

Qualität messen – Qualität managen

Leistungsparameter in der
Hochschulentwicklung

Dokumentation zur gleichnamigen
Tagung am 26./27. Oktober 2004 in Köln

Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2005

Diese Publikation dokumentiert die Herbsttagung „Qualität messen – Qualität managen, Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung“, die von dem Projekt Qualitätssicherung der Hochschulrektorenkonferenz im Oktober 2004 im Maternushaus Köln veranstaltet wurde.

This publication is a documentation of the conference "Measuring quality - Managing quality, developments in higher education institutions through performance-based parameters", organised by the Quality Assurance Project of the German Rectors' Conference, held in October 2004 in the Maternushaus, Cologne.

Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2005

Diese Publikation ist im Rahmen des Projekts Qualitätssicherung entstanden, das die HRK mit Fördermitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchführt.

Die HRK dankt dem BMBF für die freundliche Unterstützung.

Herausgeber:
Dr. Achim Hopbach, Véronique Chalvet

Redaktion:
Dr. Achim Hopbach, Véronique Chalvet,
Waldemar Dreger

Ahrstr. 39, D-53175 Bonn
Tel.: +49/(0)228/8870
Telefax: +49/(0)228/887110
e-mail: hopbach@hrk.de
Bestellung: ruetter@hrk.de
internet: <http://www.hrk.de>,
<http://www.projekt-q.de/>

Bonn, Mai 2005

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung durch die Hochschulrektorenkonferenz.

Reprinting and use in electronic systems of this document or extracts from it are subject to the prior written approval of the German Rectors' Conference.

ISBN 3-938738-03-0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Qualität messen – Qualität managen, Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung	9
Achim Hopbach	

1. Einführung

Grußwort	14
Peter Gaehtgens	

Grußwort	19
Wolf-Michael Catenhusen	

Twin developments in quality assurance in higher education – from input to output measures: from an external to an internal focus	25
Richard Lewis	

2. Leistungsmessung in Lehre und Forschung

2.1. Leistungsparameter im Studium

Qualität messen – Qualität managen: Leistungsparameter im Studium	44
Andrea Schenker-Wicki	

Leistungsparameter für Studium und Lehre	51
Gero Federkeil	

Sprachprüfungen als Instrument der Qualitätssicherung in Lehre und Studium	55
Rüdiger Grotjahn	

2.2. Leistungsparameter in der Forschung

Leistungsparameter in der Forschung – Leibniz-Gemeinschaft	64
Ludger Viehoff	

Das CHE Forschungsranking – Forschungsaktivität an deutschen Universitäten im Vergleich	71
Sonja Berghoff	
Forschungsevaluation in Niedersachsen	77
Mathias Pätzold	
Leistungsparameter zur Steuerung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen	84
Karl Schultheis	
Leistungsparameter in der Forschungsförderung	90
Christoph Schneider	
3. Qualitätsmanagementsysteme	
3.1. Institutionelle Qualitätsmanagementsysteme	
Anwendung institutioneller Managementsysteme auf die Hochschule	98
Bernadette Conraths	
Das EFQM-Modell für Excellence als Management- und Organisationsentwicklungsmodell für Hochschulen	104
André Moll	
Von der Qualitätssicherung zum Qualitätsmanagement Entwicklung und Anwendung eines EFQM-Systems an der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik	113
Sigrun Nickel/Heinrich Epskamp	
Gestaltung und Einrichtung eines TQM-Ansatzes an der Technischen Fachhochschule Wildau	127
Andrea Schmid/Herbert Sonntag	
3.2. Anwendung des DIN EN ISO 9000 ff. Ansatzes auf die Hochschule	
Potenziale der DIN EN ISO 9000 ff.-Norm für die Qualitätsentwicklung in Hochschulen	136
Tobias Scheytt	

Integrierter Qualitätsmanagement-, Organisations- und IT-Gestaltungsansatz im Hochschulbereich mit SYCAT	143
Hartmut F. Binner	
Anwendung des DIN EN ISO 9000 ff.-Ansatzes auf die Hochschule – Ein Fallbeispiel	154
Jörg Knoll	
4. Stand der Bologna-Reformen: Modularisierung und ECTS	
4.1. Modularisierung	
Gestufte Studiengänge in den Biowissenschaften an der Universität Münster – ein integratives Konzept	168
Bruno Moerschbacher	
Das Bremer Modell. Modularisierung und Einrichtung von Bachelor- und Master-Studiengängen auf der Basis einheitlicher Strukturvorgaben	177
Gabriele Witter	
Verfahren zur Verwaltung von Modulbeschreibungen – Konzepte und Erfahrungen an der Universität Oldenburg und in einem BLK-Verbundprojekt	184
Thomas Scheidsteger	
4.2. European Credit Transfer System	
ECTS in Deutschland: Wo stehen wir?	192
Terence N. Mitchell	
ECTS-Einführung an den österreichischen Hochschulen	197
Maria Edlinger	
France and the Bologna-Process	203
Richard de Lavigne	

5. Neue Herausforderungen in der Qualitätssicherung	
5.1. Qualitätssicherung und Staatsexamen	
Eckpunkte zur Qualitätssicherung bei Einführung von Bachelor-Master-Strukturen in der Lehrerbildung	216
Annegrit Brunkhorst-Hasenclever	
Qualitätssicherung und Staatsexamen	222
Hermann Saterdag	
Lehrerbildung in Berlin: Äquivalenzregelungen und Anerkennungsverfahren für Examina	225
Heinz-Elmar Tenorth	
Lehrerbildung im Bachelor-Master-System zwischen Hochschulautonomie und staatlicher Regulierung	234
Lutz-Rainer Reuter	
5.2. Qualitätssicherung im Online-Studium	
Qualitätssicherung im Online-Studium – Erfahrungen aus dem Projekt Virtuelle Fachhochschule	246
Michael Bischoff/Rolf Granow	
Quality Assurance in Distance Education	253
Elisabeth Manning	
Ein Evaluationsmodell zur Qualitätssicherung virtualisierter Lehrangebote	259
Holger Horz	
Manfred Hofer/Claudia Winter	
5.3. Akkreditierung bei Doppeldiplom- und integrierten Studiengängen	
Akkreditierung von Studiengängen mit Doppeldiplomabschlüssen und joint degrees	268
Angelika Schade	
Akkreditierung bei Doppeldiplom- und integrierten Studiengängen (FIBAA)	272
Herbert Graubohm	

Akkreditierungsfragen multinationaler Studiengänge am Beispiel der Neisse-University	276
Peter Schmidt	
5.4. Studierendenauswahl als Mittel zur Qualitätsentwicklung	
Das Beispiel der Bucerius Law School, Hochschule für Rechtswissenschaft	280
Markus Baumanns	
Eignungsfeststellungsverfahren an der Technischen Universität München	284
Arndt Bode	
Die Orientierungsprüfung – Weg oder Irrweg der Qualitätssicherung	291
Andreas Barz	
Entwicklung und Implementierung eines mehrstufigen internetgestützten Verfahrens für die Studierendenauswahl an der Universität Freiburg	298
Heinz Schüpbach	
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	305

Qualität messen – Qualität managen: Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung

Achim Hopbach

Die systematische Entwicklung und Sicherung von Qualität an Hochschulen ist eine Schlüsselfrage der Hochschulreform im In- und Ausland. Die europäischen Hochschulministerinnen und -minister haben im Communiqué der Bologna-Folgekonferenz in Berlin zu Recht betont:

„Es hat sich gezeigt, dass die Qualität der Hochschulbildung der Dreh- und Angelpunkt für die Schaffung des Europäischen Hochschulraums ist.“

Besteht auch in der Bewertung der Qualität der Hochschulausbildung als Kernpunkt des Bologna-Prozesses Einigkeit, so ist es weitaus schwieriger, einen Konsens bei der Operationalisierung der aus dieser Feststellung des Berlin-Kommuniqués abgeleiteten programmatischen Forderungen zu erzielen. Die Probleme beginnen bereits bei der Definition von „Qualität“ und führen bis zur Frage, wie Leistung gemessen werden kann, mithilfe welcher Parameter und welcher Verfahren.

Über den Qualitätsdiskurs hinaus gewinnt die Frage nach Definition von Qualität und adäquaten Verfahren der Qualitätsmessung oder -bewertung auch aus anderen Gründen zentrale Bedeutung: Im Zuge des Trends weg von staatlicher Detailsteuerung hin zu größerer Autonomie von Hochschulen wächst damit einhergehend die Pflicht zur transparenten Dokumentation der eigenen Leistung und Rechenschaftslegung. Die staatliche Hochschulsteuerung orientiert sich zunehmend an ziel- oder leistungsorientierten Konzepten, bei denen z.B. die Hochschulfinanzierung auf Indikatoren, vor allem Leistungsindikatoren beruht.

Aufgrund dieser sich wandelnden Rahmenbedingungen verändert sich auch die Funktion der Qualitätssicherung, und zwar grundlegend. Unverändert bleibt zunächst ihr unverzichtbarer Beitrag für die Rechenschaftslegung. In dieser stark nach außen gerichteten Funktion legen Qualitätssicherungsverfahren die Grundlage für eine transparente Demonstration der eigenen Leistung und für die Sicherung der von den Stakeholdern gewünschten Qualitätsniveaus.

Hinzu kommt jedoch zunehmend die stärker nach innen gerichtete Funktion der Qualitätsentwicklung, die vor allem aus der in wachsendem Maße leistungsorientierten Finanzierung der Hochschulen erwächst. Qualitätssicherung und -entwicklung gehen damit über möglicherweise eher intrinsische Motive oder aus dem Ethos der Wissenschaftler resultierende Motive hinaus und bilden die Grundlage für strategisches und operatives Entscheidungshandeln, nicht zuletzt für Ressourcenallokation. Dies ist ein neues Verständnis von Qualitätssicherung, die mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung und -steigerung zu einem zentralen Element der strategischen Hochschulentwicklung wird. Das System der Qualitätssicherung muss somit vielfältigen Aufgabenstellungen gerecht werden.

Dieser Kontext, die sich wandelnden Rahmenbedingungen für Hochschulsteuerung und Qualitätssicherung an Hochschulen bildeten den Hintergrund für die traditionelle Jahrestagung des Projekts Qualitätssicherung der Hochschulrektorenkonferenz, die im Oktober 2004 in Köln stattfand. Im Zentrum der Podiumsdiskussionen und Foren standen dabei folgende Fragen:

- Was ist Qualität?
Ein Überblick über Definitions- und Konzeptualisierungsversuche von Qualität zeigt: Qualität an Hochschulen ist ein multidimensionales Phänomen und als solches abhängig von unterschiedlichen Konzepten und Zielen.
- Welche Parameter sind geeignet Qualität in Lehre und Forschung zu beschreiben?
Während Wissenschaftler eher Qualitätskonzepten zuneigen, die sich an inhärenten Normen der scientific community orientieren und etwa

den wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt zum Parameter für Qualität machen oder im Falle der Qualität in Lehre und Studium die Teilhabe am Erkenntnisfortschritt, spielt für Studierende und Arbeitgeber die „employability“ eine wichtigere Rolle, somit z.B. die Frage, ob bereits die Teilhabe am Erkenntnisfortschritt für spätere berufliche Tätigkeiten qualifiziert.

- Wie lässt sich Qualität im Hochschulbereich wissenschaftsadäquat messen?
Während die Ministerialbürokratie zumeist auf Indikatorsysteme setzt und die Erfüllung standardisierter Vorgaben, um auf diesem Weg Verlässlichkeit über Abschlussniveaus zu erzielen, bevorzugen die Hochschulen eher qualitative Bewertungen durch Gutachter.
- Wie können die verschiedenen Verfahren zur Qualitätsentwicklung und -sicherung zu einem sinnvollen Qualitätsmanagementsystem verknüpft werden?
Gerade in der Überwindung der Unverbundenheit verschiedener Qualitätssicherungsverfahren liegt eine Herausforderung. Hinweise für solche Ansätze geben nicht zuletzt Qualitätsmanagementsysteme aus der Wirtschaft.

Mit der Tagung verfolgte das Projekt Qualitätssicherung damit das Ziel, die Herausforderungen und Chancen für die Weiterentwicklung der Qualitätssicherung zu diskutieren und die aktuellen Entwicklungen im Bereich Qualitätssicherung aufzuzeigen. Darüber hinaus griff die Tagung auch – wie in den beiden vergangenen Jahren – aktuelle Entwicklungen des Bologna-Prozesses auf.

Die wichtigsten Beiträge der Tagung werden mit dieser Publikation dokumentiert. Der Tagungsband gliedert sich in fünf Teile. Im Zentrum des einleitenden Teils steht der Vortrag von Richard Lewis, Präsident des International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, der über neueste internationale Entwicklungen im Bereich der Qualitätssicherung an Hochschulen berichtet. Der zweite Teil umfasst die Vorträge der Foren zur Leistungsmessung in Lehre und Forschung. Hier geht es vor allem um die in beiden Bereichen verwendeten Leistungsparameter und

die derzeit angewandten Verfahren zur Leistungsmessung. Der dritte Teil befasst sich mit Qualitätsmanagementsystemen nach Vorbildern aus der Wirtschaft und stellt die aktuellen Trends in diesem Bereich vor. Die Vorträge gehen vor allem der Frage nach, inwiefern solche Ansätze auf Hochschulen übertragbar sind und zeigen dies anhand von Fallbeispielen auf.

Wie üblich waren erneut aktuelle Fragen der Studienreform im Rahmen des Bologna-Prozesses Themen der Tagung. Die Vorträge der Diskussionsforen hierzu konzentrieren sich auf aktuelle Fragen der Modularisierung und der Umsetzung der Empfehlungen zum European Credit Transfer System (ECTS) und werden im vierten Teil der Publikation dokumentiert. Im fünften Abschnitt geht es um neue Herausforderungen an die Qualitätssicherung in Lehre und Studium. Im Zentrum stehen vor allem die Akkreditierung von Staatsexamensstudiengängen, von Onlinestudiengängen und von integrierten bzw. Doppeldiplomstudiengängen.

Dem Charakter der Tagungspublikation entsprechend wurde der Vortragsstil der einzelnen Beiträge beibehalten.

1.

Einführung

Grußwort

Peter Gaehtgens

Sehr geehrter Herr Minister Zöllner, sehr geehrter Herr Staatssekretär Catenhusen, meine sehr verehrten Damen und Herren, es ist mir eine große Freude Sie alle zur traditionellen Herbstkonferenz des Projekts Qualitätssicherung begrüßen zu dürfen. Genau vor einem Jahr brachte Staatssekretär Catenhusen die erfreuliche Mitteilung mit, das Projekt Qualitätssicherung werde um drei Jahre verlängert. Die aktuellen Entwicklungen auf dem Gebiet der Qualitätssicherung zeigen nachdrücklich, wie wichtig es für die Hochschulen, für die HRK und sicherlich auch für die anderen Partner in der Hochschulpolitik ist, eine solche Kommunikationsplattform und einen solchen Antreiber für die Diskussionen zu besitzen. Denken Sie z.B. an die notwendige Fortentwicklung des Akkreditierungswesens, denken Sie an die Leistungsorientierung in der Hochschulfinanzierung, oder an den zunehmenden Druck auf die Hochschulen, im zunehmenden Wettbewerb ihre Qualität nicht nur stetig zu verbessern, sondern auch transparent darlegen zu können.

Wir alle erfahren jeden Tag, wie wichtig es ist, unsere Arbeit in den internationalen Kontext einzubinden, wie wichtig es ist, gemeinsam mit unseren Kollegen aus anderen Ländern zu lernen. Ich freue mich daher ganz besonders, dass wir wieder Experten aus dem Ausland gewinnen konnten, um deren Erfahrungen mit uns zu teilen. Unter unseren ausländischen Gästen darf ich ganz besonders den Präsident des weltumspannenden International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, Herrn Prof. Dr. Richard Lewis, begrüßen. Es ist uns eine Freude und Ehre, dass Sie unsere Einladung angenommen haben.

Meine Damen und Herren, die Forderung nach größtmöglicher Qualitätssteigerung, nach Exzellenz der Hochschulen gehört zum Standardrepertoire jeder hochschulpolitischen Rede. Im Kommuniqué der Bologna-Nachfolgekonferenz von Berlin heißt es völlig zu Recht: „Es hat sich gezeigt, dass die Qualität der Hochschulausbildung der Dreh- und Angelpunkt für die Schaffung des Europäischen Hochschulraumes ist.“ In der deutschen Hochschulpolitik kreist die Diskussion um Elitehochschulen

und Exzellenznetzwerke. Was aber ist Qualität, was macht Exzellenz einer Hochschule aus? Wie kann man Qualität an Hochschulen ermitteln? Mit diesen Fragen umreißt ich das Rahmenthema der Tagung.

Zwar besteht in der Bewertung der Qualität der Hochschulausbildung als Kernpunkt des Bologna-Prozesses Einigkeit, es ist jedoch weitaus schwieriger, einen Konsens bei der Operationalisierung der aus dieser Feststellung des Berlin-Kommuniqués abgeleiteten programmatischen Forderungen zu erzielen. Die Probleme beginnen bereits bei der Definition von „Qualität“. Ein Überblick über Definitions- und Konzeptualisierungsversuche von Qualität zeigt, dass Qualitätskonzepte nicht wertfrei, wohl aber interessengeleitet sind.

- Welches sind die Parameter für Qualität?
- Ist Qualität absolut zu definieren, oder ist ein relativer Qualitätsbegriff im Sinne des Erreichens der selbst gesetzten Ziele vorzuziehen?
- Welches sind die geeigneten Indikatoren zur Messung von Qualität?

Über den Qualitätsdiskurs hinaus gewinnt die Frage nach Definition von Qualität und adäquaten Verfahren der Qualitätsmessung oder -bewertung auch aus anderen Gründen zentrale Bedeutung: Im Zuge des Trends weg von staatlicher Detailsteuerung hin zu größerer Autonomie von Hochschulen wächst damit einhergehend die Pflicht zur transparenten Dokumentation der eigenen Leistung und zur Rechenschaftslegung. Die staatliche Hochschulsteuerung orientiert sich zunehmend an ziel- oder leistungsorientierten Konzepten, bei denen die Hochschulfinanzierung auf Indikatoren, vor allem Leistungsindikatoren beruht. Damit hält auch in die Hochschulfinanzierung das Wettbewerbsprinzip Einzug, das heute grundlegend für Hochschulen ist, die auf einem mehr und mehr wettbewerblich organisierten nationalen und internationalen Bildungsmarkt agieren. Sie konkurrieren um Studierende und Lehrende, um Finanzmittel und nicht zuletzt um Reputation.

Damit bestimmt der Wettbewerbsgedanke zunehmend Binnen- und Außenverhältnis der Hochschulen. Die Behauptung weitgehender Homogenität der Hochschulen hinsichtlich Profil und Qualität – in der Realität

ohnehin Fiktion – verliert auch in der hochschulpolitischen Diskussion an Bedeutung.

Diese Entwicklung wird vorangetrieben durch einen grundlegenden Wandel in den Beziehungen zwischen den Hochschulen und dem Staat. Spätestens seit den Neunzigerjahren ist ein Trend zur Verlagerung von Steuerungskompetenzen von den Ministerien auf die Hochschulen bei gleichzeitig verstärkter Pflicht zur Rechenschaftslegung unübersehbar. Mit einiger Verspätung hält somit auch im deutschen Hochschulsystem das so genannte „Neue Steuerungsmodell“ Einzug, mit dem bereits zwanzig Jahre zuvor unter dem Titel „New Public Management“ in anderen Ländern versucht wurde, Managementprinzipien aus der Privatwirtschaft für den öffentlichen Bereich zu adaptieren.

Mit einer zunehmenden Verlagerung von Steuerungskompetenzen auf die Hochschulen und der ausweiteten Pflicht zur transparenten Rechenschaftslegung geht ein grundlegender Wandel der Aufgabenstellung der Hochschule einher. Die Hochschule als eigenständiger Akteur gewinnt erheblich an Bedeutung, neben den bisher zentralen Akteuren in den Kernprozessen Lehre und Forschung, den Wissenschaftlern. Die auf die einzelnen wissenschaftlichen Substrukturen der Hochschulen ausgerichtete staatliche Detailsteuerung weicht durch die neuen Steuerungsinstrumente einer Globalsteuerung, die sich auf die Hochschule als Institution richtet. Die Detailsteuerung muss nun innerhalb der Hochschulen und von ihnen selber geleistet werden, genauso wie die Hochschule als Institution und nicht mehr nur der einzelne Wissenschaftler der Rechenschaftspflicht nachkommen muss.

Die Hochschulen müssen somit zunehmend die Erfolgsbedingungen der Arbeit ihrer Mitglieder selbst gewährleisten, indem sie

- ihre Ressourcen effizient einsetzen,
- ihre Attraktivität für leistungsfähige Studierende, Wissenschaftler und nichtwissenschaftliche Mitarbeiter steigern,
- ihre Position auf den Bildungsmärkten zu verbessern suchen,
- ihre Einkommensquellen zu diversifizieren versuchen,
- ihre interne Flexibilität erhöhen,

- Leistung und Innovation fördern und Nichtleistung und institutionelles Desinteresse bestrafen.

Diese Entwicklung verschafft den Hochschulen erheblich erweiterte Handlungs- und Gestaltungsspielräume. Sie verlangt von den Hochschulen aber auch diese zu nutzen.

Damit sind wir bei den kommenden beiden Tagen. Den Hochschulen stellen sich zwei Kernfragen:

- 1) Welche Parameter und/oder Indikatoren sind geeignet, Qualität an Hochschulen abzubilden?
- 2) Welche Verfahren sind geeignet, Leistung und Qualität an Hochschulen zu bewerten?

Wenn die Qualitätsentwicklung als zentrales Steuerungsinstrument der Hochschulentwicklung verstanden werden soll, ist die Verständigung – innerhalb der Hochschule und zwischen Hochschule und Geldgeber – über einen gemeinsamen Begriff von Qualität eine zwar schwer lösbare aber umso dringlichere Aufgabe. Außerdem sind Validität und Praktikabilität der Indikatoren Schlüssel für die qualitätsgeleiteten Komponenten der Hochschulsteuerung.

Die Tagung bietet an den folgenden zwei Tagen Arbeitsgruppen an, die sich aus verschiedenen Richtungen dem Thema „Qualität messen – Qualität managen: Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung“ nähern. Welches sind adäquate Leistungsindikatoren, wie messen wir Leistung von Hochschulen, welche Verfahren sind adäquat, um Qualitätsentwicklung als ständiges Steuerungsinstrument betreiben zu können. Daneben gibt es – wie immer auf der Herbsttagung des Projekts Qualitätssicherung – Workshops zu weiteren gerade aktuellen Fragen zu Qualitätssicherung in Deutschland und Europa. Ich freue mich sehr, dass es uns gelungen ist, zu den einzelnen Workshops erneut ausgewiesene Experten zu gewinnen, auch in diesem Jahr wieder aus dem Ausland.

Ich wünsche der Tagung einen guten Verlauf und Ihnen allen ergebnisreiche Diskussionen. Vielen Dank.

Grußwort

Wolf-Michael Catenhusen

Lieber Herr Professor Gaehtgens, Professor Lewis, meine sehr geehrten Damen und Herren, seit mittlerweile sechs Jahren ist Qualitätssicherung von Forschung und Lehre ausdrücklich als Aufgabe der Hochschulen im Hochschulrahmengesetz festgelegt. Etwa ebenso lange gibt es das Projekt Qualitätssicherung bei der Hochschulrektorenkonferenz. Ich denke, seitdem erleben wir in Deutschland einen ermutigenden Entwicklungsprozess in diesem Bereich, der im besten Sinne dynamisch verläuft und der für die deutschen Hochschulen, wenn man weiter zurückblickt, als wirkliche Trendwende gelten kann. Wir sind auf dem besten Wege das Bewusstsein für beste Qualität und auch Instrumente hierfür im deutschen Hochschulsystem fest zu verankern.

Der Weg ist natürlich nicht unbedingt gleich das Ziel. Er ist die Voraussetzung, um zu dem zu gelangen, was wir mittelfristig erreichen wollen und müssen: Eine umfassende, nach internationalen Maßstäben gültige, hoffentlich auch einmal eine international vorbildliche Qualitätssicherungskultur in Deutschland. Deshalb freue ich mich, dass ich heute hier zur Eröffnung der Herbsttagung des Projekts Qualitätssicherung der Hochschulrektorenkonferenz für das Bundesministerium für Bildung und Forschung sprechen kann.

Diese Tagung setzt die Reihe von erfolgreichen Veranstaltungen über Qualität fort, die das Projekt Q seit Jahren durchführt. Bis zum Jahr 2000 begleitete das Projekt Q den Programmteil „Qualität der Lehre“ des von Bund und Ländern gemeinsam finanzierten Hochschulsonderprogramms. Es war damals Aufgabe des Projekts, den länderübergreifenden Informations- und Erfahrungsaustausch über Maßnahmen zur Qualitätssicherung an Hochschulen anzustoßen. Nunmehr fördert das BMBF das Projekt in der dritten Phase und wird dafür bis 2006 3,6 Millionen Euro Bundesmittel zur Verfügung gestellt haben. Wir können uns eine Begleitung dieses

Prozesses darüber hinaus durchaus vorstellen. Während es in der Anfangsphase des Projektes Q eher darum ging zu informieren und praktische Hilfestellungen für Hochschulen und Fachbereiche zu geben, liegt der Fokus nun zunehmend auf der Weiterentwicklung des Qualitätssicherungssystems, das sich inzwischen immer weiter ausdifferenziert. Es geht um Evaluation und Akkreditierung. Zwei grundlegende, sich ergänzende Verfahren.

Evaluation ist ein komplexes Verfahren von Analyse und Bewertung, das auf den Prozess der Qualitätsentwicklung an den Hochschulen abzielt. Akkreditierung hingegen bewertet das Ergebnis des Produkts, bzw. der Erfüllung von Standards bei Studiengängen und auch bei privaten Hochschulen.

Während es bei der Evaluation um die Verbesserung der Qualität geht, trifft die Akkreditierung eine Ja/Nein-Entscheidung. Das heißt sie prüft, ob bestimmte Qualitätsanforderungen erfüllt sind. Es handelt sich also bei beiden Verfahren um zwei unterschiedliche Bewertungen, die es aber im Blick auf die internationalen Bologna-Ziele abzustimmen gilt. Es ist daher gut, dass auf dieser Tagung auch über den Bericht diskutiert werden soll, den ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) für die Bologna-Nachfolgekonferenz entworfen hat, die im Frühjahr 2005 in Bergen stattfinden wird.

Meine Damen und Herren, wenn in Bergen über den Fortgang der Implementierung der Bologna-Ziele in Deutschland berichtet wird, dann können wir, denke ich, auf ein differenziertes Akkreditierungssystem verweisen. Aber wir müssen uns, nicht nur wegen Bergen, mit der Frage auseinandersetzen, dass bisher nur ein kleinerer Teil der neu eingerichteten Studiengänge – nur 1/6 der bisher angebotenen Bachelor- und Master-Studiengänge – akkreditiert ist.

Ein wichtiger Grund hierfür ist sicher darin zu sehen, dass sowohl bei den Akkreditierungseinrichtungen, als auch bei den Hochschulen Kapazitäten für die Antragstellung und das Management dieses Prozesses noch nicht in ausreichendem Maße vorhanden sind. Der Bund hätte die Länder und die Hochschulen gerne bei dieser wichtigen Frage unterstützt. Aber in

einem Jahr der Föderalismusdiskussionen, in denen die Länder vor allem darauf achten, dass Zuständigkeitsfragen im Vordergrund stehen, ist unser Angebot mit einem Pakt den Hochschulprozess zu fördern, von den Ländern abgelehnt worden.

Meine Damen und Herren, der Umstrukturierungsprozess, ohne einen parallel dazu erfolgten Akkreditierungsprozess könnte Fragen der Qualität aufwerfen. Akkreditierung muss also auch in Deutschland Normalität werden und in den Prozess der Einrichtung von Studiengängen integriert sein, so zeitnah wie möglich. Ich denke, dass das Projekt Q gerade im Hinblick auf die Entwicklung des Akkreditierungssystems und der Akkreditierungspraxis in Deutschland einen unverzichtbaren Beitrag durch Erfahrungsaustausch leisten kann.

Das entscheidende Ziel aller Maßnahmen zur Qualitätssicherung muss sein, dass die Hochschulen selbst eigene Instrumentarien zur Sicherung ihrer Qualität aufbauen und fest in allen Fachbereichen verankern. Im Zuge der sich entwickelnden Autonomie der Hochschulen muss sich Qualität vor Ort in Form von transparenten Verfahren entwickeln. Ich denke, dass wir uns hier schon in einem ermutigenden Prozess befinden, aber noch nicht am Ziel sind. Das Ziel ist, eine flächendeckende Qualitätssicherung nach internationalen Standards auch in der Praxis durchzuführen. Das muss unser Ziel sein und bleiben, wenn die deutschen Hochschulen auf dem internationalen Bildungsmarkt und damit auch im internationalen Wettbewerb bestehen sollen.

In diesem Zusammenhang ist inzwischen die Frage in den Vordergrund gerückt, inwieweit Qualitätsmanagementsysteme aus der Wirtschaft auf den Hochschulbereich anwendbar sind. Sicherlich nicht in Form einer einfachen eins-zu-eins Übertragung. Diese Frage wird ja auf dieser Tagung intensiv diskutiert werden. Dabei ist wichtig, dass die durch die Einführung von Qualitätssicherungssystemen verbundene Belastung für die Hochschulen überschaubar und handhabbar bleiben muss.

Eine wichtige weitere Herausforderung, die nun auf die Hochschulen zukommt, ist die Neuregelung der Hochschulzulassung, die im Wintersemester 2005/2006 in Kraft treten soll. Wir hoffen sehr – ich denke das

verbindet uns alle – dass die Länder rechtzeitig in ihren Ländergesetzen die notwendigen Vorkehrungen dafür treffen und dass dieser Prozess auch so früh wie möglich erfolgen kann. Damit gehen die Hochschulen einen weiteren Schritt in Richtung Hochschulautonomie, denn die Novelle des Hochschulrahmengesetzes für die zulassungsbeschränkten Studiengänge sieht eine 20:60:20-Regelung vor. Das heißt 20 Prozent der zu vergebenden Studienplätze werden an die Abiturbesten vergeben, 20 Prozent werden nach Wartezeit vergeben und 60 Prozent der Studienplätze können durch die Hochschulen selbst verteilt werden. Dass Bund und Länder an dieser Stelle in ihrem Interesse pragmatisch kooperieren konnten ist ein gutes Zeichen. Die Eigenverantwortung der Hochschulen bei der Auswahl der Studierenden ist damit gestärkt worden, denn sie können nun verstärkt die Studienbewerber nach Eignung und Neigung selbst auswählen und die besten Bewerber auch zulassen.

Zugleich stellt diese neue Freiheit auch neue Anforderungen an die Hochschulen. Es ist in ihrer Verantwortung, differenzierte Verfahren zu entwickeln mit denen die Eignung der Studierenden festgestellt werden kann. Auch darüber werden sie jetzt sprechen, meine Damen und Herren. Sie müssen ganz nüchtern auch aus ihrer Erfahrung die Frage prüfen, inwieweit das Instrument Testverfahren in diesem Zusammenhang bei den Aufnahmeverfahren, die die Hochschulen in ihrer Eigenverantwortung durchführen, entwickelbar ist. Meine Damen und Herren, sollten sie zu dieser Einschätzung kommen, ist auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung an dieser Stelle kompromissbereit.

Die Erfahrungen der letzten Jahre haben eines gezeigt: Qualitätssicherungsverfahren müssen in einem kontinuierlichen Prozess weiterentwickelt werden. Wir müssen zudem über den Bereich der Lehre hinausgehen, um effizient auf die Qualität von Studium und Lehre wirken zu können. Auch für den Bereich der Hochschulforschung müssen Bewertungsverfahren und Parameter erarbeitet werden, die die bereits vorhandenen Instrumentarien der DFG oder des Wissenschaftsrates weiterentwickeln und ergänzen können. Das heißt, es geht auch um die Frage dessen, was wir mit dem Begriff Ranking bezeichnen. Sie wissen, dass differenzierte Rankings in den angelsächsischen Ländern seit vielen Jahren durchaus etabliert sind. So basiert die Vergabe staatlicher Mittel in Großbritannien

auf umfassenden Lehr- bzw. forschungsbezogenen Leistungsvergleichen. Auch da geht es nicht darum einfach diese Verfahren zu übertragen, sondern aus der Erfahrung anderer Länder zu lernen. Deshalb hat ja auch der Bund den Wissenschaftsrat damit beauftragt, einen an internationalen Maßstäben orientierten Leistungsvergleich der deutschen Hochschulen hinsichtlich ihrer Forschungsleistung zu entwickeln. Wir versprechen uns davon einen weiteren Anreiz, um Wettbewerb und Profilbildung effizienter zu gestalten und die Transparenz erbrachter Leistungen zu erhöhen.

Wir werden in der November-Sitzung des Wissenschaftsrates vermutlich die Empfehlung zu Rankings im Wissenschaftssystem verabschieden und damit auch eine neue Diskussion und einen neuen Prozess der Weiterentwicklung, vielleicht auch der Entwicklung von Rankingsystemen in Gang bringen. Der nächste Schritt wird vermutlich sein, dass der Wissenschaftsrat dann selbst eine Art Pilotphase durchführt, nach der dann, ich denke in enger Zusammenarbeit gerade mit der Hochschulrektorenkonferenz, zu entscheiden sein wird, welchen Handlungsbedarf wir hier sehen und welche Elemente eines weiteren Rankings verankert werden. Und wie sich dieses zu dem in Kooperation mit der HRK entwickelten CHE-Rankingsystem verhält.

Meine Damen und Herren, lassen sie mich noch zu den aktuellen Dingen einige Worte sagen, das wird sie vermutlich interessieren. Das eine ist zum Thema Spitzenhochschulen und Exzellenzwettbewerb. Am 15. November ist die Sitzung der BLK. Man kann durchaus sagen – wenn Herr Zöllner schon da wäre, könnte er dies kommentieren – dass der Verständigungsprozess über einen solchen Spitzenwettbewerb zwischen den Ländern weitestgehend abgeschlossen ist. Wir sind uns in der Sache weitgehend einig und könnten eigentlich am 16. November an den Start gehen. Es ist unstrittig, dass dieser Wettbewerb nach Artikel 91 b geregelt sein wird. Auch die Fortsetzung der Gemeinschaftsaufgabe Forschung ist Gott sei Dank unumstritten. Das heißt, dass man die politische Verkopplung dieses Projektes aufgibt. Hoffentlich finden wir einen Weg, so dass in großer zeitlicher Nähe zum 15. November auch mit den Vorbereitungen begonnen werden könnte.

Und lassen sie mich eine kurze weitere Einschätzung zu einem möglichen Ergebnis der Föderalismuskommission vortragen: Es bahnt sich möglicherweise eine Verständigung zwischen Bund und Ländern an, und zwar bei Beibehaltung der Position, die ja auch zunächst von den Ländern eingenommen wurde, das HBFG abzuschaffen. Dennoch werden die Länder Adressat im Rahmen der erweiterten Gemeinschaftsaufgabe Forschungsförderung sein. Möglicherweise wird das in der Verfassung auch explizit ausgesprochen werden. Die Länder, denke ich, nähern sich der Position an, die der Bund von Anfang an eingenommen hat. Auch wenn in Zukunft im Rahmen einer erweiterten Aufgabe Forschungsförderung, zentrale überregionale Vorhaben im Bereich nicht nur der Forschungsförderung, sondern Geräteförderung, auch Förderung von bauinvestiven Vorhaben, im Bereich der Bundesförderung bleiben werden.

Meine Damen und Herren, das bedeutet in jedem Fall, dass die Vorstellung – wie sagte das ein Ministerpräsident – dass Studierende erst im Alter von 25 Jahren mitbekommen, dass der Bund auch etwas mit Bildung, mit der Förderung von Hochschulen zu tun hat, nicht ganz Realität werden wird. Es kann ja sein, dass wir ab 01.01.2006 wieder zum normalen Pragmatismus der gegenseitigen Unterstützung zwischen Bund und Ländern zurückkehren werden. Ich möchte bei dieser Gelegenheit noch einmal betonen, dass der Bund bereit ist, bei der künftigen Weiterentwicklung der Qualitätssicherung im europäischen Hochschulbereich aktiv mitzuwirken und auch künftig bereit ist, bei der Durchführung von Qualitätssicherung und internationalen Standards zu helfen. Ich wünsche Ihnen, meine Damen und Herren, eine erfolgreiche Tagung und eine internationale Diskussion und freue mich natürlich auch auf den Beitrag von Herrn Prof. Lewis. Danke.

Twin developments in quality assurance in higher education – from input to output measures: from an external to an internal focus

Richard Lewis

Introduction

I want to talk about two of the main areas of debate in quality assurance in higher education

- Whether quality assurance should be more concerned with output as opposed to input measures
- Whether quality assurance should be internally or externally focused?
This is usually described as the difference between institutional evaluation and programme accreditation but for reasons that I will give later I much prefer the more general description.

I should immediately point out that while the title of my paper suggests that the debates have been resolved, and the direction of change determined, that this might actually not be the case. I have to admit that the title may reflect the prejudices of the author rather than being an objective description of the current position.

My experience and perspective is primarily centred on the work of external quality assurance agencies, but I will attempt to relate my observations to the internal organisation of universities and what has begun to be called "quality management".

This is an area of considerable terminological difficulty which I will do my best to avoid by not seeking to distinguish between accreditation and other forms of quality assurance. I will use the term "quality assurance" as the general descriptor which will cover accreditation.

Most of my direct experience of external quality assurance stems from the UK and the USA and most of my examples will be drawn from those countries. However, I hope I have succeeded in selecting examples which have a general applicability beyond those two countries.

So with all my health warnings out of the way I will begin.

A brief history

I think it might be helpful if I started with a very brief history of external quality assurance.

Frans van Vught of the University of Twente traces the origin of the debate about the desirability of the imposition of external quality assurance on universities to 13th century Paris. In the early part of the century it was the Chancellor of Notre-Dame Cathedral, acting on behalf of the Bishop of Paris, who exercised academic authority over the University of Paris. The University, as did others a few centuries later, resented the exercise of external control and was successful in its campaign for academic autonomy when in 1231 Pope Gregory IX issued a papal bull ending the dominance of the Bishop and Chancellor over the university.

My history will be brief for I can skip the next 650 years and rejoin our historical saga in the 19th century with developments in the UK and the USA.

It was in 1885 that the New England Association of Schools and Colleges and the Southern Association of Schools were founded. These two associations, who remain in existence to this day, were the first of the US accrediting associations. They were set up, not by the government, but by the universities themselves. The motivation was the fear that the growing diversity of institutional forms and the lack of centrally defined standards might produce a level of chaos that would result in governmental intervention had not the institutions acted first. This is a theme "act first to prevent worst" that recurs in the history of quality assurance in higher education.

The United States system was originally focused at the institutional level (although later various programme accrediting agencies were established, but these cover only a limited number of academic disciplines) and was very much input orientated. It is only in comparatively recent years that attention has been paid to students' learning outcomes. I shall return to this theme later in my talk.

Meanwhile, in the UK, the system of external examiners became formalised in 1880 with the creation of the Victoria University, which is now divided into three universities, Manchester, Liverpool and Leeds. The charter establishing the university, as did subsequent charters such as that establishing the University of Birmingham, provided for the appointment of both internal and external examiners.

The remit of external examiners, who are generally academic staff of other universities, and which has remained basically unchanged, is to approve the final examination paper, although in these days it is probably better to refer to instruments of assessment, check the grading of the papers, normally by inspecting a sample of the scripts, and serving on the examination board.

The external's role is two fold. One is to ensure that the university treats its students fairly and consistently, the other is to ensure that the standards of the university are comparable to those of his or her home institution. With a small number of universities, which was a feature of British universities until towards the end of the twentieth century, the network of External Examiners was a reasonably effective way of ensuring comparable standards.

The external examiner system is very much concerned with outputs; that is the examination performance of students. But, is highly internally focused in that the external examiners are appointed by the university and any reports are, or rather were, entirely internal. The reason for the change in tense is that the UK government is pressing for the introduction of a system whereby summaries of external examiners' reports are published.

My experience as a visiting professor in an otherwise respectable US university in the mid-nineteen seventies demonstrated, very clearly to me, the virtues of the external examiner system. It was my first visit to America and I had absolutely no experience of the grading system so I, for example, could not identify the standards required for an A grade. I pointed this out to the chairman of the department and sought his advice which he was very willing to give. It was to leave town before the examination results were announced. So much for fairness and comparability!

Despite its virtues the external system is, as far as I am aware, confined to the UK and a number of Commonwealth countries.

For the first 60 or so years of the 20th century the Americans kept accrediting while the British, and a few others, kept external examining. The major change in that period was the growth, in a number of countries, of specialised accreditation agencies, often associated with professional qualifications and licensure, which was generally input based and externally focused in that a group external to the university assessed individual programmes of study.

The next major development resulted from the creation in a number of countries of binary systems of higher education. I hope that you will forgive me if I use the UK as my example.

The government created the Polytechnic system in the late nineteen sixties. The polytechnics were expected to be teaching orientated institutions with a strong vocational bias. A significant difference between the UK binary system and that found in other countries was that the polytechnics were allowed to offer the same range of academic qualifications as the universities, including higher doctorates. The polytechnics were however not entitled to award their own degrees. The degrees were awarded by the Council of National Academic Awards (CNAA) which in consequence acted as the external quality assurance body for the polytechnic and college sector.

Since the polytechnics and colleges were not universities it was politically possible to apply to them systems of external quality assurance which

would, at the time, been impossible to apply to the autonomous universities.

I want to spend a little time talking about the CNA, not because I very much enjoyed my time as its Deputy Chief Executive in the last seven years of its existence, but because it provides an excellent example of a system of quality assurance which changed its focus from external to internal.

In its early days the CNA subjected its institutions to both institutional and programme review. An institution had first to demonstrate that it provided a suitable environment for the provision of CNA awards; this involved an initial approval followed by reviews at roughly five year intervals, and programme approval and subsequent review. By the end of its life in 1992 the CNA had introduced a system whereby the larger institutions under its ambit were given the right to approve and review their own programmes. This change meant that the main purpose of institutional reviews was for the institutions to demonstrate to the CNA that they were properly discharging their responsibilities for the initial approval and subsequent reviews of their programmes.

In other words the change was from an external focus under which programmes were approved directly by an external agency, to one where this is done internally, with the institution being subject to an institutional review or institutional audit. I will talk later of the advantages that I believe flow from such a system.

I should now move my attention from the UK to the wider world which is, in some ways, a pity because the history of external quality assurance in higher education following the ending of the binary line, as a result of which the polytechnics were awarded university status, is a story of great turbulence and change. Between 1992 and 2002 British universities, both old and new, were subject to a burdensome system of quality assurance involving both programme and institutional approval with, for a period, the adoption of a system of grading of programmes. Sense has been seen, mainly, it is has to be said, because of lobbying powers of the more influential universities and the UK now, through the

adoption of more sensible policies and practices by the Quality Assurance Agency (QAA) has in place a system, not very different from that adopted by the CNAA.

Meanwhile, in the rest of world the nineteen nineties was, so far as higher education was concerned, the decade of external quality assurance with agencies being established in many countries.

The International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) was founded in 1991 with members drawn from 11 countries. If we exclude the United States, with its quite different tradition, the Network's initial membership was made up of only 12 external quality assurance agencies. At the latest count INQAAHE has about 100 full members (of which about 20 are in the USA) representing over 50 countries. Not all agencies are members of the Network and the best estimate is that there are about 60 countries that have a functioning quality assurance agency. This is not to say that there are 60 countries with comprehensive systems for quality assurance in higher education, for in number of countries agencies may only be concerned with sub set of the national higher education system, typically private institutions.

I will in a moment refer to the ways in which the agencies differ, especially in relation to the input/output and internal/external debates, but for a moment I want to concentrate on the remarkable extent to which they share a common mode of working.

The model developed in the USA, namely

- Self evaluation
- Peer group evaluation
- Site visit

has been adopted, with only minor deviations, by virtually all agencies whether from developing or developed countries in countries with very different cultural backgrounds. Higher education has largely been spared the "inspectoral" approach found in other sectors of education. Although in the case of some countries it may be fair to observe that the introduc-

tion of a system of external quality assurance has been accompanied by a lightening in the control exercised at governmental level.

External or internal or programme or institution

I referred earlier to the American model which is predominantly institutionally based and the specific example of the CNAA in the UK of a system that developed into one that was predominantly institutionally focused. However, it seems that in general it is the programme approach or the programme plus institution approach which is dominant.

In a survey of INQAAHE members carried out in 2002 it was found that 17 Percent of members engaged only in institutional review, 37 Percent solely in programme review while 46 Percent did both.

The advantages claimed for the programme approach is that it is a more objective way of assuring quality because the review process is conducted by a group of peers who have subject expertise and are totally independent of the institution whose programme is being reviewed. It is also suggested that the programme review approach is particularly valuable when it is possible to review all the programmes in a particular discipline using, more or less the same team of reviewers in a relatively confined time period, thus allowing for comparisons to be made between the programmes. There is a good deal of merit in this argument but, to my mind at least, it suffers from a number of drawbacks.

Perhaps the greatest danger is that it might encourage what has been termed the "compliance culture". "Tell us Oh QA agency what you need in evidence that this programme is healthy and we shall provide it". Academics, we should remember, are pretty clever, even those who do not teach terribly well... An externally focused and organised programme review becomes a test that has to be passed and it was the CNAA experience, before we changed the system, that once an institution had successfully gone through the process a couple of times they became pretty blasé about it.

The reason why I have used the phrase internal versus external rather than institutional versus programme is that in all institutional review or

institutional audit systems, of which I am aware, one of the main elements is a consideration of how the institution has carried out its responsibilities in respect of the initial approval and subsequent review of programmes. And it should be noted that, although programme review might be internally organised, in most systems the review would include a substantial external element in that a number of the reviewers would come from the institution and, increasingly, that the review would be carried out within parameters set by important external statements such as National Qualifications Frameworks, a subject to which I shall return when discussing the move to the greater use of outputs.

There is another, perhaps more pragmatic argument in favouring institutional review over externally organised programme review and that is the sheer scale of the task. Professor Tadjudin, head of the Indonesian accreditation agency, speaking at a conference in Sydney earlier this month pointed to the many thousands of programmes to be found in the Indonesian higher education system and said that he now regretted his agency's system to opt for external programme review.

You see my prejudice, it is for a system of institutional audit but I am not an extremist. I see the merits of not adopting it immediately once a system of externally quality assurance is introduced, although one must respect the practicalities of the Indonesian situation. I believe that there are often circumstances where, might I call it the "CNAA model", is appropriate. That is start with external programme review and transfer the responsibility to the institution when it can demonstrate that it has the competence to do the job properly, but retain the external element for new providers or smaller institutions which might never be able to develop the necessary institutional capacity.

I recognise that in order to concentrate on the main issues and to keep my contribution to what I hope is an acceptable length I have not dealt with specialist or professional accreditation.

So you can see how I think the world should be. What is actually happening? The evidence is that most externally quality assurance agencies are engaged in externally organised programme review and such a tendency

might be reinforced by such initiatives as the European Accreditation Consortium. However, I do see signs that there will over time be a move to institutional review.

From inputs to outputs via process

For many years, before the introduction of external quality assurance the key, or perhaps only, indicator of quality was an input measure; the ability of the teaching staff.

When external quality assurance was first introduced input measures retained their primacy. To the quality of staff was added such factors as the number of books in the library and, in some systems, the extent of the sporting facilities made available to students. You make think this odd, but when I acted as observer on a US accreditation visit I learnt that one of its members had at midnight visited the gymnasium to see what facilities available to students, while another member had checked the locks on the windows of the female dormitories.

It is perhaps not surprising that in those early days there was a focus on input measures. Input measures have a nice comfortable feel about them; they are "objective" and are relatively easy to measure.

But what was often overlooked was that rarely was the actual input measured, usually some proxy was employed. The prime example being the quality of the teaching staff, in many systems the qualifications were often used unthinkingly as a measure of staff quality.

While the more sophisticated quality assurors were always alert to the point that at the end of the day it was output that mattered, this was often forgotten and systems become very formulistic with much of the review being concerned with whether the institution met certain targets, which were not necessarily explicitly stated.

When I first became involved in external quality assurance, as one of the assessed in 1970 and than as an assessor in 1978, the major development over which we became very excited was a move away from crude input measures to a consideration of the curriculum. What was planned

to be taught in the case of an initial approval of a course and what was being taught in the case of continuing approval. What we were not doing, and I speak here from experience in a number of countries, was paying much attention to the student learning achieved as a result of the curriculum and all those various inputs. The British, I suppose, could always claim to be relying on the external examiner system to do that job.

While it is easy to pour scorn on a simplistic input approach it is important to recognise that can be circumstances where it can be of value. Not too long ago I was in a Middle Eastern country advising on their quality assurance arrangements. The country is a magnet for overseas entrepreneurs and institutions (not all of which are from the "for profit sector") wanting to set up new institutions or branch campuses. Much of this activity took place before the establishment of the quality assurance agency but, when the agency was set up, the use of an input measure approach enabled it to deal quickly and effectively with the very worst of the institutions by closing them down.

Putting the Middle East aside there is, in many countries, a move away from input measures. I have to admit that I am not at all clear about the reasons that drove the change, I suspect that there are a number, including a greater degree of professionalism on the part of quality assurers. But a more significant reason might be the increasing diversity of higher education. Historically, the simple input based method was based on the traditional higher education model, properly qualified students sitting in class rooms taught by properly qualified staff. But the world of higher education is much more diverse with students studying at a distance or entering the university without traditional entry qualifications.

Another factor I suspect stems from outside higher education and that is what one might call the accountability movement. Before moving on to discuss outputs I should make some mention of process and the argument that it is wrong to concentrate only on outcomes because process is also very important.

There is considerable merit in this argument which I believe stems from the fact that some of the "outputs" of a period of higher education, such as intellectual honesty or rigour or the recognition of the need for continuing life long learning, cannot be measured directly but where an assessment of the learning experience might provide an acceptable proxy measure. We may believe that some learning processes may be more conducive to the development of these attributes than others and hence the quality assurance should include an assessment of the suitability and effectiveness of the actual learning process. In a way this might be seen as a return to the consideration of inputs but I suggest that, to the extent to which this is the case, the related measures remain proxies for output measures that we know are difficult or even impossible to measure directly.

Different types of output measures

There seem to be two fairly distinct groups of outcome measures; one relating to student performance, often referred to as learning outcomes, and one related to institutional performance, often measured by performance indicators.

1. Learning outcomes

The proposition that student performance should be explicit and important part of quality assurance has gained considerable support in recent years. The UK QAA when it carried out externally organised programme review specified that the observing the teaching process and the inspection of students' assessed work were integral parts of the review process.

The student learning assessment movement has gained considerable strength within the United States accreditation community in recent years.

It might be useful to quote the requirements imposed on accreditors in the United States by the Council for Higher Education Accreditation (CHEA) one of the two bodies, the other one being the Federal Department of Education, which has the responsibility for the recognition of accreditation agencies.

CHEA's requirements are set out in a document published in September 2003 entitled "Statement of Mutual Responsibilities for Student Learning Outcomes: Accreditation, Institutions, and Programmes."

Accrediting agencies should place upon institutions the following expectation that they should

- Regularly gather and report concrete evidence about what students know and can do as a result of their respective courses of study, framed in terms of established learning outcomes and supplied at an appropriate level of aggregation (e.g. at the institutional or program level).
- Supplement this evidence with information about other dimensions of effective institutional or program performance with respect to student outcomes (e.g. graduation, retention, transfer, job placement, or admission to graduate school) that do not constitute direct evidence of student learning.
- Prominently feature relevant evidence of student learning outcomes – together with other dimensions of effective institutional performance, as appropriate – in demonstrating institutional or program effectiveness.

Note here that the above statement covers both direct student learning outcomes and the more indirect performance indicators.

What sort of yardstick should be used to judge student learning outcomes? When 20 or 30 years ago academics considered applications to approve a bachelors degree, on behalf of the CNAA, in areas such as physics or history they had only their experience, and perhaps a bit of prejudice, to guide them. There were no written expectations of what should be requirements of a bachelor's degree in general let alone the expectations placed on the holder of a physics degree.¹

The world has changed considerably. Many countries have established "National Qualification Frameworks" setting out the attributes required to be demonstrated in order to receive an award at the various levels. A

¹ There were some exceptions especially in subjects that emerged in the nineteen seventies and eighties such as business studies and computing studies. The CNAA did specify the basic content of programmes leading to degrees in these subjects and it may not be entirely coincidental that these subjects fared better in the polytechnic sector than they did in the university sector where there were no equivalent guidelines.

multi-national initiative, known as the Dublin descriptors, is being developed by quality assurance and accreditation agencies from a number of European countries. The Dublin descriptors set out the attributes that should be demonstrated in order to receive an award at one of three levels of degrees, bachelors, masters and doctoral.

In the summer of 2000, a group of universities started a pilot project called "Tuning educational structures in Europe". Subsequently they have asked the European University Association (EUA) to help widen the group of participants and they have asked the European Commission for a grant under the Socrates programme.

The project aims at identifying points of reference for generic and subject-specific competences of first and second cycle graduates in a series of subject areas: Business Administration, Education Sciences, Geology, History, Mathematics, Physics and Chemistry. Competences are based on learning outcomes: what a learner knows or is able to demonstrate after the completion of a learning process. This covers both subject specific competences and generic competences, like communication skills and leadership.

In terms of individual agencies the QAA is probably the most advanced in that it has published what it calls "subject benchmarks" for over 40 programme areas.

There is always the danger that the publication of such statements may encourage rigidity and discourage innovation and development. The QAA seeks to avoid this danger by emphasising that it does not require strict adherence to the guidelines but more that the institution has taken them into account. For example, paragraph 41 of the "Handbook for Institutional review: Wales" states

When considering the institution's management of quality and standards, the review team draws upon a range of external reference points, including the FHEQ, Subject benchmark statements, the Code of practice and the Credit and Qualification Framework for Wales. In so doing, it is not seeking evidence of compliance, but rather for evidence that the institution has considered the purpose of the reference points, has

reflected on its own practices in the relevant areas, and has taken, or is taking, any necessary steps to ensure that appropriate changes are being introduced.

In terms of subject benchmarks the paragraph goes on to state

in respect of Subject benchmark statements, the (review) team enquires into the way in which the statements have been taken into account when establishing and/or reviewing programmes and awards, as illustrated through programme specifications. The Agency views the statements as authoritative reference points, but not as definitive regulatory criteria for individual programmes or awards.

In practice this means that institutions can depart from the subject benchmarks but they will need to supply solid justification for doing so. This would not be the case with departures from such statements as National Qualification Frameworks if it is believed, as it is certainly in Europe, that the standards achieved by all holders of, say masters degrees should be comparable.

So, on both sides of the Atlantic there is a move towards a greater emphasis on learning outcomes. One significant difference, however, is that the European side has done more work on the specification of standards against student learning outcomes should be judged.

2. Performance indicators

The CHEA reference which I quoted earlier referred to the requirement imposed on institutions that they should consider other dimensions of performance, that do not constitute direct evidence of student learning, such as graduation and employment rates.

An indicator is only a number if one does not have something to compare it with. An institution can of course compare its current to its past performance through time series analysis but it is also very useful to be able to make comparisons with the performance of others. A quite common practice is for institutions to select a group of others institutions which they believe are similar to themselves and then compare their performance against that of the "peer group". The comparison may be confined

to publicly available data or the institutions may agree to exchange confidential data for their mutual benefit.

In the UK the Higher Education Funding Councils have for a number of years published a set of performance indicators covering, as far as teaching is concerned, access (which mainly measures the social mix of the student intake), non-completion rates, efficiency (a measure based on the average time it takes a student to graduate), and employment indicators. The book also has a section on research performance. The tables were first published in 1999 but for the last two editions the tables have not been published but have to be accessed via the Higher Education Council for England's (HEFCE) website, which might suggest that there are those who believe that the indicators might not have quite as much relevance as had been originally thought.

An interesting feature of the publication is the use of adjusted sector benchmarks. These make allowance for various factors which affect the indicators. The main factors used are the subject mix of an institution, and the entry qualifications of its students while for those indicators which cover all age groups the benchmark also takes into account the proportions of young (under 21) and mature students entering the institution.

I will take, as examples of institutions Cambridge University and the University of North London, and as measures the continuation rates and the percentages of entrants educated in state schools for the young entrants to full-time first degree courses in 2000-2001.

The results are:

	<i>Continuation rates</i>		<i>Percentage educated in State Schools</i>	
	Actual	Benchmark	Actual	Benchmark
Cambridge	98.5 %	96.7 %	53.4 %	66.1 %
North London	70.6 %	82.0 %	96.9 %	94.0 %

Conclusion

I have discussed two developments in quality assurance that have I suggest a significant impact on the ways in which universities approach quality management.

In terms of programme evaluation or accreditation I would argue in favour of a system where this is done internally but with the condition that the institution is required to demonstrate to an external quality assurance agency, through institutional review or audit that it has carried out the task effectively. I do recognise, however, that external programme review of some sort will be necessary when the qualification is related to a professional qualification or license. I also recognise that in certain systems of higher education a system of externally organised programme review will be desirable in the case of newly established or small specialised institutions.

A striking feature of the way in which quality assurance in higher education is developing is the increasing emphasis on outputs, whether direct measures of output such as student learning or indirect measures such as completion rates, and I have shown how in both the United Kingdom and the United States the appropriate bodies, the QAA and CHEA, are requiring that a consideration of outputs must be part of an institutional review or audit.

The developments I have described will, I believe, have a significant impact on which institutions manage and administer their affairs and will mean that quality management will need to be part of the every day life of the institution rather than receiving attention only when the quality assurance agency comes to call.

2.

**Leistungsmessung in Lehre und
Forschung**

2.1.

Leistungsparameter im Studium

Qualität messen – Qualität managen: Leistungsparameter im Studium

Andrea Schenker-Wicki

Einleitung

Im Kontext der Reformen der letzten Jahre hat neben vielen Veränderungen im organisatorisch-rechtlichen Bereich auch eine Veränderung im Bereich des Qualitätsmanagements stattgefunden, welche die einzelnen Hochschulen bezüglich Datenerhebung, Berichtswesen und Reporting in weit größerem Ausmaß fordert, als dies bis jetzt der Fall war. Es ist natürlich nicht so, dass die Qualität bis jetzt an den Hochschulen kein Thema war, aber die Verankerung eines umfassenden Qualitätssicherungssystems, das alle Bereiche der Hochschule wie Lehre, Forschung, Dienstleistung und Administration abdeckt, ist neu.

Der Aufbau eines funktionierenden Qualitätssicherungssystems, welches Transparenz schafft und die Performance der Hochschulen erhöht, bedarf einerseits der Etablierung von Verfahren zur Messung der Qualität und andererseits der Festlegung von Prozessen, welche ein kontinuierliches Monitoring mit einem entsprechenden Feedback gewährleisten. Im vorliegenden Artikel sollen in erster Linie die Leistungsparameter im Bereich der Lehre diskutiert werden, denen im Zusammenhang mit Leistungsvereinbarungen und outputorientierten Finanzierungen eine besonders wichtige Rolle zukommt. Damit die verwendeten Messgrößen die zu beschreibende Wirklichkeit korrekt wiedergeben, müssen gewisse Voraussetzungen erfüllt werden, die nachfolgend kurz besprochen werden.

Fünf Thesen zur Erhebung von Leistungsparametern

Keine Leistungsparameter ohne konkrete Zielvorstellung:

Die Hochschule von heute sieht sich einer ganzen Reihe von Stakeholdern gegenüber, denen sie in unterschiedlichem Maße verpflichtet ist und denen gegenüber sie ihre Leistungen ausweisen muss. So wollen nicht nur Hochschulleitungen und Hochschulträger wissen, wie sich „ihre“ Hochschule entwickelt, sondern auch Studierende oder Absolventinnen und Absolventen interessieren sich vermehrt für die Reputation ihrer

Alma Mater, da sich diese auf dem Arbeitsmarkt als relevant erweisen kann. Im Zusammenhang mit der Reputation spielen auch Rankings eine zunehmend wichtigere Rolle, da über eine gute Platzierung in einem renommierten Ranking ein Teil der Reputation einer Hochschule aufgebaut werden kann. Aus diesem Grund erfreuen sich auch bei uns Rankings zunehmender Beliebtheit und sind sogar so interessant, dass einzelne Medienhäuser eigene Rankings durchführen. Etwas Ähnliches gilt für Akkreditierungen, denen sich Hochschulen teilweise vom Staat verordnet, teilweise aber auch freiwillig unterziehen. Daneben spielt auch die nationale und internationale Statistik eine nicht zu vernachlässigende Rolle und tritt mit immer neuen Anforderungen an den Bildungsbereich.

Da jeder Stakeholder unterschiedliche Anforderungen an die zu erhebenden Daten oder Leistungsparameter stellt, muss die Datenerhebung sorgfältig geplant werden, um zu vermeiden, dass die vorhandenen Ressourcen (wissenschaftliches und administratives Personal) über alle Maßen beansprucht werden. Dies bedeutet einerseits, dass die Erhebungen aufeinander abgestimmt und dass keine Parameter ohne konkrete Zielsetzung und ohne konkrete Adressaten erhoben werden dürfen.

Weiter ist darauf zu achten, dass die einzelnen Parameter so erhoben werden, dass sie für möglichst viele Zwecke verwendet werden können. Dies betrifft insbesondere eine exakte Definition und konsequente Abgrenzung von Datensätzen. Speziell gefordert im Zusammenhang mit der Definition von Leistungsparametern sind diejenigen Hochschulleitungen, die mit ihren Trägern Leistungsvereinbarungen abschließen oder abgeschlossen haben, da die Leistungsparameter als Bewertungsgrundlage für die Erfüllung der entsprechenden Vereinbarung verwendet werden.

Keine quantitativen Daten ohne qualitativen Zusatzinformationen:

Immer wieder kann festgestellt werden, dass im Hochschulbereich von Leistungsparametern gesprochen wird, die jedoch häufig aufgrund ihres limitierten Informationsgehaltes nicht zu überzeugen vermögen. Dies kommt vor allem daher, dass bei vielen Leistungsindikatoren nur eine Dimension, in der Regel eine quantitative, verwendet wird. Dadurch können falsche Anreize gesetzt werden, die zu unerwarteten oder unerwünschten Side Effects führen. Im Speziellen bei der Überprüfung der

Erfüllung einer Leistungsvereinbarung, die mit finanziellen Zusagen oder Sanktionen gekoppelt ist, muss darauf geachtet werden, dass die verwendeten Leistungsparameter valide sind und keine falschen Anreize setzen. Wenn etwa die Anzahl der erteilten Diplome eine Rolle spielt, aber die Qualität der Ausbildung oder die Beschäftigungsmöglichkeiten nach Abschluss nicht berücksichtigt werden, könnte eine Hochschule, die sich im gesetzten System rational verhält, sich dazu entschließen, möglichst vielen Studierenden ein Diplom zu überreichen, um vom Hochschulträger zusätzliche Gelder zu erhalten.¹

Weniger ist oft mehr: Neben den problematischen Anreizen, die bei einer rein quantitativen Auslegung eines Systems von Leistungsparametern geschaffen werden, gilt für viele Kennzahlensysteme, dass diese sehr oft zu umfangreiche Datensätze enthalten. Häufig ist der Detaillierungsgrad zu hoch und ermöglicht keine strategische Steuerung. Aus diesem Grund wären weniger Parameter kein Unglück, diese müssten allerdings qualitativ hochwertig und valide sein.

Feedbackschleife: Sollen die Leistungsparameter zu einer Verbesserung der Produktivität der Hochschulen beitragen, müssen die Auswertungen den Überprüften zur Verfügung gestellt werden. Aus der Psychologie ist bekannt, dass nur dann eine nachhaltige Verhaltensänderung erfolgt, wenn eine Feedback-Schleife – als Antriebsmotor eines Veränderungsprozesses – in einem System vorhanden ist. Um effizient zu sein, müssen soziale Systeme neben dieser klassischen kybernetischen Eigenschaft über zwei weitere Eigenschaften verfügen: es ist dies einerseits die Fähigkeit zu lernen und andererseits die Fähigkeit, sich selbst zu restrukturieren.²

Keine punktuellen Messungen: Last but not least gilt, dass keine punktuellen Messungen – insbesondere wenn finanzielle Zusagen an einen Leistungsparameter gekoppelt sind – entscheidungsrelevant sein sollten. Aus Fairnessgründen sollten Parameter über einen längeren Zeitraum erhoben werden, da es letztlich nicht darum gehen kann, Aus-

¹ Schenker-Wicki, A.: Evaluation von Hochschulleistungen, Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden, 1996, Seite 106.

² Schenker-Wicki, A.: Moderne Prüfverfahren für komplexe Systeme, Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden, 1999, Seite 26.

reißer zu bewerten, sondern die durchschnittliche Performance zu beurteilen und nachhaltig zu verbessern.

Total Quality Management in der Lehre – Leistungsparameter im Studium

Beispiele für Leistungsparameter in der Lehre oder im Studium gibt es viele, die nach ganz unterschiedlichen Systemen klassifiziert werden können. Eines der meist verbreiteten Klassifikationssysteme ist die prozessorientierte Klassifikation nach dem Produktionsmodell von Arvidsson,³ in der Input-, Output- und Outcome-Parameter unterschieden werden. Klassische Input-Parameter sind in etwa die Anzahl Studierender, die Betreuungsverhältnisse, der Anteil ausländischer Studierender, der Anteil Langzeitstudierender, die Ausgaben pro Studierenden, die Anzahl Professoren etc. Im Gegensatz dazu findet man auf der Ebene des Output-Parameter wie die Anzahl der Diplome, das durchschnittliche Alter beim Erstabschluss, die durchschnittliche Dauer eines Studiums und schließlich auf der Ebene des Outcome die Reputation (Akkreditierungslabels und Rankings) oder die Beschäftigtenquote der Absolventinnen und Absolventen nach einer bestimmten Anzahl Jahre.

Hält man sich die verschiedenen Parameter des Produktionsmodells vor Augen, wird rasch ersichtlich, dass sich nicht alle für ein Total Quality Management System eignen, da sie nicht alle gleichermaßen wirksam gesteuert werden können. So kann beispielsweise der Input im kontinentaleuropäischen Raum kaum beeinflusst werden, da die Hochschulen ihre Studierenden nicht oder nur zu einem geringen Teil selbst auswählen können und die Hochschulen auch keinen großen Einfluss auf die Bereitstellung von Ressourcen haben. Damit ist der Output in erster Linie über die Steuerung von Prozessen beeinflussbar. Aufgrund dieser Ausgangslage sollte sich ein Total Quality Management System in der Lehre hauptsächlich auf Prozesse konzentrieren wie zum Beispiel auf ein Monitoring der Unterrichtsgestaltung, eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Curricula, eine laufende Anpassung der Didaktik an neue Unterrichtsformen, eine effiziente Studienorganisation und ein entsprechendes Prü-

³ Arvidsson, G.: Performance Evaluation, in: Kaufmann, F.-X./Majone, G./Ostrum, V./Wirth, W. (eds.): Guidance, Control and Evaluation in the Public Sector, de Gruyter, Berlin 1986, Seite 625-643.

fungswesen, eine sorgfältige Bewirtschaftung der studentischen Infrastruktur, regelmäßige Evaluationen von Lehrstühlen oder anderen Lehr-einheiten und anderes mehr.

Insbesondere bei der Bewertung der Unterrichtsgestaltung besteht an vielen Hochschulen bereits eine gewisse Tradition. Dabei geht es in der Regel einerseits um die Bewertung der Veranstaltung selbst, andererseits um die Bewertung der Dozierenden. Im Executive MBA Programm der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Zürich werden *expressis verbis* folgende Aspekte bewertet: Logik und Struktur des Aufbaus, Verständlichkeit der Unterlagen sowie Breite und Tiefe des vermittelten Wissens. Bei den Dozierenden wird nachgefragt, ob diese durch Kompetenz zu überzeugen vermögen, genügend Erfahrungen in den Unterricht einbringen und ob sie zur aktiven Mitarbeit motivieren. Parallel dazu wird auch die Verständlichkeit der Sprache und die Fähigkeit, komplizierte Inhalte zu erklären bewertet. Da es sich beim Executive MBA Programm um einen Master-Studiengang handelt, der nach dem European Credit Transfer System durchgeführt wird, spielen auch die Lernziele eine wichtige Rolle. Diese müssen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Voraus kommuniziert und begründet werden. Im Weiteren muss der Dozierende bekannt geben, welche Anforderungen für die Gutschrift der Kreditpunkte zu erfüllen sind.

Sollen Evaluationen eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts bewirken, muss aus systemischen Gründen, wie bereits erwähnt, eine Feedbackschleife eingebaut werden und zwar auf zwei Stufen: sowohl Dozierende als auch Studierende müssen ein Feedback erhalten. Denn nicht nur die Dozierenden möchten wissen, wie sie bei den Studierenden angekommen sind und sich Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen lassen, sondern auch die Studierenden haben einen Anspruch darauf zu erfahren, was sie mit ihrer Kritik und Anregungen bewirkt haben. Wird insbesondere den Studierenden ein Feedback vorenthalten, sinkt deren Motivation zur Beantwortung der Fragen in den Evaluationsbögen und diese werden mit der Zeit nur noch unsorgfältig, wenn überhaupt, ausgefüllt. Damit ergibt sich auch bei einer an und für sich genügend großen Stichprobe ein verzerrtes Bild der Realität. Wichtig im Zusammenhang mit Lehrevaluationen ist auch die Vertraulichkeit der Daten, da es sich bei dieser Art von

Evaluationen nicht nur um die Beurteilung von Systemen sondern auch um eine Beurteilung von Menschen handelt. Dies gilt sowohl für die Auswertung der Evaluationsbögen als auch für Befragung von Studierenden, die anonym zu erfolgen hat, denn nur in einem Klima des Vertrauens ist die Initialisierung von nachhaltigen Qualitätssicherungsmaßnahmen möglich.

Ungelöste Probleme

Eine wichtige Rolle spielen Leistungsparameter, wie bereits erwähnt, bei der Ausarbeitung von Leistungsvereinbarungen, da sie die konkreten Messgrößen darstellen, anhand derer die Erreichung der zwischen Hochschulträger und Hochschule ausgehandelten Zielsetzungen überprüft wird. Leider ist – zumindest in der Schweiz – die Rechtsverbindlichkeit von Leistungsparametern immer noch weitgehend ungeklärt und die gesetzlichen Grundlagen betreffend Konsequenzen sind alles andere als klar. So sind zum Beispiel Bonus-Malussysteme, die diesen Namen tatsächlich verdienen, kaum existent. Die Gründe dafür sind vorwiegend politischer Natur, da einerseits die Hochschulen bei Übertreffen eines Ziels keine Gelder in größerem Stil ansparen können und andererseits den Hochschulen bei Nicht-Erreichen eines Ziels auch nicht beliebig Mittel entzogen werden können, da ansonsten deren Funktionsfähigkeit tangiert wird. Damit relativiert sich der Einsatz von Leistungsparametern zumindest im Zusammenhang mit Leistungsvereinbarungen.

Ein weiteres Problem besteht in der mangelnden oder gänzlich fehlenden Standardisierung von Audit- und Reporting-Verfahren, mittels derer die Leistungsparameter erhoben und konsolidiert werden. Da den Leistungsparametern im Verbund mit den Leistungsvereinbarungen oder der outputorientierten Leistungsfinanzierung eine determinierende Rolle zukommt, muss der Hochschulträger darauf vertrauen können, dass die Basis, auf welcher die Erfüllung einer Leistungsvereinbarung abgeschätzt wird, richtig ist, d.h. dass die Leistungsparameter korrekt erhoben und berechnet wurden. Werden in Zukunft solche Parameter für die Allokation von finanziellen Ressourcen immer wichtiger, müssen die Finanzkontrolle oder der Rechnungshof die Richtigkeit der gemachten Angaben überprüfen und auch attestieren.

Als letztes bleibt noch die Frage der Prüfungseffizienz, die mit der Verwendung von Leistungsparametern für Evaluationen, Leistungsprüfungen und Audits einhergeht. Zurzeit ist der Hochschulbereich zumindest im deutschen Sprachraum sicherlich einer der meistgeprüften Bereiche. Um auch an dieser Stelle Kosten zu sparen, sollten Evaluationen, Leistungsprüfungen und Audits aufeinander abgestimmt erfolgen. Aus diesem Grund müsste sich jede Hochschulleitung im Rahmen eines strategischen Controllings ein kohärentes Prüfungskonzept erarbeiten lassen, welches mit der Finanzkontrolle beziehungsweise dem zuständigen Rechnungshof abzusprechen ist.

Obwohl heute ganzheitliches Denken in aller Leute Munde ist, findet man im Hochschulbereich erst vereinzelt Ansätze zur Etablierung von umfassenden Total Quality Management Systemen. Gründe dafür sind mangelnde oder intransparente Zielsetzungen, Abschottung einzelner Disziplinen, fehlende Kommunikation zwischen den Disziplinen und den Hochschulträgern sowie allgemein die Schwierigkeiten, die sich im Umgang mit komplexen Problemen ergeben. Der Hochschulbereich hat zwar in den letzten Jahren – vor allem im Zusammenhang mit der Bologna-Deklaration – verschiedene Reformen erfahren, im Bereich des Qualitätsmanagements gibt es allerdings noch einen großen Nachholbedarf, den es unbedingt aufzuholen gilt, sollen unsere Hochschulen international sichtbar und kompetitiv bleiben.

Literatur

Avidsson, G.: Performance Evaluation, in: Kaufmann, F.-X./Majone, G./Ostrum, V./Wirth, W. (eds.): Guidance, Control and Evaluation in the Public Sector, de Gruyter, Berlin 1986, Seite 625-643.

Schenker-Wicki, A.: Evaluation von Hochschulleistungen, Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden, 1996, Seite 106.

Schenker-Wicki, A.: Moderne Prüfverfahren für komplexe Systeme, Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden, 1999, Seite 26.

Leistungsparameter für Studium und Lehre

Gero Federkeil

Kennzahlen zum Bereich Studium und Lehre finden mittlerweile in vielen Kontexten und mit unterschiedlichen Zielsetzungen Anwendung. Das Spektrum reicht von leistungsorientierter Mittelverteilung (sowohl zwischen Ländern und Hochschulen als auch hochschulintern) über Evaluationen bis hin zu Hochschulrankings. Im Folgenden werden einige Aspekte von Kennziffern im Bereich Studium und Lehre am Beispiel von Indikatoren aus dem CHE-Hochschulranking diskutiert.

Kennzahlen „führen über eine stärkere Verdichtung zu einer Konzentration der Aussage und steigern ihre Prägnanz, sie verhindern damit aber auch die Zurkenntnisnahme der Prämissen und Bedingtheiten der Aussagen“ (Alewell). Zu diesen Prämissen und Bedingtheiten gehören:

1. Die Definition des Zwecks und der **Zielgruppe** von Kennziffern: Kennziffern sprechen nicht für sich selbst, sondern sind in ihrer Aussagekraft und ihren Einschränkungen mit Blick auf eine bestimmte Zielsetzung zu definieren und zu interpretieren. Eine Kennzahl, die – zum Beispiel in einem Hochschulranking – mit Blick auf die Zielgruppe Abiturienten/ Studienanfänger konzipiert wird, muss hinsichtlich Verständlichkeit, notwendigem Vorwissen und Erläuterungen anderen Ansprüchen genügen als eine Kennzahl, die sich an eine gut informierte Zielgruppe innerhalb des Hochschulsystems selbst richtet.
2. Die **Kontextabhängigkeit** von Kennziffern. Kennziffern, die in manchen Hochschulsystemen sinnvoll sind, können in anderen weniger relevant bzw. irrelevant sein. Ein Beispiel ist die „Selektivität“ von Hochschulen, gemessen am Anteil der Bewerber, die einen Studienplatz erhalten. Dieser Indikator, der in den USA große Bedeutung (auch in Rankings) hat, ist unter den Bedingungen z.B. des deutschen oder des österreichischen Hochschulsystems (noch) kaum sinnvoll verwendbar. Dies wird sich in Deutschland möglicherweise mit den sich abzeichnenden Änderungen beim Hochschulzugang ändern. Gegenwärtig

sehen wir bei den Bewerberzahlen je Studienplatz in den noch von der ZVS bearbeiteten Fächern eher einen Einfluss der Attraktivität der Städte als einen Zusammenhang mit der Qualität der Studienprogramme. So haben beispielsweise in der Psychologie die Universitäten Hamburg und Köln, die z.B. bei der Zahl der Publikationen je Professor (als Indikator der Forschungsaktivität) und in den Urteilen der Studierenden durchgängig in der Schluss- und Mittelgruppe liegen, mit 12,8 bzw. 9,3 Bewerbern je Studienplatz eine enorm hohe Nachfrage zu verzeichnen, während die Hochschulen, die sowohl bei den Publikationen als auch im Gesamturteil der Studierenden in der Spitzengruppe liegen (Dresden, Jena, Konstanz und Marburg) nur 1,6 bis 3,8 Bewerber je Studienplatz zu verzeichnen haben.

3. Die Frage der **Verantwortlichkeit der Hochschulen**: Es liegt nicht immer (allein) in der Hand der Hochschulen, die Kennziffern bzw. die entsprechende Situation zu verbessern. Beispiele hierfür sind die Betreuungsrelation, die von staatlichen Vorgaben & Ressourcenzuweisungen abhängig ist sowie die mittlere Fachstudiendauer, bei der Aspekte wie studentische Erwerbstätigkeit wichtige Einflussfaktoren sind. Solche Kennziffern können zur Beschreibung der Situation an den Hochschulen dienen (z.B. in einem Ranking), sollten aber nicht unmittelbar bzw. eins-zu-eins in Entscheidungen einfließen, die die Mittelverteilung an Hochschulen betreffen.
4. Probleme der **Vergleichbarkeit**: Inwieweit sind Kennziffern wirklich vergleichbar? Ein eingängiges Beispiel sind Prüfungsnoten, wenn sie, wie die deutschen Diplom-Abschlussnoten nicht auf einheitlichen Prüfungsanforderungen beruhen. Auf dieser Grundlage kann dann nicht erklärt werden, ob die Ursache für gute Durchschnittsnoten an einer Hochschule eine hohe Leistungsfähigkeit der Absolventen oder niedrige Anforderungen, d.h. leichte Prüfungen ist. Aufgrund der unterschiedlichen Vorqualifikation der Studierenden können sie zudem nicht als „value added“-Indikator der Bildungsleistung der Hochschule verstanden werden. Die Problematik der Vergleichbarkeit der Indikatoren stellt sich internationalen (vergleichenden) Rankings noch weitaus stärker.

5. **Methodische und datentechnische Probleme.** Hier stellt sich die Frage, ob sich eine Kennziffer im Vergleich von Hochschulen wirklich valide und fair berechnen lässt. Beispiele sind:

- **Betreuungsrelation:** In Fächern mit hohen Lehrverflechtungen lässt sich über die Gewichtung von Nebenfachstudierenden und die Berücksichtigung von Unterschieden in der Personalstruktur der Hochschulen kaum ein tragfähiger Konsens erzielen. Aus diesem Grund berechnet das CHE diesen Indikator im Hochschulranking nur für wenige Fächer, die nur vergleichsweise wenige Lehrverflechtungen mit anderen Fächern haben (z.B. Medizin, Soziale Arbeit an den Fachhochschulen).
- **Ausstattung:** Was sind wirklich relevante und (vergleichbar) erhebbare Kennziffern für die Ausstattung von Hochschulen, z.B. für Bibliotheks- oder PC-Ausstattung? Die bloße Zahl an vorhandenen Computern/ Computerarbeitsplätzen kann in Zeiten, in denen eine große Zahl Studierender einen eigenen PC oder gar ein eigenes Notebook nutzt, kein hinreichender Indikator sein. Mit quantitativen Indikatoren nur schwer vergleichbar ist in Deutschland die Ausstattung der Bibliotheken. Aufgrund der unterschiedlichen Strukturen der Hochschulbibliotheken mit einschichtigen und mehrschichtigen Systemen ist die Ausstattung auf der Aggregationsebene von Fächern in Deutschland kaum vergleichbar zu erheben. Hinzu kommt, dass mit zunehmendem Gewicht von elektronischen Publikationen und Online-Zugang zu Publikationen die reine Zahl vorhandener (Print)-Publikationen kein ausreichender Indikator mehr ist.
- **Absolventen- bzw. Abbrecherquoten:** Hier stellen sich (in Deutschland) massive Probleme hinsichtlich der Datenqualität. Bislang sind aufgrund des Fehlens einer echten Studienverlaufsstatistik im (bundesweiten) Vergleich nur Schätzungen auf der Grundlage von Anfängerzahlen und Studierenden- bzw. Absolventenzahlen zu einem entsprechend späteren Zeitpunkt verfügbar, die eher Wanderungssalden als echten Übergangsquoten zu Studienabbruch bzw. -abschluss entsprechen. Wirkliche Kohortenbetrachtungen sind kaum möglich, obwohl das Thema hochschulpolitisch seit Jahren als immens wichtig betrachtet wird. Möglicherweise verbessert sich die Situation mit der Einführung der gestuften Studienabschlüsse, da die neuen Studiengänge – auch auf-

grund der Akkreditierung – wohl besser dokumentiert sein dürften als die bisherigen.

6. **Quantitäten** müssen nicht mit **Qualitäten** übereinstimmen. Ein Beispiel ist die Betreuung der Studierenden durch die Lehrenden. Aus dem Hochschulranking wissen wir, dass das Urteil der Studierenden über die Qualität der Betreuung in der Regel eng mit der zahlenmäßigen Betreuungsrelation zusammenhängt, dass es aber doch eine Reihe von Hochschulen gibt, in denen beide Indikatoren (um eine, in wenigen Fällen auch zwei Ranggruppen) voneinander abweichen. D.h. wenn möglich sollten quantitative Indikatoren durch qualitative Informationen ergänzt werden.
7. Und schließlich die **Interpretation** von Kennziffern: Kennzahlen sagen zunächst nichts über die Ursachen von Defiziten bzw. von Unterschieden zwischen Hochschulen aus. In bestimmten Kontexten, z.B. auch in Hochschulrankings kann mit Blick auf die Zielsetzung und Zielgruppe zunächst auch auf eine Klärung von Ursachen von Defiziten verzichtet werden. In einem Ranking genügt der Hinweis, dass die Betreuung an Hochschule A schlechter bewertet wird als an Hochschule B; die Gründe müssen nicht erläutert werden. In einer Evaluation, die auch zu einer Qualitätsverbesserung führen soll, gehört die Erforschung von Ursachen hingegen zu den wesentlichen Elementen. Kennzahlen können der Ausgangspunkt für eine Stärken-Schwächen-Analyse sein. Sie können aber eher helfen, Fragen zu stellen, als dass sie Antworten geben.

Sprachprüfungen als Instrument der Qualitätssicherung in Lehre und Studium

Rüdiger Grotjahn

Einleitung

Sprachprüfungen sollen im Rahmen von Maßnahmen zur Qualitätssicherung eine Reihe unterschiedlicher Funktionen erfüllen: Sie sollen z.B. dazu beitragen, dass keine ausländischen Studierenden mit (völlig) unzureichenden Deutschkenntnissen ein Hochschulstudium aufnehmen (Selektionsfunktion). Sie sollen gewährleisten, dass Studierende einen ihrem jeweiligen Lernstand optimal angepassten Sprachunterricht erhalten (Diagnosefunktion). Schließlich sollen Sprachtests dazu beitragen, dass Fremdsprachenkenntnisse (z.B. Spanisch für Hörer aller Fakultäten; Französisch für Juristen; Englisch für Anglisten) valide und objektiv sowie international vergleichbar zertifiziert werden (Zertifizierungsfunktion).

Um diese und weitere Funktionen zu erfüllen, ist es jedoch notwendig, dass Sprachprüfungen hohen Qualitätsanforderungen genügen. Hier hat der neu entwickelte und 2001 zum ersten Mal weltweit eingesetzte „Test Deutsch als Fremdsprache“ (TestDaF) Maßstäbe gesetzt, indem erstmals bei einer deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang nach dem Vorbild bekannter internationaler Zulassungstests wie TOEFL (Test of English as a Foreign Language) oder IELTS (International English Language Testing System) neben sprachtheoretischen Überlegungen auch die üblichen psychometrischen Qualitätskriterien hinreichende Beachtung gefunden haben (vgl. <http://www.testdaf.de>). TestDaF unterscheidet sich in diesem Punkt deutlich von der ebenfalls als offizieller Zugangstest anerkannten „Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber“ (DSH), die aufgrund der geringen Standardisierung und der unzureichenden Beachtung wichtiger psychometrischer Qualitätsmerkmale bisher kein hinreichend faires Zulassungsinstrument darstellt. Allerdings ist zurzeit auch im Hinblick auf die DSH ein deutliches Bemühen um Qualitätsverbesserung zu verzeichnen (vgl. Casper-Hehne & Koreik, Hrsg., 2004). Letzteres gilt auch in Bezug auf einen weiteren

wichtigen sprachlichen Hochschulzulassungstest, nämlich das gerade in Überarbeitung befindliche Deutsche Sprachdiplom der KMK, Stufe II.

In vielen Bereichen ist jedoch noch beträchtliche Entwicklungsarbeit zu leisten. So hat die UNICert®-Initiative im Kontext der studienbegleitenden Sprachkurse sicherlich zu mehr Vergleichbarkeit und Qualität geführt.¹ Allerdings genügen die Unicert®-Prüfungen bisher den Qualitätsanforderungen für Sprachtests, wie sie z.B. die Association of Language Testers in Europe (ALTE) vorgelegt hat, nur unzureichend.² Noch problematischer ist die Situation in den philologischen Studiengängen. Hier dominieren immer noch traditionelle Überprüfungsformen wie die schriftliche Übersetzung in die Zielsprache. Von einer berufsbezogenen Definition von Leistungsparametern und einer hieran orientierten Unterrichts- und Prüfungspraxis ist man in der Regel noch weit entfernt.

TestDaF

Ich möchte nun im Folgenden vor dem Hintergrund meiner Mitgliedschaft im TestDaF-Entwicklungskonsortium und im Direktorium des TestDaF-Instituts etwas genauer auf den TestDaF als Instrument der Qualitätssicherung eingehen.

Entwicklung und Zielsetzung

Der TestDaF wurde im Auftrag des DAAD von einem interinstitutionellen Konsortium im Zeitraum von 1998-2000 entwickelt. Seitdem haben mehr als 20.000 Kandidaten den Test abgelegt. Mit dem TestDaF-Projekt sollten im Wesentlichen folgende übergeordnete politische Ziele verfolgt werden:

- Die Studieneingangstests im Bereich Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten sollen überschaubarer, vergleichbarer und transparenter werden.
- TestDaF soll die sprachliche Zulassungssicherheit für Studienbewerber aller Fachrichtungen bereits im Heimatland gewährleisten.

¹ (cf. <http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~unicert/>)

² (cf. http://www.alte.org/quality_assurance/)

- TestDaF sollte den zu erfassenden Kompetenzbereich, d.h. schriftliche und mündliche Sprachfähigkeiten im akademischen Kontext, mit einem möglichst hohen Maß an Objektivität, Reliabilität, Validität und Fairness messen.

Diese Zielvorstellungen führten zur Entscheidung für eine standardisierte, zentral erstellte Prüfung mit zentraler Korrektur (vgl. auch Casper-Hehne & Koreik, Hrsg., 2004; Grotjahn 2004).

Testformat

TestDaF weist insbesondere folgende Spezifika auf:

- Die Leistungen werden – getrennt für die vier Fertigkeiten „Hörverstehen“, „Leseverstehen“, „Schriftlicher Ausdruck“ und „Mündlicher Ausdruck“ – nicht in Form von Punktwerten, sondern mittels verbaler Deskriptoren kriterienorientiert ausgewiesen. Die Beschreibungen vermitteln damit verständliche Informationen über spezifische Schwächen und Stärken des Kandidaten und ermöglichen diesem, festgestellte Defizite auszugleichen.
- TestDaF erfasst sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten auf den Stufen drei bis fünf einer fünfstufigen Skala. Die Stufen orientieren sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Council of Europe, 2003; Europarat, 2001 sowie <http://www.coe.int/lang> und <http://www.coe.int/portfolio>) und umfassen in etwa das Spektrum von B2.1 (Selbstständige Sprachverwendung; Lower Vantage Level) bis C1.2 (Kompetente Sprachverwendung; Higher Effective Proficiency) der von A1 bis C2 gehenden sechsstufigen Europaratsskala.

Beim Testteil „Schriftlicher Ausdruck“ z.B. lautet die TestDaF-Niveaustufe TDN 4 folgendermaßen (<http://www.testdaf.de>; abgerufen am 24.10.04)

TDN 4

Kann sich in studienbezogenen Alltagssituationen (u.a. Bericht für Stipendiengeber) sowie im fächerübergreifenden wissenschaftlichen Kontext (u.a. Protokolle, Thesepapiere) weitgehend zusammenhängend und strukturiert sowie weitgehend angemessen äußern; sprachliche Mängel beeinträchtigen das Textverständnis nicht.

Anerkennung der Prüfungsleistung und Zulassung zum Studium

Im Juni 2004 haben HRK und KMK eine „Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen“ mit folgender Regelung verabschiedet: Wird in jedem der vier Subtests mindestens TDN 4 erreicht, dann bedeutet dies die uneingeschränkte Zulassung zu einem Fachstudium. Ein Ergebnis unter TDN 3 heißt, dass die sprachliche Leistung des Kandidaten noch nicht für die Zulassung zu einem Fachstudium ausreicht. Im Fall von dazwischen liegenden Ergebnissen können die Hochschulen unter bestimmten Voraussetzungen Ausnahmen zulassen und z.B. eine Zulassung zum Fachstudium mit der Auflage studienbegleitender Sprachkurse aussprechen.³

Qualitätskontrolle

TestDaF zeichnet sich durch eine strenge Qualitätskontrolle aus. Bereits im Zuge der Entwicklung der Testsätze wird ein mehrfacher Zyklus von Vorerprobungen und Erprobungen durchlaufen. Es werden dabei sowohl Fremdsprachenlerner als auch Muttersprachler getestet, Kandidaten, Prüfer und Experten befragt und teststatistische Analysen mit Hilfe der klassischen und probabilistischen Testtheorie durchgeführt.

Besonders erwähnenswert ist die psychometrische Qualitätskontrolle der Bewertung der Leistung der Kandidaten in den Testteilen „Mündlicher Ausdruck“ und „Schriftlicher Ausdruck“. Hier setzt TestDaF seit kurzem Verfahren ein, die im deutschen Sprachtestbereich ein Novum darstellen. Da die bei TestDaF implementierten Verfahren zur Qualitätssicherung in einer Vielzahl von Kontexten der Leistungsüberprüfung verwendet werden können und in Deutschland zudem wenig bekannt sind, möchte ich etwas ausführlicher hierauf zu sprechen kommen. Ich stütze mich dabei auf Arbeiten von PD Dr. Thomas Eckes, beim TestDaF-Institut verantwortlich für Testmethodik und psychometrische Qualitätssicherung.

Im Testteil „Mündlicher Ausdruck“ z.B. werden den Probanden per Tonträger Aufgaben gestellt, auf die sie mündlich reagieren müssen. Die mündlichen Äußerungen werden auf Tonträger aufgezeichnet und anhand einer detaillierten Liste von Deskriptoren, wie z.B. Umsetzung der

³ (vgl.: http://www.testdaf.de/dokumente/RO-DT_08-2004.pdf)

Aufgabenstellung, Verständlichkeit und Breite des Wortschatzes, durch geschulte Korrektoren bewertet. In analoger Weise wird beim Testteil „Schriftlicher Ausdruck“ verfahren.

Das jeweilige Testergebnis eines Kandidaten in den sprachproduktiven Teilen des TestDaF hängt damit u.a. von Merkmalen der Beurteiler und insbesondere deren Tendenz zur Strenge bzw. Milde, von der Schwierigkeit der Aufgaben und Kriterien sowie von der Struktur der Ratingskala ab (zu weiteren Einflussfaktoren vgl. das „Rahmenmodell zur Qualitätssicherung bei Leistungsbeurteilungen“ von Eckes, im Druck).

Ziel jeglicher Leistungsmessung sollte es sein, die zu messende Fähigkeit möglichst valide und unverfälscht zu erfassen. Dazu ist es nötig, konstruktivrelevante Faktoren, wie z.B. die unterschiedliche Strenge von Beurteilern oder die Schwierigkeit der Beurteilungskriterien, zu identifizieren und möglichst weitgehend zu kontrollieren. Ich beschränke mich auf den Aspekt der Strenge bzw. Milde der Urteiler, der in einer Vielzahl von Kontexten eine wichtige Rolle spielt.

Zumeist versucht man, durch Strenge bzw. Milde hervorgerufene Urteilsfehler durch ein mehr oder minder extensives Ratertraining zu minimieren. Strenge und Milde sind jedoch Persönlichkeitsmerkmale, die sich langfristig nur sehr schwer verändern lassen. Auch durch eine unabhängige Mehrfachbeurteilung der Kandidaten lässt sich die Bewertungsqualität nicht durchgängig verbessern, da in einer Reihe von Fällen Urteilsfehler sogar noch verstärkt werden, nämlich dann, wenn jeweils extrem milde oder extrem strenge Urteile zu einem Gesamturteil verrechnet werden.

Beim TestDaF wird in den Beurteilerschulungen deshalb vor allem darauf geachtet, dass die Beurteiler konsistente Urteile abgeben und damit gegebenenfalls auch konsistent milde oder konsistent streng urteilen. Bei der Analyse der Urteilsdaten wird dann sowohl beim „Mündlichen Ausdruck“ als auch beim „Schriftlichen Ausdruck“ das so genannte Multifacetten-Rasch-Modell von Linacre (2004) eingesetzt. Hierbei handelt es sich um ein eindimensionales probabilistisches Testmodell, das eine separate Schätzung des Effekts einer Vielzahl von Merkmalen auf die

Leistungsbeurteilung erlaubt. Dies bedeutet u.a., dass mit Hilfe des Multifacetten-Rasch-Modells und der entsprechenden Software die Facette „Strenge der Beurteiler“ unabhängig von der Schwierigkeit der Aufgaben und/oder der Schwierigkeit der Kriterien gemessen werden kann und dass anschließend die Urteile um den Effekt der Strenge bzw. Milde bereinigt werden können. Auf diese Weise wird im Vergleich zum traditionellen Vorgehen ein deutlich höheres Ausmaß an Fairness bei der Beurteilung von Leistungen erreicht – und dies häufig mit einer beträchtlichen Kosten- und Zeitersparnis. Um die Strenge bzw. Milde abschätzen zu können, müssen allerdings alle Beurteiler zumindest einen Teil der Testteilnehmerleistungen beurteilen.

Auf analoge Weise lassen sich auch weitere Urteilsverzerrungen wie z.B. Halo-Effekte oder die Tendenz zur Mitte einer Skala mit Hilfe des Multifacetten-Rasch-Modells identifizieren und kontrollieren. Außerdem können die von der Software gelieferten Informationen zur Schulung der Beurteiler genutzt werden. Auch Wechselwirkungen zwischen einzelnen Facetten wie z.B. zwischen der Beurteilerstrenge und dem Geschlecht der Kandidaten lassen sich auf diese Weise analysieren. Damit ist das Multifacetten-Rasch-Modell in vielen Kontexten ein für die Qualitätssicherung von Leistungsbeurteilungen unabdingbares Werkzeug (vgl. Eckes, 2004, im Druck).

So könnte das Multifacetten-Rasch-Modell z.B. auch im Rahmen der bereits erwähnten UNICert[®]-Prüfungen sinnvoll eingesetzt werden. Auf diese Weise ließe sich mit Sicherheit ein höheres Maß an Fairness bei der Zertifizierung der Leistungen von Sprachkursteilnehmern im universitären Kontext erreichen.

Forderungen

Ich möchte meinen Beitrag mit einigen Forderungen abschließen.

- Auch der universitäre Sprachunterricht sollte sich an Kerncurricula und Standards orientieren und das Erreichen der Standards auf valide und faire Weise überprüfen. D.h. auch hier ist ein stärkeres Maß an Output-Orientierung notwendig.

- Bei der Entscheidung über die Zulassung zum Studium ausländischer Studienbewerber, die einen größeren Teil ihres Studiums in Deutschland absolvieren wollen, sind stärker als bisher die sprachlichen Anforderungen der Fächer zu berücksichtigen und empirisch fundierte Anforderungsprofile zu entwickeln (vgl. auch die entsprechende Forderung bei Königs & Stork, 2004, S.45). Neben dem Sprachstand sind als weitere lernerseitige Merkmale z.B. Motivation, Offenheit für neue Erfahrungen und Fremdsprachenverwendungsangst zu berücksichtigen. Hierdurch kann die Prognose des Studienerfolgs nachweislich verbessert werden (vgl. Grotjahn, 2004; Hardcastle, 2004).
- Es sind qualitative und quantitative Untersuchungen zum Studienerfolg der Absolventen der Hochschulzugangstests im Bereich Deutsch als Fremdsprache (TestDaF, DSH und gleichgestellte Tests) durchzuführen (vgl. für eine entsprechende Validierungsuntersuchung im englischsprachigen kanadischen Kontext Fox, 2004).
- Auch für ausländische Austauschstudierende (z.B. im Rahmen von EU-Programmen oder Partnerschaftsabkommen) sind sprachliche Mindeststandards festzulegen, die eine „sinnvolle und intentionsgerechte Teilnahme an der universitären Lehre garantieren“ (Königs & Stork, 2004, S. 52).
- Angesichts der immer häufiger zu beobachtenden sprachlichen Defizite in der kognitiv-akademischen Sprachkompetenz auch bei Studierenden mit Deutsch als Muttersprache sollte auch dieser Bereich systematisch gefördert werden – z.B. über Kurse zum akademischen Schreiben auf der Basis von diagnostischen Tests. Hierfür sind Verfahren zu entwickeln, die eine valide Bewertung der Schreibleistungen auch in einem relativ hohen Kompetenzbereich erlauben. Hier kann im Übrigen auf Erfahrungen im Bereich Englisch als Muttersprache im akademischen Kontext in Nordamerika, Australien oder auch Neuseeland zurückgegriffen werden (vgl. z.B. Elder, 2004 zum „Diagnostic English Needs Assessment – DELNA“ an der Universität von Auckland).
- Die zur Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung eingesetzten diagnostischen und prädiktiven Verfahren sind einzubetten in ein umfassendes und ganzheitliches Beratungs- und Förderungskonzept, in dessen Rahmen auch die „affektiven Kosten“ von Fehlurteilen z.B. in Form von Stress, Angst, Frustration und Selbstzweifeln auf Seiten der Studierenden berücksichtigt werden.

Literaturhinweise

- Casper-Hehne, Hiltraut & Koreik, Uwe. (Hrsg.), DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache: Standortbestimmungen und Entwicklungslinien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Council of Europe. (2003). Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF) [Preliminary pilot version]. [<http://www.coe.int/lang> oder <http://www.coe.int/portfolio>].
- Eckes, Thomas. (2004). Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerstrenge: Eine Multifacetten-Rasch-Analyse von Leistungsbeurteilungen im „Test Deutsch als Fremdsprache“ (TestDaF). *Diagnostica*, 50(2), 65-77.
- Eckes, Thomas. (im Druck). Evaluation von Beurteilungen: Psychometrische Qualitätssicherung mit dem Multifacetten-Rasch-Modell. *Zeitschrift für Psychologie*.
- Elder, Catherine. (2003). The DELNA initiative at the University of Auckland. *Language Testing Update*, 33, 38-42.
- Europarat. (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Fox, Janna. (2004). Test decisions over time: Tracking validity. *Language Testing*, 21(4), 437-465.
- Grotjahn, Rüdiger. (2004). TestDaF: Theoretical basis and empirical research. In Michael Milanovic & Cyril J. Weir (Hrsg.), *European language testing in a global context: Proceedings of the ALTE Barcelona Conference July 2001* (S. 189-203). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grotjahn, Rüdiger. (2004). „Tests and Attitude Scales for the Year Abroad“ (TESTATT): Sprachlernmotivation und Einstellungen gegenüber Sprechern der eigenen und der fremden Sprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [on line], 9(2), 23 pp. [<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Grotjahn2.htm>].
- Hardcastle, Peter. (2003). How to not test language (Part 2). *Language Testing Update*, 33, 28-35.
- Königs, Frank G. & Stork, Antje. (2004). Wie viel Deutsch kann, soll und muss es sein? Überlegungen zum notwendigen Sprachstand ausländischer Studierender in Deutschland. In *Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.), Deutsch und Fachsprachen* (S. 40-57). Bielefeld: Bertelsmann.
- Linacre, John M. (2004). *A user's guide to FACETS: Rasch-model computer programs*. Chicago: MESA Press [Software Manual].

2.2.

Leistungsparameter in der Forschung

Leistungsparameter in der Forschung – Leibniz-Gemeinschaft

Ludger Viehoff

Vor jeder Evaluierung sollten drei Fragen beantwortet sein:

- Was wird gemessen,
- wie wird gemessen,
- warum wird gemessen?

Die Fragen hören sich trivial an. Ihre Antworten bestimmen jedoch Objekt, Methodik und Ziel der Evaluation mit im Einzelfall sehr unterschiedlichem Ergebnis. Beginnen wir mit dem Gegenstand. Bereits hier zeigt sich die Vielfalt dessen, was bewertet werden kann: Programme, Projekte, Personen, aber auch Institutionen oder Arbeitsergebnisse. Je nach Gegenstand können die Urteile prospektiv oder retrospektiv angelegt sein. Das gleiche gilt für die Methodik: Qualitätsurteile können als Ergebnis bibliometrischer Messungen, als Vergleich, als Peer Review, als Ergebnis von Studien oder Umfragen angelegt sein. Schließlich kann auch die Zielsetzung vielfältig sein: Evaluierung aus intrinsischem Interesse an Qualitätsförderung, als Vergleich über die Position einer Einrichtung in ihrem wissenschaftlichen Umfeld, als Urteil über die Auswahl von Projekten, den Erfolg von Programmen, als Qualitätsurteil über Personen und Arbeitsgruppen oder als Grundlage von Finanzierungsentscheidungen.

Die Leibniz-Gemeinschaft hat ein Evaluierungsmodell entwickelt, das Leistungsparameter auf einer breiten Grundlage evaluiert und folgende Antworten auf die eingangs gestellten Fragen gibt:

- Bewertet werden Forschungsergebnisse und wissenschaftsbasierte Serviceleistungen.
- Im Blickfeld ist die einzelne Institution mit ihren Arbeitsergebnissen und ihrem mittelfristigen Arbeitsprogramm.
- Das Verfahren kombiniert Peer Review mit statistischer Analyse und – soweit sinnvoll und verfügbar – bibliometrischen Daten;

- es bereitet die Entscheidung über die weitere Förderung der jeweiligen Einrichtung vor.

Besonderheit dieses Modells ist, dass es mit einem standardisierten Verfahren relativ heterogen strukturierte Einheiten bewertet. Die 80 weitgehend rechtlich selbständigen Einrichtungen der Leibniz-Gemeinschaft weisen ein Fächerspektrum auf, das von den Geistes- und Sozialwissenschaften über die Natur- und Lebenswissenschaften bis in angewandte Bereiche z.B. der Material- oder Umweltforschung reicht. Das Aufgabenprofil ist vielfältig und umfasst Forschungsinstitute ebenso wie Serviceeinrichtungen oder forschende Museen. Mit 16 zuständigen Ländern und neun verschiedenen Bundesministerien ist auch die Trägerstruktur komplex.

Trotz dieser Vielfalt werden alle Einrichtungen grundsätzlich nach denselben Merkmalen, mit einem einheitlichen Verfahren und mit einem gegebenen Kriteriensatz bewertet. Anpassungen sind innerhalb dieses Rahmens für einzelne Einrichtungen möglich. Dieses Bewertungsverfahren hat der Wissenschaftsrat in seinem Evaluierungszyklus der Blaue-Liste Einrichtungen in den Jahren 1995 bis 2001 entwickelt. Mit einigen Differenzierungen wird es nun vom extern besetzten Senat der Leibniz-Gemeinschaft weitergeführt. Es ist sowohl von seiner Anlage her als auch in seiner Durchführung strikt unabhängig. Der Auftrag lautet, die Qualität der Leibniz-Einrichtungen und ihre Leistungsfähigkeit im Hinblick darauf festzustellen, ob die Voraussetzungen für die gemeinsame Förderung durch Bund und Länder vorliegen. Die Verantwortung für das Qualitätsurteil obliegt dem Senat der Leibniz-Gemeinschaft, während die Verantwortung für die Förderentscheidungen bei Bund und Ländern liegt. Deren Entscheidungen werden in der BLK (Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) abgestimmt. Die Trennung der Bewertungsinstanz von der Instanz, die die Ergebnisse der Bewertung umsetzt, ist sinnvoll und hat sich ebenfalls bewährt. Es wäre eine Überforderung insbesondere der Peers, wenn die Bewertungsinstanz mit der Instanz zusammenfiel, die die Entscheidungen über die weitere Finanzierung trifft.

Evaluierungen mit einem standardisierten Verfahren

Die Merkmale der Bewertung werden mit einem für alle Einrichtungen identischen Fragenkatalog erfasst: Dies sind:

- Arbeitsschwerpunkte und wissenschaftliches Umfeld,
- Struktur der Einrichtung (Auftrag, Satzung, Organisation),
- Mittelausstattung und -verwendung,
- Personal,
- Nachwuchsförderung, Kooperation,
- Arbeitsergebnisse.

Die zu evaluierende Einrichtung verfasst dazu einen Bericht, den die Bewertungsgruppe bei einem Besuch vor Ort mit der Leitung sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern diskutiert. Der Bewertungsgruppe gehören etwa acht bis zwölf national und international ausgewiesene Gutachterinnen und Gutachter an. Mit Gaststatus sind der Beirat, das zuständige Bundes- und Landesministerium, die BLK sowie die Sektion der Leibniz-Gemeinschaft vertreten. Die Evaluierungen finden auf Deutsch oder Englisch statt, je nach Zusammensetzung der Gutachtergruppe.

Die Bewertung selbst erfolgt nach drei Aspekten: Im Kern steht die wissenschaftliche Qualität der Arbeiten. Die Feststellung eines fachlich begründeten Qualitätsurteils ist das leitende Thema der Evaluation. Der zweite Blick erfolgt von außen auf die Einrichtung und ordnet ihre Position national und international ein. Der dritte Aspekt betrifft Struktur und Organisation der Einrichtung. Diesen drei Aspekten sind Beurteilungskriterien zugeordnet. Bei Forschungseinrichtungen hat es sich als sinnvoll erwiesen, z.B. die Forschungsprogrammatik von den Arbeitsergebnissen zu trennen und hierbei wiederum die Resonanz der Ergebnisse gesondert zu betrachten. Nachfolgend sind die drei Aspekte mit ihren jeweiligen Differenzierungen und Kriterien als zweite Ebene wiedergegeben; auf einer dritten Ebene werden den Kriterien dann Kennziffern und Indikatoren zugeordnet, die im Folgenden nur beispielhaft angeführt werden:

1. Wissenschaftliche Qualität mit den Beurteilungsdimensionen

- Programmatische Schwerpunktsetzung: Kohärenz, Aktualität, fachliche Anlage
- Theoretische und methodische Fundierung der Forschung, Wissenschaftsbasierung von Service, Beratung, Ausstellungen und Sammlungen; internationale Anschlussfähigkeit: State of the art von Forschung, Service- und übrigen Arbeitsleistungen
- Arbeitsergebnisse (Veröffentlichungen, Patente, Sammlungen, Ausstellungen): Produktivität, impact, Originalität
- Drittmittelinwerbung/Nutzerorientierung von Serviceleistungen

2. Nationale und internationale Bedeutung mit den Beurteilungsdimensionen

- Position im nationalen Umfeld: Vernetzung mit Hochschulen und übrigen nationalen Partnern
- Einbindung in internationale, vor allem europäische Netzwerke: Stellung mit vergleichbaren internationalen Einrichtungen und Kooperationspartnern; Einbindung in internationale, insbesondere in EU-Projekte
- Wirtschaftliche, gesellschaftliche, kulturelle Relevanz: Nachfrage nach Beratungsleistungen, Marktrelevanz und Kundenzufriedenheit
- Kompetenzpflege und Nachwuchsförderung: Intensität der Betreuung, externe Berufungen

3. Struktur und Organisation mit den Beurteilungsdimensionen

- Effizienz der Organisation: Transparenz von Kosten und Leistungen; Programmbudgets
- Leistungsfähigkeit der Infrastruktur: Ressourceneinsatz, EDV-Konzept etc.
- Personalentwicklung: Mobilität; Beteiligung von Frauen in Leitungspositionen
- Interne Qualitätsförderung: Strukturierung des Qualitätsmanagements
- Beirat und Aufsichtsgremien: Wirksamkeit der Gremien.

Evaluierung in Bewertungsgruppen

Bewertungsgruppen gewichten Kriterien und filtern Daten, Indikatoren und Kennziffern. Kriterien sowie Kennziffern und Indikatoren können je nach Auftrag und Zielsetzung der Einrichtung unterschiedlich gewichtet werden. Die Bewertungsgruppe selbst entscheidet darüber, welche Informationen und Daten in die Bewertungen eingehen. Für die Evaluierung von Forschungsleistungen z.B. werden häufig herangezogen:

- Anzahl Veröffentlichungen je Wissenschaftler und Jahr
- Anzahl Veröffentlichungen in referierten Zeitschriften je Wissenschaftler, darunter in top ranking journals
- Drittmittelanteil am Gesamtbudget – insgesamt sowie kompetitiv eingeworben (DFG, Stiftungen, EU)
- Drittmittelanteile DFG/Stiftungen; EU, Bund/Länder; Wirtschaft am Drittmittelportfolio

Zur Bewertung der nationalen und internationalen Vernetzung werden herangezogen:

- Vernetzung mit Hochschulen: Gemeinsame Berufungen, gemeinsame Projekte, Beteiligung an Sonderforschungsbereichen, gemeinsame Graduiertenprogramme, übrige nationale Kooperationen
- Vernetzung international: Knotenfunktion in EU-Projekten, lead partner in Kooperationsprojekten, Anteil EU-Mittel an der Drittmittelinwerbung, Einladungen zu internationalen Kongressen etc., Gastwissenschaftleraustausch
- Für Beratungsleistungen, Marktrelevanz, und Kundenzufriedenheit: Nutzerstatistik, ggf. Nutzerumfragen, Einnahmen als Lizenzen und Know-how-Verträgen,
- Wirksamkeit in der Öffentlichkeit/public understanding of science: Ergebnisse der Öffentlichkeitsarbeit
- Nachwuchsförderung: Zahl und Dauer von Promotionen, externe Berufsangebote an den Nachwuchs.

Bei den Strukturkriterien wird gefragt, inwieweit die Kosten- und Leistungsrechnung für die Institutssteuerung genutzt wird und Programmbudgets bereits vorbereitet sind, die ab 2006 als Grundlage von Förder-

entscheidungen verbindlich sind. Die Infrastruktur (Bibliothek, Archive, Labors) wird möglichst beim Institutsrundgang besichtigt, das EDV-Konzept oft gesondert erörtert. Zentrales Thema ist ferner die Personalentwicklung: Dazu gehört vor allem die Frage nach dem Anteil befristeter Anstellungsverhältnisse am Personalbestand sowie die Beteiligung von Frauen insgesamt sowie im Leitungsbereich.

Eine wichtige Funktion in der Institutsentwicklung kommt den Beiräten zu, seien es Nutzerbeiräte oder Fachbeiräte. Sie sollen zwischen den mindestens alle sieben Jahre stattfindenden externen Evaluierungen in einem zweijährigen Zyklus die Leibniz-Einrichtungen begleitend evaluieren. Nehmen sie diese Aufgabe wahr? Auch die die Rechtsaufsicht führenden Bundes- und Landesressorts müssen sich die Frage gefallen lassen, ob sie ihren Verpflichtungen nachkommen.

Neben den Informationen der zu bewertenden Einrichtung steht heute eine Vielzahl an Datenquellen zur Verfügung, die für Evaluierungen herangezogen werden und Urteile der Peer Groups akzentuieren können. Das DFG-Förder-Ranking (<http://www.dfg.de>) gehört ebenso dazu wie die Rankings verschiedener Wissenschaftsorganisationen (z.B. European Economic Association) oder die von der EU herausgegebene RTD Evaluation Toolbox. Hilfreich sind auch internationale Datenquellen wie <http://www.isinet.com> oder <http://isiwebofknowledge.com/> und last but not least die Informationen des Wissenschaftsrats.

Die Frage, wie Qualität gemessen wird, ist durch die vorangegangenen Erläuterungen bereits beantwortet: Die Kombination von Peer Review mit statistischen und bibliometrischen Verfahren sowie die Verknüpfung nationaler und internationaler Sichtweisen ist das, was das Verfahren belastbar macht. Hinzu kommt ein hohes Maß an Transparenz. Die Gutachterinnen und Gutachter werden im Vorfeld mitgeteilt. Über schwerwiegende Gründe von Befangenheit kann im Einzelfall entschieden werden. Alle Stellungnahmen des Senats werden nach Verabschiedung veröffentlicht (unter http://www.wgl.de/extern/evaluierung/index_6.html).

Seit Übernahme der Evaluierungen durch den Senat der Leibniz-Gemeinschaft wurden 27 Einrichtungen begutachtet. 14 Stellungnahmen hat der

Senat verabschiedet. Zehn Einrichtungen wurden vorbehaltlos, weitere drei mit dem Vorbehalt erneuter Begutachtung nach drei Jahren zur weiteren Förderung empfohlen. In einem weiteren Fall wurde die Fusion zweier Einrichtungen empfohlen.

Die Evaluierung durch den Wissenschaftsrat in den Jahren 1995 bis 2001 hat die Einrichtungen der Leibniz-Gemeinschaft einer intensiven und kritischen Bewertung unterzogen, die in Deutschland nach wie vor ohne Beispiel ist. Daraus sind die Einrichtungen der Leibniz-Gemeinschaft gestärkt hervorgegangen. Ihr Forschungsprofil ist heute deutlich geschärft, ihre internationale Bedeutung nachhaltig gestiegen. Dies zeigt, dass Evaluierungen ein geeignetes Instrument sind, Qualität dauerhaft zu fördern.

Das CHE Forschungsranking – Forschungsaktivität an deutschen Universitäten im Vergleich

Sonja Berghoff

Das CHE Forschungsranking gibt einen Überblick über die Forschungsaktivitäten der deutschen Universitäten für ausgewählte Fächer. Gestützt auf verschiedene Indikatoren wird ein multidimensionales, differenziertes Bild der Forschungsaktivitäten in diesen Fächern gezeichnet.

In allen Fächern konzentriert sich die Forschung auf eine mehr oder weniger kleine Gruppe von Universitäten, die einen erheblichen Teil der Drittmittel, Publikationen, Promotionen oder Patente für das Fach erbringen. Je nach Fach ist es nur ein Fünftel bis ein Drittel aller Fakultäten, die in der Forschung quantitative Spitzenleistung erbringen. Es ist nicht verwunderlich, dass große Fakultäten gemessen an absoluten Zahlen oft zu diesen Spitzengruppen gehören. Es zeigt sich zudem, dass höhere Drittmittelausgaben an Fakultäten auch eine größere Publikationsrate mit sich bringen. Dieser Zusammenhang ist aber in den meisten Fächern nur schwach ausgeprägt.

Die Untersuchung bestätigt, dass die Universitäten, die bei den Fachprofessoren einen guten Ruf besitzen, häufig auch die tatsächlich forschungsstarken Fakultäten sind. Es gibt aber auch „verkannte“ Fakultäten. Im Fach Psychologie ist zum Beispiel die Universität Bremen bei allen Indikatoren, absolut und relativ gesehen, in der Spitzengruppe vertreten. In der Reputation bei den Kollegen des Faches schlägt sich dies allerdings nicht nieder.

Datenbasis und Auswertungsmethode

Das Forschungsranking basiert auf dem umfangreichen Datenmaterial, das durch die jährlichen Untersuchungen des CHE-Hochschulrankings zur Verfügung steht. Die Daten wurden detailliert unter dem Aspekt Forschung betrachtet, um die Aktivitäten der Universitäten auf diesem

Gebiet bundesweit transparent zu machen und forschungsstarke Fakultäten hervorzuheben.

Dabei verfolgt das Forschungsranking konsequent die CHE-Ranking-Grundsätze:

- keine Aussagen über eine Universität insgesamt, sondern fachbezogene Darstellung der Ergebnisse,
- kein Gesamtwert für die Forschungsleistung einer Fakultät,
- keine einzelnen Rangplätze, sondern Profile forschungsstarker Universitäten.

Indikatoren

In das Forschungsranking gehen die Indikatoren „Drittmittelausgaben“, „Patente“, „Publikationen“, „Promotionen“ und „Reputation“ ein.

Drittmittel

Bei den Drittmitteln handelt es sich um die verausgabten Drittmittel der Fakultäten im jeweiligen Fach, ermittelt jeweils als Durchschnitt über einen Zeitraum von drei Jahren. Die Daten wurden im Rahmen der Befragung der Fakultäten differenziert nach Drittmittelgebern erhoben und ausgewertet. Vor der Veröffentlichung wird die Datenqualität geprüft:

- Die detaillierte Kategorisierung bei der Datenabfrage lässt kaum mehr Spielraum für die falsche Zuordnung von Drittmitteln, Angaben unter dem Punkt „Sonstiges“ müssen begründet werden.
- Die Daten werden intern auf Plausibilität und Ausreißer getestet.
- Vergleiche mit externen Datenquellen wie dem DFG-Förderranking oder der amtlichen Statistik einzelner Bundesländer belegen die Belastbarkeit der vorliegenden Angaben.
- Die Rückspiegelung der Daten an Fachbereiche und Hochschulleitung gibt den Hochschulen Gelegenheit, Angaben zu prüfen, zu ergänzen oder zu korrigieren.
- Ein Fachbeirat, der das Ranking in jeder Runde begleitet und sich aus Vertretern von Fachgesellschaften und Fakultätentagen zusammensetzt, erhält vor der Veröffentlichung Gelegenheit, die Gesamtlisten auf Plausibilität zu prüfen.

Publikationen

Die nach Art und Umfang gewichteten Publikationen im jeweiligen Fach- bzw. Studienbereich wurden ebenfalls über einen Zeitraum von drei Jahren ermittelt. Für das CHE Hochschulranking werden nicht alle Publikationen eines Fachbereichs abgefragt, durch die Verwendung fachspezifischer Datenbanken und der Beschränkung auf die Veröffentlichungen der Professoren werden je Fachbereich Stichproben aus dem Gesamtpublikationsaufkommen ermittelt, die die Aktivität der Fachbereiche auf diesem Gebiet repräsentativ widerspiegeln sollen. Je nach Heterogenität der Datenbanken, die teilweise von der Monographie bis zum Lexikonbeitrag die unterschiedlichsten Publikationstypen enthalten, wird eine Gewichtung nach Publikationstyp, Seiten-, Autorenzahl und ggf. Kernzeitschriften durchgeführt. Wird als Datenbasis das web of science genutzt, wird zusätzlich eine Zitationsanalyse durchgeführt und die Resultate als Indikator getrennt ausgewiesen.

Die Beschränkung auf Professoren wird häufig kritisiert, besitzt aber gegenüber der institutionellen Abfrage, die alle Veröffentlichungen einer Hochschule in einem bestimmten Fach einbezieht, einige Vorteile: Die Abgrenzungen sind scharf, das betrifft sowohl den Zähler, der hier nur Publikationen der untersuchten Einheit (des Fachbereichs) enthält, als auch den Nenner, der sonst geschätzt werden müsste. Zudem ist in vielen der verwendeten Datenbanken eine institutionelle Abfrage aufgrund der lückenhaften Erfassung kaum möglich. Da aber diese Einschränkung auch im CHE auf Dauer als unbefriedigend gesehen wird, laufen in einigen Fächern Pilotstudien, die einerseits die Folgen dieser Art des Vorgehens aufzeigen sollen, andererseits nach Alternativen suchen. Die Entwicklung ist in diesem Punkt sicher noch nicht abgeschlossen.

Patente

Um die anwendungsorientierte Forschung in den Ingenieurwissenschaften abzubilden, wird in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern eine Patentanalyse durchgeführt. Dazu wurde ermittelt, wie viele Patente jeder Professor in den letzten drei Jahren angemeldet hat.

Grundlage der Patentrecherche ist eine Namensliste aller Professoren aus den betroffenen Forschungsgebieten. Auf der Grundlage dieser Liste wird

eine namentliche Abfrage in der Patentdatenbank des Deutschen Patentamtes (PATDPA) durchgeführt. Ausgewählt werden alle veröffentlichten deutschen Patent- und Gebrauchsmusteranmeldungen sowie alle veröffentlichten europäischen und PCT-Patentanmeldungen mit Priorität. Gezählt werden Anmeldungen, in denen ein Professor aus der Namensliste als Anmelder und/oder Erfinder eingetragen ist (oder in Fällen, in denen Patentrechte auf Dritte übergegangen sind, als alter Erfinder oder Anmelder auftaucht). Beim Auftreten identischer Namen von unterschiedlichen Personen (Homonyme) wurde versucht, aufgrund aller verfügbaren Angaben in der Anmeldung, die gesuchte Person eindeutig zu ermitteln (Name, Vorname, Wohnort, Titel, Miterfinder, Firmen- oder Hochschulangaben). Wo dies nicht mit hinreichender Sicherheit möglich war, wurde durch Internetrecherchen und telefonische Rückfragen versucht, die Identität des Anmelders/Erfinders zu klären.

Promotionen

Die Promotionen wurden über einen Zeitraum von vier Semestern ermittelt und im Rahmen der jeweiligen Fachbereichsbefragung erhoben.

Reputation

Die Reputation wurde im Rahmen der bundesweiten Befragungen der Professoren ermittelt, in der diese drei Universitäten nennen sollten, die nach ihrer Meinung in ihrem Fach in der Forschung führend seien (Forschungstipp). Das Forschungsranking attestiert den Fachbereichen eine hohe Reputation, wenn sie im Forschungstipp mehr als 5 Prozent der Nennungen auf sich vereinen können. Dieser Indikator wird nicht für die Bildung der Gruppen forschungsstarker Fakultäten herangezogen, er wird lediglich zur Information den Faktenindikatoren gegenüber gestellt.

Forschungsstarke Fakultäten

Die Forschungsdaten gehen zweifach in die Auswertung ein, als absolute Zahl sowie als Pro-Kopf-Wert. Für jeden einzelnen Indikator wird je Fach eine Spitzengruppe gebildet. Fakultäten, die in einem Fach mindestens in der Hälfte der Spitzengruppe genannt werden, werden in der Gruppe der forschungsstarken Fakultäten ausgewiesen.

Beispiel Psychologie (Forschungsranking 2002):

Hochschule	Reputation	Forschungsstärke					
		absolut			relativ (pro Kopf)		
		Dritt- mittel	Publika- tionen	Promo- tionen	Drittmittel	Publika- tionen	Promo- tionen
HU Berlin		●	●			●	
Uni Bochum		●	●		●	●	
Uni Bremen		●	●	●	●	●	●
TU Dresden		●	●			●	
Uni Jena	●	●	●			●	
Uni Konstanz	●	●	●	●	●	●	●
Uni Leipzig		●		●	●		●
Uni Marburg	●		●	●			●
Uni Regensburg				●	●		●
Uni Trier	●	●	●			●	
Uni Tübingen			●	●	●	●	●

Die Tabelle zeigt die forschungsstarken Universitäten im Fach Psychologie:

- Die vier Universitäten Jena, Konstanz, Marburg und Trier sind auch von Psychologie-Professoren häufig genannt worden, genießen also eine hohe Reputation.
- Die Universitäten Bremen und Tübingen liegen bei sechs bzw. fünf der Fakten-Indikatoren in der Spitzengruppe, sind allerdings in Fachkreisen nicht entsprechend anerkannt.

Nicht in die Gruppe der Forschungsstarken gelangten die renommierten Fakultäten in Freiburg, Heidelberg und München. Die Universität Freiburg z.B. gehört zwar absolut und relativ gesehen zu den drittmittelstärksten Fakultäten, liegt jedoch bei den anderen Forschungsindikatoren nicht in der Spitzengruppe.

Drittmittelgeber im Fächervergleich

Auf Drittmittel wird im Forschungsranking, wie allgemein in der Bewertung von Forschungsaktivitäten, ein besonderes Augenmerk gelegt. Drittmittelstrukturen und damit die Strukturen der Forschungsförderung unterscheiden sich zwischen den Fächern sehr stark. Häufig werden DFG-Mittel wegen des besonderen auf Peer Reviews basierenden Vergabever-

fahrens als besonderer Leistungsausweis angesehen. Das Forschungsranking zeigt, dass entsprechend der Fächerkulturen DFG-Mittel ein sehr unterschiedliches Gewicht haben: Beträgt der DFG-Anteil in der Germanistik nahezu 70 Prozent, so sind es in der Elektrotechnik weniger als 20 Prozent. Stiftungs-, Landes- und nicht zuletzt Drittmittel aus der Wirtschaft nehmen im Gesamtvolumen erhebliche, nicht zu vernachlässigende Anteile ein. Detailanalysen zeigen, dass den unterschiedlichen Drittmittelgebern nicht nur im Vergleich der Fächer untereinander sehr unterschiedliche Bedeutung zukommt, sondern dass dies auch innerhalb der Fächer selbst gilt.

Fazit

Analysen der Forschungsaktivitäten deutscher Universitäten, die lediglich auf einem Indikator beruhen, werden zwangsläufig ein verzerrtes Bild zeichnen. Die unterschiedlichen Forschungsstrukturen in einzelnen Fächern sowie z.B. die ausgeprägt unterschiedlichen Drittmittelprofile der Fachbereiche lassen solche Vereinfachungen nicht zu und werden den Forschungsaktivitäten der Fakultäten und Universitäten nicht gerecht.

Weitere Informationen zum CHE Forschungsranking finden Sie im Internet <http://www.che-forschungsranking.de>

Forschungsevaluation in Niedersachsen

Mathias Pätzold

Forschungsevaluation im System von Qualitätssicherungsmaßnahmen

Die Gewinnung belastbarer Daten über die Bereiche Studium, Lehre und Forschung der Hochschulen gewinnt angesichts wachsender Herausforderungen, die sich im Wesentlichen mit zunehmendem nationalen und internationalen Wettbewerb, wachsender Finanznot öffentlicher Haushalte und einem Trend zu mehr Autonomie umschreiben lassen, an Bedeutung. Diese Entwicklung schließt die Selbsterkenntnis ein, dass die beteiligten Seiten (Bundesländer als Träger, Hochschulen, Studierende) zu wenig über die Qualität der einzelnen Bereiche, ihre Stärken wie Schwächen, wissen bzw. ihre Einschätzungen durch verlässliche Daten untermauern können. Für die Einrichtungen der wissenschaftlichen Lehre und Forschung gilt es deshalb, neue Wege der Qualitätsfeststellung und, davon ausgehend, der Qualitätssicherung und Entwicklungsplanung zu beschreiten.

Evaluationen sind ein geeignetes und inzwischen auch in der Bundesrepublik geläufiges Instrument für systematische Qualitätsfeststellung geworden. Ihre Notwendigkeit dürfte kaum noch bestritten werden. Die Tatsache, dass Evaluationen in fast allen 16 Hochschulgesetzen der Bundesländer ihren festen Platz gefunden haben, ist ein untrügliches Zeichen hierfür. Mehrheitlich finden dabei sowohl die Lehr- als auch die Forschungsevaluation Erwähnung. Dessen ungeachtet wird bei späteren Ausführungen in einigen Landesgesetzen inkonsequenterweise ausschließlich auf die Lehrevaluation Bezug genommen. Es ist zu vermuten, dass in den in fast allen Bundesländern stattfindenden Überarbeitungen der Gesetze die Aussagen zu Zielen und Verfahren von Evaluationen insgesamt präzisiert und konkretisiert werden. Diese Präzisierungen dürften auch und vor allem dem Bereich der Forschungsevaluation zugute kommen, da diese im Vergleich zur Lehrevaluation bislang als eher nachrangig behandelt wurde.

Die Gründe hierfür sind vermutlich vielfältig. Sie mögen in dem in den letzten Jahren tatsächlich größeren Reformbedarf in den Bereichen Studium und Lehre zu suchen sein, aber auch in den bereits bestehenden, wettbewerblich organisierten Verfahren im Bereich der Forschungsförderung liegen. Des Weiteren werden Unklarheit über die Zielvorstellung, was wirklich gute Forschung ist und wie sie durch Evaluation verbessert werden kann, das Spannungsfeld zwischen Steuerung und notwendiger Freiheit von Forschung und nicht zuletzt die Scheu vor dem damit verbundenen Aufwand ebenfalls mit dazu beigetragen haben, diesen Evaluationsbereich an Hochschulen bislang kaum systematisch anzugehen. Umso erfreulicher ist es deshalb, dass sich das Projekt Q der Hochschulrektorenkonferenz auch diesem Thema öffnet.

Vor dem Hintergrund einer zu konstatierenden zunehmenden Akzeptanz von Forschungsevaluationen gewinnen Fragen zu Zweck und Zielen, Konsequenzen sowie zu Methoden und Verfahrensgrundlagen an Bedeutung. Dazu gehören selbstredend auch die Auswahl, Gewichtung und Bewertung von Leistungsparametern/indikatoren in der Forschung. Die Akteure sollten sich dabei zunächst über die Zwecke und Ziele von Forschungsevaluationsverfahren verständigen, um auf dieser Grundlage und nach dem Prinzip der Verhältnismäßigkeit die Auswahl, Gewichtung und Bewertung von Leistungsparametern/indikatoren zu bestimmen. Kurz: Evaluatoren und Nutzer der Evaluationen müssen wissen, was sie wissen wollen und welche Fragen in welcher Breite und Tiefe zur Deckung ihres tatsächlichen und notwendigen Informationsbedarfs zu stellen sind.

Forschungsevaluationen im Aufgabenspektrum der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen

Die Wissenschaftliche Kommission wurde 1997 durch das Land Niedersachsen auf Grundlage eines Kabinettsbeschlusses auf Dauer eingerichtet. Sie setzt sich aus unabhängigen, nicht mit Niedersachsen affilierten Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen zusammen. Ihre Kernaufgabe ist es, die Landesregierung in Fragen der Wissenschaftspolitik zu beraten und Empfehlungen zur inhaltlichen und strukturellen Entwicklung der Hochschulen und landeseigenen Forschungseinrichtungen zu erarbeiten. Hierzu führt sie, unterstützt durch ihre Geschäftsstelle, Verfahren der Qualitätsbewertung durch; sie widmet sich des Weiteren der Entwicklung

von Konzepten und wirkt nicht zuletzt in den Bereichen Mediation und Transfer. Im Rahmen des Aufgabenfeldes der Qualitätsbewertung finden seit 1999 systematisch, standortübergreifend und -vergleichend Forschungsevaluationen statt.

Bei der Ausarbeitung der Verfahrensgrundlagen einigten sich die Akteure (WKN, Landeshochschulrektorenkonferenz und Ministerium) auf ein qualitatives Verfahren, das in Gestalt von Peer Reviews sowohl bei universitären Fächern oder Fächerkombinationen als auch bei außeruniversitären Forschungseinrichtungen Anwendung findet. Man legte Kriterien zu Grunde, die auch in anderen nationalen und internationalen Evaluationsverfahren angewandt werden, um den Verfahren Anerkennung zu sichern und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen: 1.) Qualität und Relevanz sowie 2.) Effektivität und Effizienz. Jede von der WKN eingesetzte Fachgutachtergruppe hat deshalb die Fragen zu beantworten: 1.) Welchen Beitrag leistet die Forschung zur Profilierung der jeweiligen Disziplin, und zwar innerhalb der Hochschule, in der Region, innerhalb Deutschlands und international? Und 2.) Wird mit den eingesetzten Mitteln die beabsichtigte Wirkung unter Wahrung des Qualitätsstandards erreicht, und wie stellen sich diese Ergebnisse im Vergleich der Standorte dar?

Im Bereich Qualität und Relevanz werden in den Verfahren die folgenden sieben Aspekte berücksichtigt:

- Innovativität der an einer Institution geleisteten Forschung (wissenschaftliche Leistungen im internationalen Vergleich, Reputation, neue Forschungsfronten);
- Wissenschaftliche Ausstrahlung (Publikationen, Fachtagungen, regelmäßiger Informations- und Erfahrungsaustausch etc.);
- Interdisziplinarität oder besonderer Stellenwert als Einzeldisziplin;
- Kooperationen mit anderen Forschungseinrichtungen auf regionaler und nationaler Ebene;
- Intensität und Qualität der internationalen Zusammenarbeit, z.B. durch Forschungsk Kooperationen, EU-Projekte, gemeinsame Veröffentlichungen, Gastwissenschaftler, gemeinsam betreute und gegenseitig anerkannte Promotionen, Förderung der internationalen Kompetenz von

- Nachwuchsforschern im Rahmen von Hochschulpartnerschaften und Mobilitätsprogrammen;
- Effektivität der Nachwuchsförderung (Graduiertenkollegs, strukturierte Promotionsstudiengänge, Forschergruppen und Sonderforschungsbereiche, Berufungschancen, Lehrforschungen);
 - Bedeutung von Kooperationen mit Wirtschaft, Verwaltung, Politik und Kulturinstitutionen. Bedeutung des Transfers im Bereich der grundlagen-, anwendungs- und produktorientierten Forschung, z.B. durch gemeinsame Nutzung von Großgeräten, gemeinsame Projekte, Auftragsforschung, Patente, Produktentwicklung. Besonders in den Geistes- und Sozialwissenschaften können für diesen Punkt auch Gutachtertätigkeiten und Beratungstätigkeiten, sowohl im Wirtschafts- als auch im öffentlichen und kulturellen Sektor, oder andere Service- bzw. Dienstleistungen charakteristisch sein.

Strukturpolitische Aspekte sind nicht Gegenstand der Forschungsevaluation. Bei der Erarbeitung übergreifender Schlussfolgerungen aus den Evaluationsergebnissen kann jedoch ggf. die strukturpolitische Bedeutung von Forschungseinrichtungen berücksichtigt werden.

Zur Beurteilung der o.g. Aspekte bedarf es eines umfangreichen Hintergrunds an Informationen, Fakten und Daten. Zu ihrer Gewinnung stützt sich die WKN auf zwei hauptsächliche Quellen:

1. den durch die Hochschule (Leitung, Fakultät/Fachbereich und Forschungseinheit, die in der Regel durch eine Professur beschrieben ist) erstellten Selbstbericht, der sowohl über die Forschungsleistungen der letzten fünf Jahre als auch über die sich aus den gegebenen Bedingungen ableitenden Pläne und Perspektiven für die Zukunft Auskunft gibt und
2. eine von der Geschäftsstelle zusammengestellte Datenübersicht, die sich aus Angaben der offiziellen Statistik sowie hochschulinterner Statistiken speist. Dieser überschaubare, 15 Tabellen umfassende Tabeleinteil enthält Daten zu Personal, Grund- und Bibliotheksausstattung, Studierenden und Absolventen, Promotionen/Habilitationen und Professuren, Drittmitteln und Professuren sowie sonstigen fachspezifischen Daten.

Die Wissenschaftliche Kommission bzw. ihre Geschäftsstelle erheben somit Daten nicht selber, sondern gewinnen sie aus verschiedenen vorhandenen Quellen. In Gestalt des Selbstberichtes und des Tabellenteils wird den Gutachtern nach bisheriger Erfahrung ausreichend Hintergrundinformationen zu einzelnen Hochschulen und zu niedersächsischen Hochschulen im Vergleich gegeben, um zu qualitativen Urteilen über Forschungseinheiten, Fachbereiche, Hochschulen und die Situation des Faches im Bundesland gelangen zu können.

Aufgrund des qualitativen Charakters des gewählten Verfahrens, der Trennung von Bewertungsverantwortung (in Händen der WKN) und Umsetzungsverantwortung (in Händen des Ministeriums und der Hochschulen) sowie des Verzichtes auf unmittelbare finanzielle Konsequenzen aus den Verfahren hat sich somit ein überschaubares Quantum an anerkannten Leistungsparametern/indikatoren als ausreichend erwiesen, um zur beabsichtigten Stärken- und Schwächenanalyse und zu Empfehlungen inhaltlicher und struktureller Art zu kommen.

Neben den allgemeinen und allen Verfahren zugrunde liegenden Kriterien kommt der Definition fachspezifischer Besonderheiten und der Formulierung eines fachspezifischen Forschungsbegriffs eine besondere Bedeutung zu. Die Gutachter sind frei, einzelnen Indikatoren, besonders aus dem quantitativen Bereich (Drittmittel, internationale Publikationen), in den jeweiligen Fächern unterschiedliche Bedeutung und Realisierungschancen zukommen zu lassen. Dabei werden die vereinbarten Maßstäbe innerhalb der Verfahren für die jeweiligen Disziplinen landesweit einheitlich angelegt. Nach über zwanzig abgeschlossenen Verfahren lässt sich feststellen, dass sich die größte fachspezifische Bandbreite bei der Beurteilung des Stellenwertes von Publikationen finden lässt. Auch Einschätzungen zur Bedeutung von Transferleistungen variieren nicht unerheblich. Hingegen zeichnet sich eine zunehmende Homogenität zwischen allen Disziplinen bei der Einschätzung der Bedeutung von Drittmitteln ab.

Evaluationen und ihre Konsequenzen. Verantwortung der Politik

Forschungsevaluationen wie die von der WKN durchgeführten erfolgen nicht zum Selbstzweck. Sie münden in konkrete Empfehlungen, die von der Abnehmerseite (Ministerium, Hochschulen) umgesetzt werden sollen.

Mit wachsender Hochschulautonomie gewinnen Forschungsevaluationen damit nicht nur als Mittel zur Qualitätsfeststellung und -sicherung, sondern auch zur Qualitätsentwicklung potentiell an Bedeutung.

Niedersachsen hat mit der Einführung von Globalhaushalten, Ziel- und Leistungsvereinbarungen und der niedersächsischen Option für Stiftungshochschulen frühzeitig Schritte unternommen, um den Handlungsspielraum für Hochschulen auszubauen. In vielen anderen Bundesländern vollziehen sich derzeit ähnliche Entwicklungen.

Gleichzeitig muss jedoch konstatiert werden – und dies gilt für so gut wie alle Bundesländer –, dass gewonnene Handlungsspielräume durch die perpetuierte Finanznot öffentlicher Haushalte gefährdet werden. Die Maxime, durch Forschungsevaluationen Stärken zu stärken und dabei nicht nur überlebensfähige, sondern konkurrenzfähige Forschungseinheiten zu schaffen, ist – und diese Tatsache gilt es zu akzeptieren – ohne Konzentrationsprozesse, die Gewinner wie Verlierer kennen, nicht zu verwirklichen. Ohne ausreichende politische Umsetzungspotenz droht damit nicht nur eine schrittweise Absenkung des allgemeinen Forschungsniveaus. Es besteht auch die Gefahr, dass Forschungsevaluation auf ein Mittel zu Detailsteuerungen und zur Legitimierung für Kürzungsentscheidungen reduziert werden könnte. Wirkungsvolle Beratung auf der Grundlage von Forschungsevaluationen setzt deshalb sowohl Planungssicherheit als auch politischen Handlungswillen und -fähigkeit voraus.

Unabhängig von diesen politischen und finanziellen Rahmenbedingungen wird die langfristige Wirkung von Evaluationen erst in der Zukunft und unter Entwicklung spezifischer Kriterien beurteilt werden können. Die Nagelprobe, ob Forschungsevaluationen nicht nur analytische und bewertende Funktion haben, sondern einen messbaren Beitrag zur Verbesserung von Forschungsqualität leisten, steht erst noch bevor. Die WKN hat zu diesem Zweck eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die die bisherigen Verfahren des Evaluationszyklus kritisch analysieren soll, um Schlussfolgerungen für Verfahrensgrundlagen des 2007 beginnenden zweiten Zyklus zu erarbeiten. Auch wenn sich die bisherigen Verfahren als ausreichend für die zuvor definierten Ziele erwiesen haben, sind Veränderun-

gen, die auch den Stellenwert von Leistungsparametern in der Forschung betreffen können, nicht auszuschließen.

Leistungsparameter zur Steuerung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen

Karl Schultheis

Einleitung

Ich möchte Ihnen über den Einsatz von forschungsbezogenen Parametern auf Landesebene am Beispiel Nordrhein-Westfalens berichten. Dabei ist eines ganz wesentlich: Um in der Praxis zu sinnvollen Modellen zu kommen, muss neben ihrer intelligenten Konstruktion auch ihre Akzeptanz gesichert sein. Sie können deshalb nicht am grünen Tisch entworfen werden, sondern es fließen vielfältige Interessenlagen, Aushandlungsprozesse ein. Natürlich ist damit die Gefahr der Verwässerung verbunden. Aus meiner Sicht setzen wir aber in NRW solche Forschungsparameter sinnvoll im Rahmen unseres Steuerungsinstrumentariums ein und wollen das zukünftig noch verstärkt tun.

In NRW haben wir seit vielen Jahren Erfahrungen mit der leistungsorientierten Finanzierung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Beispielsweise werden die gegenwärtig 15 allein vom Land grundfinanzierten hochschulexternen Forschungseinrichtungen (Institute der Titelgruppe 73) nach der Höhe ihrer Drittmittelinwerbungen finanziert. Ich möchte mich jedoch hier auf zwei Verfahren beschränken, die sich auf Hochschulen beziehen: die leistungsbezogene Mittelvergabe und die Forschungsevaluation. Sie sind wesentliche Instrumentarien für die mittelfristige Entwicklung unseres Hochschulsystems in NRW und stehen daher im Zusammenhang mit unserem Hochschulkonzept 2010 (vgl. Abb. 1, S. 85).

Das Hochschulkonzept 2010 basiert auf dem Qualitätspakt aus dem Jahr 1999, in dem festgeschrieben wurde, dass die Hochschulen bis 2009 insgesamt 2000 Stellen streichen müssen (von denen jedoch bereits zuvor 1600 als kw-Vermerke ausgebracht waren). Als Gegenleistung des Landes erhalten sie den Gegenwert von 1000 dieser Stellen zurück als zusätzliche Mittel für innovative Schwerpunkte in Forschung und Lehre (den so genannten Innovationsfonds).

Hochschulkonzept NRW 2010	
Besser und schneller studieren, erfolgreicher forschen in NRW	
Baustein 1	➤ Profilbildung der Hochschulen
▪ Stärken-Schwächen-Analyse	▪ Zielvereinbarungen II bis Ende 2006
▪ Rahmenvorgaben zur Strukturentwicklung	▪ Clusterbildung in der Forschung
Baustein 2	➤ Zukunftsfähige Strukturen
▪ Bologna-Prozess: BA / MA / ECTS	▪ Flächendeckende Budgetierung
▪ Optimierung des Managements	▪ Kosten- und Leistungsrechnung
Baustein 3	➤ Mehr Anreize
▪ Leistungsorientierte Mittelvergabe	▪ Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (z.B. Graduate Schools)
▪ Dienstrechtsreform / Leistungszulage	
Baustein 4	➤ Qualitätssicherung
▪ Akkreditierung	▪ Evaluation durch Studierende
▪ Evaluation von Studium und Lehre	▪ Forschungsevaluation

Abb. 1

Außerdem wurde ihnen Planungssicherheit bis 2006 gegeben. Unter diesen stabilen Bedingungen sollen die Hochschulen durch steigenden Wettbewerb und zukunftsfähige Strukturen ihre Leistungen in Forschung und Lehre deutlich erhöhen. Dazu sollen auch die leistungsorientierte Mittelvergabe und die Forschungsevaluation beitragen.

Leistungsorientierte Mittelvergabe

Mit der leistungsbezogenen Mittelvergabe an die Hochschulen haben wir in NRW bereits seit Mitte der 90er Jahre Erfahrungen gesammelt, 2003 wurde das System jedoch neu geordnet und transparenter gemacht. Gegenstand der Mittelverteilung an die Hochschulen ist ein fixer Anteil des laufenden Landeszuschusses. Dieser errechnet sich auf Basis des Haushaltsentwurfs 2004 und wird von 14 Prozent in 2004 über 17 Prozent in 2005 auf dann 20 Prozent gesteigert. Das entspräche dann einer Summe von rund 400 Mill. €. In NRW ist damit der Topf, der leistungsorientiert vergeben wird, deutlich größer als in den meisten anderen Bundesländern.

Die Berechnung des Zuschusses erfolgt bereinigt um Drittmittelausgaben, Mieten an den zentralen Liegenschaftsbetrieb (BLB), Investitionen sowie einige Sondertatbestände. Bei der Verteilung der Mittel wird nach Lehr- und Forschungsaktivitäten unterschieden, wobei die Mittel nahezu hälftig für diese beiden Bereiche vergeben werden (in 2004 rund 170 Mill. € für die Lehre und 130 Mill. € für die Forschung). Unter den Parametern des Modells haben drei einen Bezug zur Forschungsstärke: die Zahl der Stellen für Professoren, die Anzahl der Promotionen und das Volumen der Drittmittel. Die an den Hochschulen erfolgreich betriebene Frauenförderung fließt in dieses Konzept als zusätzliches Kriterium ein, indem für besonders vorbildliche Hochschulen ein Bonus beziehungsweise im anderen Fall ein Abschlag auf die Mittelvergabe erfolgt. Orientiert wird sich hierbei am Frauenanteil an der Hochschule im Vergleich zum Landesdurchschnitt.

Universitäten und Fachhochschulen konkurrieren uneingeschränkt um denselben Mitteltopf. Der Anteil, der nach den forschungsbezogenen Parametern vergeben wird, ist aber für die Fachhochschulen deutlich kleiner als für die Universitäten, da die zentrale Aufgabe der Fachhochschulen nach wie vor in der Ausbildung der Studierenden liegt, während Lehre und Forschung an den Universitäten einen gleich hohen Stellenwert haben. Zudem gelten unterschiedliche Gewichtungen der Forschungsparameter: Im Falle der Universitäten werden die Stellen für Professoren zu 15 Prozent, die abgeschlossenen Promotionen zu 30 Prozent und die Drittmittelausgaben zu 55 Prozent gewichtet. Bei den Fachhochschulen werden die Stellen für Professoren zu 20 Prozent und die Drittmittelausgaben zu 80 Prozent gewichtet. Die einzelnen Parameter werden zusätzlich in den Fächergruppen Geistes- und Gesellschaftswissenschaften (GG), Naturwissenschaften (NW) und Ingenieurwissenschaften (IW) unterschiedlich gewichtet, um den Besonderheiten der Fächer, wie z.B. der erschwerten Möglichkeit für Geistes- und Gesellschaftswissenschaften Drittmittel einzuwerben, gerecht zu werden.

Die auf dem Verteilungsmodell beruhenden Gewinne und Verluste jeder Hochschule werden auf +/- 1 Prozent des bereinigten Solls beschränkt, damit zwar Leistungsanreize gesetzt sind, es aber nicht zu großen Verwerfungen innerhalb kurzer Zeit kommt und die finanzielle Flexibilität der

Hochschulen erhalten bleibt. Bei der Anwendung des Konzeptes gibt es in Einzelfällen zeitlich befristete Sonderregelungen, wenn z.B. eine besondere Situation berücksichtigt werden muss – wie im Falle der Fusion der zwei Hochschulstandorte Duisburg-Essen. Diese Flexibilität ist bewusst in diesem System eingesetzt, um langfristig auf Besonderheiten im Hochschulbereich reagieren zu können.

Auch wenn das neue Mittelverteilungsmodell erst seit einem guten Jahr in Kraft gesetzt ist, lässt sich jetzt schon sagen, dass die Akzeptanz bei den Hochschulen groß ist und dass es durchaus spürbare Anreize zu einer Verbesserung der Leistungsparameter setzt.

Forschungsevaluation

Das zweite Verfahren, das ich vorstellen möchte, ist ein Modell der Forschungsevaluation, das wir gerade entwickeln. Die Erkenntnisse daraus können zur Qualitätssicherung eingesetzt werden, dienen aber auch allgemein der Analyse von Stärken und Schwächen der Hochschulen und sind für strategische Vorhaben, etwa die Bildung von Forschungsclustern, grundlegend.

Das Hochschulkonzept 2010 verlangt, dass die Hochschulen im Dialog mit dem Ministerium Vorschläge entwickeln, wie sie unter den Bedingungen der Planungssicherheit dennoch interne Umverteilungen vornehmen: Mittel sollen aus forschungsschwächeren oder in der Lehre nicht ausgelasteten Bereichen abgezogen werden und in die starken bzw. hoch ausgelasteten Bereiche zusätzlich investiert werden (Prinzip des „Stärken Stärkens“). Die Auslastung von Studiengängen kann nun ganz genau mit Hilfe der Kapazitätsverordnung und mit Normwerten berechnet werden, und das tun wir seit Jahrzehnten. Die Messung der Forschungsstärke ist schon schwieriger. Im ersten Aufschlag hat das Hochschulkonzept versucht, sie an dem Durchschnittswert „Drittmittel pro Wissenschaftler“ festzumachen. Das erweist sich aber nur als allererste Näherung und muss vor allem fachspezifisch betrachtet werden. Deshalb wollen wir mit Hilfe einer überschaubaren Anzahl von Forschungsindikatoren die Forschungsstärke genauer messen und diese Datensammlung durch so genannte Forschungsprofile ergänzen.

Zunächst zu den **Forschungsindikatoren**: Es war uns wichtig, die Indikatoren von vornherein danach auszuwählen, ob sie die prioritären Ziele unserer Forschungspolitik widerspiegeln. Jedem dieser Ziele wird jeweils eine Gruppe von Indikatoren zugeordnet (vgl. Kasten):

- **Ziel I: Exzellenz**

Indikatoren: Mitwirkung in Sonderforschungsbe-
reichen, Forschungskollegs, DFG-
Forschergruppen; Emmy-Noether-
Arbeitsgruppen; Heisenberg-Stipendiatinnen und
Stipendiaten; Forschungspreise; evtl. bibliometri-
sche Daten

- **Ziel II: Orientierung an prioritären For-
schungsthemen des Landes und Wettbewerbs-
fähigkeit auf Bundesebene**

Indikatoren: Zentralmittel des MWF für Spitzen-
forschung; Einwerbung von Bundesmitteln

- **Ziel III: Vernetzung**

Indikatoren: Zahl der Partner in überregionalen
SFBs bzw. Transregios; EU-Projekte; Mitwirkung
in regionalen Kompetenznetzen und Clustern auf
Landesebene

- **Ziel IV: Stärkung der Schnittstelle Forschung-
Lehre**

Indikatoren: Graduate Schools; Graduiertenkol-
legs

Wir haben mit den Vorbereitungen für die Forschungsevaluation im Jahr 2003 begonnen und nur für einige dieser Indikatoren Werte erhoben, da noch nicht alle Daten verlässlich verfügbar waren. Dies wird auch für 2004 noch nicht vollständig der Fall sein. Bevor es zur Anwendung kommt, wollen wir das Modell zunächst einmal mit den Hochschulen diskutieren und gemeinsam über die richtige Gewichtung dieser Indikatoren nachdenken. Sie wird sich in jedem Fall für die Fächergruppen unterscheiden.

Die **Forschungsprofile** sind Texte, in denen auf 4-8 Seiten die wichtigsten Forschungsstärken und -schwächen einer Hochschule beschrieben sind. Sie wurden in diesem Jahr zum ersten Mal aus Anlass der Verhandlungen über die Zielvereinbarungen erstellt und sollen fortgeschrieben werden. Sie sind interne Arbeitspapiere des Ministeriums. Die Profile benennen die Stärken, Entwicklungspotentiale und Reformbedarfe der einzelnen Hochschulen im Bereich der Forschung. Zweck der Übung ist es, die rein quantitativen Daten, die uns die Forschungsindikatoren liefern, in andere uns zugängliche Informationen einzubetten und so ein „rundes Bild“ jeder Hochschule zu zeichnen.

Wir setzen diese Forschungsprofile zu verschiedenen Zwecken ein. Bei den Verhandlungen um Zielvereinbarungen mit den Hochschulen sind sie für uns wichtige Eingangsinformationen. Auch zeigen sie auf, welche Stärken vielleicht zusammen passen und welche Hochschulen wir in neu entstehende Forschungscluster im Land einbinden müssen. Sie sind auch eine wichtige Grundlage für Überlegungen, wo unsere Hochschulen im geplanten Exzellenzwettbewerb des Bundes und der Länder bestehen können. Insbesondere die Universitäten, die sich nicht insgesamt als „Spitzenuniversität“ sehen, können sich in einzelnen Fachgebieten um Exzellenzfakultäten und Graduiertenschulen bewerben. Diese Fachgebiete lassen sich mit Hilfe der Forschungsprofile finden. Natürlich können uns die Forschungsprofile auch bei der zielgenauen Entwicklung neuer Förderprogramme des Landes helfen. In der nächsten Legislaturperiode soll außerdem eine regelmäßige Struktur- und Forschungsevaluation mit Hilfe auswärtiger Gutachter starten, die sukzessive jedes Forschungsgebiet erfassen soll. Die Forschungsprofile sollen dafür die wesentliche Grundlage sein.

Leistungsparameter in der Forschungsförderung

Christoph Schneider

In vielen Vorträgen dieser Konferenz – und folgerichtig auch einigen im gegenwärtigen Forum „Leistungsparameter in der Forschung“ – ist vom Gebrauch von Indikatoren die Rede. Manche Indikatoren sind sozusagen abgekürzte Verweise auf Beurteilungen durch Autoritäten. So auch die beiden geläufigsten Indikatoren im Kontext der Forschung, nämlich

- Drittmittelinwerbung und
- Publikationen/Zitierungen.

Die Autoritäten, die bemüht werden, sind in einem Fall die Gutachter des Drittmittelgebers, im anderen die der Zeitschrift (und beim Zitationsindex dann ihre Leserschaft).

Die DFG ist die Quelle für einen – in Universitäten beträchtlichen – Teil des Indikators „eingeworbene Drittmittel“. Das könnte der Grund sein, einen Mitarbeiter der DFG hier um ein Referat zu bitten.

Die DFG verwendet Leistungsparameter in mindestens drei Zusammenhängen:

- Personen und ihre Projekte zu beurteilen, ist Grundlage der Vergabe von Fördermitteln,
- Institutionen sind in manchen Programmen mit zu beurteilen, treten aber vor allem als Nachfrager von Leistungsindikatoren auf,
- Programme müssen gelegentlich bewertet werden, auch die der DFG.

Dafür sind Parameter nötig.

Die folgenden Bemerkungen sind diesen drei Dimensionen gewidmet; es wird versucht, Überschneidungen mit den anderen Vorträgen des Forums zu vermeiden.

Personen und ihre Projekte

Qualität vielleicht nicht zu messen, aber doch zu beurteilen, gehört zum Kerngeschäft der DFG. Gerade in einer Zeit, in der mittlerweile die Mehrzahl der Anträge in der Einzelprojektförderung erfolglos bleibt, erscheint es umso wichtiger, jedes vorgestellte Projekt in seinem eigenen intellektuellen Anspruch als potentiellen Beitrag zur Erweiterung des Wissens zu würdigen, ehe im Vergleich mit anderen die Finanzierungsentscheidung vorbereitet wird. Eine der vielen Varianten der Fragelisten an die Adresse der Gutachter lautet im Auszug so:

1. Wie qualifiziert sind die Antragstellerinnen/Antragsteller allgemein und für das Projekt?

Vorarbeiten im oder zum Projekt? Frühere Veröffentlichungen? Wie gut ist der Stand des Wissens berücksichtigt?

2. Worin liegt die wissenschaftliche Bedeutung des Projekts?

Worin sind Fragestellung, Anlage, Methoden originell und weiterführend? Was wird gewonnen sein, wenn das Projekt gelingt? Gehört das Vorhaben zu den besten 10, 20, 30 Prozent?

3. Ist das Projekt kompetent beschrieben, und wie sind seine Erfolgsaussichten?

Schlüssigkeit des Arbeitsplans? Durchführbarkeit im Zeitrahmen und in der Umgebung der Antragstellerinnen/Antragsteller?

Hinter dem oft binären (Förderung ja/nein) oder numerischen (Drittmitteleinwerbung in k€) Ergebnis stecken also inhaltliche Überlegungen, die sich nur schwer oder überhaupt nicht auf Messzahlen reduzieren lassen. Es wäre der Sache auch nicht angemessen, wenn es anders wäre.

Gutachter nutzen natürlich ihrerseits Indikatoren vor allem für eine erste Abschätzung, auch zur Zusammenfassung ihres Eindrucks in einer Diskussion. Eine Aussage wie „Die Publikationsleistung ist bisher hervorragend“ legt den Grund für eine positive Bewertung – doch ist damit keine Automatik in Gang gesetzt. Gerade in den Förderungsprogrammen mit dem höchsten Anspruch, etwa dem Emmy Noether-Programm, beruht die Förderempfehlung am Ende auf einem durchaus heterogenen Kriterien-

satz, in dem sowohl zählbare Elemente („Publikationen in guten Zeitschriften“) als auch subjektive Eindrücke (persönliche Vorstellung der Kandidatinnen und Kandidaten für die Leitung einer Nachwuchsgruppe) eine Rolle spielen können.

Institutionen

Die DFG hat Programme, die sich an die Universitäten als Institutionen wenden: Sonderforschungsbereiche seit 1968, Graduiertenkollegs seit 1990, Innovationskollegs im neuen Bundesgebiet von 1994 bis 2001, und seit neuestem die DFG-Forschungszentren. In allen diesen Programmen sieht sich freilich die DFG als Partner, nicht als Evaluator, der institutional policy.

Partnerschaftlicher Rat ist es denn auch, wenn die DFG in ihren Empfehlungen zu einer leistungsorientierten Mittelvergabe an den Medizinischen Fakultäten vom Juli 2004 selbst Kriterien vorschlägt, die bei der Vergabe des Zuführungsbetrages eingesetzt werden können. Wörtlich schreibt die DFG:

Im Sinne der Überlegungen zu einem ersten einfachen Einstieg in die Entwicklung von Leistungskriterien sollen Parameter gefunden werden, die allgemein anerkannt sind und die möglichst einfach erhoben werden können.

In dieser Empfehlung werden daher zunächst

- die Höhe und Herkunft eingeworbener Drittmittel sowie
- die Qualität und Zahl erfolgter Publikationen

als Bewertungs-Parameter vorgeschlagen. Diese Parameter eignen sich grundsätzlich zur Bewertung von Leistungen größerer Aggregate wie Institute, Abteilungen oder Kliniken, jedoch keinesfalls zur Bewertung der Leistungen einer Person.

...

Für die Berechnung der LOM der jeweiligen leistungserbringenden Einheit (Abteilung bzw. Klinik) kann im Sinne einer stufenweisen Einführung von Qualitätskriterien die Bewertung erfolgter Original-Publikationen unter Verwendung des ungewichteten Impact Faktor der jeweiligen Publikationsorgane (JIF) erfolgen. Dabei können Erst- und Letztautorschaft mit je einem Drittel berücksichtigt werden; das verbleibende Drittel kann auf alle übrigen Autoren verteilt werden (es sollte durch die Erhöhung der Zahl der Autoren kein zusätzlicher Vorteil entstehen).

Diese Empfehlungen verstehen sich ausdrücklich als Einstieg in eine differenzierte Vorgehensweise, der eine Vergleichbarkeit zwischen den Fakultäten – derzeit noch Desiderat – erreichen helfen soll. In ihrem „Förder-Ranking 2003“ hat die DFG gegenüber den beiden vorhergehenden Ausgaben erneut das Repertoire der Indikatoren erweitert. Neben die Bewilligungen der DFG absolut und relativ zum forschenden Personal nach Fächergruppen treten andere Indikatoren wie die Herkunft von Gutachtern, die Zahl der Gastwissenschaftler mit Stipendien und Preisen der Alexander von Humboldt-Stiftung, der vom DAAD geförderten ausländischen Gäste und – anhand erster, in künftigen Auflagen zu vernehmender Beispiele – der Output in Gestalt von Publikationen und erste Vergleiche ihrer Wirkung.

Diese methodischen Bemühungen werden parallel zu dem vorangetriebenen, was wir in diesem Forum aus der Werkstatt des CHE gehört haben. In beiden Fällen ist das Motiv, die Aussagefähigkeit der einzelnen Indikatoren zu verbessern, aber auch in der Zusammenschau mehrerer Indikatoren ein differenzierteres, mehr Tiefenschärfe zeigendes Bild zu erhalten, das sich der Reduzierbarkeit auf eine Dimension erfolgreich entzieht.

Programme

In der Bewertung von Programmen ist die Verwendung einer Mehrzahl von Leistungsparametern immer dann obligatorisch, wenn das Programm mehr als einer Zielsetzung dient.

In der 2001 durchgeführten, im Jahr 2003 veröffentlichten Befragung von Kollegiaten der Graduiertenkollegs¹ gehören zu den erhobenen Dimensionen zum Beispiel die

- Vernetzung der Betreuung,
- Einbindung der Kollegiaten in Netzwerke,
- Verkürzung der Promotionsdauer,
- Interdisziplinarität,
- Selbstorganisation der Kollegiaten.

¹ Qualität der Förderung in Graduiertenkollegs: Ergebnisse einer Kollegiatenbefragung – Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), Wiley-VCH April 2003

Sicherlich wird bei der nächsten Befragung auch die Dimension „Internationalität“ abgefragt werden.

Beim Programm „Sonderforschungsbereiche“ ist der Wissenschaftsrat als dessen Erfinder seit 1968 mit im Boot. Mit Stellungnahmen in den Jahren 1977, 1981, 1985 und 2002 begleitet er das Programm als externer Evaluator. In der Stellungnahme von 2002 zum Beispiel geht es ihm um eine Vielzahl von Einzelheiten der Ausgestaltung des Förderverfahrens. Hinter allem wird aber als Fokus der Stellungnahme das „Alleinstellungsmerkmal“ des Programms sichtbar, in den Universitäten selbstgewählte Schwerpunkte ihrer Forschungstätigkeit wirksam, langfristig und auf hohem Niveau zu unterstützen („Strukturbildung“). Unter diesem Aspekt hat sich der Wissenschaftsrat kritisch mit den wechselvollen Zyklen der Einrichtungen und Beendigungen von Sonderforschungsbereichen, aber auch mit der realen Abnahme der pro Jahr und SFB – und pro Jahr und Teilprojekt – gewährten Mittel beschäftigt.

Fazit

Leistungsparameter sollen einen Vergleich im Wettbewerb ermöglichen. In der Forschungsförderung muss der Vergleich unterschiedliche Dimensionen einbeziehen. Indikatoren, die Vereinfachungen zu Lasten der Tiefenschärfe der Bewertung verlangen oder fördern, sind für den Vergleich nur eingeschränkt tauglich. Die Methodenentwicklung geht dahin, mit besseren Indikatoren die Vergleichbarkeit in der Vielfalt der relevanten Dimensionen sicherzustellen.

3.

Qualitätsmanagementsysteme

3.1.

Institutionelle Qualitätsmanagementsysteme

Anwendung institutioneller Managementsysteme auf die Hochschule

Bernadette Conraths

Wir werden uns in den folgenden Beiträgen mit dem EFQM System (European Foundation for Quality Management/Quality Award) und ISO beschäftigen, und damit wie diese ursprünglich industrieorientierten Qualitätskonzepte und -prozesse in (öffentlichen) Hochschulen angewandt werden können. Dies ist sicher in Deutschland umso brisanter und interessanter, als die Diskussion um den Nutzen und die Zukunft der Programmevaluierung und -akkreditierung in Hochschulen als Mittel der Qualitätsverbesserung in vollem Gange ist. Diese und andere institutionelle und internationale Ansätze, die ich erwähnen möchte, können zweifelsohne neue Perspektiven für diese Diskussion anbieten.

In meiner Einleitung werde ich Perspektiven „von außen“ einbringen, da mein Erfahrungsbereich ganz überwiegend auf internationalen Systemen von Hochschulevaluierung und -akkreditierung basiert.

Ich möchte mit meinen Anmerkungen so etwas wie eine Kulisse für unsere Diskussion malen, in sehr groben Strichen und starken Farben, die anregen und Themen anreißen soll, damit sie dann durch unsere Referenzen und ihre Diskussionsbeiträge belebt wird. Ich bitte schon vorab um der Kürze und Würze willen um Verständnis für plakative Thesen und stichwortartige Verkürzungen.

Zunächst ein paar generelle Bemerkungen zum Stand des Veränderungsprozesses im Hochschulmanagement:

Wir nähern uns immer mehr der unternehmerischen Hochschule. Begriffe, die noch vor zehn Jahren Domäne der Unternehmensentwicklung waren, haben in ganz Europa Einzug gehalten in die öffentlichen Hochschulen: Leitbild, Strategie, Differenzierung und Positionierung im Wettbewerb durch Marketing und PR, Management, um nur ein paar zu nennen. Alle

sind auf der Suche nach einer effektiveren internen Organisation, die der spezifischen Kultur akademischer Institutionen angemessen ist.

Die Systeme, die wir heute in unseren Fallbeispielen beleuchten, sind ja ursprünglich von und für Wirtschaftsunternehmen entwickelt worden, die anderen Zielsetzungen folgen. Die Unterschiede muss, soll und kann ich hier natürlich nicht aufzeigen, aber einige ganz grundsätzliche möchte ich doch erwähnen, eben als Elemente der Kulisse, vor der wir später diskutieren werden:

Leitbild: Hochschulen operieren zunehmend im Spannungsfeld von Anbietern von einem „öffentlichem Gut“, nämlich Ausbildung und Wissen, einerseits und als Anbieter von Marktprodukten, also als Marktakteur, andererseits.

Gesetzliches Umfeld: Entscheidende Unterschiede bestehen natürlich im Bereich Ressourcen und Finanzierung, im internen Finanzmanagement und im Personalwesen.

Organisationskultur: Stark geprägt durch die traditionelle akademische Entscheidungsfindung in der kollegialen Konsenskultur und von der Unabhängigkeit der „knowledge workers“ in einer Wissensorganisation.

Organisationsstruktur: Überwiegend sehr dezentralisiert.

Jedes institutionelle Qualitätsmanagement für Hochschulen muss natürlich diesen Ziel- und Kulturunterschieden gerecht werden, wenn es sinnvoll und effektiv eingesetzt werden soll.

Anhand von zwei unterschiedlichen, eigens für Hochschulen entwickelten Systemen, die auf europäischer Ebene nun seit etwa zehn Jahren erfolgreich angewandt werden und in denen ich selbst mitarbeite, möchte ich einige Schlüsselaspekte zu diesem Thema in den Raum stellen.

Da ist zum einen das „Institutional Evaluation Programme“ der European University Association (EUA), der Europäischen Universitätsvereinigung, zu deren Mitgliedern etwa 800 Universitäten europaweit und 35 nationa-

le Rektorenkonferenzen zählen.¹ In den vergangenen zehn Jahren haben sich über hundert – übrigens auch außereuropäische – Universitäten dieser institutionellen Evaluierung, einer Art strategischem Audit, unterzogen. Die Evaluierung ist freiwillig, auf Anfrage, basiert auf einem ausführlichen Selbstevaluierungsbericht, zwei Peer Review Visiten und einem abschließenden Bericht mit Empfehlungen der internationalen Peergruppe, die aus erfahrenen Hochschulleitern besteht (überwiegend Rektoren oder ehemalige Rektoren).

Dieser Qualitätsansatz basiert auf vier fundamentalen Fragen:

Was ist die Aufgabe der Universität und was tut sie?

What is the university trying to do?

Wie erfüllt sie diese Aufgabe?

How is the university trying to do it?

Woher weiß die Universität, dass es funktioniert?

How does the university know it works?

Wie verändert sich die Universität, um sich zu verbessern?

How does the university change in order to improve?

Es geht also in der Essenz um die Veränderungsfähigkeit der Institution.

Um es auf einen sehr verkürzten Nenner zu bringen: Zentraler Fokus der Peergruppe ist die Prüfung, ob die eingesetzten Ressourcen, Prozesse und Praktiken dem Leitbild und den strategischen Zielen der Institution angemessen sind.

Ähnlich geht das zweite System vor, das ich hier kurz als weiteres Beispiel vorstellen möchte: EQUIS, European Quality Improvement System, seit 1987 angeboten von der European Foundation for Management Development² (efmd, die übrigens bei der Entwicklung dieses Modells

¹ <http://www.eua.be/eua/index.jsp>

² <http://www.efmd.org/html/home.asp>

auch mit der EFQM zusammengearbeitet hat). EfmD ist eine gemeinnützige Vereinigung von rund 500 internationalen Wirtschaftshochschulen und Unternehmen zum Zweck der Managemententwicklung. Das System wurde entwickelt für Wirtschaftshochschulen und Business Schools und wird mittlerweile weltweit von führenden Institutionen nachgefragt. An die 70 Hochschulen sind bisher akkreditiert.

Bei EQUIS handelt es sich, anders als bei der EUA, um die Kombination einer Qualitätsevaluierung mit einer Akkreditierung (Quality Label), also ein Exzellenzmodell für Hochschulen einer bestimmten Disziplin. Auch hier ist es ein freiwilliger, sehr ähnlicher Prozess; am Ende steht allerdings die Entscheidung eines Awarding Body über Akkreditierung, vorläufige Akkreditierung oder Nicht-Akkreditierung der Institution.

Beiden Modellen gemeinsam sind:

- **Der institutionelle** – also nicht programmorientierte – **Fokus**, die strategische Evaluierung von Leitbild, Strategie, Kohärenz und entsprechenden Qualitätsprozessen.
- **Die Verwurzelung in der eigenen Gemeinschaft**, also eine Art „Selbsthilfe-Initiative“, getragen von den Universitäten in dem einen, von Wirtschaftshochschulen und -fakultäten und Unternehmen (Personalentwickler) im anderen Fall. Sehr wichtig ist hier die völlige finanzielle Unabhängigkeit von externen Finanzierungsquellen, weder staatlichen noch europäischen. Die Initiativen tragen und finanzieren sich selber über den Preis, der an die gemeinnützigen Vereinigungen gezahlt wird.
- Die **Internationalität** des Prozesses (Peergruppen, Entscheidungsgremien)
- Der **Prozess** selber (Selbstevaluierung, Peervisiten, Berichte) der sowohl Input, Throughput und Output durchleuchtet.

Interessant für unsere Diskussion heute sind die gemeinsamen Erfahrungen aus diesen beiden Ansätzen, die ich hier in drei Punkten zusammenfassen möchte:

1. Die Fähigkeit, nachhaltig die Qualität der Institution zu verbessern hängt ursächlich mit der Effektivität der institutionellen Organisation zusammen.
2. Organisationsentwicklung ist daher ein entscheidender Faktor der Qualitätsverbesserung.
3. Führungs- und Entscheidungsstrukturen sind von grundlegender Bedeutung.

Doch dies ist nicht alles: Der Schlüssel ist die QUALITÄTSKULTUR.

Ein groß angelegtes Projekt zum Thema Qualitätskultur, das die EUA mit Unterstützung von Sokrates, EU, seit einigen Jahren unter Einbindung von über hundert Universitäten durchführt, hat interessante Einsichten für unser Thema gebracht:

Was immer für Organisationsprozesse und Managementinstrumente eingesetzt werden, sie können nur sinnvoll und effektiv werden, wenn es der Institution gelingt, eine Qualitätskultur sozusagen zu verinnerlichen.

Voraussetzung dafür ist, eine Identifikation mit, bzw. das Engagement für die Hochschulgemeinschaft und ihre Ziele zu entwickeln, d.h. sowohl persönliche als auch Gruppenakzeptanz zu schaffen und damit Verantwortlichkeit (accountability) zu bewirken.

Erfolgsfaktoren für eine nachhaltige Qualitätskultur, so das Ergebnis der Projektarbeiten, sind:

- Die zentrale Bedeutung von Führungs- und Entscheidungsstrukturen
- Strategisches Denken (d.h. ein Bewusstsein von der Gesamtheit der Institution herzustellen, sowie die Fähigkeit, ihre Stärken und Schwächen in die Zukunft zu projizieren)
- Autonomie und Verantwortlichkeit
- Adäquate Personalentwicklung und entsprechender Mitteleinsatz

Mit diesen Thesen möchte ich zu meiner eingangs bemühten Metapher zurückkommen: Die Kulisse ist naturgemäß sehr „expressionistisch“ und großflächig ausgefallen.

Die Referenten und Ihre eigenen Diskussionsbeiträge werden sie nun mit Konturen, Inhalt, Farbe und Dimension füllen.

Das EFQM-Modell für Excellence als Management- und Organisationsentwicklungsmodell für Hochschulen

André Moll

Hintergrund und Historie

Das EFQM-Modell für Excellence wurde ursprünglich von Industrieunternehmen als europäisches TQM-Modell entwickelt. Es dient als Grundlage für den europäischen (EQA) und über 20 nationale Qualitätspreise, darunter der Ludwig-Erhard-Preis (LEP) in Deutschland.

Organisationsintern wird das Modell überwiegend im Rahmen von Selbst- oder Fremdbewertungen (Assessments) genutzt, um strategische Verbesserungspotenziale zu ermitteln und zu priorisieren. Ausgehend von einer ganzheitlichen Analyse der Unternehmensergebnisse und der zu den Ergebnissen führenden Aktivitäten, werden Ursachen-Wirkungszusammenhänge analysiert und ein Stärken-Schwächenprofil identifiziert, mit dem Ziel, Handlungsfelder für Verbesserung zu priorisieren und konkrete Verbesserungsprojekte umzusetzen. Inzwischen nutzen Organisationen aller Organisationsformen, Größen und Branchen das EFQM-Modell, darunter zunehmend Organisationen des Gesundheitswesens und der Öffentlichen Verwaltung.

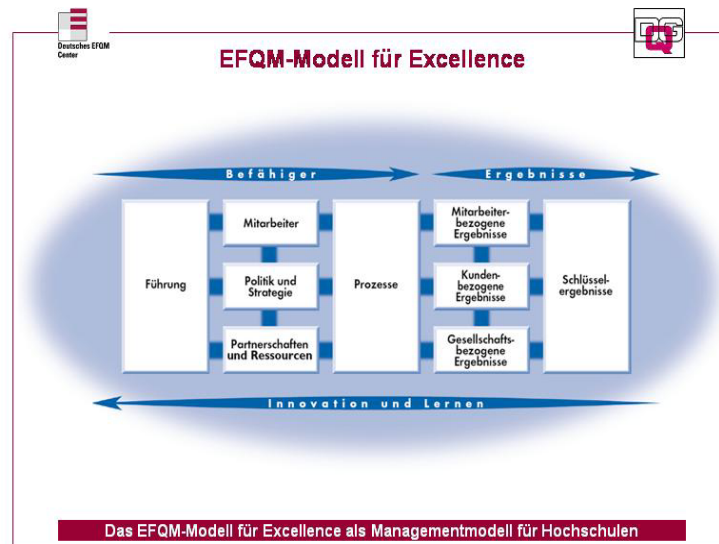
Grundkonzepte der Excellence und EFQM-Modell für Excellence

Das Modell basiert auf den acht Grundkonzepten der Excellence, die für den Erfolg von Organisationen maßgeblich sind und besteht aus neun Kriterien, die in insgesamt 32 Teilkriterien unterteilt sind.



Zu jedem Teilkriterium gibt es eine größere Zahl von Ansatzpunkten, die denkbare Ausprägungen dieses Teilkriteriums in der Umsetzung darstellen. Sie bieten dem Anwender eine Hilfestellung für den Transfer in die Praxis. Auch für Assessments sind diese Ansatzpunkte Wegweiser, jedoch keine Checkliste!


In der Praxis hat sich gezeigt, dass sich das Modell universell auf nahezu jede Organisation anwenden lässt. Für Non-Profit-Organisationen wurde eine Version beschrieben, die die Deutung des Modells in diesem Umfeld unterstützt. Diese Version enthält Ansatzpunkte, die spezifisch für Non-Profit-Organisationen sind.



RADAR-Bewertung

Die ursprünglich für den EQA geschaffene RADAR-Bewertungsmethodik der EFQM bietet die Möglichkeit eine Organisation umfassend numerisch zu bewerten, so dass auf einer Skala von 0 bis 1000 Punkten ein für den externen Vergleich geeigneter Wert für die Leistungsfähigkeit resultiert. Daher ist basierend auf der Bewertung ein Benchmark möglich, welcher sogar Branchen übergreifende Vergleiche zulässt.

Die RADAR-Logik basiert auf dem Deming'schen PDCA-Gedanken. Die Vorgehensweisen werden hinsichtlich der Fundiertheit der Festlegung, der sinnvollen Verknüpfung mit der Strategie, des Grades und der Systematik der Umsetzung, sowie hinsichtlich Messung, Lernen und Verbesserungen bewertet. Ergebnisse werden hinsichtlich Trends, Zielerreichung, Vergleiche mit anderen Organisationen, dem Ursache-Wirkungszusammenhang, sowie des Umfangs bewertet.

 Deutsches EFQM Center		Befähiger																					
Elemente	Attribute	Bewertung	0 %			25 %			50 %			75 %			100 %								
Vorgehen	Fundiert: Vorgehen ist klar begründet Es liegen wohldefinierte u. erprobte Prozesse vor Das Vorgehen ist auf die Interessengruppen ausgerichtet	Kein Nachweis oder anekdotisch	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
			Umfassende Nachweise																				
Umsetzung	Eingeführt: Vorgehen ist eingeführt Systematisch: Vorgehen ist strukturiert umgesetzt	Kein Nachweis oder anekdotisch	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
			Umfassende Nachweise																				
Bewertung und Überprüfung	Die Effektivität des Vorgehens und der Umsetzung wird regelmäßig gemessen Lernen: Lernorientierte Aktivitäten werden identifiziert, um die besten Praktiken und Verbesserungsmöglichkeiten zu identifizieren und mit anderen zu teilen Verbesserung: Die Ergebnisse der Messungen und lernorientierten Aktivitäten werden analysiert und genutzt, um Verbesserungen zu initiieren, zu priorisieren, zu planen und einzuführen.	Kein Nachweis oder anekdotisch	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
			Umfassende Nachweise																				
Gesamttotal			0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

Das EFQM-Modell für Excellence als Managementmodell für Hochschulen



Ergebnisse



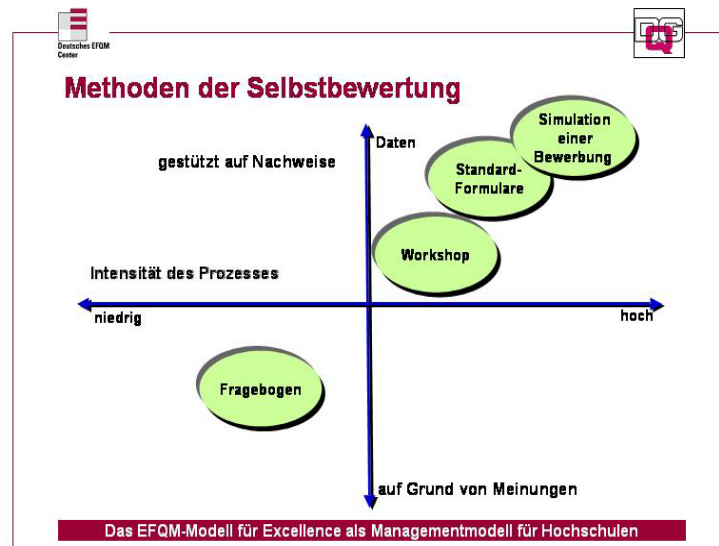
Elemente	Attribute	Bewertung	0 %	25 %	50 %	75 %	100 %																
Ergebnisse	Trends: Trends sind positiv und/oder es liegt eine anhaltend gute Leistung vor Ziele: Ziele sind erreicht Ziele sind angemessen	Keine Ergebnisse oder anekdotische Angaben Keine Ergebnisse oder anekdotische Angaben Keine Ergebnisse oder anekdotische Angaben	Positive Trends und/oder zurfrühergestellende Leistung bei einigen Ergebnissen	Günstig und angemessen in einigen Bereichen	Günstig und angemessen in vielen Bereichen	Deutlich positive Trends und/oder nachhaltig exzellente Leistung bei den meisten Ergebnissen über mind. 3 Jahre	Deutlich positive Trends und/oder nachhaltig exzellente Leistung in allen Bereichen über mind. 5 Jahre																
								Vergleiche: Vergleiche mit externen Organisationen finden statt und Ergebnisse fallen im Vergleich mit dem Industriedurchschnitt oder anerkannten Klassenbesten günstig aus Ursachen: Ergebnisse sind auf das Vorgehen zurückzuführen	Viele Ergebnisse	Günstig in den meisten Bereichen	Exzellente und angemessene in den meisten Bereichen												
												Total	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
Keine Ergebnisse oder anekdotische Angaben	Einige Ergebnisse	Die meisten Ergebnisse	Alle Ergebnisse. Spitzenposition wird beibehalten																				
Elemente	Attribute	Bewertung	0 %	25 %	50 %	75 %	100 %																
Umfang: Ergebnisse beziehen sich auf relevante Bereiche	Total	Keine Ergebnisse oder anekdotische Angaben	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
Gesamttotal			0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

Das EFQM-Modell für Excellence als Managementmodell für Hochschulen

Eignung für Hochschulen

Der besondere Vorteil der Anwendung des EFQM-Modells in Hochschulen besteht darin, dass keine normativen Vorgaben für die Umsetzung gemacht werden. Modell und Selbstbewertung fördern individuelle Lösungen und Ansätze und bewerten dann deren Effizienz und die Verbesserung der Ergebnisse. Dennoch sind Vorgaben oder gemeinsam getroffene Verabredungen wie Bildungsstandards integrierbar. Im Vergleich zu den klassischen Ansätzen des Qualitätsmanagements verkörpert dieser Ansatz das Kant'sche Motto: „Regeln sind für den Sünder gemacht, der Redliche lässt sich von Grundsätzen leiten.“

Die Umsetzung an der Hochschule geht folgendermaßen vonstatten. Die Leitung der Hochschule erarbeitet in einer die neun Kriterien des Modells umfassenden, also ganzheitlichen Selbstbewertung im Konsens die wesentlichen Handlungsfelder für zukünftige Verbesserungsprojekte. Eine konsequente Analyse der Ergebnisse der Hochschule trägt dazu bei, dass gestartete Initiativen und Projekte hinsichtlich ihrer Wirkungen bewertet und gezielt verbessert werden. In regelmäßigen Abständen durchgeführt dient die Selbstbewertung einerseits als zentrales Führungsinstrument mit Anbindung an die Strategieentwicklung und andererseits als Treiber des ständigen Verbesserungsprozesses.



Organisationen, die dieses Instrument nutzen, können die Entwicklungsgeschwindigkeit des Managements wesentlich steigern und somit die Leistungsfähigkeit der Organisation verbessern. So kann eine nachhaltige, alle Interessengruppen berücksichtigende Weiterentwicklung erreicht werden. Die Wettbewerbsfähigkeit wird verbessert und der umfassende Ansatz zur Steuerung der Organisation gestärkt.

Wechselwirkungen zum Prozessmanagement und zur ISO 9001

Die Durchführung von Assessments setzt nicht die Umsetzung eines spezifisch strukturierten Managementsystems voraus. Das Ergebnis des Assessments zeigt jedoch die Potenziale auf, welche in der Organisation vorhanden sind.

Ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Umsetzung des EFQM-Modells ist die Fähigkeit der Organisation, Verbesserungsprojekte erfolgreich umzusetzen. Dazu zählen ein leistungsfähiges Projektmanagement, um Potenziale zu bearbeiten, und ein geeignetes Prozessmanagement, um Potenziale zu lokalisieren.

Die häufig gestellte Frage „EFQM oder ISO?“ stellt sich nicht kategorisch. Vielmehr handelt es sich um Synonyme für das „strategische Management“ und das „operative Management“. In vielen Aspekten schließt die ISO 9004 die Lücke zwischen dem Ansatz des EFQM-Modells und der ISO 9001 als Anforderungskatalog für eine Zertifizierung.

Es gibt für Hochschulen, die sich erstmals mit diesem Thema befassen, zwei gleichwertige Herangehensweisen: Es ist denkbar, eine Ist-Analyse über eine erste Selbstbewertung als Start eines Programms zu nutzen, welches darauf hinzielt, die Leistungsfähigkeit des Managements zu verbessern. Im Zuge der Umsetzung des Programms werden Festlegungen der operativen Aktivitäten getroffen, die eine Steigerung der Leistungsfähigkeit bewirken sollen. Die Ergebnisse dieser Programme werden in einer weiteren Selbstbewertung nach ein oder zwei Jahren der Umsetzung betrachtet. Mit dieser Selbstbewertung beginnt die nächste Schleife der Verbesserung.

Alternativ beginnen manche Hochschulen mit der Umsetzung der ISO 9001/9004. Diese Regelwerke bieten eine gut nachvollziehbare Richtschnur für die Gestaltung eines Managementsystems.

Sobald dieses System durch die Festlegung der Prozesse und anderer wesentlicher Vorgaben implementiert ist, wird durch Selbstbewertungen der kontinuierliche Verbesserungsprozess (KVP) vorangetrieben.



Welche Vorgehensweise für eine bestimmte Hochschule die geeignete ist, muss im Einzelfall ermittelt werden. Dazu ist es erfolgsentscheidend, dass die verantwortlichen Personen sich das fachliche und methodische Rüstzeug beschaffen.

Ein vertieftes Verständnis des EFQM-Modells und wichtiger Managementmethoden sind die Grundvoraussetzung für den Erfolg von Verbesserungsaktivitäten. Hierzu sollten die Projektverantwortlichen ein EFQM-Training besuchen, welches eine Kalibrierung ermöglicht und somit im Grundsatz den Benchmark von Selbstbewertungsergebnissen ermöglicht.


Die Weiterentwicklung des Managementsystems in Richtung Excellence wird durch die Anwendung des EFQM-Modells dauerhaft angetrieben und kann bei Interesse durch die Teilnahme an Wettbewerben auch externe Motivation erfahren.



Levels of Excellence (LoE)

Um Etappen auf dem Weg zur Excellence zu definieren, ist von der EFQM das System der Levels of Excellence geschaffen worden. Dieses Programm soll Meilensteine setzen, die Entwicklung und Verbesserung in großen Schritten einerseits fördern, andererseits das Erreichte attestieren und anerkennen.

EFQM Levels of Excellence




EQA Winner
EQA Prizewinner
EQA Finalist



Recognized for Excellence
Anerkennung für Excellence

Committed to Excellence
Verpflichtung zur Excellence

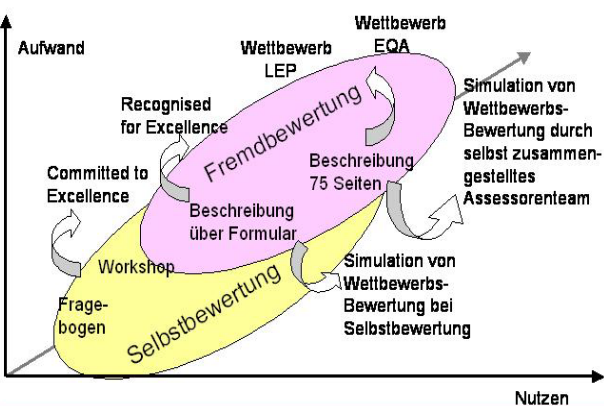
Seit Herbst
2001

Arbeitsstil bei der EFQM: A3 Scheme (Award, Achievement, Advice)

Das EFQM-Modell für Excellence als Managementmodell für Hochschulen

Meilensteine und Tools



The graph plots 'Aufwand' (Effort) on the y-axis and 'Nutzen' (Benefit) on the x-axis. It shows a progression of milestones and tools:

- Committed to Excellence:** Involves 'Fragebogen' (Questionnaire) and 'Workshop'.
- Recognized for Excellence:** Involves 'Beschreibung über Formular' (Description via form).
- Fremdbewertung (External Evaluation):** Involves 'Beschreibung 75 Seiten' (75-page description) and 'Simulation von Wettbewerbs-Bewertung durch selbst zusammengestelltes Assessorenteam' (Simulation of competition evaluation by a self-assembled assessor team).
- Wettbewerb LEP (Competition LEP):** Involves 'Simulation von Wettbewerbs-Bewertung bei Selbstbewertung' (Simulation of competition evaluation during self-evaluation).
- Wettbewerb EQA (Competition EQA):** The final milestone.

Das EFQM-Modell für Excellence als Managementmodell für Hochschulen

Von der Qualitätssicherung zum Qualitätsmanagement – Entwicklung und Anwendung eines EFQM-Systems an der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik

Sigrun Nickel

Heinrich Epskamp

1. Gründe für die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems

Wenn an deutschen Hochschulen von Qualitätssicherung gesprochen wird, dann ist weniger ein organisationsumfassendes Managementsystem gemeint, sondern hauptsächlich die Evaluation von Forschung und Lehre. Insofern wundert es nicht, dass Konzepte wie TQM (Total Quality Management) oder ISO 9000 im Hochschulbereich nur wenig verbreitet sind, wie eine Erhebung der HRK ergab (HRK 2003). Dennoch spricht viel dafür, die bisher übliche Form der Qualitätssicherung, die aus eher punktuellen Überprüfungen und Maßnahmen besteht, zu einem integrierten Qualitätsmanagementsystemen (QM-Systeme) auszubauen: Qualität wird im Zuge des Bologna-Prozesses zum primären Erfolgsfaktor für Hochschulen, sowohl was die finanzielle Seite als auch die Reputation anbelangt, und somit zur übergeordneten Leitlinie für alle Managementprozesse. Nicht umsonst haben die europäischen BildungsministerInnen in Berlin „Qualität“ zum Herzstück der laufenden Hochschulreform erklärt. Aus diesen Überlegungen heraus hat die Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik (HWP) ein QM-System entwickelt und umgesetzt, welches die qualitätsrelevanten Bereiche der Hochschule einer systematischen Beobachtung und Bewertung unterzieht und dadurch eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung der gesamten Organisation ermöglichen soll. Zugleich sollen Doppelarbeiten z.B. aufgrund von Überschneidungen in den Evaluations- und Akkreditierungsverfahren durch eine teilweise Zusammenführung der dafür nötigen internen Managementprozesse vermieden werden.

Auslöser für die Entwicklung eines QM-Systems an der HWP war eine Zielvereinbarung mit dem Hamburger Wissenschaftsministerium im

Jahr 2002. Darin verpflichtete sich die Hochschule dazu, einen Teil ihrer Diplomstudiengänge evaluieren und akkreditieren zu lassen. Bei der Umsetzung dieser Zielvereinbarung wurde schnell klar, dass die anstehende Überprüfung der Lehrqualität kein einmaliges Ereignis sondern eine ständige Herausforderung sein würde. Vor diesem Hintergrund beschloss die Hochschulleitung, die Evaluation und Akkreditierung der ersten Studienstufe zum Anlass für die Entwicklung und Implementierung eines QM-Systems zu nehmen. Dabei ist unter QM-System die „Zusammenfügung verschiedener Bausteine unter sachlogischen Gesichtspunkten zu verstehen, um unternehmensintern und -extern eine systematische Analyse, Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle von qualitätsrelevanten Aspekten des Leistungsprogramms eines Unternehmens sicherzustellen“ (Bruhn 2003, S.54). Mit Hilfe des QM-Systems sollte an der HWP ein kontinuierlich laufender Qualitätsprozess in Gang gesetzt werden, der adäquate Managementstrukturen und -instrumente erfordert.

Nach intensiver Beschäftigung mit den in der Wirtschaft gebräuchlichsten QM-Systemen TQM und ISO 9000 fiel die Wahl zunächst auf das TQM. Begründung: Im Gegensatz zur eher technisch-instrumentell ausgerichteten ISO-Normenserie, die vorwiegend mit Handbüchern und Dokumentationen arbeitet, ist das TQM ein dynamischer Ansatz, der ähnlich wie die Organisationsentwicklung auf einen kontinuierlichen Lernprozess abzielt: „Einbezogen sind alle Mitarbeiter, die in der Organisation permanent lernen und sie verbessern“ (Zollondz 2002, S. 261). TQM richtet alle Managementprozesse – von der Strategie- bis zur Personalentwicklung – darauf aus, überlegene Produkte (Exzellenz) hervorzubringen. Dafür müssen Organisationen ihre Strukturen (Personalausstattung, technische Ausrüstung, Fähigkeiten und Motivation der MitarbeiterInnen u.a.) und Prozesse (Gesamtheit aller Aktivitäten während der Leistungserstellung) so aufeinander abstimmen, dass bestmögliche Ergebnisse erzielt werden.

In den zurückliegenden Jahren ist eine neue Variante des TQM entwickelt und mit großem Erfolg in Europa eingeführt worden: Es handelt sich um das EFQM-Modell der European Foundation for Quality Management.¹

¹ Mehr dazu auf der Homepage <http://www.efqm.org>

Dieses wird seit einigen Jahren nicht nur von Wirtschaftsunternehmen sondern auch von Non-Profit-Organisationen erfolgreich angewandt. So arbeiten beispielsweise Schulen und Hochschulen, wie das mit dem europäischen Qualitätspreis ausgezeichnete Institut für Wirtschafts- und Betriebswissenschaften der österreichischen Universität Leoben,² auf der Basis von EFQM. Vor diesem Hintergrund entschied die HWP, sich ebenfalls am EFQM zu orientieren.

2. Prozess der Entwicklung und Implementierung

2.1. Spezieller Bildungsauftrag der HWP

Zum besseren Verständnis des im Folgenden beschriebenen Prozesses sollen zunächst der spezielle Bildungsauftrag und die damit verbundene spezielle Struktur der HWP erläutert werden. Die HWP war die erste Hochschule des zweiten Bildungsweges in Deutschland und schuf relativ früh ein Studiensystem, welches in weiten Teilen dem heutigen Bachelor-Master-System entspricht. Die Hauptfunktion der Hochschule bestand darin, Personen ohne Abitur und Fachhochschulreife die Möglichkeit zum Studium zu eröffnen. Ihre Studierfähigkeit mussten die Nicht-AbiturientInnen in einer speziellen Aufnahmeprüfung nachweisen. Das ist bis heute so, obwohl im Laufe der Zeit zunehmend Studierende mit Abitur und Fachhochschulreife an die Hochschule drängten, die über Noten zugelassen werden. Derzeit lernen an der HWP rund 2800 Studierende. Zwei Drittel verfügen über eine abgeschlossene Berufsausbildung, die meisten auch über eine mehrjährige Berufserfahrung.

Das Studium baute von Anfang an auf der Berufserfahrung der Studierenden auf und war vergleichsweise kurz. Nach sechs Semestern führte es zu einem Diplomabschluss. In den 80er Jahren wurde das sechssemestri-ge Studium durch weiterführende dreisemestri-ge Studienprogramme ergänzt, so dass ein gestuftes System entstand. In der ersten Studienstufe können wahlweise die Diplomabschlüsse in den Fächern Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, Soziologie sowie Wirtschafts- und Arbeitsrecht erworben werden. Danach können sich die Studierenden entscheiden, ob sie in den Beruf wechseln oder sich in der zweiten Studienstufe weiterqualifizieren wollen. Diese bietet acht Master-Programme: International

² <http://www.unileoben.ac.at>

Business Administration, Europa Studien, Entrepreneurship, Human Resource Management, Gender und Arbeit, Daten- und Informationsmanagement sowie Soziale und ökonomische Studien.

Dieses gestufte Studienmodell hat sich erfolgreich bewährt: Gute Berufsaussichten gerade auch für AbsolventInnen der ersten Studienstufe, geringe Zahl an StudienabbrecherInnen, weitgehende Einhaltung der Regelstudienzeit etc. Dennoch wurden im Zuge des Bologna-Prozesses und der damit einhergehenden Umstellung des deutschen Studiensystems auf Bachelor und Master einige Anpassungen notwendig. Vor allem die Umstellung der ersten Studienstufe vom Diplom- auf das Bachelor-Studium sowie dessen Akkreditierung stand an. Die dafür zu erbringenden Leistungen wurden in einer Zielvereinbarung mit dem Hamburger Wissenschaftsministerium festgelegt, welche – wie bereits erwähnt – in weiterer Konsequenz den Anstoß zur Entwicklung und Implementierung eines QM-Systems an der HWP gab.

2.2. Optimierungsbedarf der bisherigen Evaluationsinstrumente

Zu Beginn des Prozesses zur Entwicklung und Implementierung eines QM-Systems wurden die bisher eingesetzten Evaluationsinstrumente und -verfahren einer Analyse unterzogen. Was die Bandbreite und auch die Ausgereiftheit der Lehrevaluation an der HWP anbelangt, stand die HWP zunächst relativ gut da:

- Lehrbericht und studentische Lehrveranstaltungskritik
1997 wurde in Kooperation mit dem Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik Bielefeld (IZHD) eine interne Lehrevaluation durchgeführt und auf deren Basis ein Lehr- und Studienbericht erstellt. Ergänzend dazu fand eine umfassende Befragung der Studierenden statt, deren Ergebnisse in der Publikation „Rahmenbedingungen des Studiums, Studienverhalten, Beurteilung der Lehre durch Studierende“ zusammengefasst sind. In Vorbereitung ist zudem eine Publikation über die Ergebnisse der Evaluation des Teilzeitstudiums für Berufstätige, welches die HWP seit 1998 anbietet. Um den Lehrenden der HWP darüber hinaus ein kontinuierliches Feedback zur Qualität ihrer Lehrveranstaltungen zu ermöglichen, werden Fragebögen eingesetzt, mit denen die HWP-Studierenden in Abständen von 3-4 Semestern Lehrinhalte

und Lehrpersonen beurteilen. Die Ergebnisse der Fragebögen gehen direkt an die Lehrenden. Das Fachgebiet Rechtswissenschaft führt darüber hinaus Studierendenbefragungen in jedem Semester durch und wertet diese im Rahmen der Fachschaftssitzungen aus.

- Absolventenbefragungen

Die HWP führt in regelmäßigen Abständen Absolventenanalysen durch. Bislang liegen zwei Veröffentlichungen zum Verbleib und zum Berufserfolg der AbsolventInnen vor. Die jüngste ist vor einem Jahr erschienen (Koch 2003). Dort wird im Detail nach Branchen, Wirtschaftszweigen und betrieblichen Funktionsbereichen der berufstätigen Absolventen gefragt. Außerdem wird über einen Vergleich von Heimatadresse und Arbeitsort erkundet, welche Relevanz das Studium an der HWP für die Metropolregion Hamburg hat.

- Studienabbrecher-Analysen

Seit 1994 verfolgt die HWP das Studienabbruchgeschehen innerhalb ihrer Studierendenschaft nach der OECD-Methode (Absolventenzahlen und Zahl der StudienanfängerInnen werden in Beziehung gesetzt). Über diesen Zeitraum hin hat die HWP eine Erfolgsquote von 73 Prozent bzw. eine relativ geringe Studienabbrecherquote von 27 Prozent aufzuweisen.

Mit Hilfe der genannten Instrumente wurde das Studienangebot der HWP in regelmäßigen Abständen auf Ergebnisse und Wirkungen hin überprüft. Doch führten die Überprüfungen auch zu konkreten Verbesserungen? Bei näherer Betrachtung zeigte sich, dass das umfangreiche und aufschlussreiche Datenmaterial kaum genutzt wurde, um die Lehre der HWP zu optimieren. Dies zeigte eine Befragung, die während der Vorarbeiten zum neuen QM-System durchgeführt wurde: Eine Stichprobe von 33 Lehrkörpermitgliedern wurde um ihre Einschätzung gebeten, inwieweit die studentische Lehrveranstaltungskritik und die Absolventenanalysen in den Fächern dazu genutzt würden, die Lehre systematisch weiter zu entwickeln. Das Ergebnis fiel negativ aus: Auf einer Skala von 1 bis 4 (1= nicht erfüllt, 4= vollständig erfüllt) kam die Nutzung der Absolventenanalyse auf einen Durchschnittswert von 1,9 und die studentische Lehrveranstaltungskritik auf 2,0. Daraus lässt sich schließen, dass mehr nötig ist, als das bloße Zur-Verfügung-Stellen von Evaluationsergebnissen, um die Lehre konkret zu verbessern.

Vor diesem Hintergrund wurden folgende Optimierungsbedarfe definiert:

- Die Hochschule benötigt in Zukunft ein umfassendes, konsistentes Qualitätsmanagementsystem, welches einerseits in der Lage ist, die einzelnen, bislang unverbunden nebeneinander stehenden Tools zur Verbesserung der Lehr- und Lernqualität sinnvoll miteinander in Beziehung zu setzen und andererseits zu gewährleisten, dass die aus den Daten gewonnenen Erkenntnisse auch zu Handlungen führen.
- Durch das QM-System soll eine kontinuierliche und systematische Qualitätsentwicklung in der Lehre (und mittelfristig auch in der Forschung) erreicht werden. Dazu bedarf es nicht nur der Beobachtung und Überprüfung der Lehr- und Lernqualität, sondern auch der organisatorischen Voraussetzungen zur Herstellung eben dieser Qualität. Das heißt, eine Hochschule benötigt geeignete Verantwortungsstrukturen, bedürfnisgerechte Studienberatung und einen guten Service der Geschäftszimmer, um die bestmögliche Qualität hervorzubringen. Qualitätsentwicklung ist somit auch immer Organisationsentwicklung. Ein QM-System muss dieser Tatsache Rechnung tragen.

2.3. Verbindung von Evaluation und Akkreditierung

Gleich zu Beginn der konzeptionellen Arbeiten für das QM-System wurde deutlich, dass es zu aufwändig sein würde, erst eine komplette Lehrevaluation der ersten Studienstufe durchzuführen und dann noch eine Akkreditierung anzuschließen. Um ein schlankeres Verfahren zu erreichen, wurden beide Schritte miteinander kombiniert, wohl wissend, dass dieses Vorgehen methodologisch nicht unproblematisch ist, weil die Zielrichtungen von Lehrevaluation und Akkreditierung durchaus unterschiedlich sind: Die Lehrevaluation dient der hochschulinternen Entwicklung und die Akkreditierung der Anerkennung und Information nach außen. Erstere zielt auf Selbstkritik, letztere auf Anerkennung. Diese unterschiedliche Ausrichtung hat Rückwirkungen auf Inhalte und Vorgehensweisen. Andererseits gibt es erhebliche Ähnlichkeiten zwischen beiden Verfahren. So ist die momentan in Deutschland am häufigsten angewandte Form der Lehrevaluation das Peer Review. Dabei erstellt das Fach zunächst eine interne Selbstbewertung und unterzieht sich dann einer Begutachtung von außen durch die externen GutachterInnen. Derselbe Ablauf findet bei

der Akkreditierung statt: Erst muss eine Selbstbeschreibung vorgenommen werden, dann folgt die Begutachtung durch externe ExpertInnen.

Die HWP hat diese Überschneidungen zum Anlass genommen, die Rollen von Lehrevaluation und Akkreditierung neu zu ordnen. Die Lehrevaluation soll danach die Rolle der internen Selbstbeobachtung (Monitoring) und der Selbstbewertung übernehmen, während das externe Feedback durch die Akkreditierung erfolgt:

- a) Die Selbstbewertung wird primär für die interne Hochschulentwicklung genutzt. Sie ist eine kritische Reflektion des eigenen Handelns und dessen Rahmenbedingungen. Ziel ist es, mit dieser Selbstbewertung die Qualität des Lehrangebots der ersten Studienstufe zu überprüfen, gegebenenfalls Veränderungsbedarfe abzuleiten und auf dieser Basis die Neukonzeption des Bachelor-Studiums vorzunehmen.
- b) Die Akkreditierung wird primär zur Rückkoppelung mit der Umwelt genutzt. Im Rahmen des Peer Reviews, welches im Falle der Bachelor-Akkreditierung die Agentur ACQUIN organisiert, werden externe ExpertInnen das Studienangebot der HWP hinterfragen und Impulse geben. Die Akkreditierung gibt der HWP so die Möglichkeit, sich mit Anbietern ähnlicher Studiengänge zu vergleichen und nach außen hin zu dokumentieren, dass der Bachelor überregionalen Standards entspricht.
- c) Im Endergebnis gehen Selbstbewertung und Akkreditierung Hand in Hand und sorgen gemeinsam dafür, die Qualität der an der HWP erbrachten Leistungen weiterzuentwickeln.

2.4. EFQM als Ansatz qualitätsorientierter Hochschulentwicklung

Der erste Schritt auf dem Weg zu einem QM-System bestand also darin, ein geeignetes Selbstbeobachtungs- und Selbstbewertungsraster zu finden. Dafür erwies sich das EFQM als überaus geeignet.

Der EFQM-Ansatz unterscheidet zwischen

- **Befähiger-Kriterien**

1. Führung
2. Politik und Strategie
3. MitarbeiterInnen
4. Partnerschaften und Ressourcen
5. Prozesse

und

- **Ergebnis-Kriterien**

6. Mitarbeiterbezogene Ergebnisse
7. Kundenbezogene Ergebnisse
8. Gesellschaftsbezogene Ergebnisse
9. Schlüsselergebnisse

Kurz gesagt, analysieren die Befähiger-Kriterien das, was eine Organisation tut und wie sie vorgeht und die Ergebnis-Kriterien analysieren, was eine Organisation erzielt. Die Ergebnisse sind auf die Befähiger zurückzuführen. Die insgesamt neun Kriterien bilden einen rückgekoppelten Innovations- und Lernzusammenhang. Zugleich stellen sie eine „Qualitätslandkarte“ dar, mit deren Hilfe eine Organisation ihre qualitätsrelevanten Bereiche kontinuierlich beobachten kann. Dies geschieht durch die systematische Erhebung von Daten in Kombination mit einer regelmäßigen Selbstbewertung (self-assessment) in Form von Fragebögen. Auf dieser Basis finden dann Audits, d.h. externe Begutachtungen, durch zertifizierte EFQM-Assessoren statt. Wer hier gut abschneidet, kann sich um den europäischen Qualitätspreis bewerben, der von der EFQM mit Sitz in Brüssel vergeben wird.

Die HWP hat im Winter 2002/2003 erstmals eine Selbstbewertung nach dem EFQM-Ansatz durchgeführt. Betrachtungsgegenstand war aus aktuellem Anlass zunächst nur die erste Studienstufe. Im ersten Schritt wurden die vorhandenen qualitätsrelevanten Daten wie z.B. Absolventenanalysen gesichtet und den EFQM-Kriterien zugeordnet. Danach wurde ermittelt, welche weiteren Informationen notwendig waren, um die Lehr-

und Lernqualität beurteilen zu können. Aus dem Resultat wurden Fragebögen entwickelt, die der Lehrkörper, die Studierenden, das Präsidium und die Verwaltung beantworten mussten. Mit Hilfe dieser Selbstbewertung nach EFQM wurde eine Systemevaluation durchgeführt, die klären sollte, ob und wie die Hochschule als Gesamtorganisation die Qualität ihrer Leistungen herstellt, kontrolliert und verbessert.

Die Selbstbewertung erfolgte im Wesentlichen bezogen auf die Organisationsziele (Leitbild) der HWP sowie die Studienziele des geplanten Bachelor-Studiengangs. Mit Blick auf die bevorstehende Akkreditierung des Bachelor wurden darüber hinaus in die Befragung auch Informationsbedarfe der Agentur ACQUIN einbezogen. Dabei zeigte sich, dass die Akkreditierungskriterien von ACQUIN zum großen Teil mit den EFQM-Kriterien kompatibel sind. Wie genau veranschaulicht nachfolgende Abbildung:



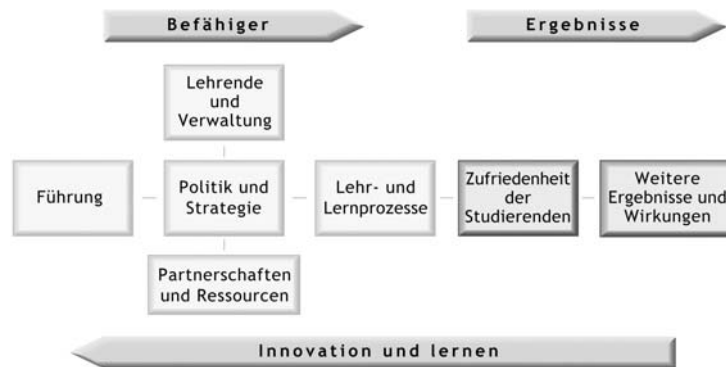
Kriterien

	EFQM	Acquin
Befähiger	Führung	Eignung der Organisations- und Entscheidungsstruktur
	Politik und Strategie	Ziele des Studiengangs
	Mitarbeiter	Lehrende
	Partnerschaften und Ressourcen	Internationale Ausrichtung, Berufsfeld-Orientierung, Umfang und Eignung der Ressourcen
	Prozesse	Curriculum
Ergebnisse	Kundenbezogene Ergebnisse	Studierende
	Mitarbeiterbezogene Ergebnisse	Evaluation der Lehre
	Gesellschaftsbezogene Ergebnisse	
	Schlüsselergebnisse	

Die HWP hat sich bei der Konzeption ihres Selbstbeobachtungs- und Selbstbewertungsrasters sowohl vom EFQM als auch von den ACQUIN-Kriterien (Basis- und Vollständigkeitskriterien Stand Sommer 2002) inspirieren lassen und daran angelehnt einen Kriterienkatalog entwickelt, der den individuellen Gegebenheiten der Hochschule angepasst ist. Insgesamt umfasst das QM-System der HWP folgende Kriterien.³

³ Der Bereich Forschung ist im Kriterienkatalog noch nicht enthalten, soll aber mittelfristig integriert werden.

Kriterien des Fragebogens in Anlehnung an EFQM



Der Vergleich mit den auf Seite 120 vorgestellten Kriterien zeigt, dass die HWP in einigen Punkten erheblich vom EFQM-Modell abgewichen ist. Bei dem Versuch, die EFQM-Kriterien auf die Hochschule zu übertragen, hat sich schnell herausgestellt, dass einige davon nicht auf Hochschulen übertragbar sind. So zum Beispiel das Kriterium „MitarbeiterInnen“. Mitglieder des Lehrkörpers können hier nicht subsumiert, sondern müssen ihrer besonderen Rolle als autonome WissenschaftlerInnen entsprechend betrachtet werden. Ähnlich verhält es sich mit den Studierenden, die ebenfalls nicht einfach nur „KundInnen“, sondern an den Lern- und Lehrprozessen Beteiligte sind.

3. Zentrale Ergebnisse und Konsequenzen der Systemevaluation nach EFQM

Hauptinstrument der Systemevaluation nach EFQM war – wie bereits erwähnt – ein Selbstbewertungsfragebogen, mit dem die Fremd- und Selbsteinschätzung von Präsidium, Lehrkörper, Verwaltung und Studierenden erhoben wurde. Die Befragung erfolgte nach Gruppen getrennt. Zum Teil wurde der Fragebogen gruppenspezifisch modifiziert, weil nicht alle Befragten zu allen Punkten eine Einschätzung abgeben konnten. In der Auswertung wurden die unterschiedlichen Fremd- und Selbsteinschätzungen gegenübergestellt und – sofern möglich – mit dem vorhandenen Datenmaterial aus Absolventenanalysen etc. in Beziehung gesetzt.

Daraus wurden dann Verbesserungsbedarfe abgeleitet. Zentral waren vor allem folgende Ergebnisse:

- Führung

Zwar wurde der Hochschulleitung bescheinigt, sich sehr engagiert für die Weiterentwicklung der Hochschule einzusetzen, doch zugleich wurde festgestellt, dass sie mit den vorhandenen Managementinstrumenten (Zielvereinbarungen, Indikatoren, Budgetierung etc.) nur relativ wenig steuern kann. Die Einflussmöglichkeiten der Organisationsspitze auf die Leistungsqualität des Lehrkörpers sind vor allem wegen dessen Freiheit in Forschung und Lehre relativ gering.

- Lehrende

Der Lehrkörper wurde überwiegend als ausgesprochen fach- und sozialkompetent, engagiert und didaktisch qualifiziert eingeschätzt. Besondere Schwachpunkte zeigten sich dagegen in der Studienberatung und der Zusammenarbeit mit der Prüfungsverwaltung. Verwaltung und Studierende kritisieren den Lehrkörper wegen mangelhafter Einhaltung von Prüfungsfristen, unzureichender Kenntnis der Prüfungsordnungen sowie Langsamkeit beim Korrigieren von Haus- und Diplomarbeiten.

- Politik und Strategie

Die Frage nach den Lehr- und Lernzielen beantworteten Lehrende, Präsidium und Studierende äußerst heterogen. Vielmehr erwiesen sich diese als eher individuell und intransparent. Da Lehr- und Lernziele aber entscheidende Parameter für die Qualitätsbeurteilung sind, musste hier nachgebessert werden.

- Lehr- und Lernprozesse

Die Qualität der Lehr- und Lernprozesse wurde als sehr hoch eingeschätzt. Als Pluspunkte wurden vor allem kleine Lerngruppen, gute Berufsorientierung, hohe Wahlfreiheit und das Eingehen auf die individuellen Bildungsvoraussetzungen genannt. Eher mangelhaft wurde dagegen die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen bewertet.

- Externe Partnerschaften
Die HWP verfügt über hervorragende Kontakte zu ausländischen Hochschulen und Austauschprogramme, die von Studierenden und Forschenden gleichermaßen überdurchschnittlich stark genutzt werden. Verbesserungsbedürftig sind dagegen u.a. die Kontakte zu potentiellen ArbeitgeberInnen, zu deutschen Hochschulen und die Einwerbung von Sponsoring-Geldern.
- Zufriedenheit der Studierenden
Die Studierenden beurteilten das HWP-Studium insgesamt als sehr attraktiv, vor allem weil es nach kurzem, sechssemestrigem Studium gute Berufschancen eröffnet. Drei Viertel der AbsolventInnen der ersten Studienstufe finden innerhalb eines Jahres nach Verlassen der Hochschulen einen Job. Hinsichtlich beruflicher Position und Einkommen werden sie genauso behandelt wie AbsolventInnen von acht- bis zehnsemestrigen Studiengängen. Wenig zufrieden zeigten sich die Studierenden mit der räumlichen und technischen Ausstattung der Hochschule.

Die gesamten Ergebnisse der EFQM-Analyse wurden in einem Bericht zusammengefasst und veröffentlicht (Nickel/Epskamp 2003). Die GutachterInnen im nachfolgenden Akkreditierungsverfahren konnten auf diesen kritischen Selbstbericht zurückgreifen und ihre Außensicht gegenüberstellen. Im Ergebnis wurde der erste Studienabschnitt zu einem interdisziplinären Bachelor mit einem gemeinsamen fächerübergreifenden Grundstudium und darauf aufbauenden Spezialisierungsmöglichkeiten in den Fächern BWL, VWL, Soziologie und Rechtswissenschaften weiterentwickelt und erfolgreich akkreditiert.

Der Hauptanspruch des QM-Systems der HWP liegt allerdings nicht darin, die Studiengangsakkreditierung zu optimieren, sondern die gesamte Hochschulorganisation zu verbessern. Die Vereinfachung des Zugangs zu akkreditierungsrelevanten Daten ist ein Nebeneffekt des QM und wird inzwischen an der HWP mit einer speziell dafür entwickelten Software unterstützt. Vielmehr wurde, um die Verbesserung der gesamten Organisation zu erreichen, eine Reihe von Projekten in Gang gesetzt, die sich aus den EFQM-Ergebnissen ableiten ließen. Dazu wurden die Ergebnisse zunächst in die Fachbereiche kommuniziert und dann in Workshops

ausgewertet. Diese Workshops wurden von zuvor geschulten ModeratorenInnen durchgeführt, die in der Lage sein mussten, mit den z.T. sehr heftigen Konflikten und Widerständen umzugehen. Die TeilnehmerInnen der Fachbereichs-Workshops kamen aus allen vier zuvor befragten Gruppen, d.h. Lehrkörper, Studierende, Verwaltung und Präsidium. Die EFQM-Ergebnissen wurden genutzt, um Verbesserungsprojekte abzuleiten und diese dann über ein Projektmanagement umzusetzen. Das Gesamtpaket der EFQM-Daten sowie der daraus abgeleiteten Projekte konnte schließlich das Präsidium in die Weiterentwicklung der Gesamtstrategie der HWP einspeisen.

4. Die Zukunft der HWP und ihres QM-Ansatzes

Die Zukunft des QM-Systems der HWP wird durch die Tatsache geprägt, dass die Hochschule laut Beschluss des Hamburger Senats zum April 2005 eine Fusion mit den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Hamburg eingehen muss.⁴ Was die Qualitätsentwicklung der entstehenden Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften angeht, so besteht zwar prinzipiell die Möglichkeit, das QM-Modell der HWP auf die neue Einrichtung auszuweiten, doch in der Realität wird dieser Schritt zunächst sicherlich durch gegenseitige Vorbehalte und Vorurteile behindert werden.

Ob das QM-Modell unter diesen veränderten Bedingungen trägt, kann sich nur durch die weitere Anwendung der EFQM-Methode erweisen. Dabei muss weitgehend das gleiche Instrumentarium wie beim ersten Mal eingesetzt werden, um vergleichbare Datensätze zu erhalten. Das allein reicht jedoch nicht, denn die Fakultät insgesamt steht vor einem schwierigen Prozess der Konsensbildung und Fortentwicklung, der kritisch und kontrolliert begleitet werden muss, wofür sich ein TQM-Konzept geradezu aufdrängt. Bevor dieses aber umgesetzt werden kann, muss die neue Fakultät eine Struktur gefunden haben, die Linie der künftigen Entwicklung sichtbar werden und es müssen zumindest die Entscheidungsträger zu der Einsicht gekommen sein, dass ein objektivierendes und vergleichendes Verfahren den Prozess der Zusammenführung begleiten soll. Auf dieser Basis sollte es dann schon während der auf drei Jahre

⁴ Vgl. zur Problematik dieses Prozesses Teichler, Wolter 2004

ausgelegten Übergangsperiode möglich sein, den Prozess der Entwicklung der Fakultät rational und bewusst als Qualitätsentwicklung zu konzipieren und durchzuführen.

Literaturhinweise

Bruhn, Manfred 2003: Qualitätsmanagement für Dienstleistungen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. 4. Auflage, Berlin, Heidelberg.

Hahne, Anton 2001: EFQM. In: Hanft, Anke (Hrsg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied, Kriftel, S.97-104.

HRK 2003: Wegweiser 2003. Qualitätssicherung an Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2003.

Koch, Dieter 2003: Studienabbruch – kein Stoff für eine Tragödie. Eine Analyse der Studienabbrüche an der HWP – Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik – auf dem Hintergrund aktueller Ergebnisse der Studienabbruchforschung, Sozialökonomische Texte Nr. 98, Hamburg.

Nickel, Sigrun/Epskamp, Heinrich 2003: Qualitätsbericht 2003.

Sozialökonomischer Text Nr. 102, Hamburg.

Teichler, Ulrich, Wolter, Andrä 2004: Studierchancen und Studienangebote für Studierende außerhalb des Mainstreams in Deutschland

HWP Magazin Spezial 2/2004

Zollondz, Hans-Dieter 2002: Grundlagen Qualitätsmanagement. München, Wien.

Gestaltung und Einrichtung eines TQM-Ansatzes an der Technischen Fachhochschule Wildau

Herbert Sonntag

Andrea Schmid

Grundlagen zum TQM-Vorhaben

Die Ausgangslage an der TFH Wildau im Jahr 2002 – auf dem Weg zur Konsolidierung nach einem starken Wachstum in den ersten 10 Jahren der Hochschule – lässt sich wie folgt beschreiben:

- Lehre und Studium: sprunghafte Entwicklung der Studentenzahlen von 200 auf 3000 Studenten in den vergangenen 10 Jahren,
- Forschung und Technologietransfer: Erreichung eines Spitzenplatzes unter den Fachhochschulen in der Akquisition von Drittmitteln,
- Administration: die Kundenorientierung und Effizienz der administrativen Prozesse sind durch das starke Wachstum überprüfenswert.

Es bestand also Handlungsbedarf für die Fachhochschule ein geeignetes Managementsystem zu etablieren, das erstens die Kundenorientierung und zweitens die Verbesserung der hochschulinternen Prozesse in den Mittelpunkt stellt.

Das TQM Modell vereint beide Aspekte und ist ein anerkanntes Managementsystem, das sowohl in der Wirtschaft aber auch zunehmend im Dienstleistungsbereich, wie im sozialen Bereich umgesetzt wird (siehe z.B. Benchmarkstudie „Excellence Barometer“ <http://www.exba.de/>, DGQ-Leitfäden: Qualitätsmanagement bei Dienstleistungen, in der öffentlichen Verwaltung, im Gesundheitswesen, <http://www.dgq.de/>).

Total Quality Management basiert auf den folgenden Prinzipien:

- Kundenorientierung des gesamten Unternehmens,
- Einbeziehen aller Mitarbeiter,
- Arbeiten in Prozessen,
- Führen mit Zielen,
- Kontinuierliche Verbesserung mit Messgrößen,
- Kontinuierliche Schulung und Weiterbildung,
- Interne und externe Kunden-Lieferantenbeziehungen,
- Regelmäßige Audits,
- Null-Fehlerprogramme.

1 Grundlagen
Warum TQM?

Technische
Fachhochschule
Wildau 

• Total	Gesamte Fachhochschule Wildau mit allen Bereichen und Mitarbeitern
• Quality	Erfüllen von Anforderungen von: <ul style="list-style-type: none"> - Studenten und Mitarbeitern - den Auftraggebern F&E - dem Ministerium Land Brandenburg - der regionalen Wirtschaft
• Management	aktiver Prozess der ständigen Verbesserung

TQM = Geisteshaltung + Methoden

Abb. 1: Grundlagen zu TQM

Phasenplanung TQM

Die Einführung des TQM wurde über eine Projektstruktur organisiert, die mit einer Anschubinvestition aus Hochschulmitteln finanziert wurde und später durch eine Zielvereinbarung zwischen dem Land Brandenburg und der TFH-Wildau für die Jahre 2004-2006 unterstützt wird. Für die TQM-Umsetzungsphase ist ein TQM-Team zur zentralen Koordination eingerichtet worden.

- **Phase 1 – Grundlagen:** Interne Evaluation und Dokumentation, Problembereiche nach Dringlichkeit, Bildung von Strategiegruppen, Aufbauorganisation (Gremien zur Prozessbegleitung)
- **Phase 2 – Prozessgestaltung:** Leitbild und abgeleitete Zielstellungen, Arbeitsgruppen und Integration der Mitarbeiter, methodische Umsetzung, Dokumentation der Verbesserungsmaßnahmen
- **Phase 3 – Umsetzung:** Realisierung und Überprüfung (Audit), Weiterentwicklung im kontinuierlichen Prozess.

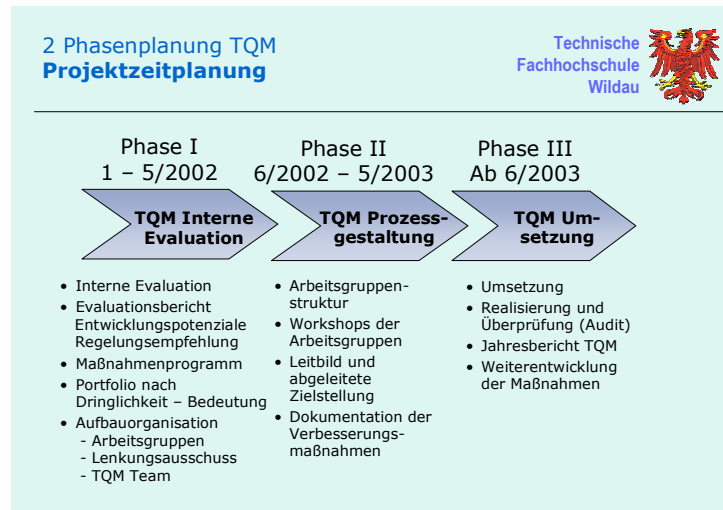


Abb. 2: Projektzeitplanung

Vorgehensweise TQM

Die strategische und operative Vorgehensweise und auch die konkrete Phasenplanung lassen sich durch den PDCA-Kreis, nach Shewart und Deming, darstellen:

Eine beispielhafte Umsetzung dieses Regelkreises für die TFH Wildau wird im Folgenden erläutert:

- **Plan:** Auftakt bildete eine Info-Veranstaltung für alle Mitarbeiter und eine Mitarbeiterbefragung zum Thema Qualitätsmanagement und notwendigen Regelungen für die Hochschule.

- Do: Es wurden Strategiegruppen gebildet, die sich mit wesentlichen Prozessen beschäftigten und Lösungskonzepte erarbeiteten wie: AG Lehre und Studium, AG Forschung und Technologietransfer, AG Information und Kommunikation, AG Controlling. Die Ergebnisse werden zur Umsetzung an die verantwortlichen „Prozesseigner“ weitergeleitet und es wird mit der Realisierung gemäß einer Zielvorgabe begonnen.
- Check: Überprüfen und Bewerten der erreichten Ergebnisse an der TFH – dazu wird ein internes Audit durch die Qualitätsbeauftragte durchgeführt, den Prozessverantwortlichen und den Hochschulgremien präsentiert und in einem jährlichen TQM-Bericht dokumentiert.
- Alle eingeleiteten Maßnahmen werden hinsichtlich der Umsetzung und Wirksamkeit bewertet. Aus dieser Bewertung leitet sich weiterer Handlungsbedarf ab.
- Act: Integration der Maßnahmen in ein kontinuierliches Verbesserungsprogramm bzw. Anpassung der eingeführten Organisationsregeln und -systeme an neue Rahmenbedingungen.

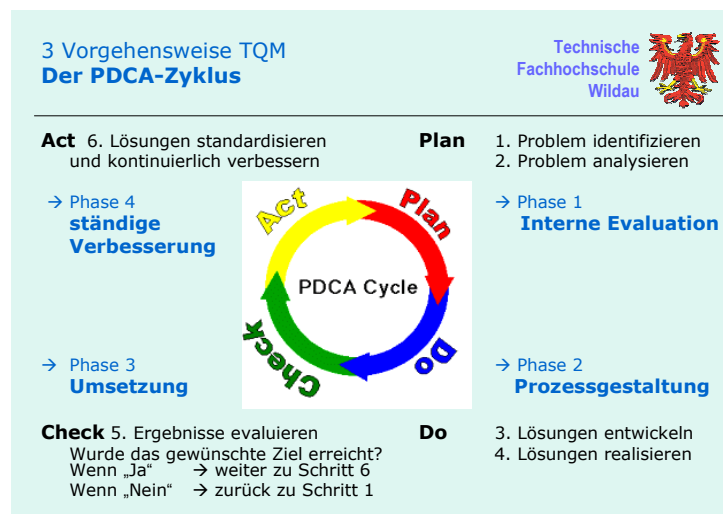


Abb. 3: Darstellung des PDCA-Zyklus

Relevante Maßnahmebereiche an der TFH Wildau

Die Maßnahmen sind das Ergebnis der Arbeitsgruppen (s. Phase 2) die einen Handlungskatalog erarbeitet haben. Nach einer Prioritätensetzung durch die Hochschule stehen Aktivitäten in den folgenden Handlungsfeldern an:

(1) Kundenorientierung:

Studenten („Co-Produzenten“):

- Lehrevaluation, zukünftig semesterweise und online geplant
- Studentisches Servicecenter eingerichtet
- multifunktionale Chipkarte im WS 04/05 eingeführt
- Alumnibetreuung im Aufbau

Wirtschaft:

- Technologietransfer
- Zusammenarbeit mit der regionalen Wirtschaft

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes

Brandenburg:

- Strategische Ausrichtung der TFH
- Zielvereinbarungen in hoher Qualität erfüllen

(2) Mitarbeiterorientierung:**Mitarbeiter in der Verwaltung, Dozenten, Professoren, technisches Personal**

- Mitarbeiterbefragung zur Arbeitszufriedenheit und Potenzialen 07/2004 durchgeführt
- Ableiten und Umsetzen von Maßnahmen die aus den Ergebnissen der Befragung resultieren im WS 04/05
- Kontrolle der Wirksamkeit der Maßnahmen
- Regelmäßige Information der Mitarbeiter über den Verbesserungsprozess

(3) Prozessorientierung:**Kernprozess Lehre und Studium**

- Qualität durch semesterweise Evaluation sicherstellen
- Maßnahmen aus der Mitarbeiterbefragung umsetzen
- Akkreditierung neuer Bachelor- und Master-Studiengänge im laufenden Semester
- Arbeitsgruppe zur Koordinierung der Akkreditierung und Evaluation
- Leitfaden für die Akkreditierung im Rahmen der Bachelor-Master-Umstellung

Unterstützende Prozesse – Verwaltung, Hochschulrechenzentrum, Bibliothek, Immatrikulations- und Prüfungsamt

- Arbeitsgruppe zur Koordinierung der Akkreditierung und Evaluation
- Leitfaden für die Akkreditierung im Rahmen Umstellung auf Bachelor/Master
- Erstellen eines Geschäftsverteilungsplanes
- Einsatz geeigneter Software für Stunden- und Raumplanung
- Aufbau eines Service-Centers für die Koordination von Forschungsvorhaben
- Aufbau eines Service-Centers für die studentischen Angelegenheiten
- Einführung weiterer HIS-Komponenten für das Immatrikulations- und Prüfungsamt

(4) Ressourcenorientierung – Personal, Mittel, Infrastruktur:

- Berufung von sieben Professoren im Wintersemester 2004/2005
- 40 Projektmitarbeiter durch Drittmittel finanziert
- Gute Ausstattung der Arbeitsplätze mit Kommunikationsmedien
- Ausbau der Hochschule: Kommunikations- und Medienzentrum fertig im Wintersemester 2005/2006
- Ausbau eines neuen Seminargebäudes zum Sommersemester 2007

(5) Ergebnisorientierung:

- Qualität der Lehre: Alumni-Betreuung und Absolventenbefragung
- Befragung von Arbeitgebern muss ausgebaut werden

- Lehrpreis der TFH wird alle zwei Jahre ausgelobt
- Regelmäßige Audits in allen Bereichen

Erfahrungen und Problembereiche bei der Umsetzung von TQM

Bei der Einführung von TQM ergaben sich folgende praktische Probleme:

- Die Erwartungshaltung nach einem sofortigen „Greifen“ des ganzheitlichen TQM-Ansatzes in allen Bereichen der Hochschule ist zu hoch.
- Das TQM-Team wird nicht nur als Katalysator sondern häufig als alleiniger „Umsetzer“ der Maßnahmen gesehen. Es besteht eine Delegationsmentalität durch die eigentlichen Prozessverantwortlichen.
- Die positiven Effekte der eingeleiteten Maßnahmen werden bei den Mitarbeitern und Kollegen oft unzureichend wahrgenommen. Das TQM-Team hat eine „Bringschuld“ zur Informations- und Motivationsoffensive.
- Der Anspruch des Leitbilds der TFH Wildau muss durch die „Erdung“ mit operativen Verbesserungen erfüllt werden.

3.2.

Anwendung des DIN EN ISO 9000 ff. Ansatzes
auf die Hochschule

Potenziale der DIN EN ISO 9000 ff.-Norm für die Qualitätsentwicklung in Hochschulen

Tobias Scheytt

Einleitung

Zu Recht ist Qualitätsentwicklung im letzten Jahrzehnt zu einem zentralen Thema im Rahmen der Zukunftssicherung in Hochschulen geworden. Jeder und jede in leitenden Funktionen in Hochschulen kann zahllose Beispiele dafür benennen, dass „mehr Qualität“ in den Leistungserstellungsprozessen notwendig erscheint. Wenngleich die Notwendigkeit von Qualitätsentwicklung somit nicht bezweifelt werden kann, ist die Frage danach, wie sie in Hochschulen erfolgen soll, nicht leicht zu beantworten. In Hochschulen werden zunehmend solche Systeme und Konzepte des Qualitätsmanagements übernommen, die im privatwirtschaftlichen Bereich vielfältige Anwendung gefunden haben. Das Konzept der ISO 9000ff.-Norm erscheint dafür besonders geeignet, weil die Flexibilität der Norm – mit nur sehr grundsätzlichen Vorgaben und einem breiten Handlungsspielraum für eine organisationsindividuelle Gestaltung – einen geeigneten Rahmen für die Adaptierung auf die Zwecke einer Hochschule darstellt. Allerdings stellen die organisationalen Charakteristika von Hochschulen einen Faktor dar, die eine Übertragung von Tools, die zumindest im Grundsatz für andere Anwendungsbereiche entwickelt wurden, zu einer Herausforderung werden lassen.

Im Folgenden sollen zum besseren Verständnis zunächst die Grundzüge des Qualitätsmanagements (im Weiteren: QM) nach der DIN EN ISO 9000ff.-Norm (im Weiteren ISO 9000) und die Gründe für seine Prominenz im Bereich der Managementpraxis von privatwirtschaftlichen Unternehmen skizziert werden. Sodann werden Logik, Zielsetzungen und Effekte von ISO 9000 kurz dargestellt. Anschließend werden die Potenziale der Norm für ein systematisches QM in Hochschulen diskutiert. Im abschließenden Fazit wird eine Bewertung der Eignung von ISO 9000 für Aufgaben der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Hochschulen vorgenommen.

Qualitätsmanagement und ISO-Norm

In den 1980er Jahren erlangte in Wissenschaft und Praxis die Thematik der Qualität, ihrer Entwicklung und Sicherstellung, verstärkte Aufmerksamkeit. Drei Tendenzen erzwangen diese neue Orientierung: 1. Die allgemeine Sättigung der Märkte und die daraus folgende Stagnation der Nachfrage nach Konsumprodukten nötigte Industrieunternehmen, von quantitativen auf qualitative Wachstumsstrategien umzustellen. 2. Qualität war einer der Schlüsselfaktoren für die aufstrebende japanische Wirtschaft; im Vergleich dazu wurde bei den Produkten und Dienstleistungen, die in der westlichen Hemisphäre hergestellt wurden, eine wachsende Qualitätslücke deutlich. 3. Die volkswirtschaftlich zunehmende Bedeutung des tertiären Sektors führte schließlich zu Überlegungen, wie Qualität als wesentlicher Leistungsbestandteil von Dienstleistungen zu identifizieren und zu steuern sei. In der Unternehmenspraxis wurde Qualität damit zu einem zentralen Wettbewerbsfaktor; in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung etablierten sich in Folge verschiedene Konzepte, die generell auf eine Verankerung der Qualität als Komponente strategischer und operativer Zielsetzungen von Organisationen abzielten.

Heutzutage ist das Feld des QM durch eine fast unüberschaubare Vielzahl von Instrumenten und Konzepten geprägt. Dies reicht von Ansätzen, die allein auf die Verstetigung eines Qualitätsdenkens in Organisationen setzen, und damit auf einem ganzheitlichen Begriff von Qualität aufsetzen, bis hin zur Verfolgung von rein technisch orientierten Ansätzen der Qualitätssicherung und -kontrolle, die Qualität als eine quantifizierbare und messbare Größe interpretieren. Dem gemäß zielen die Ansätze auch in unterschiedlichem Ausmaß auf Standards und plädieren auch für unterschiedliche Ansatzpunkte (Hebel) für Veränderungen. ISO 9000 hat sich in diesem Rahmen als ein System durchgesetzt, das einen geeigneten Mittelweg darstellt, indem es ganzheitliche und technische Aspekte der Qualitätssicherung verbindet. Ziel der Normenreihe ist es nicht, fixe Standards für bestimmte Qualitätsmerkmale oder Maßnahmen der Qualitätssicherung vorzuschreiben, sondern grundsätzliche Rahmenbedingungen für die Implementierung und Aufrechterhaltung organisationspezifischer QM-Systeme festzulegen und überprüfbar zu machen. Die Kontrolle der Normgerechtigkeit erfolgt durch Zertifizierung, d.h. durch Prüfung des QM-Systems einer Organisation durch einen unabhängigen Dritten zur

Feststellung der Übereinstimmung (Konformität) mit bestimmten Anforderungen oder Normen (vgl. Bruhn 2004).

Das Konzept der ISO 9000-Normenreihe

Der Begriff der „Norm“ erweckt den Eindruck, dass ein QM nach ISO 9000 die Umsetzung einer technisch ausgerichteten, eindeutigen Richtlinie darstellt. Allerdings stellt die Norm nur eine relativ offene Vorgabe dar, deren Spezifikation Aufgabe derer ist, die das QM-System einführen wollen. So lässt der Text der Norm durch Formulierungen wie „wenn möglich“, „wo anwendbar“, „angemessen“, etc. in vielen Punkten einen breiten Interpretationsspielraum für den Anwender. Die Verantwortlichen müssen daher selbstständig einschätzen, wie die Normen organisationspezifisch auszulegen sind. Im eigentlichen Zertifizierungsverfahren stellt dann der Vergleich der konkreten Umsetzung mit den – offenen – Vorgaben einen zentralen Punkt der Überprüfung dar. Durch die Zertifizierung wird dann nach außen, z.B. gegenüber Kunden, Investoren, aber auch gegenüber der breiten Öffentlichkeit, dokumentiert, dass das QM-System der Organisation den allgemeinen Standards von ISO 9000 entspricht.

Die derzeit gültige Normenfamilie ISO 9000:2000 umfasst mehrere Einzelnormen. ISO 9000 enthält im Wesentlichen die Grundlagen und Begriffsbestimmungen für QM-Systeme. Sie ist gleichsam die Einführung und das Glossar für die Normenfamilie. ISO 9001 definiert die Anforderungen an QM-Systeme und ist der Leitfaden für die eigentliche Entwicklung und Implementierung des QM-Systems. ISO 9004 enthält Hinweise zur weiterführenden Optimierung der Organisation im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses. Sie soll die Organisation dabei unterstützen, eine umfassende Qualitätsorientierung zu erreichen und so dem Ziel der „business excellence“ im Sinne eines „Total Quality Managements“ (TQM) näher zu kommen.

Die eigentliche Zertifizierung ist nur ein Ziel einer ISO 9000-Implementierung. Mit dem Aufbau des QM-Systems sind interne wie externe Zielsetzungen verbunden. Ein internes Ziel ist, dass – meist zum ersten Mal in der betreffenden Organisation – genaue Qualitätsziele zu definieren sind, also festzuhalten ist, welche Qualitätsniveaus vor dem Hintergrund der Strategie erreicht werden sollen und welche Forderungen an die

Qualitätssicherungssysteme sich daraus ergeben. Zweites Ziel ist, alle Geschäftsprozesse genau zu beschreiben und zu dokumentieren, um erkennbar zu machen, wo entsprechende Interventionen durch Qualitätssicherungsmaßnahmen zu setzen sind. Das dritte – externe – Ziel stellt dann die eigentliche Zertifizierung dar, mit der gegenüber Anspruchsgruppen signalisiert wird, dass die Organisation ein anforderungsgerechtes QM-System entwickelt hat und betreibt.

Qualitätsmanagement in Hochschulen durch ISO 9000

So überzeugend die Erfolge von ISO 9000 im Bereich privatwirtschaftlicher Organisationen auch sein mögen – es ist immer zu beachten, dass Hochschulen ganz spezifische Organisationen sind. Bei Unternehmen ist die Erzielung von Gewinn unter der Bedingung der Sicherstellung langfristiger Überlebensfähigkeit in der Regel die primäre Zielsetzung, wodurch Qualitätsentwicklung kein Selbstzweck, sondern immer nur eine nachgeordnete Zielsetzung sein kann, deren Relevanz sich aus der Möglichkeit einer weiteren ökonomischen Verwertung ergibt. Weil Hochschulen – mindestens in weiten Bereichen – nicht gewinnorientiert tätig sind, ist Qualitätsentwicklung für sie eine originäre Zielsetzung. Die besondere Bedeutung von Qualität für Hochschulen hängt auch damit zusammen, dass die Kernaktivitäten von Hochschulen (Lehre und Studium, Forschung) per se qualitätsorientiert sind, weil Prozesse der Bewertung von Qualität (z.B. in Form der Feststellung von Noten und Prädikaten im Rahmen von Studium und Lehre, oder in Form von reviews im Rahmen der Forschung) in Hochschulen ubiquitär sind. Zudem stehen Kernprozesse der Leistungserstellung immer in Zusammenhang mit der Produktion und Dissemination von Wissen, welches selbst eine qualitative Größe darstellt. Zudem sind die spezifischen Bedingungen von Hochschulen für die systemgestützte Qualitätsentwicklung nicht nur förderlich, sondern mitunter auch hinderlich. Die Einstellung unter den Mitgliedern von Hochschulen, dass Qualität ohnehin der zentrale Maßstab für die wichtigsten Leistungserstellungsprozesse ist, führt mitunter zur Überzeugung, dass die Einführung eines systemgestützten QM nicht notwendig sei. Die Orientierung auf die Ergebnisqualität behindert dadurch mitunter die Fokussierung auf die Prozessqualität, die etwa für ein QM nach ISO 9000 zentral ist.

Dazu kommt, dass mit jedem systemgestützten QM spezifische Festlegungen verbunden sind. Eine Folge der Zertifizierung nach ISO 9000 ist die Definition von Prozessarchitekturen und damit die Sicherstellung einer gleich bleibenden Qualität von Prozessen. Dies bedeutet allerdings auch, dass mit der Einführung eines systemgestützten QM-Systems eine bestimmte „Pfadabhängigkeit“ verbunden ist: Zwar haben solche Systeme den durchaus positiven Effekt, strukturierend zu wirken, weil ihre Einführung eine Durchdringung von Kernprozessen, ihren Zwecken, Voraussetzungen und Verantwortlichkeiten, voraussetzt. Allerdings werden durch die notwendigen Entscheidungen bei der Gestaltung des QM-Systems auch Festlegungen getroffen, deren Veränderung in der weiteren Folge eben dadurch erschwert wird. Ein gewisser Verlust an Flexibilität ist der Preis, der mit dem regelgeleiteten Handeln aufgrund der Qualitätssicherung verbunden ist.

Daneben machen auch konzeptionelle Gründe, wie z.B. die Eigenschaften der Leistungen selbst, die durch Hochschulen erbracht werden, Qualitätsentwicklung zu einer besonderen Herausforderung. Leistungserstellungsprozesse in Hochschulen sind – gerade im Vergleich mit denen in privaten Wirtschaftsunternehmen – von einer hochgradigen Komplexität. Sie sind eng verkoppelt und verflochten (z.B. schon im Grundsatz der Einheit von Forschung und Lehre), von langer Dauer (z.B. mehrjährige Studien), und hochgradig spezifisch (z.B. individuelle Studienkarrieren bzw. verschiedene Forschungs-„Kulturen“ in unterschiedlichen Disziplinen). Diese Bedingungen legen daher auch eher „kleinräumige“ Anwendungen von einheitlichen QM-Systemen nahe, wie etwa die Zertifizierung eines Fachbereichs, Lehrstuhls, Instituts oder einer administrativen Einheit. Außerdem sind bei der Beurteilung der Eignung von ISO 9000 für das QM in Hochschulen die Qualitätsdimensionen zu beachten, auf die ISO 9000 fokussiert: ISO 9000 stellt einen formal orientierten Ansatz des QMs dar, wodurch die Prozessqualität gesichert wird – nicht aber die Qualität des Prozessgegenstands. Genauso wenig, wie in privatwirtschaftlichen Unternehmen ein QM nach ISO 9000 direkt die Fähigkeiten zu Kreativität, Innovation und Fortschritt absichert, gewährleistet das System allein die Exzellenz von Forschung, Lehre, Administration oder Wissenstransfer in Hochschulen. Wenn die notwendigen Qualitäten des „Inputs“ nicht gewährleistet sind, kann daher das beste Verfahren zur Steuerung der Pro-

zessqualität nur bedingt die Qualität des „Outputs“ sicherstellen. Zertifizierungen sind daher kein systematischer Ersatz für inhaltsbezogene Formen der Qualitätssicherung und -entwicklung, wie z.B. Evaluierungen oder Peer Reviews.

Fazit

Die Zertifizierung nach der ISO 9000ff.-Norm ist ein brauchbarer Ansatz zur Steuerung der Prozessqualität in der Dienstleistungserstellung. Allerdings ist sie kein hinreichendes Instrument für ein umfassendes QM von akademischen Einheiten. Das Management der Prozessqualität ist nur eine unter vielen Managementaufgaben in Hochschulen und akademischen Einheiten und muss in Abstimmung mit anderen Bereichen des QMs, aber auch in Korrespondenz mit anderen Steuerungsaktivitäten vollzogen werden. Die Entwicklung eines integrierten Ansatzes zur Steuerung von Prozessqualität, Ergebnisqualität, Kosteneffizienz, Personal- und Organisationsentwicklung, Strategieentwicklung sowie der Beziehungen zu Stakeholdern stellt die eigentliche Herausforderung für das Management von Hochschulen dar. Ein systemgestütztes Qualitätsmanagement, z.B. nach ISO 9000, ist dabei nur ein Element, wenngleich ihm eine zentrale Rolle zukommt. Eine Zertifizierung nach ISO 9000 kann daher für Hochschulen kein Selbstzweck sein, oder der einzige Hebel für eine gelungene Hochschulentwicklung. Im Gegensatz zu (manchen) privaten Wirtschaftsunternehmen ist eine Zertifizierung für Hochschulen keine absolute Notwendigkeit, und auch der „Marketingeffekt“, der für zertifizierte Unternehmen üblicherweise von Bedeutung ist, gilt für Hochschulen oder akademische Einheiten nur in wesentlich geringerem Maße.

Allerdings kann ein Zertifizierungsprozess einen hilfreichen Ansatzpunkt für die Entwicklung eines systemgestützten Managements der Prozessqualität darstellen, der auch für andere Agenden der Hochschulentwicklung positive Effekte haben kann. Der Hauptvorteil einer Zertifizierung ist, dass damit eine relativ einfache, vorstrukturierte und selbstgesteuerte Form der Qualitätsentwicklung initiiert werden kann. Vor allem aber stellt die Anforderung, die Prozessarchitektur der Leistungserstellung zu beschreiben und diesbezügliche Voraussetzungen, Strukturen und Verantwortlichkeiten festlegen zu müssen, einen wesentlichen Nutzen der Implementierung von ISO 9000 dar. Durch diesen „Zwang“ zur Systematisie-

rung und Standardisierung von Prozessabläufen, den sich Hochschulen selbst auferlegen, wenn sie ein Qualitätsmanagement nach ISO 9000 implementieren, wird somit ein passanter Lerneffekt realisiert, der kaum durch andere Initiativen erreicht werden kann.

Literatur

Bruhn, M. (2004): Qualitätsmanagement für Dienstleistungen: Grundlagen, Konzepte, Methoden. 5., verb. Aufl., Berlin u.a.: Springer.

Integrierter Qualitätsmanagement-, Organisations- und IT-Gestaltungsansatz im Hochschulbereich mit SYCAT

Hartmut F. Binner

Einleitung

Die deutschen Hochschulen befinden sich derzeit in einem tief greifenden Umbruch. Der Veränderungs- und Erneuerungsprozess umfasst alle Bereiche der Hochschulen und wird sie von Grund auf verändern. Besondere Schwerpunkte in der Hochschulreform sind die qualitativen Fragen der Hochschulbildung: Studieninhalte, Studienstruktur, Studienabschlüsse und multimediale Vermittlung der Lehrinhalte. Wissenschaftsministerien, Hochschulleitungen und -verwaltungen sind für die Qualität der Lehre insofern verantwortlich, als sie Rahmenbedingungen setzen und materielle Ressourcen bereitstellen.

Gefordert wird eine Transparenz des Wissensangebotes in Verbindung mit dem Nachweis der Qualitätsfähigkeit bzw. mit der Forderung nach nachhaltiger Qualitätsverbesserung. Dem Kunden, hier also in erster Linie den Absolventen von Bildungseinrichtungen muss die Möglichkeit gegeben werden, sich an eindeutigen Qualitätsstandards ausrichten zu können.

Auch der ständig steigende Wettbewerb der Hochschulen untereinander im nationalen aber immer stärker auch im internationalen Umfeld verlangt von den Hochschulen neue Anstrengungen zur Qualitätssicherung und zur Stärkung der Qualitätsfähigkeit. In einer engen Wechselbeziehung zu dieser Ausgangssituation steht die hochschulpolitische Entwicklung zu mehr Autonomie, Selbstverantwortung und Profilbildung, z.B. durch Corporate Identity, verbunden mit der Einführung von Globalhalten, Einführung der Kosten- und Leistungsrechnung mit Erfolgs- und Kostenkontrolle sowie Zielvereinbarungen.

Weitere Wettbewerbskriterien für Hochschulen neben der einleitend geforderten Qualitätsfähigkeit sind beispielsweise das vorhandene Studienangebot mit internationalen Abschlüssen, die Anzahl der Studienanfänger mit den Abschlussquoten, die vorhandene Ausstattung und die akquirierten Drittmittel, aber auch ein unverwechselbares Hochschulprofil mit möglichst akkreditierten Studiengängen, die die Effizienz der Serviceeinrichtungen und der Verwaltungsbereiche unterstützen. Sie fokussieren sich auf die Erfüllung eines an Balanced Scorecard-Perspektiven orientierten hochschulspezifischen Zielsystems mit den Handlungsfeldern der:

- Bildungsorientierung,
- Personalorientierung,
- Prozessorientierung und
- Finanzorientierung.

Diesen Handlungsfeldern lassen sich folgende Komponenten einer umfassenden Hochschulqualität zuordnen. Hierbei handelt es sich – wie in Abbildung 1 dargestellt – um (vgl. S. 145):

- hochschulspezifische Strukturqualität (optimale Gestaltung der Rahmenbedingungen),
- hochschulspezifische Prozessqualität (Gestaltung optimaler, effizienter und effektiver Prozesse),
- hochschulspezifische Ergebnisqualität (Studienqualität, Erfolgsquoten und Abschlussnoten) und
- hochschulspezifische Sozialpolitik (humane und soziale Führung der Mitarbeiter durch die Hochschulleitung zur Erreichung der Bildungsziele).

Wie Abbildung 1 weiter zeigt, lassen sich diese Qualitätskomponenten im Sinne eines Transformationsprozesses zur Erzeugung der Bildungsleistung mit einem definierten Input und Output miteinander verknüpfen. Dieser hochschulspezifische Transformationsprozess wird durch die Führungs-, Aufbau- und Ablauforganisation optimal geplant, gesteuert, ausgeführt und kontrolliert und bildet so den betriebswirtschaftlichen Ordnungsrahmen.

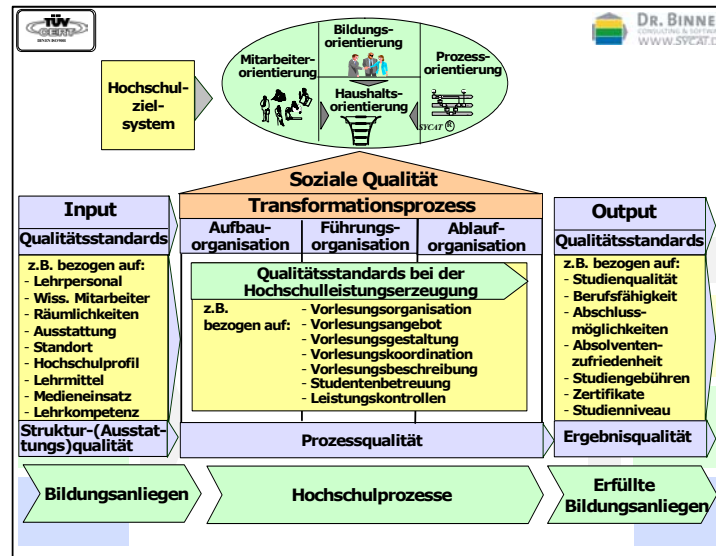


Abb. 1: Qualitätskomponenten einer umfassenden Hochschulqualität

Integriertes Hochschulorganisations- und Prozessmanagement

Neue prozessorientierte Organisationskonzepte, mit denen die Hochschulen erfolgreich die stattfindenden Veränderungsprozesse beherrschen, integrieren betriebswirtschaftliche und informationstechnologische Sichten. Dies auf der Erkenntnis, dass sich nur auf Grundlage optimierter hochschulspezifischer Aufbau- und Ablauforganisationsstrukturen die Verbesserungspotenziale bei Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien aktivieren lassen. Dadurch besteht eine enge Wechselbeziehung. Eine reine betriebswirtschaftlich betriebene Organisationsentwicklung und -gestaltung ohne Unterstützung von prozessorientierten Informationssystemen wird genauso wenig Erfolg haben wie eine rein technisch getriebene Hochschulreorganisation ohne entsprechende organisatorische Vorbereitung und Schulung der Hochschulleitung, Mitarbeiter und Professoren.

Eine integrierte Organisations- und Prozessentwicklung mit dem dahinter stehenden Organisations- und Prozessmanagement muss daher die zu berücksichtigenden betriebswirtschaftlichen und informationstechnischen Elemente in ihrem Wirkungszusammenhang erfassen, um dann mit Hilfe

eines praxisorientierten softwareunterstützten Vorgehensmodells die erforderlichen Informations- und Kommunikationstechnologien insbesondere auch Standardsoftware zur Steuerung der Hochschulprozesse einzuführen. Hierbei besteht das betriebswirtschaftliche Wissen aus der Kenntnis organisationsrelevanter Aufbau-, Ablauf- und Führungsstrukturen, die als Ordnungsrahmen den hochschulspezifischen Leistungserstellungsprozess organisieren. Das informationstechnische Wissen bezieht sich auf Kenntnisse über die Methoden und Instrumente bei der informationstechnischen Infrastrukturgestaltung.

Allerdings muss noch eine weitere Differenzierung nach

- Organisationsentwicklung und IT-Entwicklung in der Verwaltung,
- Organisationsentwicklung und IT-Entwicklung in der Lehre,
- Organisationsentwicklung und IT-Entwicklung in der Forschung

erfolgen.

Integriert werden sollte in diese Aktivitäten die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems mit dem Ziel der Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001:2000.

Mithilfe dieses normkonformen Qualitätsmanagementsystems sollen neben den Studenten auch die Qualitätsforderungen aller Beteiligten, das heißt hier beispielsweise der Steuerzahler, Mitarbeiter, Professoren oder auch der Ministerienverwaltung mit den daraus abgeleiteten Qualitätszielen über alle im Hochschulbereich ablaufenden Verwaltungs- und Bildungsprozesse erfüllt werden. Aus diesem Grund fordert die prozessorientierte Norm DIN EN ISO 9001:2000 einen prozessorientierten Ansatz zum Management der Organisation und deren Prozesse sowie als Mittel zum Erkennen und Einleiten von Verbesserungsmöglichkeiten.

Im Folgenden wird ein systematisches Vorgehensmodell auf Grundlage eines dahinter stehenden Meta-Modells – hier als SYCAT-OPD-Metamodell bezeichnet – vorgestellt, mit dem auf Grundlage der analysierten, modellierten, optimierten und dokumentierten Hochschulprozesse eine

effektive und effiziente Gestaltung der Hochschulorganisation möglich ist. Hochschulprozessoptimierung und IT-Einsatz bauen aufeinander auf.

Im Mittelpunkt des Modells – hier als „Hochschulorganisations-Framework“ bezeichnet – steht die Analyse und Dokumentation der vorhandenen beziehungsweise zukünftigen Hochschulorganisations- und Prozessstrukturen. Diese Strukturen werden mithilfe der in Abbildung 2 vorgegebenen SYCAT-Prozessmodellarchitektur beschrieben (vgl. Abb. 2, S. 148).

Das SYCAT-Organisationsebenenmodell ermöglicht die durchgängige Abbildung und Beschreibung eines Prozessnetzwerkes mit einem vom Anwender selbst zu wählenden Prozessdetaillierungsgrad, hier unterteilt nach

- Hochschulmanagementprozessebene (Hochschulleitung),
- Hauptprozessebenen (Dezernate, Fachbereiche),
- Teilprozessebenen (Abteilung) und
- Arbeitsplatzprozessebenen (Mitarbeiter- und Studenten-Arbeitsplatz).

Weiter bietet die SYCAT-Prozessarchitektur den Rahmen für die Beschreibung eines hochschulspezifischen Prozessmodells. Prozessmodelle gewinnen als Vorlage für die Entwicklung von Führungsinstrumenten zur ganzheitlichen und umfassenden Organisationsgestaltung zunehmend an Bedeutung. Sie stellen mit den dahinter stehenden definierten Modellierungsmethoden und Tools eine wesentliche Hilfestellung bei der Vereinfachung komplexer Abläufe dar. Auch eine effiziente und einfache Analyse, Modellierung, Simulation, Dokumentation und Verbesserung von realen Hochschulprozessen lässt sich unter Verwendung vorgegebener Referenzmodelle sehr viel schneller und effektiver durchführen.

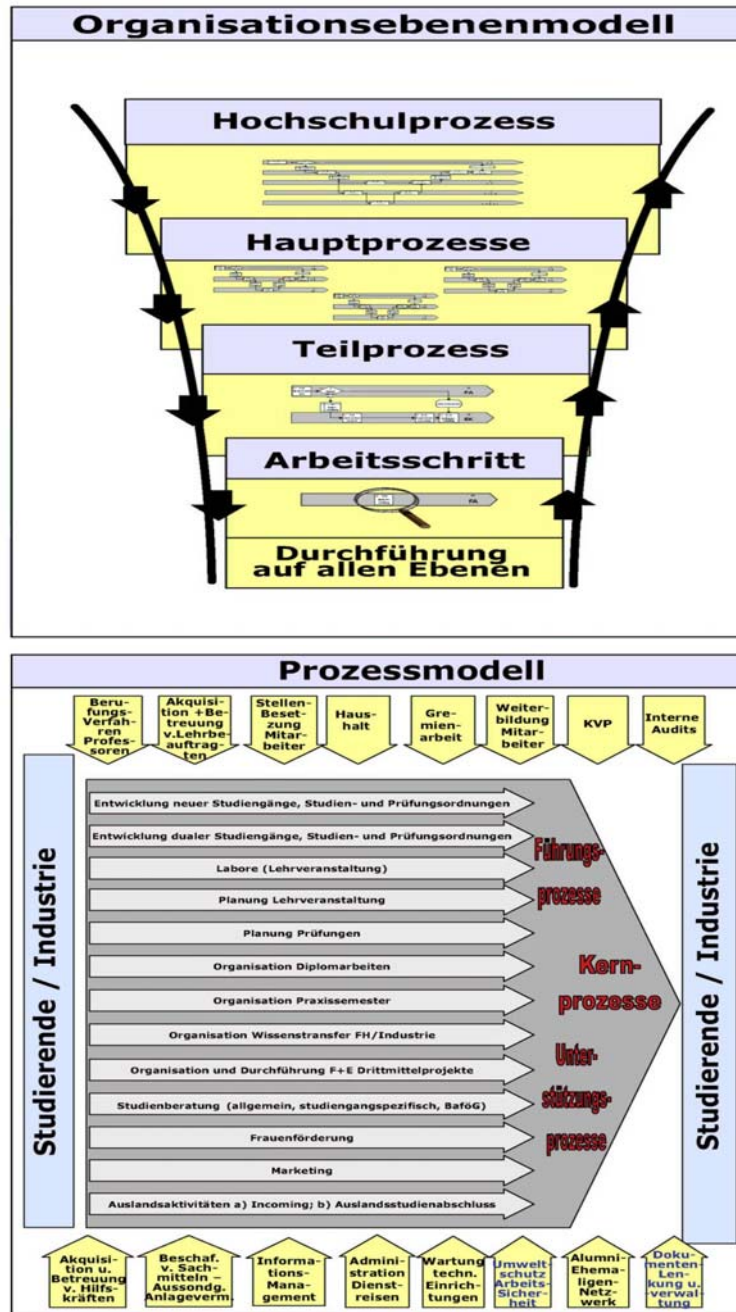


Abb. 2: SYCAT-Prozessmodellarchitektur

Weiter können jetzt auf dieses Prozessmodell alle hochschulspezifischen

- Zielsetzungen
- Aufgaben
- Potenziale
- Maßnahmen
- Problembeschreibungen
- Erfolgsfaktoren

unter dem Gesichtspunkt der

– **Studentenorientierung** – **Mitarbeiterorientierung** – **Prozessorientierung**
anhand dieser gemeinsam entwickelten Prozessarchitekturen systematisch ausgerichtet werden.

SYCAT-Anwendungen aus Organisationsicht

Die Hochschulprozessanalyse selber wird mit dem Prozessmanagement-Tool SYCAT durchgeführt. Das Kennzeichen der SYCAT-Prozessdarstellung bei der dispositiven Prozessgestaltung ist die Abbildung des funktionsübergreifenden sachlich-logischen und zeitlichen Ablaufs im Grafiktool MS-Visio mit Beschreibung des Arbeits-, Informations- und Ressourcenflusses in der Datenbank. Die Darstellung wurde von Prof. Binner unter der Bezeichnung Organisationsprozessdarstellung (OPD) bereits Anfang der 80er Jahre entwickelt und steht im Mittelpunkt der SYCAT-Modellarchitekturabbildung in Abbildung 3 (vgl. S. 150).

Die SYCAT-OPD unterscheidet nicht mehr im klassischen Sinne nach Führungs-, Aufbau- und Ablauforganisation, sondern integriert alle Organisationsaspekte zum Prozess. Die Prozessdarstellung in Abbildung 4 zeigt die funktionalen Objekte in ihrer zeitlich-logischen Reihenfolge (horizontale Dimension) im Zusammenhang mit den hierarchischen Strukturen (vertikale Dimension) in einer Hochschulorganisation. Durch diese Darstellungsweise wird es möglich, die Komplexität des betrieblichen Geschehens aufgrund der wechselseitigen Überlagerung von Prozessen und Aufgabenträgern transparent zu machen und effizient zu gestalten. Weiter wird deutlich, wie über die Prozessbetrachtung die Führungs-, Aufbau- und Ablauforganisation durch den Prozessablauf miteinander integriert sind und welche Wechselbeziehungen zwischen diesen Organisationskomponenten bestehen.

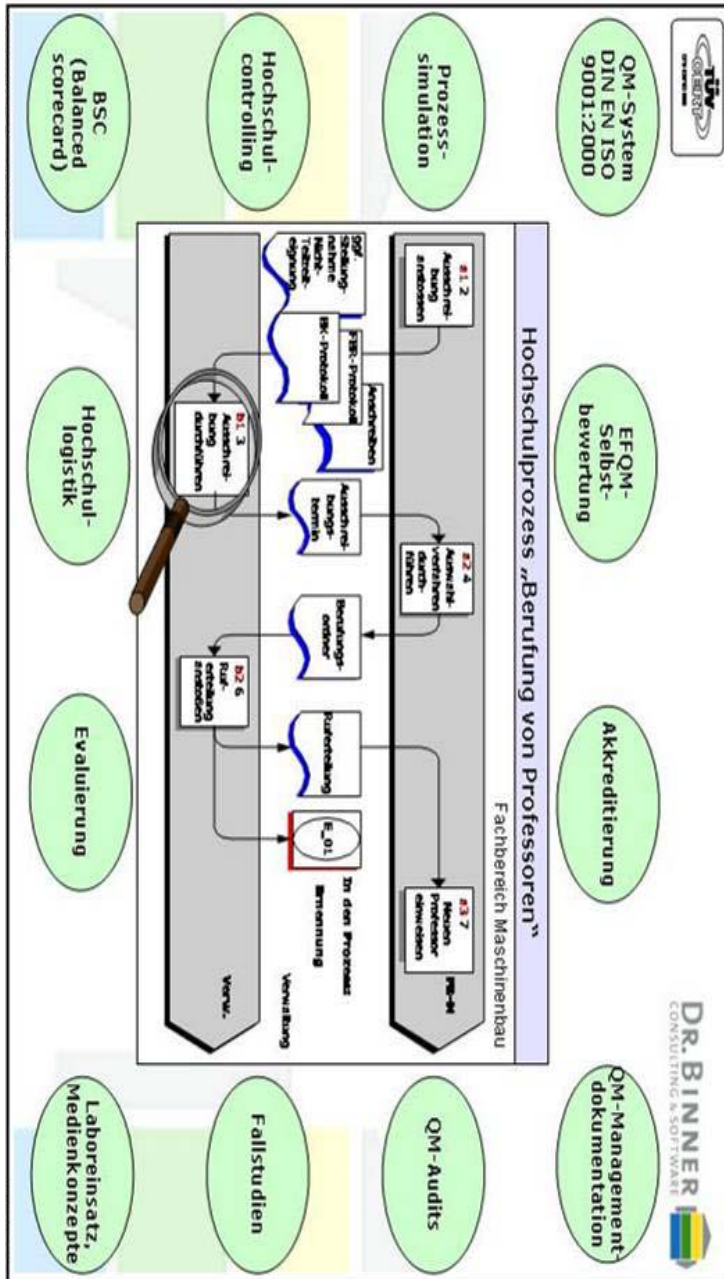


Abb. 3: SYCAT-Anwendungen aus Organisationssicht

Einen hohen Stellenwert besitzt das Qualitätsmanagement im Hochschulbereich. Modernes Qualitätsmanagement im Hochschulbereich ist durch systematische Fehlervermeidung, einen kontinuierlichen Qualitätsverbesserungsprozess zur Sicherstellung gleich bleibender kundenorientierter Hochschulqualität und durch eine transparente Organisations- und Prozessstruktur mit klarer Zuordnung von Zuständigkeit und Verantwortlichkeit gekennzeichnet. Ein weiteres Kennzeichen ist die Einbindung aller Mitarbeiter, Professoren, Lieferanten, Drittmittelgeber und Partner in dieses Qualitätsmanagement. Mithilfe der verschiedenen SYCAT-Module lassen sich auf der Grundlage der SYCAT-OPD jetzt beispielsweise Qualitätsmanagementsysteme, Logistikkonzepte und Risikomanagementsysteme entwickeln und einführen. Die umfassende Dokumentation dieser Führungssysteme wird ebenfalls mit SYCAT – optional auch im Internet – vorgenommen. Ebenso wie die Prozesskostenrechnung oder die Personalqualifizierung. Eine softwaregestützte Bewertung ist nach dem EFQM-Modell möglich.

SYCAT-Anwendungen aus IT-Sicht

Die gemeinsam mit den Mitarbeitern optimierten Hochschulprozesse sind anschließend Bezugspunkt für die anforderungsgerechte IT-Strukturkonzeptentwicklung, Softwareauswahl und -einführung (vgl. Abb. 4, S. 152). Hierbei ist immer nach dem Einsatzgebiet und Verwendungszweck der Hochschulaufgaben in Verwaltung, Lehre und Forschung zu differenzieren. Zu beantwortende Fragenstellungen sind beispielsweise:

- Welche IT-Technologie ist für welche Hochschulaufgaben in Verwaltung, Lehre und Forschung bereitzustellen?
- Wie ist die vorhandene IT-Technologie einzubinden?
- Welche Software ist am geeignetsten?
- Wie lassen sich Medienbrüche besser vermeiden?
- Welche IT-Standards sind zu beachten?
- Welche IT-Kosten fallen an?
- Welcher Nutzen ist zu erwarten?
- Welche Vorteile und Hindernisse können bei der Umsetzung auftreten?
- Welche Probleme und Risiken können entstehen und sind zu reduzieren?
- Welche IT-Projektorganisation ist notwendig?

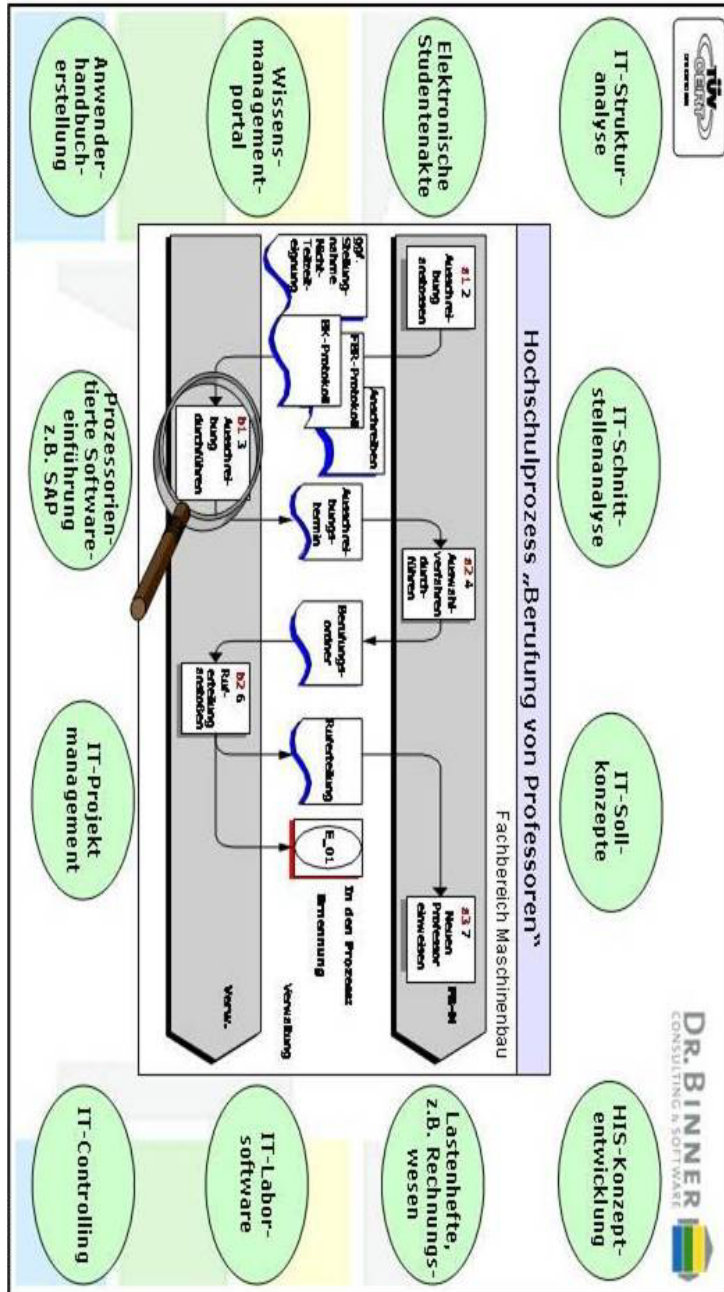


Abb. 4: SYCAT-Anwendungen aus IT-Sicht

Die Softwareauswahl erfolgt mit Rechnerunterstützung ebenso wie die Softwareeinführung. Anschließend lassen sich mit SYCAT automatisch die Anwenderhandbücher generieren. Praxisrealisierungen sind hierbei z.B. die SAP-R/3-Einführung im Hochschulbereich oder die Konzeption und Einführung von Hochschullogistiksystemen. Natürlich erfolgt auch die Anwenderschulung anhand der dokumentierten Hochschulprozesse.

Zusammenfassung

Die erfolgreiche Einführung eines Qualitätsmanagementsystems hängt entscheidend von den Ergebnissen der Reorganisation im Hochschulbereich ab. Nur wenn es dem Hochschulmanagement gelingt, prozessorientierte Organisationsstrukturen einzuführen, die die heutigen abteilungsbezogenen Organisationsstrukturen mit dem dahinter stehenden organisierten Leistungserbringungsprozess von Professoren, Mitarbeitern und Verwaltung integrieren und damit die Arbeitsteilung aufheben, ist ein Gesamtoptimum mit wenig Schnittstellen und einer durchgängigen Kommunikation zu erreichen. Das hier vorgestellte, in der Praxis schon umfangreich erprobte Vorgehensmodell mit der softwaregestützten SYCAT-Organisations- und Prozessmodellstruktur unterstützt diesen Ansatz wesentlich.

Gleichzeitig wird über diesen Ansatz weit über die Qualitätspolitik hinaus ein Weg zur Schaffung von einheitlichen Evaluations- und Akkreditierungsstandards aufgezeigt, der national wie international einen Vergleichsmaßstab zur Leistungsbewertung in Verwaltung, Lehre und Forschung im Hochschulbereich schafft.

Erfolgreich eingeführt wurde das Qualitätsmanagementsystem bereits im Fachbereich Informations- und Kommunikationswesen der Fachhochschule Hannover. Des Weiteren wird es z.Z. im Fachbereich Maschinenbau und in der Verwaltung der Fachhochschule Hannover eingeführt, mit dem Ziel der Zertifizierung im Mai 2004. Ansprechpartner werden wir Ihnen auf Anfrage gerne nennen. Die vorhandene QM-Referenzdokumentation wurde zusammen mit dem Einführungsvorgehensmodell auf dem Hochschulstand des Landes Niedersachsen vom 18.3. bis 24.3. von der Fachhochschule Hannover vorgestellt.

Weitere Informationen erhalten Sie unter <http://www.SYCAT.de>.

Anwendung des DIN EN ISO 9000 ff.-Ansatzes auf die Hochschule – Ein Fallbeispiel

Jörg Knoll

Zur Vorgeschichte

Die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems und dessen Zertifizierung am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig hat eine Vorgeschichte, die im regionalen Kontext liegt, aber auch in der Berufsbiographie des Verfassers.

Anfang bis Mitte der 1990er Jahre wuchs in Leipzig und Sachsen bei Weiterbildungseinrichtungen das Interesse an Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement. Das hatte spezifische Gründe:

- die Abhängigkeit vieler Einrichtungen von Projektförderung durch die EU und die (damals noch so benannte) Bundesanstalt für Arbeit,
- Existenznöte und Konkurrenz und – daraus folgend – der Wunsch, sich abzusichern.

Vor diesem Hintergrund erschien die Einführung von Qualitätsmanagement als Chance zur Profilierung und Stärkung. Betroffene Einrichtungen fragten nach Beratung und Reflexionshilfe. Wir wollten nun begründet reagieren, d.h.: nicht nur aufgrund von Literatur, sondern aus eigener Erfahrung. So entstand die Idee, das Ganze praktisch zu erproben, und zwar direkt am Lehrstuhl, also: selber ein Qualitätssystem zu entwickeln und einzuführen. Dass wir dabei die ISO-Norm als Modell nutzten, lag an zweierlei: Es lag am Unterstützungsbedarf der Praxis vor Ort und in der Region (s.o.); denn die hier ansässigen Einrichtungen machten ihre Erfahrungen mit ISO und wollten dazu eine Klärungshilfe. Es lag außerdem am eigenen, in der erwachsenenbildnerischen Berufstätigkeit gewachsenen Interesse an der Wechselwirkung zwischen dem, was bei den Teilnehmenden in Bildungsveranstaltungen geschieht, und der Infrastruktur des Lehrens und Lernens im weitesten Sinne.

Wir hatten verschiedene Ziele: Wir wollten prüfen,

- ob und wie sich Qualitätsmanagement nach einem der großen Modelle (in unserem Fall: ISO) auf Bildungsarbeit übertragen lässt (speziell: Erwachsenenbildung, dann auch Universität)
- und welche Folgen das hat; d.h., inwieweit sich ein Modell auch variieren lässt und was das Ganze für die alltägliche Arbeit austrägt.

Kurz das Ergebnis.¹

- Es wurde am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig ein Qualitätsmanagementsystem eingerichtet, und zwar prozessorientiert.
- Dieses Qualitätsmanagementsystem wurde in einem Handbuch beschrieben, 1998 extern überprüft und nach DIN EN ISO 9001 zertifiziert. (Die letzte Rezertifizierung erfolgte im November 2004.)
- Es wurde ein „Leitfaden“ erstellt für Professuren und andere Bereiche der Universität, die ihre Arbeit unter dem Aspekt von „Qualität“ weiterentwickeln wollen.
- Es wurde ab April 1999 eine „Qualitätsmanagementagentur“ aufgebaut. Sie sollte an der Universität Professuren und anderen Betriebseinheiten Anleitung anbieten, wenn es um Qualitätsentwicklung geht. Ihre Angebote und Aktivitäten beziehen sich mittlerweile auf die Weiterbildung insgesamt einschließlich eigener Fortbildungsangebote.

Das Ganze lässt sich verstehen als die Entwicklung von Wissen im Zusammenhang mit praktischer Erfahrung; also als Vorgehen im Sinne der Handlungsforschung, wobei die Ergebnisse sowohl für die Weiterbildung als auch für die Hochschule interessant sind. In beide Richtungen läuft zurzeit die Nutzung und Vermittlung.

¹ Prorektorat für Lehre und Studium der Universität Leipzig (Hg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an der Universität – Lehrberichtsverfahren, Qualitätsmanagement, Tutorenqualifizierung. Leipzig 2001 (als Internet-Dokument über: <http://www.erwachsenen-paedagogik.de> → Eingang → Kaleidoskop; oder direkt über: http://www.uni-leipzig.de/~erwbild/flash/das_leipziger_modell.pdf)

In der ersten Fassung des Qualitätsmanagementsystems und zugehörigen Handbuchs wurden die einzelnen so genannten Qualitätselemente der damals geltenden Normversion berücksichtigt. Sie wurden aber nicht mechanisch abgearbeitet, sondern im Sinne eines Gesamtprozesses integriert. Die Normenrevision DIN EN ISO+ 9001:2000 wurde damit vorweggenommen. Deshalb konnte nach drei Jahren das Re-Audit mit dem vorhandenen Handbuch bereits nach der revidierten Norm DIN EN ISO 9001:2000 vorgenommen werden.² Das hängt mit unserem Grundverständnis der Nutzung von ISO zusammen: Es geht darum, diese Norm vom Kern her zu verstehen und dann diejenige Verwirklichung zu entwickeln, die der eigenen, spezifischen Situation entspricht, also nicht bestimmte Vorgaben einfach zu „exekutieren“.

Bauprinzipien

a. Grundverständnis der Arbeit als Dienstleistung

Zentral ist das Verständnis der eigenen Arbeit als Dienstleistung: Wir stellen Lernsituationen bereit für Studierende und andere Referenzgruppen, damit diese ihrerseits das Lernen von Erwachsenen anregen, fördern und unterstützen können. Das hat verschiedene Implikationen (z.B. das Verständnis von Lernen, von Unterstützung des Lernens, von Personorientierung und Kompetenzorientierung usw.), die in den Leitideen des Qualitätsmanagementsystems dargelegt werden, d.h. in der Beschreibung der so genannten Qualitätspolitik; diese sind Bezugspunkt für die Handlungsformen und Strukturen.

b. Definition und Beschreibung der Leistungen

Ausgehend von dem Grundverständnis der Arbeit als Dienstleistung werden die einzelnen Leistungen bestimmt und beschrieben. Dies drückt sich in zwei unterschiedlichen Darstellungsformen aus: im Symbol des

² „DIN EN ISO 9001:2000 – Qualitätsmanagementsysteme: Anforderungen.“ Die Norm hat das bisherige, für eine Übergangszeit noch geltende System 9000 ff. abgelöst. Die gravierendste Veränderung besteht in der Auflösung einer Struktur, die sich an einzelnen Qualitätselementen ausgerichtet hat, zugunsten einer stärkeren Orientierung an den zentralen Prozessen des Handelns. Deutsches Institut für Normung e.V. (Hg.): Qualitätsmanagement, Statistik, Umweltmanagement – Anwendungshilfen und Normensammlungen. Berlin/Wien/Zürich: Beuth 1998 ff.

Baumes auf der Titelseite des Handbuches und in der Gliederung des Inhaltsverzeichnisses (vgl. die Wiedergabe im Anhang dieses Textes).

c. Qualitätsentwicklungskreis

Zu den Bauprinzipien gehört schließlich der Kreislauf aus Planen, Durchführen, Auswerten und Konsequenzen ziehen, all dies jeweils verbunden mit Dokumentieren (und zwar nur so viel oder so wenig, wie es nötig ist, um Konsequenzen zu ziehen und diese wieder überprüfen zu können). Der Kreislauf schlägt sich in den einzelnen Leistungen nieder, z.B. in der Reflexion des Prüfungsgeschehens, aber auch im Arbeitsablauf eines Jahres (z.B. je eine Klausur mit allen Mitarbeitenden des Lehrstuhls am Ende des Winter- und des Sommersemesters zur Überprüfung des vergangenen und zur Planung des kommenden Semesters sowie eine Ideenbörse im Sommer zur mittelfristigen Perspektivgewinnung).

Die Frage nach den Wirkungen

Die wichtigste Auswirkung besteht in einer hohen Beteiligung aller Mitarbeitenden und in einer Zunahme der Leistungsfähigkeit.

Beteiligung hängt mit der Mitarbeiterorientierung zusammen. Ein Qualitätsmanagementsystem lässt sich sinnvoll nur einrichten, wenn alle einbezogen werden, die die Arbeit mit tragen (Studentische und Wissenschaftliche Hilfskräfte, Tutoren, Wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen, Sekretariat, Lehrbeauftragte). Das muss von Anfang an geschehen, d.h. schon bei der Beschreibung von Tätigkeiten und Prozessen, und bezieht sich dann auf die gesamte Arbeit, z.B. Lehrveranstaltungsplanung, aber auch auf die alltägliche Arbeitsorganisation, z.B. Ablage.

Die Leistungsfähigkeit wird durch externe Evaluation bestätigt und lässt sich auch – trotz eigener Skepsis gegenüber quantitativen Kriterien – an der gestiegenen Zahl der vom Lehrstuhl verantworteten Lehrveranstaltungen und Drittmittelprojekte ablesen.

Übergänge in die umgebende Organisation

Hier sind verschiedene Bezugspunkte zu benennen:

Studierende

Studierende erfahren das Qualitätsmanagementsystem, aber nicht unter einem expliziten „Firmenschild“, sondern im Rahmen der alltäglichen Arbeit: Es gibt eine große Zahl studentischer Mitarbeiter/-innen im Rahmen von Projekten und in Querschnittsaufgaben des Lehrstuhls. Studierende werden gezielt angesprochen und zur Mitarbeit eingeladen. Sie werden immer wieder gebeten und erinnert, Verbesserungsvorschläge einzubringen, auf die sie eine Rückmeldung erhalten. Studentischen Initiativen wird Raum zur Entfaltung gegeben (z.B. bei der Einrichtung einer „Beratungsstelle internationale Kontakte“, aus der ein „Lernkreis international“ hervor ging). Studierende geben eine inhaltliche Begründung ab, wenn sie sich für eine bestimmte Lehrveranstaltung anmelden, und für die Auswahl bei Platzbegrenzung gibt es öffentlich bekannt gemachte Kriterien. Die Öffnung des Sekretariats ist immer abgesichert, auch in Urlaubs- und Krankheitszeiten.

Universität

Eine interessante Folgewirkung bezieht sich auf die Weiterentwicklung des Lehrberichtsverfahrens an der Universität Leipzig. Es wurde nach dem Modell, das am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik entwickelt worden ist, umstrukturiert und im Sinne des Qualitätsentwicklungskreises von der Situationserhebung über die Beschreibung konkreter Verbesserungskonsequenzen bis hin zu deren Überprüfung gestaltet. Dies schlägt sich in einem Lehrberichtsleitfaden nieder. Er dient als Handreichung für die jährlichen Lehrberichte der Fakultäten³ und für die gemeinsame externe Evaluation der Universitäten Halle, Jena und Leipzig.

³ Eine sächsische Besonderheit ist dabei die Unterscheidung der Lehrberichte der Fächer nach Jahresbericht (Kleiner Lehrbericht) und Großem Lehrbericht. Letzterer wird von den Fakultäten in der Regel nur alle 5 Jahre erstellt, in den Jahren dazwischen liegen die Jahresberichte mit deutlich geringerem Umfang. Pro Jahr werden bei 14 Fakultäten damit 11 Kleine und 3 Große Lehrberichte verfasst. Alle nachfolgenden Aussagen beziehen sich auf den Großen Lehrbericht.

Anmerkung zu „Zertifizierung“

Wie bereits erwähnt, wurde das Qualitätsmanagementsystems des Lehrstuhls für Erwachsenenpädagogik zertifiziert, und zwar von der „CERTQUA“ („Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der Beruflichen Bildung mbH“).

Es ist allerdings sehr bewusst zu trennen zwischen Einrichtung eines Qualitätsmanagementsystems und Zertifizierung. Das sind zwei getrennte Vorgänge und Arbeitsperspektiven. Die Entscheidung, ob zertifiziert wird oder nicht, hängt von eigenen Kriterien ab. In unserem Fall war es der Wunsch, den eigenen, auch experimentellen Ansatz einer unabhängigen Überprüfung von außen anheim zu stellen, und zwar durch eine Institution, die „weit weg“ ist – im wörtlichen und übertragenen Sinne. Der sehr förderliche Blick von außen ließe sich allerdings auch anders organisieren, z.B. kollegial. Entscheidend sind dabei allerdings Verbindlichkeit und Konsequenzen-Ziehen.

Herausforderungen

Eine spezifische Herausforderung, die aus der ISO-Norm erwächst, liegt in deren hoch abstrakter Sprache, die aufgrund des bereichsübergreifenden Charakters der Norm nötig ist, aber eine „Eins-zu-Eins-Übersetzung“ erschwert. Aus dieser Erfahrung heraus wurde als Konsequenz ein Leitfa-den zur Übertragung der Norm – allerdings in deren Fassung vor der Revision – auf Professuren entwickelt.

Eine weitere Herausforderung liegt in der Schnittstellen-Problematik, also in dem inner-institutionellen Gefüge aus Selbstverantwortung einer Professur einerseits und Abhängigkeit von übergreifenden Bereichen andererseits (z.B. zentrale Beschaffung, Prüfungsamt, Personaldezernat usw.). Hier ist zumindest die exakte Beschreibung von Zuständigkeiten und Formen des Zusammenwirkens hilfreich.

Eine Herausforderung liegt schließlich im raschen Wechsel der Mitarbeiter/-innen, insbesondere der studentischen Hilfskräfte. Da bloße Information, aber auch einfache „Schulung“ nicht ausreicht, um Qualitätsmanagement vom Kern her zu erfassen und die Abläufe aktiv mitgestalten zu

können, entwickelten wir ein System aus individueller Einführung, Mentorentätigkeit für jede neu in die Arbeit eintretende Person, regelmäßiger Thematisierung von Qualitätsmanagementfragen in den Dienstbesprechungen und Klausuren (s.o.).

In alledem erweist sich der personale Faktor als hoch bedeutsam, um die Kontinuität in der Selbstverpflichtung zugunsten von Qualität der Arbeit aufrecht zu erhalten; um sich die innere Überzeugung und Freude zu bewahren, auch wenn es Schwankungen gibt in der persönlichen Energie und im Engagement von anderen; und um sich auch Ermutigung von außen zu holen. Dass solche Bestärkung im eigenen Fallbeispiel bei der Einrichtung des Qualitätsmanagementsystems und dessen erstmaliger Zertifizierung 1998 durch ein interessiertes und ermutigendes Prorektorat für Studium und Lehre geschah, sei dankbar erwähnt.

Anhang**Beispiele aus dem Qualitätsmanagementhandbuch
des Lehrstuhls für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig:**

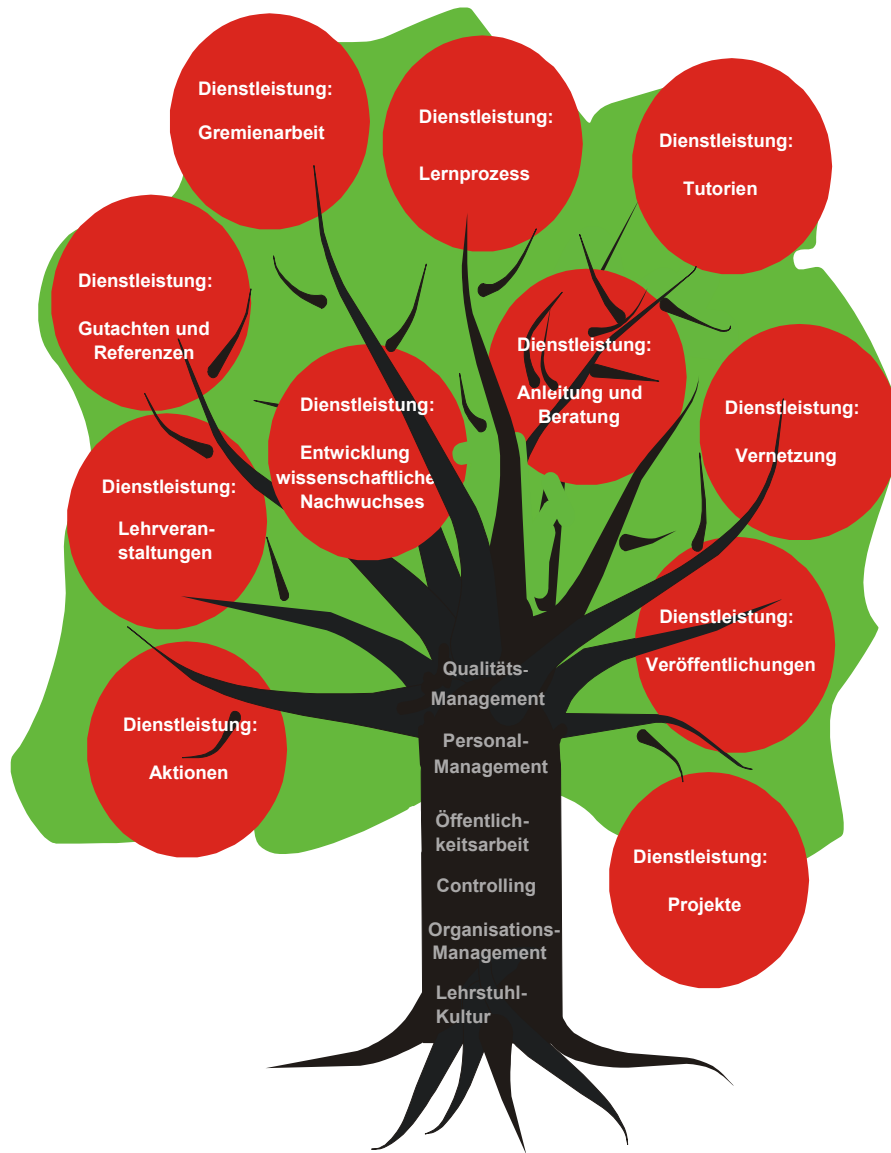
Inhaltsverzeichnis und Titelseite

Inhaltsverzeichnis	Seite
Abbildungsverzeichnis	2
Vorwort	3
Abbildung Baummodell	6
1 Was die Arbeit trägt und bestimmt Grundlagen und Qualitätspolitik	
1.1 Leitideen und Gestaltungsgrundsätze	7
1.2 Bereiche für die Dienstleistungen	13
1.3 Generelle Q-Ziele	15
1.4 Qualitätsentwicklungskreis als grundlegendes Arbeitsprinzip	16
1.5 Lehrstuhl-Kultur	17
1.6 Struktur	19
2 Was die Arbeit sichert und stützt Stammleistungen	
2.1 Fix-Punkte des Qualitätsmanagementsystems	20
2.2 Organisationsmanagement	26
2.3 Personalmanagement	30
2.4 Controlling	32
2.5 Öffentlichkeitsarbeit	34
2.6 Entsprechende Handlungsanleitungen (HA) und Anlagen (AN) für das Kapitel Stammleistungen	35

3	Was die Arbeit konkret und wirksam macht Dienstleistungen	
3.1	Lehrveranstaltungen	36
3.2	Bildungs- und Fortbildungsveranstaltungen	40
3.3	Tutorien	41
3.4	Anleitung und Beratung	43
3.5	Prüfungen als Lernprozess	44
3.6	Entwicklung wissenschaftlichen Nachwuchses	45
3.7	Gutachten/Referenzen	46
3.8	Projekte	47
3.9	Aktionen	48
3.10	Vernetzung	49
3.11	Veröffentlichungen	50
3.12	Gremienarbeit	51
3.13	Entsprechende Handlungsanleitungen (HA) und Anlagen (AN) für das Kapitel Dienstleistungen	53
	Begriffe	54

Dokumentenausgabe**Handlungsanleitungen (HA) und Anlagen (AN)**

Qualitätsmanagementhandbuch des Lehrstuhls für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig



4.

**Stand der Bologna-Reformen:
Modularisierung und ECTS**

4.1.

Modularisierung

Gestufte Studiengänge in den Biowissenschaften an der Universität Münster – ein integratives Konzept

Bruno Moerschbacher

Der Fachbereich Biologie der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster befindet sich seit etwa drei Jahren in einem Prozess der Studienreform, dessen Ziel ein integratives System gestufter Studiengänge in den Biowissenschaften ist, unter Einschluss der Lehramts-Studiengänge. Das Konzept hat auch den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft überzeugt, der dem Münsteraner Bachelor-Studiengang Biowissenschaften als einzigem naturwissenschaftlichem Studiengang in Deutschland das Best-Practice-Prädikat „Reform-Studiengang“ verliehen hat. Hier sollen wesentliche Überlegungen wiedergegeben werden, welche die Konzeption der neuen, gestuften Studiengänge in Münster geprägt haben.

Bei der Entscheidung zur Umstellung von grundständigen auf gestufte Studiengänge stand von Beginn an eine Reihe von Prämissen fest:

- Der Bachelor-Studiengang muss auf der Grundlage eines eigenständigen Profils berufsqualifizierend sein.
- Die jeweiligen Master-Abschlüsse müssen mindestens äquivalent den bisherigen Diplom- und deutlich besser als die bisherigen Lehramts-Abschlüsse sein.
- Die Vorteile gestufter Studiengänge dürfen nicht erkaufte werden mit dem Verzicht auf bisherige Vorteile der grundständigen Studiengänge.

Demzufolge stand am Anfang des Reformprozesses die Entwicklung einer Utopie: Wie sähen optimale gestufte Studiengänge in der besten aller möglichen Welten aus? (Die Zeit für Kompromisse kommt noch früh genug!) Zur Gestaltung dieser Utopie haben wir umfangreiche Gespräche mit Absolvent/inn/en unserer Studiengänge und potentiellen Arbeitgebern geführt. Aus diesen Diskussionen und einer vergleichenden nationalen und (begrenzt) internationalen SWOP-Analyse (strengths, weaknes-

ses, obstacles, potentials) unserer Studiengänge haben wir wesentliche Erkenntnisse gewonnen:

- Die fachwissenschaftliche Ausbildung unserer Diplom-Studiengänge ist international konkurrenzfähig, die Ausbildung überfachlicher Qualifikationen jedoch ist mangelhaft.
- Die Breite der naturwissenschaftlichen Grundbildung der Diplom-Absolvent/inn/en ist vorbildlich, auch die Wahlmöglichkeiten im Hauptstudium sind hervorragend.
- Die grundlegende Ausbildung unserer Lehramts-Kandidat/inn/en ist zu dünn (insbesondere das Fehlen der Nebenfächer ist eine Katastrophe), die hoch spezialisierten Angebote des Hauptstudiums gehen an den Anforderungen der künftigen Lehrer/innen vorbei.
- Das erziehungswissenschaftliche Studium ist weitgehend losgelöst von den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten der Lehramts-Studiengänge, und seine Relevanz für die schulische Realität ist marginal.
- Der Arbeitsmarkt erwartet von allen Universitäts-Absolvent/inn/en eine gründliche naturwissenschaftliche Grundbildung, die es ihnen ermöglicht, die Veränderungen ihrer Fachwissenschaft auch in zehn oder zwanzig Jahren noch zu verstehen. (Dies unterscheidet die Erwartungen an universitäre Ausbildung grundlegend von denen an eine Fachhochschul-Ausbildung – von der erwartet der Arbeitsmarkt stattdessen gründliche und belastbare Praxiskenntnisse. Bachelor- und Master-Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen stehen demnach nicht in Konkurrenz, sondern ergänzen sich gegenseitig, wenn beide sich auf ihre jeweilige Kernkompetenz konzentrieren.)
- Interdisziplinarität ist wesentlich, aber Interdisziplinarität erfordert Disziplinen! Biolog/inn/en sollen Biolog/inn/en sein, Chemiker/innen Chemiker/innen und Physiker/innen Physiker/innen. Wichtig ist gleichwohl die Fähigkeit zur Kommunikation über die Fachgrenzen hinweg.

Daraus ergaben sich klare Konsequenzen für die Konzeption der neuen Studiengänge:

- Der Bachelor-Studiengang muss eine klare Wissenschaftsorientierung haben (mit Praxisbezug, aber nicht mit reiner Praxisorientierung: das ist die Aufgabe der Fachhochschulen, das können sie besser – s.o.!).
- Der Bachelor-Studiengang muss eine breite Grundbildung in Naturwissenschaften garantieren und gleichzeitig die solide Verankerung in den Biowissenschaften leisten. Dies verlangt den bewussten Verzicht auf enzyklopädisches Lehren und Lernen. Das heute erreichte Verständnis kausaler Zusammenhänge in der Biologie erlaubt aber auch eine Konzentrierung auf exemplarisches Lehren und Lernen.
- Der Bachelor-Studiengang muss neben einer gründlichen Fachausbildung eine solide Entwicklung der persönlichen, überfachlichen Qualifikationen (Kommunikations-, Moderations-, Team-, Medien-, Projekt-, Führungs-Kompetenz etc.) unterstützen. Diese muss integrativer Bestandteil der fachwissenschaftlichen Ausbildung sein (sonst besteht die Gefahr, dass sich so etwas wie ein zweites „erziehungswissenschaftliches“ Begleitstudium bildet, das sich abgekoppelt von der Fachausbildung verselbständigt und früher oder später nutzlos wird).
- Auf der Grundlage der im Bachelor-Studiengang erworbenen Fachkompetenz erfolgt die Entwicklung einer Forschungskompetenz in den Master-Studiengängen.
- Die breite natur- und biowissenschaftliche Ausbildung des Bachelor-Studiengangs mit Betonung einer fachintegrierten Entwicklung der überfachlichen Schlüsselkompetenzen ist eine hervorragende Grundlage auch für die Ausbildung von Gymnasiallehrer/innen.
- Die schulbezogene fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung von Gymnasiallehrer/innen ist Aufgabe eines dezidiert schulorientierten Master-Studiengangs; das gleiche gilt für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung, die ebenso klar schulorientiert gestaltet werden muss.
- Selbstverständlich müssen alle Studiengänge konsequent curricular (d.h. nach inhaltlichen, nicht formalen Prinzipien) modularisiert, mit studienbegleitenden Prüfungen und kumulativen Abschlüssen sowie mit einem ECTS-kompatiblen Kreditpunktesystem versehen werden.

Eine wichtige Frage bei der Umstellung auf gestufte Studiengänge ist die nach möglichen Berufsfeldern bzw. -perspektiven für die Bachelor-Absolvent/innen. Laut übereinstimmender Aussage vieler potentieller

Arbeitgeber besteht durchaus ein Bedarf an Biowissenschaftler/inne/n auf einem mittleren Niveau zwischen dem der Technischen Angestellten einerseits und Promovierten andererseits. Diese reale Lücke können unsere bisherigen Diplom-Biolog/inn/en nicht schließen, da ihnen bei hoher Fachkompetenz die notwendigen überfachlichen Schlüsselkompetenzen fehlen. Die Integration dieser „enabling skills“ in das Fachstudium sowohl auf dem Niveau des Bachelors als auch auf dem des Masters sollte diesem Manko Rechnung tragen. BSc-Absolvent/inn/en sollte demnach ein Markt z.B. als Forschungs-TAs offen stehen (die es im europäischen Ausland gibt, aber nicht in Deutschland), MSc-Absolvent/inn/en ein Markt als Laborleiter/innen. Nach wie vor wäre demgegenüber die Promotion Voraussetzung für eine Tätigkeit als Projektleiter/in in der biowissenschaftlichen Forschung. Gleichzeitig erschließt der BSc-Abschluss auch das gesamte Spektrum akademischer, nicht forschungsorientierter Tätigkeiten im Umfeld der Naturwissenschaften, gegebenenfalls nach einer weiteren, nicht biowissenschaftlichen (Master-)Ausbildung, z.B. als Wissenschaftsjournalist/in, der MSc-Abschluss Berufsfelder, die eine vertiefte Beschäftigung mit naturwissenschaftlicher Forschung voraussetzen, z.B. als Patentanwält/in.

Darüber hinaus sehen wir jedoch auch jenseits der Biologie interessante Berufsperspektiven für BSc-Absolvent/inn/en. In guten Bachelor-Studiengängen erwerben Studierende neben der fachwissenschaftlichen Ausbildung zahlreiche überfachliche Qualifikationen – teilweise „nebenher“ wie bisher auch schon (das beweisen die gar nicht seltenen, erfolgreichen Karrieren von Studienabbrecher/inne/n), teilweise gezielt und möglichst in das Fachstudium integriert. Diese überfachlichen Qualifikationen erwerben sie in einem Fachgebiet, das sie interessiert und das ihnen liegt, die erworbenen Qualifikationsprofile werden sich daher von Fach zu Fach grundlegend unterscheiden. Biolog/inn/en lernen das Denken in komplexen, vernetzten, in Raum und Zeit begrenzten, sich entwickelnden und auf Umwelteinflüsse reagierenden Systemen – ein solches Denken ist auch außerhalb biowissenschaftlicher Forschung hochrelevant. Chemiker/innen und Physiker/innen lernen das nicht in gleichem Maße, dafür lernen Physiker/innen formal analytisches Denken in weit stärkerem Ausmaß als Biolog/inn/en und Chemiker/innen, etc. Diese fachspezifische

Ausprägung der überfachlichen Kompetenzen soll in den gestuften Studiengängen gezielt gefördert werden.

Auf der Grundlage der oben dargestellten Entscheidungen haben wir ein System gestufter Studiengänge in den Biowissenschaften entwickelt. In einer ersten Stufe wurden ab dem Wintersemester 2003/04 die bisherigen grundständigen Diplom-Studiengänge in Biologie und Biotechnologie ersetzt durch einen gemeinsamen BSc-Studiengang in Biowissenschaften, auf den zwei MSc-Studiengänge in Biologie und Biotechnologie aufbauen werden. Im zweiten Schritt werden im Wintersemester 2005/06 ein BA-Studiengang zweier (natur- und/oder geisteswissenschaftlicher) Fächer und ein MA-Studiengang für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen hinzukommen. Der Zugang zum MA-Studiengang ist bei entsprechender Modulbelegung im Wahlbereich auch aus dem BSc-Studiengang Biowissenschaften möglich, das zweite Fach (Chemie, Physik oder Mathematik) wird dann im MA-Studiengang ergänzt. Im Gegenzug ist der Zugang zu den biowissenschaftlichen MSc-Studiengängen aus dem BA-Studiengang problemlos, wenn dort neben Biologie eine zweite naturwissenschaftliche Disziplin studiert wurde. Ein dritter Schritt zur Einbeziehung der Ausbildung zum Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen befindet sich derzeit in der Diskussion mit den zuständigen Ministerien. Um den Einstieg in das System gestufter Studiengänge reibungsloser zu gestalten, haben wir in einem vorgelagerten, sozusagen nullten Schritt den Diplom-Studiengang Biologie modularisiert. Wir hatten dadurch bei Beginn des neuen Bachelor-Studiengangs bereits ein Jahr Erfahrung mit der Modularisierung und den damit einhergehenden, grundlegenden Veränderungen aller Prüfungsstrukturen.

Die Definition der Module des BSc-Studiengangs haben wir im Fachbereich lange kontrovers diskutiert. Dem Modell mit einem Grundlagen-Modul, in dem zunächst ein Überblick über die wesentlichen Konzepte, Methoden und charakteristischen Zusammenhänge der Biologie erarbeitet wird, gefolgt von Aufbau-Modulen, in denen einzelne Aspekte der Biologie exemplarisch vertieft werden, stand anfangs ein alternatives Modell gegenüber, mit parallelen Eingangs-Modulen, in denen unterschiedliche Aspekte der Biologie zunächst unabhängig entwickelt werden, und einem die Einzelstränge zu einem Gesamtbild zusammensetzen-

den Abschluss-Modul. Neben wissenschaftstheoretischen Überlegungen spielten auch praktische Erwägungen bei der Entscheidung für das erste Modell eine wesentliche Rolle: das Grundlagen-Modul ist ein ideales Angebot für Studierende anderer Fächer, die Biologie als Nebenfach belegen wollen, in Münster z.B. Landschaftsökologen, Mathematiker und Informatiker mit integriertem Anwendungsfach Biologie sowie Magister-Studierende der Philosophischen Fakultät.

Das im Wintersemester 2002/03 im Rahmen des modularisierten Diplom-Studiengangs erstmals angebotene und studierte Grundlagen-Modul „Biologie“ erwies und erweist sich als eine spannende Herausforderung für Lehrende und Lernende. Die wesentlichen Konzepte der Biologie im Überblick zu erarbeiten, ohne die Studienanfänger/innen zu überfordern und ohne unzulässige Verallgemeinerungen, ist sicher eine Entwicklungsaufgabe auch noch für die kommenden Jahre. Es erwies sich als günstig und notwendig, dass wir der Vorlesung ein Repetitorium zur Seite gestellt haben, in dem die Erstsemester in kleinen Gruppen von etwa zehn Studierenden von jeweils zwei erfahreneren Kommiliton/inn/en begleitet werden, um schulische Defizite auszugleichen und den Wissenstransfer zu erlernen. Dieses sehr betreuungsintensive Repetitorium können wir anbieten, da es sich bei den Repetitor/inn/en um die besten Studierenden des Sozialkompetenz-Moduls im zweiten Studienjahr handelt, die in diesem Rahmen zunehmend selbstständig ihre Erfahrungen in Kommunikation und Moderation vertiefen.

Wesentliches Element des Grundlagen-Moduls Biologie ist auch das Tutorium, in dem die Studierenden in kleinen Gruppen von etwa zehn Kommiliton/inn/en auf alle Hochschullehrer/innen des Fachbereichs Biologie verteilt werden. Jede/r Studierende hat somit von Anfang an eine/n Vertrauensdozent/in als Ansprechpartner/in, die/der mit ihr/ihm durch die ersten beiden Semester geht. In diesem Tutorium treffen Professor/inn/en und Studierende nicht als Lehrende und Lernende, sondern als gleichwertige erwachsene Menschen aufeinander. Das Ziel, die neuen Studierenden so als aktive Mitglieder des Fachbereichs willkommen zu heißen, eine bessere Kommunikation herzustellen, Berührungspunkte abzubauen und direkte Rückmeldung aus dem Studium zu erhalten, scheint durch die Erfahrungen der ersten Jahre bereits übertroffen: Waren vor Einführung

viele der Kolleg/inn/en ob des zusätzlich nötigen Zeitaufwandes sehr skeptisch, so überwiegt jetzt doch ganz deutlich die Meinung, das Tutorium sei eine der besten und wichtigsten Maßnahmen der gesamten Studienreform.

Neben dem Grundlagen-Modul „Biologie“ studieren die Erstsemester zwei weitere Grundlagen-Module, eines in Chemie, das zweite wahlweise in Mathematik, Physik oder Mathematik/Physik/Informatik/Geowissenschaften (in diesem Fall gibt es auch innerhalb des gemischten Moduls noch eine Wahlmöglichkeit im zweiten Semester). Die Grundlagen-Module „Chemie“, „Physik“ und „Mathematik“ können durch Belegung eines entsprechenden Aufbau-Moduls im dritten Studienjahr (im Rahmen der Vertiefungs-Module) zu einem Zwischenexamen für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen bzw. Berufskollegs im jeweiligen Fach erweitert werden. Damit ist der Weg frei für einen Eintritt in die Master-Studiengänge für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen bzw. Berufskollegs, in dem dieses zweite Fach dann durch das Studium weiterer Module auch schulspezifisch vertieft wird.

Im zweiten Studienjahr folgen für die Bachelor-Studierenden die beiden biologischen Aufbau-Module, zunächst „Ökologie/Evolution/Biodiversität“, dann „Genetik/Zellbiologie/Physiologie“, die ebenso wie die Grundlagen-Module etwa zur Hälfte aus Theorie und zur Hälfte aus Praxis bestehen. Neben die beiden Aufbau-Module tritt im zweiten Studienjahr das Sozialkompetenz-Modul, das mit einer in Kooperation mit Psycholog/inn/en der Universität Münster und externen Expert/inn/en durchgeführten Ringvorlesung „Determinanten sozialer Kompetenz“ beginnt. Diese Vorlesung soll den Studierenden einerseits die Bedeutung der überfachlichen Qualifikationen klar machen, andererseits soll sie ihnen ermöglichen, die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen. Auf dieser Grundlagen können sie sich dann für drei der angebotenen Tagespraktika entscheiden, in denen Themen wie Selbstpräsentation, Rhetorik, Moderation, Männer-/Frauenrollen etc. in kleinen Gruppen unter Anleitung interner und externer Expert/inn/en praktisch erarbeitet werden. Dies wiederum stellt die Grundlage dar, um anschließend das Erarbeitete zunehmend selbstständig in der Betreuung eines Repetitoriums oder eines Praktikumsversuchs in den Grundlagen-Modulen zu erproben. Weitere wichtige

Elemente des Sozialkompetenz-Moduls sind eine Ringvorlesung zu „Bioethik und Technikfolgenabschätzung, die wir in Kooperation mit Philosoph/inn/en der Universität Münster und externen Expert/inn/en anbieten, sowie ein zweitägiger Workshop zu „Berufsfeldern und -perspektiven“.

Das dritte Studienjahr des Bachelor-Studiengangs stellt eine Vertiefung in i.d.R. zwei frei zu wählenden Bereichen der Biowissenschaften dar. Wenn die ersten beiden Studienjahre als Pflichtprogramm aufgefasst werden, dann beginnt nun die Kür. Das dritte Studienjahr startet mit zwei Vertiefungs-Modulen, die aus einem breiten Kanon ausgesucht werden können. Die meisten Vertiefungs-Module sind interdisziplinär und/oder praxisnah aufgebaut, in einigen beteiligen sich Kolleg/inn/en aus anderen Fachbereichen oder von außerhalb der Universität, und in einige ist ein obligatorisches außeruniversitäres Praktikum integriert. Es schließt sich das Projekt-Modul an, das i.d.R. im Bereich eines der Vertiefungs-Fächer absolviert wird und die abschließende praktische Bachelor-Arbeit theoretisch vorbereitet. Im Projekt-Modul werden die Studierenden in kleinen Gruppen von vier bis sechs Kommiliton/inn/en eine Problemstellung als Fallstudie bearbeiten – angelehnt an das erfolgreiche Vorbild von case studies in MBA-Studiengängen oder Modellen des fallbezogenen Studiums in der Medizin. Das Studierendenteam wird dabei unterstützt durch eine Ringvorlesung zu Projekt- und Teamarbeit sowie einem Seminar zur Arbeit mit Originalliteratur. Die Leitung der Teams übernehmen erfahrene Studierende im Rahmen ihres Projektleitungs-Moduls in einem unserer Master-Studiengänge. Am Ende des Projekt-Moduls steht ein schriftlicher Vorschlag für einen experimentellen Lösungsansatz zum untersuchten Problemfall, der dann in den anschließenden Bachelor-Arbeiten in die Praxis umgesetzt werden soll.

Wesentlich neues und zentrales Element der gestuften Studiengänge in den Biowissenschaften an der Universität Münster ist demnach die Folge von Tutorium, Repetitorium, Sozialkompetenz-, Projekt- und Projektleitungs-Modul, in dem die überfachlichen Schlüsselqualifikationen schrittweise und integriert in die fachwissenschaftliche Ausbildung erarbeitet werden sollen. Dabei kommt es zu wiederholten Interaktionen zwischen jüngeren und älteren Studierenden – Modul-übergreifend, Semester-übergreifend und teilweise auch Studiengang-übergreifend. Wir erwarten

hier einen Prozess mit positiver Rückkoppelung, von dem beide Seiten profitieren: die Jüngeren durch die Erfahrung der Älteren, und die Älteren durch die Innovationskraft der Jüngeren. Repetitorien bieten wir mit Erfolg seit fünf Jahren an, das sehr positiv beurteilte Tutorium seit vier und das Sozialkompetenz-Modul seit zwei Jahren, im kommenden Jahr beginnt zum ersten Mal das Projekt- und ein abgespecktes Projektleitungs-Modul. Dank der finanziellen Unterstützung des Stifterverbandes und der Werner Richard-Dr. Carl Dörken Stiftung sind wir zuversichtlich, diese überfachlichen Module erfolgreich zum Nutzen der Studierenden, zum Nutzen von Lehre und Forschung aufbauen und weiter entwickeln zu können.

Das Studienreform-Konzept der Biologie hat in Münster bereits über den Fachbereich hinaus Einfluss genommen auf die Überlegungen in anderen Fachbereichen der Universität, nicht nur in den Naturwissenschaften. Dabei ging es in keinem Fall darum, die Lösungen der Biologie zu übernehmen, vielmehr müssen jeweils fachspezifische Konzepte entwickelt werden. In gleicher Weise kann und soll das Münsteraner Modell nicht zum Nachmachen andernorts animieren. Vielmehr muss auch hier gelten, dass jeweils optimale standortspezifische Lösungen gesucht und gefunden werden müssen. Wir würden uns sehr freuen, wenn das Münsteraner Konzept hierfür – auch in Zukunft – Anregungen geben könnte.

Das Bremer Modell: Modularisierung und Einrichtung von Bachelor- und Master-Studiengängen auf der Basis einheitlicher Strukturvorgaben

Gabriele Witter

Die Entwicklung und Sicherung der Qualität an Hochschulen ist eine der entscheidenden Herausforderungen der Hochschulreform. Diese Qualitätsentwicklung findet zunehmend unter neuen Rahmenbedingungen statt, d.h. die Hochschulen agieren auf einem nationalen und internationalen Bildungsmarkt und konkurrieren um Studierende, Lehrende und Finanzmittel. Die Darstellung der „Exzellenz“ in diesen Bereichen wird für jede Hochschule zwingend.¹ Mit der Umsetzung des „Bologna-Prozesses“, d.h. mit der Einrichtung von Bachelor- und Master-Studiengängen, begann die Hochschule Bremen die Institutionalisierung der Qualitätsentwicklung. Diese Qualitätsentwicklung spielt jedoch nicht nur eine zentrale Rolle bei der Hochschulreform, sondern auch dauerhaft ist die Hochschule gefordert, die Qualität Ihrer Leistungen sicherzustellen und weiterzuentwickeln. Schwerpunkte der Qualitätsentwicklung sind für die Hochschule Bremen

- Studium und Lehre,
- Internationalität,
- Forschung, Entwicklung, Transfer und
- Weiterbildung.

Die Hochschule Bremen bietet zum Wintersemester 2005/2006 mehr als 50 Studiengänge sowohl in geistes-, wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen als auch in ingenieur- und naturwissenschaftlichen Fachkulturen. Darunter befinden sich auch Studiengänge, die erstmalig an einer Fachhochschule angeboten werden (z.B. Journalistik, Politikmanagement, Biologie und Bionik). Drei Viertel aller Studiengänge sind international

¹ Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung, Projekt Q der HRK, Berlin, 30.06.2004

ausgerichtet, d.h. die Studierenden absolvieren obligatorisch 1-2 Semester im Ausland, entweder als theoretisches oder praktisches Studiensemester. Mit dieser seit mehr als 15 Jahren verfolgten Internationalisierungsstrategie hat die Hochschule ein ausgeprägtes Profil erworben. 40 Prozent aller Studierenden sind in einem Studium mit einem integrierten Auslandsaufenthalt immatrikuliert, d.h. in jedem Jahr studieren mehr als 700 Studierende an einer der über 250 Partnerhochschulen.

Das Rektorat der Hochschule Bremen hat im Mai 2003 den zentralen Entschluss gefasst, das gesamte Studienprogramm bis zum Beginn des Wintersemesters 2005/2006 auf Bachelor- und Master-Studiengänge umzustellen.² Diese Umstellung erfolgt in einem organisierten Veränderungsprozess mit für alle Fachkulturen verbindlichen einheitlichen Strukturvorgaben³ und einem vorgeschriebenen Prozessdesign. Geregelt werden damit zentral

- die Regelstudienzeit der Studiengänge,
- die Anzahl der Module pro Semester,
- Größe und Umfang der Module,
- die Einführung eines Credit-Systems auf Basis des ECTS,
- die Workload einschließlich der Relation von Präsenz- und Selbststudium,
- die zu erwerbenden ECTS-Punkte pro Modul,
- inhaltliche Vorgaben hinsichtlich der Festlegung von Lehrveranstaltungsformen mit klar zugeordneten Gruppengrößen,
- die modulbegleitenden Lehrveranstaltungen und
- die konsequente Einführung studienbegleitender Prüfungen.

² Wissenschaftsplan 2010 Bremen und Bremerhaven, August 2003 S. 71

³ Die BLK hat in den Handreichungen „Modularisierung in Hochschulen“ die Entwicklung einer modularen Struktur als „Baukastensystem“ zur flexiblen Kombination von Modulen innerhalb des Curriculums empfohlen. Die Hochschule hat diese Empfehlung aufgenommen und eine entsprechende einheitliche Struktur für die Hochschule entwickelt. (BLK, Heft 101, Modularisierung in Hochschulen, Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Bonn 2002, S. 12)

Die zentrale Beschlusslage umfasst neben der Setzung fester Strukturvorgaben (Bremer Modell⁴) auch die Entwicklung eines einheitlichen Prozessdesigns für die Umstrukturierung aller Diplomstudiengänge der Hochschule. Der mit diesem Modell verbundene spezifische Veränderungsprozess der schnellen und strukturierten Umsetzung ist auf inhaltlicher und struktureller Ebene mit einer enormen institutionellen Potenzialfreisetzung sowohl auf der Ebene der Fachbereiche der Hochschule als auch in der Zentralverwaltung verbunden. Dementsprechend fungiert er als eine wesentliche Voraussetzung für den zukünftigen Profilbildungsprozess der Hochschule. Als Beispiele sind zu nennen:

- die Erhöhung der curricularen Vielfalt
- die hochschulübergreifende kompatible Studienstruktur
- eine hohe Flexibilität der Studienorganisation und -durchführung
- die klare und transparente Darstellung des Studienangebots sowie der quantitativen Studienanforderungen
- die Verwirklichung einer konstanten Lernbelastung für die Studierenden durch Festlegung des Lernaufwandes an Stelle des Lehraufwandes
- die fachliche Profilbildung der Studiengänge und damit die Möglichkeit zur individuellen Studienprofilierung
- die inhaltliche Studienreform durch curriculare Neukonzeption der Studienangebote
- eine didaktische Qualität durch institutionalisierte Formen der Betreuung im Rahmen der modulbezogenen Lehrveranstaltungen
- die curriculare Verankerung von Modulen zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen
- eine Optimierung der Synergieeffekte zwischen den Studiengängen
- die Erleichterung der nationalen und internationalen Mobilität und der Kompatibilität von Leistungsnachweisen
- die Modernisierung der Studiensysteme und Abschlüsse im Sinne internationaler Kompatibilität

⁴ Die Rahmenbedingungen dieses Prozesses ergeben sich aus den Beschlussfassungen der KMK vom 5.3.1999 und den weiteren Fassungen vom 14.12.2002 und 10.10.2003. Das Bremer Modell wurde auf der Basis externer Vorgaben der KMK, der HRK, des Akkreditierungsrates (Mindeststandards) sowie der Akkreditierungsagenturen entwickelt. Der Akademische Senat der Hochschule hat im Dezember 2003 der Umsetzung des Modells uneingeschränkt zugestimmt.

Studienstruktur und Module

Ein Bachelor-Studiengang umfasst im Bremer Modell in der Regel 7 Semester (210 ECTS-Punkte) und ein konsekutiver Master-Studiengang 3 Semester (90 ECTS-Punkte). Alle Module haben im Rahmen des Bremer Modells den gleichen zeitlichen Umfang und werden in der Regel innerhalb eines Semesters abgeschlossen. Sie erhalten sowohl in den Bachelor- als auch in den Master-Studiengängen der Hochschule Bremen einen Umfang von 4 SWS (Präsenzstunden) und 6 ECTS-Punkten. In begründeten Ausnahmefällen kann ein Modul 8 SWS umfassen. In jedem Studiengang werden dementsprechend pro Semester 5 Module mit insgesamt 20 SWS und 30 Credits angeboten.

In der inhaltlichen Definition basiert das Modulsystem der Hochschule Bremen auf der Definition der BLK zur Modularisierung. Danach sind Module als Zusammenfassung von Lerngegenständen definiert, die in einem fachlichen und thematischen Zusammenhang stehen. Sie bestehen in der Regel aus mehreren fachlich und thematisch abgestimmten Lehrveranstaltungen bzw. Unterrichtsstunden und können sich aus unterschiedlichen Lehr- und Lernformen (wie z.B. Seminaristischer Unterricht, Übungen, Praktika usw.) zusammensetzen.

Entsprechend der Vorgaben der KMK für die Einführung von Leistungspunkten und die Modularisierung von Studiengängen in den Fassungen vom 15.09.2000 und vom 22.10.2004 werden für die Module Vorgaben für die Inhalte und Lernziele (learning outcome) formuliert, die an der zu definierenden Gesamtqualifikation (angestrebter Abschluss) auszurichten sind. So werden je Modul die fachlichen, methodischen, fachpraktischen und fächerübergreifenden Inhalte definiert und Lernziele mittels Aussagen zu den zu vermittelnden Kompetenzen getroffen (fachbezogene, methodische, fachübergreifende Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen).

Diese Ziele müssen mit Begriffen des Wissens und Könnens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kompetenzen und Qualifikationen gefasst werden. Neben der transparenten curricularen Struktur (Bremer Modell) und inhaltlichen Ausrichtung der Curricula wird der Prozess des Kompetenzerwerbs konsequent durch Lehrveranstaltungsformen unterstützt (z.B. Labore, Übungen, Projekte, modulbezogene Übungen etc.), die nicht nur

strukturell der Erreichung der oben genannten Ziele dienen, sondern durch geringe Teilnehmerzahlen den Prozess des Kompetenzerwerbs der Studierenden fördern. Da derartige qualitative Maßnahmen zur Sicherstellung des Kompetenzerwerbs erforderlich sind, beinhalten die Curricula der Bachelor-Studiengänge eine hohe Anzahl von Lehrveranstaltungen mit einer Gruppengröße von 20 TeilnehmerInnen, d.h. circa ein Drittel des Studiums findet in kleinen Gruppen statt.

Workload, Studienstruktur und ECTS-Punkte

Mit der Modularisierung eines Studiengangs ist grundsätzlich die Einführung eines Leistungspunktsystems verbunden, wobei für jedes Modul eine bestimmte Workload (Studienaufwand) definiert wird. Diese Workload umfasst sowohl die unmittelbare Vermittlung der Lerninhalte in Form von Kontaktstunden (Präsenzstudium) als auch die Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffes (Selbststudium), inklusive der Anleitung zum Selbststudium in der modulbezogenen Übung, des Prüfungsaufwands und der Prüfungsvorbereitungen einschließlich der Abschluss- und Studienarbeiten sowie gegebenenfalls der praktischen und theoretischen Studiensemester außerhalb der Hochschule. Für den gesamten Aufwand, resultierend aus Präsenz- und Selbststudium, werden Leistungspunkte vergeben, die ein quantitatives Maß für die Gesamtbelastung der Studierenden darstellen.

Die vorgesehenen Lerninhalte eines Moduls werden in Form der Kontaktstunden vermittelt. Diesem Präsenzanteil von 4 SWS je Modul und damit 60 Semesterstunden wird ein Selbstlernanteil von 120 Semesterstunden pro Modul zugeordnet. Durch die Einführung der Modularisierung und ECTS wird der Selbstlernanteil im Studium somit deutlich erhöht. Aus Sicht der Hochschule wird daher im Rahmen der Studienreform die institutionalisierte Anleitung zum Selbststudium erforderlich. Diese erfolgt nun in der dem Selbststudium zuzuordnenden modulbezogenen Übung, die als neue Lehrveranstaltungsform mit einem Aufwand von 1 SWS je Modul eingeführt wurde. Sie wird von HochschullehrerInnen bzw. Lehrbeauftragten durchgeführt und dient der Anwendung und vertiefenden Erprobung des Fach- und Methodenwissens. Hier sollen berufspraktische und wissenschaftliche Arbeitsweisen so weit entwickelt und eingeübt werden, dass die Studierenden zur selbständigen Bearbeitung von Einzel-

problemen sowie zum Selbststudium befähigt werden. Diese Form der institutionalisierten Betreuung wird allen Modulen der Bachelor-Studiengänge mit Ausnahme der Module für Fremdsprachen sowie der Bachelor-Thesis zugeordnet.⁵

Der Anleitung zum Selbststudium in Form der modulbezogenen Übung kommt eine Schlüsselrolle bei der Erfüllung der vom Akkreditierungsrat vorgegebenen allgemeinen Mindeststandards für die Akkreditierung neuer Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen zu, die neben der Berufsqualifizierung durch den zu erreichenden Bachelor-Abschluss auch die Befähigung zur Weiterqualifikation in Master-Programmen sicherstellen muss. Die hohe Bedeutung und Funktionalität der modulbezogenen Übung zur Unterstützung des Selbstlernanteils wurde bisher in allen Akkreditierungsverfahren bestätigt.

Ein Modul umfasst insgesamt einen durchschnittlichen studentischen Arbeitsaufwand von 180 Stunden (Workload) in Form der bereits benannten 60 Kontaktstunden in einem Zeitraum von 15 Wochen Vorlesungszeit und 120 Stunden Selbststudium bezogen auf das gesamte Semester. Für ein Modul werden grundsätzlich 6 ECTS-Punkte vergeben. Dabei wird von 30 Zeitstunden pro ECTS-Punkt ausgegangen und eine Woche mit 40 Arbeitsstunden angesetzt. Eine Semesterwochenstunde, die 45 Minuten umfasst, wird im Rahmen des Bremer Modells mit einer Zeitstunde von 60 Minuten gleichgesetzt. Bei 5 Modulen entsteht für die Studierenden pro Semester ein Arbeitsaufwand von 900 Arbeitsstunden. Diese 900 Arbeitsstunden setzen sich daher zusammen aus 300 Präsenzstunden und 600 Stunden Selbststudium pro Semester. Bei einer Verteilung der 900 Arbeitsstunden auf das gesamte Semester entsteht bei 40 Stunden in der Woche eine durchschnittliche Arbeitsbelastung der Studierenden von 22,5 Wochen.

⁵ Die gesetzliche Grundlage der modulbezogenen Übung wird die Neufassung der Bremischen Lehrverpflichtungsverordnung vom 22. Juli 2002 darstellen. Der § 3 Absatz 3 der Neufassung beschreibt die modulbezogene Übung als Anleitung zum Selbstlernen der Studierenden in Bachelor- und Masterstudiengängen. Die modulbezogene Übung ist eine neue Veranstaltungsform, die in der Berechnung des CNW berücksichtigt wird und somit als Betreuungsaufwand anerkannt wird. Diese im Laufe der Modularisierung inhaltlich fachkulturell spezifisch zu entwickelnde Lehrveranstaltungsform ist in dieser Form einmalig in der Bundesrepublik.

Die Hochschulleitung hat im Rahmen des Prozessdesigns nicht nur die Steuerung des Umstellungsprojektes über eine Meilensteinplanung festgelegt, sondern auch ein Standardmuster für Akkreditierungsanträge beschlossen. Die Beschreibungen der Module sind demnach klar strukturiert. Sie müssen neben den allgemeinen Rahmenbedingungen, den Inhalten und Ausbildungszielen, den Lehr-, Lern- und Prüfungsformen, den Voraussetzungen für die Teilnahme, der Dauer und Häufigkeit des Moduls auch den jeweiligen Umfang des Moduls und den entsprechenden Arbeitsaufwand dokumentieren. Dabei wird nicht nur der Aufwand in Credits erfasst, sondern dieser präzise zwischen Kontaktstunden in SWS und Selbststudium aufgeteilt und dokumentiert.

Eine Struktur der Curricula auf der Basis des Bremer Modells ermöglicht die systematische fachliche Erweiterung des Modulkatalogs und sichert curriculare Vielfalt, Interdisziplinarität, Flexibilität, Profilbildung und die Vermittlung der geforderten Kompetenzen auf fachlich breiter Basis. Die Modulhandbücher der einzelnen Studiengänge sollen zukünftig in Form eines zentralen Modulkatasters allen Studierenden und Lehrenden zugänglich gemacht werden und somit eine hohe Transparenz sowie eine Gestaltungsvielfalt des Lehrangebotes erzeugen. Der Aufbau dieses Modulkatasters sowie die erforderliche Umstellung des Prüfungssystems erfolgen zurzeit im Immatrikulations- und Prüfungsamt.

Im Rahmen der Neuordnung von Studium und Lehre ist die Entwicklung von übergreifenden Strukturvorgaben eine wesentliche Voraussetzung zur Umsetzung des inhaltlichen Teils der Studienreform. Die Hochschule Bremen hat sich ausdrücklich für eine Strategie mit festen Strukturvorgaben bezüglich der Modulstruktur, der Modulgrößen in SWS, der ECTS-Punkte und der vorgegebenen Workloads entschieden. Die Erfahrungen mit dem Bremer Modell sind ausgesprochen positiv, d.h. die Verbindung zwischen festen Strukturvorgaben und qualitativen Elementen in der Organisation der Lehre (kleine Gruppengrößen, Entwicklung neuer Lehrveranstaltungsformen/modulbezogene Übung) erzeugt Qualität, die aktuell in den Akkreditierungsverfahren festgestellt wird. Die Messung und Sicherung dieser Qualität wird in der Reakkreditierung erfolgen müssen. Sowohl Akkreditierung als auch Reakkreditierung stellen somit wesentliche Bausteine einer institutionalisierten Qualitätssicherung dar.

Verfahren zur Verwaltung von Modulbeschreibungen – Konzepte und Erfahrungen an der Universität Oldenburg und in einem BLK-Verbundprojekt

Thomas Scheidsteger

Arbeitszusammenhang, Ziele und Motivation

Lokal im Department für Informatik der Universität Oldenburg: Das Department für Informatik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg bietet seit Oktober 2000 modularisierte Studiengänge an (Diplom und Bachelor of Science, inzwischen auch zwei Studiengänge Master of Science). Zur Erfassung und Verwaltung von Modulbeschreibungen wurden von Anfang an webbasierte Systeme eingesetzt. Nach den Anfängen mit einfachen HTML-Formularen und der Datenablage im Dateisystem ist inzwischen eine ausgefeilte Moduldatenbank entwickelt worden, um den erhöhten Anforderungen an Verfahren zur lokalen Verwaltung von Moduldaten im Fach gerecht zu werden:

- Administration, Edition, Präsentation sollen webbasiert geschehen.
- Die Eingabe der Daten durch die Lehrenden soll stark unterstützt werden.
- Es sollte Schnittstellen für die Kooperation mit der lokalen Verwaltungs-EDV, vor allem zum Prüfungsamt, geben.

Die Verfügbarkeit von lokalen Modulkatalogen, insbesondere auch englischsprachigen, hat außerdem noch einen weiteren Qualitätssicherungsaspekt, indem sie für die Verleihung des ECTS-Labels Voraussetzung ist.

Die Moduldatenbank ist kein Werkzeug zur Modularisierung von Studiengängen, sondern Hilfsmittel zur dezentralen Verwaltung der durch die Modularisierung anfallenden Datenmengen. Sie implementiert auch nicht den Modulbegriff aus den Akkreditierungsanträgen von modularisierten Studiengängen, sondern legt den Schwerpunkt auf die tatsächliche Realisierung der Module in Lehrveranstaltungen des jeweiligen Semesters.

Hochschulübergreifend in einem BLK-Verbundprojekt

Im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramm „Entwicklung eines Leistungspunktsystems an Hochschulen“ mit 6 Verbänden war das Department für Informatik beteiligt am Verbund 2 mit dem Schwerpunkt auf Elektrotechnik und Informatik mit den weiteren Partnern Hochschule Bremen, FH Furtwangen, Universität Kiel und FH Stralsund. Ein Ziel darin war der Austausch der lokalen Moduldaten zur hochschulübergreifenden Information für Zielgruppen wie:

- Studieninteressierte und Studierende (im Sinne eines Kommentierten Vorlesungsverzeichnisses), insbesondere auch von eng benachbarten oder eng kooperierenden Hochschulen,
- Hochschulen (die HRK),
- die BLK.

Lösungsansatz im BLK-Verbundprojekt

Um beide Ziele (lokal und hochschulübergreifend) zu erreichen, wurde zunächst eine gemeinsame Kern-Modulbeschreibung mit vereinheitlichten Feldbezeichnungen und -inhalten entworfen, die aber noch Freiheit für lokal relevante Ergänzungen lässt. Außerdem war von Anfang an die technische Umsetzung der lokalen Modulverwaltung nicht festgelegt, die ja an örtliche Gegebenheiten und Möglichkeiten angepasst sein sollte. Stattdessen musste es aber ein streng einzuhaltendes Format für den Datenaustausch geben. Zu diesem Zweck haben wir ein XML-Schema entworfen, das als standardisiertes Ausgabeformat der Kern-Moduldaten aller lokalen Moduldatenverwaltungen dient. Die XML-Daten sind nun via HTTP über das Internet abrufbar; es ist also ein webbasiertes Netz verteilter homogener Datenquellen gebildet worden.

Die Oldenburger Moduldatenbank

Am Department für Informatik der Universität Oldenburg fiel die Wahl für das lokale Modulverwaltungssystem auf eine webbasierte SQLDatenbank, die aus frei verfügbaren Software-Komponenten aufgebaut wurde: Als Datenbank fungiert MySQL und die Benutzeroberfläche ist mit Hilfe von PHP (inklusive Hilfsfunktionen aus dem PEAR-Paket) programmiert worden.

Es gibt eine eigene Nutzer- und Rechteverwaltung, die Rollen wie Administratoren und Autoren (also Lehrende) vorsieht. Die Anmeldung ist dezentralisiert, kann also von den Lehrenden selbst vorgenommen werden. Das Passwort wird generiert und an die angegebene Emailadresse verschickt. (Ebenso auch ein neu generiertes Passwort bei Verlust des alten.)

Es gibt Funktionen bezüglich der Modulbeschreibungen:

- Neuanlegen,
- Ändern/Editieren,
- Löschen,
- Auflisten.

Als besondere Hilfe für die Autoren können englischsprachige Modulbeschreibungen teilautomatisch mit Hilfe konfigurierbarer Vokabulare aus den deutschsprachigen Vorlagen erzeugt werden.

Verzeichnisse der zu einem Autor gehörigen Modulbeschreibungen werden dynamisch erzeugt.

An Ausgabeformaten unterstützt die Moduldatenbank:

- **HTML** für die Webdarstellung,
- **XML** für den o.g. Austausch,
- **LaTeX** für die Erzeugung von Druckformaten wie Postscript oder PDF.

Integration in die IT-Struktur an der Universität Oldenburg

Die **Moduldatenbank (MDB)** ist im Department für Informatik schon lange etabliert und wird von den Lehrenden stark genutzt. Das Format der Kern-Modulbeschreibung aus dem BLK-Verbundprojekt ist mit Ergänzungen ab WS 04/05 universitätsweit übernommen worden. Eine Fortentwicklung der Moduldatenbank wird in den neuen gestuften Studiengängen ab WS 04/05 eingesetzt.

Es geschieht eine Integration durch Kooperation und automatisierten Datenabgleich mit anderen spezialisierten IT-Systemen, wie dem

Lehrveranstaltungs- und Raumplaner (LVP) und dem Lernmanagementsystemen (LMS) Stud.IP:

- Der **LVP** enthält die von der Zentralen Verwaltung autorisierten Daten (Raum/Termin), aber nur unvollständige Modulbeschreibungen. Daher gibt es einen Austausch mit der MDB. Die MDB holt die LVP-Daten über eine XML-Schnittstelle und bietet das Editieren der vollständigen Felder der Modulbeschreibung an. Im LVP können Hyperlinks zur vollständigen MDB-Ausgabe gesetzt werden.
- **Stud.IP** bietet Zugang zu Funktionen, zur Information und Kommunikation der Studierenden. Auch zwischen MDB und Stud.IP ist eine Kooperation durch Datenaustausch über XML-Schnittstellen vorgesehen, so dass Lehrende die Benutzeroberfläche der MDB zur Dateneingabe nutzen können und damit die Modulbeschreibungen automatisch auch in der Lehrveranstaltungssicht von Stud.IP zur Verfügung stehen.

Auch mit **HIS-POS** in der Prüfungs-DV sind Schnittstellen denkbar, so wie es seit kurzem schon über Stud.IP eine webbasierte Anmeldung zu Modulprüfungen unter Verwendung von HIS-QIS-Komponenten gibt.

Moduldatenaustausch

Um einen hochschulübergreifenden Austausch von Moduldaten zu ermöglichen, haben wir eine Infrastruktur für ein webbasiertes Netzwerk konzipiert und beispielhaft umgesetzt, in der die lokalen Moduldatenverwaltungen ihre Modulkataloge im XML-Format exportieren und unter einer festen URL im Internet anbieten. Die verteilten Daten können nun automatisiert via HTTP abgerufen, gesammelt und weiterverarbeitet und Nutzern über Schnittstellen zum Browsen bzw. zur gezielten Suche zur Verfügung gestellt werden.

Das Browsen ist beim Kieler Projektpartner über eine portalartige Oberfläche realisiert, die ein hierarchisches Verzweigen in die Datenangebote der Projektpartner erlaubt. Beim Aufruf der Portaladresse im WWW-Browser werden die verteilten Daten gesammelt und zu einer XML-Metastruktur zusammengeführt, die sich als ein Navigationsbaum darstellen lässt. Die eigentlichen Moduldaten können aufgrund ihrer einheit-

lichen XML-Struktur auch in einem einheitlichen Layout dargestellt werden, also unabhängig von ihrer Herkunft.

Die beiden folgenden Screenshots zeigen im jeweils linken Frame die Navigationssicht auf die gesammelten Moduldaten sowie im jeweils rechten Frame Beispiele für einzelne Modulbeschreibungen aus der Universität Kiel und der Hochschule Bremen in deutscher bzw. englischer Sprache:

The screenshot shows a web browser window displaying the 'Kiel Moduldatenbank' website. The left sidebar contains a navigation tree with the following structure:

- Kieler Moduldatenbank
 - CAU Kiel
 - Bachelor Informatik
 - WS 2002/03
 - SS 2003
 - WS 2003/04
 - SS 2004
 - WS 2004/05
 - Entwurf eingebetteter Echtzeit
 - Fortgeschrittenpraktikum E
 - Fortgeschrittenpraktikum In
 - Fortgeschrittenpraktikum K
 - Informatik I
 - Kommunikationssysteme
 - Kryptographie
 - Mathematik I
 - Prinzipien von Programmiers
 - Programmierpraktikum P1
 - Softwarepraktikum
 - Statistische Mustererkennung
 - Systemorientierte Informatik I
 - Systemorientierte Informatik II
 - Verteilte Systeme
 - SS 2005
 - WS 2005/06
 - SS 2006
 - Diplom Informatik
 - Fachhochschule Furtwangen
 - Fachhochschule Stralsund
 - Hochschule Bremen
 - Carl von Ossietzky Universität O

The main content area displays the following information for the selected module:

Zurück zur [Startseite](#) der Kieler Moduldatenbank

Entwurf eingebetteter Echtzeitsysteme - WS.2

Modulinfo

- Semester:** WS 2004/05
- Hochschule:** CAU Kiel
- Fachbereich/Fakultät/Institut:** Institut für Informatik und Praktische Mathematik
- Studiengang:**
 - Abschluss:** Bachelor
 - Fach:** Informatik
- Modulecode:** WS.2
- ECTS-Punkte:** 7
- Dozent:**
 - Name:** Prof. Dr. v. Hanxleden
 - Vorname:** Reinhard
 - Email-Adresse:** rvh@informatik.uni-kiel.de

Modulinhalt

- Modultitel:** Entwurf eingebetteter Echtzeitsysteme
- Lehrsprache:** Deutsch
- Turnus:** Unregelmäßig
- Dauer:** Ein Semester
- Lernform:**
 - Vorlesung:** 4 SWS
 - Übung:** 2 SWS
 - Praktikum:** 0 SWS
 - Projekt:** 0 SWS
 - Seminar:** 0 SWS
 - Labor:** 0 SWS

The screenshot shows a Netscape browser window displaying the 'Kiel Modultdatenbank' website. The browser's address bar shows the URL 'http://www-ps.informatik.uni-kiel.de/~bll-tp/mdb/'. The website has a dark blue header with the 'MDB' logo and 'Kiel Modultdatenbank' text. Below the header, there is a navigation tree on the left side and a main content area on the right.

Navigation Tree (Left):

- Kiel Modultdatenbank
 - CAU Kiel
 - Fachhochschule Furtwangen
 - Fachhochschule Stralsund
 - Hochschule Bremen
 - Master Degree Course Electro
 - Winter Semester
 - NUMERICAL METHODS IN EL
 - SATELLITE COMMUNICATION
 - MASTER THESIS
 - ADVANCED MEASURING TEC
 - ELECTRICAL MEASUREMENT
 - MANUFACTURING, QUALITY, MICROTECHNOLOGY AND M
 - MATERIAL SCIENCE
 - LASER SYSTEMS AND APPLI
 - OPTICAL COMMUNICATIONS
 - OPTICAL SENSOR TECHNOL
 - ANALOG INTEGRATED CIRCI
 - SYSTEM ANALYSIS AND SIMU
 - DIGITAL SIGNAL PROCESSIN
 - ORGANISATIONAL BEHAVIOU
 - PROJECT MANAGEMENT (inc
 - Summer Semester
- Carl von Ossietzky Universitaet O

Main Content Area (Right):

Zurück zur [Startseite](#) der Kiel Modultdatenbank

MATERIAL SCIENCE - EI-MSE-110

General information

Semester
every winter semester

University
Hochschule Bremen

Faculty/Department
Elektrotechnik und Informatik

Study
Masterstudiengang Electronics Engineering

Module code
EI-MSE-110

Credits
6

Lecturer
Surname
Prof. Dr.Hannemann
First name
Birgit
Email

Module contents

Module title
MATERIAL SCIENCE

Language
English

Regular cycle
Annual in the winter semester

Duration
1

Teaching form
Lecture
2 hours per week
Lab Work
2 hours per week

Examination methods

Prerequisites
Comments

Learning outcomes

To enable a comprehensive understanding of physics and chemistry of relevant materials in microtechnology. To provide knowledge of the relation between structure and properties of materials in microsystems engineering. To learn

Eine Suche über die verteilten Daten kann auch mit Hilfe der o.g. Navigationsstruktur effizient implementiert werden: Eine aus allen Moduldaten zusammengeführte XML-Metastruktur lässt sich mit Hilfe von frei verfügbarer Software durchsuchen, die auf den XML-Co-Standards XPath bzw. XQuery beruht.

Zusammenfassung

Ein softwaretechnisches Verfahren zur Verwaltung lokaler Moduldaten ist vorgestellt worden. Diese Moduldatenbank ist an der Universität Oldenburg mit verschiedenen IT-Systeme durch Kooperation integriert. Eine einheitliche Kern-Modulbeschreibung und ihre strenge Formulierung mit Hilfe eines XML-Schemas ermöglicht die hochschulübergreifende Sammlung und Präsentation der und die Suche über die verteilten Modulinformationen.

Die Vortragsinhalte werden in einer bald in der Berichtsreihe des BLK-Verbundprojektes erscheinenden Publikation mit dem Arbeitstitel: „Entwicklung und prototypische Umsetzung des Konzeptes einer verteilten heterogenen Moduldatenbank“ von Barbara Bennemann (Universität Kiel) und Thomas Scheidsteger vertieft.

Hinweise zu dieser Publikation, weitere Informationen und die frei verfügbare Software der Oldenburger Moduldatenbank sind zu finden unter der URL: <http://blk-lps.informatik.uni-oldenburg.de/mdb.html>

4.2.

European Credit Transfer System

ECTS in Deutschland: Wo stehen wir?

Terence N. Mitchell

In Berlin trafen sich im September 2003 die vierzig Bildungsminister der „European Higher Education Area“ und machten wichtige Aussagen zum weiteren Ablauf des Bologna-Prozesses. So steht im Kommuniqué zum Thema ECTS:

„Establishment of a system of credits. Ministers stress the important role played by the European Credit Transfer System (ECTS) in facilitating student mobility and international curriculum development. They note that ECTS is increasingly becoming a generalised basis for the national credit systems. They encourage further progress with the goal that the ECTS becomes not only a transfer but also an accumulation system, to be applied consistently as it develops within the emerging European Higher Education Area.“

Und zum eng verwandten Thema „Diploma Supplement“ kann man lesen:

„Ministers set the objective that every student graduating as from 2005 should receive the Diploma Supplement automatically and free of charge. It should be issued in a widely spoken European language. They appeal to institutions and employers to make full use of the Diploma Supplement...“

Wie sieht es in Europa inzwischen mit ECTS und DS aus? Bezüglich ECTS haben etwa 26 Staaten entweder ECTS schon eingeführt oder haben Beschlüsse bezüglich der Einführung gefasst. Sogar Großbritannien scheint dabei zu sein, die bisherigen Widerstände langsam aufzugeben. Bezüglich des DS sind es etwa 23 Staaten, die ihre Beschlüsse schon gefasst haben, während weitere fünf noch in der internen Diskussion sind. Bei den fünf erst im Jahr 2003 neu hinzugekommenen Ländern, wie Russland, ist die Diskussion allerdings bei weitem nicht abgeschlossen.

In Deutschland ist die Lage eigentlich ganz klar. Alle neu eingeführten Bachelor- und Master-Studiengänge müssen akkreditiert werden, und in den „Kriterien für gestufte Studiengänge mit den Abschlüssen Bakkalaureus/Bachelor und Magister/Master“ kann man folgendes lesen:

„Folgende Kriterien sind mindestens für die Akkreditierung von Studiengängen heranzuziehen: Anforderungen an die Qualität und Internationalität des Curriculums unter Berücksichtigung von Studieninhalten, Studienverlauf und Studienorganisation sowie Leistungsnachweisen, Prüfungsstruktur und Prüfungsfächern; Modularisierung, Leistungspunktsystem und ECTS.“

Dabei klingt „Leistungspunkte und ECTS“ etwas merkwürdig, da inzwischen nur das ECTS-Leistungspunktesystem in Deutschland zur Anwendung kommt!

Was hat sich in Deutschland verändert? Vor allem der Wegfall der Rahmenprüfungsordnungen. Stattdessen findet eine Überprüfung der Standards von Programmen durch Peers im Rahmen der Akkreditierung statt. Merkwürdigerweise sind viele Hochschullehrer über diese Entwicklung sehr traurig: Sie möchten die „Sicherheit“ der Rahmenprüfungsordnungen beibehalten und sind nicht dazu bereit, neue Wege in der Ausbildung zu gehen, die nicht deutschlandweit abgesprochen sind. Dabei geht es im Bologna-Prozess ja darum, auf europäischer Ebene die Bildungsstandards neu zu definieren. Das Problem, die alten „langen“ Programme wie Diplom und Magister durch „gestufte“ Abschlüsse zu ersetzen, haben fast alle Staaten im Bologna-Verbund.

Als Folge der in Deutschland flächendeckend durchzuführenden Programmakkreditierung müssen die Peers allerdings ECTS verstehen! Und da ist die Situation noch nicht ganz befriedigend. (Wir können, denke ich, immerhin schon davon ausgehen, dass die Akkreditierungsagenturen die ECTS-Prinzipien kennen.)

Was ist noch zu tun bei der Anwendung von ECTS: Die „automatische“ Umrechnung von SWS in ECTS-Credits gemäß irgendwelchen Multiplikationsfaktoren (z.B. 1 SWS = 1.5 credits) muss ein Ende haben! Das Problem dabei ist, dass die meisten Hochschullehrer sich bisher normalerweise keine Gedanken über die studentische Workload gemacht haben! Die KMK postuliert, dass der durchschnittliche Studierende in Deutschland 1800 Stunden pro Jahr für das Studium aufwenden soll. Etwas realistischer ist sicherlich die Zahl von 1500, die der Stifterverband empfiehlt. Warum 1800 Stunden? Mittlere Arbeitszeit 40 Stunden, im Mittel 45

Wochen im Jahr studiumsbezogene Arbeit. Also Studium nicht nur in der Vorlesungszeit (30 Wochen).

Eine Umrechnung nach dem Faktor $1 \text{ SWS} = 1.5 \text{ credits}$ lässt einige wichtige Elemente eines Studiums wie: Selbststudium, Literaturrecherchen, Lesen der empfohlenen Literatur, Erstellung von Referaten und Präsentationen, Prüfungsvorbereitungen usw. unberücksichtigt. Allerdings ändert sich das Verhältnis zwischen Präsenzstunden (SWS) und den restlichen Elementen des Studiums von Studienjahr zu Studienjahr (und auch natürlich von Veranstaltung zu Veranstaltung). Wie bemerkte ein irischer Kollege: „In the first year the students find out that there is a university library, in the second they find out where it is, and in the third they use it!“ Je selbständiger der Studierende wird, desto mehr sollte er außerhalb des Hörsaals arbeiten. Deshalb könnte die Rechnung $1 \text{ SWS} = 1.5 \text{ credits}$ im ersten Jahr Bachelor unter Umständen richtig sein, aber im ersten Jahr Master wäre sicherlich eher mit 2.5 bis 3 zu rechnen!

ECTS-Credits stellen eine „positive Menge“ dar. Inzwischen gibt es in Deutschland Versuche, das ECT-System zu modifizieren, indem für Prüfungsfehlversuche „Maluspunkte“ eingeführt werden. Solche Regelungen kennt ECTS nicht, so dass die Verwendung von Maluspunkten dazu führen muss, dass der entsprechende Studiengang nicht akkreditierungsfähig ist! Bei der Erstellung von Prüfungsordnungen müssen ganz klare Regelungen bezüglich der Wiederholbarkeit von Prüfungen eingeführt werden. Diese Regelungen müssen dann allerdings in der verwendeten Prüfungssoftware problemlos abgebildet werden können.

Ein weiteres Problem, welches zu ewigen Diskussionen führen kann, sind die ECTS-Grades. Die HRK hat zwar (Gott sei Dank!) ihre unselige Umrechnungstabelle über Bord geworfen, aber an Hochschulen werden immer noch die verschiedensten Umrechnungstabellen benutzt! So ein Beispiel von der TU Darmstadt.

Zitat:

Für die Umrechnung der Noten in ECTS-Grades gelten folgende Regeln:

NOTEN	1,0/1,3	1,7/2,0	2,3/2,7	3,0/3,3	3,7/4,0	5,0
ECTS-Grades	A	B	C	D	E	F

An dieser Stelle sei nochmals daran erinnert, dass ECTS-Grades relativ und rein statistisch zu ermitteln sind! Die bisherigen Definitionen (z.B. „HERVORRAGEND = ausgezeichnete Leistungen und nur wenige unbedeutende Fehler“) gibt es auf Empfehlung der europäischen ECTS-Berater schon seit zwei Jahren NICHT mehr!

Für weitere Information kann man den neuen ECTS Users' Guide vom 17.8.2004 konsultieren.¹ Dort kann man nachlesen:

„The main requirements for establishing ECTS grades are: the availability of sufficiently detailed primary data, cohorts of sufficient size to ensure validity, proper statistical methods and regular quality control of the results obtained through the use of the scale.“

Aber ich bin persönlich davon überzeugt, dass wir auf Dauer eine paneuropäische Notenskala („Eurogrades“) benötigen!

Der nächste nachzuvollziehende Schritt bezüglich ECTS ist die Beschreibung von Modulen auf der Basis von Lernergebnissen und Kompetenzen. Denn eigentlich hat ECTS nichts mit Arbeitsstunden an sich zu tun, sondern mit Quantifizierung des für die zu erwerbenden skills und competences notwendigen Lernaufwandes.

Für die allgemeine Beschreibung der Fähigkeiten von Absolventen eines Hochschulstudiums gibt es die „Dublin Descriptors“,² die im „Qualification Framework for the European Higher Education Area“ verwendet werden.

¹ [http://www.hrk.de/de/download/dateien/ECTSUsersGuide\(1\).pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/ECTSUsersGuide(1).pdf)

² <http://www.jointquality.org>

Auf der Basis dieser Deskriptoren müssen auf Fächerebene fachspezifische Deskriptoren entwickelt werden (bevorzugt auf europäischer Ebene). Diese werden dann die Basis für die Entwicklung von Modulen bilden, die ihrerseits wiederum mit ECTS-credits versehen werden. Nur so ist die Zukunft von ECTS zu verstehen.

Wie man sieht, gibt es bezüglich der Umsetzung des ECTS in Deutschland (und nicht nur dort) noch viel zu tun: Packen wir es an!

ECTS-Einführung an den österreichischen Hochschulen

Maria Edlinger

ECTS-Einführung an den österreichischen Hochschulen

Die ECTS Einführung an österreichischen Hochschulen begann 1992/93. In diesem Jahr beteiligten sich fünf österreichische Hochschulen am europäischen ECTS Pilotprojekt, das bereits 1989 begonnen hatte. Österreich, damals noch im EFTA Status, war der Newcomer in einem ‚Inner Circle‘ von Expertinnen und Experten.

Bis zur Novelle des Universitätsstudiengesetzes (UniStG) im Jahr 1999 und dem Fachhochschulstudiengesetz von 2002 galten recht vage rechtliche Bestimmungen und die freiwillige Teilnahme der Hochschulen am ECTS. Auch die Praxis der ECTS Credit-Vergabe kennzeichnete eine große Vielfalt und ‚Individualität‘, was dem Grundgedanken des Austausches nicht unbedingt zuträglich war.

Erst mit dem Bolognaprozess, der in Österreich rasch auf gesetzlicher Ebene seine Entsprechungen fand, lässt sich von einer hochschulübergreifenden Einführung von ECTS in den Studien sprechen. Die Rechtsgrundlagen für die Einführung von Bakkalaureats- und Magisterstudien bilden das Universitäts-Studiengesetz 1997 (Novelle 1999) und das Universitätsgesetz 2002, Fachhochschulstudiengesetz 2002. Auch die Anwendung des European Credit Transfer System (ECTS), des Diplomzusatzes (Diploma Supplement) und die Einrichtung von gemeinsamen Studienprogrammen verschiedener Universitäten sowie Doppeldiplom-Programmen regeln diese österreichischen Gesetze. Damit sind die strukturellen Rahmenbedingungen für den Bologna Prozess gesetzlich verankert und in den Hochschulen ECTS vorgeschrieben.

Im Unterschied zu Deutschland ist nach der österreichischen Bundesverfassung die Gesetzgebung im Bildungsbereich Bundessache. Die Universitäten sind autonom unter Einhaltung der gesetzlichen Rahmenbedingungen, wie sie im Universitätsgesetz 2002 formuliert sind. Die Fachhochschulen sind keine autonomen Einrichtungen und folgen eher dem Typus einer unternehmerisch geführten Hochschule, die von den Ländern auf der Grundlage von Bundesgesetzen erhalten werden.¹ Ein weiterer Hochschultyp, der in Österreich in den letzten Jahren expandiert, sind die Privatuniversitäten. Sie sind unternehmerisch geführte Hochschulen, weitgehend autonom und unterliegen einer Akkreditierung vor der Zulassung durch das zuständige Ministerium.

Das österreichische Universitätsstudienengesetz formuliert klare und vereinheitlichende Vorgaben hinsichtlich der Studienintensität für unterschiedliche Studienmodelle. So sind für das Bakkalaureatsstudium 180, für das Magisterstudium mindestens 120, für Doktoratsstudien mindestens 120 und für PHD 240 Credits vorgeschrieben. Im Vergleich zu den traditionellen Studienangeboten, die mit Diplom oder Lehramt abschließen und zumeist 8 oder 9 Semester dauerten, nimmt der Gesetzgeber formal eine Studienzeitverlängerung in Kauf, die allerdings in der Praxis ohnehin gegenwärtig ist. An österreichischen Hochschulen schließt die Mehrheit der Studierende nicht in der Regelstudienzeit ab.

In den Studienplänen ist der Umfang der Studien in ECTS credits anzugeben, bisher waren es Semesterwochenstunden, die weiterhin als Planungsgröße für die Administration der Lehre und als Information für die Studierenden über das Ausmaß der Kontaktstunden erhalten bleiben. Die gesetzliche Vorgabe für das Arbeitspensum eines Jahres beträgt 1.500 Echtstunden = 60 ECTS credits. Danach entspricht 1 Credit = 25 Arbeitsstunden. Damit setzt Österreich sehr konsequent den jüngsten Paradigmenwechsel im ECTS um: Weg von der Perspektive des Lehrangebots hin zur Arbeitsleistung bzw. dem Arbeitsaufwand der Studierenden. Die strikte Formulierung des Studiumumfangs in Credits ermöglicht überdies, auf die heterogenen Studienformen und Studienanforderungen

¹ Erhalten bedeutet im Österreichischen: Teilfinanzieren, Beteiligung an der Besetzung der Geschäftsführung sowie in den Aufsichtsgremien der Fachhochschulen.

der Studierenden zukünftig besser einzugehen. Auch in Österreich ist die Chance, auf eine/einen traditionelle/n Vollzeitstudierenden zu treffen, sehr klein, gleichwohl gehen die Institutionen nach wie vor von diesem Bild aus, wenn Curricula entwickelt werden.

Ein Unterschied gegenüber dem deutschen Hochschulsystem ist die bundesweite Strukturbereinigung im Hinblick auf ECTS durch gesetzliche Rahmenvorgaben. Hier kommt, wie schon oben dargestellt, das föderalistische Prinzip nicht zum Tragen. Stark vereinfacht lässt sich an dieser Stelle sagen, dass der gesetzliche Rahmen des Universitätsgesetzes die Ausgangsbasis für andere Bildungseinrichtungen – auch für Privatuniversitäten – bildet. Dies hat langfristig die Durchlässigkeit im Bildungssystem zur Folge und befördert den Wechsel zu einem Akkumulationssystem im ECTS. Derzeit sind die Grenzen zwischen den unterschiedlichen Hochschultypen noch sehr bestimmend, m. E. wird aber bereits mittelfristig ein Wechsel zwischen verschiedenen Hochschultypen erleichtert, weil Studierende ein individuelles Leistungsportfolio in Form von ECTS und anderen Nachweisen erhalten und Anerkennungsfragen im Kontext der aktuellen Bologna-Entwicklungen erleichtert werden.

Der leitende Grundsatz im Universitätsgesetz, die nationale und internationale Mobilität der Studierenden, der AbsolventInnen und des wissenschaftlichen Personals zu stärken, bietet viele Chancen für Österreich. Zum einen erreichen wir durch den gesetzlichen Rahmen mehr innerstaatliche Kompatibilität der Studien und langfristig den Transfer und die Akkumulation von Credits, die in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen erworben werden. Auf europäischer Ebene erreichen wir eine Erweiterung des Mobilitätsraumes, wobei der Trend der Outgoings vornehmlich in Richtung Westen geht, während der Zugang aufgrund der geopolitischen Lage und Geschichte nach wie vor aus dem südosteuropäischen Raum anteilmäßig hoch ist.

ECTS und Qualitätssicherung

Nähern wir uns diesen beiden Komponenten der aktuellen Hochschulentwicklung vorerst mit einer Definition, um ein Verständnis darüber herzustellen, wie diese zusammen wirken.

ECTS ist ein systematischer Ansatz, der durch Transparenz über Studien zum Transfer und zur Akkumulierung von Studienleistungen beiträgt. Eine territoriale Begrenzung auf Europa ist nicht zwingend, mittlerweile denken z.B. Japanische Hochschulen über die Einführung des ECTS nach.

Qualitätssicherung in den Hochschulen bedeutet, die vorhandene Qualität zu bewahren und mit entsprechenden Prozessen zu unterstützen. Eine Hauptbedingung für Qualitätssicherung stellen transparente Systeme dar, in denen Leistungen, Angebote und Ergebnisse offen gelegt werden. Um hier vorschnellen Erwartungen entgegen zu wirken: ECTS ist nicht Qualitätssicherung, aber die korrekte Anwendung schafft die für die Qualitätssicherung notwendige Transparenz.

Vor allem seit der Einführung der Berechnungsmodalität „Arbeitsaufwand der Studierenden“ für die Vergabe der Credits, wird eine Transparenz in einem Bereich erreicht, der sich bisher nahezu allen Qualitätssicherungsansätzen entzogen hat. Dies ist der Unterschied zwischen der Studierbarkeit eines Studiums im Idealzustand und dem faktischen Studienverlauf, oder anders gesagt: die Soll-/Istabweichung. Betrachten wir die Studierbarkeit aus der Perspektive der Studierenden, denn ihr Arbeitsaufwand bildet einen Referenzrahmen, so eröffnet sich damit gerade jener Differenzraum, der zwischen den fachlichen Erfordernissen und dem tatsächlich Machbaren besteht. Ein nachvollziehbarer Arbeitsaufwand der Studierenden verbunden mit einer aussagefähigen Lehrveranstaltungsbeschreibung und Lernergebnissen, die auch außerhalb der jeweiligen Universität verstehbar sind, erhellen einen Bereich des Studiums, der bisher als ‚closed shop‘ und ‚individual business‘ von Seiten der Lehrenden und Studierenden wahrgenommen wurde.

Mit Einführung von ECTS entsteht eine Dynamik im System der Hochschule und zwischen den agierenden Personen, die im Kern von der internen und externen Transparenz herrührt. An einem Beispiel aus der Praxis kann dies verdeutlicht werden: Ein Lehrveranstaltungskatalog mit klar umrissenen Lehrzielen und Beschreibungen der Lehrveranstaltung sowie einer Angabe der jeweiligen Credits ist allen Lehrenden zugänglich. Innerhalb eines Bereiches, der sich für ein Studienangebot verantwortlich erklärt, bedarf es zur Erstellung eines solchen Katalogs der Abstimmung

über die Vergabe der Credits, da diese limitiert sind. Solche Abstimmungsprozesse befördern zumeist weiterreichende Diskussionen über das Studienangebot und ermöglichen die Nutzung von Synergien bei beschränkten Ressourcen. Die beschränkte Ressource, von der ich in diesem Beispiel ausgehe, ist die Zeit und der Arbeitsaufwand der Studierenden.

Damit ECTS und Qualitätssicherung miteinander einhergehen, bedarf es einiger organisatorischer Rahmenbedingungen. Hierzu zählt eine klare Verantwortung für ECTS in Kombination mit der Entscheidung über das Studienangebot und die Angebotsplanung. An österreichischen Universitäten sind für das Studienangebot sowie die Angebotsplanung die Curriculakommissionen zuständig. In letzter Konsequenz entscheidet der/die StudiendekanIn über die Erteilung der Lehrveranstaltungen für das jeweilige Semester. Wird die Verantwortung auf diesen beiden Ebenen verankert, so wären auch die Konsequenzen bei Über- oder Unterschreitung der Credits bzw. großer Abweichungen zwischen Idealstudium und tatsächlichem Studienverlauf von den Curriculakommissionen zu ergreifen. Dies bedeutet aber auch, dass ein Upgrade der Credits nicht von einzelnen Lehrenden vorgenommen werden kann, sondern immer kommissioneller Entscheidungen bedarf. Grundsätzlich gilt – wie auch anderenorts – dass die Konsequenzen mit dem Umsetzungswillen der verantwortlichen Personen stehen und fallen.

Entsprechende IT Lösungen der Lehradministration sind heute dergestalt aufzusetzen, dass sie einerseits Transparenz gegenüber den Studierenden und Lehrenden gewährleisten, andererseits für Entscheidungsfindungen Daten und Reports liefern und schließlich ein verteiltes Rollenmodell von Zuständigkeiten und Verantwortung sinnvoll abbilden. Das ‚Facilitating‘ von ECTS durch entsprechende IT wird vielerorts unterschätzt oder hat nach wie vor einen geringen Stellenwert in den Anforderungen an ein Lehradministrationssystem. An dieser Stelle stehen ECTS und Qualitätssicherung in engster Verbindung, denn ohne ein entsprechendes Monitoring des Studiums und die dazu gehörigen Datensysteme bleibt Qualitätssicherung relativ unbestimmt. Dazu zählt künftig auch die regelmäßige Evaluierung des faktischen Arbeitsaufwandes in allen Lehrveranstaltungen durch die Studierenden.

ECTS funktioniert nicht ohne Informationsaufbereitung von Seiten der Lehrenden. Informationsaufbereitung muss eine Bringschuld sein und wo sie es noch nicht ist werden und sollte nicht durch zusätzlichen Personalaufwand und weitere Zwischenstationen in einem bürokratischen Überbau enden. Bisher ist es mit sanftem Druck und Stetigkeit gelungen, die Informationen und Beschreibungen der Lehre nach ECTS Vorgaben zu erhalten. Dabei baut sich ein neues Wertemodell auf: Jene Fakultät, die gute bis ausgezeichnete ECTS Informationen vorhält, wird intern besser eingeschätzt, als andere. An der Universität Graz wird zweimal jährlich allein die zahlenmäßige Erfüllung der ECTS Vorgaben aller Fakultäten veröffentlicht. Dieses interne Benchmarking hat innerhalb kürzester Zeit dazu geführt, dass Fakultäten, die ECTS nur sporadisch eingeführt haben, mittlerweile vollständige Kataloge aufweisen.

Denken wir einige Jahre voraus: Studierende, AbsolventInnen und MitarbeiterInnen werden europaweit in Hochschulen unterwegs sein. Neben der physischen Mobilität wird es verstärkt virtuelle Mobilität geben, die auf orts- und zeitunabhängigen E-Learningangeboten basiert. Ohne eine annähernde Vorstellung von der Qualität des jeweiligen Angebots in anderen Hochschulen zu haben, wird diese Mobilität kaum stattfinden.

France and the Bologna-Process

Richard de Lavigne

INTRODUCTION: THE BOLOGNA PROCESS

Before proceeding to outline briefly to see what is happening in France, it is necessary to review rapidly what the BOLOGNA PROCESS involves in order to create the European Higher Education Area. What follows are the major points:

- 1) A framework of qualifications in three distinct cycles.
- 2) Studies organized within the framework of a credit accumulation and transfer system. This shall be either ECTS or a system fully compatible with ECTS.
- 3) Each signatory nation has to create a credit and qualification framework. These frameworks will serve as the basis for the construction of an over-arching European credit and qualification framework within EUROPASS.
- 4) The temporal unit of study for all full-time studies shall be the semester and not the academic year.
- 5) Study programmes for qualifications shall allow room for a greater element of student choice. This may be based on identifying within programmes those modules which are core, optional or elective.
- 6) All qualifications have to be accompanied by a diploma supplement which will be issued automatically, free of charge and in a frequently used European language.
- 7) Each signatory nation has to develop for its higher education system mechanisms for quality assurance and control on the basis of which an over-arching European Agency for quality assurance and control may be constructed.

This package will enable the construction of the EHEA, which will develop flexibility in study programmes with multiple entry and exit points. These latter will encourage easier credit transfer both within institutions and between institutions whether within the same country or in different countries. It will also favour the construction of bridges between

BOLOGNA and COPENHAGEN, which concerns VET, informal and non-formal education, APEL, LLL and so on. The construction of credit and qualification frameworks will take both processes into account.

All this is to be completed by 2010 along with the Lisbon Process. So where is France in all this?

FRANCE AND THE BOLOGNA PROCESS

This presentation is short and it may appear full of negatives. I do not wish to give this impression but it is inevitable that a player and observer like myself will identify fault lines. But I should state at the outset that I am sure that France will get there, though whether it will ALL be done for 2010 is another question. It is a big country with a complex higher education system. Let us look at a number of major areas of interest.

FRANCE AND THE THREE CYCLES

Generally in France, this process has been called, in fact the whole package of changes is often labelled as, 'les LMD', LICENCE, MASTER, DOCTORAT.

That all looks very straightforward but it is a potentially dangerous shorthand for the whole process. First, we can ask who is and is not allowed to use these titles. To understand the infighting which is going on, we may refer to the chart illustrating the structure of higher studies in France (see the annex below).

In the middle of our chart we have the university sector, which appears to many to be trying to monopolise these three titles. It does not like anybody in the non-university sector using the title Licence. In fact there is currently no clear licence equivalent in the Grandes Ecoles or similar institutions. Students, after two years of école préparatoire, and three years in a Grande Ecole arrive at a level which is commonly thought of as Bac+5 which would appear to be a Masters (assuming that a lot of the work is of second cycle level). But these schools are tending to award a qualification which is called a Mastère and not a Masters, a neat distinction indeed! If the Grandes Ecoles, as exclusive institutions, are not unduly concerned, some other non-university 'filières' feel excluded and

consequently downgraded. In this respect, the name of the qualification would appear to be the game. But even within universities, there are problems:

- First: the distinction between academic and professional licences and masters. How far is equivalence possible between the two branches when the second is often seen as inferior to the first?
- Second: Two-year qualifications in the IUT and the lycées. This is too complex an issue to be gone into here but somehow the relation between two and three-year courses has to be sorted out once and for all.

Much of this discussion around the right to the use of the titles LMD seems arid. Qualifications in Bologna are defined not principally by titles but, inter alia, by Cycles and by the number of credits required within a given cycle to get this or that qualification. But the French framework as I show it to you, whilst implying Bac+ x years (or semesters) does not as yet fully resolve questions of cycles, with attendant levels, or number of credits within cycles. This work is, however, currently being undertaken.

FRANCE AND THE STRUCTURE OF QUALIFICATIONS

France has accepted credits. In fact, it has, in name at least, accepted ECTS. But if LMD is restricted to the universities, so, it might appear, is ECTS.

In the last two to three years, I have specialised within the French ECTS Helpline service in dealing with non-university and non-Grande Ecole sectors. Often, the first question asked is "But, Monsieur de Lavigne, are we allowed to use ECTS?" My answer has always been that they may, should and shortly must use it. This raises a problem of translation. Bologna refers to full-time or full-time-equivalent 'higher' education. But does the term 'l'éducation supérieure' in French have exactly the same connotations? Many think their institutions are marginal, not truly part of the higher education system. Of course, the universities would like to be exclusive. It would be one way of forcing a lot of non-university sector institutions into the universities with the attendant control that would bring. Institutions like the IRTS, for social work, the Beaux Arts and so on,

all feel either 'inferiorised' or threatened by control from without if they should fully join the university sector.

Obviously, it is difficult to build bridges between different sectors and 'filières' whilst these problems persist. But, and this is important, the Bologna Process will surely oblige France to confront, as other nations must, these sorts of issues which have long been there, if implicitly rather than explicitly.

For the moment, however, it complicates the job of introducing ECTS properly into many institutions.

FRANCE AND ECTS

This is a fascinating subject. Clearly and given what has been said above, the university sector is at the centre of the process. Generally speaking here, the need to introduce ECTS progressively into all university degree programmes, as these are periodically renewed (ending with the next year's round of accreditation), is regarded with deep suspicion by both staff and students. ECTS is not totally neutral, it has deep implications for pedagogical methods which are seen as corrosive of the traditional values of the French universities. The placing of the student at the centre of the process of apprenticeship is regarded by many university teachers as deeply wrong-headed.

In these circumstances, the universities in France have often reduced ECTS, to the idea that one simply attaches credits to teaching units and, what is more, these credits are often defined in relation to teacher contact hours despite all injunctions to the contrary. Little more needs to be changed, so some argue. In fact France is unique in calling credits "les ECTS", as if there were nothing more to ECTS than the credits.

Curiously, I have found the non-university sector far more receptive to the total package which ECTS brings. Once institutions in this sector can be persuaded that ECTS is indeed for them, they see the importance of the whole package – and they also correctly perceive that introducing it as a full CATS is a way of staking their claim to a better place on the modernised credit and qualification framework that France will have to build.

They see that the definition by cycles and by credits will 'revalorise' their qualifications despite the begrudging attitude of the universities towards them as lesser members of the academic community. When I show them, for example, an organigram of the Scottish Credit and Qualification Framework, they get very excited about the whole thing. They also perceive that the Diploma Supplement will be a most useful document since it will define their qualification, whatever its name, by reference to cycles, credits, and so on. So a rose by any other name will indeed smell as sweet... Nevertheless, for this to be really effective, the institutions who fall under the control of ministries other than the ministry of education need a positive lead from their masters to introduce the Bologna package.

If we return to the Ministry of Education, we discover a real problem. In effect, it has left the definition and introduction of ECTS to the Conférence des Présidents Universitaires. The CPU produced for the universities a superb paper called, 'La Création de l'Espace Européen de l'Enseignement supérieur: la déclinaison française'. But does the CPU, not to mention the national accreditation body, possess real expertise in the matter of ECTS? This requires discussion which goes beyond France alone.

FRANCE AND ECTS AS A FULL CATS

We all know that from the Sorbonne to Bologna, the European Ministers of Education leapt ahead with the idea of introducing CATS, primarily in the shape of ECTS, into all systems of higher education. The European Commission was caught by surprise. Given that ECTS had been developed as a Transfer System, it was by no means certain, it seemed, that it could also be an Accumulation System.

In February 2000, it hurriedly convened in Brussels a meeting of ECTS counsellors and asked them whether ECTS could become an accumulation system. After a day of debate it was decided that this was possible, a conclusion which seemed obvious to me from the start, for, one can hardly transfer credits which have not first been accumulated, whether de facto or de jure! Yes ECTS could be a CATS, BUT and this is a big BUT who would define what the accumulation part of the system should be?

Brussels? But that might be undue interference in the affairs of signatory states. What of subsidiarity?

The signatory states? But that carries terrible risks of the various accumulation systems developed across Europe not being compatible one with the other. If the pun may be forgiven, we need to know if the various CATS will be able truly to interbreed? Unless some minimum standards are laid down for ECTS as a full CATS, disparities will inevitably happen. I have to ask the question whether the new ECTS Users Guide really does lay down, at least, minimum requirements for ECTS as a full CATS. I am not convinced that it does so in an unequivocal manner.

On the other hand, no Government or Ministry in the signatory countries, and certainly not in France, appears to have grasped this nettle of defining ECTS as a full CATS. And this despite the fact that some have passed legislation which defines ONE credit as representing 25-30 hours of student workload, a definition which, if taken by itself, is certainly not sufficient. Credits are more than this and that still leaves us with all the other features of CATS to deal with.

Is this compatibility issue truly important? You bet it is. And it is certainly so in France where I have met some very strangely local definitions of credits which seem to have nothing much to do with ECTS credits. This raises a real problem of the perceived status of ECTS Counsellors in France, which is by no means unique in this. What authority to correct, if any have they when we are talking of ECTS as an accumulation system? But if the two aspects of accumulation and of transfer are somehow divorced from each other, I fear greatly that the putting in place of poorly thought-out credit accumulation systems will not lead on as it should to strong credit transfer. I saw a similar failure in Great Britain in the 1990s when CATS were being put in place, to tackle the two aspects simultaneously. Yet proper credit transfer is about far more than organised mobility of students within the ERASMUS programme, however much some people might like to keep it restricted to this area. Compatibility and equivalence starts from that most basic of questions from which we started, namely that of the definition of credits.

FRANCE, CREDITS AND LEARNING OUTCOMES

Despite one writer in France who suggested that definitions of ECTS credits have not advanced beyond the early stages of ECTS, the definitions of credits, based on the fundamental notion of relative student workload, have been progressively refined with greater precision and clarity. From a very basic idea that within a programme, it should be easy to count the relative importance of each teaching module in relation to others and thus allocate credits, we have now arrived at something which, based on definitions of qualifications in the Berlin Communiqué, Stephen Adam formulates as follows:

"In ECTS credits are inevitably moving towards a definition in terms of notional learning time to achieve specified learning outcomes"¹

This reflects the insistence in the Berlin Communiqué on defining qualifications not only through credits but also by progressive levels and by learning outcomes.

So where is France with learning outcomes? This is our ultimate question. I am afraid I think the answer to the question is not very far at the moment. This is certainly the conclusion which was arrived at by Stephen Adam in his survey of what is going on at the moment across Europe. But we should remember that this is his conclusion for most countries signatory to the Bologna Process. France is not significantly more retarded than many others in this sphere.

In French universities, in general, the definition of programmes by reference to statements of Learning Outcomes, with clear level indicators, rather than by reference to access and to programme contents, is not widespread at all. A great deal depends, however, on the particular subject matter in question, so there are a few notable exceptions.

¹ Stephen Adam, *Using Learning Outcomes*, Paper delivered at the EUA conference at Herriot Watt University, Edinburgh, July 2004. This naturally leads on from the major conclusions on competencies of the Tuning Project Phase I, see J.M. Gonzalez & R. Wagenaar (eds.), *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report Phase I*, Deusto & Groningen Universities, 2003.

Outside of the university sector, there is a better understanding of what Learning Outcomes are all about. That is because the programmes in many non-university sector qualifications, especially vocational/professional qualifications are defined by the appropriate ministry via 'Référentiels' which lay down, not the programme but the competencies which students must possess at the end of their period of learning.

So conversations which I have with non-university sector institutions and in which I insist on the growing importance of defining not only programmes but individual teaching/apprenticeship modules by reference to statements of learning outcomes, are much more meaningful than in the university sector. BUT I am never quite convinced that what the French understand by 'competencies' is quite what is meant by the English term 'Learning Outcomes'.

Stephen Adam's article has a significant section on comparing and contrasting these two different terms. One major difference would seem to be that competencies often mean something much more cut and dried than Learning Outcomes. They seem often to limit rather than to open up learning opportunities. This apparently restrictive role of competencies, and some would say even of learning outcomes, explains why so many teachers across Europe are opposed to their introduction and use as definitions of teaching units and whole programmes. I have recently read a piece from the head of an Art College in France which was vehemently opposed to this 'nonsense', but it was clearly based on a misconception of what competencies really are about.

In these circumstances, it is essential to underline the fact that there is a very low level of consciousness in France of the report of the first phase of the TUNING project. This will probably remain the case unless a French translation is forthcoming of this report. It would certainly be highly desirable.²

² See note 1 above.

CONCLUSION

France, as one of the biggest countries in Europe and with an unusually complex higher education system is inevitably slow for all sorts of comprehensible reasons in implementing Bologna. The changes in themselves are seen by many teachers as totally unacceptable. They are also seen within the wider context of a large number of other reforms which have been viewed negatively. This largely explains not only teacher but student opposition to ECTS, assuming that they understand ECTS which for the most part they do not. These reforms involve:

- Greater university and/or regional autonomy in fixing teaching programmes, (the state apparently abandoning its role as guarantor of the quality of programmes and therefore qualifications).
- The introduction of private money into the universities. Oh horror, education as an object of commerce, again a denial of the public and supposedly free nature of education. And so we could go on.

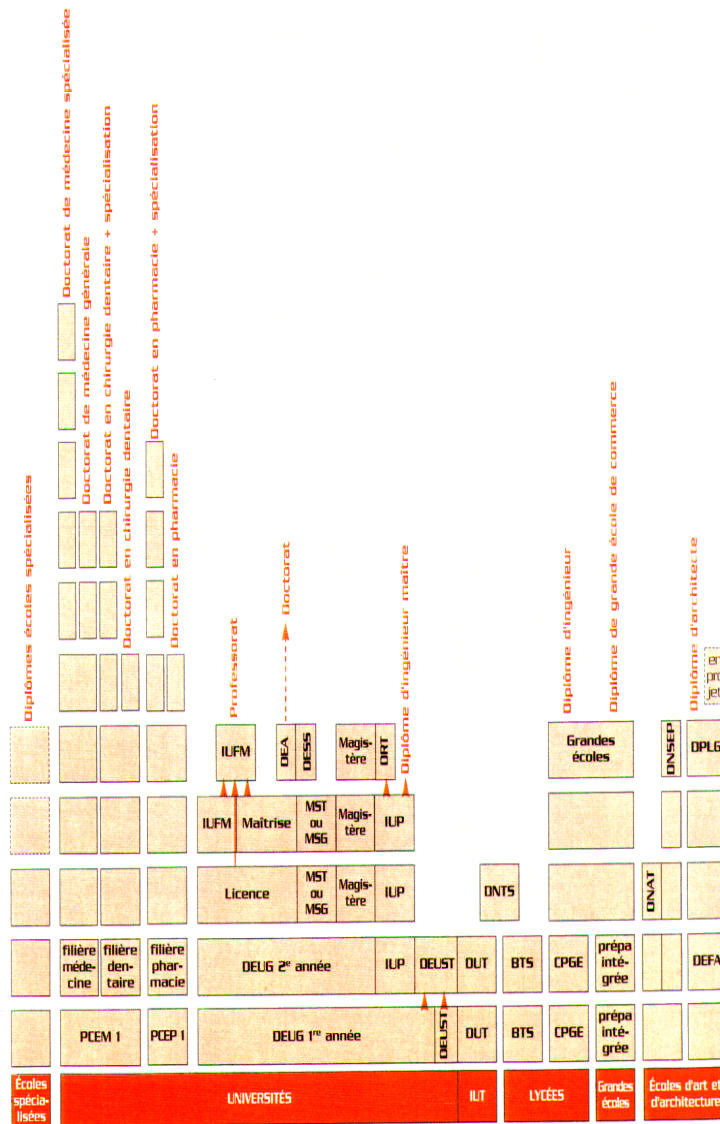
There is a final psychological barrier to Bologna in France: everything to do with the process and, especially ECTS, is frequently viewed by teachers in France as an Anglo-Saxon plot to bend the French to their abominable liberal ways. Whether this is true or not is another matter.

Postscript

It is important to note that since this paper was delivered in Cologne, the French Minister of Education has, in two separate public declarations made during the month of November, expressed his firm determination to confront and resolve precisely most of the major problem areas which have been laid out in this paper. That is most reassuring, although it is notable that the question of the precise nature of ECTS as a full CATS has not been addressed. Moreover, the statement by the Minister that France is now by far and away the most advanced country in Europe with respect to the Bologna Process seems to me to constitute claim with which it would be very difficult to agree. It is well to remember that in the first round of applications for the ECTS label in 2004, not one French institution was successful. France was by no means alone in this but this fact, nevertheless, tells us something very important.

annex

THE FRENCH HIGHER EDUCATION SYSTEM



The boxes represent the years of studies

5.

Neue Herausforderungen in der Qualitätssicherung

5.1.

Qualitätssicherung und Staatsexamen

Eckpunkte zur Qualitätssicherung bei Einführung von Bachelor-Master-Strukturen in der Lehrerausbildung

Annegrit Brunkhorst-Hasenclever

- 1) Mit der Umstellung der Studiengänge auf Bachelor-Master-Strukturen werden die Hochschulen aufgefordert, einen grundlegenden Paradigmenwechsel von den Lehr- zu den Lernprozessen zu vollziehen. Die Lehrerausbildung muss an diesem Reformprozess teilhaben.
- 2) Die Umstellung auf konsekutive Studienstruktur ist kein Wert an sich, sondern muss mit der Entwicklung einer neuen Lernkultur und dem systematischen Aufbau eines Kompetenzprofils verbunden werden.
- 3) Der Bachelor als Grundlage und Voraussetzung des Master-Studiums fordert die Weiterentwicklung von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft zur Vermittlungs- und Kommunikationswissenschaft.
- 4) Der Staat als Abnehmermonopol hat das Recht und die Verpflichtung, darauf zu achten, dass die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer im Studium das Kompetenzprofil erwerben, das für eine zukunftsfähige Schule erforderlich ist. Die Staatsaufsicht sichert und überprüft landesweite Standards.
- 5) Die Einführung neuer Strukturen erfordert neue Formen der Steuerung. Formen und Instrumente der Steuerung müssen dem Systemwechsel Rechnung tragen und in der Institution Hochschule akzeptiert werden. Entsprechend müssen sich Formen staatlicher Aufsicht in das Verfahren der Akkreditierung einpassen.
- 6) Die Akkreditierungsgrundsätze für Studium und Prüfung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer richten sich an den Professionskompetenzen aus. Sie enthalten kurzfristige und längerfristige Überprüfungs- und Umsteuerungsmöglichkeiten.
- 7) Die Umsetzung der Akkreditierungsgrundsätze wird kontinuierlich in Kooperation von Hochschule und Qualitätsagenturen (Prüfungsämtern) überprüft. Die Qualitätsagenturen entlasten die Hochschulen durch Beratung bei der Studiengestaltung und Hilfestellung bei der Prüfungslogistik.

- 8) Bei flächendeckender Einführung von Bachelor-Master-Strukturen können nur solche Verfahren staatlicher Einflussnahme Bestand haben, die dem Systemwechsel nicht zuwiderlaufen. Ob die Erste Staatsprüfung erhalten bleiben kann, wird daher zu prüfen sein.

Die Diskussion zur Qualitätssicherung in staatlichen Studiengängen ist bis heute (Februar 2005) noch nicht abgeschlossen und bundesweit unterschieden. Eine gemeinsame Arbeitsgruppe des Unterausschusses Lehrerbildung und des Unterausschusses Prüfungs- und Studienordnungen der KMK hat Vorschläge für die Anpassung der KMK-Strukturvorgaben für Bachelor-Master-Studiengänge in Bezug auf die Lehrerbildung erarbeitet. Sowohl zwischen den Ländern als auch zwischen Schul- und Hochschulseite wurde in wesentlichen Punkten Einvernehmen erzielt (Polyvalenz der Bachelor-Studiengänge, Akkreditierung der Studiengänge für die Lehrerbildung, Schaffung eines speziellen Profils für den Lehramtsmaster, Abschlussbezeichnungen und hochschulrechtliche Gleichstellung von Bachelor-Master-Studiengängen für das Lehramt mit dem Ersten Staatsexamen). Nicht geklärt werden konnten bisher die Ansprüche an den staatlichen Einfluss auf Bachelor-Master-Studiengänge in der Lehrerbildung.

Der von den Länderkoordinatoren Schavan und Zöllner erarbeitete Kompromissvorschlag zu Fragen der staatlichen Aufsicht sieht neben der Mitwirkung der staatlichen Seite beim Akkreditierungsverfahren eine Reihe weiterer Instrumente vor:

- 1) Beibehaltung der ersten Staatsprüfung und Verleihung eines akzessorischen Masters.
- 2) Feststellung der Gleichwertigkeit des Master-Abschlusses mit der Ersten Staatsprüfung nach verbindlichen Vorgaben der Schulbehörde für die Anforderungen an die Prüfungen, Festlegen der Zugangsvoraussetzungen für den Master im Zusammenwirken von Staat und Hochschule z.B. über Genehmigungsvorbehalte oder Zielvereinbarungen.
- 3) Gewährleistung der verfahrensmäßigen und materiellen Anforderungen an die Prüfungen über das zuständige Ressort über das Instrument der Zielvereinbarungen auf der Grundlage von Qualifikationsanforderungen an die Absolventen (Standards für die Lehrerbildung).

Die Beratung in der Amtschefsgruppe hat bisher zu keiner Einigung geführt. Eine nächste Sitzung dazu findet im März 2005 statt.

Unabhängig davon, wie die Entscheidung ausfallen wird, erhalten die einzelnen Länder die Möglichkeit, über landesspezifische Regelungen weitere Steuerungen vorzunehmen. Dabei wird es unbeschadet des berechtigten Interesses des Staates, Kompetenzprofile künftiger Lehrerinnen und Lehrer mit zu gestalten und ihre Realisierung im Studium zu überprüfen, immer darauf ankommen, solche Verfahren zu wählen, die in den Hochschulen systemkonform sind und daher von den dort Lehrenden und Lernenden auch angenommen werden. Ist es einerseits erklärtes Ziel, die Lehrerausbildung in den universitären Reformprozess einzubinden, um sie nicht als Sonderfall in die Ecke zu stellen, so ist es andererseits doch auch selbstverständlich, dass die neue Organisation an sich noch kein Gewinn ist, wenn sie nicht mit einer Neuausrichtung der Lernprozesse und der Entwicklung einer neuen Lernkultur verbunden ist.

Ausbildungsfachlich und bildungspolitisch wird es also darum gehen, die Balance zu halten zwischen einerseits dem berechtigten Interesse, durch die neue Organisationsstruktur eine neue Lernkultur an den Hochschulen zu entwickeln, die eine nachhaltige Wirkung auf die Schulen und deren Entwicklung ausstrahlen, und der Sicherung vergleichbarer Standards landesweit andererseits.

Nur wenn die Hochschulen die Lehrerbildung in der neuen Form als Entwicklungsauftrag und als ihre ureigene Aufgabe akzeptieren, werden sich der enorme logistische Aufwand und der geforderte Paradigmenwechsel in der Lehre lohnen. Nur wenn der Staat bereit ist, als kritischer Partner genau hinzusehen, aber auch Spielräume zu lassen und als Chance zu nutzen, wird sich der Reformimpuls der neuen Studienstrukturen tatsächlich zu einem Systemwechsel entwickeln.

Die Akkreditierung von Studiengängen soll hochschulübergreifende Qualitätsstandards entwickeln und sichern. Entsprechend wird die Mitwirkung des Staates im Akkreditierungsverfahren als zentrales Instrument der Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung eingeschätzt. Richtig verstanden, laufen hier fachlich und strategisch alle Fäden zusammen.

Staatlicher Einfluss soll gesichert werden durch eine mit Vetorecht versehene Teilnahme am Akkreditierungsverfahren. Dabei muss allerdings oberstes Gebot sein, dass Verantwortung, Methoden der Realisierung von Qualität bei den Hochschulen, ihrer Expertise und dem Selbstanspruch an die Optimierung der Lehre liegt. Der Staat begleitet das Verfahren, wobei er klare Angaben zum Profil künftiger Lehrerinnen und Lehrer macht. Das Akkreditierungsverfahren schließt die Festlegung der Zugangsvoraussetzungen zum Master-Studium, die Gewährleistung der staatlichen materiellen und verfahrensmäßigen Anforderungen an die Prüfungen der Hochschulen ein.

Bei den zur Akkreditierung vorzulegenden Studien- und Prüfungsordnungen gelten keine grundsätzlich anderen Bedingungen für die Lehramtsstudiengänge. Allerdings kommt es darauf an, die wesentlichen Strukturelemente – Modularisierung, sequentierter Studienaufbau, Kompetenzorientierung, Vermittlungswissenschaft, Praxisphasen – in der für die Lehrerbildung spezifischen Spannung zwischen Professionsorientierung und Disziplinentorientierung abzubilden, ohne dabei die breite Auslegung des Bachelor-Studiums aufzugeben.

Zur Präzisierung kann der Staat Akkreditierungsgrundsätze für die Lehramtsstudiengänge erlassen, die für Hochschulen und Akkreditierungsagenturen schon bei der Konzeptionierung der Studiengänge Orientierungshilfen geben.

Die Akkreditierungsgrundsätze für Lehramtsabschlüsse ergänzen die Akkreditierungsvorgaben der KMK und die Leitfäden, die die Akkreditierungsagenturen den Hochschulen an die Hand geben. Sie bieten den weiterhin bestehenden Staatlichen Prüfungsämtern Hilfestellung für die Beratung der Hochschulen und unterstützen den Wandel der Prüfungsämter von einer Aufsichtsbehörde zu einer Qualitätsagentur.

Bei der Umsetzung der Akkreditierungsgrundsätze erhalten die Prüfungsämter eine neue Rolle. Im Verfahren der Akkreditierung und Reakkreditierung sollen sie die Aufgabe von Qualitätsagenturen übernehmen.

- 1) Sie beraten die Hochschule bei der Entwicklung von lehramtsrelevanten Studiengängen sowie Studien- und Prüfungsordnungen.
- 2) Sie wirken mit bei der Akkreditierung.
- 3) Sie unterstützen die Prüfungslogistik.
- 4) Sie evaluieren in Kooperation mit den Zentren für Lehrerbildung und externen Sachverständigen das Prüfungsgeschehen begleitend sowohl hochschulintern als auch hochschulübergreifend.

Nordrhein-Westfalen realisiert die Umstellung auf Bachelor-Master-Strukturen in der Lehrerbildung im Rahmen eines Modellversuchs. Die Einrichtung dieser Studiengänge erfolgt auf der Grundlage von Eckpunkten, die die qualitative Studienreform und den Mehrwert der neuen Struktur als Bewertungsparameter setzen. Rechtliche Grundlagen bilden außer der Rechtsverordnung zu gestuften Studiengängen in der Lehrerausbildung nach wie vor das Lehrerausbildungsgesetz und die Lehramtsprüfungsordnung, die analog anzuwenden sind.

Zeitnah zum Modellversuch hat Nordrhein-Westfalen ein neues LABG und eine Neufassung der Lehramtsprüfungsordnung verabschiedet. Wesentliche Elemente der Studienreform wie Modularisierung, Kompetenzorientierung, Studium als Modelllernen, Weiterentwicklung von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft sind in diese klassische Form der Lehrerausbildung mit eingeflossen.

Umgekehrt hat das Stadium des Modellversuchs den Vorteil, dass die in der Prüfungsordnung und ihren Ausführungsbestimmungen – zum Beispiel Vorgaben für Kerncurricula – gesetzten Maßstäbe auch bei der Anerkennung des Bachelor-/Master-Abschlusses als Erste Staatsprüfung Anwendung finden. Bei einer vollständigen Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf Bachelor-Master-Strukturen werden die bisher geltenden Rechtsgrundlagen obsolet. An ihre Stelle müssen zu diesem Zeitpunkt die Akkreditierungsgrundsätze treten. Diese erhalten dann eine neue Rechtsqualität.

Bis dahin müssen Hochschulen und Akkreditierungsagenturen Sicherheit gewonnen haben, um notwendige Umsteuerungsprozesse ohne Brücke vorzunehmen und das Instrument der Zielvereinbarung nach innen wie

nach außen wirksam einsetzen zu können. Bis dahin müssen die Prüfungsämter den Wandel zu einer Qualitätsagentur bewältigt haben und Verfahren des Qualitätsmanagements beherrschen.

Zurzeit schließen Master-Zeugnis und Zeugnis über die Erste Staatsprüfung im Modellversuch das Studium in Bachelor- und Master-Strukturen ab.

Unterschiedliche Qualitätssicherungsverfahren wie Genehmigung, Akkreditierung und Staatsaufsicht stehen neben- und gegeneinander. Dies kann und darf auf Dauer nicht so bleiben. Will man den Wechsel der Struktur, so muss man diesen Systemwechsel auch konsequent vollziehen und Lösungswege suchen, die systemkompatibel sind. Die Akkreditierungsgrundsätze müssen auf Dauer LABG und LPO ersetzen und damit auch ein Evaluationskonzept enthalten, mit dem Hochschule und Staatsaufsicht sich zur Kooperation verpflichten.

Der Schutzraum des Modellversuchs lässt gegenwärtig noch Gelegenheit zur Erprobung, zu formativen Verfahren der Evaluation und zur zeitnahen Korrektur. Wir sehen, dass es ein hochkompliziertes und arbeitsintensives Verfahren ist, auf das die Hochschulen sich einlassen mussten. Wir lernen, dass ein Versuch mit Geduld und Augenmaß betrachtet und Erwartungen nicht zu hoch gespannt sein dürfen. Wir müssen aber auch wagen, wenn wir einen so durchgreifenden Wandel riskieren, auf die Expertise derer zu setzen, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln für gute Lehrer und für eine gute Schule streiten.

Qualitätssicherung und Staatsexamen

Hermann Saterdag

1. Mit den „ländergemeinsamen Strukturvorgaben“ für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen (beschlossen am 10.10.2003) – die sich auf Studiengänge beziehen, die derzeit nicht staatlich geregelt sind – hat die KMK Anforderungen mit qualitätssicherndem Anspruch definiert; im Einzelnen zu folgenden Bereichen:

- Modularisierung und Leistungspunktesystem;
- Merkmale der Studienstruktur und Studiendauer/-volumen;
- Zugangsvoraussetzungen und Regelungen zu den Übergängen von Bachelor- zu Master-Studiengängen;
- Studiengangprofile und Abschluss-Arten.

2. Zu bislang staatlichen Studiengängen wurden besondere Regelungen in Aussicht gestellt. Derzeit werden für die Lehramts-Studiengänge als erstem Bereich Vorgaben erarbeitet. Ziel dürfte sein, dass Master-Abschlüsse hochschulrechtlich dieselben Berechtigungen eröffnen wie die jeweilige erste Staatsprüfung.

3. Als ein wesentliches Kriterium für die gegenseitige Anerkennung von Lehramtsstudiengängen entsprechend der Bachelor-/Master-Struktur hat die KMK am 28.2./1.3.2002 vereinbart, dass die staatliche Verantwortung für die inhaltlichen Anforderungen der Lehrerbildung durch staatliche Abschlussprüfungen oder gleichwertige Maßnahmen gesichert werden müsse.

4. Um diese staatliche Verantwortung im Hinblick auf die Anforderungen an das Lehramt zu sichern, wird von mehreren Ländern eine doppelte bzw. „doppelwertige“ Abschlussprüfung, nämlich Master-Abschluss und eine Staatsprüfung, vorgesehen.

5. Für die Kombination beider Examina werden verschiedene Modelle diskutiert, u.a.:

- Ablegung des Master-Abschlusses und Vergabe eines so genannten „akzessorischen“ Staatsexamens ohne weitere Prüfungsleistung, allerdings mit verbindlichen Anforderungen der Schulbehörden an die Master-Prüfungsleistungen;
- gemeinsame Definition der Zugangsvoraussetzungen zum Master-Studium durch Hochschule und Schulbehörden;
- Regelung der Anforderungen an Hochschulprüfungen durch Vereinbarungen zwischen Hochschulen und Schulbehörden;
- Beteiligung der Schulbehörden an der Bestellung der Prüfer in der Master-Prüfung;
- Durchführung einer eigenen Staatsprüfung (in verringertem Umfang) und weitgehende Anrechnung der Ergebnisse des Master-Studiums auf das Gesamt-Ergebnis, etwa im Verhältnis 30 : 70 (Rheinland-Pfalz) oder 60 : 40 (Bayern).

6. Ein Landesbeispiel: In Rheinland-Pfalz werden zwischen Universitäten und Wissenschaftsministerium (unter Beteiligung von Vertretern der Schulen und der Studienseminare) für alle Fächer so genannte Curriculare Standards (Kerncurricula und Kompetenzen, die mit dem Studium erreicht werden sollen) entwickelt. Diese Kataloge bilden den Kern der Vereinbarungen mit den Universitäten: Die Anerkennung der Studienleistungen für die erste Staatsprüfung setzt voraus, dass sie auf den vereinbarten Curricularen Standards beruhen. Die staatliche Prüfungsordnung wird sie als Prüfungsgebiete und -anforderungen enthalten. Curriculare Standards sind somit einerseits die Basis für die universitären Kerncurricula (Studienpläne) und andererseits für die Erste Staatsprüfung. Die Ausgestaltung eines eigenen staatlichen Prüfungsteils ist derzeit noch offen.

7. Die Begründungen für die Beibehaltung einer eigenen Staatsprüfung, zumindest aber eigener Prüfungsteile sind im Hinblick auf die gebotene staatliche Verantwortung stichhaltig, relativieren sich jedoch aus verschiedenen Gründen:

- Auch staatliche Prüfungen im Lehramtsbereich werden von Lehrenden der Hochschulen (als staatliche Prüfer bestellt) durchgeführt.
- Die Vorstellungen, was in einem zusätzlich durchgeführten staatlichen Prüfungsteil nach absolviertem Master-Studium geprüft werden soll, sind sehr unterschiedlich, z.T. auch noch nicht sehr differenziert.
- Man wird vorsichtigerweise die „Sicherung der staatlichen Verantwortung“ nicht direkt mit „Qualitätssicherung“ gleichsetzen können.

Es wird darauf ankommen, die mit dem ersten Staatsexamen bisher ausgeübte und weiterhin beabsichtigte Steuerungsfunktion der staatlichen Stellen mit den Möglichkeiten der neuen Studienstrukturen so zu verbinden, dass sie – in Kombination mit den anderen Elementen (Strukturvorgaben, Akkreditierungskriterien, Evaluationen) – als ergänzende Maßnahme zur Qualitätssicherung wirken kann.

8. Es wird sich dabei erweisen, ob längerfristig an einem doppelten Prüfungssystem festgehalten werden muss. Wenn die inhaltlichen und qualitativen Ansprüche an das Lehramtsstudium im Rahmen der qualitätssichernden Elemente der neuen Studienstrukturen hinreichend erfüllt werden und damit der Master-Abschluss zugleich als Eingangsprüfung für den Vorbereitungsdienst fungieren kann, entfiere der Grund für eine eigene Staatsprüfung. Ähnlich äußert sich der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung (2001).

Lehrerbildung in Berlin: Äquivalenzregelungen und Anerkennungsverfahren für Examina

Heinz-Elmar Tenorth

Ausgangslage: Novellierung des Lehrbildungsgesetzes und Anforderungen des Gesetzgebers – Konsens- und Dissenszonen

Mit der am 27. November 2003 im Abgeordnetenhaus des Landes Berlin beschlossenen Novellierung von § 9 des Berliner Lehrbildungsgesetzes¹ hat die Lehrerbildung an den vier Berliner Universitäten² eine radikal neue Gestalt gewonnen: Eingebunden in eine Studienstruktur nach dem Muster des Bologna-Prozesses, führt der Weg für die Ausbildung in alle Lehrämter über ein gestuftes Studium, d.h. konkret und dann noch für alle Lehrämter gemeinsam über ein sechssemestriges Bachelor-Studium und dann, unterschieden nach Lehrämtern, über ein zwei- bzw. viersemestriges Master-Studium in den nach wie vor staatlich organisierten Vorbereitungsdienst (die so genannte „2.Phase“), der mit einer zweiten Staatsprüfung endet und den Weg in den Lehrerberuf eröffnet – falls es Einstellungen im Schuldienst gibt. Damit ist an die Stelle des Ersten Staatsexamens die Master-Prüfung getreten, die als universitäre Prüfung den Abschluss spezifischer „lehramtsbezogener“ Master-Studiengänge bildet.

Der Gesetzgeber hat diese ersatzlose Streichung des altehrwürdigen, seit 1810 – zuerst als examen pro facultate docendi – in Preußen bestehenden Ersten Staatsexamens selbstverständlich nicht ohne Vorbehalt akzeptiert, sondern sich seine umfassende Mitwirkung gesichert. Die sollte sich nach dem Entwurf der Änderung zunächst auf beide Studienabschnitte beziehen, also auf die BA- wie auf die MA-Prüfung, ist aber nach einer Anhörung der Universitäten auf die Mitwirkung bei den MA-Studiengängen beschränkt worden. Die Gesetzesnovelle fordert dann die Mitwirkung des Staates in mehreren Dimensionen:

¹ Der neue § 9a ist im Anhang dokumentiert.

² Das sind die Freie Universität, die Humboldt-Universität, die Technische Universität und die Universität der Künste.

- 1) In der Orientierung der Studiengänge an der im Gesetz vorgegebenen Struktur, vor allem an den lehramtsspezifischen Forderungen: Zwei-Fach-Prinzip und Berücksichtigung der Berufswissenschaften in einem Anteil von einem Drittel der insgesamt bis zur MA-Prüfung geforderten Punktzahl, Teilnahme an Praktika.
- 2) Bei der Beschlussfassung über die Studien- und Prüfungsordnungen, die nur im „Einvernehmen“ mit dem Bildungsminister in Kraft treten können (§ 9, Abs. 6 a).
- 3) Bei der Modularisierung der Studiengänge (§ 9, Abs. 6 b).
- 4) In der Abstimmung über das Konzept der Evaluation (§ 9a, Abs. 4).

Erst die Erfüllung dieser Voraussetzungen macht dann die in § 9a, Abs. 3 genannten Verfahren der Gleichsetzung der universitären Master-Prüfungen mit einer Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt möglich. So weit die Gesetzeslage.

In der konkreten Umsetzung erweist sich, dass auch kurze und knappe Gesetzestexte die Quelle höchst intensiver und, im Ergebnis für alle Beteiligten, auch unerfreulicher Konflikte werden können. Dabei verzichte ich darauf, die Interpretationsprobleme und -dissense für den Status der BA-Studiengänge ausführlich zu erörtern. Sie betreffen – in der Terminologie der Universitäten und der Wissenschaftsverwaltung – das Polyvalenzproblem dieser Studiengänge. Es manifestiert sich im Gesetz als Hinweis, dass die BA-Studiengänge nicht ins Lehramt führen,³ sondern – so § 9a, Abs. (2) – in „bestehende und noch zu entwickelnde Berufsfelder außerhalb des Lehramtes.“ (Hervorhebung Tenorth) Das schließt nach Meinung der Universitäten BA-Studiengänge aus, die allein lehramtsbezogen konzipiert sind, eine Erwartung, die aber von den Bildungspolitikern formuliert wird. Sie wollen quasi die BA-Studiengänge als „grundständige“ und allein lehramtsbezogene Studiengänge konzipiert sehen.

Folgenreich wurde dieser Dissens in der Lesart des Gesetzes in der Abstimmung der Module und in der weiteren Beratung der Studien- und

³ Das war in einer früheren Phase der Diskussion über die Reform der Lehrerbildung in einem Konzept, das die Universitäten erarbeitet und mit dem Bildungsminister abgestimmt hatten, für bestimmte Lehrämter (Grundschule, Hauptschule, Sonderschule) vorgesehen, aber am Widerstand der Koalitionsfraktionen (SPD und PDS) sowie der GEW der Stadt gescheitert.

Prüfungsordnungen bzw. der Rahmenbedingungen für die Master-Studiengänge. Die Auseinandersetzung über die dabei aufgeworfenen Fragen zeigt nicht nur, wie schwierig es ist, die Voraussetzungen für die Anerkennung der Gleichwertigkeit zu sichern, sie belegt auch, dass sich zwischen den Universitäten und der Staatsseite, vertreten durch die Bildungsverwaltung, ein Dissens über die grundsätzlichen Optionen in der wechselseitigen Kooperation bei neuen Studiengängen entwickelt. Nach einer Skizze der konkreten Probleme, die in dieser Kooperation existieren, soll dieser systematische Konflikt abschließend charakterisiert werden.

Probleme der Gestaltung und Gleichsetzung von Prüfungsanforderungen und -ordnungen

Zwischen den Universitäten und der Bildungsverwaltung war verabredet, nicht erst bei der Gestaltung der MA-Ordnungen die Kooperation zu beginnen, sondern auch die Eingangskompetenz in diese lehramtsbezogenen MA-Studiengänge und damit die Ausgangsqualifikation der künftigen Lehrerstudenten zu erörtern. Den Anlass dazu boten die BA-Studiengänge, die nicht nur gemeinsam von Universitäten und Vertretern der Bildungsverwaltung erarbeitet, sondern auch gemeinsam – und dann unter Beteiligung der Wissenschaftsverwaltung – beraten wurden. Diese vertrauensbildende Maßnahme im Vorfeld der gesetzlich geforderten Beratungen machte aber eher den Dissens über Inhalte des Studiums und Kooperationsformen der Akteure deutlich als Abstimmungsprozesse zu erleichtern. Die Bildungsverwaltung versuchte nicht nur ihren Standpunkt in Sachen Polyvalenz durchzusetzen, sie versuchte auch die Module im einzelnen inhaltlich zu bestimmen, sie landesweit einheitlich auch gegen die Optionen der einzelnen Fächer zu normieren und damit auch ihren Standpunkt in allein wissenschaftlich zu entscheidenden Fragen über die Spannweite theoretischer, methodischer und konzeptioneller Optionen der Modul- und damit der Fachkonstruktion der universitären Studiengänge hinaus gegen die Universitäten durchzusetzen.

Während sich dieser Versuch noch, gemeinsam mit der Wissenschaftsverwaltung, abwehren ließ, sahen sich die Universitäten bei den Vorgaben für die MA-Studiengänge vollständig in die Defensive gedrängt. Es sind vor allem drei Vorgaben, mit denen die Bildungsverwaltung nicht allein Rahmendaten zu setzen versuchte, sondern unmittelbar eingreifen

wollte. Gewählt dafür wurden Papiere, in denen (a) „Anforderungen an lehramtsbezogene Master-Studiengänge“ definiert wurden, sowie (b) eine Vorgabe, die „Anforderungen an Strukturen, Inhalte und Organisation der schulpraktischen Studien im Rahmen der Berufswissenschaften“ entwickelte und (c) in der Debatte über ein Evaluationskonzept für die neue Lehrerbildung.

Beide Papiere und das gesamte Verfahren atmen nicht nur den Geist des Etatismus, der offenbar für die Berliner Bildungspolitik neuerdings wieder typisch wird, sie zeigen auch, dass die Bildungsverwaltung kein klares Konzept für die neuen Studiengänge besitzt und offenbar die Logik des Bologna-Prozesses nur formal, in den Abschlüssen, aber nicht in den Konsequenzen für die inhaltliche Studienreform und schon gar nicht in den Verfahren der Qualitätskontrolle akzeptiert. Im Einzelnen heißt das:

- a) die „Anforderungen an lehramtsbezogene Master-Studiengänge“ sind in Rücksprache mit der Universität entworfen weder phasenspezifisch formuliert noch im einzelnen themen- und zielgenau auf die MA-Studiengänge bezogen, sondern allgemein für die Lehrerbildung formuliert, verwechseln die Ordnung von Zugangsbedingungen mit inhaltlichen Erwartungen an Studiengänge, setzen Vorgaben, die aber nicht als Standards formuliert sind, sondern in einer Mischung alter Lernziele, insgesamt ohne Konsistenz und berufsbezogene Klarheit.
- b) Die „Anforderungen an Strukturen, Inhalte und Organisation der schulpraktischen Studien im Rahmen der Berufswissenschaften“ wiederum führen primär Themen als obligatorisch in die Ausbildung ein, die sich weder innerhalb des Schulpraktikums sinnvoll behandeln lassen noch – in ihrer Fülle – plausibel mit dem Gesamtkonzept der Ausbildung verbunden sind. In einer langen Liste von Spiegelstrichen wird von den Praktika u.a. erwartet, dass sie folgende Themen und Erwartungen „verbindlich“ bedienen (und ich nenne exemplarisch nur fünf von zwölf „Themen“, für die Verbindlichkeit im Praktikum reklamiert wird): „– Beobachten des Lern- und Sozialverhaltens der Schüler, des Unterrichtsstils und der erzieherischen Wirkung pädagogischer Maßnahmen, – Diagnosefähigkeit sowie Umgang mit Heterogenität in Klassen, – Umgang mit Schülern nichtdeutscher Herkunft und Umgang mit

Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, – Deutsch als Zweitsprache, – Grundkompetenzen zur Sexualerziehung”.

c) in der Debatte über ein Evaluationskonzept für die neue Lehrerbildung wirkt nicht nur der Gesetzespassus lähmend, dass sich „Umfang und Form der Evaluation ... nach den dafür zugewiesenen Mitteln (richten)“, lähmend, weil die Bildungsverwaltung es ablehnt, irgendetwas an Ressourcen zuzuweisen, wie das Gesetz es unterstellt, sondern auch die Unklarheit über das Studium selbst: Weder gibt es einen Konsens, woraufhin evaluiert werden soll (abgesehen von Trivialindikatoren wie Studiendauer und Studienerfolg), noch ist klar, ob und, wenn ja, wie BA und MA in die Evaluation eingehen.

Besonders problematisch ist diese Strategie für die Studienreform schließlich deswegen, weil gleichzeitig die Themen, Inhalte und Lernziele des Vorbereitungsdienstes vollständig aus der Diskussion ausgeblendet, jedenfalls explizit dem Blick der Universitäten entzogen wurden. Man muss deshalb nicht allein befürchten, dass es – curricular – zu Wiederholungen zwischen der ersten und zweiten Phase kommt, sondern auch, dass es keine klare, im Sinne von Standards für die Qualifikation der Lehrer aufeinander aufbauende, die Spezifik der Phasen berücksichtigende Konstruktion von Kompetenzen kommt, sondern nur zu einem Fortschreiben der alten, insgesamt aber nicht bewährten Praxis des Vorbereitungsdienstes und seiner Kooperation bzw. Nicht-Kooperation mit der Erstausbildung an den Universitäten.

Von klaren Kriterien, die für die Gleichsetzung der Abschlüsse erforderlich sind, kann deshalb nicht gesprochen werden. Die Universitäten haben schließlich nicht nur diese Vorgaben abgelehnt, sondern eine grundsätzlich neue Debatte über das Verfahren gefordert. Diese Debatte steht noch aus.

Konflikt der Ordnungsmodelle: Hochschulautonomie vs. Staatseingriff

Schwierig wird diese Debatte deswegen werden, weil sich unterschiedliche Logiken der wechselseitigen Kooperation gegenüberstehen. Nach Meinung der Universitäten kann für die Kooperation von Bildungsverwaltung und Hochschulen nur die Logik gelten, die auch ansonsten in kon-

sekutiven Studiengängen in der Folge des Bologna-Prozesses regiert, also die wechselseitige Akzeptanz von Verfahren der Akkreditierung und Evaluation. Vorgaben des Staates können auch in den Universitäten keine andere Form haben als im Bildungswesen insgesamt, also die Form von Bildungsstandards – hier: für die Lehrerbildung – und eine outputorientierte Prüfung der Erreichung der Standards.

Unter dem vagen Titel der Wahrnehmung der „staatlichen Verantwortung“ versuchen Politik und Bildungsverwaltung in Berlin aber eine vollständig konträre Strategie: inputorientierte Steuerung, Detailvorgaben über Programme und Curricula, prozessbezogene Beteiligung der Administration auch in Einzelregelungen, Veto-Rechte des Staates. Aus der Vorgabe des eigenen Landesgesetzes für die Gleichstellung verbleibt eine administrative Strategie, die nicht die Rechte der Universitäten in universitären Studiengängen und bei universitären Abschlüssen wahrt, sondern in den Stil alter obrigkeitlicher Politik zurückfällt und offenbar den in Deutschland nicht ausrottbaren Glauben an die vermeintlich heilsame Kraft des staatlichen Erlasses neu zu bekräftigen sucht.

Es bestätigt diesen Geist, dass Koalitionsfraktionen und Verwaltungen gemeinsam eine Idee verfolgen, in der Errichtung eines Berlin-weiten, die Universitäten übergreifenden „Zentrums für Lehrerbildung“ die Absonderung der lehramtsbezogenen Studien von der Universität auf die Spitze zu treiben. Nicht nur, dass die Studierenden an dieser neuen Behörde immatrikuliert werden sollen, auch die sachlichen und personellen Ressourcen für die Berufswissenschaften sollen aus der Verbindung mit ihrer Fächern herausgezogen und an die neue Zentraleinrichtung verlagert werden, die auch alle Zuständigkeit für die Lehre und die Organisation der Studien und Prüfungen erhalten soll. Die Abspaltung der Lehrerbildung von der Forschung in den Universitäten und ihren Disziplinen wird damit ebenso vollzogen wie die Klassifikation der Studierenden in gute, universitäre, und andere, lehramtsbezogene Lernende – und das alles unter dem Vorwand, die Anerkennung der Lehrerbildung zu stärken. Die Universitäten haben deutlich gemacht, dass sie diese Rückkehr zu Sondereinrichtungen nach dem Muster Pädagogischer Hochschulen nicht mitmachen werden. Der Konflikt über die Zukunft der Lehrerbildung in Berlin wird dadurch nur noch schärfer.

Anhang

Novelle des Berliner Lehrerbildungsgesetzes

Am 27.11.2003 im Berliner Abgeordnetenhaus in 2. Lesung einstimmig
beschlossen (bei Enthaltung der FDP)

Das Abgeordnetenhaus hat das folgende Gesetz beschlossen:

§ 9 a

- 1) Ab dem Wintersemester 2004/2005 werden an den Berliner Universitäten modularisierte und mit Leistungspunkten nach dem Europäischen System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) versehene, gestufte lehramtsbezogene Studiengänge, die mit den Hochschulabschlüssen Bachelor und Master enden, durchgeführt. Durch diese Studiengänge werden neue Strukturen der ersten Phase der Lehrerausbildung (Studium) erprobt, die dazu beitragen sollen, die Studienqualität zu erhöhen, die Studierbarkeit zu verbessern, die Studiendauer zu reduzieren und die Verwendbarkeit der Abschlüsse zu erweitern.
- 2) Die dreijährigen Bachelor-Studiengänge führen zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss für bestehende und noch zu entwickelnde Berufsfelder außerhalb des Lehramtes. Gemeinsam mit diesen führen die daran anschließenden ein- oder zweijährigen Master-Studiengänge zu einem Abschluss, der auf der Grundlage von Absatz 3 einen Zugang zum Vorbereitungsdienst für ein Lehramt ermöglicht. Die Bachelor- und Master-Studiengänge werden nach Maßgabe der Studien- und Prüfungsordnungen in Module gegliedert. Zugangsvoraussetzung für lehramtsbezogene Master-Studiengänge ist ein Bachelor-Abschluss, der auf diese Master-Studiengänge bezogen ist, mit einem integrativen Studium von zwei Fachwissenschaften – darunter auch Lernbereiche der Grundschule sowie sonderpädagogische oder berufliche Fachrichtungen – und Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik) sowie schulpraktischen Studien. An einen Bachelor-Abschluss mit mindestens 180 Leistungspunkten schließt sich ein Master-Studium an, in dem mindestens 60 oder 120 Leistungspunkte erworben werden müssen. Bis zum Abschluss des Master-Studiums sind im Umfang von mindestens einem Drittel Leistungspunkte in berufs-wissenschaftlichen und schulpraktischen Studien- und Prüfungsleistungen zu erwerben. Davon entfallen mindestens 30 bzw. höchstens 40 Leistungspunkte auf das Bachelor-Studium.

- 3) Abweichend von § 9 Abs. 2 Satz 2 werden die nach Absatz 2 in dem konsekutiven Studiengang erworbenen Master-Abschlüsse durch das für das Schulwesen zuständige Mitglied des Senats in einem förmlichen Verfahren einer Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt gleichgesetzt. Der sich anschließende Vorbereitungsdienst (§ 6) dauert für den gehobenen Dienst 12 Monate und für den höheren Dienst 24 Monate. Auf den letzteren können gleichwertige praktische Ausbildungszeiten während des Studiums bis zu 12 Monaten angerechnet werden.
- 4) Die bis zum 30. September 2012 befristete Erprobungsphase für die in Absatz 1 genannten Studiengänge wird durch ein zeitlich gestuftes internes und externes Evaluationsverfahren begleitet. Die Universitäten legen mit Beginn des Wintersemesters 2004/2005 ein mit dem für das Schulwesen zuständigen Mitglied des Senats abgestimmtes Konzept über das Evaluationsverfahren vor. Umfang und Form der Evaluation richten sich nach den dafür zugewiesenen Mitteln.
- 5) Die Universitäten und die für Schule zuständige Senatsverwaltung stimmen für die Dauer der Erprobung, insbesondere für die Durchführung der schulpraktischen Studien, Kooperationsformen ab.
- 6) Voraussetzungen für eine Gleichsetzung der in Absatz 3 genannten Hochschulprüfungen mit der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt sind:
 - a) Studien- und Prüfungsordnungen mit dem Abschluss Master entsprechen im Wesentlichen den Anforderungen, die sich aus diesem Gesetz ergeben; sie bedürfen der Zustimmung des für Hochschulen zuständigen Mitglieds des Senats im Einvernehmen mit dem für das Schulwesen zuständigen Mitglied des Senats.
 - b) Die Studiengänge werden unter Beteiligung von Vertretern des für das Schulwesen zuständigen Mitglieds des Senats modularisiert. Darüber hinaus müssen geeignete Module für die Fort- und Weiterbildung der unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer einbezogen werden.
- 7) Das für das Schulwesen zuständige Mitglied des Senats wird ermächtigt, Erfordernisse, die sich aus der Erprobung der Bachelor- und Master-Abschlüsse ergeben, im Einvernehmen mit der für die Hochschulen zuständigen Senatsverwaltung nach Anhörung der Hochschulen in einer Rechtsverordnung zu regeln, insbesondere

- die Zuordnung von Master-Abschlüssen im Sinne von Abs. 3 zu einer entsprechenden Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt,
- die Anrechnung von Studienzeiten und -leistungen solcher Studiengänge, die auf eine Erste Staatsprüfung der nach § 7 Abs. 3 Nr. 1 erlassenen Prüfungsordnung ausgerichtet sind, auf die Studiengänge des § 9 a.

Lehrerbildung im Bachelor-Master-System zwischen Hochschulautonomie und staatlicher Regulierung

Lutz-Rainer Reuter

Die in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vertretenen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sind in ihrer Beurteilung der Einführung gestufter Studiengänge im Bachelor-Master-System (BA/MA) gespalten. Allerdings sind schon relativ früh insbesondere aufbauende MA-Studiengänge für das Hauptfach Erziehungswissenschaft von großer Vielfalt entwickelt worden, die zum Teil angesichts des befürchteten fachlichen Substanzverlustes heftig kritisiert wurden. Angesichts des von politischer Seite ausgeübten Drucks hat sich insgesamt der Prozess der Entwicklung gestufter Studiengänge zwischenzeitlich erheblich beschleunigt. Insbesondere der Einführung gestufter BA/MA-Studiengänge in der Lehrerbildung stehen Teile der erziehungswissenschaftlichen Fachgemeinschaft weiterhin mit erheblicher Skepsis gegenüber. Diese Skepsis stützt sich auf die folgenden Argumente: (1) Die Aufspaltung der grundständigen Lehrerbildung in zwei separate Studienphasen trage nicht zur Verbesserung der Lehrerbildung bei. (2) Die Verschiebung des Einstiegs in die eigentliche Lehrerausbildung etwa in die Master-Phase – so der Vorschlag des Wissenschaftsrats – widerspreche den Interessen der meisten Studierenden, die das Studium mit dem Berufsziel Lehramt aufgenommen haben. (3) Für Absolventen von Bachelor-Lehramtsstudiengängen fehlten geeignete Berufsfelder; sie könnten im Bereich der nicht-pädagogischen Berufe mit den Ein-Fach-Bachelors fachlich nur eingeschränkt konkurrieren und verfügten für pädagogische Berufe vom Vorschulbereich bis zum Weiterbildungswesen nicht über die erforderlichen vertieften und bereichsspezifischen Kompetenzen. Im Widerspruch zur letztgenannten Argumentation steht die geäußerte Befürchtung, dass derartig noch unspezifisch qualifizierte BA-Absolventen – weil niedriger bezahlbar – zwar Beschäftigungsmöglichkeiten finden könnten, dies aber zur weiteren Deprofessionalisierung pädagogischer Berufe beitragen würde.

Der Vorstand der DGfE hat sich bereits im Jahr 2001 für ein Experimentalprogramm mit gestuften erziehungswissenschaftlichen Studiengängen auch im Bereich der Lehrerbildung ausgesprochen. Angesichts der Dynamik des Bologna-Prozesses hat der DGfE-Vorstand überdies mehrere Dokumente zur Qualitätssicherung im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge im Jahr 2004 beschlossen; dies sind:

- das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft,
- die Akkreditierungskriterien für erziehungswissenschaftliche Studiengänge,
- eine Liste von Gutachtern für Akkreditierungsverfahren im Bereich der Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung,¹
- ein Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System und schließlich
- ein Beschluss zur Rolle des Staates in den bisherigen Staatsexamensstudiengängen (Lehrämter).²

Der DGfE-Vorstand hält den erreichten Standard einer universitären Lehrerbildung für alle Lehrämter einschließlich des Grundschullehramts für unverzichtbar; er hält die herkömmliche Zweiteilung in niedere und höhere Lehrämter mit Blick auf die akademische Ausbildung wie die beruflichen Anforderungen an Grund-, Haupt- und Realschullehrer nicht für gerechtfertigt. Es gibt keine Gründe für eine unterschiedlich umfangreiche wissenschaftliche Fundierung der akademischen Qualifikation von Grundschul- und Gymnasiallehrkräften. Gerade was die Letzteren angeht, kritisiert die im Jahr 2004 veröffentlichte OECD-Lehrerstudie über Deutschland³ das Ausmaß der fachlichen Qualifizierung zu Lasten der pädagogischen (berufswissenschaftlichen) Qualifizierung der Gymnasiallehrer. Ausschließlich Besoldungsgesichtspunkte (Beibehaltung der Einstufung in den gehobenen Dienst), dürfen nicht weiterhin Umfang und Qualität der Ausbildung der Lehrkräfte für die Grund- und Hauptschule und in einigen Ländern auch für die Realschule definieren. Der DGfE-

¹ Gemeinsam mit dem Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag (EWFT).

² Dokumente z.T. unter <http://www.dgfe.de> abrufbar.

³ OECD: Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern (Länderbericht: Deutschland) v. September 2004, in: <http://www.kmk.org/aktuell/home.htm> bzw. in englischer Sprache in: <http://www.oecd.org/els/education/teacherpolicy>.

Vorstand ist weiterhin der Ansicht, dass in das Studium integrierte und universitär begleitete Praktika unverzichtbar sind, eine vorgezogene Praxisphase jedoch dem Anliegen eines (berufs-) wissenschaftlichen Master-Studiums abträglich ist.

Nach Auffassung des DGfE-Vorstands ist ein Nebeneinander gestufter und grundständiger Lehrerbildungsstudiengänge aus Gründen der Lehr- und Studienpraxis in den Universitäten, aus Mobilitätsgründen und hochschulpolitisch nicht sinnvoll. Dass die Kultusminister einzelner Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen) an den staatlichen Lehramtsstudiengängen festhalten wollen, ist besonders ärgerlich angesichts einerseits bislang nicht aufgehobener einstimmiger KMK-Beschlüsse und andererseits des in den vergangenen Jahren ausgeübten politischen Drucks auf die Universitäten, nicht erst ein Experimentalprogramm BA/MA-Lehrerbildung, sondern gleich dessen flächendeckende Einführung vorzubereiten.

Das Gesamtkonzept der DGfE für die Lehrerbildung im BA/MA-System⁴ umfasst ein dreijähriges Bachelor- und ein zweijähriges Master-Studium. Dabei geht die DGfE von einem einheitlichen Strukturmodell für alle Lehramtsstudiengänge aus, das aus vier Elementen besteht: zwei Unterrichtsfächern, den Fachdidaktiken und der Berufswissenschaft, d.h. Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie und Soziologie, sowie dem Element Berufsorientierung, zu dem je ein außerschulisches Berufs- und ein Schulpraktikum gehören. Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft ist Bestandteil beider Studienphasen. Im polyvalenten Bachelor-Studium nehmen die beiden Fächer großen Raum ein; ihr Studium soll Zugänge auch zu nicht-schulischen Berufsfeldern eröffnen. Mit den Studieneinheiten des Kerncurriculums werden erziehungswissenschaftliche Grundlagen vermittelt, die nicht nur auf das Berufsfeld Schule, sondern auch auf andere pädagogische Berufsfelder vorbereiten. Für professionalisierte Tätigkeiten in pädagogischen Berufsfeldern hält die DGfE ein entsprechend profilierendes MA-Studium für unverzichtbar. Mit dem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft wird das Ziel verfolgt, universitätsübergreifend allen Studierenden einen gemeinsamen Grundbestand erziehungs-

⁴ Fassung vom 21. Oktober 2004.

vertiefenden Vorbereitung auf den Lehrerberuf; in diesem hat deshalb das Studium der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken in Verbindung mit zwei obligatorischen Schulpraktika besonderes Gewicht. Das Master-Studium ist schulartspezifisch angelegt. Im Rahmen des insgesamt fünfjährigen Studiums, das ausschließlich die universitäre Ausbildungsphase umfasst, sind wie in allen kombinierten BA/MA-Studiengängen insgesamt 300 Leistungspunkte zu erwerben. Die Aufnahme in den Vorbereitungsdienst erfolgt auf der Basis der beiden akademischen Abschlüsse.

Schaubild 1: Dreijähriger Bachelor-Studiengang (180 LP)				
1. Fach	2. Fach	Berufswissenschaft		Bachelor-Arbeit
64 LP (= 43 SWS)	64 LP (= 43 WS)	Berufsorientierung 12 LP (= 8 SWS) incl. Industrie- oder Dienstleistungspraktikum	-Erziehungswissenschaft -Pädagogische Psychologie -Soziologie 18 LP (= 12 SWS) plus Schulpraktikum mit Begleitveranstaltungen 15 LP (= 10 SWS)	7 LP
64 LP	64 LP	12 LP	33 LP	7 LP

Schaubild 2: Zweijähriger Master-Studiengang (120 LP)			
Schulbezogene Fortsetzung Fächerstudium	Fachdidaktiken	Berufswissenschaft	Master-Arbeit
(1. Fach + 2. Fach) (je 15 LP)	(1. Fach + 2. Fach) 18 LP (= 12 SWS) plus je 1 fachdidaktisches Praktikum (7-8 LP)	Schulstufenbezogene berufsqualifizierende Schwerpunktsetzung und Kompetenzentwicklung: Erziehungswissenschaft Pädagogische Psychologie Soziologie	
30 LP (= 20 SWS)	15 LP (= 10 SWS)	42 LP (= 28 SWS)	15 LP
30 LP	33 LP	42 LP	15 LP

Abkürzungen:

BA Bachelor

MA Master

LP Leistungspunkte

SWS Semesterwochenstunden

Schaubild 3: Kerncurriculum Erziehungswissenschaft im Bachelor-Studiengang	
Studieneinheit 1: Grundlagen von Erziehung und Bildung Aufgaben: Unterscheidung zwischen lebensweltlichen pädagogischen Vorstellungen und erziehungswissenschaftlichen Denkweisen; Befähigung, pädagogische Probleme begrifflich einzugrenzen, in ihrem geschichtlichen Kontext zu verstehen und theoretische Ansätze zu differenzieren sowie ersten Einblick in ihre spezifischen Methoden zu gewinnen.	
1.1	Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen (insbesondere Erziehung, Sozialisation, Lehren und Lernen, Unterricht, Bildung, Ausbildung, Generation und Lebenslauf)
1.2	Erziehungswissenschaftlich besonders relevante methodische Ansätze (z.B. pädagogisches Fallverstehen, Hermeneutik, Phänomenologie, Diagnostik, Evaluation, Bildungsstatistik)
Studieneinheit 2: Gesellschaftliche, politische und rechtliche Rahmenbedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung Aufgaben: Einführung in empirische und sozialhistorische Bedingungen pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen in nationaler und internationaler Perspektive; Befähigung zur kritischen Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischen Aufgabenstellungen im Hinblick auf ihre historischen, kulturellen, politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen; Befähigung zur Beurteilung und Entwicklung von Handlungskonzepten.	
2.1	Theorien, Funktionen und geschichtliche Aspekte von Bildungs- und Erziehungseinrichtungen
2.2	Bildungspolitik, Bildungsrecht und Bildungsorganisation sowie Systeme der sozialen Sicherung unter Einschluss international vergleichender Fragestellungen
2.3	Differenz und Gleichheit, kulturelle und soziale Heterogenität
Studieneinheit 3: Tätigkeitsfeld Schule Aufgaben: Einführung in schul-, sozialisationstheoretische und didaktische Konzeptionen, von Schule und Unterricht, Anleitung zu theoretisch geleiteter methodischer Beobachtung und Analyse der Schulwirklichkeit, Reflexion der im Praktikum gesammelten Erfahrungen und Verknüpfung dieser mit dem erworbenen theoretischen Wissen.	
3.1	Einführung in die Schulpädagogik: Schultheorie, Sozialisationstheorie, Curriculumtheorie – Unterrichten und Erziehen als Kerntätigkeiten im Lehrberuf
3.2	Vorbereitung, Begleitung und Auswertung eines Schulpraktikums, das gleichzeitig als Orientierungshilfe bei der weiteren Studienwahl dient.

Schaubild 4: Kerncurriculum Erziehungswissenschaft im Master-Studiengang	
Studieneinheit 1: Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens <i>Aufgaben:</i> Erweiterung und Vertiefung der in Studieneinheit 1 des BA-Studiums erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten	
1.1	Geschichte und Theorien der Erziehung und Bildung
1.2	Aufgaben und Handlungswissen im Lehrberuf
Studieneinheit 2: Grundlagen professionsorientierter Forschungsmethoden <i>Aufgaben:</i> Einführung in erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden; Befähigung zur Unterscheidung und Anwendung von Forschungsverfahren	
2.1	Qualitative und quantitative Methoden
2.2	Exemplarische Erprobung im Rahmen forschenden Lernens
Studieneinheit 3: Professionspezifische Vertiefung <i>Aufgaben:</i> Berufsbezogener Kompetenzerwerb insbesondere in den Feldern Entwicklung und Lernen; Unterrichten und Erziehen; Umgang mit Heterogenität; Schulentwicklung.	
3.1	Kognitive, motivationale und emotionale Bedingungen des Lernens, selbstgesteuertes Lernen
3.2	Pädagogische Diagnostik und Beratung; Lernentwicklung und -förderung
3.3	Planung, Organisation und Auswertung von Unterricht
3.4	Funktionen und Formen schulischer Leistungsbeurteilung
3.5	Gleichheit und Differenz: Alter, Geschlecht, kultureller und sozialer Hintergrund, Leistungsfähigkeit, Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen
3.6	Schulprogrammarbeit, Unterrichtsmanagement, Evaluation
3.7	Erforschung und Gestaltung von Schule, Analyse von Kooperations- und Kommunikationsstrukturen, Teamentwicklung, Konfliktlösungsstrategien

Quelle: <http://www.dgfe.de> (Entwurf vom 21.10.2004).

Das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut (ACQUIN) und auch die anderen deutschen Akkreditierungsagenturen haben bislang keine Beschlüsse gefasst, welche die Mitwirkung von Staatsvertretern in Akkreditierungsverfahren betreffen. ACQUIN ist allerdings im Rahmen eines Akkreditierungsverfahrens im Jahr 2004 mit dem Wunsch eines Landeskultusministeriums konfrontiert worden, der die Beteiligung eines Staatsvertreters in den Fachausschüssen oder Gutachtergruppen und die Einräumung eines Vetorechtes für diesen Vertreter zum Gegenstand hatte. Letzteres ist zu Recht zurückgewiesen worden.

Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (18.02./01.03.2002; 10.10.2003; Entwurf vom 15.05.2004)⁵ sehen auch für die bisher staatlich geregelten Studiengänge (insb. Lehrämter, Medizin, Rechtswissenschaft) gestufte BA/MA-Studiengänge vor. Der Entwurf vom Mai 2004 macht für solche Lehrämter, die bisher dem gehobenen Dienst zugeordnet sind, Abstriche von der Mindestleistungspunktzahl (statt 300 nur 240; »kleiner Master«) und wertet diese – insoweit in Abweichung von den Bologna-Beschlüssen – gegenüber anderen Master-Studiengängen ab. Die Motive habe ich schon genannt. Die Differenzierung ist, wenn die deutschen PISA-Befunde zu den Leistungen deutscher Sekundarstufenschüler als Anforderungen an eine Reform der Lehrerbildung verstanden werden, disfunktional. Die Verfasser des genannten KMK-Beschlusses halten an der staatlichen Verantwortung für BA/MA-Studiengänge fest, welche die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermitteln. Hierzu werden unterschiedliche mögliche Ansätze genannt wie (1) die Beibehaltung der ersten Staatsprüfung und die Verleihung akzessorischer BA/MA-Grade, (2) die Feststellung der Gleichwertigkeit des MA-Abschlusses mit der ersten Staatsprüfung auf der Basis verbindlicher Prüfungsvorgaben, (3) die staatliche Festlegung von Zugangsvoraussetzungen zum Master-Studium und (4) die Gewährleistung staatlicher inhaltlicher und verfahrensmäßiger Prüfungsanforderungen durch Zielvereinbarungen mit den Hochschulen auf der Grundlage von Standards für die Absolventen (»Lehramtskompetenz«).

⁵ Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, KMK-Beschluss vom 10.10.2003, in: KMK-Beschlussammlung Nr. 1908, i.d.F. vom 17.05.2004 (Entwurf).

Die Ausbildung der staatlichen Funktionsebenen bedarf, soweit es sich um hoheitliche Tätigkeiten handelt (Beispiele: Richter, Staatsanwälte), sicherlich der staatlich mitverantworteten Qualitätssicherung. Ob dasselbe wirklich auch für die Bereiche der staatlichen Daseinsvorsorge gilt (Beispiele: Lehrer, Ärzte), mag etwa mit Blick auf die Ingenieurberufe, für die es traditionell keine Staatsprüfungen gibt, bezweifelt werden. Ich gehe im folgenden davon aus, dass der Staat im gesamten Hochschulwesen eine Mitverantwortung für effiziente Formen der Qualitätssicherung hat, die im Falle des Personals für das öffentliche und weitgehend staatliche Schulwesen weiter reichen mag als in anderen Studiengängen.

Das erste Staatsexamen für Lehrer hat sich – dies dürfte auch in den anderen staatlich regulierten Studiengängen nicht grundsätzlich anders sein – weder als Instrument der staatsorientierten Personalselektion noch als Instrument der quantitativen Bedarfssteuerung und weder als Mittel der Orientierung auf staatliche Berufe noch als Qualitätssicherungsinstrument bewährt. Im Übrigen sei daran erinnert, dass die vollständig in staatlicher Hand liegende zweite Ausbildungsphase dieser Funktion in ausreichendem Maße dienen kann. Dies gilt bei entsprechender Ausgestaltung der Referendarausbildung für Lehrkräfte auch bei einer wünschenswerten Verkürzung auf zwölf Monate. Im Rahmen des Bologna-Prozesses wäre die Ausgestaltung der BA/MA-Lehramtsstudiengänge als staatlich regulierte Studiengänge systemfremd. Die BA/MA-Abschlüsse sind genuine Hochschulabschlüsse, welche nach den Bologna-Beschlüssen neuen Formen der Qualitätssicherung durch Akkreditierung und Evaluation unterliegen; überdies wäre angesichts der weitgehend studienbegleitenden Prüfungen eine Beteiligung von Staatsvertretern allenfalls bei der Beurteilung der Master-Arbeit praktikabel. Im Übrigen widerspricht eine derartige staatliche Beteiligung auch dem internationalen Trend und dem weitgehenden Konsens in Deutschland, den Universitäten mehr Freiräume und Verantwortung zu geben und ihr Leistungsniveau über Qualitätssicherungssysteme zu gewährleisten. Ebenso sind separate, an die Hochschulprüfung anschließende Eingangs- oder Wettbewerbsprüfungen für die Zulassung zur berufspraktischen Ausbildung, wie sie in

Frankreich bestehen, abzulehnen,⁶ da sie zur Entwertung der Hochschulabschlüsse führten.

Die geeigneten Instrumente zur Wahrnehmung seiner besonderen Verantwortung, die der Staat für die Qualitätssicherung im Bereich der Lehramtsstudiengänge hat, sind Strukturvorgaben und Qualitätsanforderungen. Beide fasse ich unter dem Begriff der Mindeststandards zusammen: (1) Die strukturellen Mindeststandards beziehen sich neben den allgemeinen Anforderungen zur Modularisierung und zum Leistungspunktsystem auf die Art und Zahl der zu studierenden Studienfächer, auf den Umfang der Fachdidaktik, die Elemente Berufsorientierung (BA) und schulartspezifische Berufsqualifizierung (MA), die Studiendauer und die berufswissenschaftlichen Anteile; (2) die inhaltlichen Mindeststandards beziehen sich insbesondere auf das erziehungs- und berufswissenschaftliche Kerncurriculum und die praktischen Studienanteile; (3) die qualitätsbezogenen Mindeststandards betreffen die Definition und Dokumentation der Studienleistungen sowie Akkreditierung und Evaluation. Die Kultusministerkonferenz sollte sich auf derartige Standards verständigen, um die Qualität und Mobilität im Lehrerberuf bundesweit zu gewährleisten.

Die Einhaltung dieser Standards ist durch Akkreditierungs- und Reakkreditierungs- bzw. Evaluationsverfahren zu sichern; diese Aufgabe sollte deshalb in der Verantwortung der entsprechenden Agenturen liegen. Für die Wahrnehmung dieser Aufgaben sind keine Sonderregelungen erforderlich, da die Agenturen die Voraussetzungen ihrer Akkreditierung gewährleisten müssen und sich selbst der Reakkreditierung zu stellen haben. Diese Verfahren sind staatlich reguliert und erfolgen im Akkreditierungsrat unter staatlicher Mitwirkung. Darüber hinaus können staatliche Repräsentanten in den Gutachtergruppen und Fachausschüssen in der Funktion von Vertretern der beruflichen Praxis mitwirken; diese sollten zweckmäßigerweise erfahrene Lehrkräfte aus der Schulpraxis sein. Die Beanspruchung eines ausschlaggebenden Einflusses (Veto o.ä.) ist inakzeptabel; dies widerspräche dem Konzept der staatsfreien Studiengangakkreditierung.

⁶ Vgl. Wissenschaftsrat Drs. 5460/02 vom 15.11.2002, S.89.

5.2.

Qualitätssicherung im Online-Studium

Qualitätssicherung im Online-Studium – Erfahrungen aus dem Projekt Virtuelle Fachhochschule

Michael Bischoff

Rolf Granow

Die Virtuelle Fachhochschule (VFH) – entstanden aus dem gleichnamigen vom BMBF geförderten Projekt im Rahmen des Förderprogramms zur „Nutzung weltweit verfügbaren Wissens für Aus- und Weiterbildung und Innovationsprozesse“ – stellt heute einen Verbund von sieben Fachhochschulen verteilt auf sechs Bundesländer dar.

Der kooperative Ansatz – bei dem die Hochschulen gemeinsam Inhalte und Lernangebote liefern und nutzen – erforderte frühzeitig die Einführung von qualitätsbestimmenden Prozessen und Qualitätssicherungsmaßnahmen. Dazu zählen u. a. didaktische und ergonomische Evaluationen der Produkte, die Einführung eines verbindlichen Styleguide und eines definierten und dokumentierten Produktionsprozesses, detaillierte Betreuungsrichtlinien sowie die Schulung der für die Erstellung und Betreuung des Lernangebotes verantwortlichen Personen.

Zunehmend gewinnt auch die Frage nach Transparenz und Differenzierbarkeit von Online-Bildungsangeboten an Bedeutung. An der FH Lübeck wurden vor diesem Hintergrund im Rahmen eines weiteren Projektes neue Lernkonzepte und Vorlagen modelliert und entwickelt, die aktuelle und überprüfbare Anforderungen von Quasi-Standards (SCORM,¹ LOM,² IMS³) und Empfehlungen (PAS 1032)⁴ berücksichtigen und die darüber hinaus die Produktion und Wartung von Lernkursen wirtschaftlich effizienter und vorhersagbarer gestalten.

¹ Sharable Content Object Reference Model, s. <http://www.adlnet.org/>

² Learning Object Metadata, s. <http://ltsc.ieee.org/wg12/>

³ Instructional Management System, s. <http://www.imsproject.org/>

⁴ PAS (Publicly Available Specification) 1032-1 und 2 Aus- und Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung von e-Learning – Referenzmodell für Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung (download unter: <http://www.beuth.de>)

Mehr als sieben Jahre sind vergangen, seit das BMBF eine bundesweite Initiative zur „Nutzung weltweit verfügbaren Wissens für Aus- und Weiterbildung und Innovationsprozesse“ mit einem gleichnamigen Förderprogramm und fünf Bundesleitprojekten ins Leben gerufen hat. Hochschulen waren Beteiligte oder sogar Hauptakteure in einigen dieser Projekte wie dem FIZ Chemie, L3 oder der Virtuellen Fachhochschule.

Mit diesen Projekten sollten der Anschluss an die weltweiten Entwicklungen im eLearning erreicht sowie die wirtschaftlichen Potenziale des Mediums auf nationaler Ebene gestärkt werden. Aktionsprogramme der EU zur Förderung der Informationsgesellschaft folgten, z.B. im Jahr 2000 die Lissabon Strategie mit dem Ziel, „...Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt mit mehr Arbeitsplätzen und besserem sozialem Zusammenhalt zu machen...“ (Lissabon, 2000) und aufbauend darauf im Jahr 2002 eEurope 2005 (eEurope 2005: Eine Informationsgesellschaft für alle, Sevilla 2002) zur „Förderung sicherer Dienste, Anwendungen und Inhalte auf der Grundlage einer weithin zugänglichen Breitband-Infrastruktur“ das „zu einem Umfeld, das private Investitionen und die Schaffung von Arbeitsplätzen begünstigt, sowie zu einer Steigerung der Produktivität und moderneren öffentlichen Dienstleistungen führen soll“. In diesen wirtschafts- und gesellschaftsorientierten Programmen wird die Rolle des eLearning als Basis für nachhaltige ökonomische Entwicklungen betont.

In der Zwischenzeit hat der Internet- und eLearning-Hype bei innovativen Lehr- und Lernszenarien der Hochschulen in Deutschland trotz der auf europäischer Ebene formulierten Bedeutung der Technologie einen massiven Attraktivitätsverlust erlitten. Erkennbar ist dies am deutlichsten an dem in vielen Hochschulen mit breitem Konsens manifestierten terminologischen Rückzug vom eLearning auf das Blended-Learning. Ursachen für diese Entwicklung lassen sich auf verschiedenen Ebenen ausmachen – begonnen bei der verhaltenen Nachfrageentwicklung für eLearning-Angebote über die unerkannten oder ungenutzten Anwendungspotenziale in der Wirtschaft, das fehlende Vertrauen in die Neuen Medien durch eine geplatzte Internet-Blase, mangelnde Erfahrungen in der Kostenentwicklung und über Folgekosten für Online-Bildungsprodukte bis hin zur fehlenden Profilschärfe des eLearning-Nutzers, die das Produktmarketing

erheblich erschweren. Entscheidend dürften den Rückgang des Interesses am eLearning an den Hochschulen jedoch die schlechten Erfahrungen mit der Entwicklung eigener Lernsoftware und Lernplattformen geprägt haben. Diese umfassten hohe Kosten für die Entwicklung und Produktion, die Schwierigkeiten mit der Technologie (z.B. Anpassung an verschiedene Internet-Umgebungen), die Notwendigkeit und die hohen laufenden Kosten für die Erhaltung, Wartung und Aktualisierung der Produkte sowie der nicht zu vernachlässigende Betreuungsaufwand für online-Lernende. Die beiden letzten Punkte stellten eine besondere Enttäuschung für die Hochschulen dar, da sie die teilweise herrschende Hoffnung zunichte machten, preiswert Materialien einmal erstellen und dann lange Zeit möglichst in Kooperation verschiedener Hochschulen verwenden zu können. Zwei Gründe, dass diese Hoffnungen enttäuscht wurden liegen

- in den noch bis vor wenigen Jahren fehlenden Mitteln eLearning-Produkte, didaktisch sinnvoll und preiswert herzustellen und
- in fehlenden Standards, die über eine Vereinheitlichung von Merkmalen die Erstellung, den Austausch und die kooperative Nutzung von eLearning-Produkten verbunden mit reproduzierbaren und nachhaltig gültigen Qualitätsspezifikationen gewährleisten.

Im Bundesleitprojekt „Virtuelle Fachhochschule“ wurden in den Jahren 1998 – 2004 die Studiengänge Medieninformatik (Bachelor und Master) und Wirtschaftsingenieurwesen (Bachelor) kooperativ als Online-Studium aufgebaut. Der Bachelor-Studiengang Medieninformatik wurde im Jahr 2001 im Verbund von sechs Hochschulen in verschiedenen Bundesländern in Betrieb genommen. 2002/03 folgte der Bachelor-Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen und 2004 der Master-Studiengang Medieninformatik. Derzeit belegen ca. 1000 Studierende an sieben verschiedenen Hochschulen Module aus diesen Studiengängen. Insgesamt umfasst der Fächerkanon der VFH ca. 50 Studienmodule mit einem Lernumfang von je 150 Stunden, entsprechend 4 SWS.

In einem Folgeprojekt, gefördert durch das Land Schleswig-Holstein und die EU, wird die Kompetenz der FH Lübeck, die auch die Federführung im Projekt VFH hatte, gestärkt, indem hier eine Plattform für die akademi-

sche Online-Weiterbildung des Landes mit weiteren Lerninhalten internationaler Studiengänge aufgebaut wird.

Schwerpunkt dieses neuen Projektes ist es, die Kenntnisse und Erfahrungen in Produktion, Betreuung und Marketing von eLearning-Projekten in Hinblick auf eine wirtschaftliche Optimierung des eLearning zu nutzen, Dienstleistungen in diesem Umfeld Partnerhochschulen und der Wirtschaft anzubieten und damit die international prognostizierten ökonomischen Potenziale der Online-Weiterbildung zu erschließen.

Serviceentwicklung an der FH Lübeck

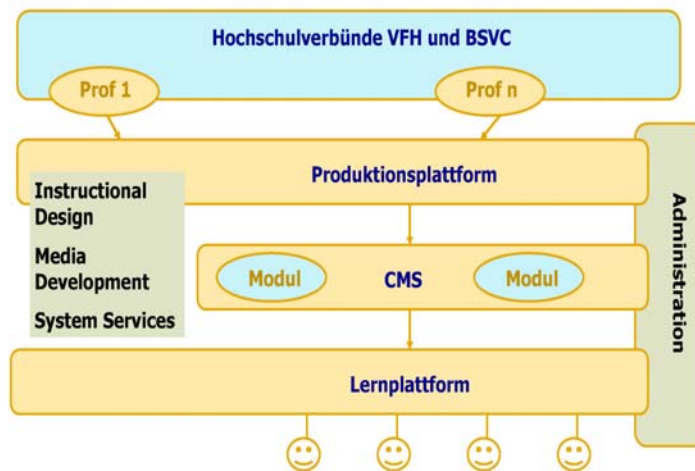


Abb. 1: eLearning-Services der FH Lübeck

Qualitätsgesichtspunkte stellen in diesem Zusammenhang die für die Wirtschaftlichkeit entscheidenden Faktoren dar und zwar in verschiedenen Wirkungsbereichen:

- Im Zuge der Vermarktung und der Akkreditierung der Produkte (Lernmodule, Studiengänge, Weiterbildungsangebote)
- Bei der gemeinschaftlichen Nutzung der Produkte durch verschiedene Organisationen (Hochschulen, Wirtschaft etc.)
- Bei der Entwicklung, Pflege und Aktualisierung der Produkte

- Bei den Produktionsabläufen vom Authoring, über das Instructional Design, die Produktion und die Betreuung der Produkte
- Als Orientierungsmerkmal für die Kundenbedürfnisse (Angebots-Transparenz).

Die Akkreditierung von Online-Studiengängen – wie sie die Studiengänge Medieninformatik und Wirtschaftsingenieurwesen der VFH durchlaufen haben – steckt noch in den Kinderschuhen. In den kommenden Jahren wird es mit Sicherheit weitergehende Anstrengungen geben, spezifische Kriterien für Online-Lehr- und Lernangebote zu entwickeln. Diese unterscheiden sich in Teilen deutlich von den Kriterien für Präsenzstudiengänge. Als Beispiele sind zu nennen die Bedeutung der Lernmaterialien und ihrer Interaktivität, der Betreuungsqualitäten in virtuellen Lernumgebungen sowie die didaktische Modellierung von eLearning-Modulen. Bei kooperativen Lernangeboten, d.h. Lernangeboten, die von mehreren Hochschulen oder Institutionen gemeinsam genutzt werden – im Falle der VFH sind das alle Studienmodule der gemeinsamen Studiengänge – stellen die Nutzungspartner mit bestimmten Qualitätsstandards sicher, dass sowohl gewisse gut definierte Anforderung an Bedienung, die didaktischen Modelle und die Ergonomie erfüllt sind, als auch, dass eine technische Kompatibilität mit den individuell verwendeten Soft- und Hardwareprodukten besteht.

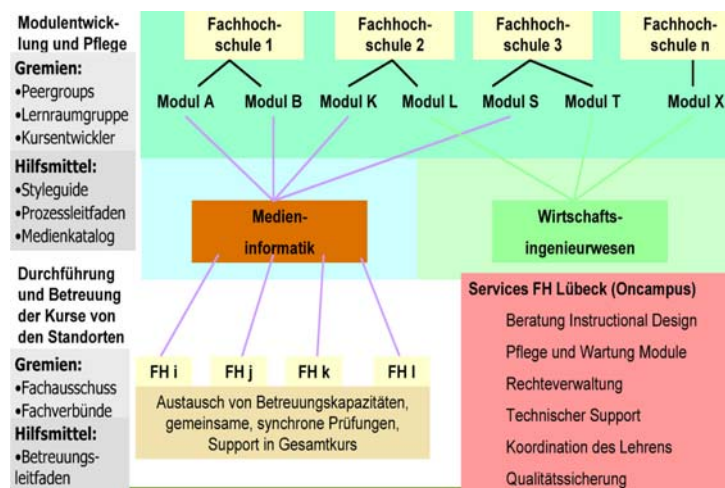


Abb. 2: Kooperatives Online-Lernangebot

Eine ökonomische Pflege, Wartung und Aktualisierung der Lernmodule setzt eine umfassende Beschreibung aller Komponenten, der Rechte auf eingesetzte Materialien, der Versionen der Produktionssoftware sowie einheitliche Vorlagen für das grafische und das didaktische Design voraus.

Die Produktion der Lernmodule selbst setzt wieder reproduzierbare und gut beschriebene Produktionsabläufe voraus. Bestandteile sind Produktionshandbücher, Prozessleitfäden, Medienkataloge und Styleguides. Sie bilden die Grundlage für eine reibungslose Zusammenarbeit beginnend vom ersten Textentwurf der Lerninhalte, über das Storyboarding, das Instructional Design bis hin zum fertigen Produkt.

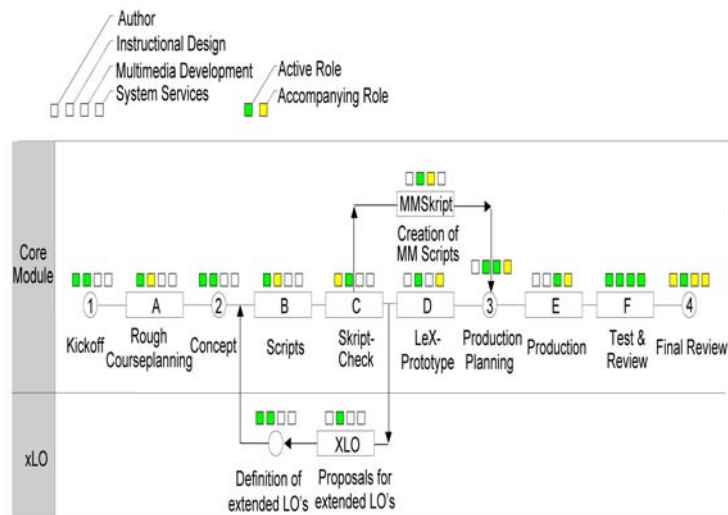


Abb. 3: Definierter Produktionsprozess

Letzten Endes müssen Qualitätskriterien im Sinne des Verbraucherschutzes verbindlich so definiert sein, dass die Kunden (Hochschulen, Wirtschaft, Privatnutzer) die Möglichkeit einer gezielten Produktauswahl haben.

Einen Überblick über Qualitätsmaßnahmen, die derzeit im Online-Studium der FH Lübeck/Oncampus greifen, liefert die folgende Liste:

- Didaktische und ergonomische Evaluationen
- Definierte Produktionsprozesse
- Verbindlicher Styleguide (Projekt-weit)
- Erprobter Medienkatalog
- Etablierte Pflegezyklen
- Ausführliche Dokumentation der Kurskonzepte
- Detaillierte Betreuungsrichtlinien
- Intensive Schulung von Betreuern, Autoren und Managern
- Implementierung nationaler und internationaler Empfehlungen und Quasi-Standards – SCORM, IMS, LOM, PAS 1032

Der Frage nach vereinheitlichten Qualitätsstandards widmen sich derzeit verschiedene nationale und internationale Normenausschüsse – international der IEEE, national der DIN. Bislang wurden hier lediglich Spezifikationen bzw. Quasistandards (LOM, SCORM, IMS, PAS) formuliert, die allerdings voraussehbar und in absehbarer Zeit in konkrete Normen münden werden.

Zukünftig werden sich eLearning-Angebote nur auf dem Markt behaupten können, wenn ihre Nachhaltigkeit zu Beginn der Planungen sorgfältig untersucht und sichergestellt wird. Die Grundlage dafür bietet ein umfassend definierter Satz an Qualitätskenngrößen und Qualitätsmaßnahmen. Diese erfordern einen erheblichen Fundus praktischer Erfahrungen und finanzieller Mittel. Im Zuge der Professionalisierung bei der Entwicklung von eLearning-Angeboten können die entsprechenden Erfahrungen durch externe Dienstleistungen oder strategische Partnerschaften in die hochschuleigenen Entwicklungen von Online-Studienprogrammen integriert werden. Damit besteht auch für Hochschulen, die in die Online-Lehre neu einsteigen wollen, eine gute Grundlage für zukunftssichere und marktfähige Bildungsangebote.

Quality Assurance in Distance Education

Elizabeth Manning

Introduction

This paper focuses on the specific case study of the British Open University in the context of the quality and standards laid down by the Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) in the UK. It will demonstrate not only what procedures are in place to meet the requirements of the QAA but also in what way a large distance learning institution like the OU faces different challenges, compared with its more traditional counterparts.

The Open University: a short background

The Open University was established in 1971 'specifically and distinctively to provide open learning opportunities to students to study with the University from a distance on a part-time basis while continuing with other commitments'.¹ Recent (2000/1) figures indicate that 79 Percent of students are in employment. Still the UK's largest university with 190,000 students, whose average age is 33, taking 240,000 courses at undergraduate level and 24,000 postgraduate students, its original mission remains strong. That mission is to be open as to people, as to places, as to methods, as to ideas. The concept of openness, in which students at undergraduate level may register – and indeed are encouraged to do so – with few, if any, previous academic qualifications, was one which raised a number of questions at the HRK conference. Participants in the seminar were interested to know whether the OU was an 'elite' institution. I was able to confirm that the University recently retained its top five ranking of UK universities in The Sunday Times 2004 University Guide with respect to its teaching quality.

Course production and presentation

The production of courses takes place at the OU's headquarters at Milton Keynes, where its full-time academic staff from nine faculties and two

¹ Report of the Institutional Audit by the Quality Assurance Agency for Higher Education, August 2004, p.4

institutes, together with the central administration, are based. The courses use a range of media: printed course materials are still regarded as the principal medium, although there are an increasing number of purely online courses. (It is not the intention to replace printed course texts by online delivery except where appropriate; however the potential for specialist software support through, for example, computer-mediated conferencing is being exploited and will continue to be so.) The familiar television programmes which complement the course texts, produced and networked by the BBC, are being replaced by video cassettes and interactive CDroms. Face-to-face provision, such as tutorials or day schools, are offered for many courses, but are proving to be less popular with students, whose daily lives are increasingly busy. A range of residential schools, particularly in Science, is also offered. The presentation of those courses is undertaken through thirteen regional centres. It is these centres which appoint and support the 8000 part-time tutors (associate lecturers); provide, among other things, the advice, guidance and support to students according to their individual needs, and arrange tutorial and examination centres. However, there are strong links between regional centres and Milton Keynes, not least through the team of regional academics, or staff tutors/regional managers, whose responsibility lies in both places.

It is not possible within the scope of this paper to do justice to the detail of our quality procedures nor to refer specifically to the requirements for academic quality and standards of the QAA which we have addressed in an institutional audit earlier this year. Further information on both may be accessed through the OU's website. Instead I am providing a general overview from my personal perspective as someone based in a regional centre.

The embedding of quality procedures

Quality in the OU has always been of paramount importance. We have had to be seen to be as good as our traditional counterparts because of widespread initial scepticism about both distance learning and about our openness. Our course materials have always been in the public domain: our television programmes were viewed by a much wider public than those studying our courses, and the course materials themselves are still

(unofficially) used by academics from other institutions as well as by friends and relatives of students. The dialogic relationship adopted in our teaching texts between the course author and the student and facilitated by the course tutor, remains a model of good practice. With such public scrutiny, our quality processes have had to be thorough and sound. Each course, for example, which has to be consistent with the institutional curriculum and awards strategy, goes through an extensive approval process. External assessors are contracted from the point of planning to assess, among other things, the structure, balance, coverage and level of overall content of the course, and to provide ongoing feedback. The course itself is written by a team of academics, editors and designers – and scrutinised by a number of critical readers – which means that peer review takes place at each stage of drafting. Developmental testing also forms part of the production of the process. Student workload is an on-going issue, having a significant impact on retention rates, and must be anticipated, using established formulae.

The review process is also intensive: courses are reviewed annually, but particularly so after the first year of presentation, mid-way through the course life and if there is a proposal to extend it or remake it. The Institute of Educational Technology also undertakes regular surveys of students so we know why they apply for specific courses, who they are, why they might withdraw, what they enjoyed about their studies, what they went on to do, etc.

What students value/do not value

It has been recently confirmed that students particularly value the quality of the course materials and the logistics which ensure they receive them at the right time; having the support of a personal tutor; the range of the curriculum, and the flexibility to ensure that they can still make progress with their studies when their work or domestic commitments become stressful, or take an examination in another part of the world where they may be working at that particular time. Less popular are certain levels of inflexibility; for instance, having to wait for the start of the course (an issue currently being addressed by the University); any mismatches, when a course does not match up to expectations; what is perceived to be excessive workload, as referred to above, and poor tuition. The latter can

range from relative inaccessibility of the tutor, to a late return of an assignment or to less than helpful feedback.

The course presentation dimension

The QAA, in its most recent Institutional Audit Report of August 2004, has identified two aspects of regional centres in particular as being areas of good practice. These relate to 'the arrangements for appointing, monitoring and supporting associate lecturers', and to 'the proactive stance of giving academic guidance and support to students'. There is a rigorous 'fair selection' process for associate lecturers, for which all selectors must be trained. New colleagues have a two-year probationary period. Their work, whether it is holding face-to-face sessions or marking assignments, is monitored by their staff tutor/regional manager and feedback is provided. The monitoring of assignments involves not only the quality of the feedback provided by the tutor to his or her students, but also ensuring that the grading is standard across the whole of the University for that particular assignment, as well as the length of time it has taken the tutor to mark the piece of work and return it. A system for formalising student feedback on their tutor will become operational soon. It is currently encouraged, but unofficial. An important part of a regional centre's work is to provide appropriate staff development to its associate lecturers, which may involve attending face-to-face events, engaging with a range of written materials or attending conferences to update them on their academic discipline. Associate lecturers may be called upon to monitor another's assignment marking, which is an excellent way of developing their own practice. Many are students of other courses themselves – as are full-time academics – an excellent reminder of what should be expected both from a course and from the tutor.

Support and guidance is offered through a student's regional centre from the point of initial enquiry, to his or her induction to the University, throughout his or her studies to completion. This is in addition to the academic support provided by the personal tutor. Despite the size of the institution, student-centredness is at the core of our operation. Every student is offered a core service, no matter whether they live in central London or whether they are the only student taking a course on a Greek island.

Is distance learning 'different'?

It is right that the QAA makes no differentiation between the OU and traditional institutions. The Agency seeks to ensure that 'the level of achievement that a student has to reach to gain an academic award ... should be at a similar level across the UK' and that 'appropriate teaching, support, assessment and learning opportunities are provided' to students. However, there are obvious differences in the way we operate, and these have to be conveyed to the auditors who come from the traditional HE sector. These differences also present a challenge to us, and will form the final part of this paper.

We are a large, national (and increasingly international) institution operating at a time of increasing change in HE. The QAA looks to the publication of reliable information: is it up-to-date, accurate and timely? In a complex, changing institution it is all too easy for units to focus on the task at hand and for each unit to do things in its own way. Establishing effective communication networks with an ever-increasing amount of information available is a particular challenge. The OU states that 'there is scope for variation in practice between different units'. Regional centres are a case in point: each has its own autonomy and is distinctive in its own way. For example, the urban London region is very different from Scotland, with its Highlands and Islands. There are 5,500 students taking courses in the EU and Switzerland, and it is not uncommon for there to be only one student in a particular country taking a particular higher level course. There must be a core service for all of our students, so that none is disadvantaged. The availability of online support services, which includes an induction package for new students and a range of skills development opportunities, provides a solution to many of these issues.

The open access policy, of which the University is proud, means that it is not just those with few, if any, previous academic qualifications, who are encouraged to register with us. There is no upper age limit, so that a tutor may have in his or her group students from 18 to over 80. There is great cultural diversity, especially in the cohort studying on mainland Europe, for whom English may not be their first language. The Open University is particularly suited to our 10,000+ students with special needs and/or additional requirements, for whom attendance at a conven-

tional university is not an option. A range of support is offered for these students, through a specific unit, including the assessment of their needs, making information and courses available in alternative formats, providing special facilities at residential schools. Feedback is sought to confirm that the support is appropriate.

Unlike recent school-leavers who attending university in order to obtain a specific degree qualification but perhaps with not much motivation, our students are registering with a wide range of study goals and are highly motivated. Whereas some indeed are studying to enhance their career prospects, it may not be necessary for them to complete a full degree in order to do so. A single course (a specific number of which will lead to a specific qualification) may be sufficient for them. For a retired student, who is studying primarily for interest, the completion of a course by passing the end-of-course examination or project, may not be considered necessary. There is much emphasis currently in the UK on the development of specific learning pathways which lead to a particular award. Each course and each award is required to have certain learning outcomes, and student choice which has been a feature of the OU since its inception and jealously guarded by students and staff alike does not rest easily with them. Up to now, the focus has been more on content. Following the recent QAA, the University is reviewing 'the effectiveness of its procedures for determining whether intended programme learning outcomes will be met through all pathways leading to named awards'. It is a challenge currently facing all universities, not just the OU.

Readers of this paper may be interested to read the final report of the Institutional Audit by the QAA concerning The Open University. It has been published on the QAA's website at: <http://www.qaa.ac.uk/reviews/default.asp> .

Alternatively the University has published a range of Fact Sheets relating to quality assurance and enhancement. These are accessible on: <http://www.open.ac.uk/> .

Ein Evaluationsmodell zur Qualitätssicherung virtualisierter Lehrangebote

Holger Horz

Claudia Winter/Manfred Hofer

1. Überblick

In den Projekten „Virtuelle Universität Oberrhein“ (VIROR) und Universitärer Lehrverbund Informatik (ULI) wurden neue multi- und telemediale Veranstaltungsformen in Verbindung mit konventionellen Hochschullehrangeboten entwickelt. Die an den Projekten beteiligten Inhaltsersteller derartiger Lehrangebote wurden durch eine systematische pädagogisch-psychologische Evaluation und Beratung unterstützt, die durch die Arbeitsgruppe Didaktik und Evaluation virtualisierter Lehre (AG DEvIL, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft II, Universität Mannheim) durchgeführt wurde. Ziel des Beitrags ist die Darstellung eines multiperspektivischen Evaluationsmodells, das der Arbeit zu Grunde lag und als Modell für eine Qualitätssicherung virtualisierter Hochschullehre angesehen werden kann.

2. Ein Modell zur Evaluation virtualisierter Hochschullehre

Das Ziel von Bildungsevaluation ist die systematische Sammlung von Informationen, um Bildungsprozesse zu optimieren. Bildungsevaluationen können zusätzlich die Funktion von Rechenschaftsberichten übernehmen. Unsere Evaluationen orientieren sich, ausgehend von bewährten allgemeinen Evaluationsmodellen (Stufflebeam, 2000; Wottawa, 2001) an einem Schema (Abb. 1), in dem vier Evaluationsformen unterschieden und aufeinander bezogen werden. Die vier Phasen des Evaluationsprozessmodells werden nachfolgend erläutert.

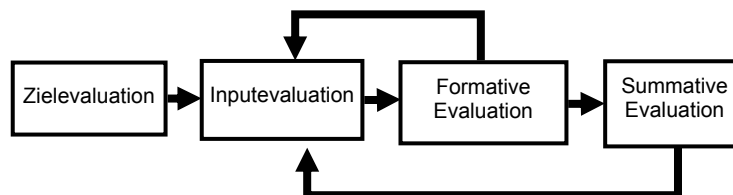


Abb. 1: Evaluationsprozessmodell der AG DEvIL

2.1. Zielevaluation

Ausgangspunkt zur Evaluation von Bedürfnissen und Problemen im Bildungssystem bildet die Phase der Zielevaluation. Hier werden Sichtweisen auf die Ausgangslage und die damit verbundenen Möglichkeiten und Probleme der beteiligten Gruppen (bestehende Hindernisse, verfügbare Ressourcen) erhoben, um daraus Zielvorstellungen für die zu ergreifenden Maßnahmen abzuleiten. Der Zielevaluation dienen diverse Evaluierungsmaßnahmen. Mit den Projektpartnern wurde eine Szenarioanalyse (Albers & Broux, 1999) durchgeführt, um eine gemeinsame Sichtweise aller unmittelbar am Projekt Beteiligten zu entwickeln, zu klären, welche Ziele erreicht werden können, welche Probleme bestehen und welche Ziele wahrscheinlich nicht erreichbar sind. Dabei wurden die bestehenden Bedingungen an den jeweiligen Hochschulen mit einbezogen. Weiterhin wurden durch eine kommunikationswissenschaftliche Begleitung die Sichtweisen von Studierenden und Lehrenden, die nicht unmittelbar an dem Projekt beteiligt waren, ermittelt. Diese Gruppen wurden zu ihren Einstellungen gegenüber dem Einsatz Neuer Medien in der Lehre umfassend befragt (Berghaus, 1999).

2.2. Inpotevaluation

Bei der Inpotevaluation geht es um die Sichtung und Ermittlung möglicher Interventionsformen, mit deren Hilfe die angestrebten Ziele erreicht werden können. Eine zentrale Aufgabe der Evaluation in den Projekten VIROR und ULI bestand darin, die Entwickler bei der Umsetzung der geplanten Innovationen virtueller Lehrmodule zu beraten. Ein frühzeitiger Beginn der Kontaktnahme sollte eine effektive Inpotevaluation gewährleisten. Deshalb wurde von Inhaltsanbietern erwartet, dass sie sich mindestens sechs Monate vor dem geplanten ersten Einsatz eines virtuellen Lehrmoduls an die AG DEViL wenden, um die pädagogisch-psychologische Begleitung in ihre Planungen einzubeziehen. Die wichtigste Aufgabe während der Phase der Inpotevaluation war es dann, Empfehlungen über den Einsatz bestimmter didaktischer Maßnahmen auszuarbeiten.

In der Inpotevaluation wie auch in den nachfolgenden Evaluationsphasen wurden die didaktischen Evaluationskriterien aus der nachfolgend dargestellten präskriptiven didaktischen Theorie abgeleitet. Anschließend wird ein multiperspektivisches Modell dargestellt, das auf weitere relevante

Perspektiven des Einsatzes virtualisierter Lehrmodule im Hochschulbetrieb hinweist und in das die didaktische Theorie integriert wurde.

2.2.1. Learning Cycle

Als didaktisches Modell für die pädagogisch-psychologische Evaluation virtueller Lehrmodule wurde der Learning Cycle (Mayes, Coventry, Thompson, & Mason, 1994) herangezogen. Er unterscheidet in idealisierter Form drei Phasen eines zyklischen Lernprozesses (Konzeptualisierung, Konstruktion, Dialog), in denen unterschiedliche kognitive Elaborations- und Konstruktionsleistungen stattfinden (vgl. Abbildung 2):

- **Konzeptualisierung:** Zuerst orientiert sich der Lernende über die Lerninhalte und exploriert diese mit dem Ziel einer ersten Interpretation der Inhalte. So kann er anschließend gedanklich und/oder handelnd mit den Lehrinhalten experimentieren.
- **Konstruktion:** Nach der ersten Konzeptualisierung der Lernthemen werden relevante Inhalte selektiert und zu subjektiv bedeutsamen Wissenseinheiten kombiniert. Nach einem anschließenden Klassifikationsprozess werden die neuen Wissenseinheiten in bestehende Wissensstrukturen integriert.
- **Dialog:** Ein Lernzyklus wird abgeschlossen, wenn eine Reflexion des Erlernten stattfindet (z.B. durch eine Diskussion mit anderen Lernenden oder in einer Mensch-Computer Interaktion). Auf diese Weise können neu erworbene Wissensinhalte restrukturiert werden.

Diese Lernkonzeption geht davon aus, dass ein Lernerfolg dann zu sichern ist, wenn Lerninhalte mehrfach verarbeitet werden. Anzumerken ist, dass das immanente Sequenzierungsprinzip des Learning Cycles (Lernphasen geringerer Elaboration der Lerninhalte sind vor höheren zu durchlaufen) keine Vorschriften über die Geschwindigkeit und Häufigkeit der Durchläufe macht.

Für die Evaluation virtueller Lehrmodule sind auch die Rahmenbedingungen außerhalb didaktischer Aspekte von Bedeutung, die sich positiv oder negativ auf die Integration virtueller Lehrmodule in die Hochschullehre auswirken. Dabei handelt es sich um Faktoren, die zumeist den Katego-

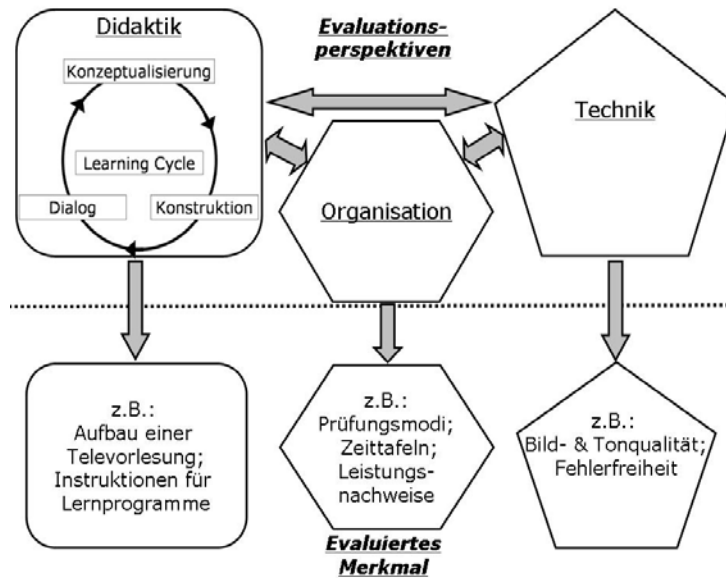


Abb. 2: Das DOT-Modell mit integriertem Learning Cycle.

rien organisationale und technische Rahmenbedingungen virtualisierter Hochschullehre zugeordnet werden können (Horz, Fries & Hofer, 2002, 2003; Horz, Hofer, Fries, Wessels, Haimerl & Winter, 2003; Horz, Wessels & Fries, 2002). In diesen multiperspektivischen Evaluationsansatz (Didaktik, Organisation, Technik, DOT-Ansatz) lässt sich der Learning Cycle integrieren, indem er dessen didaktische Spezifikation darstellt (vgl. Abbildung 2).

2.3. Formative Evaluation

Während der formativen Evaluation wird der Implementationsprozess fortlaufend in enger Kooperation mit den Inhaltserstellern begleitet. Es wird beobachtet und dokumentiert wie die Umsetzung der Arbeitspläne zur Zielerreichung erfolgt, wie relevante Prozessbeteiligte (z.B. Lehrende, Studierende) sich verhalten und welche materiellen und immateriellen Kosten entstehen. Auch werden Änderungen im geplanten Ablauf und deren Ursachen registriert. Die Befunde werden den Beteiligten schriftlich und mündlich zurückgemeldet, so dass der Prozess nachvollziehbar und

korrigierbar gemacht wird, was auf die Inputevaluation zurückwirkt (vgl. Abb. 1).

Weiterhin ist in der Phase der formativen Evaluation als auch der nachfolgenden summativen Evaluation unter Bezugnahme auf den DOT-Ansatz eine situierte Betrachtung des Einsatzes virtueller Lehrmodule sinnvoll (Fricke, 2000). So ist zunächst eine explizite und systematische Betrachtung der Lernumwelt vorzunehmen, in der vor allem die organisationalen Aspekte für den erfolgreichen Einsatz eines Lehrmoduls gegeben sein sollten (z.B. Anerkennung der mit virtuellen Lehrmodulen erbrachten Studienleistungen). Dann gilt es die didaktischen und technischen Rahmenbedingungen der Lernumgebung zu bewerten. Für diesen Schritt können auch Kriterienkataloge (z.B. Gräber, 1990; Meier, 2000) herangezogen werden, um ein umfassendes Bild dieser Bedingungen zu generieren. Schließlich sollte in einem letzten Schritt geprüft werden, inwiefern bestimmte Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden und der Lernenden (z.B. Computerkenntnisse, Vorwissen der Lernenden, didaktisches Wissen der Lehrenden) vorausgesetzt werden können (vgl. Abb. 3), um eventuelle Fördermaßnahmen für ein erfolgreiches Lehren und Lernen zu gewährleisten.

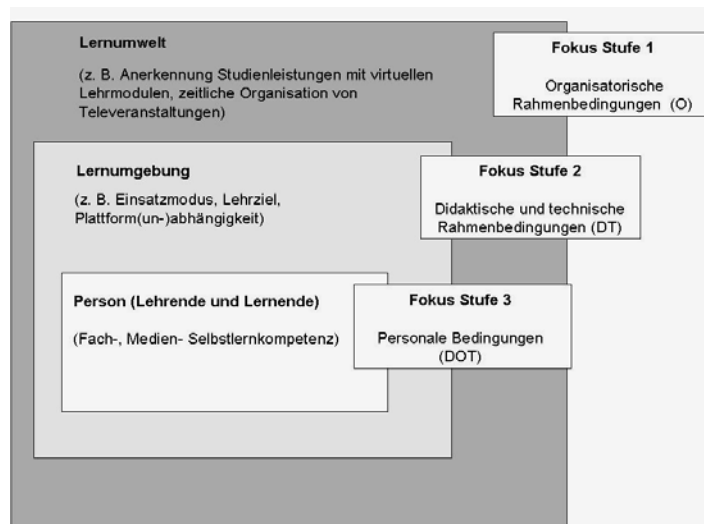


Abb. 3: Situierung des DOT-Evaluationsmodells

2.4. Summative Evaluation

Von der Qualität des Prozesses unabhängig ist die Beurteilung der Qualität der Ergebnisse in der summativen Evaluation. Sie hat sich an den vorab festgelegten Zielen zu orientieren und gleichzeitig die Bedürfnisse der beteiligten Gruppen in Rechnung zu stellen. Es ist auch an unvorhergesehene positive und negative Wirkungen zu denken, wie z.B. psychische und ökonomische Kosten. In einem zyklischen Evaluationsmodell wirkt die summative Evaluation zurück auf die Inputevaluation, wenn sich die Gestaltung der Lehre und die Form der Integration Neuer Medien in den folgenden Semestern an den Ergebnissen der summativen Evaluation orientiert. Als nachhaltiges Ziel der Ergebnisse summativer Evaluationen sollte, soweit möglich und sinnvoll, auch ihre Anwendbarkeit auf zukünftige Evaluationen bedacht werden.

Ein Evaluationszyklus schließt mit der Berichtlegung und der verständlichen Rückmeldung zentraler Evaluationsergebnisse an die relevanten Interessenten. Auch in der Abschlussphase sollte das zentrale Ziel der Evaluation nicht der Nachweis kausaler Zusammenhänge sondern die erfolgreiche Förderung der Ziele der Auftraggeber der Evaluation und der Beteiligten der Evaluation sein (Stufflebeam, 2000).

Literaturverzeichnis

- Albers, O., Broux, A. (1999). Zukunftswerkstatt und Szenariotechnik. Ein Methodenbuch für Schule und Hochschule. Weinheim/Basel: Beltz.
- Berghaus, M. (1999). Student und interaktive Medien: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur „AlphaBITisierung“ der Hochschulen. Zeitschrift für Medienpsychologie, 11(4), 260-276.
- Fricke, R. (2000). Qualitätsbeurteilung durch Kriterienkataloge. Auf der Suche nach validen Vorhersagemodellen. In P. Schenkel, S. Tergan & A. Lottmann (Hrsg.), Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme (S. 75-88). Nürnberg: BW Bildung und Wissen.
- Gräber, W. (1990). Das Instrument MEDA. Kiel, IPN.
- Horz, H., Fries, S., & Hofer, M. (2002). Leitkriterien für die Evaluation virtualisierter Hochschullehre. In U. Beck & W. Sommer (Hrsg.), LEARNTEC 2002, 10. Europäischer Kongress und Fachmesse für Bildungs- und Informationstechnologie (Band 2, S. 563-572). Karlsruhe: Schriftenreihe der Karlsruher Messe- und Kongress-GmbH.
- Horz, H., Fries, S., & Hofer, M. (2003). Stärken und Schwächen eines Teleseminars zum Thema „Distance Learning“. Zeitschrift für Medienpsychologie, 15(1), 40-41.
- Horz, H., Hofer, M., Fries, S., Wessels, A., Haimerl, C. & Winter, C. (2003). Evaluation in VIROR: Prozesse und didaktische Empfehlungen. In P.-T. Kandzia & T. Ottmann (Hrsg.), E-Learning für die Hochschule (S. 221-244). Münster: Waxmann.
- Horz, H., Wessels, A., & Fries, S. (2002). Gestaltung und zyklische Nutzung virtualisierter Präsenzlehre. In U. Rinn; J. Wedekind (Hrsg.), Referenzmodelle netzbasierter Lehrens und Lernens (S. 71-99). Münster: Waxmann.
- Mayes, J. T., Coventry, L., Thompson, A., & Mason, R. (1994). Learning through Telematics: A Learning Framework for Telecommunication Applications in Higher Education. British Telecom: Martlesham Heath.
- Meier, A. (2000). MEDA und AKAB: Zwei Kriterienkataloge auf dem Prüfstand. In P. Schenkel, S. Tergan & A. Lottmann (Hrsg.), Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme (S. 164-189). Nürnberg: BW Bildung und Wissen.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In: D. L. Stufflebeam, G.F. Madaus und T. Kellaghan (Hrsg.). Evaluation models (pp. 279-317). Boston: Kluwer.
- Wottawa, H. (2001). Evaluation. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.). Pädagogische Psychologie (S. 647-674). Weinheim: Beltz

5.3.

Akkreditierung bei Doppeldiplom- und integrierten Studiengängen

Akkreditierung von Studiengängen mit Doppeldiplomabschlüssen und Joint Degrees

Angelika Schade

1. Entwicklungen im Europäischen Hochschulraum

Die Zusammenarbeit deutscher und ausländischer Hochschulen und die Vergabe von Joint Degrees und Doppeldiplomen gewinnt immer mehr an Bedeutung und wirft die Frage auf, wie solche Studiengänge von national organisierten Agenturen akkreditiert werden können, wenn ein nicht unbeträchtlicher Teil des Studiums im Ausland verbracht wird. Wie kann die Qualität solcher ausländischer Studienanteile garantiert werden?

Auf institutioneller Ebene wird die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen aufgrund des gemeinsamen Interesses an grenzüberschreitender Zusammenarbeit durch Vereinbarungen erreicht. Demgegenüber ist die nationale Anerkennung derartiger Studiengänge und ihrer Abschlüsse ebenso wie die Akkreditierung nicht ohne Schwierigkeiten. Aufgrund der wachsenden Anzahl solcher Studienprogramme, gefördert insbesondere durch die EU-Förderprogramme, werden zunehmend von Hochschulen und Agenturen praktikable Verfahren nachgefragt.

Durch den Bologna-Prozess ist eine umfassende Neuordnung der Europäischen Hochschullandschaft in vollem Gange. Um Vergleichbarkeit der Abschlüsse zu sichern, empfehlen die Minister/-innen den Mitgliedstaaten im Berlin Communiqué, einen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse für ihre Hochschulsysteme zu entwickeln (dabei sollen die Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile beschrieben werden) und verpflichten sich gleichzeitig, einen übergreifenden Rahmen für Abschlüsse im Europäischen Hochschulraum zu definieren. Diese nationalen und der europäischen Qualifikationsrahmen sind nicht nur als Grundlage für die internationale Anerkennung geeignet, sondern können auch Hochschulen helfen, ihre Studienprogramme für Doppeldiplome und Joint Degrees aufeinander abzustimmen. Gleichzeitig sind die Beschreibungen eines

Studiengangs in Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile Referenzpunkte in Akkreditierungsverfahren.

2. Regelungen im deutschen Hochschulsystem

Zur Zulässigkeit von Doppeldiplomierungen ist auf die Stellungnahme des 269. Hochschulausschusses vom 22.11.1991, im Übrigen auf die Regelungen in den Ländern, zu verweisen. Nach der Stellungnahme des Hochschulausschusses ist die Verleihung zweier Grade nur dann gerechtfertigt, wenn das Studium inhaltlich und organisatorisch so ausgestaltet ist, dass eine echte Zusatzqualifikation erworben und dies im Diploma Supplement deutlich gemacht wird. Dies ist der Fall, wenn folgende Kriterien vorliegen:

- Der Studiengang wird von der deutschen und der ausländischen Hochschule gemeinsam (in der Regel im Rahmen eines Partnerschaftsabkommens) durchgeführt
- zwischen den beteiligten Hochschulen ist ein festes Ausbildungsprogramm vereinbart
- jede der beteiligten Hochschulen führt einen ins Gewicht fallenden Anteil der Ausbildung durch
- zwischen den Partnerhochschulen gibt es ein abgestimmtes Prüfungsverfahren
- die Ausbildung gewährleistet insgesamt, dass das Niveau des zu verleihenden deutschen Grades erreicht wird.

Nach HRG sind auch gemeinsam von mehreren Hochschulen auf der Grundlage gemeinsamer Curricula vergebene Joint Degrees als so genannte single diploma, zulässig. Zwar wird national anerkannt, dass das Studium in (mindestens zwei) europäischen Staaten gesteigerte Anforderungen an die Studierenden stellt und insgesamt zu einer höheren Qualifikation führt, die rechtfertigt, die zusätzliche Qualifikation auch in dem erreichten Grad deutlich zu machen; die Anerkennung hat jedoch national zu erfolgen. Auch hier müsste durch Kooperationsabkommen und im Diploma Supplement deutlich gemacht werden, worin das Gemeinsame des Studiengangs besteht und ob der Mehrwert eines gemeinsamen Abschlusses, etwa eines „European Master...“, gegeben ist.

Das Beispiel der von der Deutsch-Französischen Hochschule definierten Qualitätsmerkmale für von ihr geförderte Studiengänge mit doppeltem Abschluss zeigt, wie man den Mehrwert beschreiben könnte:

- eine Ausbildung in zwei nationalen Bildungssystemen mit ihren landesspezifischen Hochschul-, Fach- und Wissenschaftskulturen sowie unterschiedlichen Arbeits-, Lehr- und Lernmethoden und den entsprechenden Techniken
- der Erwerb von mindestens einer weiteren (Fach-)Sprache
- ein komplementär angelegtes Curriculum, das die fachlichen wie allgemeinen interkulturellen Besonderheiten berücksichtigt
- die zeitliche Ausgewogenheit der Studienaufenthalte (von 2 bis 5 Semestern) im jeweiligen Partnerland
- obligatorische Praktika im Partnerland
- Förderung der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Umgangs- und Kommunikationsformen in der anderen Alltagskultur
- eine fachliche, sprachliche und organisatorisch-praktische Vorbereitung auf den Aufenthalt im Partnerland
- eine Betreuung der Studierenden während des Aufenthaltes im Partnerland
- die Studierenden beider Länder absolvieren ihr Studium in der Regel gemeinsam.

3. Grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der Akkreditierung

Um die internationale Akzeptanz von Studienleistungen zu erleichtern, wird es in Zukunft nötig sein, dass Akkreditierungsentscheide aus einem Land auch in einem anderen Land anerkannt werden. An der Verwirklichung dieses Ziels arbeiten regionale Verbände (z.B. D-A-CH-Netzwerk/NVAO) sowie auf gesamteuropäischer Ebene das im November 2003 gegründete „European Consortium for Accreditation in Higher Education“ (ECA). Zwölf Gründungsmitglieder haben ein entsprechendes Kooperationsabkommen unterzeichnet, mit dem Ziel, die gegenseitige Anerkennung von Akkreditierungsbescheiden bis spätestens 2007 zu erreichen. Es ist davon auszugehen, dass in kleineren, regionalen Verbänden dieses Ziel noch rascher erreicht wird. Ein erster Schritt dazu ist es, gemeinsame Richtlinien und Kriterien für die Akkreditierung zu erarbeiten, denn zunächst einmal ist die Verantwortung für die Qualitätssi-

cherung auf nationaler Ebene und liegt bei Doppeldiplomen und Joint Degrees in den Ländern, in denen die kooperierenden Hochschulen gelegen sind. Gerade aber bei Studiengängen mit diesen Abschlüssen müsste die internationale Kooperation vorangetrieben werden. In diesem Sinne hat der AR nachfolgend beschlossen,

- Bei der Akkreditierung von gemeinsamen Studienprogrammen sollte Leitprinzip die Anerkennung der Diversität der Ansätze in den verschiedenen Ländern sein. Besondere Vorgaben für die Akkreditierung solcher Programme sind unter Berücksichtigung der internationalen Entwicklungen ggf. im Rahmen der Überarbeitung der Standards und Kriterien des AR zu formulieren. Gewährleistet muss allerdings sein, dass eine hinreichende Qualitätssicherung entsprechend den nationalen Regelungen und in dem jeweiligen Land durchgeführt wird.
- Der Akkreditierungsrat empfiehlt den Agenturen, in den Akkreditierungsverfahren auf Ergebnisse der Qualitätsüberprüfung in den anderen beteiligten Ländern zurückzugreifen und ein mit ausländischen Agenturen gemeinsam organisiertes Verfahren durchzuführen.
- Der Akkreditierungsrat wird in den bestehenden europäischen Netzwerken auf die Wichtigkeit, zu gemeinsamen Lösungen zu kommen, hinweisen und die gegenseitige Anerkennung von Akkreditierungsbescheiden anstreben.

Mit derart transparenter Qualitätssicherung sollte auch die nationale und internationale Anerkennung von Abschlüssen erleichtert werden.

Akkreditierung bei Doppeldiplom- und integrierten Studiengängen (FIBAA)

Herbert Graubohm

- 1) Die FIBAA hat zurzeit rund 120 Studienprogramme akkreditiert. Davon sieben Studienprogramme, die in unterschiedlichen Formen der Kooperation zwischen zwei oder mehr Hochschulen stattfinden.
- 2) Damit nicht zu verwechseln sind gemeinschaftliche Akkreditierungsverfahren von Akkreditierungsagenturen, die zu zwei (oder, theoretisch, mehr) Gütesiegeln führen. FIBAA hat bisher zwei solche „Joint Accreditations“ durchgeführt. Ein niederländisches und ein deutsches Gütesiegel hat ein Studiengang in den Niederlanden erhalten. Ein deutsches und ein polnisches Gütesiegel hat ein deutscher Studiengang erhalten.
- 3) Mit Dual Award, Dual Degree, Joint Degree, Doppeldiplom(ierung) herrscht eine ausgesprochene Vielfalt der Begriffe, hinter denen sich jeweils wiederum mehr als eine Interpretation, d.h. Formen der kooperativen Gestaltung der Studiengänge und der Vergabe von Titeln, verbergen.
Englischsprachig wird „joint degrees“ als Arbeitsbegriff mit Sammelcharakter benutzt.
- 4) Kreative Formen der Programmkooperation sollten auch durch Akkreditierung gefördert werden.
Das gehört zur Entwicklung des gemeinsamen europäischen Hochschulraums und zur Autonomie der Hochschulen.
- 5) Gewährleistet sein muss die Einhaltung der auch sonst angewandten Qualitätsmaßstäbe. Das ist wegen räumlicher Entfernung der beteiligten Hochschulen ein grundsätzliches Problem, aber kein unlösbares. Falls Gutachtergruppen nicht nur die Begutachtung vor Ort z.B. in Berlin, sondern auch eine „visit“ in London – von Minnesota oder Shanghai ganz zu schweigen – durchführen müssten, stünde das gesamte

Akkreditierungssystem vor dem finanziellen Kollaps. Auslandsreisen also nur im Ausnahmefall.

- 6) Die Aufgabe, auf Studienblöcke im Ausland zu schauen, ergibt sich heutzutage auch schon bei der Mehrzahl der „einfachen“ (nicht „joint“ oder „dual“) Studiengänge. Viele beinhalten die Pflicht zu einem Auslandsaufenthalt, meistens ein Semester. Deshalb sind mit bestimmten Partnerhochschulen Verträge über die befristete Aufnahme und credit-Anrechnung der eigenen Studenten abgeschlossen, ohne dass an die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse gedacht ist. Für die Programmkomponenten, die an der ausländischen Partnerhochschule studiert werden, gibt es aus der Sicht eines in Deutschland stattfindenden Akkreditierungsverfahrens bei „einfachen“ wie bei „Doppeldiplom“-Studiengängen die gleichen Einblicks- und Bewertungsmöglichkeiten.
- 7) Die Erfahrung mit „einfachen“ Programmen lehrt, dass auch im Zuge eines in D-A-CH durchgeführten Akkreditierungsverfahrens mit Doppeldiplomierung (o.ä.) durchaus etliche Komponenten des Auslandsstudiums geprüft werden können:
- Die Kooperationsvereinbarungen und die interne Qualitätssicherung der Partner sind beschrieben und belegt.
 - Die Qualität der Program Faculty der Partnerhochschule/-en ist mehr oder weniger bekannt; die Peer Panels müssen hierzu Aufklärungsarbeit leisten.
 - Module, Studieninhalte und Studienablauf der Partnerhochschule/-en sind in der Selbstdokumentation der beantragenden deutschen Hochschule mit beschrieben.
 - Studienleiter(in) und Kooperationsbeauftragte der Partnerhochschule/-en müssen bei der Begutachtung vor Ort (peer visit) anwesend sein.
 - Stehen als Informationsquellen keine Absolventen des Auslandsstudiums zur Verfügung, kann die tatsächliche „delivery“, also die didaktische und tagtägliche methodische Vermittlung beim Partner, nur nach Gesamteindruck und nicht vollinhaltlich erfasst werden.

- In Europa stehen FIBAA für die grundsätzliche Bewertung der Partnerhochschule und gegebenenfalls einzelner Studiengänge derzeit Auskünfte der Akkreditierungsagenturen im EQUAL-Verbund zur Verfügung.
 - Künftig, so ist die Hoffnung, kann eine vorliegende Akkreditierung des Partnerprogramms bzw. -hochschule durch ECA- bzw. ENQA-Mitglieder einen gemeinsamen Qualitätsrahmen anzeigen und wechselseitige Eigenarbeit minimieren, später vielleicht unnötig machen.
- 8) Im Rahmen des Forums B 3 wurden Beispiele aus Deutschland für unterschiedliche Formen der kooperativen Gestaltung der Studiengänge mit ausländischen Hochschulen und der Vergabe von Titeln mit ihren unterschiedlichen Bezeichnungen, Dual Award, Dual Degree, Joint Degree, Doppeldiplom(ierung), vorgestellt. Diese Beispiele sind aber nur Illustrationen des IST. Sie taugen für die Zukunft nur als geschichtliche Zeugnisse und nicht als Muster. FIBAA hat sich bisher als „Notar“ des jeweiligen IST betätigt, hat die Qualität von Input und vor allem des zu erwartenden Output bewertet. Reglementierung der Titel- und Kooperationsformen kann nicht Aufgabe der Akkreditierung sein.
- 9) Deshalb erscheint es für die zukünftige Ausgestaltung und die Titelvergabe aus heutiger Sicht wichtig, zu gemeinschaftlichen Verabredungen über Rahmenbedingungen zu kommen, die für die Wahl bestimmter Doppeldiplomierungsbezeichnungen von den Hochschulen eingehalten werden sollen. Einzelne Akkreditierungsagenturen oder auch nationale Aufsichtsorgane sind bei diesem wahrlich Grenzen sprengenden Thema damit überfordert, Regelungen zu finden und sie den nach internationalen Kooperationen drängenden Hochschulen vorzuschreiben.
- 10) Schlichtes „mutual recognition“ würde zurzeit noch in die Irre führen. Es fördert nicht Qualität, sondern zementiert nur nationales oder agenturspezifisches Verhalten. Diese These erfolgt mit Blick auf die involvierten Vorarbeiten, die FIBAA bei den gemeinsamen Akkreditierungsverfahren, mit einmal einer niederländischen und einmal einer polnischen Akkreditierungsagentur, aufwenden musste, um Folgendes zu erarbeiten.....

- gleiches Verständnis zu Umfang und Tiefe der Fragestellungen
- gleiches Verständnis zum Umfang und zur Struktur des Peer Panel
- gleiches Verständnis zum Ablauf des Verfahrens,
- gegenseitiges Verständnis in Teilfragen, z.B. zum Begriff des Professors: Was ist ein „Professor“? Welche wissenschaftliche und/oder praktische Vorbildung muss erwartet werden?, Welche Funktion soll ein Professor in Hochschule und Studiengang ausfüllen?, Welche Anforderungen bestehen hinsichtlich Titelführung oder Hauptamtlichenstatus, etc.
- gegenseitiges Verständnis in Dimensionen wie Fremdsprachennutzung, Internationalität, unabdingbarer Pflichtkanon gemäß Studiengangziel, Forderung nach aktivierenden Lehrmethoden, etc.

Demnach ist es zunächst nötig, im Rahmen von z.B. ENQA und ECA die Begriffe wie deren Inhalt zu klären, beispielsweise: Ist ein Dual Award etwas anderes als ein Joint Degree und sollen überhaupt beide nebeneinander Bestand haben?

Vordringlich aber müssen diese Aktivitäten dazu führen, dass zwischen europäischen Akkreditierungsagenturen betreffs Verständnis und Anwendung von Qualitätsmaßstäben gegenseitige Verlässlichkeit gewährleistet ist.

Dann kann „mutual recognition“ greifen.

Akkreditierungsfragen multinationaler Studiengänge am Beispiel der Neisse-University

Peter Schmidt

1. Akkreditierungsgegenstand und Ausgangssituation

Drei Hochschulen in der Euroregion Neisse – die Technische Universität Liberec (Tschechische Republik), die Technische Universität Wroclaw (Polen) und die Hochschule Zittau/Görlitz haben im Jahr 2000 die Ausbildung in gemeinsamen Studiengängen vereinbart. Begonnen wurde im Jahr 2001 mit der Immatrikulation in den BA-Studiengang „Informations- und Kommunikationsmanagement“, so dass im Juli 2004 die ersten Absolventen gemeinsame, von allen drei Rektoren unterzeichnete Zeugnisse erhalten konnten.

In Vorbereitung befinden sich ein MA-Studiengang (4 Semester) „Environmental, Health und Safety Risk Management“ und ein Studiengang „Architektur“.

Gegenstand des Akkreditierungsverfahrens war „das den Studiengang Informations- und Kommunikationsmanagement führende Netzwerk Neisse University“!

Mit den Inhalten der einzelnen Lehrveranstaltungen wurde auch die Abfolge der Studienorte vereinbart:

- 1) Studienjahr TU Liberec
- 2) Studienjahr TU Wroclaw
- 3) Studienjahr Hochschule Zittau/Görlitz (FH)

Das so vereinbarte Rotationsprinzip ist obligatorisch und repräsentiert eine signifikant höhere Verbindlichkeit des Auslandsstudiums als viele andere bisher praktizierte Formen der Zusammenarbeit. Damit wird in regionaler Dimension ein europäischer Hochschulraum geschaffen, in dem physische Mobilität der Studenten Wirkungsprinzip ist und nicht

durch virtuelle zu ersetzen ist. Das Projekt „Neisse University“ basiert auf der Nutzung vorhandener personeller, materieller und finanzieller Ressourcen der beteiligten Einrichtungen. Durch die Beteiligung von Hochschullehrern aller drei Hochschulen ist ein nennenswerter Zugewinn an Sachkompetenz aus den drei Ländern zu verzeichnen. Weiterhin ist es eine wichtige Erfahrung, zu sehen, dass Lehrkräfte der jeweiligen Landeseinrichtung in der Lage sind, im internationalen Netzwerk mitzuwirken.

2. Ziele

Ein derart organisiertes Studium muss notwendigerweise differenzierte Ziele im Vergleich zu binnenländischen Studiengängen verfolgen. Auf drei dieser Spezifika sei hier verwiesen:

- Durch Einbeziehung von Lehrkräften aller drei Hochschulen werden die Studenten mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Schulen, mit anderen Denkmodellen und verschiedenen methodischen Herangehensweisen vertraut gemacht. Die Folge ist eine höhere geistige Flexibilität der Studenten, die auch in der späteren Konfrontation mit weiteren und neuen Denkansätzen wirksam wird.
- Durch den Aufenthalt der Studenten in fremdkultureller Umgebung (je einem Studienjahr an jeder Landeseinrichtung) erwerben die Studenten interkulturelle Verhaltensmuster, die sie auch befähigen, sich auf nicht vertraute Gegebenheiten außerhalb der Studienregion einzustellen. Aufgrund ihrer Fremdheitserfahrung sind sie im hohen Maße in der Lage, sich mit Andersartigkeit/Fremdheit auseinanderzusetzen.
- Im Curriculum sind für jeden Studenten Lehrveranstaltungen in den beiden Landessprachen vorgesehen, die für ihn Fremdsprachen sind. Damit erwerben sie neben der fundierten Beherrschung des Englischen (Lehrsprache an allen drei Einrichtungen) Grundkenntnisse in zwei weiteren Fremdsprachen, wobei Tschechisch und Polnisch als Landessprachen neuer EU-Mitglieder innerhalb der EU wenig bekannt sind und damit eine marktrelevante Zusatzqualifikation der Absolventen darstellen.

3. Vorbereitung der Akkreditierung

Der Beschluss, das den Studiengang „Informations- und Kommunikationsmanagement“ führende Netzwerk „Neisse University“ akkreditieren zu lassen, wurde vom Präsidium der Neisse University gefasst, also von allen drei Einrichtungen. Dabei war klar, dass ein derart internationales Projekt auch ein internationales Akkreditierungsverfahren durchlaufen sollte. In allen drei landeseigenen Studiendokumenten wird der Studiengang jeweils als Ganzes dargestellt, obwohl er an keiner der beteiligten Hochschulen als Ganzes angeboten wird und nur im Zusammenwirken existiert.

Deshalb war die Einbeziehung von Vertretern der Akkreditierungsagenturen der Nachbarländer eine notwendige Konsequenz. Damit war der ideale Partner auf deutscher Seite mit ACQUIN gegeben. Über das Central und Eastern European Network (CEEN) von Akkreditierungsagenturen arbeitet ACQUIN mit den tschechischen und den polnischen Agenturen zusammen.

5.4.

Studierendenauswahl als Mittel zur
Qualitätsentwicklung

Das Beispiel der Bucerius Law School, Hochschule für Rechtswissenschaft

Markus Baumanns

Vorbemerkungen

Studierendenauswahl ist keine Einbahnstrasse: Die Hochschule sucht sich ihre Studierenden und die Studierenden suchen sich ihre Hochschule und die zu ihnen passende Studienrichtung aus. Auswahl bedeutet festzustellen, ob man zueinander passt.

Auswahl beginnt schon im Vorfeld der Universität: Hochschulen, das heißt Hochschulleitung und Professoren und Dozenten, müssen über ihr Bildungsangebot systematisch informieren und um gute Studierende werben. Es gibt hier gute Ansätze und Möglichkeiten: Bildungsmessen, Mailing und Informationsveranstaltungen an Schulen, Präsentation der Hochschule durch Studierende an ihren alten Schulen, Roadshows.

Die Auswahl der Studierenden durch die Hochschule selbst stellt neben der Einführung von Studiengebühren das entscheidende Instrument für eine nachhaltige und wirksame Verbesserung der Studiensituation und des Hochschulstandorts Deutschland im weltweiten Wettbewerb dar. Es kommt nicht darauf an, wie viele junge Menschen insgesamt in Deutschland studieren, sondern welche, also wie viele qualifizierte und geeignete Studierende in den jeweiligen Fächern ausgebildet werden.

Auswahl bedeutet auch, die Corporate Identity einer Hochschule zu stärken. Dies zieht positive Effekte nach sich, ohne die ein guter Hochschulstandort nicht existieren kann: Herausbildung und Schärfung des Profils der gesamten Hochschule und bestimmter Studiengänge innerhalb der Hochschule, Steigerung der Motivation unter Lehrenden und Lernenden, Bildung eines Alumni-Netzwerkes, das die Hochschule später nicht nur finanziell stärken, sondern auch die beruflichen Aussichten der Absolventen entscheidend prägen und dadurch positive Auswirkungen auf den Ruf der Hochschule haben wird.

Das Auswahlverfahren allgemein

Von großer Bedeutung ist, dass sich die Fakultäten an der Entwicklung und Durchführung des Auswahlverfahrens aktiv beteiligen. Das Auswahlverfahren und das Ergebnis des Verfahrens sollte vor allem von denjenigen getragen werden, die die Studierenden später unterrichten und prägen werden. Eine auf die Bedürfnisse des Faches zugeschnittene Auswahl von Studierenden wirkt sich nicht nur positiv auf die Motivation und die Lehr- und Forschungsatmosphäre an der Hochschule aus, sondern hat auch positive Auswirkungen auf die finanzielle Situation der Hochschule: Die Mittel werden effizienter für diejenigen eingesetzt, die wirklich motiviert sind. Die hohen Studienabbrecherquoten in Deutschland sind nämlich volkswirtschaftlich und betriebswirtschaftlich problematisch.

Die herkömmliche Verteilung von Studienplätzen über die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) nach regionalen Quoten ist ebenfalls problematisch. Jedes Fach muss seine eigenen Auswahlkriterien entwickeln. Dabei stellt der Abiturdurchschnitt in den Fächern, die eine gewisse Kongruenz zu dem jeweiligen Studienfach aufweisen, einen ersten Anhaltspunkt dar. Gewisse grundsätzliche und fächerübergreifende Anlagen und Fähigkeiten, die für alle späteren Hochschulabsolventen und mögliche Führungskräfte von Bedeutung sind, sollten ebenfalls bei der Auswahl berücksichtigt werden: Schlüsselqualifikationen wie soziale und kommunikative Kompetenz. Und die Auswahl von Studierenden beinhaltet immer auch ein hohes Maß an individueller Entscheidung: ohne Einzelgespräche mit den Bewerbern wird ein gutes Auswahlverfahren nicht möglich sein.

Das Auswahlverfahren der Bucerius Law School

Das Auswahlverfahren an der Bucerius Law School wurde von der Firma ITB GmbH (Institut für Test- und Begabungsforschung) eigens für die Hochschule entwickelt und wird von ihr ständig begleitet. Es gliedert sich in drei Teile:

1) Voraussetzungen zur Teilnahme am Auswahlverfahren

Voraussetzung ist der in Aussicht stehende Nachweis für die Allgemeine Hochschulreife (Abitur) sowie ein Nachweis über sehr gute Eng-

lischkenntnisse, die durch TOEFL oder ähnliche Tests belegt werden. Diese Voraussetzungen erfüllen 450 von 500 Bewerbern.

2) Schriftlicher Teil: die Eignung zum juristischen Studium im engeren Sinne

Im schriftlichen Teil des Auswahlverfahrens werden folgende Fähigkeiten überprüft: analytisches Denken, logisches Schlussfolgern, Abstraktions- und Strukturierungsvermögen, Allgemeinbildung, Fähigkeiten zum Denken in Zusammenhängen, Argumentationsvermögen. Der Test schließt ab mit dem Verfassen eines einstündigen Essays, in dem der Bewerber ein Argumentationsthema behandeln muss. Mit diesem Element wird das schriftliche Darstellungsvermögen überprüft. Dem schriftlichen Test kommt eine Schwellenfunktion zu. Bewerber, die einen bestimmten Mindestwert nicht erreichen, werden vom weiteren Verfahren ausgeschlossen. In den schriftlichen Teil fließt die Abiturnote zu einem Drittel ein. Die besten 200 Bewerber werden danach zum mündlichen Teil des Verfahrens zugelassen.

3) Mündlicher Teil: die soziale und kommunikative Kompetenz der Bewerber

Der mündliche Teil widmet sich Eigenschaften wie dem sprachlichen Darstellungsvermögen, Verantwortungsbewusstsein, Unvoreingenommenheit, Team- und Kontaktfähigkeit, Gestaltungswille, Initiative und Leistungsbereitschaft, intellektuelle Neugier, Selbstmotivation, Effizienz und Zielstrebigkeit. 54 Prüfer – darunter die Professoren der Hochschule – beobachten und sprechen mit den Kandidaten in Kleingruppen- und Gruppensituationen und in Einzelbegegnungen.

Die Ergebnisse aus dem schriftlichen und dem mündlichen Teil werden im Verhältnis von 1:4 verrechnet. Das Gesamtergebnis wird noch einmal zu einem Sechstel mit der Abiturnote verrechnet. Die aufgrund des Endergebnisses 100 bestplatzierten Bewerber erhalten ein Studienplatzangebot. In der Regel nehmen 92 Prozent derjenigen, die ein Studienplatzangebot erhalten, den Platz sofort an. Die übrigen Plätze werden durch eine Nachrückerliste vergeben.

Das Verfahren wurde erstmals im Jahre 2004, also nach dem Durchlauf von zwei Jahrgängen durch den Bachelor-Studiengang¹ und vor Abschluss des Ersten Staatsexamens, im Rahmen einer Diplomarbeit umfassend evaluiert. Die Bachelor-Noten und die Noten in den Klausuren wurden in ein Verhältnis zu den Ergebnissen im Auswahlverfahren gesetzt. Das vorläufige Ergebnis dieser Evaluation zeigt, dass das Verfahren eine hohe Prognosekraft aufweist. Es muss nur an wenigen nachgeordneten Stellen nachjustiert werden.

Das Auswahlverfahren der Bucerius Law School ist sehr aufwändig, wobei sich erwiesen hat, dass sich der Aufwand lohnt: Die Abbruchquote an der Bucerius Law School beträgt 6,7 Prozent. An staatlichen Universitäten beträgt die Quote für Rechtswissenschaften 30 Prozent.² Das Verfahren der Bucerius Law School kann zwar schwerlich 1:1 für staatliche Massenuniversitäten übernommen werden. Einzelne Elemente daraus könnten jedoch als Vorlage dienen.

¹ Neun Trimester

² Quelle: HIS-Studienabbruchuntersuchung 2002

Eignungsfeststellungsverfahren an der Technischen Universität München

Arndt Bode

Die Technische Universität München führt seit Wintersemester 2002/2003 im Rahmen eines Modellversuchs Eignungsfeststellungsverfahren durch. Auf Basis von mehr als 1.000 Eignungsfeststellungen kann konstatiert werden, dass die wesentlichen Ziele: die Zahl der Studienabbrecher zu senken, Studienanfängern eine bessere Beratung zukommen zu lassen und allgemein die Verantwortung der Hochschule für Studienanfänger zu stärken, durch das Verfahren erreicht werden konnten. Am Beispiel des Massenfachs Informatik werden der Aufwand des Verfahrens und der Ertrag in Relation gesetzt.

Motivation und gesetzliche Grundlage

Artikel 135 des Bayerischen Hochschulgesetzes von 1998 sieht in der so genannten „Experimentierklausel“ die ... „Erprobung neuer Modelle der Organisation der Hochschulen mit dem Ziel einer Verbesserung der Leistungsfähigkeit und Wirtschaftlichkeit der Hochschule...“ vor. Dies ist die Grundlage für die Einführung einer speziellen Präsidialverfassung und Grundordnung an der Technischen Universität München, die eine präzise Gewaltenteilung vorsieht. Die Experimentierklausel wurde im Dezember 2001 erweitert und erlaubt damit die Durchführung von Eignungsprüfungen für Studenten.

Die Skepsis gegenüber einem Auswahlverfahren, die von einem Teil der Universitätsprofessoren, insbesondere aber von den Lehrerverbänden, vorgetragen wurde, hat dazu geführt, dass die Eignungsfeststellungsverordnung einen sehr vorsichtigen, befristeten Modellversuch in wenigen Studiengängen an wenigen Hochschulen vorsieht und das Verfahren mit einem relativ hohen Antrags- und Berichtsaufwand für Fakultäten und Hochschulleitungen belastet. Die Eignungsfeststellung muss für jeden Studiengang und jede Hochschule getrennt und befristet beantragt werden. Die Verordnung muss vorsehen, dass die Entscheidung über die Zulassung überwiegend auf Basis der Durchschnittsnote im Abiturzeug-

nis gefällt wird und sieht zusätzlich die Möglichkeit von Testverfahren, Gesprächen und schriftlicher Darlegung vor. Für jedes Verfahren muss eine getrennte Satzung vorgelegt werden, ein Ausschuss überwacht das Verfahren, das grundsätzlich auf max. fünf Jahre befristet ist. Für jedes Verfahren muss ein jährlicher Studienerfolgsbericht vorgelegt werden. Die wissenschaftliche Begleitung der Studierendenauswahl ist durch das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulentwicklung vorgesehen, so dass auf Dauer eine fundierte Auswertung des Erfolges vorliegt.

Eignungsfeststellung in der Informatik: Voraussetzungen und Verfahren

Die von der Fakultät für Informatik der Technischen Universität München angebotenen Diplom-/Bachelor-/Master-Studiengänge Informatik sind – nicht zuletzt wegen der hervorragenden Bewertungen in diversen Rankings – außerordentlich nachgefragt. Die nicht zulassungsbeschränkten Studiengänge zogen daher in der Vergangenheit eine sehr hohe Zahl von Erstsemestern an, mit einem Maximum von fast 1.000 Einschreibungen im Wintersemester 2000/2001, wobei ein hoher Ausländeranteil mit zum Teil über 60 Prozent nicht-deutschen Studierenden zu verzeichnen war. Mit der hohen Studierendenzahl ging nicht nur eine dauerhafte Überlastung des Personals der Fakultät, insbesondere der wissenschaftlichen Mitarbeiter mit dramatischen Folgen für die Nachwuchsförderung einher, sondern es war auch eine hohe Abbrecherquote von deutlich über 50 Prozent der Erstsemester zu beobachten. Die Fakultät für Informatik hat über die Hochschulleitung der Technischen Universität München daher zum frühest möglichen Zeitpunkt die Durchführung des Eignungsfeststellungsverfahrens für diese Fächer beantragt, um nicht geeignete und unmotivierte Bewerber im Sinne einer qualifizierten Studienberatung vor einem vergeblichen Studium zu bewahren. Um alle geeigneten Bewerber aufzunehmen, sollte aber keine vorgegebene Aufnahmequote vorgesehen sein. Anders als beim klassischen Numerus Clausus sollte die Abiturdurchschnittsnote nicht allein über die Eignung entscheiden. Das Verfahren sollte darüber hinaus ein Anreiz für Bewerber sein, sich schon früh mit dem Fach und der Hochschule zu befassen. Weiterhin sollte durch das Verfahren selbst ein enger Kontakt zwischen Professoren und künftigen Studenten bereits in der Auswahlphase gesichert werden.

Das in der Eignungsfeststellungsverordnung für das Fach Informatik vorgesehene Verfahren sieht drei Schritte vor. Als Bewerbungsfrist für das Wintersemester wird jeweils der 15. Juli des Jahres angesetzt, weil das derzeitige Verfahren das Vorliegen eines endgültigen Abiturzeugnisses voraussetzt. Die Kandidaten müssen zusätzlich zu den üblichen Bewerbungsunterlagen eine schriftliche Begründung für die Wahl des Studienfaches und der Hochschule liefern und insbesondere im Sinne eines erweiterten Lebenslaufes auch außerschulische Qualifikationsmerkmale angeben.

Die Stufe 1 des eigentlichen Auswahlverfahrens sieht dann die Bewertung des Begründungsschreibens durch jeweils einen Hochschullehrer vor, wobei als Entscheidungskriterien die Abiturdurchschnittsnote zu 51 Prozent sowie die Bewertung des Begründungsschreibens zu 49 Prozent eingerechnet werden. Als Ergebnis erfolgt die direkte Zulassung, die direkte Ablehnung oder die Einladung zum Eignungsfeststellungsgespräch.

Das Eignungsfeststellungsgespräch von 20 Minuten Dauer wird von jeweils einem Hochschullehrer und einem erfahrenen wissenschaftlichen Mitarbeiter durchgeführt. Entscheidungskriterien sind hier die Abiturdurchschnittsnote zu 51 Prozent, die Abiturnoten in Mathematik, Deutsch und Englisch zu 10 Prozent sowie die Bewertung des Gesprächs. Ergebnis des Eignungsfeststellungsgesprächs ist die Zulassung oder die Ablehnung zum Studium.

Da bei Stufe 1 und Stufe 2 durch die großen Bewerberzahlen ein relativ hoher Aufwand auf die Professoren der Fakultät zukommt, wurde darauf geachtet, das Verfahren durch Vorbearbeitung durch das Fakultäts-Servicebüro, das Prüfungsamt und die Ansprechpartnerin für ausländische Studierende auf Basis eines einheitlichen Bewertungsbogens weitest möglich zu vereinfachen. Der Bewertungsbogen dient gleichzeitig als schriftliches Protokoll für die Bewertung der Begründungsschreiben und gibt Vorschläge für Gewichtungsfaktoren der Bewertungskriterien: Form, Aufbau, sprachlicher Ausdruck; Begründung für die Wahl von Studienfach und Studienort, insbesondere Vorstellungen von den Anforderungen; Fähigkeiten, Begabungen, Interessen, Engagement, Sonstiges. Nach

Einführung des Eignungsfeststellungsverfahrens führte in den vergangenen Jahren im Wintersemester dies zu einer Belastung der Professoren der Fakultät mit ca. 700 Bewertungen im Wintersemester und weniger als 100 im Sommersemester.

Auch das Eignungsfeststellungsgespräch wird auf Basis eines einheitlichen Bewertungsbogens durchgeführt und protokolliert, der zugleich als Gesprächsleitfaden dient. Der Gesprächsablauf beginnt mit der Motivation für Studienfach und Studienort, führt weiter über die Beobachtung des Problemlöseverhaltens bei einer klassischen Aufgabe und schließt mit einer Unterhaltung über besondere Befähigungen, Interessen und Hobbys des Kandidaten. Bewertungskriterien sind Motivation, Vorstellung von Studium und Beruf, Problemlöseverhalten, Zusatzqualifikationen, Interesse, Engagement sowie sprachliches Ausdrucksvermögen.

Durch das Eignungsfeststellungsgespräch entstanden nach Einführung des Verfahrens in den vergangenen Semestern im Winter jeweils ca. 250 Gespräche, im Sommersemester weniger als 50.

Zusammenfassend kann für die Fakultät bei ca. 750 Bewerbern pro Studienjahr von einer Gesamtbelastung in der Größenordnung von einem Personenjahr gerechnet werden, der sich auf zwei promovierte Mitarbeiter im Studien-Sekretariat, eine Mitarbeiterin des Internationalen Zentrums, drei studentische Hilfskräfte, alle Professoren der Fakultät sowie auf die älteren wissenschaftlichen Mitarbeiter verteilt.

Ergebnisse des Eignungsfeststellungsverfahrens

Entsprechend der gesetzlichen Auflage wurden die ersten Ergebnisse der Durchführung des Eignungsfeststellungsverfahrens im Hinblick auf den Studienverlauf der durch Eignungsfeststellung zugelassenen Studierenden detailliert erhoben. Das augenfälligste Ergebnis ist, dass die ausgewählten Studierenden ganz überwiegend ihr Studium ernsthafter anpacken, als das früher bei den nicht ausgewählten Studierenden der Fall war. Gemessen wird diese Tatsache an den drei großen Vorlesungsblöcken des Grundstudiums der Informatikstudiengänge, den Vorlesungen Einführung in die Informatik I, Technische Grundlagen der Informatik und Höhere Mathematik I. Für alle drei Vorlesungen sehen die Studienordnungen

studienbegleitende Prüfungen vor, mit jeweils einer Midtermklausur im Dezember und einer Abschlussklausur nach Beendigung der Vorlesungszeit im Februar. Während bei den nicht eignungsfestgestellten Studierenden zwischen Zulassung zu Beginn des Wintersemesters und Einschreibung in die Klausuren bereits eine Lücke von einigen 100 Studierenden klaffte (in der Regel zwischen 30 und 40 Prozent der Studienanfänger!), ist seit Einführung des Eignungsfeststellungsverfahrens diese Lücke auf ca. 5 Prozent gefallen. Diese Beobachtung kann inzwischen über drei Jahrgänge konstant verfolgt werden.

Abbildung 2 (vgl. S. 290) zeigt am Beispiel des Wintersemesters 2002 die Wirkung des Eignungsfeststellungsverfahrens auf die Erstimmatrikulationen im Fach Informatik. Von 739 registrierten Bewerbungen wurden zunächst wegen nicht gültiger Unterlagen 84 abgewiesen. Die Prüfung der schriftlichen Unterlagen in Stufe 1 führte zu 275 direkten Annahmen, 338 Gesprächseinladungen und 42 direkten Absagen. In Stufe 2 wurden dann 237 Eignungsfeststellungsgespräche geführt, weil 101 Kandidaten der Einladung zum Gespräch nicht gefolgt sind oder keinen ausreichenden Nachweis von Deutschkenntnissen vorbringen konnten. Das Gespräch führte dann zu 177 Annahmen und 60 Absagen. Die Stufen 1 und 2 ergaben insgesamt 452 Zulassungsbescheide, die jedoch nur zu 315 Immatrikulationen führten. 69 zugelassene Kandidaten aus Stufe 1 und 46 aus Stufe 2 erschienen nicht zur Immatrikulation, 22 zugelassene Kandidaten aus Stufe 1 mussten darüber hinaus deshalb abgelehnt werden, weil sie keinen ausreichenden Nachweis von Deutschkenntnissen vorbringen konnten. Mit 315 tatsächlich erfolgten Immatrikulationen führten also nur ca. 40 Prozent der registrierten Bewerbungen zu einem tatsächlichen Studium. Im Vergleich zur freien Zulassung ohne Eignungsfeststellungsverfahren muss zusätzlich damit gerechnet werden, dass Kandidaten, die sich nicht dem Eignungsfeststellungsverfahren unterziehen wollten, keine Bewerbung an der TU München in Betracht gezogen haben.

Neben der Feststellung, dass von den zugelassenen Studenten die Anzahl derer, die nicht an Prüfungen teilnehmen, deutlich sinkt, kann darüber hinaus trotzdem sogar ein Steigen der Bestehensquote bei den Prüfungen beobachtet werden. Die positiven Auswirkungen sind dabei vor allem bei

den internationalen Studierenden deutlich bemerkbar. Das Eignungsfeststellungsverfahren verhindert allerdings nicht, dass ein gewisser Prozentsatz der Studierenden die Prüfungen nicht erfolgreich ablegt. Präzise Studienverlaufsdaten hierzu werden allerdings erst einige Jahre nach Einführung des Eignungsfeststellungsverfahrens vorliegen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Eignungsfeststellungsverfahren überwiegend positive Wirkungen im Bereich der Fakultät für Informatik der Technischen Universität München hat. Entsprechende Beobachtungen wurden auch in den anderen Fachgebieten der TU München gemacht, die das Verfahren eingeführt haben. Die Fakultät für Informatik hat inzwischen beantragt, das Verfahren weiterzuführen. Auch Kollegen, die dem Verfahren zunächst kritisch gegenüberstanden, haben auf Grund der positiven Erfahrungen ihre Meinung geändert.

Das Eignungsfeststellungsverfahren erzeugt zwar zusätzlichen Aufwand, der aber gemessen am Erfolg vertretbar ist. Neben der spürbaren Verbesserung des Studienerfolgs, insbesondere bei internationalen Bewerbern, sorgt der frühe und unmittelbare persönliche Kontakt zu den Studienbewerbern zu einer Profilbildung der Studiengänge. Die Tatsache, dass sich die Bewerber frühzeitig mit Studienort und Studienfach auseinandersetzen müssen, um eine angemessene Bewerbung zu formulieren, wirkt dabei ebenso im Sinne einer qualifizierten Studienberatung, wie das Eignungsfeststellungsgespräch, das frühzeitig eine persönliche Verbindung zwischen Professoren und Studierenden herstellt. Da diese Erfahrungen auch an künftige Studienbewerber weitergegeben werden, beeinflusst das Verfahren positiv das Bild von Fakultät und Universität und dient daher als wichtiges Mittel zur Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre.

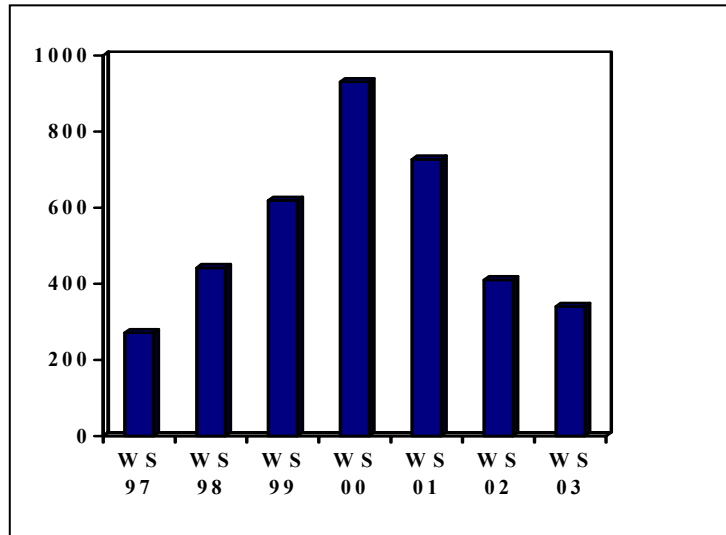


Abb. 1: Erstsemesterzahlen Informatik TU München

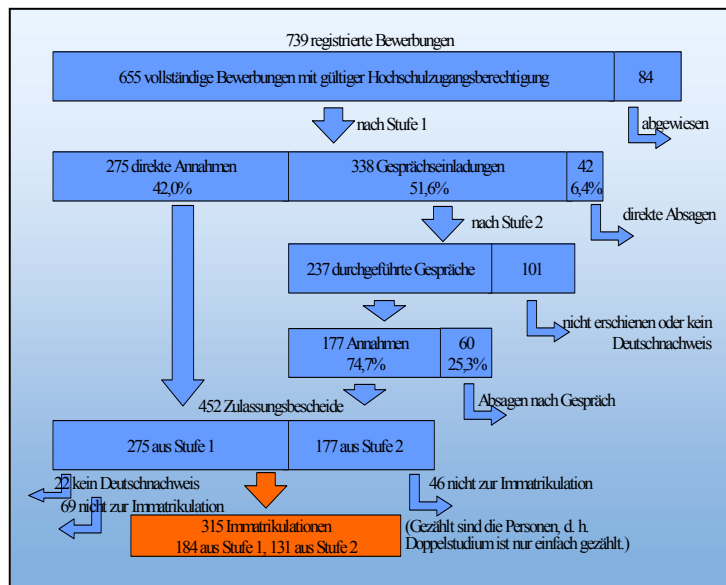


Abb. 2: Von der Bewerbung zur Immatrikulation

Die Orientierungsprüfung – Weg oder Irrweg der Qualitätssicherung

Andreas Barz

1. Hochschulrechtliche Verankerung

Baden-Württemberg hat im Jahr 2000 die so genannte Orientierungsprüfung gesetzlich verankert. Die Umsetzung der Orientierungsprüfung war in § 51 Absatz 4 des bis zum 31. Dezember 2004 gültigen Universitätsgesetzes geregelt. Der Gesetzgeber hat in dem neuen Hochschulgesetz des Bundeslandes auf die Orientierungsprüfung nicht verzichtet (§ 35 Absatz 3 des seit dem 1. Januar 2005 geltenden Universitätsgesetzes). Die Orientierungsprüfung

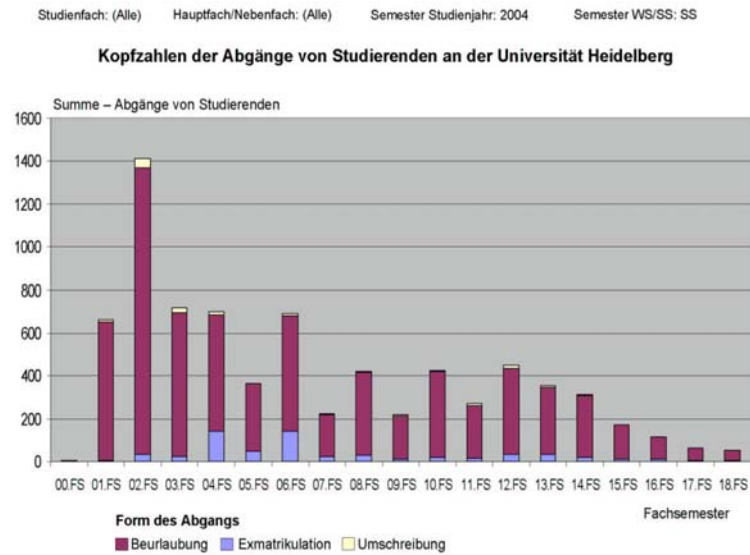
- sieht mindestens eine Prüfungsleistung aus den Grundlagen des Fachs vor – bei Teilstudiengängen zwei Prüfungsleistungen;
- kann optional aus studienbegleitenden Prüfungsleistungen der Diplom-Vorprüfung bzw. Zwischenprüfung bestehen;
- eine Wiederholung ist möglich, allerdings muss sie bis zum Ende des dritten Semesters zwingend abgeschlossen sein.

Mit der Einführung der Orientierungsprüfung war die Zielsetzung verbunden, die Zahl der Studienabbrecher zu reduzieren und frühzeitig die Studierenden zu einer Prüfung der Studienwahl zu bewegen. Damit verbunden war die Hoffnung, die Studiendauer zu begrenzen.

Sowohl die Abbrecherquote als auch die Studiendauer erlauben eine Annäherung an den Begriff der Qualität von Studium und Lehre. So stellt sich die Frage, ob die Orientierungsprüfung tatsächlich ein Instrument ist, um die Abbrecherquote durch eine frühzeitige Prüfung der Studienfachwahl zu verringern. Wenn die Orientierungswahl greift, dann müsste sich die Wirkung in der Studierendenstatistik erkennen lassen. Zudem wäre es notwendig, dass die Orientierungsprüfung von den Fächern als Instrument der Qualitätssicherung eingesetzt würde.

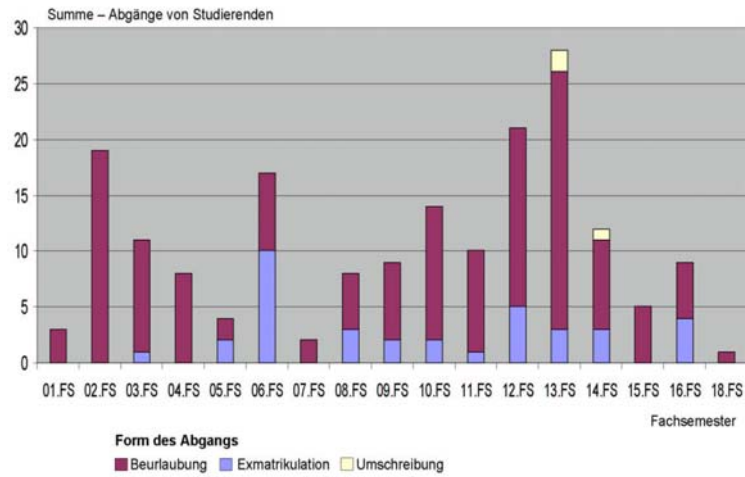
2. Ein Blick in die Studierendenstatistik

Die Studierendenstatistik der Universität Heidelberg – Kopffzahlen der Abgänge – scheint die Wirksamkeit der Orientierungsprüfung zu belegen: Nach dem zweiten Semester exmatrikulieren sich sehr viele Studierende. Allein im Sommersemester 2004 handelte es sich um 1.336 Studierende. Diese Zahl ist allerdings mit einer Einschränkung zu versehen: Da der Grund der Exmatrikulation nicht erfasst wird, ist diese Zahl lediglich als Indiz zu interpretieren.



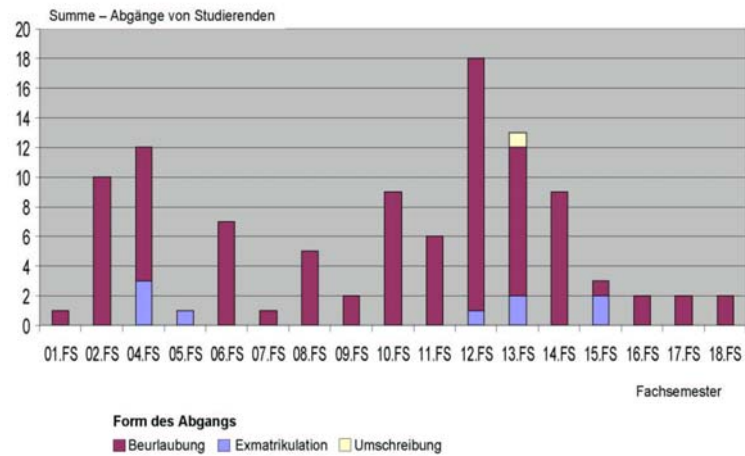
Um dieses Indiz zu erhärten ist es hilfreich, die Daten von Vergleichsfächern heranzuziehen, in denen die Zulassung begrenzt und mit Auswahlkriterien verknüpft ist. Für den Vergleich wurde das Studienfach Psychologie herangezogen, das in das bundesweite ZVS-Verfahren eingebunden ist. Und in der Tat zeigt der Blick in die graphische Darstellung der Studierendenstatistik, dass die Quote der Exmatrikulationen geringer ist.

Kopfzahlen der Abgänge von Studierenden an der Universität Heidelberg



In den Vergleich ist zudem das Fach Sportwissenschaft einbezogen. Für die Zulassung ist eine erfolgreich absolvierte Eignungsfeststellungsprüfung notwendig. Auch hier zeigt die Graphik, dass die Abbruchquote geringer ist als die für alle Fächer der Universität.

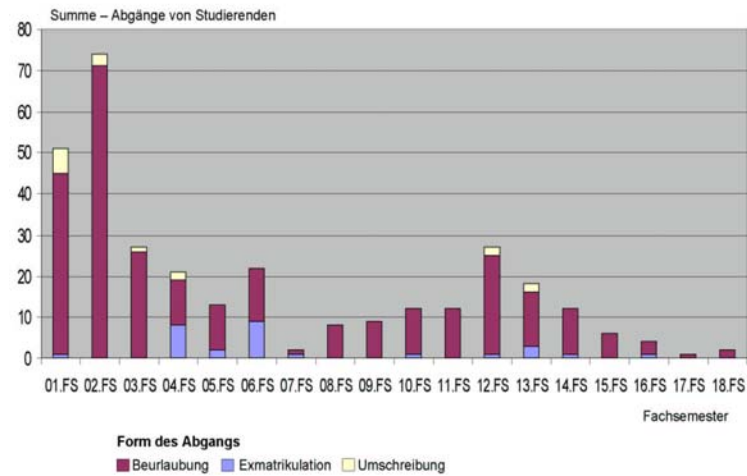
Kopfzahlen der Abgänge von Studierenden an der Universität Heidelberg



Als drittes Fach wurde das zulassungsfreie Fach Germanistik gewählt. Die graphische Darstellung zeigt deutlich die sehr hohe Zahl der Exmatrikulationen nach dem ersten und zweiten Semester.

Studienfach: Germanistik/Deutsch Hauptfach/Nebenfach: (Alle) Semester Studienjahr: 2004 Semester WS/SS: SS

Kopfzahlen der Abgänge von Studierenden an der Universität Heidelberg



Fasst man diese Ergebnisse zusammen, so zeigen sich die folgenden Tendenzen:

- Die hohe Zahl der Exmatrikulationen nach den ersten beiden Semestern ist evident; sie summierte sich auf 1.336 Studierende im Sommersemester 2004;
- Da die Gründe der Exmatrikulation nicht erhoben werden, darf diese Zahl lediglich als Indiz für eine Exmatrikulation aufgrund einer nicht bestandenen Orientierungsprüfung interpretiert werden.
- Diese Tendenz gilt nicht in dem Maße für Fächer mit bundesweitem Numerus Clausus sowie Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren.
- Besonders hoch ist die Zahl der Exmatrikulation in den zulassungsfreien, wenig strukturierten und besonders nachgefragten Fächern.

3. Beurteilung der Orientierungsprüfung durch ausgewählte Fächer

Für die Wirksamkeit der Orientierungsprüfung als Instrument der Qualitätssicherung sind die Handhabung des Instruments und seine Einschätzung durch die Fächer maßgeblich. An der Universität Heidelberg lassen sich zwei Ausprägungen der Orientierungsprüfung feststellen, die in aller Regel studienbegleitend organisiert ist:

- In einigen Fächern handelt es sich um die erfolgreiche Teilnahme an einer Lehrveranstaltung; der Erfolg wird mit einer bestandenen, vielfach 90-minütigen Klausur nachgewiesen.
- In einer Reihe von Fächern genügt eine erfolgreich bestandene Teilprüfung der Diplomvor- bzw. Zwischenprüfung.

In einer Befragung des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung der Universität Heidelberg wurden 20 natur-, geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer zur Handhabung und Nutzen der Orientierungsprüfung schriftlich befragt. In dem Fragebogen – er ging an die Studiendekane und Fachstudienberater – wurden die folgenden Aspekte berücksichtigt:

- Die Einschätzung der Wirksamkeit der Orientierungsprüfung und Verfügbarkeit von Datenmaterial.
- Die Verknüpfung des Prüfungsergebnisses mit einem Beratungsgespräch.
- Die Entlastung des Faches durch Exmatrikulationen.
- Sowie die Notwendigkeit der Prüfung bei der Einführung von Auswahlverfahren und der Umsetzung der Studienstrukturreform.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen in allen befragten Fächern ein einheitliches Bild, das sich wie folgt zusammenfassen lässt:

- Die Einschätzung der Wirksamkeit bzw. des Nutzens im Sinne der Zielsetzung der Prüfung schwankt zwischen positiv und nicht feststellbar – unabhängig davon, ob es sich um ein zulassungsbeschränktes oder ein zulassungsfreies Fach handelt. Datenmaterial liegt nicht allen befragten Fächern vor.

- Ein Beratungsgespräch ist nicht in allen Fächern vorgesehen und bleibt in einigen Fällen der Initiative der Studierenden überlassen. Eine Entlastung stellen die befragten Fächer nicht fest.
- Ein Teil der befragten Fächer sieht keine Notwendigkeit, nach der Einführung von Auswahlverfahren auch weiterhin eine Orientierungsprüfung vorzusehen. Ein ähnlicher Trend lässt sich auch bezüglich der Umsetzung der Studienstrukturreform feststellen: Modularisierung und Kredit-Punkte machen nach Auffassung einiger Befragter die Orientierungsprüfung verzichtbar.

Diese Rückmeldungen lassen den Schluss zu, dass die Orientierungsprüfung wohl nicht als Instrument der Qualitätssicherung genutzt wird. Die Studierendenstatistik scheint darauf hinzudeuten, dass objektivierbare Auswahlkriterien wirksamere Instrumente sind.

4. Die Orientierungsprüfung – Weg oder Irrweg?

Zwischen den Befunden der Studierendenstatistik und den Befragungsergebnissen klafft eine deutliche Lücke. Sie scheint Weg und Irrweg zu sein. Wer bei der Studienfachwahl auf das falsche Pferd gesetzt hat, sollte so schnell wie möglich das Studium abbrechen oder das Studienfach wechseln. Die Orientierungsprüfung allein wird ihrer Zielsetzung – Verringerung des Studienabbruchs und Reduktion der Studienzeiten – nicht gerecht. Als Instrument der Qualitätssicherung wird sie wohl nicht genutzt:

Es ist nicht erkennbar, dass die Studienorganisation grundlegend geändert oder die Anforderungsprofile an Studieninteressierte deutlicher formuliert worden sind. Eine Beratung mit dem Ziel des Studienabbruchs oder Studienfachwechsels ist nicht zwingend vorgesehen. Doch gerade ein Beratungsgespräch mit dem Ziel der Neuorientierung der Prüflinge wäre eine logische Konsequenz. Diese qualitative Dimension legt die Benennung als Orientierungs-Prüfung nahe. Ohne das Serviceangebot der Beratung handelt es sich im Ergebnis um nicht mehr als eine bestandene oder nicht bestandene Prüfung. Dieser Effekt wird dadurch verstärkt, als ein Teil der Fächer sich zweckrational im Sinne des Gesetzes verhält: Die Prüfung ist Teil der Diplomvor- bzw. Zwischenprüfung.

In Baden-Württemberg hat der Gesetzgeber das Auswahlrecht der Universitäten gestärkt. Nach Auffassung des Verfassers benötigen Studienfächer, für deren Zulassung objektivierbare Auswahlkriterien herangezogen werden, keine Orientierungsprüfung. Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren setzen voraus, dass vorab Leistungskriterien definiert werden, an denen der Studieninteressierte gemessen wird. Orientierung über die fachliche Eignung findet damit zwingend vor Studienbeginn statt. Eine Nachsorge, um die es sich bei der Orientierungsprüfung handelt, ist nicht nötig – es sein denn, ein Fach hätte nicht sachgemäße Leistungskriterien herangezogen.

Doch nicht nur Auswahlverfahren sprechen gegen die Orientierungsprüfung. Dagegen spricht auch die Umsetzung der Studienstrukturreform. Bachelor- und Master-Studiengänge sehen die Modularisierung der Studienorganisation und die Vergabe von Kredit-Punkten für erfolgreich absolvierte Module vor. Damit werden alle Studiengänge klar strukturiert, sowohl hinsichtlich der inhaltlichen Koordination als auch des zeitlichen Bezugs der Lehrveranstaltungen zueinander. Eine stringente Umsetzung der Studienstrukturreform ermöglicht es den Vertretern der Fächer und den Studierenden zu jeder Zeit, den an der Summe der Kredit-Punkte messbaren Studienfortschritt zu erkennen und geeignete Gegenmaßnahmen zu ergreifen.

Entwicklung und Implementierung eines mehrstufigen internetgestützten Verfahrens für die Studierendenauswahl an der Universität Freiburg

Heinz Schüpbach

1. Einleitung: Die drei Säulen des Vorhabens

Die Entwicklung und Implementierung des künftigen Verfahrens für die Studierendenauswahl an der Universität Freiburg beruht auf drei Säulen, die optimal auf einander abgestimmt sind:

a) Als erste Säule steht ein klares strategisches Konzept, das vom Rektorat und von der Verwaltung der Universität getragen und das vom Prorektor für Studienangelegenheiten in den internen Projektgremien (Leitungsgruppe und Beirat) sowie nach außen vertreten wird. Dieses strategische Konzept ist nicht lediglich am heutigen Verfahren der Studierendenauswahl orientiert, das diese primär als verwaltungstechnisches Problem begreift, sondern nimmt wesentliche künftige Entwicklungen voraus. Dazu gehören z.B. die Vorwegnahme der künftigen Entwicklung der Studierendenzahlen, der Trend zur profilierten Universität an Stelle der Massenuniversität sowie die Ausrichtung der Studiengänge auf differenzierte Erfolgskriterien, nicht lediglich auf die Prüfungsleistungen.

b) Die zweite Säule, die IT-Entwicklung und Erprobung des Verfahrens, geht von den für die Universität Freiburg bekannten Studierendenstatistiken aus. Über 21'000 Studierende waren zum WS 2003/04 in ca. 150 Studiengängen eingeschrieben. Insgesamt gingen über 12'000 Bewerbungen um einen Studienplatz ein, davon 3600 ausländische. Für ca. 1600 Studienplätze mit örtlichen Zulassungsbeschränkungen wurden knapp 9000 Bewerbungen verzeichnet – ein Verhältnis von ca. 1:4. Die Verkürzung der Bearbeitungszeit hilft somit, viel unproduktive Arbeitszeit zu ersparen und die Durchlaufzeit der Verfahren wesentlich zu verkürzen. Dies kann ein klarer Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Universitäten sein. Unter diesen Voraussetzungen und angesichts der Tatsache, dass die Universitäten bzw. die einzelnen Studiengänge ihre Studieren-

den zunehmend selbst auswählen und die Studierenden sich zunehmend bei mehreren Universitäten um einen Studienplatz bewerben, ist es unverzichtbar, die Studierendenauswahl möglichst durchgängig über ein mehrstufiges, internetbasiertes Online-Verfahren innerhalb kurzer Zeit abwickeln zu können. Die Entwicklung, Implementierung und Erprobung eines solchen mehrstufigen internetbasierten Auswahlverfahrens steht daher bei der praktischen Umsetzung des strategischen Konzepts im Vordergrund.

c) Eine wissenschaftlichen Ansprüchen genügende Studierendenauswahl ist auf erprobte diagnostische Verfahren angewiesen. Diese existieren erst in Einzelansätzen und müssen im Wesentlichen aus der Berufseignungsdiagnostik übertragen werden. Dies gilt vor allem auch für methodisch gesicherte Anforderungsanalysen. Erfahrungen mit internetbasierten Online-Verfahren liegen im universitären Bereich kaum vor. Auch hier müssen Ansätze des Internet-Recruitments und des e-Assessments aus der betrieblichen auf die universitäre Praxis übertragen werden. Die dritte Säule des Vorhabens besteht somit in der Sicherung der wissenschaftlichen Kompetenz für eine profunde Begleit- und Evaluationsforschung. Die Psychologie, insbesondere die psychologische Diagnostik sowie die Arbeits- und Organisationspsychologie stellen den Fundus zur Verfügung, aus dem diese gespeist werden.

Das auf den genannten drei Säulen basierende Verfahren zur Studierendenauswahl soll innerhalb der Projektlaufzeit von drei Jahren in drei Pilotstudiengängen über alle Stufen eingeführt, erprobt und evaluiert werden.

2. Thesen zum strategischen Konzept der Universität Freiburg

Das vom Rektorat und von der Verwaltung der Universität Freiburg formulierte strategische Konzept umfasst folgende Thesen:

- Die Studierenden einer Spitzenuniversität wollen zumindest in nicht eindeutigen Fällen in einem individuellen, u.U. persönliche Elemente enthaltenden Verfahren ausgewählt, nicht lediglich in einem administrativen Verfahren zugelassen werden.

- Im Auswahlverfahren entsteht zwischen Studierenden sowie auswählenden Dozenten und Universität eine engere Bindung. Die Dozenten sind sich bewusst, dass diese Bindung von den Studierenden zunehmend gesucht und geschätzt, d.h. zu einem Kriterium der Bewerbung um einen Studienplatz wird.
- Eine gezielte Studierendenauswahl vermindert das Risiko von Fehlscheidungen, die sich in einer hohen Anzahl von Studienfachwechseln und Studienabbrüchen niederschlagen.
- Für die Dozenten ist somit der Aufwand für eine passende Studierendenauswahl im Auswahlverfahren geringer, als die Selektion leistungsschwacher und gering motivierter Studierender nach Aufnahme des Studiums.
- Die Universität Freiburg ist bestrebt, langfristig ihre Studierenden für alle Studienfächer gezielt selbst auswählen. Für ein zeitaufwändiges Zulassungsverfahren stehen jedoch die personellen Kapazitäten nicht zur Verfügung.

Insbesondere die zuletzt genannte These legt es nahe, von einer Art „Trichtermodell“ auszugehen, das in ein mehrstufiges Auswahlverfahren mündet. Dieses Trichtermodell kann sich an den Empfehlungen des Deidesheimer Kreises orientieren (vgl. Abbildung 1), dem überwiegend namhafte Wissenschaftler angehören.

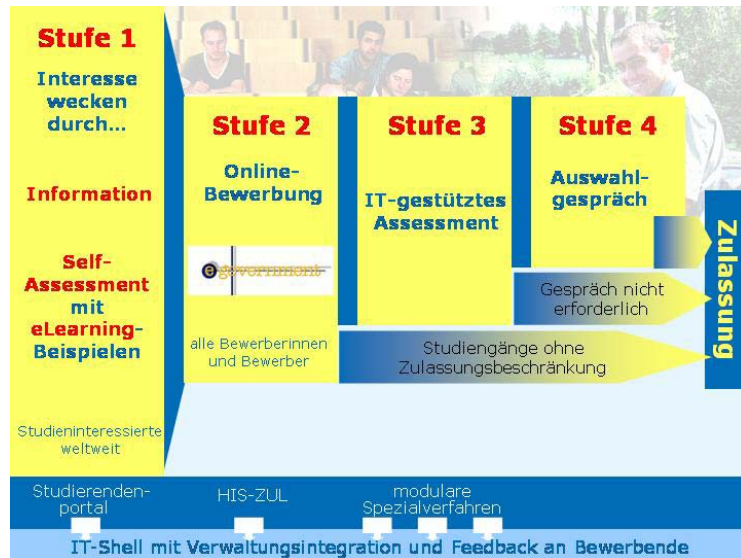
3. IT-Entwicklung und Erprobung: Internetgestütztes Online-Verfahren

Das möglichst weit gehende Konzept zur informationstechnischen Umsetzung nimmt das Trichtermodell auf und ist somit ebenfalls mehrstufig aufgebaut (vgl. Abbildung 2). Auf Stufe 1 erfolgt über ein Studierendenportal die Kontaktaufnahme der Interessenten für einen Studienplatz mit der Universität Freiburg. Dieses bietet den Studierenden zuerst vielfältige Informationen zum Studium. Ist das Interesse für ein bestimmtes Studienfach geweckt, erfolgt eine Aufforderung, an einem zwar spielerisch aber dennoch valide gestalteten Online-Verfahren zur Selbsteinschätzung der Eignung und Passung für das Studienfach teilzunehmen (Self-Assessment). Dieses enthält E-Learning-Elemente, in denen typische Aufgabenstellungen und Arbeitsweisen des Studienfachs präsentiert werden sowie biografische Fragen.

Abbildung 1: Empfehlungen für ein mehrstufiges Verfahren zur Studierendenauswahl (gemäß den Empfehlungen des Deidesheimer Kreises)

Kriterien	Verfahren	Studienplätze
Leistung, Fähigkeiten (indirekt Arbeitshaltung etc.)	Vorauswahl auf Stufe 1 und 2: Abiturdurchschnittsnote, evtl. plus studiennahe Fachnoten	Vergabe von 40 Prozent der Plätze an Abiturbeste
Spezifische und allgemeine Fähigkeiten und Eignungen, eventuell Kenntnisse	Stufe 3: Kognitive Fähigkeitstests: Studienfachbezogene Tests, kognitive Fähigkeiten, Kompetenzen zur Bewältigung der Anforderungen des Studiums	Vergabe von 40 Prozent der Plätze an Abitur- und Testbeste (Kombination), Berücksichtigung von Fachnoten
Studienmotivation, Interessen, (soziale) Kompetenz, relevante Vorerfahrungen und Engagement	Stufe 4: Auswahlgespräche in Form eines strukturierten Interviews mit Leitfaden	Vergabe von 20 Prozent der Plätze, Verhältnis 2:1 oder max. 3:1 Interviewte/Plätze

Abbildung 2: Internetgestützte technische Konzeption des mehrstufigen Verfahrens zur Studierendenauswahl



Die Auswertung erfolgt unmittelbar Online, gibt den Teilnehmenden eine Rückmeldung zu ihrem Abschneiden und bietet ihnen bei ausreichender Passung die Möglichkeit an, zum Online- Bewerbungsverfahren (Stufe 2) überzugehen und zulassungsrelevante Daten (Personalstammdaten, Abiturnoten usw.) einzugeben. Die der Datenprüfung zugrunde liegenden E-Government-Verfahren, die zunehmend in der bürgernahen öffentlichen Verwaltung eingesetzt werden, erlauben eine formale Prüfung der Bewerbungsangaben und verfügen über Schnittstellen zu den IT-Systemen der Studierenden- und Prüfungsverwaltung, so dass im Falle einer Zulassung eine medienbruchfreie und schnelle Datenverarbeitung gewährleistet ist. Auf Stufe 3 muss aus technischer Sicht eine in die elektronischen Geschäftsprozesse eingebundene IT-Shell zur Verfügung gestellt werden, welche einerseits über die Flexibilität zur Integration unterschiedlicher Testverfahren verfügt, andererseits Rückmeldungen an die Bewerber abgeben und Dossiers der Ergebnisse für eventuell nachfolgende Auswahlgespräche bzw. die Zulassung anlegen kann.

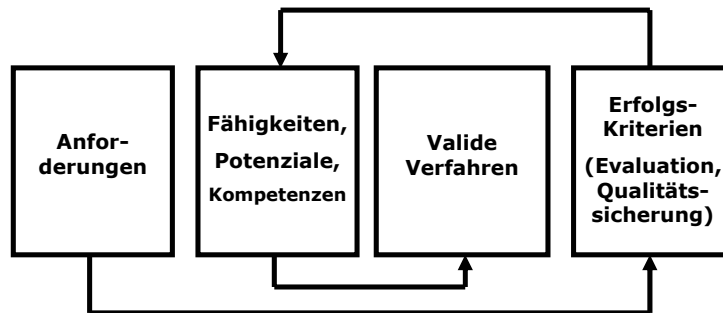
4. Wissenschaftliche Fundierung und Evaluation

Die wissenschaftliche Fundierung und Evaluation des Auswahlverfahrens, das IT-gestützte Assessment sowie die Auswahlgespräche orientieren sich an arbeits- und organisationspsychologischen Konzepten der Eignungsdiagnostik.

Diese integrieren vier Entwicklungsschritte (vgl. Abbildung 3). An erster Stelle steht die Durchführung von Anforderungsanalysen. Diese basieren auf der sehr verhaltensnahen Methode der Erhebung kritischer Ereignisse im Studium, die es zu bewältigen gilt. Alle vier Stufen des Auswahlverfahrens sind auf diese Anforderungen ausgerichtet. Der zweite Schritt besteht in der Ableitung und Festlegung von Kriterien zur Messung des Studienerfolgs. Dazu gehören einerseits Leistungs- bzw. Ergebniskriterien (z.B. Prüfungsleistungen), andererseits Verhaltenskriterien (z.B. Studienfachwechsel, Studienabbruch, Studiendauer, Berufseinstieg), welche insgesamt auf die erforderlichen Kompetenzen zur Bewältigung des Studiums und zur Integration des Studiums in eine erfolgreiche Laufbahnplanung hinweisen. Interessant ist, dass bisher in der Universitätsverwaltung die Daten zu den Verhaltenskriterien zwar eher unsystematisch statistisch verfügbar, jedoch noch kaum in ein stringentes Kennzahlensys-

tem eingebettet sind, das für die systematische Evaluation der Studierendenauswahl genutzt werden kann.

Abb. 3: Vier Entwicklungsschritte zur wissenschaftlichen Fundierung und Evaluation des Verfahrens



Aus den Erfolgskriterien lassen sich im dritten Entwicklungsschritt die Fähigkeiten, Potenziale und Kompetenzen ableiten, für die im vierten Schritt valide Verfahren eingesetzt werden. Für die einzelnen Entwicklungsschritte gibt es im Sinne der Machbarkeit und der Good Practice bereits erfolgreiche Pilotprojekte, die allerdings meist außerhalb der Universität realisiert wurden.

Innerhalb der Projektlaufzeit von drei Jahren soll, wie bereits erwähnt, in drei Pilotstudienfächern (Anglistik, Informatik und Geografie) das gesamte Verfahren entwickelt, implementiert und erprobt werden. Die Evaluation wird vor der Ausweitung auf alle Studienfächer zeigen, ob das Konzept in der geplanten Form umsetzbar ist, ob die angestrebten Ziele erreicht werden können, ob der Nutzen in einem vernünftigen Verhältnis zum Aufwand steht und ob das Vorgehen bei allen Beteiligten auf eine ausreichende Akzeptanz stößt.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Dr. Andreas Barz
Direktor des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
e-mail: barz@uni-hd.de

Dr. Markus Baumanns
Geschäftsführer der Bucerius Law School
Hochschule für Rechtswissenschaft gGmbH
e-mail: markus.baumanns@law-school.de

Dr. Sonja Berghoff
CHE Centrum für Hochschulentwicklung
CHE-Forschungsranking
e-mail: Sonja.Berghoff@che.de

Prof. Dr.-Ing. Hartmut F. Binner
Dr. Binner Consulting & Software
e-mail: info@cim-house.de

Prof. Dr.-Ing. Michael Bischoff
Virtuelle Fachhochschule
Fachhochschule Lübeck
e-mail: bischoff@fh-luebeck.de

Prof. Dr. Dr.-Ing. Arndt Bode
Vizepräsident der Technischen Universität München
Institut für Informatik, I10
e-mail: bode@in.tum.de

Ministerialrätin
Dr. Annegrit Brunkhorst-Hasenclever
Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-
Westfalen
KMK Unterausschuss Lehrerbildung
e-mail: annegrit.brunkhorst-hasenclever@msjk.nrw.de

Staatssekretär
Wolf-Michael Catenhusen
Bundesministerium für Bildung und Forschung
e-mail: wolf-michael.catenhusen@bmbf.bund.de

Bernadette Conraths
Senior Adviser, European University Association, Brüssel und Inhaberin
InterContext sprl Brüssel (Internationales Beratungsbüro für Organisati-
ons- und Personalentwicklung, Schwerpunkt Hochschulen)
e-mail: bernadette.conraths@eua.be

Dr. Maria Edlinger
Universitätsdirektorin der Universität Graz
ECTS/DS Bologna-Promotorin für Österreich
Universität Graz
e-mail: maria.edlinger@uni-graz.at

Prof. Dr. Heinrich Epskamp
Vizepräsident der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik (HWP)
e-mail: EpskampH@hwp-hamburg.de

Dipl.-Soz. Gero Federkeil
CHE Centrum für Hochschulentwicklung
e-mail: gero.federkeil@che.de

Prof. Dr. Peter Gaehtgens
Präsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)
e-mail: gaehtgens@hrk.de

Prof. Dr.-Ing. Rolf Granow
Virtuelle Fachhochschule
Fachhochschule Lübeck
e-mail: granow@fh-luebeck.de

Dr. Herbert Graubohm
Leiter Akkreditierungen
FIBAA Foundation for International Business Administration Accreditation
e-mail: graubohm@fibaa.de

Prof. Dr. Rüdiger Grotjahn
Ruhr-Universität Bochum
Seminar für Sprachlehrforschung
e-mail: ruediger.grotjahn@ruhr-uni-bochum.de

Prof. Manfred Hofer
Universität Mannheim
Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft II
e-mail: manfred.hofer@phil.uni-mannheim.de

Dr. Achim Hopbach
Leiter des Projekts Qualitätssicherung der Hochschulrektorenkonferenz
(HRK)
e-mail: hopbach@hrk.de

Dr. Holger Horz
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald
Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie und Päd. Psychologie
e-mail: holger.horz@uni-greifswald.de

Prof. Dr. Jörg Knoll
Universität Leipzig
Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik
e-mail: knoll@rz.uni-leipzig.de

Dr. Richard de Lavigne
ECTS and Diploma Supplement Counsellor for the European Commission and
EUA Member of the French ECTS Helpline
e-mail: rldel@wanadoo.fr

Prof. Dr. Richard Lewis
President of the International Network for Quality Assurance Agencies in
Higher Education INQAAHE and Co-Director of the Centre for Higher
Education Research and Information, The Open University
e-mail: r.w.lewis@open.ac.uk

Dr. Elisabeth Manning
Assistant Director
The Open University
e-mail: E.Manning@open.ac.uk

Prof. Dr. Terence N. Mitchell
ECTS-Counselor
Universität Dortmund
FB Chemie
e-mail: terence.mitchell@uni-dortmund.de

Prof. Dr. Bruno Moerschbacher
Prodekan Lehre
Studiendekan des Fachbereichs Biologie
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
e-mail: moersch@uni-muenster.de

Dr. André Moll
Projektmanager
Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V.
Abteilung Aus- und Weiterbildung
e-mail: am@dgq.de

Sigrun Nickel
Hochschulforscherin und -beraterin an der IFF (Interdisziplinäre Fakultät
für Forschung und Fortbildung) in Wien
Abt. Hochschulforschung
e-mail: sigrun.nickel@uni-duisburg-essen.de

Dr. Mathias Pätzold
Generalsekretär der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen
e-mail: mathias.paetzold@wk.niedersachsen.de

Prof. Dr. Lutz-Rainer Reuter
Universität der Bundeswehr Hamburg
Institut für Allgemeine Pädagogik
e-mail: reuter@hsuhh.de

Prof. Dr. Hermann Saterdag
Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur des
Landes Rheinland-Pfalz
Regierungsbeauftragter für die Reform der Lehrerbildung
e-mail: hermann.saterdag@mwwfk.rlp.de

Dr. Angelika Schade
Geschäftsführerin
Akkreditierungsrat
e-mail: akr@kmk.org

Dr. Thomas Scheidsteger
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Abt. für Informatik
e-mail: thomas.scheidsteger@uni-oldenburg.de

Dr. Dipl.-Ing. Andrea Schenker-Wicki
Direktorin Executive MBA
Universität Zürich
Institut für Strategie und Unternehmensökonomik
e-mail: andrea.schenker@isu.unizh.ch

Dr. Tobias Scheytt
Universität Innsbruck
Institut für Organisation und Lernen (IOL)
e-mail: tobias.scheytt@uibk.ac.at

Dipl.-Psych. Andrea Schmid
Qualitätsmanagementbeauftragte der Technischen
Fachhochschule Wildau
e-mail: aschmid@igw.tfh-wildau.de

Prof. Dr. Peter Schmidt
Präsident der Neisse-University
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Sozialwesen Zittau/Görlitz (FH)
e-mail: peter.schmidt@hs-zigr.de

Dr. Christoph Schneider
Abteilungsleiter
Fachliche Angelegenheiten der Forschungsförderung
Deutsche Forschungsgemeinschaft
e-mail: Christoph.Schneider@dfg.de

Prof. Dr. Heinz Schüpbach
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau
Institut für Psychologie
e-mail: schuepba@psychologie.uni-freiburg.de

RAng Karl Schultheis
Ministerium für Wissenschaft und Forschung
Abteilung 2
Gruppe 22 Forschungsförderung
e-mail: karl.schultheis@mwf.nrw.de

Prof. Dr.-Ing. Herbert Sonntag
Vizepräsident
Technische Fachhochschule Wildau
Verkehrslogistik
hsonntag@igw.tfh-wildau.de

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth
Vizepräsident der Humboldt-Universität zu Berlin
e-mail: tenorth@uv.hu-berlin.de

Dipl.-Soz. Ludger Viehoff
Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz e.V.
Leiter des Referats Evaluierung
e-mail: viehoff@wgl.de

Claudia Winter
Universität Mannheim
Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft II
e-mail: winter@runims.uni-mannheim.de

Dr. Gabriele Witter
Leiterin des Referats Hochschulentwicklungsplanung
Hochschule Bremen
e-mail: witter@hs-bremen.de