performance Indicators in Higher Education. UK Universities. Society for Research into Higher Education. 1990.
- Jorzik, B. Die Aufwertung der Lehre als wissenschaftspolitisches Desiderat. A 2.5, HSQL 34, Oktober 2011.
- Kamiske, G.F.: Qualitätsmanagement – eine multimediale Einführung. München, Wien, 2001.
- Kaplan, R.S. / D.P. Norton: Balanced Scorecard: Strategien erfolgreich umsetzen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 1997.
- Kember, D. / K.-P. Kwan: Lectures Approaches to Teaching and their Relationship to Conceptions of Good Teaching. In: Instructional Science 28/2000, S. 469-490.
- Kluge, N. / A. Neusel / U. Teichler: Beispiele praxisorientierten Studiums. BMBW Werkstattberichte 35. Bonn 1981.
- KMK: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, Beschluss vom 21.04.2005.
- Köcher, T.: Sicherung der Studierbarkeit durch Qualitätsmanagement in Studium und Lehre – ein Projekt des Verbundes Norddeutscher Universitäten. C2.8, HSQL 36, Februar 2012.
- Kohler, J.: Kriterien und Standards. D 1.1, HSQL, 2004.
- Kohler, J.: Europäische Qualifikationsrahmen und ihre Bedeutung für die einzelstaatlichen Studiensysteme. D 1.4, HQSL 14, März 2007.
- Kohler, J.: Standards and Guidelines for Quality Assurance in EHA. F 7.2, HQSL 15, Mai 2007b.
- Kohler, J.: Bologna und die Folgen – nach der Konferenz von London. A 1.1, HSQL 16, Juli 2007c.
- Kohler, J.: Sachliche Maßgaben des Entscheidens: Topoi, Kriterien, Standards, Indikatoren. D 1.1, HSQL 21, August 2008.
- Kohler, J.: Bologna-Instrumente als Förderung von Mobilität und Internationalisierung. D 3.6, HQSL 19, Februar 2008b.
- Kohler, J.: Akkreditierungsentscheidungen bei der Programmakkreditierung: Inhalte, Wirkungen, Geltung und Veröffentlichung. F 3.5, HQSL 23, Januar 2009.
- Kohler, J.: Bologna und die Folgen – nach der Konferenz von Leuven. A 1.1, HSQL 25, Juli 2009b.
- Kohler, J.: Bologna, der Europäische Hochschulraum und die Folgen – nach der Konferenz von Budapest und Wien. A 1.1, HQSL 29, August 2010.
- Kolb, D.A.: Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
- Krempkow, R.: Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. UVW UniversitätsVerlagWebler 2007, Bielefeld.
- Kronthaler, L.: Leitbildentwicklung und Profilbildung. E 4.1, HQSL 2004.
- Kühl, S.: Forschendes Lernen und Wissenschaftsbetrieb. Zur Erfahrung mit einem soziologischen Lehrforschungsprojekt. In: Huber, L. / J. Hellmer / F. Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, 2009, S. 99-113.
- Künzel, R.: Aktive Qualitätssicherung und -entwicklung in Lehre und Studium. E 2.2, HSQL 2004.
- Künzel, R.: Cluster-Akkreditierung. F 4.1, HSQL 10, Mai 2006.
- Künzel, R.: 10 Jahre Akkreditierung in Deutschland. Eine (system-)kritische Rückschau. B 1.4, HQSL 26, November 2009.
- Landfried, K. / U. Senger: Neue Lehr- und Lernformen. E 5.4, HSQL 2004.
- Leetz, F. / A. Leinweber: Berufs- und tätigkeitsbegleitende Studienkonzepte aus Sicht der Akkreditierung. F 5.5, HSQL 35, Dezember 2011.
- Leichsenring, H. / S. Sippel / C.-H. Hachmeister: CHE-QUEST – Ein Fragebogen zum Adaptationsprozess zwischen Studierenden und Hochschule. CHE Centrum für Hochschulentwicklung GmbH. Arbeitspapier Nr. 144, März 2011.
- Leinweber, A. / K. Mayer-Lantermann: Im Spagat zwischen Anforderungen ECTS-basierter Vergleichbarkeit und programmatischer Profilbildung. F 5.2, HQSL 23, Januar 2009.
- Leonard, D.C: Learning Theories, A to Z. Westport, Conn.: Oryx Press, 2002.

- Lind G.: Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. 2. Aufl. Berlin, Logos Verlag 2000.
- Luhmann, N.: Perspektiven für Hochschulpolitik. In: Luhmann, N. (Hg.): Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. 3. Aufl., Opladen, 1987.
- Maikämper, M.: Anforderungen an Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre aus studentischer Sicht. B 4.11, HSQL 35, Dezember 2011.
- Mandl H. / G. Reinmann-Rothmeier: Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens. In: Dörr, G. / K.L. Jüngst (Hg.): Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen. Weinheim, 1998, S. 193-205.
- Mehlhorn, A. / S. Erbe: Qualitätssicherung und Programmakkreditierung an einer privaten Weiterbildungsuniversität mit Netzwerkcharakter. E 9.10, HSQL 33, Juli 2011.
- Miebach B.: Strukturalistische Handlungstheorie: Zum Verhältnis von soziologischer Theorie und empirischer Forschung im Werk Talcott Parsons. Opladen 1984.
- Minks, K.-H. / K. Briedis: Der Bachelor aus Sicht der Absolventen. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Absolventen mit Bachelorabschlüssen. In: Stifterverband – Positionen: Karriere mit dem Bachelor. Berufswege und Berufschancen. 2005.
- Mittelstraß, J.: Wissen und Grenzen. 2001.
- Mörth, A. / A. Pellert: Wege zur Qualitätskultur. C 2.1, HSQL 34, Oktober 2011.
- Müller, W. / T. Köcher: Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung – ein Blick von Innen aus der Sicht der Hochschulen. B 1.3, HSQL 25, Juli 2009.
- Müller-Böling, D. (Hg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Forschung, Lehre, Management. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 1995.
- Müller-Böling, D.: Qualitätsmanagement. In: Hanft, A. (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied, 2001, S. 388-395.
- Müller-Böling, D. / C. Berthold / F. Buch: Qualitätsermittlung, Qualitätssicherung und Qualitätserhöhung. C 1.2, HSQL 2004.
- Multrus, F.: Skalenentwicklung zur Messung der Lehr- und Studienqualität. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 36. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, November 2001.
- Multrus, F. / T. Bargel / M. Ramm: Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin 2008.
- Multrus, F.: Methodische Aufarbeitung zum Studienqualitätsmonitor im Vergleich zum Studierenden-survey. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 54. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, April 2009.
- Multrus, F.: Forschungs- und Praxisbezug im Studium. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 57. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, 2009b.
- Multrus, F. / M. Ramm / T. Bargel: Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin 2011.
- Multrus, F.: Forschung und Praxis im Studium. BMBF (Hg.). Bonn, Berlin 2012.
- Multrus, F. / H. Simeaner / T. Bargel: Studienqualitätsmonitor. Datenalmanach 2007 – 2010. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 64, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, Januar 2012.
- Münch, R.: Über Parsons zu Weber: Von der Theorie der Rationalisierung zur Theorie der Interpenetration. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 9, Heft 1, Januar 1980, S.18-53.
- Münch, R.: Theorie des Handelns. Zur Reflexion der Beiträge von Talcott Parsons, Emile Durkheim und Max Weber. Frankfurt/M, 1982.
- Nägeli, R.A.: Europäische Kompetenz-Konzepte im Bildungsbereich. D 1.3, HSQL 2004.
- Newton, J.: What is Quality? In: Embedding Quality Culture in Higher Education. A Selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance, EUA, 2007.
- Nygaard, C. / B. Kristensen: Qualitätsmaßnahmen an der Copenhagen Business School – Aufbau einer Qualitätskultur im Hochschulwesen. E 9.8, HSQL 28, Mai 2010.
- Obernitz, S. / K. Heidenreich: Employability. D 2.1-1, HSQL 30, November 2010.
- Orr D. / C. Gwosć / N. Netz: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008-2011. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Parsons, T. / G.M. Platt: Die amerikanische Universität. Frankfurt, 1990.

- Pasternak, P.: Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes. Bonn, 2006.
- Pasternak, P.: Die Einheit von Forschung und Lehre. *duz-Magazin* 02/2008.
- Peterßen, W.H.: Kleines Methoden-Lexikon. 2. Auflage. Oldenburg Verlag, München, 2001.
- Piaget, J.: *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. (Hg. von F. Fatke). Frankfurt/M., 1983.
- Raffée, H. / F. Merkel: Qualitätsmanagement von Alumni-Organisationen. E 9.7, HQL 28, Mai 2010.
- Ramm, M. / F. Multrus / T. Bargel: Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin 2011.
- Reinmann, G.: Wie praktisch ist die Universität? In: Huber, L. / J. Hellmer / F. Schneider (Hg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: UniversitätsVerlag-Webler, 2009, S. 36-52.
- Reischmann, J.: *Weiterbildungs-Evaluation: Lernerfolge messbar machen*. Augsburg: Luchterhand, 2006.
- Reisert, R. / D. Carstensen: *Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren*. HIS GmbH Hannover, Kurzinformation Spezial vom März 1998. ISSN 0931-8143.
- Reuke, H.: Zwei Seiten einer Medaille: Evaluation und Akkreditierung. In: Reil, T. / M. Winter (Hg.): *Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis*. Forum der Hochschulpolitik. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag, 2002, S. 103-109.
- Richthofen, v. A.: Qualitätsentwicklung an der Hochschule Niederrhein auf Basis eines zentralen Evaluationsverfahrens. In: Rudinger, G. / B. Krahn / C. Rietz (Hg.): *Evaluation und Qualitätssicherung von Forschung und Lehre im Bologna-Prozess.. Tagungsbericht*. Bonn, 2008.
- Richthofen, v. A.: Verbesserung der Handlungskompetenz von Hochschulabsolventen. E 3.5, HQL 23, Januar 2009.
- Rogers, C.: *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Merrill, 1969.
- Sanders, J.R.: *Aspekte der Entwicklung und Verbreitung der Evaluationsstandards*, 25. 2000.
- Schade, A.: Zentrale Kriterien bei Erst- und Folgeakkreditierungen. F 2.1, HSQL 2004.
- Schaeper, H. / K. Briedis: Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. HIS-Projektbericht. Hannover 2004.
- Schaeper, H. / J. Wildt: Kompetenzziele des Studiums, Kompetenzerwerb von Studierenden, Kompetenzorientierung der Lehre. In HIS (Hg.): *Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung „Studienqualität“*. Bielefeld 2010, S. 64-83.
- Schein, E.H.: *Organisationskultur. The Ed Schein Corporate Culture Survival Guide*. Edition Humanistische Psychologie, 3. Auflage. Bergisch Gladbach. 2003.
- Schermutzki, M.: Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsvermittlung. E 3.3, HQL 16, Juli 2007.
- Schermutzki, M.: Learning Outcomes – Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsvermittlung. E 3.3, HSQL 20, Mai 2008.
- Schimank, U.: Qualitätssicherung der Lehre: Makro- und mikropolitische Konfliktlinien. C 2.4, HQL 31, Februar 2011.
- Schleiermacher, F.: *Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn (1808)*. Anrich, E. (Hg.): *Die Idee der deutschen Universität*. Darmstadt, 1956, S. 219-308.
- Schlicht, U.: Notwendige Reformen machen nicht glücklich – Ein Blick von außen. B 1.2, HQL 28, Mai 2010.
- Schmidt, U.: Ausgewählte Ergebnisse der Evaluation unter systemischer Perspektive. In: Hennen, M. (Hg.): *Evaluation – Erfahrungen und Perspektiven*. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 4. Hg.: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ). Mainz 2002, S. 47ff.
- Schmidt, U.: Zwischen Messen und Verstehen. Anmerkungen zum Theoriedefizit in der deutschen Hochschulevaluation. *evaNet-Positionen* 06/2005.
- Schmidt, U.: Aufbau, Funktionsweise, Effekte und Wirkungsgrenzen einer systematischen hochschuleigenen Qualitätssicherung. E 9.5, HQL 19, Februar 2008.
- Schmidt, U.: Wie wird Qualität definiert? In: Winde, M.: *Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement*. 2010, S. 10-17.
- Schneider, R. / J. Wildt: *Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung*. In: Huber, L. / J. Hellmer / F. Schneider (Hg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, 2009, S. 53-68.
- Schreier, G. / E. Winbauer: *Prozessmonitoring*. E 7.6, HSQL 9, März 2006.

- Schulmeister, R.: Pädagogisch-psychologische Kriterien für den Hochschulunterricht. In: Huber, L. (Hg.): *Ausbildung und Sozialisation an der Hochschule* (Band 10 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft). Stuttgart 1983, S. 331-354.
- Schulze, W.: Die Rolle von Hochschulräten bei der Qualitätsentwicklung von Hochschulen. C 3.1, HSQL 35, Dezember 2011.
- Schulze-Krüdener, J. / H.-G. Homfeldt (Hg.): *Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf*. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, 2003.
- Scriven, M.: The methodology of evaluation. In: Tyler, R.W. et al.: *Perspectives of curriculum evaluation*. AERA Monograph series on curriculum evaluation, No. 1. Chicago: Rand McNally, 1967.
- Scriven, M.: *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park: Sage, 1991.
- Seckelmann, M.: Rechtliche Rahmenbedingungen von Evaluationen. A 1.3, HSLQ 27, Februar 2010.
- Smith E. / R.W. Tyler: *Appraising and recording student progress*. New York: Harper & Row, 1942.
- Stahr, I. / F. Bosbach: Mentoring als Teil der Hochschulstrategie für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre. D 4.4, HSQL 31, Februar 2011.
- Statistisches Bundesamt: *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen - Vorbericht WS 2009/10*. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden, 2010.
- Stein, D.: *Situated learning in adult education*. Eric Digest, 195, URL: http://www.eric.ed.gov/ERIC Docs/data/ericdocs2sql/content_storage_0170000 019b/80/15/5e/58.pdf (vom 24.8.2009).
- Steinheimer, K.-H. / B. Kassebaum: *Qualität von Studium und Lehre – Der gewerkschaftliche Blick*. B 4.9, HSQL 15, Mai 2007.
- Stifterverband: *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit – Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen*. Reihe Positionen, Juni 2004.
- Stock, M.: *Hochschule, Professionen und Modernisierung. Zu den professionssoziologischen Analysen Talcott Parsons*. In: *Die Hochschule* 1/2005.
- Stufflebeam, D.L. / A. J. Shinkfield: *Systematic Evaluation*. Boston, MA.: Kluwer-Nijhoff, 1985.
- Stufflebeam, D.L.: *Evaluative Research. Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*. New York: Russell Sage, 1967.
- Stufflebeam, D.L.: *Evaluation as Enlightenment for Decision-Making, Improving, Educational Assessment and an Inventory of Measures of Affective Behavior*. In: Beatty, W.H. (ed.): *Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)*, Washington, D.C.: NEA, 1969, S. 41-73.
- Suchman, E.: *Evaluative Research*. New York: Russell Sage, 1967.
- Sursock, A.: *Qualitätskultur und Qualitätsmanagement*. C 2.2, HSQL 2004.
- Sursock, A.: *Das Institutional Evaluation Programme der EUA*. F 9.1, HSQL 19, Februar 2008.
- Syrbe, M. / C.R. Bayer: *Ein quantitatives Wirkungsmodell von Universitäten*. Beiträge zur Hochschulforschung (3), Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, 1997, S. 267-281.
- Teichler, U. / H. Schomburg: *Generation Vielfalt: Bildungs- und Berufswege der Absolventen von Hochschulen in Deutschland 2006-2008*. Kassel 2009.
- Thielen, M.: *Hochschulpolitische Zielsetzungen aus Sicht des Bundes*. A 2.3, HSQL 24, April 2009.
- Tight, M.: *Researching Higher Education*. Open University Press. Glasgow, 2003.
- Tück, C.: *Für mehr Transparenz und Vertrauen: das Europäische Register für Qualitätssicherung*. F 9.2, HSQL 22, Oktober 2008.
- Tyler, R.W.: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1950.
- Vedung, E.: *Evaluation Research and Fundamental Research*. In: Stockman, R. (Hg.): *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*, Band 1 aus der Serie *Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung*, Leske + Budrich, 2000, S. 103-126.
- Vossenkuhl, W.: *Die Qualitäten von Hochschulen. Ihre Förderung und Sicherung*, C 2.3, HSQL 11, Juli 2006.
- Vygotsky, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, 1978.
- Wagenschein, M.: *Verstehen lehren*. Weinheim, 1968.
- Wildt, J.: *Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung?* In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23. 2005, H. 2, S. 183-190.
- Wildt, J.: *Kompetenzen als Learning Outcomes*. In: *Journal Hochschuldidaktik*, 17 (1) 2006, S. 6-9.
- Williams, P.: *Qualitätssicherung im Vereinigten Königreich – Aus Erfahrung gelernt und den Grundstein gelegt*. F 8.3, HSQL 13, Dezember 2006.

- Willige, Janka; Woisch, Andreas: Studienqualitätsmonitor - Bundesweite Online-Befragung zur Studienqualität. HIS: Magazin 3/2012, S.7
- Winde, M.: Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. Edition Stifterverband. 2010.
- Wintermantel, M.: Qualität in Studium und Lehre. B 4.4, HQSL 31, Februar 2011.
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur weiteren Differenzierung des Tertiären Bereichs durch duale Fachhochschul-Studiengänge. Drs. 2634/96 Berlin, 1996.
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation. In: ders.: Empfehlungen und Stellungnahmen 1996, Band I, Köln. 1996b.
- Wissenschaftsrat: <http://www.forum.uni-kassel.de/hsr/statements/wir97.shtml>. Stand 1996 (1996c).
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse in Deutschland. 2000.
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen. Drs. 5102/02. Köln, 2002a.
- Wissenschaftsrat: Stellungnahme Schwerpunkte der Forschung an den Hochschulen. Stellungnahme zum Programm der Sonderforschungsbereiche. Drs. 5107-02, Januar 2002b.
- Wissenschaftsrat: Leitfaden der institutionellen Akkreditierung. Drs. 7078-06, Berlin, Januar 2006.
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Drs. 8639-08, 2008.
- Wolff, K. D.: Prozessqualität des Studienangebots und ihre Akkreditierung. F 1.6, HSQL 17, September 2007.
- Wottawa H. / H. Theirau: Lehrbuch Evaluation. Bern. 1998.
- Zaugg, R.: Die Operationalisierung von Kompetenzkonzepten in der Studiengangsentwicklung. E 5.3, HQSL 2004 und HQSL 31, Februar 2011.
- Zervakis, P.A.: Die Einheit von Forschung und Lehre als gelebte Realität. In: HRK (Hg.): Gute Lehre. Frischer Wind an deutschen Hochschulen. Bonn 2011, S. 96-97.
- Zink, K.J. / S. Seibert: ISO, TQM, EFQM und andere Verfahren. E. 7.8, HQSL 14, März 2007.

