

# **10 Jahre Herbsttagung zur Qualität in den Hochschulen: Rückschau und neue Entwick- lungen**

Beiträge zur „Herbsttagung“ des Projekts Qualitätsmanagement  
der Hochschulrektorenkonferenz  
am 9./10.11.2009 in Bonn

**Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2010**

Diese Publikation enthält Beiträge zur Veranstaltung „10 Jahre Herbsttagung zur Qualität in den Hochschulen: Rückschau und neue Entwicklungen“, die vom Projekt Qualitätsmanagement der Hochschulrektorenkonferenz im November 2009 in Bonn durchgeführt wurde.

This publication contains contributions to the conference “10 Years of Autumn Conferences on Quality in Universities: Review and recent developments”, organised by the Quality Management Project of the German Rectors' Conference, held in November 2009 in Bonn.

Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2010

Diese Publikation ist im Rahmen des Projekts Qualitätsmanagement entstanden, das die HRK mit Fördermitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchführt. Die HRK dankt dem BMBF für die freundliche Unterstützung.

Redaktion:  
Anna Bergstermann, Mina Chun,  
Ilka Steffens

Ahrstr. 39, D-53175 Bonn  
Tel.: +49/(0)228/887149  
Telefax: +49/(0)228/887110  
E-Mail: [steffens@hrk.de](mailto:steffens@hrk.de)  
Internet: [www.hrk-qm.de](http://www.hrk-qm.de)

Bonn, Juni 2010

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

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 978-3-938738-68-9

# Inhaltsverzeichnis

|  |                        |
|--|------------------------|
| <b>Begrüßung und Einführung ins Thema</b><br><b>Professorin Dr. Margret Wintermantel</b>   | <b>6</b>               |
| <b>Grußwort des Bundesministeriums für Bildung und Forschung</b><br><b>MinDirig Peter Greisler</b>   | <b>11</b>              |
| <b>Keynote</b><br>Developments in Quality Assurance since the mid 1990s:<br>From Quality to Control towards Quality Enhancement<br>and Quality Culture<br><b>Professor Bjørn Stensaker</b> | <b>19</b>              |
| <b>Vortrag</b><br>Für eine Qualitätsentwicklung in der Lehre -<br>Position und Aktivitäten der HRK<br><b>Professorin Dr. Margret Wintermantel</b>  | <b>28</b>              |
| <b>Foren A</b><br>Ansätze der Qualitätsentwicklung   |                        |
| <b>Forum A1</b><br>The Scottish Enhancement-led Institutional Review<br><b>Norman Sharp</b><br><b>Guy Bromley</b>  | <b>36</b>              |
| <b>Forum A2</b><br>Ansatzpunkte zur Qualitätsverbesserung in der Lehre<br><b>Dr. Adi Winteler</b><br><b>Moritz Maikämper</b>   | <b>41</b><br><b>47</b> |
| <b>Forum A3</b><br>The Institutional Evaluation Programme of the European<br>University Association (EUA)<br><b>Tia Loukkola</b>   | <b>54</b>              |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Forum A4</b>   |     |
| The Quality Assurance for the Higher Education Change Agenda Project                        |     |
| Dorit Gerkens   |     |
| Saranne Magennis  |     |
| Professor Glynis Cousin   | 60  |
| <br>  |     |
| <b>Forum A5</b>   |     |
| Benchmarking als Teil einer Qualitätsentwicklungsstrategie                                  |     |
| Yorck Hener   | 68  |
| Professor Dr. Andreas Bertram   | 76  |
| <br>  |     |
| <b>Impulsreferate und Podiumsdiskussion</b>   |     |
| Von der Qualitätssicherung zum Qualitätsmanagement: Bilanz der Projekte Q / Qm und Ausblick |     |
| Dr. Gerhard Schreier  |     |
| Dr. Achim Hopbach   |     |
| Stefan Bienefeld  |     |
| Dr. Dr. h.c. Jürgen Lüthje  |     |
| Prof. Dr. Wilfried Müller   | 82  |
| <br>  |     |
| <b>Vortrag</b>  |     |
| Networking in Quality Assurance: national, regional and international networks              |     |
| Zeynep Varoglu  | 117 |
| <br>  |     |
| <b>Foren B</b>  |     |
| Entwicklungsfelder der Qualitätssicherung   |     |
| <br>  |     |
| <b>Forum B1</b>   |     |
| International Accreditation – value added?  |     |
| Stephen Watson  | 126 |
| Prof. Dr. Ulrich Hommel   | 131 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Forum B2</b>   |            |
| Regional networks – improved co-operation through a shared culture?   |            |
| <b>Gemma Rauret Dalmau</b>  | <b>136</b> |
| <b>Karin Järplid Linde</b>  | <b>142</b> |
| <br>  |            |
| <b>Forum B3</b>   |            |
| Qualitätssicherung und -entwicklung in Fachdisziplinen –<br>Chemie und Ingenieurwissenschaften                                    |            |
| <b>Professor Dr. Terence Mitchell</b>   | <b>148</b> |
| <b>Professor Dr. Gerhard Müller</b>   | <b>162</b> |
| <br>  |            |
| <b>Forum B4</b>   |            |
| Qualitätssicherung von Joint Degrees  |            |
| <b>Doris Herrmann</b>   | <b>173</b> |
| <b>Dr. Markus Wilp</b>  | <b>180</b> |
| <b>Dr. Jochen Hellmann</b>  | <b>188</b> |
| <br>  |            |
| <b>Forum B5</b>   |            |
| Studierbarkeit – Erhebung und Einfluss auf die Qualitätssicherung   |            |
| <b>Eva Fuchslocher</b>  | <b>195</b> |
| <b>Prof. Dr. Dr. h.c. Uwe Jens Nagel</b>  | <b>203</b> |
| <b>Prof. Dr. Rolf Schulmeister / Dr. Christiane Metzger</b>   | <b>208</b> |
| <br>  |            |
| <b>Vortrag</b>  |            |
| Perspectives on further development of Quality Assurance in the<br>European Higher Education Area and the global education market |            |
| <b>Prof. Dr. Dirk van Damme</b>   | <b>218</b> |
| <br>  |            |
| <b>Autorinnen und Autoren</b>   | <b>231</b> |

# Begrüßung und Einführung ins Thema

Professorin Dr. Margret Wintermantel  
Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz

Sehr geehrte Damen und Herren,  
Lieber Herr Greisler,  
liebe Kolleginnen und Kollegen,  
meine sehr verehrten Damen und Herren,

ich begrüße Sie sehr herzlich zur Herbsttagung 2009 des Projekts Qualitätsmanagement der Hochschulrektorenkonferenz und heiße Sie willkommen im Studio der Beethovenhalle, Bonns „guter Stube“. Wir danken dem BMBF, lieber Herr Greisler, für die großzügige Förderung dieser Tagung, aber nicht nur das, sondern auch dafür, dass das Projekt Qm für ein halbes Jahr länger finanziert wird.

„Zehn Jahre Herbsttagung zu Qualität in den Hochschulen“ – Diese Herbsttagung ist eine Institution, und ich denke, sie hat schon länger ihren Platz in Ihren Terminkalendern. Von Anfang an, als Abschlusskonferenz des ersten Projekts zur Qualität der Lehre, ist es zu der zentralen Veranstaltung für alle geworden, die sich in Hochschulen für die ständige Verbesserung der Qualität einsetzen.

Ständige Verbesserung der Qualität - geht das überhaupt? Lassen wir uns hier nicht ein auf einen langsam atemlosen Wettlauf im Sinne des Höher-Schneller-Weiter verführen? Lassen wir uns nicht an Maßstäben messen, die von außen angelegt werden und uns zu immer besseren Leistungen zwingen wollen?

Ich denke, das ist nicht so. Schon lange bevor man von der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Universitäten und Hochschulen sprach, stand die akademische Gemeinschaft im ständigen Wettbewerb miteinander: die Reputation der Hochschule und die Reputation von Ab-

solventinnen und Absolventen von Hochschulen gingen Hand in Hand. Aber die Diskussion über die wissenschaftliche Leistung der Hochschulen hat sich geändert. Durch den Einfluss anderer Wissenschaftssysteme, wie z.B. des US-amerikanischen, hat sich allerdings der Sprachgebrauch geändert. Immer schon, seit der Gründung der ersten europäischen Universitäten im Mittelalter, hat es in der Wissenschaft Konkurrenz, aber auch Kooperation im Streben um die beste Leistung gegeben. Sie waren selbstverständlich, sie waren systemimmanent, weil Wissenschaft grenzüberschreitend war.

Und sie sind es noch. So sprechen wir heute von Profilbildung und Qualitätsentwicklung. Lassen Sie uns gemeinsam einen Blick werfen auf die Zeit, als das Projekt Q der Hochschulrektorenkonferenz begann und seinen Weg als „Informationsplattform“, also als Knotenpunkt der Diskussion über die Leistung der Hochschulen, begann.

Ziel des ersten Arbeitsabschnitts des Projekts Q, zuerst noch ein BLK-Projekt, war der „länderübergreifende Erfahrungsaustausch über Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Lehre“. Im Zentrum der Arbeit damals standen Evaluationen – ein Begriff, der, wie die damalige erste Umfrage zur Qualitätssicherung an den Hochschulen zeigte, für die Mehrheit noch ziemlich unscharf war. Das Projekt Q hat die Typen von Evaluationen - nämlich studentische Lehrveranstaltungskritik, interne und externe Evaluation - erklärt und hat Anregungen zu ihrer Durchführung und Auswertung gegeben. Und schon „damals“ – ich sage „damals“, obwohl das erst gut zehn Jahre zurückliegt – stellte sich heraus, dass das Entscheidende bei einer Evaluation das sogenannte „Follow-up“ ist: Es genügt nicht, die Evaluationsergebnisse zur Kenntnis zu nehmen und abzuheften. Man muss aus diesen Ergebnissen Handlungsoptionen ableiten. Man muss Veränderungen und Verbesserungen dann auch durchführen. Die Hochschulen haben sich von der anfänglichen Konzentration auf die Qualität der Lehre gelöst. Sie haben auf Verfahren, die sich bei der Leitung von Unternehmen bewährt hatten, einen kritischen Blick geworfen, haben sie auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft und sie ihren eigenen, wissenschaftsspezifischen Bedürfnissen angepasst. Dabei hat zunehmend die Hochschule als Ganzes im Mittelpunkt gestanden. Vereinzelte Ergebnisse aus der Qualitätssicherung verschiedener Bereiche wie Qualität der

Lehre, der Forschung und der Verwaltung wurden zusammengeführt. Es war nämlich deutlich geworden, dass die Qualitätssicherung die notwendigen Informationen für eine leistungsorientierte Hochschulsteuerung liefern kann.

Qualitätssicherung wurde auch deshalb in die Hochschulleitung und -entwicklung einbezogen, weil sich allmählich das Verhältnis zu den finanzierenden Ländern veränderte: Der Weg führte weg von der ministeriellen Detailsteuerung hin zur größeren Autonomie, zur größeren Selbstständigkeit der Hochschulen. Diese wiederum haben mit ihrer wachsenden Autonomie die Fähigkeit ausgebaut, für ihr Handeln intern und extern Rechenschaft abzulegen und ihre Planungen in Zielvereinbarungen mit den Ländern zu überführen.

Leider beobachten wir hier in der letzten Zeit eine in sich widersprüchliche Entwicklung: Auf der einen Seite gewähren die Hochschulgesetze den Hochschulen mehr Autonomie, auf der anderen Seite wird aber über die Regeln der Berichtslegung ministerielle Detailsteuerung wieder begonnen. Man versucht, wieder in die Hochschulen hineinzuregieren: Die Rahmenvereinbarungen, die getroffen werden, nehmen einen Detaillierungsgrad an, der der früheren Detailssteuerung in nichts nachsteht. Das kann weder im Sinne des Staates noch im Sinne unseres Hochschulsystems sein.

Zurück zu dem Weg, den das Projekt Q zurückgelegt hat: Heute heißt es „Qualitätsmanagement“. Wir haben ein eigenes Forschungsvorhaben durchgeführt zur Einführung und Gestaltung von Qualitätssicherungssystemen. Die Ergebnisse aus dieser Untersuchung konnten in die Tagungen des Projekts Qm einfließen und seine Arbeit auf eine neue Basis stellen. Aus der Kombination von beidem – Forschungsvorhaben und Rückkopplung mit den entsprechenden Praktikern in den Hochschulen – ließen sich die Faktoren identifizieren, auf die die Hochschulleitungen achten sollten, wenn sie umfassende Qualitätssicherungssysteme erfolgreich einführen wollen. Ein schottischer Kollege hat es einmal auf drei Begriffe gebracht, die die Studie widerspiegelt und belegt: Leadership, ownership und communication, also ein entschlossen geführtes Vorhaben, das ebenso entschlossen auf breite Mitwirkung, Kommunikation und Transparenz



setzt. So einfach – und doch so schwierig. Übrigens: zum Workshop am 1. Dezember 2009, in dem die Ergebnisse dieses Forschungsvorhabens vorgestellt werden, sind Sie alle herzlich eingeladen.

Lenken wir aber unsere Aufmerksamkeit auf diejenigen, die an der Projektarbeit wirklich interessiert sind und deren tägliche Arbeit in den Hochschulen davon profitieren kann. Schauen Sie sich nur einmal hier im Raum um: Es ist auch auf den Einfluss des Projekts Q/Qm zurückzuführen, dass es inzwischen in fast allen Hochschulen zumindest eine Person gibt, die sich hauptamtlich intensiv mit der Qualitätsentwicklung befasst – dies war auch indirekt verantwortlich für die Entstehung eines neuen Stellentyps an deutschen Hochschulen. Ein Blick auf die Teilnahmeliste heute zeigt, wie viele von Ihnen Berufsbezeichnungen tragen, die sich direkt auf die Qualität beziehen: Qualitätsbeauftragte, Qualitätsmanager und Stabsstelle Qualität sind die häufigsten darunter.

Diese Bezeichnungen sind ein deutliches Zeichen für die Professionalisierung des Arbeitsbereichs Qualität / Qualitätssicherung. Und auch daran hat das Projekt Qm einen Anteil. Es hat dazu beigetragen, dass die Hochschulen nun über Expertinnen und Experten verfügen, die sich tatsächlich fachkundig und engagiert um die Qualität kümmern.

Wie immer bei Professionalisierungen gibt es aber auch ein paar Nachteile: im Fachgebiet Qualitätssicherung ist eine ganz eigene Sprache entstanden, eine Sprache, in der es von Prozessen, Systemen, Indikatoren, Verfahren nur so wimmelt - und all das am liebsten in zusammengesetzten Substantiven. Und häufig ist es diese Sprache, die es Professorinnen und Professoren und den Studierenden schwer macht, sich auf die Sache, auf das berechtigte und sinnvolle Anliegen einzulassen.

Ich bitte Sie - und wir haben uns auch innerhalb der Hochschulrektorenkonferenz in der Geschäftsstelle darüber verständigt, dass wir unsere Sprache da noch mal überprüfen müssen - : Achten Sie darauf, wie Sie über ihre Tätigkeit sprechen. Qualität ist immer ein relationaler Begriff. Achten Sie darauf, dass Ihre Zuhörerinnen und Zuhörer tatsächlich verstehen, um was es geht, dass wir nicht einen eigenen „Qualitätssprech“ entwickeln, der dann Kritik von allen Seiten hervorruft.

Doch zurück zu unserer Tagung hier, heute und morgen. In Vorträgen, Diskussionen und Foren werden Sie die Gelegenheit haben, Neues von Kolleginnen und Kollegen aus Deutschland und aus Europa zu erfahren. Neben dem Neuen wird es aber auch einen Blick zurückgeben: Ich freue mich besonders, dass heute Abend ehemalige Leiter des Projekts mit ihrem persönlichen Fazit eine Diskussion über die Arbeit der Projekte Q und Qm einleiten werden.

Ich wünsche Ihnen allen und uns allen eine anregende, spannende und nachhaltig wirkende Tagung.

# Grußwort des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

MinDirig Peter Greisler

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Sehr geehrte Frau Präsidentin,  
sehr geehrte Damen und Herren,

vor zehn Jahren unterzeichneten die Bildungsministerinnen und Bildungsminister aus 29 europäischen Ländern in Bologna eine Erklärung mit dem Ziel, einen gemeinsamen Hochschulraum zu schaffen – einen Hochschulraum mit europaweit verständlichen und vergleichbaren Abschlüssen, einer verlässlichen Qualitätssicherung und mit mehr Mobilität von Studierenden und Wissenschaftlern. Nur wenige ahnten damals, wie weitreichend die damit verbundenen Veränderungen für unser Hochschulsystem tatsächlich sein würden.

Wenn ich mir jedoch den Titel der heutigen Veranstaltung anschau „10 Jahre Herbsttagung zur Qualität in den Hochschulen: Rückschau und neue Entwicklungen“, dann macht das deutlich, dass die HRK schon damals wusste, wohin die Reise geht, und sich um das Thema gekümmert hat. Denn mit Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement legte die HRK einen Schwerpunkt, der ein Kernstück des Bologna-Prozesses ist. Nur eine gute Qualitätssicherung führt zu gegenseitigem Vertrauen; nur über Vertrauen erfolgt dann die Anerkennung von andernorts erworbenen Qualifikationen; nur bei angemessener Anerkennung ist eine Steigerung der Mobilität möglich. Und das ist ja das, wofür der Bologna-Prozess ins Leben gerufen wurde.

In diesem Sinne möchte ich der HRK und allen an den Hochschulen vor Ort beteiligten Menschen ganz herzlich danken. Mit ihrem hohen Engagement für mehr Qualität und Transparenz, das sie über Jahre hinweg gezeigt haben, haben sie einen unverzichtbaren Beitrag zur Modernisierung und Internationalisierung im Hochschulwesen geleistet.

Wenn ich mich so umsehe und die vielen jungen Gesichter sehe, dann denke ich mir, dass Sie wahrscheinlich nicht alle die letzten zehn Jahre dabei waren. Aber umso besser! Das ist ein Zeichen dafür, dass das Thema nachhaltig weitergetragen wird, und das ist gut.

Meine Damen und Herren, Deutschland steht vor einem Jahrzehnt mit enormen Herausforderungen. Durch die derzeitige Wirtschafts- und Finanzkrise sind die finanziellen Spielräume begrenzt. Jeder Euro, den wir in Zukunft ausgeben, muss deshalb überlegt investiert werden. Die demografische Entwicklung unserer Bevölkerung stellt uns vor eine weitere große Aufgabe. Immer weniger junge Menschen werden unseren gesellschaftlichen Wohlstand erarbeiten müssen. Eine dritte Herausforderung, die ich nennen möchte, ist der zunehmende internationale Wettbewerbsdruck in Wirtschaft und Wissenschaft.

Auch vor diesem Hintergrund hat die gerade konstituierte Bundesregierung die Weichen für unser Land neu gestellt. Das Motto des Koalitionsvertrags lautet ganz bewusst „Wachstum, Bildung, Zusammenhalt“. Die Bildung wird damit zum Zentrum unserer Politik. In der Präambel im Koalitionsvertrag heißt es dazu: „Wir wollen Deutschland zur Bildungsrepublik machen, mit den besten Kindertagesstätten, den besten Schulen und Berufsschulen und den besten Hochschulen und Forschungseinrichtungen.“

Hinter diesen Worten stehen klare Konzepte und konsequente Entscheidungen. Wir werden die Ausgaben des Bundes für Bildung und Forschung prospektiv bis 2013 um insgesamt 12 Milliarden Euro erhöhen, das heißt um 3 Milliarden Euro jährlich. Damit schafft die Bundesregierung über die Fortführung der drei großen Initiativen – Exzellenzinitiative, Hochschulpakt und Pakt für Forschung und Innovation – hinaus weitere Entwicklungschancen für Bildung und Forschung.

Ich möchte die Bedeutung der Pakte am Beispiel des Hochschulpakts kurz erläutern. Dem steigenden Bedarf nach hochqualifizierten Fachkräften steht in den nächsten Jahren ein Rückgang des Angebots gegenüber. So werden über 300.000 Akademiker aus Altersgründen aus dem aktiven Erwerbsleben ausscheiden. Daher ist es für unser Land eine große Chan-

ce, dass in den nächsten zehn Jahren auch wegen der doppelten Abiturjahrgänge und noch starker Jahrgänge die Zahl der Studieninteressierten steigt. Wir wollen und wir werden diese Chance nutzen und für die Jahre 2011 bis 2015 insgesamt 275.000 zusätzliche qualitativ hochwertige Studienmöglichkeiten schaffen. Es ist eine der großen Leitlinien in der Politik der Bundesregierung, mehr Menschen für ein Studium zu gewinnen und die Studienanfängerquote zu erhöhen. Vor dem demografischen Hintergrund, den ich eben erläutert habe, wird das ständig nötiger. Künftig sollen dabei auch mehr Studienanfänger über die berufliche Bildung an die Hochschulen kommen. Klar ist dabei, dass es hier durch bessere Studienbedingungen gelingen muss, mehr Studierende zu einem Abschluss zu führen. Mittelfristig soll die Absolventenquote von jetzt etwa 23 Prozent weiter erhöht werden. Damit die Studienaufnahme nicht an finanziellen Hürden scheitert, dafür steht der Dreiklang aus BAföG, Bildungsdarlehen und Stipendien. Den Anteil der Stipendiaten wollen wir künftig von heute 2 auf 10 Prozent der Studierenden erhöhen. Hierzu werden wir gemeinsam mit den Ländern und der Wirtschaft ein nationales Stipendienprogramm ins Leben rufen.

Ein zweites Ziel der Bundesregierung ist es, die Leistungsfähigkeit der Forschung an den Hochschulen zu stärken. Wir werden hier unter anderem nach der Einführung von Programmpauschalen für DFG-Projekte nun auch eine Ausweitung der Programmpauschale für BMBF-Projekte prüfen. Das ist eine teure Maßnahme, aber eine Maßnahme, die strukturell sehr viel Wirkung haben kann. Klar ist, dass auch die Hochschulen hierbei ihre Hausaufgaben zu tun haben. So erwarten wir von den Hochschulen die Einführung einer Kosten-Leistungsrechnung, was ja auch an vielen Hochschulen schon im Gange ist. Die Stärkung der Hochschulen wollen wir darüber hinaus auch durch Kooperationen mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen voranbringen. Von der Fortsetzung der Exzellenzinitiative und des Pakts für Forschung und Innovation sollen hier natürlich weiterhin Impulse ausgehen.

Meine sehr geehrten Damen und Herren, wie schon eingangs erwähnt, kommt der Umsetzung des Bologna-Prozesses eine zentrale Bedeutung in der Hochschulpolitik zu. In den vergangenen zehn Jahren haben sich die deutschen Hochschulen grundlegend modernisiert. So haben sie enorme

Anstrengungen unternommen, um nahezu alle Studiengänge auf die neuen Strukturen umzustellen, das Leistungspunktesystem einzuführen und Verfahren zur Qualitätssicherung zu etablieren. Die vielen Beispiele gelungener neuer Studiengänge sind ein Beleg für die Innovationskraft der Hochschulen. Mich stimmt auch froh, dass Studenten sich gut in den Arbeitsmarkt einfügen. Das hat eine aktuelle Absolventenstudie über das Internationale Zentrum für Hochschulforschung, die INCHER-Kassel mit Ihnen, mit vielen Hochschulen zusammen durchgeführt hat, erst kürzlich deutlich gemacht. Lassen Sie mich aber auch klarstellen, zehn Jahre waren noch nicht genug, um in allen Bereichen mit den Fortschritten zufrieden sein zu können.

Die Ministerinnen und Minister der 46 Bologna-Staaten haben im April dieses Jahres im belgischen Leuven beschlossen, die Zusammenarbeit im europäischen Hochschulraum in der kommenden Dekade fortzusetzen. Sie wollen die Attraktivität der europäischen Hochschulen weiter steigern, die Mobilität der Studierenden ausweiten und das lebenslange Lernen fortentwickeln.

Der Bund hat ein großes Interesse daran, die bisherige Umsetzung des Bologna-Prozesses genau zu analysieren, um dann mit den Hochschulen und Ländern gegebenenfalls notwendige Anpassungen zum Wohl der Studierenden einzuleiten. Ein Desiderat scheint aus meiner Sicht die Betreuung und Beratung der Studierenden zu sein. Hier müssen wir in Deutschland erheblich besser werden. Auf den Prüfstand gehört auch die Studierbarkeit in manch einem Studiengang. Ich spreche hier vor allem von stofflicher Überfrachtung und zu hoher Prüfungsdichte. Bei der Länge des Bachelor-Studiums ist von den Hochschulen mehr Flexibilität gefragt. Es kann durchaus erforderlich sein, statt sechs auch sieben oder acht Semester dauernde Bachelor-Studiengänge zu entwickeln, insbesondere mit Blick auf die Integration von Auslandsemestern oder Praktika.

Neben Fragen der Anerkennung von Studienleistungen sind auch die Beschäftigungsfähigkeit des Bachelors und der Zugang zum Master weitere offene Aspekte, die viele Studierende bewegen. Sie sind zum Beispiel beunruhigt, dass der Bachelor als Qualifikation nicht ausreichen könnte, und wollen daher gleich den Master anschließen und dann abschließen.

Nicht zuletzt deshalb besteht die Sorge, dass Master-Plätze nicht in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen. Wir sind entschieden dafür, dass der Übergang vom Bachelor zum Master problemlos möglich sein muss. Das heißt nicht, dass wir wollen, dass alle Bachelors den Master machen, aber der Übergang muss problemlos möglich sein. Wir dürfen Bachelor und Master nicht gegeneinander ausspielen, wir brauchen beide: qualifizierte Bachelor-Absolventen, die in den Beruf eintreten, und junge Menschen, die sich auch nach ein paar Jahren Berufserfahrung wissenschaftlich betätigen und mit einem Thema befassen wollen. Es muss deshalb gelten: Vielfalt statt Gleichmacherei. Wir wollen, dass jeder genau den Studiengang finden kann, der am besten für ihn geeignet ist und am besten seinen Vorstellungen entspricht.

Ich freue mich, dass die KMK mit ihren Beschlüssen vom 16. Oktober einen wichtigen Beitrag geleistet hat, um den Bologna-Prozess voranzutreiben und für mehr Akzeptanz bei allen Beteiligten zu sorgen. Ich glaube, das war wichtig. Frau Wintermantel, Sie haben eben gesagt, wir müssen aufpassen – und da stimme ich Ihnen auch zu –, es gibt auch immer die Gefahr der Detailsteuerung. Wenn Sie die Kritik hören, die ich zum Teil eben wiederholt habe (Überfrachtung und was alles nicht funktioniert vor Ort in den Studiengängen), dann ist immer die Gefahr, dass die Minister, die dann politisch angegangen werden, auch in der Öffentlichkeit, sagen, da müssen wir doch was tun. Es soll eben nicht so sein, dass dann die KMK oder die Minister das konkret regeln, sondern das muss in den Hochschulen passieren. Deshalb ist es so wichtig, dass die Hochschulen auf die Kritik reagieren und versuchen, die Dinge zu lösen, und auch bewusst dafür stehen, dass sie diese Lösungen allein und autonom hinkriegen. Je besser das funktioniert, desto leichter wird es der Politik fallen, nicht in Detailregelungen zu verfallen. Das ist eine Versuchung. Und ich finde, in diesem Fall ist es der KMK gelungen, dieser Versuchung zu widerstehen; und darüber bin ich froh.

Aber nicht nur die Länder, auch der Bund wird die Hochschulen bei ihren Reformanstrengungen weiter unterstützen. So haben die Regierungsfractionen von CDU/CSU und FDP im Koalitionsvertrag vereinbart, gemeinsam mit den Ländern und den Hochschulen ein Bologna-Qualitäts- und Mobilitätspaket zu schnüren, das die Studienreform gut voranbringt und die

Qualität des Studiums sowie die Mobilität der Studierenden weiter verbessert.

Sehr geehrte Damen und Herren, in den vergangenen Jahren hat die Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen enorme Fortschritte gemacht, auch dank Ihnen. Das gilt sowohl für die interne Qualitätssicherung als auch für die externe Evaluation und Akkreditierung von Studiengängen. Viele neue Qualitätssicherungssysteme wurden geschaffen. Das Bewusstsein hinsichtlich der Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum ist nahezu flächendeckend gestiegen. In einem im September 2009 veröffentlichten Bericht zählt die EU-Kommission Deutschland zu einer Gruppe von Ländern, die bei der Qualitätssicherung in der Hochschulgründung am weitesten vorangekommen sind. Indikatoren waren dabei die Einbeziehung von externen Systemen, von Studierenden, von internationalen Experten. Auch wird positiv hervorgehoben, dass sich „in Deutschland mit einer Reihe konkurrierender Agenturen unter dem Dach eines Akkreditierungsrats ein richtiggehender Markt entwickelt hat“. Bei all den Aufgaben, die es noch zu bewältigen gibt, muss man sich auch ab und zu vergegenwärtigen, welche Wegstrecke wir schon erfolgreich zurückgelegt haben.

Vor welchen Aufgaben stehen wir aber nun in Deutschland in der Qualitätssicherung? Über neue Entwicklungen sowie aktuelle Herausforderungen werden wir auf dieser Tagung hier einiges erfahren. Ich möchte aus Sicht des Bundes nur drei Aspekte herausgreifen:

1. Wir haben, glaube ich, ganz klar noch kein kohärentes Qualitätssicherungssystem in Europa. Wir haben mit EQAR, das ist das European Quality Assurance Register (ich habe mir vorgenommen, das in jeder Rede mindestens einmal zu nennen), einen Ansatz dazu, den wir für entwicklungsfähig halten. Wir haben in Deutschland die Systemakkreditierung, wir haben die Programmakkreditierung und wir haben die institutionelle Akkreditierung privater Hochschulen. Außerdem haben wir unabhängige Qualitätssiegel und Gruppen, die besondere Qualität behaupten und zum Teil belegen. Wir haben natürlich Evaluierungen, wir haben Rankings und Wettbewerbe, und die EU mit ihrer Berufsanerkenntnisrichtlinie haben wir auch noch. Ich bin mir bewusst, dass noch nicht alles so ganz zu-



sammenpasst und man daran Kritik äußern kann. Aber ich bin mir sicher, dass wir in einem sehr produktiven Prozess sind und die Systeme eines Tages tatsächlich sinnvoll zusammenpassen werden. Der Umbruch, denn wir sind in einer Umbruchsituation, ist nötig, um von den nationalen Strukturen in weltweite Strukturen hineinzuwachsen. Aber an der gewünschten Effizienz müssen wir noch arbeiten. Gefordert sind hier große Anstrengungen, aber auch ganz viel Geduld.

2. Trotz aller Erfolge wäre es sicherlich auch noch verfrüht, von einer etablierten Qualitätskultur zu sprechen. Wir müssen an bestehende Erfahrungen anknüpfen und den eingeschlagenen Weg entschieden fortsetzen. Ich möchte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass in Zukunft nicht nur die Konkurrenz zwischen den Hochschulen zunehmen wird; auch der Wettbewerb mit der beruflichen Bildung um talentierte junge Menschen wird auch aus demografischen Gründen härter geführt werden. Angesichts der Implementierung eines deutschen Qualifikationsrahmens wird es für die Hochschulen umso wichtiger, transparent zu machen, welche Kompetenzen und Qualifikationen sie vermitteln und wo der Mehrwert eines Studiums gegenüber anderen Bildungsangeboten liegt. Dabei sind Offenheit und Kooperation auch mit der beruflichen Bildung wahrscheinlich langfristig eher ein Wettbewerbsvorteil.

3. Die Erfahrungen in der Qualitätssicherung im Bereich Studium und Lehre beschränken sich noch weitgehend auf das traditionelle, auf Vollzeit ausgerichtete Erststudium an Hochschulen, wahrgenommen von jungen Abiturienten und Abiturientinnen. Vor dem Hintergrund eines steigenden Bedarfs an akademisch gebildeten Menschen und einer politisch gewollten höheren Durchlässigkeit im Bildungssystem werden verstärkt Menschen ohne Abitur, also Absolventen der beruflichen Bildung verschiedenen Alters, künftig studieren. Hinzu kommt, dass auch andere Studienformen wie Fernstudium, Kurzstudium und Teilzeitangebote zunehmend an Gewicht gewinnen werden. Die zunehmende Heterogenität in der Studierendenschaft und verschiedenartige Studienformen werden auch neue Anforderungen an die Qualitätssicherung von Hochschulen mit sich bringen.

Angesichts dieser vielfältigen Fragestellungen, aber auch der vielen anderen Themen, die im Zentrum dieser Veranstaltung stehen, wünsche ich uns allen eine gute Diskussion und gute Arbeit. Vielen Dank.

# Keynote

## Developments in Quality Assurance since the mid 1990s: From Quality Control towards Quality Enhancement and Quality Culture

Bjørn Stensaker

Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education  
(NIFU STEP)

Vielen Dank für die freundliche Einführung und für die Möglichkeit, heute zu Ihnen zu sprechen. I think I will stop speaking German here. I am sorry that I have to continue in English, but I can assure you that it is better for you and me that I continue in English. What I will do today is to provide you with an overview of Developments in Quality Assurance since the mid 1990s. This is a daunting task and I probably could go on for the whole afternoon but I have three quarters of an hour, so forgive this somewhat tabloid overview of the development of the field.

I will start by providing you with some input why creating an overview is a challenge. If we look around in Europe, there are many drivers that have fed the quality debate. In most countries we can find elements of massification, internationalisation and ambitions of increased effectiveness as key arguments behind recent reforms. These drivers provide us with different input to the quality debate.

The massification debate was of course the origin of this. And that started already in the late 1960s and early 70s. But at that time we did not have the quality vocabulary so to speak. What happened then – how we tackled this in most countries – was that we expanded the sector. We created new institutions. This can be noticed in Finland, we saw it in France, and we saw it in Germany. I think the “Fachhochschule” in Germany was one of the responses to the massification debate. The second

wave of massification came later, in the late 1980s, early 1990s. What then happened was that we saw an expansion of the existing institutions which became much larger. We could also speculate whether we are facing yet another wave of massification. Not due to demographic reasons, but due to the tendency that more people will enter into lifelong learning schemes and continue their education. We have still not seen the peak there. But I am quite sure it will come.

The second debate is about collegiality. The concept of “hollow collegiality” is in this respect interesting. There are those who say that the traditional Humboldt vision of collegialism in the University is starting to become empty. There is a distinct drift towards research, and the unity and the responsibility of teachers in joining up in creating teaching programmes and being jointly responsible for teaching is not there anymore. It is research that triggers merit. It is not advancement in teaching.

A third debate is related to the entry of a new ideology of how the public sector should be governed. New public management is a term that we usually link to this. And what we have seen is that the steering of higher education indeed is changed. But it is not only the steering of higher education but also of health care, of transport. The ideology and the emphasis on results is the same for all sectors. We have seen an increasing pressure towards standardisation and performance, and not least how we should measure performance in various sectors.

A fourth debate is about globalisation, internationalisation and the Bologna process. This is yet another entry to the debate where we see the accountability dimensions, and the mobility dimensions becoming core issues. In many countries we see that internationalisation issues do not really fit into the national agendas, which create new tensions about how we should understand and define quality.

And last but not least the whole debate about the knowledge society. Although we probably could go on debating what the so-called knowledge society actually is, there is a tendency to take the whole concept for granted. Often, a key assumption is that research will boost innovation and that innovation is boosting the welfare state and our economic

future. This assumption tends to ignore the role knowledge has had for centuries, and that we perhaps to a greater extent should acknowledge the links between education and innovation.

Let me then continue the simplification of the whole story about quality assurance in Europe by summarising this in three phases. We can start by phase one which I like to label as the design phase. We then have to go back to the early 1990s when people were looking around for different quality assurance models. Many looked to industry and industry solutions. As you all know, quality assurance had been a key concept in industry and private sector already in the 1970s and 1980s. And when higher education discovered it at least some thought: "Oh, maybe there is something to learn there". An American researcher, Robert Birnbaum, conducted a study in the early 1990s, where he found that a majority of US higher education institutions had already implemented TQM – Total Quality Management – or was in the process of doing that.

Related to the design issues was also the debate about how we should define quality. This was the era where the philosophers had their heyday. There were a number of people quoting Robert M. Pirsig's "Zen and the Art of Motorcycle Maintenance", celebrating the insight that quality is not only about the result, but also the process of finding out and dealing with the problem. Empirical research on this then pointed out that quality is relative, and need to be defined in relation to something outside itself. This soon became the standard reference for how we should define quality, and there is hardly anyone today that does not agree in this multidimensional way of defining the concept.

Yet another issue in the design phase was the debate of what the purpose of quality assurance should be. Should it be control or improvement? If we look into different countries in Europe they started out quite different. Sweden started out with an audit approach, very much enhancement led. Others like the UK had a much stricter control approach. And there was also an accompanying debate whether you could have control and/or improvement in the same procedure. Could it be balanced? This debate is still with us. And of course, today we also see that in some countries there are attempts to link quality assurance to funding.

This is not a novel approach. Actually, it was already debated in the early 1990s. Sweden was one of the first countries that tried to establish a procedure where the outcome of quality assurance should be linked to funding in the mid-1990s, although at that time the attempt failed. Currently, Sweden is again discussing the same issue.

The final issue related to the design phase was related to how we should organise quality assessment procedures. Who should be in charge of quality assurance? Should it be the ministries themselves? Should there be a separate agency or should the sector itself take care of it? And again we saw different approaches. In some countries we saw the ministry took care of it, Iceland is one case, Finland is another. Finland later developed an agency, but in Iceland they have continued with the ministry as the agent as well. In a number of countries agencies were established, but I would argue that this is mainly because of the bureaucracy involved with quality assurance, and not because of more principal reflections.

Then we enter into phase two, which I call the era when we discussed methodology. How should we conduct evaluations? Two Dutch colleagues – Frans van Vught and Don Westerheijden – wrote an influential article stating that we could see some sort of a general model appearing in the quality assurance area. This model had four elements. There should be a managing agent, there should be a process of self evaluation, there should be an external evaluation, with a peer-review element in it, and there should be a public report or at least public access to the results. If we look into the map of Europe we saw that this model was very popular and there are elements in this model that can be found in many European countries even today.

But at the same time we also saw an expansion in the number and types of methods used. Countries that started out with audit procedures – like Sweden for example – changed and launched an assessment procedure, but keeping the audit procedure as well. Other countries that had assessment procedures in place went the other way and established audits. In Eastern Europe we saw the huge expansion of accreditation after the fall of the wall. And over time we saw that accreditation slowly but steadily also inferred Western European countries. From the latest over-

view from ENQA we can currently see that of 51 member agencies in ENQA, 41 are conducting some type of accreditation. In other words, accreditation is indeed becoming the dominant method.

In this second phase we also witnessed the European international dimension really becoming much more powerful. We saw the creation of ENQA – The European Network for Quality Assurance. And the process started which later resulted in the European Standards and Guidelines which gave us rules and standards for guidelines on how we should conduct quality assurance both at the institutional level and the national level.

And now we are in the midst of the third phase – which I call the era focusing on the human factor. We have gone through a period where we had the big issues debated, we have structures, we have discussed methods, and now there are some nasty questions being asked, because there were some high expectations what quality assurance could do and we all could benefit from this. But what is the evidence of impact? What sort of hard evidence do we have that all the resources we put into this have led to the expected results? Where is the empirical evidence? I think this debate has been also spurred by the fact that we now have alternative ways of measuring quality. There is much more easy accessible information coming out from rankings, from the Times, or from Shanghai rankings than to read very complicated assessment reports to find out what the quality of a certain institution or a programme is.

The consequence of rankings is that it put more pressure on existing quality assurance procedures and schemes to produce equally accessible results. Achieving this is not an easy process, not least since existing schemes are not exactly triggering enthusiasm in academic stuff and from students, although students in general have been very much in favour of quality assurance. It is still very difficult to find really enthusiastic students that are willing to take part in these processes. Students tend to perceive current QA-procedures as bureaucratic. They see them as not discussing the right questions from a student perspective, and that the effects accomplished are not really relevant from a student perspective.

One could understand why. If we go to available research on this issue we can indeed find evidence of effects, but perhaps not in the direction always wanted by students. In an earlier study I have summarised the effects in four categories.

First, I think we can identify changes related to the power dimension. I think what we can see from the studies conducted is that quality assurance has so far supported the institutional leadership, providing them with much more information on what is going on at the shop floor than they used to have. Rectors in the past were more foreign ministers than internal ministers. They did not have this very nice insight into what was going on in the departments. Now with the new systems emerging, we see that the rectors, the institutional leadership is having a very good system for finding out what is going on in the Department of Political Science or in the Faculty of Education. And we also see that quality processes trigger debates about the institutional identity. Who are we? Who should define what higher education is? And usually this has been an area where the academic staff has been very powerful. But with quality assurance there are new voices coming in trying to define what quality could be, what the purpose of higher education is, and what a higher education institution should be? One effect which is very good is that in many countries we have seen that quality assurance actually has provided students with a more legitimate voice. They are now formally part of evaluations, they are expected to be part of the decision making processes and in some countries students already had this sort of positions but in many other countries we did not see that students have entered into this and they have benefited from it. And again this has broadened the definitions also of quality.

Second, we can identify changes in the way work related to quality is conducted – we can identify increased professionalisation. It is quite easy to see that one of the effects of quality assurance is that it has taken tacit knowledge and made it much more formal. We had quality assurance also in universities in the past, but quality assurance in Universities existed in people's mind. It was the procedures that the individual teacher had to find out whether students liked or disliked his or her course. Now we see that all this tacit knowledge is written down and formalised. With



instructions of what you should do in case students are not really enjoying the teaching they are exposed to. Some call it bureaucracy. And there are plenty of academics in Europe that are writing angry articles in newspapers saying that the universities are now becoming merely bureaucracies and the reporting schemes are way over what should be expected and this is not really productive. While bureaucracy certainly is an issue to worry about, I think we can also identify an element of professionalisation in these new routines. This should be seen as a positive effect, not least increased professionalisation also removes some of the fear out of the process. We now have systems and procedures for how things should be done. People are not afraid to the same extent as we saw in the early 1990s. The strategic behaviour is still there, but the anxiety is gone.

A third area where we can identify effects is in public relations. In a number of countries we have seen that due to the fact that institutions have much more information these days about what they are doing, they are also in a better position to articulate their mission, purposes and functioning to the outside world.

Finally, quality assurance has demystified higher education. We now know more about higher education as a sector than ever before. Whether all this information has provided more meaning is another issue but at least we have so much more information available on the department level, on the institutional level and on the state level. One positive consequence is that decision making processes are better informed than in the past. We see that the new information from quality assurance is used because of the link to leadership, management and decision making.

So where are we today? We started out by focusing on the big issues, we went into a phase where we discussed methodology and now we have been entered into a phase where we can discuss how we can bring the people back in. We have all these structures, we have all these procedures and systems. How can we integrate people into that? I think the whole quality culture debate we are now in the midst of is exactly about how to make the emerging systems and schemes more relevant for the people inside higher education.

The big question is of course whether quality culture is the answer to all of this? The problem with culture is the same as with quality – it is a sloppy concept with numerous definitions. There is an irony here: First we had quality and we are still not quite sure how to define quality. And now we have culture and we are not quite sure how to define this either. I am not sure that things will become much clearer by putting them together. Hence, we should perhaps be a bit sceptical with turning to culture with great expectations.

One could also be suspicious of why quality culture suddenly has emerged on the agenda. Is it related to ideological purposes, to politics or as a tool to instigate change from the point of view of the institutional leadership? Is it a clever way to modernise the sector? And how shall we handle issues related to diversity here? Are we talking about culture in a very monolithic way so that an institution should have one culture only? We all know about the disciplinary differences that we find in our institutions. How should we deal with them? We know disciplinary differences heavily influence the way we conduct the way we conduct our research, the way we teach, the way we relate to our students. Is it really possible to find a common ground there?

This may sound as I am a non-believer in quality culture. I am not. I think there can be a constructive approach to quality culture. But then we need to look for a much more theory-based and much more evidence-based approach to quality culture. I think we should stop looking at quality culture as the answer to the challenge but rather as a way of asking questions about who we are, finding out more about ourselves. This is still a missing link in many higher education institutions. We need to increase our self understanding; we need to boost a dialogue. We have seen a lot of professionalisation in the field of higher education; we have seen new people coming in with responsibilities for this issue. But there still is a challenge that those with a responsibility for quality management really need to find ways to relate to the academic stuff and the students.

The big challenge if we look into the quality systems in many institutions is that they are a bit “empty”. They prescribe a lot of routines, methods and processes concerning what we should do in different situations, but

they are not providing us with an answer as to what the purpose of this actually is. The quality culture concept may be a tool for helping us to ask critical questions on our way to find the good answers.

# Vortrag

## Für eine Qualitätsentwicklung in der Lehre – Position und Aktivitäten der HRK

Professorin Dr. Margret Wintermantel  
Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz

Meine sehr verehrten Damen und Herren,

mir hat die Bemerkung im letzten Vortrag, nämlich dass es eine Notwendigkeit gibt, zwischen Qualität und Struktur eine Verbindung herzustellen, besonders gut gefallen. Und ein weiterer Aspekt hat mich zum Nachdenken gebracht: nämlich, dass der Qualitätsmanagementdiskurs, im Grunde die Rede von der akademischen Lehre ein Stückweit demystifiziert hat. Der Punkt der Demystifizierung ist ein guter Anknüpfungspunkt für das, was ich Ihnen jetzt erzählen werde.

Ich werde heute etwas sagen über die Aktivitäten und Positionen der Hochschulrektorenkonferenz zum Thema Qualitätsentwicklung in der Lehre. Ich möchte in meinem Vortrag gerne an drei Punkten ansetzen: Wir haben in der Mitgliederversammlung im April diesen Jahres einen Beschluss gefasst über die Entwicklung der Qualität der Lehre an deutschen Hochschulen. In diesem Kontext spielt der politische Rahmen eine Rolle, auf den ich anschließend eingehe. Und um die aktuellen Diskussionen aufzugreifen, sollte ich sicherlich eine Antwort geben auf Probleme der aktuellen Studienreformen.

Lassen Sie mich beginnen mit den Problemen in der Umsetzung der neuen Studienstruktur. Ich weiß nicht wie viele Nicht-Deutsche hier anwesend sind, aber wir haben in Deutschland eine sehr massive kritische Diskussion über die Bologna-Reform und wir haben eine eigenartige Verbindung des deutschen Feuilletons mit bestimmten, eher konservativen Kreisen in der Professorenschaft, die gemeinsam sagen, dass Bologna eigentlich von Übel sei. Sie kennen das alles aus den Zeitungen. Ich

habe erst letzte Woche mit der Mutter eines Studienanfängers gesprochen, der an der FU in Berlin angefangen hat zu studieren und schon bei der Einführungsveranstaltung von den Professoren gesagt bekommen hat, „Ihr Armen, ihr habt jetzt mit Bologna zu tun. Wir müssen Bologna machen, weil uns das von oben gesagt wird. Bologna ist eine Verschulung, es ist sozusagen gegen Humboldt.“ Diese Ist-Situation an deutschen Hochschulen im Herbst 2009 ist etwas, was die HRK in dieser Form nicht stehen lassen darf.

Wir engagieren uns schon seit einiger Zeit dafür, die Holprigkeiten und Stolpersteine auf dem Weg zu einer Verbesserung der Situation der Lehre aus dem Weg zu räumen. Wir haben sehr viel mit Studierenden über den Stand der Studienreform gesprochen und werden das auch weiterhin tun – besonders auch im Rahmen der laufenden Thementage an den deutschen Hochschulen. Im Fokus der Gespräche steht die Frage, wie die Situation verbessert werden kann, so dass wir diese Studienreform zu einem erfolgreichen Ende führen können. Denn es gibt ja tatsächlich Schwierigkeiten, die wir durchaus ernst nehmen müssen. Wir haben ganz offenbar in einer Reihe von Studiengängen eine gewisse Überfrachtung mit Inhalten. Die Workload-Planungen sind nicht immer nachvollziehbar, intersubjektiv begründbar. Wir haben zweitens zu viele Prüfungen und drittens zu geringe Flexibilität innerhalb der Studiengänge, so dass die Mobilität tatsächlich zu wünschen übrig lässt. Mancherorts beobachten wir eine unzureichende Reflexion und Bestimmung der beruflichen Relevanz der Studiengänge. Wir haben weiterhin eine zu hohe Regeldichte und deshalb haben wir den Beschluss der KMK vor zwei Wochen nicht so begrüßt, wie mein Vorredner das sagte. Wir haben uns vielmehr gewundert, dass die KMK sagt: „Bitte, liebe Hochschulen, macht das jetzt doch endlich richtig“, ohne darauf zu verweisen, dass sie in den ländergemeinsamen Strukturvorgaben und in den einzelnen länderspezifischen Strukturvorgaben völlig überflüssige, bürokratische Regelungen eingeführt haben. Wieso soll gesetzlich festgelegt sein, ob eine Bachelor-Abschlussarbeit zweieinhalb oder drei Monate umfassen muss. Das ist absurd und wir möchten, dass die Länder ihre gemeinsamen Strukturvorgaben überarbeiten und auf landesspezifische Vorgaben verzichten. Wir wollen unsererseits natürlich die Studienangebote nochmals überprüfen

ohne eine Revision der Revision zu machen, aber dafür müssen die Länder die rechtlichen Voraussetzungen schaffen.

### **Was sind die Antworten auf Probleme der neuen Studienstruktur?**

Wir haben im Juli 2008 eine große Schrift des Wissenschaftsrats über „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“ vorgelegt bekommen, mit der sich die HRK intensiv auseinandergesetzt hat, wie Sie sicherlich auch. Es gibt einen Wettbewerb für exzellente Lehre von KMK und Stifterverband, den Sie sicher kennen. Die Siegerhochschulen sind nun in der Lage, ihre Konzepte zur Entwicklung der Lehre umzusetzen. Die Volkswagen-Stiftung und Mercator-Stiftung haben einen Wettbewerb zur „Zukunft der Lehre“ ausgeschrieben. Die HRK lobt zusammen mit dem Stifterverband den Lehrpreis „Ars legendi“ aus. Sie wissen, dass wir das seit einigen Jahren tun um eine Veränderung der Qualitätskultur, der Kultur der Relevanz von Lehre, einzuleiten. Im April hat die HRK einen Beschluss „für eine Reform der Lehre in den Hochschulen“ gefasst. Er richtet sich an Lehrende, an die Leitungsebene der Hochschulen und der politischen Entscheidungsträger und fordert die Studierenden auf, das Studium mit der erforderlichen Verbindlichkeit und Konzentration anzugehen und sich für ihren Studienerfolg entschlossen einzusetzen. Sie wissen, dass auch die HRK – und da geben wir der Klage der Studierenden recht – die strikten Anwesenheitspflichten in Lehrveranstaltungen kritisiert. Diese Praxis ist eine offensichtlich von vielen Studierenden nicht gewünschte Verbindlichkeit, die die notwendige Flexibilität von Studierenden behindert. Dieses ist eine Diskussion, die wir führen müssen. Wir müssen einen Kompromiss dahingehend suchen, dass es natürlich gewisse Verbindlichkeiten geben muss, diese aber nicht in eine strenge Einschränkung des eigenständigen Lernens von Studierenden münden dürfen.

### **Was ist eigentlich gute Lehre?**

Was gute Lehre ist – darüber wissen wir im Grunde viel zu wenig. Aber wir sagen heute, und das ist kein so schlechtes Ergebnis: Gute Lehre bewirkt aktives studentisches Lernen. Gute Lehre trägt zu hoher Qualität des Lernens bei. Das ist eigentlich eine Umformulierung von Humboldt:

gute Lehre ist nämlich offensichtlich eine, die die Studierenden begeistert, die die Studierenden dazu bringt, die Lerninhalte aus Neugier weiter zu vertiefen und weiter zu verfolgen.

### Was heißt hohe Qualität des Lernens?

Offensichtlich ist die hohe Qualität des Lernens eben nicht das Pauken von bestimmten Wissensinhalten, sondern das Lernen von Bedeutungen und Tiefenstrukturen. Ich persönlich war in meiner Laufbahn als Professorin für Psychologie immer davon überzeugt – und ich bin es noch –, dass wir den Studierenden ein gewisses Gerüst von Theorien und Methoden beibringen müssen und sie dazu bringen sollten, dass sie an dieses Gerüst neue Inhalte andocken können, gleichsam anschließen können, um auf dieser Grundlage zu neuen, eigenen Problemlösungsfähigkeiten zu kommen.

Wichtig ist also den Stoff zu durchdringen, seine Bedeutung zu erfassen, seine innere Strukturiertheit zu verstehen und ihn sich anzueignen. Nur das, was in diesem Sinne wirklich verstanden wurde, kann sich ein Lernender oder eine Lernende dauerhaft zu Eigen machen. Dieses Wissen bleibt im Gedächtnis und das Wichtigste: dieses Gelernte kann übertragen werden auf neue Probleme und auf neue Problemlösungssituationen.

Die wichtigste Einflussgröße auf die Qualität des Lernens sind die Stile und Strategien der Lehrenden, die Lernumgebung und die Person des Lehrenden. „Outstanding teachers“, sagt Ken Bain „know their subjects extremely well.“ Das heißt, die „Teachers“ sind exzellente Fachleute, die sich auf dieser Grundlage auf die kognitiven Strukturen der Lernenden einstellen und Ihnen entsprechendes Wissen anbieten können. Gut, dieses lässt sich einfach sagen, ist aber genau die Schwierigkeit, vor der wir stehen. Ich bin überzeugt davon, dass wir uns dieses bei aller Rede über die Qualität genau überlegen sollten. Es kommt darauf an, dass die Lehrenden sich auf die Lernenden einstellen und dass sie ihnen Problemlösungsfähigkeiten beibringen. Es gibt kein richtig oder falsch für die individuelle Gestaltung von Lernumgebungen. Das entscheidende Kriterium ist, dass der Lernende / die Lernende eine Wissensrepräsentation aufbaut, an die die neuen Inhalte angeschlossen werden können. Fachkompetenz

setzen wir voraus bei den Lehrenden, und bei den meisten Berufungen an deutschen Hochschulen wird das Augenmerk auf die Fach- und Forschungskompetenz der Bewerberinnen und Bewerber gelegt. Daraus folgt aber noch nicht, dass sie auch gute Lehrende sind. Sie müssen Fach- und Forschungskompetenz haben. Dieses ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung, um den Studierenden etwas beizubringen.

### **Was ist zu tun für eine Verbesserung der individuellen Lehrkompetenz und Lehrstrategien?**

Wir brauchen eine Steuerung des Lernprozesses durch Interaktionen mit den Studierenden und wir brauchen ein regelmäßiges „Feedback“. Ich möchte noch einmal sagen: ein wesentliches Missverständnis der Bologna-Reform liegt darin, dass es nicht um dauerndes Abfragen des Gelernten geht, sondern darum, Feedbackprozesse anzusteuern. Feedbackprozesse, in denen die Studierenden sich selber bewusst werden müssen, was sie nun gelernt haben von dem, was man ihnen angeboten hat.

Grundlage dafür ist eine klare Zielsetzung, gutnachvollziehbare Relevanzbestimmungen. Feedback bedeutet nicht, dass nach jeder Lehrveranstaltung eine Klausur geschrieben wird, die die Studierenden unter Druck setzt. Das ist eigentlich der zentrale Punkt. Gute Lehre muss den Dialog mit den Studierenden suchen. Lehr- und Lernformen, in denen intensive Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden und auch zwischen Studierenden stattfindet, tragen wesentlich mehr zum Erkenntnisfortschritt bei, als die frontale Situation. Ich nehme an, Sie alle kennen die Realität eines Hörsaals, in dem 600 Leute sitzen, und wo vorn ein Professor mit einer ziemlich „schwierigen“ Lautsprecheranlage die Einführung in Betriebswirtschaftslehre hält, von der die Studierenden überhaupt nichts verstehen. Am Ende der Vorlesung wissen diese Studierenden eigentlich nichts. Das ist nun gerade eben ein abschreckendes Beispiel für Lehre. Gute Lehre ist eine Lehre, in der Studierende und Lehrende wirklich in einen akademischen Diskurs eintreten und in dem die Feedbackprozesse nicht über dauernde Klausuren eingeleitet werden, sondern über Kommunikation unter den Studierenden und zwischen den Studierenden und Lehrenden. Zu guter Lehre gehören die Wertschätzung der Studierenden und die Begeisterung, Lehrinhalte zu vermitteln. Es gehört



dazu, über den Studiengang hinauszublicken. Das was wir unter „Bildung“ verstehen, ist eben mehr als die pure Wissensansammlung.

Ein wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang der in der letzten Zeit ja auch in den deutschen Feuilletons thematisiert wurde, ist die Frage, inwieweit es richtig ist, den Studierenden allein Fachwissen und Fachkompetenzen zu vermitteln. Sie müssen auch andere Skills erwerben. Sie müssen eine Urteilskraft entwickeln, aber sie müssen ganz sicher auch ganz bestimmte ethische Normen über die Vermittlung von Fachkompetenzen hinaus erwerben können. Und diese Herausforderung ist keine einfache, wenn wir über Qualität der Lehre sprechen.

Was können wir tun, damit unsere Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen tatsächlich nicht in der Vorlesung sagen „Ihr armen Studenten, wir machen jetzt Bologna, weil das „die da oben“ sagen“, sondern sich tatsächlich intensiv mit den Studierenden und mit der Lehre und der Qualität der Lehre intensiv zu beschäftigen. Wir müssen eine Qualitätskultur in den Hochschulen aufbauen und sicherstellen, dass die Lehrveranstaltungsevaluationen durch Studierende erheblich dazu beitragen können. Es muss zur Kultur einer Hochschule gehören, dass es selbstverständlich ist sich auch in der Lehre einzusetzen und den jungen Leuten entsprechende Kompetenzen zu vermitteln. Wir brauchen also mehr Bereitschaft für eine gute Lehre.

Aber wir brauchen auch Coaching für unsere Hochschullehrer. Einige Universitäten tun das schon, einige Universitäten setzen diese Kompetenzen schon bei den Neuberufungen als ein Einstellungskriterium voraus. In der Berufslaufbahn eines Lehrenden sind Weiterbildungs- und Coachingangebote auf jeden Fall hilfreich. Nicht im Sinne einer Kontrolle, sondern vielmehr als Angebot die eigenen Lehrkompetenzen weiterzuentwickeln. Entscheidend ist, dass den Studierenden ein zentrierter Lernstil tatsächlich zur Gewohnheit wird. Wir brauchen ein entsprechend großes Repertoire an Lehr- und Lernformen, um genau die Formen auswählen zu können, die der individuellen studentischen Lerngruppe am besten gerecht werden.

## Was brauchen wir für gute Lehre im Sinne des gehörten studentischen Tiefenstruktur-Lernens?

Natürlich muss man sich fragen, was denn genau eine Tiefenstruktur ist? Man sollte davon ausgehen, dass eine Wissensrepräsentation aufgebaut wird, die die Theorien und Methoden eines bestimmten Wissensgebietes umfasst. Wir brauchen dazu kleinere Lerngruppen, wir brauchen bessere Betreuungsrelationen, wir brauchen Beratungs- und Unterstützungsangebote und natürlich müssen wir die Studienfinanzierung sichern, was ja gerade im Moment stark diskutiert wird. Natürlich finden wir es gut, wenn Stipendien bundesweit vorgehalten werden, aber Sie müssen es den Studierenden gerade in den neuen Studienstrukturen ermöglichen dabei zu bleiben, präsent zu sein. Sie können nicht nebenher anderen Tätigkeiten nachgehen, sondern sie sollen konzentriert das Studium durchlaufen. Deshalb brauchen wir unbedingt Stipendien und ich hoffe sehr, dass es gelingt auch aus privaten Kassen und natürlich auch aus der Wirtschaft Geld für die Studienfinanzierung locker zu machen. Wir brauchen die Möglichkeit, dass die Studierenden intensiv lernen können. Bologna bedeutet ja nicht, dass hier nur noch praktisch abgefragt und gelernt werden soll, sondern Studierende müssen die Zeit haben, sich individuell mit dem Lehrinhalt auseinandersetzen können.

Wir nehmen die Bologna-Reform ernst. Deutschland hat internationale Vereinbarungen unterschrieben, die jetzt auch eingehalten werden müssen. Zurzeit sind viele Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern bereit, die Bologna-Reform im Sinne der Studierenden-Zentrierung, im Sinne des Aufbaus individueller Kompetenzen umzusetzen, aber uns bläst der Wind ins Gesicht, auch an den Hochschulen. Es gibt interne Gegner der Bologna-Reform, die nicht einsehen, warum sie irgendetwas ändern sollen. Und es gibt externe Gegner, vornehmlich aus den Feuilletons, in denen so getan wird, als wäre die alte Humboldt-Idee der forschungsnahen Lehre und des forschungsnahen Lernens in der Bologna-Struktur nicht mehr möglich. Das Gegenteil ist der Fall: Die Bologna-Struktur ist gemeint als eine an den Studierenden orientierte Struktur des Lehr und Studienangebotes. Sie ist gemeint als eine auf die Learning Outcomes und die individuellen Kompetenzen orientierte Struktur. Nur, sie bedeutet eine viel tiefgreifendere Reform als wir sie tatsächlich im Augenblick an den

deutschen Hochschulen sehen. Die Hochschulrektorenkonferenz sieht in der Qualitätsverbesserung der Lehre genau diesen Ansatzpunkt, den Blick zu richten auf das Individuum, auf den Lernenden oder die Lernende, die in die Lage versetzt werden sollen, mit den Lerninhalten ihren Platz in einer Gesellschaft zu finden. Und dazu benötigen sie nicht nur Fachkompetenzen, sondern auch Urteilskraft, die sich auf bestimmte moralische und ethische Komponenten stützt, um zukünftig auch und vor allem die Probleme der Zukunft lösen zu können, von denen wir heute noch nichts ahnen.

Ich danke Ihnen für ihre Aufmerksamkeit!

# Foren A: Ansätze der Qualitätsentwicklung

## Forum A1: The Scottish Enhancement-Led Institutional Review

Norman Sharp

Quality Assurance Agency Scotland (QAA Scotland)

Guy Bromley

Associate Trainer for Student Participation in Quality Scotland (sparqs)

### The Scottish Enhancement-Led Institutional Review (ELIR)

German Rectors' Conference

Bonn

November 2009

## Outline

- Why did we develop ELIR in Scotland?
- Other elements in the Scottish quality framework
- ELIR in operation
- The experience of a student reviewer
- Some key issues
- Further information

## Why ELIR?

- Been through the ‘quality mill’
- Need to focus on student experience
- Need to build on partnership
- Need to address challenges in L & T
- Need to focus on enhancement

## Context of ELIR

- Student representation and sparqs
- Institution-led review at the subject level
- Enhancement themes (e.g. assessment; the first year experience; research-teaching links; developing the 21st century graduate)
- Enhancement-Led Institutional Review

## ELIR in operation

- Peer review - including student and international member, all trained
- Central role of Reflective Analysis
- Two part visit - emphasis on dialogue and 'no surprises' (eg first morning)
- Assurance a beginning for enhancement
- Two published reports

## The experience of a student reviewer

- Students are full panel members
- Trained by QAA/sparqs
- Recruited by QAA
- Follows the trend of greater institution-student partnership in Scotland. Non-involvement of students would now be unthinkable
- Paid the same as any other reviewer

## Some key issues

- Public information
- Maintaining consistency
- Politics and partnerships

## Further information

- For ELIR Handbook (2nd edition) and reports see [www.qaa.ac.uk](http://www.qaa.ac.uk)
- For student participation in quality Scotland see [www.sparqs.ac.uk](http://www.sparqs.ac.uk)
- For Guy Bromley [guybromley@gmail.com](mailto:guybromley@gmail.com)
- For Professor Norman Sharp [sharpnorman@hotmail.com](mailto:sharpnorman@hotmail.com)



## Forum A2: Ansatzpunkte zur Qualitätsverbesserung in der Lehre

### Mythos Weiterbildung?

### Die Effektivität von Programmen zur Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens an Hochschulen

Dr. Adi Winteler

Zentralinstitut studium plus der Universität der Bundeswehr München

In einem kürzlich erschienenen Buch von Gris (2008) stellt der (anonyme) Autor die Behauptung auf, dass Seminare und Trainings, so, wie sie bisher in der Wirtschaft durchgeführt werden, „Kapital vernichten und Karrieren knicken,“ da kein Lerntransfer in die betriebliche Praxis erfolgt. Das Buch hat zu einer lebhaften Diskussion über die Effektivität von Weiterbildungsprogrammen geführt. Diese Diskussion war auch der Anlass für den folgenden Beitrag, in dem versucht wird, drei Fragestellungen zu beantworten:

- Verbessern die Programme an Hochschulen die Qualität des Lehrens und Lernens?
- Welche Programmformen sind nachhaltig in diesem Sinne?
- Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den Ergebnissen für die zukünftige Gestaltung von Weiterbildungsprogrammen ziehen?

#### 1. Verbessern die Programme die Qualität des Lehrens und Lernens?

Zur Beurteilung der Nachhaltigkeit der Programme kann die „Four-level hierarchy of educational outcomes“ (Reaction, Learning, Behavior, Results) von Kirkpatrick herangezogen werden (Kirkpatrick, 1997; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005, 2006). Auf diese vier Ebenen bezogen lauten die Antworten zu:

- Reaction: subjektive Meinung und Einstellung positiv: JA
- Learning: subjektiver und objektiver Wissenszuwachs nachweisbar: JA
- Behavior: Veränderung der methodisch-didaktischen Fertigkeiten und des Lehrverhaltens: JA
- Results: Veränderungen studentischer Evaluationen der Lehre und der Qualität des studentischen Lernens: teilweise

## 2. Welche Programmformen sind nachhaltig im Sinne der Förderung studentischen Lernens?

Zur Frage, welche Programme zu den gewünschten Ergebnissen auf der Ebene der Lehrevaluation und des studentischen Lernerfolgs führen können, gibt es bereits Reviews und Meta-Analysen (Prebble et al. .2004; Steinert et al., 2006), die auch die Nachhaltigkeit der Programme untersucht haben. Am nachhaltigsten erweisen sich längerfristige Programme (bis zu drei Jahren) der folgenden Form:

- Entwicklungsprojekte mit einem Team von Lehrenden oder in einem Studiengang (in situ training);
- Beratung, kollegiale Rückmeldung und Mentorensystem;
- Intensive, systematisch aufgebaute und theoretisch fundierte Programme.

Die theoretische Basis der erfolgreichsten intensiven Programme bilden

- Developmental models – based on the idea that teachers change their focus of attention over the course of their career, from self to subject to student (passive) and finally to student (active)
- Conceptual change models – that maintain teachers' conceptions about teaching are linked to their teaching intentions and strategies
- Student learning models – that focus on students' approaches to study, and their perceptions of their learning environment

### 3. Schlussfolgerungen

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Studien ziehen?

#### Schlussfolgerung 1

Die erste Schlussfolgerung bezieht sich auf die Merkmale effektiver Programme. Sie sind gekennzeichnet durch

- use of experiential learning (e.g., hands-on practice of teaching skills, case or situational analysis, roleplay of student-teacher interactions);
- provision of feedback to participants about their performance;
- opportunity to apply skills within the programme or soon after;
- use of peers to model exemplary teaching behaviors and share perspectives on teaching;
- facilitate peer interaction and the building of colleague relationships;
- use of a diversity of learning experiences;
- opportunities for post-programme assessment of skills.

#### Schlussfolgerung 2

Die zweite Schlussfolgerung bezieht sich auf die Entwicklung und Veränderung des Lehrverhaltens nach dem Training. In dem Modell von Guskey (1986) wird die nachhaltige Veränderung des Lehrverhaltens als Folge der Erfahrung der Veränderung des Lernverhaltens und der Lernergebnisse der Studierenden gesehen. Erst dann erfolgt eine nachhaltige Veränderung der Lehrkonzepte. Dies bedeutet, dass die Lehrenden auch nach dem Abschluss von Trainingsprogrammen in Workshopform begleitet und unterstützt werden müssen.

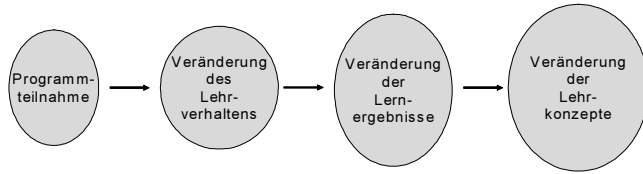


Abb. 1: Der Prozess der Veränderung

Zusammengefasst:

- Recognise that change is a gradual and difficult process for teachers;
- Ensure that teachers receive regular feedback on student learning progress;
- Provide continued support and follow-up after the initial training

Schlussfolgerung 3

Die dritte Schlussfolgerung bezieht sich darauf, wie der Nachweis der Effektivität der Programme erfolgen kann, ohne das dazu aufwändige Verfahren notwendig sind. Hierzu kann die Studie von Haynes (1999) herangezogen werden, der die Ergebnisse aus der Effektivität von Lehrerfortbildungen (Harland & Kinder, 1997) auf die Hochschule übertragen hat. Danach ist der Nachweis dann gewährleistet, wenn die Teilnehmer nach Absolvierung des Programms sämtliche nachfolgende Fragen positiv beantworten.

1. The worksheets, handouts and workbooks have been useful to me.
2. The background information on educational issues and trends was helpful.
3. The programme gave me a new awareness of concepts and changed some of my previous assumptions.
4. I was comfortable with the values and attitudes about teaching promoted in the programme.
5. The programme made me feel more confident and positive.

6. The programme motivated me to want to do more study or reading.
7. The programme deepened my understanding of educational theories and processes.
8. The programme was useful to the department / institution in which I work.
9. The programme brought about changes in the way I teach / work.

Diese Schlussfolgerungen entsprechen im Übrigen den Empfehlungen des eingangs erwähnten Autors zur Weiterbildungslüge. Er kommt zu dem Schluss, dass Trainings nur unter den folgenden Bedingungen nachhaltig sind, d.h. tatsächlich ein Lerntransfer in den betrieblichen Alltag erfolgt:

- Die Trainings müssen direkt am Arbeitsplatz durchgeführt werden;
- Unternehmen buchen externe Coaches, die für eine "Transfercoaching-Flatrate" für eine bestimmte Zeit im Betrieb arbeiten und einer definierte Zielgruppe dabei helfen, als wichtig erkannte Lernziele auch in die Tat umzusetzen;
- Firmeninterne „Transfercoaches“ werden ausgebildet, die den Lerntransfer vor Ort sichern.

## Literaturhinweise

Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education* 18, 947–967.

Gris, R. (2008). Die Weiterbildungslüge: Warum Seminare und Trainings Kapital vernichten und Karrieren knicken. Campus.

Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.

Harland, J., & Kinder, K. (1997). Teachers' continuing professional development: framing a model of outcomes. *British Journal of In-Service Education*, 23(1), 71 - 84.

Haynes, D. (1999). What impacts do tertiary teacher education courses have upon practice? *Proceedings of the Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia Melbourne*: HERDSA.

Kirkpatrick D.L. (1997). *Evaluating training programs: the four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Kirkpatrick DL, Kirkpatrick JD. (2005). *Transferring learning to behavior*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Kirkpatrick DL, Kirkpatrick JD. (2006). *Evaluating training programs: the four levels*. 3rd ed. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

# Ansatzpunkte zur Qualitätsverbesserung in der Lehre aus studentischer Sicht

Moritz Maikämper

Studierendenvertreter im Akkreditierungsrat

## Wie können Lehrende und Lernende die Qualität des Studiums steigern?

Was ist überhaupt Qualität? Diese einfache und doch komplexe Frage muss beantwortet werden, bevor eine Verbesserung von Qualität überhaupt möglich wird. Was die Qualität der Lehre ist, muss dabei - allgemein, wie auch an jeder Hochschule, in jedem Studiengang definiert werden. Dabei ist es von großer Bedeutung, ein gemeinsames Verständnis von Qualität in Studium und Lehre zu entwickeln, gemeinsam mit allen beteiligten Gruppen. Das mag in vielen Fällen nicht besonders einfach oder gar unmöglich sein, aber nur das, was von allen getragen wird, kann auch spürbar die Qualität verbessern. In einer Gesellschaft mit zunehmend pluralistischen Wertevorstellungen sind auch die Ziele eines so komplexen und bedeutsamen Systems wie einer Hochschule nicht einfach zu bestimmen, sondern sorgsam auszuhandeln.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass einer der Anlässe für die aktuellen studentischen Proteste im unterschiedlichen Wahrnehmungshorizont begründet ist: Für einen Bildungspolitiker sind fünf Jahre ein Wimpernschlag, für eine Bachelorstudentin das anderthalbfache ihrer Regelstudienzeit!

In diesem Kontext sind auch die Ziele der meisten Studierenden, die sich für die Qualität der Lehre engagieren, zu sehen: Qualitätsentwicklung findet auf vielen Ebenen statt. Ein Student, der seinen Professor zu Beginn des Semesters in Kenntnis setzt, dass der überfüllte Seminarraum gegen einen größeren getauscht werden könne, in dem eine Kommilitonin zeitgleich ein von nur fünf Studierenden besuchtes Seminar hat, erreicht für sich selbst und sein Umfeld schon eine gesteigerte Qualität.

Wer am Ende des Semesters offen über Verbesserungsvorschläge reden kann und auch von den Lehrenden gehört wird, kann sich in der Regel freuen, den nachfolgenden Jahrgang zufriedener zu sehen.

Je komplexer das System wird, je mehr Beteiligte involviert sind, je größer der Handlungsmaßstab ist, desto mehr Ausdauer und Altruismus sind für Studierende nötig, um sich für die Verbesserung ihrer Lernbedingungen einzusetzen. Andere Gruppen haben hier einen Vorteil, da sie sich längerfristig an der Hochschule befinden und sich mit der Thematik auseinandersetzen können. Daraus ergibt sich allerdings auch eine größere Verantwortung der Lehrenden, Hochschulleitungen und anderen Beteiligten.

Sich dennoch auf Augenhöhe zu begegnen und gemeinsam an der Verbesserung der Studienbedingungen vor Ort zu arbeiten, lohnt sich in der Regel für alle Beteiligten. Wenn man davon ausgeht, dass das perfekte System nie besser sein kann, als die Menschen, die in ihm agieren, so kann dies auch unabhängig von bestehenden hierarchischen Strukturen und demokratischen Mitbestimmungsmöglichkeiten gelten. Solange letztere nur eingeschränkt vorhanden sind, liegt jedoch wiederum eine größere Verantwortung bei Hochschulleitung und Lehrenden, einen konstruktiven Dialog zu ermöglichen.

Ein geläufiges Konfliktthema sind beispielsweise Evaluationsbögen, die als Instrument der Qualitätsverbesserung zwar mittlerweile allen Studierenden bekannt sind, deren Sinnhaftigkeit aber bislang in den wenigsten Fällen vermittelt werden konnte. Ohne Zwang zur Veröffentlichung zeigt sich, dass in der Regel lediglich die Lehrenden, die beliebt sind und gute Ergebnisse erreichen, diese auch zur Diskussion stellen. Darüber hinaus entsteht oft der Eindruck, die Bögen erfüllen eine Alibifunktion, da aus negativen Ergebnissen kaum Konsequenzen gezogen werden. Dies ist sicherlich in Teilen durch mangelnde rechtliche Möglichkeiten seitens der Hochschulleitung gegenüber den Lehrenden erklärbar, führt aber dazu, dass eine wachsende Zahl von Studierenden diese Form der Bewertung nicht mehr ernst nimmt oder schlicht ablehnt. Allgemein ist darauf zu achten, dass die der Qualitätsverbesserung zur Verfügung stehenden Instrumente dem Anlass entsprechend und sparsam eingesetzt werden – nicht als Selbstzweck!



Wie können Gutachterinnen und Gutachter zur Qualitätssteigerung beitragen? In Akkreditierungsverfahren ist eine größtmögliche Objektivität und Kontinuität nötig. Nur so können nachvollziehbare und vergleichbare Bewertungen entstehen. Die Aussagefähigkeit von Akkreditierungen wird dabei des Öfteren überschätzt – sie zeigen nicht mehr als das schon im Wort stehende „Glauben schenken“ bestimmter Menschen zu einem gewissen Zeitpunkt. Dennoch bietet die Akkreditierung einige Vorteile gegenüber früherer Praxis: Die Programmverantwortlichen sind gezwungen, den eigenen Qualitätsanspruch zu dokumentieren, zu reflektieren und in gewissen zeitlichen Abständen den eigenen Anspruch im Verhältnis zum Geleisteten extern begutachten zu lassen. Gerade in den Zeiten der Einführung der neuen Studiengänge kam und kommt der Akkreditierung darüber hinaus die Rolle der Überprüfung von sogenannten Mindeststandards zu.

Der vermutliche größte Vorteil der Akkreditierung gegenüber den abgeschafften Rahmenprüfungsordnungen ist jedoch, dass nicht mehr nur ein Akteur über die Einrichtung und Weiterentwicklung entscheidet, sondern Vertreterinnen und Vertreter aller beteiligten Gruppen (wenngleich nicht immer alle an allen Entscheidungen beteiligt werden). Für Lehrende und Studierende sowie die anderen Akteure gilt dabei gleichermaßen, dass sie zunächst die Hintergründe, in diesem Fall des Bologna-Prozesses, verstehen müssen, um aktiv an einer längerfristigen Qualitätsverbesserung mitwirken zu können.

Unter anderem aus diesem Grund gründeten vor fast zehn Jahren, im August 2000, verschiedene studentische Organisationen den Studentischen Akkreditierungspool ([www.studentischer-pool.de](http://www.studentischer-pool.de)). Aufgabe dieses Pools ist es, studentische Gutachterinnen und Gutachter zur Teilnahme an Akkreditierungsverfahren zu qualifizieren. Die zweite wichtige Komponente ist die Legitimation der Studierenden, die durch eine individuelle Entscheidung durch Bundesfachschaftentagungen, Landesstudierendenzusammenschlüssen und dem fzs als studentischem Dachverband erreicht wird.

Somit wird auf der einen Seite eine große Bandbreite studentischer Positionen in die Verfahren transportiert, auf der anderen Seite aber auch sichergestellt, dass die Gutachterinnen und Gutachter über entsprechendes

Hintergrundwissen verfügen und in der Lage sind, ihre Aufgabe im Qualitätssicherungsprozess zu reflektieren. Um Erfahrungen auszutauschen und die Arbeit des Studentischen Pools weiterzuentwickeln, finden jährlich bis zu vier Vernetzungstreffen statt. Von vielen Akteuren der Qualitätssicherung wird immer wieder bestätigt, dass die Studierenden in der Regel am besten auf Akkreditierungsverfahren vorbereitet sind. Dies ist mit Sicherheit ein Beleg dafür, dass Studierende Ihre Verantwortung als InteressensvertreterInnen ernst nehmen. Gleichzeitig zeigt es aber, dass auf Seiten der anderen Beteiligten noch viel verbessert werden kann und muss.

### **Was kommt bei Studierenden heute an?**

Ein so tiefgreifender Umstrukturierungsvorgang wie der Bologna-Prozess vollzieht sich über Jahrzehnte. Schon bei den ersten Überlegungen muss klar gewesen sein, dass Generationen von Studierenden in einer Übergangsphase an den Hochschulen ausgebildet werden: einer Phase, wo das alte seine Gültigkeit verloren hat, das neue jedoch noch nicht funktioniert, zumindest nicht reibungslos.

Die kurzfristigen Auswirkungen des jahrzehntelangen Bologna-Prozesses werden von den Verantwortlichen seit Jahren völlig unterschätzt: Wer heute an einer deutschen Hochschule studiert, muss den Bologna-Prozess geradezu als erfolglos empfinden. Von den Verheißungen und Zielen ist vieles nicht erreicht; einige Umstände haben sich sogar verschlechtert. Daraus den Schluss zu ziehen, der Prozess sei gescheitert, greift aber zu kurz. Das System, welches sich noch immer in seiner Startphase befindet, wird als solches weder kommuniziert noch wahrgenommen. Umso dringender ist es und wird es sein, die heutigen, von dieser Umbruchphase geprägten Studierenden aufzuklären. Was wäre fataler, als wenn eine ganze Generation die Hochschulen verlässt und sich denkt, das erlebte Chaos entspräche der Studienstruktur von morgen! Zwei studentische sogenannte Bologna-ExpertInnen für zwei Millionen Studierende sprechen hier Bände!

Auch wenn dieser Punkt auf den ersten Blick nicht viel mit der Verbesserung der Qualität der Lehre zu tun haben mag, ist er doch von großer Be-

deutung für die Akzeptanz bei den Studierenden und somit auch für den mittel- und längerfristigen Erfolg dieser Studienreform. Vielerorts haben Studierende ihr Schicksal längst selbst in die Hand genommen und Initiativen gegründet, die sich fundiert mit dem Bologna-Prozess auseinandersetzen und Perspektiven für bessere Lernbedingungen vor Ort erarbeiten. Beispielhaft sei an dieser Stelle auf die Initiative Bachelor gemeinsam gestalten am Fachbereich Psychologie der Universität Freiburg verwiesen ([bachelorgemeinsamgestalten.wordpress.com](http://bachelorgemeinsamgestalten.wordpress.com)). Solches Engagement ist einerseits begrüßenswert und lässt auf Verbesserungen hoffen, wirkt andererseits aber die Frage auf, in welchem Maße heute und in Zukunft Studierende für ein gutes Studium selbst Verantwortung übernehmen müssen.

### Was muss in den kommenden Jahren geleistet werden?

Weniger Geld + mehr Studierende = bessere Studienbedingungen? Dass diese Gleichung so nicht aufgehen kann, liegt auf der Hand. Die Forderung nach besserer Finanzierung der Hochschulen und insbesondere der Lehre darf an dieser Stelle nicht fehlen. Dennoch gibt es eine Reihe von Möglichkeiten, pragmatisch die Studienbedingungen zu verbessern, die wenig Geld kosten oder sogar sogar welches einsparen und somit mehr Raum zur Erfüllung anderer Aufgaben der Hochschulen schaffen können:

Ein sorgfältig konzipierter Einsatz von E-Learning-Lerneinheiten, studentisch selbst organisiertes Projektstudium – unter der Begleitung, nicht nach Vorgaben durch wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – können einen solchen Beitrag leisten.

Das vorhandene Geld besser zu nutzen, heißt aber auch, es wohlüberlegt zu verteilen: Wenn im Rahmen einer so genannten Exzellenzinitiative Hochschulen zu einem Wettbewerb aufgerufen werden, bei dem am Ende wenige Sieger vielen Verlieren gegenüberstehen bzw. zahlreiche Hochschulen für den betriebenen Aufwand keine entsprechende Finanzierung erhalten, dann führt dies im ganzen System nicht zu mehr Qualität, sondern bestenfalls zu einem stärkeren Auseinanderdriften der Gestaltungsmöglichkeiten und somit auch der Qualität einzelner Hochschulen oder

auch von Fachbereichen innerhalb einer Hochschule. Die Etablierung sogenannter Mindeststandards wird dadurch konterkariert.

Die Systemakkreditierung bringt für Hochschulen die Möglichkeit, noch flexibler als bisher ihre eigenen Qualitätsmaßstäbe zu entwickeln und passgenau auf ihr Hochschulprofil zuzuschneiden. Solange die Hochschulen aber darauf angewiesen sind, von der Hand in den Mund zu leben, und sich die Fördermöglichkeiten für verschiedene Profilrichtungen nach wenigen Jahren ändern, wird Hochschulautonomie schnell zu einer Sackgasse.

Ein ehrlicher und offensiver Umgang mit den Herausforderungen, vor denen die Hochschulen stehen, hilft dabei allen Beteiligten: Dazu gehört eine – längst überfällige – breit angelegte Informationskampagne über die Ziele des Bologna-Prozesses ebenso wie eine realistische Einschätzung und offene Kommunikation der zeitlichen Dimension, die über die Wahrnehmung von Studierenden weit hinausgeht. Eine Rückbesinnung darauf, was die Qualität der Lehre und des Studiums an der eigenen Hochschule denn ausmacht und in Zukunft ausmachen soll, hilft bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses in den vielen Studiengängen wo dies noch ansteht. Sie hilft darüber hinaus aber auch bei der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Studiengänge. Vorhandene studentische Projekte, die sich die Verbesserung der Studien- und Lernbedingungen zur Aufgabe gemacht haben, sollten unterstützt werden, wie auch die Initiierung neuer Initiativen.

Die im internationalen und deutschen Qualitätssicherungssystem mittlerweile recht gute Einbindung aller Interessensvertreterinnen und Interessensvertreter ist an vielen Hochschulen noch nicht gegeben. Aus studentischer Sicht ist dabei, soweit man das allgemein sagen kann, von Bedeutung, dass die Wirtschaft zwar eingebunden werden sollte, aber die akademischen Selbstverwaltung davon unabhängig selbstständig Entscheidungen trifft. Welcher Akteur bei welcher Entscheidung einbezogen wird und wer über welchen Sachverhalt mitentscheiden darf, wird in einem auf Wettbewerb ausgelegten Hochschulsystem zum Qualitätsmerkmal für Studierende! Da durch die kürzere Verweildauer von Studierenden in Bachelor- und Masterstudiengängen die Halbwertzeit von Er-

fahrungen und Wissen sinkt, bedarf die Sicherung von studentischer Mitbestimmung auch und gerade in der Zukunft eines besonderen Augenmerks.

Gemeinsame Aufgabe aller Akteure ist es, durch eine ernsthafte und kreative Auseinandersetzung mit den Zielen des Bologna-Prozesses schließlich auch dessen inhaltliche Umsetzung zu schaffen. Nur durch dauerhaftes Engagement der Beteiligten kann sich die Lehre längerfristig verbessern; denn weniger auf das System kommt es an, als darauf, was die Akteure in ihm machen.

# Forum A3: The Institutional Evaluation Programme of the European University Association (EUA)

## The EUA'S institutional evaluation programme

Tia Loukkola  
European University Association

### Introduction

The Institutional Evaluation Programme (IEP) is an independent membership service provided by the European University Association (EUA), which is a full member of ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). The purpose of the evaluations is to equip institutions to deal with challenges by enhancing their capacity to change.

Since 1994, the Programme has conducted over 250 evaluations in 40 countries, including several universities outside Europe. The IEP has also conducted a range of coordinated evaluations at a national or regional level. These exercises include discrete evaluations of a number of institutions (each institution receives its own evaluation report) and an additional general report that identifies shared challenges and issues across the sector.

The aim of this paper is to present IEP's overall philosophy and evaluation process in a compact form as well as to reflect briefly on the experience and lessons learned from the evaluations.

### IEP Philosophy

The long-term aim of the IEP is to strengthen institutional autonomy and support institutional change in universities. The evaluations are undertaken from an institutional perspective to ensure understanding of the institutional context and make recommendations to increase the effective-

ness of internal quality arrangements. In this way, the evaluation is responsive to the university's needs, mission, culture and situation, and is future-oriented since it emphasises the development of the university.

The focus of the IEP is the institution as a whole rather than individual study programmes or units. It focuses upon (a) decision-making processes and institutional structures and effectiveness of strategic management and (b) the relevance of internal quality processes and the degree to which their outcomes are used in decision making and strategic management as well as in bridging perceived gaps in these internal mechanisms. As part of this larger framework the evaluations address the issues on internal quality assurance identified by the European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education (ESG).

IEP does not judge the quality of teaching and learning or that of research, nor does it rank or compare one university against others. Moreover, it has a formative orientation (i.e. to contribute to the development of the university's strategic and quality management) rather than a summative one (i.e. passing judgements for accountability reasons).

IEP methodology can be summarised by four key questions which are used to frame the evaluation process:

- What is the institution trying to do?
- What are its norms and values, the mission and goals?
- How is the institution trying to do it? What are the organisational characteristics of the institutions, i.e. governance structures, and its key activities and to what extent are these in line with the norms and values?
- How does the institution know it works? To what extent does the institution know whether its activities and organisational structures meet the institution's objectives?
- How does the institution change in order to improve?

IEP evaluation teams use these questions to guide their work, but, most of all, the participating institutions are strongly encouraged to structure their SWOT-analysis around these questions. As one of the distinctive features of the Programme is its strong emphasis on the self-evaluation

phase, it is recommended that the institutions devote a period of several months to this process.

### Evaluation Process

The evaluation team includes three senior higher education leaders (current or former rectors or vice-rectors), one student and one team coordinator who is typically a higher education manager or quality assurance professional. Team members come from across Europe to provide an international and European perspective. IEP has a stable pool of experts that has accumulated a wealth of international experience over the years. Furthermore, the Programme organises an annual, compulsory seminar on emerging higher education trends to ensure the competence of the pool members.

As mentioned above, the evaluation process begins with self-evaluation which results in a self-evaluation report. The guidelines stress the self-evaluation process should engage as broad a spectrum of institutional actors as possible. During the first site visit, the evaluation team becomes acquainted with the university and its environment gaining understanding of national and institutional constraints and opportunities. In the second visit, two to three months later, the focus is on finding out whether, how, and how effectively, the university's strategic policies and quality procedures are being implemented throughout the institution. It should be emphasised that the main preoccupation of the team is to engage in a constructive dialogue rather than a threatening or punitive one.

Team members will come to the site visits prepared to lead discussions with carefully prepared questions, and will base their preparatory work on the self-evaluation report written by the university. Interview sessions are intended to be interactive rather than formal presentations by either university members or the evaluation team. It has been estimated that during one evaluation process the team meets on average about 150 people, from all categories of institutional staff, students and external stakeholders.



The evaluation team's conclusions and recommendations are laid down in a report to be presented to the university. While the report presents recommendations to the University, it also highlights good practices the team has identified within the University in order to disseminate them. The reports are published on the IEP web-site ([www.eua.be/iep](http://www.eua.be/iep)).

### Experiences and Lessons Learned

In the context of the recent external review of IEP conducted by ENQA, the Programme developed a short questionnaire for the institutions that have already undergone an evaluation in order to find out how they had experienced the evaluation and what its impact had been in each case. Although the number of answers was not very high (50), I take the liberty to draw some general conclusions from them.

The majority of the institutions found that the IEP team had a good understanding of the situation of the university, half of these stating that the recommendations given were ones they had not thought of before and the other half that they were already familiar with the issues raised. This feedback is not really very surprising considering the emphasis on the self-evaluation process, through which an institution should also be able to identify its strengths and weaknesses, and indeed, nearly 90 percent of the institutions stated that the self-evaluation report helped them to understand better their own institution. Feedback received informally seems to support this observation: most people find the self-evaluation phase of the process most fruitful and find that the site visits and the report by the evaluation team are the "icing on the cake".

As far as the impact of the evaluation is concerned, two thirds of the institutions who answered our questionnaire expressed the fact that the institution initiated/continued a change process by taking into account some IEP recommendations and as many mentioned that the evaluation report gave external legitimacy to the rectorate's existing change plans. This brings us to another observation we have made over the years: the institutions evaluated usually feel that the fact that an external body confirms their own findings or observations seems to make them easier to accept and to do something about.

And to end this reflection on the IEP evaluation experience, I would like to quote the recent ENQA review panel, which saw the role of IEP as follows:

“IEP has been able to play a significant and very positive developmental role in its support to European institutions in framing their approaches to policy and management. [...] The approach taken by IEP to evaluation was very strongly welcomed by institutions presenting evidence to the Review Panel for its qualities of breadth and flexibility, and examples of added value and benefit were cited in all cases. It appeared to the panel that the method was one which encouraged and produced mutual trust between the Programme and institution. IEP is clearly achieving its aim of advising, supporting, and strengthening institutions.” (ENQA, 2009)

What could the lessons learned from these 15 years of IEP evaluations then be? The main lesson certainly would be that a single set of standards for HE is not desirable since it clashes with the need to have an innovative and diverse HE sector, but it is important that each institution is clear about its own standards and that each institution is (externally) evaluated in the context of its standards. Other observations made by the IEP evaluation teams are that a strong institution is a guarantee of academic freedom for all academic staff and a strong institutional autonomy is linked to the effective development of an internal quality culture.

Furthermore, a recurring theme in the evaluations is the relationship between the central management of the university and faculties (or other relevant sub-units). And in this respect the lesson seems to be that a strong institutional core, appropriate devolution of responsibilities to faculties, a well thought-out communication strategy and community building are the pre-conditions for an effective institution.

### Conclusion

When considering the positive feedback given by the institutions evaluated and the seemingly large impact of the evaluations, it is good to keep in mind that an IEP evaluation is always a voluntary process initiated by the institution. This, together with the fact that the institutions pay a substantial registration fee that covers the costs of the evaluation, usually

implies that we are dealing with a selected group of institutions that have a certain level of commitment to the evaluation process and for improvement, although motivations may vary.

Nevertheless, there is no denying that the methodology of the Programme works. It has been tested in many different institutional contexts: from extremely small to large institutions, from multidisciplinary to very specialised arts or military institutions. The key factor in successful strategic management as well as quality management remains the same: Each institution needs to know its own mission, goals and standards, be clear about them and monitor its activities and results in relation to these. This principle sounds relatively straightforward, but it is sometimes very difficult to implement and that is when a "critical friend or peer", such as provided by IEP, can be of assistance.

Further information on the Institutional Evaluation Programme is available online [www.eua.be/iep](http://www.eua.be/iep).

#### References

[www.eua.be/iep](http://www.eua.be/iep)

10 Years on: Lessons Learned from the Institutional Evaluation Programme (EUA, 2005)

Institutional Evaluation Programme: Guidelines for participating institutions, 2009 (EUA, 2009)

Report of the panel of the review of the Institutional Evaluation Programme of the European University Association, April 2009 (ENQA, 2009)

## Forum A4: The Quality Assurance for the Higher Education Change Agenda Project

Dorit Gerkens

Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut  
(ACQUIN)

Saranna Magennis

Higher Education Policy Unit  
National University of Ireland, Maynooth

Professor Glynis Cousin

Institute for Learning Enhancement, University of Wolverhampton

### Introduction

In order to build upon EUA's recent work in enhancing the relationship between quality assurance processes, creativity and innovative practices, EUA launched a project in 2007, entitled Quality Assurance for the Higher Education Change Agenda (QAHECA), with a consortium of partners: the Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute (ACQUIN, Germany), Higher Education Academy (HEA, United Kingdom) and the National University of Ireland, Maynooth (NUIM, Ireland).

QAHECA aimed to explore what kind of quality processes for teaching and learning, both internal and external, support creative and innovative higher education institutions and seeks to limit the potentially problematic effects of these processes. In a series of three seminars, the participants tackled this challenging topic and tested ideas that emerged in the course of the project in their own institutions.

The project has built upon the experience of institutions and QA agencies in order to address the balance between the requirement to have quality assurance processes as tools for institutional governance and external accountability and the need to ensure creativity and innovative practices

in higher education. Project participants focused on the institutional capacity for change and explored how an enhancement orientation and forward-looking perspective can be incorporated into processes that are, by their very nature, to a great extent retrospective (e.g., largely based on data about past performance).

The consortium partners of the project invited higher education institutions and quality assurance agencies from across Europe to apply to participate in the project through an open call. A combined total of 29 institutions and agencies were selected to participate in the project. The selection was done primarily on the basis of demonstrated experience with and expertise in the project topic and plans for communicating and implementing the results. In addition, the representative's experience of developing, managing and operating quality assurance and enhancement processes, as well as geographical distribution, institutional and disciplinary diversity, were considered.

### Creativity & Quality Assurance

Creativity is contextual; what is creative in one environment and situation might not be in another. Therefore, unsurprisingly, creativity has as many definitions as there are people discussing it. The Encyclopedia Britannica, for instance, defines it as "the ability to make or otherwise bring into existence something new, whether a new solution to a problem, new method or device, or a new artistic object or form." This definition is in line with the list of characteristics of creativity identified in EUA's Creativity Project: originality, appropriateness, future orientation and problem-solving ability (EUA 2007a: 17).

The attitude of the leadership in encouraging creativity is always important. Without the commitment of the leadership, isolated or individual initiatives to create or enhance institutional creativity do not succeed. The attitude of the leadership in encouraging creativity is always important, but it does become especially vital when an innovation has resulted in a pilot that is then established as an institution-wide practice. At this point motivational support as well as proper resources allocated by the leadership are essential to the success and sustainability of the process.

Leadership alone, however, does not guarantee institutional creativity. It can create preconditions for such a development, but in the end it is the community – academic and administrative staff as well as students – of an HEI that needs to be both willing and able to take advantage of the opportunities offered to exercise their creativity. Like quality culture, creativity needs a bottom-up as much as a top-down approach in order to be (and stay) vibrant.

The table below identifies the key components of creativity and distinguishes drivers and enablers of creativity as they were developed during the project.

| Nature of creativity  | Drivers of creativity                | Enablers of creativity        |
|-----------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| Context-dependent     | Need to change                       | (Earned) trust                |
| Paradigm breaking     | Curiosity                            | Space                         |
| (Managed) risk taking | Problem solving                      | Critical self-reflection      |
| Shared vision         | Desire to improve                    | Openness – culture of sharing |
| Target oriented       | Enhancement of pursuit of excellence | Collaboration                 |
| Respect of diversity  | Incentives                           | Appropriate QA Framework      |

Table 1: Key components, drivers and enablers of creativity as developed during the project.

Through a combination of participants from HEIs and QA agencies, the project aimed to explore both the internal quality assurance mechanisms of HEIs and the external processes carried out by the QA agencies. The diversity of QA procedures (and even how QA is defined) were very apparent issues from the start and set the framework for the project. Through the choice of understanding quality assurance as quality culture, the project also intended to highlight the importance of a bottom-up approach to the development of genuine quality processes which enhance creativity as much as improve quality.

In the QAHECA project, participants were challenged to take a look at their QA processes, question them and try to find ways of transforming

them in order to enhance creativity. This turned out to be quite a challenging task, as could probably be expected. In order to transform existing structures, one is required to have a deep knowledge of the underlying system as well as an open mind and a capability to distance oneself from one's own system.

One outcome of having representatives of HEIs and QA agencies working together in the project were the numerous discussions on the potential tension between internal and external QA processes and on the interaction between them. Participants could easily agree that these two aspects of QA should definitely work together toward a common goal – in most cases the aims of the processes are not conflicting – but admitted that there are some challenges, especially when an institutional quality culture is new and the institution lacks autonomy. The risk of developing internal QA just to appease the agency and to come up with polished reports with very little or no impact on enhancement of activities increases in these circumstances, with negative impacts on creativity and innovative practice.

Creativity should be channelled through institutional structures, the challenge lies in developing “institutional structures that aim at balancing stability and flexibility” (EUA 2007a: 9) as EUA's Creativity project has called for.

However, when quality is understood as transformational and fit-for-purpose and the objective of quality assurance is defined as a means for improvement and is future oriented – as is the case quite commonly in the current European higher education discourse – instead of merely measuring existing quality, quality assurance should link creativity and quality rather than see them as being mutually exclusive.

If the key components, drivers and enablers of creativity presented in Table 1 come together, it might be concluded, that both creativity and a quality culture flourish under the same circumstances. Therefore, it would be logical to expect that quality assurance processes should aim at enhancing creativity and innovation, and not just be limited to fulfilling the requirements of a threshold or minimum standard of quality. But as QA

processes and especially external QA processes are usually connected to demands for accountability, it is difficult not to fall into the trap of “playing it safe” and creating structures that limit (to too large an extent) risk taking or result in a polished evaluation report with no self-criticism.

## Recommendations

The aim of the project – as defined initially – was to prepare recommendations for a formative quality methodology that would aim at enhancing (rather than stifling) creativity and innovative practices through quality assurance processes. When discussing the nature of these recommendations, it was decided at an early stage that the recommendations should not consist of prescriptive instructions about concrete practices that should be implemented by higher education institutions or quality assurance agencies.

The general conclusion was that these processes and their principles, have already been included in the European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education (ESG, ENQA 2005), and it was not intended to repeat or rewrite the ESG within the framework of this project. Thus the following recommendations aim to offer some key principles which every institution and agency should be able to apply to their current practices with minor adjustments if necessary.

Thus the following recommendations aim to offer some key principles which every institution and agency should be able to apply to their current practices with minor adjustments if necessary. In addition to these recommendations, the project wishes to remind all parties concerned that we should not aim at measuring creativity through QA processes. One can certainly appreciate the results of creative thinking or innovative practices (at institutional or individual level), but not assess creativity itself. It is up to the institutional leaders to stimulate this appreciative approach.

First and foremost, quality assurance must be context sensitive and thus individualised. When developing quality assurance processes HEIs and QA agencies need to take into account disciplinary characteristics, vari-



our organisational cultures, the historical position of the institution as well as the national context.

Quality assurance processes – both external and internal – should aim at enhancing the institutions' capacity to change in order to reach the strategic goals of each institution better. Thus, we invite both QA agencies and HEIs to commit to a developmental approach in their quality assurance processes.

Quality assurance should be inclusive. A key success factor for an efficient QA that enhances creativity at institutional level implies engaging the whole institutional community and not just considering QA as the special purview of a specific QA unit. This approach regards, for example, strategic planning, educational development and staff development as part of QA processes. We also urge the QA agencies to revisit their standards and processes in order to analyse in which ways they can encourage institutions to adopt this approach.

Both HEIs and QA agencies should aim at ensuring the engagement and capacities of key actors in quality assurance processes. The role of the institutional leaders is to provide support and a framework for quality assurance and creativity. Through staff development, the staff of the institutions can be encouraged to assume an active role in order to ensure the implementation of the inclusive approach to quality assurance mentioned above, while at the agency level, the staff's awareness and understanding of activities and developments at institutional level needs to be continuously promoted. And last but not at least, both HEIs and QA agencies need to foster greater student engagement through training and support in order for the students to be able to assume their role as key partners in quality assurance.

A precondition for an effective QA that enhances creativity is a partnership between institutions and agencies. This partnership will create space and trust for critical self-reflection which is a prerequisite for creating something new. Trust could be increased for example through confidentiality of institutional self-evaluation reports and developing external QA

processes that are based on incentives rather than sanctions. We invite HEIs and QA agencies to work on building this partnership.

Quality assurance processes need to allow risk taking and failure which are essential for creating new knowledge. Internal quality assurance processes should be able to identify failures and define the process through which the institution reacts and rectifies the situation when a failure has taken place rather than prohibit risk taking altogether. For its part, external quality assurance should aim at checking if an HEI is capable of reacting to abnormal circumstances rather than sanctioning occasional failures.

Sharing experiences in QA is essential for the future development of quality assurance. We encourage the creation of platforms for both horizontal and vertical dialogue at various levels: within institution between departments, within a country between institutions, at European level between both HEIs and QA agencies, etc. While encouraging this dialogue, it should not be forgotten that when learning from others' experiences, whether good or bad, one should never aim at merely copying successful practices, but at critically analysing which components of the practice might be applicable to one's own context.

## **Conclusion & Outlook**

The strength of the QAHECA project lies in the diversity of the perspectives participants brought from across Europe, but also in having the agencies and HEIs discussing together how both external and internal QA processes could contribute to the enhancement of creativity, especially as the participating institutions were at different stages of development of their quality processes.

Although the project partners were aware of the complexity of such a topic from the start, the project turned out to be even more challenging than expected. The notion of enhancing creativity and innovative practices in teaching and learning through quality processes is clearly not mainstream ideology and discussion of the starting principles and goals of QA processes involved more time than expected.

One thing clearly demonstrated by the project is that all QA activities – no matter what kind of processes are implemented – ultimately aim at having strong autonomous HEIs with mature quality cultures which enhance creativity and innovation, thus enabling HEIs to contribute better to the creation and development of a knowledge society. Ideally, internal and external QA processes should be in balance and there should be an interaction between them, but they do risk being contradictory processes.

#### References

EUA (2009), Final Report of Quality Assurance for the Higher Education Change Agenda (QAHECA) Project: Improving Quality, Enhancing Creativity: Change Processes in European Higher Education Institutions (EUA 2009)

Encyclopedia Britannica, <http://www.britannica.com/>, accessed on 22 April 2009.

EUA (2007a), Creativity in Higher Education, available under <http://www.eua.be/publications/>.

ENQA (2005), Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, [http://www.enqa.eu/files/ESG\\_v03.pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf)

# Forum A5: Benchmarking als Teil einer Qualitätsentwicklungsstrategie

Yorck Hener  
CHE Consult GmbH

## Zur Methodik

Benchmarking ist ein Prozess zielorientierter, systematischer Vergleiche von Produkten und Dienstleistungen, Organisationsstrukturen und Prozessen zwischen Unternehmen (oder auch Hochschulen), zur Ermittlung einer Best Practice, um durch den Vergleich die Ursachen aufzuspüren und die verbesserungswürdige eigene Praxis zu verändern und zu einer höheren Qualität zu kommen<sup>1</sup>. Der Qualitätsmaßstab wird nicht allein von außen bezogen oder durch die Produkte definiert, sondern er wird durch die Akteure selbst erarbeitet und mit den Erwartungen (oder Standards) abgeglichen. Dass sich Benchmarking von Hochschulen besonders gut eignet für die Qualitätsentwicklung, liegt an der Möglichkeit, besonders die Prozesse in den Blick zu nehmen. Durch den Vergleich auf der Basis von Indikatoren, Daten oder auch Verfahren gerät die Analyse der hinter den Ergebnissen stehenden Prozesse und Strukturen in den Blick. Wie in einem gewöhnlichen Qualitätskreislauf stehen auch hier die Schritte Vergleichen, Bewerten, Verbessern im Vordergrund: Die Teilnehmer an einem Benchmarking-Verfahren stellen aus ihrer eigenen Praxis die dafür zu beschreibenden Daten und Prozesse dar und in den Zusammenhang des Vergleichs. Aus dem Vergleich und der Bewertung wird der Benchmark definiert – das kann aus der Praxis der vergleichenden Hochschulen heraus entwickelt sein, aber auch aus einer externen Information. Ist der Benchmark erst einmal identifiziert, kann auch aus der Analyse der Bedingungen dieses Benchmarks der nächste Schritt erfolgen, nämlich die Prüfung einer Adaption dieser Praxis bis hin zu einer strategischen Neuorientierung.

---

<sup>1</sup> Vgl. Ziegele, Frank; Hener, Yorck: Benchmarking in der Hochschulpraxis – Effizienzsteigerung und Prozessoptimierung durch kooperatives Handeln. In: Benz, Winfried u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, E 7.2, Berlin 2004.

Ein Benchmark ist schon per Definition ein eigener Maßstab. Der muss sich aber auch auf Qualität beziehen lassen. Qualitätsmaßstäbe werden aus verschiedenen Quellen gespeist:

- aus dem Produkt: als die Summe der Produkteigenschaften oder Eigenschaften einer Dienstleistung,
- auf die Kunden bezogen: als die subjektive Wahrnehmung der Produkteigenschaften,
- als absolute Größe: als Wertmaßstab auf einer Skala,
- auf einen Standard bezogen: gemessen an vorgegebenen Standards,
- auf einen Wert bezogen: als Werteinschätzung bezogen auf das Verhältnis zum Nutzen (Preis-Leistungsverhältnis).

Diese unterschiedlichen Maßstäbe für eine Aussage über Qualität können an Hochschulen gelten. Bei einem Vergleich der Produkte und der Prozesse an den Hochschulen muss nicht ein Maßstab allein, sondern können durchaus unterschiedliche Qualitätsmaßstäbe zur Grundlage genommen werden. In einem Benchmarking-Verfahren ist es notwendig, dass sich die Teilnehmer über den Qualitätsmaßstab verständigen, der sich auf den Gegenstand des Benchmarking übertragen lässt. Damit sind die beteiligten Hochschulen selbst Teil der Qualitätsdiskussion.

Das Benchmarking gehört zu den Instrumenten der Führung. Erst durch die Übernahme von Erkenntnissen in die Strategie einer Fakultät oder der ganzen Hochschule wird das Verfahren erfolgreich. Es stellt eine Entscheidungshilfe für die verschiedenen Ebenen in der Hochschule dar. Das kann auch eine Verwaltungseinrichtung sein oder eine Zentrale Einrichtung. Die Themen für ein Benchmarking sind entsprechend vielfältig. Sie reichen von der Ermittlung und dem Vergleich von Kosten (was sind die Kostentreiber, wo sind Einsparungen vertretbar) über die Prozesse (Strukturmerkmale, Ergebnisse), die Leistungen selbst (Vergleich von Indikatoren zur Leistungsbeschreibung) bis hin zur Strategie (Entscheidungswege, Basis von Entscheidungen). Die Themenkomplexe sind nicht beschränkt und gehen erheblich über die bloße Auflistung von Daten oder Indikatoren hinaus. Daten und Indikatoren sind aber eine wesentliche Basis für die Vergleichbarkeit. Dabei stehen sowohl die Inputfaktoren wie auch die

Leistungen im Fokus. Je klarer die Indikatoren definiert und mit Daten angereichert werden können, desto höher ist die Chance für die zutreffende qualitative Beschreibung der damit verbundenen Prozesse. Erst mit der Öffnung der Prozesse für eine vergleichende Betrachtung aus unterschiedlicher Praxis kann sich das Benchmarking zu einem Lernprozess entwickeln.

Was ein Benchmarking für Hochschulen zusätzlich so attraktiv macht, ist die Form des Austauschs: am weitesten verbreitet ist die Runde, die „Clubs“, die sich mehr intern und offen über die Themen auseinandersetzen, die für die Entwicklung der Hochschulen maßgeblich sind. Die Netzwerkstruktur ist bei aller Wettbewerbsorientierung eine für die deutschen Hochschulen besonders naheliegende Form, um in den Fragen der Qualität von Prozessen und Strukturen weiter zu kommen, besser zu werden. Das alternative Format einer Benchmarking-Runde mit passiven Informanten, die sich von einem zentralen Akteur die Benchmarks beschreiben lassen, erscheint für Hochschulen weniger attraktiv. Dafür ist die Individualität von Hochschulen zu hoch und die Kommunikation als Form der Auseinandersetzung zu wichtig.

Anhand von Beispielen (Benchmarking Club der Technischen Universitäten, Universität Leipzig, Fakultät Sozialwissenschaften und das Projekt European Benchmarking Initiative) werden die Vorgehensweisen, die Themenauswahl und die Methoden sichtbarer.

### **Der Benchmarking Club Technischer Universitäten (BMC TU)**

Der BMC der Technischen Universitäten hat schon eine relativ lange Geschichte: er wurde von mehreren Hochschulen zusammen mit dem CHE 1996 aus der Taufe gehoben. Zunächst ging es dabei um einen Datenvergleich zu den wissenschaftlichen Fachgebieten der Ingenieur- und Naturwissenschaften, der sich dann in einer dauerhaften Datenbank niederschlug. Danach standen die Themen der Entwicklung eines Mittelverteilungsmodells auf der Tagesordnung, oder die Ansätze aller Partner in Richtung einer stärkeren Internationalisierungsstrategie. Der BMC entsprach damit in der beginnenden Phase der autonomer werdenden Hochschulen dem Bedarf einerseits von umfassender strategischer Ausrich-

tung, andererseits aber auch von der Entwicklung von Managementinstrumenten. Dass damit auch der Wettbewerb zwischen diesen Hochschulen eingeschränkt sein könnte, hat die beteiligten Hochschulen nicht an der Teilnahme gehindert, im Gegenteil: gefundene Best Practice wurde auf das besondere Profil der jeweiligen Hochschule hin ausgerichtet. So hat z.B. keine der Hochschulen das System der internen Hochschulfinanzierung von einer anderen unverändert übernommen. Schlussfolgerungen und Umsetzungen der Erkenntnisse aus dem Benchmarking-Verfahren waren durchaus unterschiedlich. Gleiches gilt für die Internationalisierung: auch bei einem übereinstimmenden Verständnis von den richtigen Zielen oder auch den Indikatoren für die Internationalisierung beginnt der Wettbewerb (um Personen, um Studierende, um Geld) erst mit den Umsetzungen innerhalb der Hochschule. So war die zentrale Frage eines möglichen Widerspruchs von Kooperation – im Benchmarking – und Wettbewerb für die Beteiligten noch gut lösbar, ohne das laufende Verfahren zu behindern.

Heute ist der BMC TU immer noch, allerdings in neuer Zusammensetzung ein Netzwerk aus 7 Hochschulen, das von CHE Consult moderiert wird<sup>2</sup>. Zur Moderation gehört neben Inputs in Form von Themenaufbereitungen auch die Koordination der Aktivitäten, der beteiligten Personen und die zielgerichtete Diskussion hin zur Identifikation von Benchmarks, die einen Verbesserungsprozess auslösen können. Neben der Moderation braucht das Verfahren des Benchmarking auch eine Struktur in den Hochschulen. Diese besteht aus einer Arbeitsgruppe für das operative Verfahren sowie einer Leitungsrunde aus den Hochschulleitungen für die Bewertung der Ergebnisse und die Prüfung der Frage, ob sich das Ergebnis auf die eigene Hochschule auswirken sollte.

Ein Benchmarking-Verfahren braucht Zeit. Die Beschaffung der Daten, die Zusammenstellung und die Analyse aller Informationen ist auch ein Teil der Arbeit von vielen beteiligten Personen. Es ist nicht davon auszugehen, dass eine Benchmarking-Runde nach kurzer Zeit zu dauerhaft wirkenden Ergebnissen kommen kann.

---

<sup>2</sup> [http://www.che-consult.de/cms/?getObject=397&strAction=show&PK\\_Projekt=972&getLang=de](http://www.che-consult.de/cms/?getObject=397&strAction=show&PK_Projekt=972&getLang=de)

Benchmarking braucht auch Regeln. Eine der wichtigen Grundlagen ist die Vertraulichkeit: die Daten und Analysen bleiben in der Runde des Netzwerks. Damit ist auch ein offener Umgang mit den Daten gesichert. Blieben Daten aus Sorge vor Nachteilen in der Bewertung verborgen, ließe sich kein brauchbares Benchmarking glaubwürdig aufbauen. Mit dem Closed Shop, der sich daraus ergibt, wird es allerdings für Externe schwierig, die Ergebnisse der Arbeit nachzuvollziehen. Dies ist auch ein Grund, warum man so wenig aus diesen Clubs hört und liest, sie arbeiten gewissermaßen im Verborgenen. Das ist auch einer der wesentlichen Unterschiede, etwa zum Netzwerk TU9.

Neben der Vertraulichkeit kann man auch die Kriterien der Einstimmigkeit – alle müssen dem Thema zustimmen –, der Gegenseitigkeit – alle geben die Informationen, die auch die anderen geben – und der Freiwilligkeit – die Umsetzung ist Sache der einzelnen Hochschule – als wichtige Spielregeln hervorheben, die heute im BMC die Grundlage der Arbeit bilden.

Die Themen des Benchmarking im BMC sind vorwiegend auf die zentralen Herausforderungen des Hochschulmanagements für die Unterstützung von Forschung und Lehre ausgerichtet. In den letzten Jahren beschäftigen sich die Hochschulen mit Fragen des Student Service, der W-Besoldung, der Qualitätsentwicklung, der Genderpolitik: alles Fragen, die sich dem Oberbegriff des Akademischen Controlling zuordnen lassen, entscheidungsrelevante Fragen, die für die Entscheidungsebenen der Hochschulen aufgearbeitet werden.

### **Universität Leipzig, Fakultät Sozialwissenschaften: Vergleich von Fakultäten**

Die Universität Leipzig hatte 2007 mit einem Verfahren für einen Vergleich von Fakultäten und Fächern begonnen<sup>3</sup>. Das Ziel dabei war vorrangig, in der Fakultät ein Selbstverständnis über die geeigneten Indikatoren für eine Leistungsbeschreibung zu erreichen. Auf dieser Basis konnte dann der Vergleich auf einer fachlichen Ebene mit den Fachgebieten der Soziologie, der Politikwissenschaft, der Kommunikationswissen-

---

<sup>3</sup> [http://www.che.de/cms/?getObject=260&strAction=show&PK\\_Projekt=573&getLang=de](http://www.che.de/cms/?getObject=260&strAction=show&PK_Projekt=573&getLang=de)



schaft und der Philosophie begonnen werden. So sollte die „Erfolgskontrolle mit Erfahrungsaustausch und Lernprozessen verbunden“ (Fach, Prorektor) werden.

Zunächst waren in diesem Fall die Indikatoren zu ermitteln. Dazu mussten sich die an dem Benchmarking-Verfahren beteiligten Hochschulen verständigen. Mit einem Vorlauf in Leipzig wurden mehrere Indikatoren erarbeitet und auf der Grundlage zwischen den Partnern (Hamburg, München, Münster) festgelegt. Im Einzelnen waren die folgenden Indikatoren Grundlage der weiteren Verfahren:

- Lehre: 11 (Internationalität, Attraktivität, Effizienz)
- Forschung: 8 (u. a. Publikationen, Promotionen, Forschungsprojekte)

Die Detailbeschreibung eines Indikators folgte einer schematischen Regel: dem „Indikatorenraster“. Damit werden alle Beteiligten zu einer expliziten Ausgestaltung der Indikatoren aufgefordert, nur mit der klaren Definition der einbezogenen Daten können sich solche Benchmarking-Vergleiche auf einer quantitativen Basis bewegen. Das Verfahren selbst wurde über ein Jahr durchgeführt, wobei die Daten innerhalb der Indikatoren und deren Zustandekommen intensiv diskutiert werden. Im Ergebnis stand trotz eines relativ hohen Zeitaufkommens ein Erkenntnisprozess, der von allen als nützlich und gewinnbringend eingeschätzt wurde.

### European Benchmarking Initiative (EBI)

Die CHE Consult hatte 2007 zusammen mit ESMU eine europäische Vergleichsstudie erstellt, inwieweit Benchmarking-Verfahren verbreitet sind und welchen Regeln sie folgen<sup>4</sup>. Dabei wurden weltweit Beispiele ausgewählt, um einen Überblick über die Aktivitäten der Hochschulen zu erhalten und internationale Maßstäbe zu finden. Untersucht wurden 18 Benchmarking Clubs, unter anderem in den USA, Kanada, Australien und überwiegend in Europa. Dabei wurde im Ergebnis deutlich, dass sowohl aus externer Sicht, aber auch von den Teilnehmern selbst das Potenzial des Benchmarking sehr hoch eingeschätzt wurde. Allerdings wird es ü-

---

<sup>4</sup> [www.education-benchmarking.org](http://www.education-benchmarking.org)

berwiegend noch nicht genutzt. Dem steht in aller Regel der Aufwand entgegen, aber auch die sehr unterschiedliche Praxis. Aus der Studie wurden sehr unterschiedliche Konzepte und Vorgehensweisen identifiziert. Interessant ist aber, dass die bereits mit den Beispielen oben gewählte Form des Clubs als Netzwerk mit eigenen Regeln die häufig an Hochschulen verbreitete Form darstellt.

Verglichen werden in den internationalen Beispielen entweder die ganze Hochschule oder einzelne Teile von ihr, ob Fakultäten oder Dienstleistungseinrichtungen. Bei der Betrachtung ganzer Hochschulen werden aber die Prozesse getrennt analysiert, meist sind es die administrativen Prozesse. Das ist mit den deutschen Beispielen vergleichbar. Allerdings sind auch viele Benchmarking Clubs in ihrer Teilnehmerstruktur international orientiert. Vorwiegend aber sind diese Clubs national ausgerichtet. Interessant ist der Zeitaspekt: die meisten der Clubs sind nicht zeitlich auf einen Endpunkt fixiert, sondern laufen ohne Zeitbegrenzung. Das entspricht auch der Einschätzung, dass der Aufwand für dieses Verfahren nach einer längeren Zeitspanne zur Entfaltung kommen kann.

Die Verfahren der Clubs der Hochschulen sind ebenfalls den oben angeführten Beispielen ähnlich: Die Clubs werden meist von Externen moderiert, sie bilden nach außen einen Closed Shop, veröffentlichen ihre Ergebnisse nicht und setzen sowohl quantitative wie auch qualitative Verfahren ein. Damit lassen sich typische Muster für das Benchmarking-Verfahren an Hochschulen beschreiben.

### Zusammenfassung

Das Benchmarking-Verfahren stellt einen wichtigen Bestandteil der Qualitätsentwicklung an Hochschulen dar. Das Verfahren und seine Eigenschaften sind besonders hochschuladäquat. Vor allem die Kommunikation, der offene Austausch und der konkrete Bezug zu den Kernprozessen sind dafür verantwortlich. Das Lernen von anderen ist ebenfalls in Hochschulen besonders angelegt.

Benchmarking lässt sich am ehesten in geschlossenen Netzwerken oder Clubs betreiben. Dort sind Vertraulichkeit und Gegenseitigkeit gewahrt

und der Konkurrenzdruck weicht einer auf Kooperation angelegten Arbeitsweise. Der Wettbewerb wird durch diese Formen nicht behindert, sondern sinnvoll ergänzt.

## Herausforderung Bologna-Prozess

Professor Dr. Andreas Bertram

Fachhochschule Osnabrück

Vizepräsident für Studium und Lehre

Dekan der Fakultät Agrarwissenschaften und Landschaftsarchitektur

Die Fachhochschule Osnabrück nutzt die Methode des Benchmarking für die interne und externe Organisationsentwicklung. Um die dafür aufgebauten Netzwerke besser einordnen zu können ist es wichtig, die Organisationsentwicklung der Fachhochschule im Rahmen des Bologna-Prozesses vorab darzustellen.

Der Start des Bolognaprozesses im Jahr 1999 war auch der Startpunkt für den Diskussionsprozess an der Fachhochschule Osnabrück für die Umsetzung der Studienreform. Es zeigte sich aber schnell, dass sich die FH Osnabrück wie viele andere Hochschulen mit den Diskussions- und vor allen den Entscheidungsprozessen schwer tat. Kleinteilige Strukturen (12 Fachbereiche), langatmige Entscheidungsprozesse (12 Dekane), ein zu geringer Gestaltungsspielraum der Hochschulleitung im Hinblick auf die Hochschulentwicklung und die geringe Identifikation der Lehrenden und der Mitarbeiter mit den Zielen der Hochschule behinderten eine nachhaltige Positionierung der Fachhochschule Osnabrück im Hinblick auf die Umsetzung der Bologna-Reform. Die Hochschule suchte nach Lösungen und entschied sich 2003 für eine grundlegende Änderung des Rechtsstatus und der Organisationsstruktur. Sie vollzog 2003 mit der Gründung der „Stiftung Fachhochschule Osnabrück“ die Umwandlung in eine Träger-schaft des öffentlichen Rechts. Die Hochschulleitung hat zusammen mit dem neuen Aufsichtsgremium, dem Stiftungsrat, und dem Senat die neuen Gestaltungsmöglichkeiten für eine Flexibilisierung der Organisationsstruktur und für eine Reihe von Reformen genutzt. Im Rahmen einer Strukturreform wurden die ehemals 12 Fachbereiche zu 4 Fakultäten zusammengefasst. Die Fakultäten werden durch einen Dekan und mehrere Studiendekan/e geleitet. Im Rahmen einer Leitungsreform wurde zeitgleich das Präsidium auf 6 stimmberechtigte Mitglieder (5 Vizepräsidenten) erweitert. Die 4 nebenamtlichen Vizepräsidenten waren nicht nur für

ihre Aufgabenbereiche zuständig, sondern führten als Dekane jeweils auch eine Fakultät. Die Struktur- und Leitungsreform hat zu einer deutlich besseren Vernetzung der Diskussionsprozesse über die notwendigen Reformen im Rahmen des Bologna-Prozesses und zu einer Beschleunigung der Entscheidungsprozesse geführt. Es wurde aber auch deutlich, dass für die Sicherstellung einer reibungsarmen Umsetzung der Studienreformen die akademischen Entwicklungsprozesse stärker mit den Verwaltungsprozessen rückgekoppelt werden mussten. 2007 beschloss das Präsidium, daher die klassische Trennung der akademischen Selbstverwaltung in den Fakultäten von den Geschäftsprozessen der Hochschulverwaltung aufzuheben. Dabei wurde die Hochschule in insgesamt 10 Geschäftsbereiche (Fakultäten, Verwaltungsbereiche) aufgeteilt. Jeder Geschäftsbereich wird von einem Geschäftsbereichsleiter geführt und ist laut Aufgabenbeschreibung „für den reibungslosen Ablauf der Geschäftsprozesse verantwortlich“. Der Präsident und der hauptamtliche Vizepräsident (ehemals Kanzler) führen nun je zwei Geschäftsbereiche der Verwaltung. Die nebenamtlichen Vizepräsidenten sind jeweils für eine Fakultät und die Organisationsentwicklung eines Geschäftsbereichs der Verwaltung im Zusammenspiel mit dem Geschäftsbereichsleiter zuständig.

### **Selbstverständnisses des Benchmarking an der Fachhochschule Osnabrück**

Benchmarking ist ein Instrument zur Verbesserung der Unternehmenspraxis. Die zunehmende Autonomie von Hochschulen und die damit verbundene Notwendigkeit der Gewinnung von Informationen für die Selbststeuerung macht das Instrument des Benchmarking besonders interessant<sup>1</sup>.

Der Begriff Benchmarking wird in sehr unterschiedlicher Weise verwendet. Bei allen Benchmarking Prozessen müssen aber entsprechende Netzwerke geknüpft, eine Übereinkunft über die genauen Ziele hergestellt und eine entsprechende Kommunikationsstruktur aufgebaut werden. Für die Fachhochschule Osnabrück lässt sich der Begriff Benchmarking auf verschiedene externe und interne Netzwerke anwenden. Die

---

<sup>1</sup> siehe auch F. Ziegele und Y. Hener 2008: Benchmarking in der Hochschulpraxis. Abschlussbericht des BMC der Universitäten, CHE

Hochschule gibt dabei den qualitativen Zielen deutlich mehr Gewicht als den quantitativen Zielen. Der „Wettbewerbsgedanke“ tritt zugunsten des „von einander Lernens“ deutlich zurück. Der wesentliche Motor ist der Aufbau eines nachhaltigen Informations- und Kommunikationsprozesses, dessen wesentliches Merkmal ein wertschätzender und vertrauensvoller Umgang der Partner miteinander ist. Um eine Umsetzung der Schlussfolgerungen in der eigenen Hochschule überhaupt erst möglich zu machen, ist es darüber hinaus von besonderer Bedeutung, dass die am Benchmarking beteiligten Personen auch über eine eindeutige Beauftragung, über die entsprechenden Rechte in der internen Hierarchie und über ausreichend Zeit für die Umsetzung der Erkenntnisse in den nach gelagerten Prozesse verfügen.

### Externes Benchmarking – die UAS7

Das Netzwerk UAS7 (7 Universities of Applied Sciences, [www.uas7.org](http://www.uas7.org)) wurde im Juli 2007 von den Präsidenten der H Bremen, der HAW Hamburg, der HWR Berlin, FH Köln, die FH Münster, der FH München und der FH Osnabrück gegründet. Es verfügt über eine eigene Geschäftsstelle in Berlin und ein eigenes Büro in New York. Das ursprüngliche Ziel der Partnerschaft war die Sichtbarkeit am nordamerikanischen Bildungsmarkt zu verbessern und entsprechende Fördergelder für die Entwicklung der Internationalisierung leichter einwerben zu können. Inzwischen hat sich der Schwerpunkt der Zusammenarbeit in Richtung des Aufbaus einer strategischen Allianz zur Forcierung der internen Qualitätsentwicklung verlagert. Der Kommunikationsprozess ist in Form von verschiedenen thematischen Arbeitsgruppen (Berufungsverfahren, Forschungsoperationen, Studium und Lehre, Internationalisierung) auf Präsidiumsebene organisiert.

### Internes Benchmarking – Verwaltungsprozesse

Durch die Strukturreform wurde mit der Aufteilung der Fachhochschule in Geschäftsbereiche mit den GeschäftsbereichsleiterInnen eine 2. Leitungsebene unterhalb des Präsidiums etabliert. Die GeschäftsbereichsleiterInnen haben mit der Arbeitsplatzbeschreibung „sorgt für den reibungslosen Ablauf der Geschäftsprozesse“ eine aktive Verantwortung für Qualitäts-

entwicklung übertragen bekommen. Das Ziel ist es, die Effizienz der schnittstellenübergreifenden Geschäftsprozesse zwischen den Lehreinheiten (Fakultäten, Departments, Institut) und der Verwaltung zu verbessern. Die Hochschulleitung hat zur Förderung der Vernetzung und der notwendigen Lernprozesse die „Runde der GeschäftsbereichsleiterInnen“ eingerichtet. Moderiert wird die Gruppe durch QM-Auditoren der Arbeitsgruppe Qualitätsmanagement unter der Leitung des Vizepräsidenten für Studium und Lehre. Der Lernprozess findet insbesondere an den Schnittstellen zwischen den Geschäftsbereichen „Fakultät“ und Geschäftsbereichen „Verwaltung“ statt. Neben der Optimierung der Serviceprozesse ist vor allem der regelmäßige Austausch zwischen den akademischen Entwicklungsprozessen und dem notwendigen Verwaltungshandeln auf der Führungsebene der Verwaltung von besonderer Bedeutung.

### **Internes Benchmarking – Akademische Selbstverwaltung**

Seit der Strukturreform 2003 sind die Studiendekaninnen und Studiendekane verantwortlich in die Fakultätsleitung eingebunden. Ihr Aufgabebereich geht über die Aufgaben des ehemaligen Prüfungsausschusses weit hinaus. Im Selbstverständnis der Fachhochschule Osnabrück sind sie für die Qualitätssicherung und die Qualitätsentwicklung in den Studienprogrammen verantwortlich. Um die Studiendekane intern zu vernetzen wurde mit der Strukturreform die Runde der Studiendekane unter der Leitung des Vizepräsidenten für Studium und Lehre etabliert. Das Ziel ist es, die Entwicklungsprozesse im Bereich der Lehre zu koordinieren und von den unterschiedlichen Herangehensweisen der vielfältigen Fächerkulturen zu lernen. Die Runde der Studiendekane berät das Präsidium bei wichtigen Entscheidungen im Bereich „Studium und Lehre“. Bei Bedarf werden zu dieser Runde auch die Geschäftsbereichsleiterinnen und Geschäftsbereichsleiter hinzugezogen. Damit werden eine bessere Abstimmung zwischen der akademischen Führungsebene und der Führungsebene der Verwaltung und eine Verbesserung der Effizienz der Geschäftsprozesse im Bereich der akademischen Selbstverwaltung erreicht (z.B. Bewerberverfahren, Prüfungs- und Studienordnungen).

## Internes Benchmarking - Qualitätsentwicklung in den Studienprogrammen

Die Bologna-Reform ist mit eindeutigen Zielen verbunden. Diese sind im Wesentlichen die Erhöhung der Mobilität (national, international) der Studierenden durch eine vereinfachte Anerkennung extern erworbener Kompetenzen und die Etablierung eines Qualitätsmanagementsystems für eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Studienprogramme (Berufsbefähigung, Bildungsziele). Damit wird es notwendig, an der Fachhochschule Osnabrück ein entsprechend leistungsfähiges Netzwerk aller am Studienerfolg beteiligten Stakeholder aufzubauen (Lehrende, MitarbeiterInnen, Studierende, Berufsfeld). Im Kern geht es darum, einen nachhaltigen Kommunikationsprozess auf der Ebene der Studienprogramme zu etablieren und geeignete Informationen zum aktuellen Stand des jeweiligen Studienprogramms im Hinblick auf dessen Qualitätsziele zur Verfügung zu stellen. Dazu wurde an der Fachhochschule Osnabrück eine Studienverlaufsanalyse auf der Basis der Daten der Studierendenverwaltung entwickelt. Sie stellt vergleichbare Daten zum Prüfungserfolg (je Semester) der Studierenden auf der Basis einer Studienganggruppe (Jahrgang) zur Verfügung. Damit wird es möglich, den Prüfungserfolg über den Studienverlauf zu verfolgen und beispielsweise besonders schwere Semester zu identifizieren. Es wird aber auch möglich, Studiengangsgruppen unterschiedlicher Jahrgänge zu vergleichen, um die Wirkung von Maßnahmen besser einschätzen zu können. Die Studiengangssprecher organisieren regelmäßige Dozentenbesprechungen in denen die Zahlen in Kombination mit den Ergebnissen der studentischen Lehrevaluation (Modulevaluation, Semestergespräche) diskutiert und Maßnahmen beschlossen werden. Die Maßnahmen werden in den Semestergesprächen mit den Studierenden rückgekoppelt. Für die Rückkoppelung mit dem Berufsfeld wurden in einer Reihe von Studiengängen Fachbeiräte eingerichtet. Diese treffen sich regelmäßig mit der Gruppe der an dem jeweiligen Studienprogramm beteiligten Lehrenden und Mitarbeiter und diskutieren die Entwicklung. Die Zahlen der Studienverlaufsanalysen werden auch hochschulintern veröffentlicht. Damit können sich Studienprogramme untereinander vergleichen und über die Erfahrungen mit verschiedenen Maßnahmen austauschen. Dies erfolgt aktuell in semesterweise



stattfindenden Statusworkshops im Bereich des Projekts Qualitätsmanagement.

Literatur

F. Ziegele und Y. Hener 2008: Benchmarking in der Hochschulpraxis. Abschlussbericht des BMC der Universitäten, CHE

# Impulsreferate und Podiumsdiskussion

## Von der Qualitätssicherung zum Qualitäts- management: Bilanz der Projekte Q / Qm und Ausblick

Dr. Gerhard Schreier, Projektleiter (1998 – 2001)

Dr. Achim Hopbach, Projektleiter (2002 – 2005)

Stefan Bienefeld, Projektleiter (2007 – 2009)

Dr. Dr. h.c. Jürgen Lühje, Präsident, Europa-Kolleg-Hamburg –  
Institute for European Integration

Prof. Dr. Wilfried Müller, Rektor der Universität Bremen, Vizepräsident  
der Hochschulrektorenkonferenz

Thomas May (Moderation)

Generalsekretär des Wissenschaftsrats

Thomas May

Ich darf Sie sehr herzlich begrüßen zu unserem Abschlusspodium am Ende dieses ersten Tages und würde Ihnen gerne zu Beginn kurz die Mitstreiter, die sich mit mir auf diesem Podium versammelt haben – eine, wie Sie unschwer bemerken können, reine Männerrunde. Ich habe natürlich überlegt, woran das liegt, und habe die Vermutung angestellt, dass die HRK vielleicht grundsätzlich der Auffassung ist, dass Männer Qualitätssicherung nötiger haben als Frauen. Meine eigene Frau würde dieser Theorie jedenfalls zustimmen.

Von links nach rechts: Herr Professor Dr. Wilfried Müller ist amtierender Rektor der Universität Bremen. Herr Müller hat ein Studium der Chemie abgeschlossen und hat dann einen philosophischen Doktorgrad erworben, ist seit 1979 Professor an der Universität Bremen, hat in vielen

Funktionen Erfahrungen mit der Lehre und mit dem Studium gesammelt, zunächst als Konrektor der Universität in der Zeit von 1997 bis 2002, ist seit 2002 in dieser Funktion Rektor und spricht seit 2006 auch für den Verbund der norddeutschen Universitäten, arbeitet seit 2007 als Vizepräsident für die Hochschulrektorenkonferenz und auch dort erneut für den Bereich Lehre, Studium und Zulassung. Herr Dr. Jürgen Lüthje, gegenwärtig ehrenamtlicher Präsident des Europa-Kollegs Hamburg, ist von der Ausbildung Jurist, war vormals Kanzler der Universität Oldenburg. Das verbindet uns, Herr Lüthje, eine gemeinsame Erfahrung mit der sogenannten Arbeitsebene. Von dort aus ist er dann Präsident der Universität Hamburg geworden, eine Funktion, die er sage und schreibe 15 Jahre lang erfolgreich ausgefüllt hat, und ist jetzt im aktiven Ruhestand befindlich. Zu meiner Rechten Herr Dr. Gerhard Schreier – Studium der Wirtschaftswissenschaften, Geschichte und Pädagogik, von 1990 bis 1992 der definitive Ritterschlag in der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates, ab 1992 Referent bei der Hochschulrektorenkonferenz, hat hier dieses Projekt Qualitätssicherung in der Zeit von 1998 bis 2001 geleitet, ist dann nach meiner Erinnerung Geschäftsführer einer Evaluierungsagentur des Landes Baden-Württembergs gewesen und heute selbstständig tätig. Neben ihm Herr Dr. Achim Hopbach, ebenfalls Projektleiter in diesem Projekt Qualitätssicherung, und zwar in der anschließenden Zeit von 2002 bis 2005. Herr Hopbach hat das Studium der Geschichtswissenschaft, der Politikwissenschaft und der Rechtswissenschaft absolviert, war ab 2001 bei der Hochschulrektorenkonferenz erst als Leiter eines Referats Studium und Lehre, später dann als Leiter dieses Projekts Qualitätssicherung und ist seit 2005 Geschäftsführer des Akkreditierungsrates, der, wie Sie alle wissen, die Akkreditierungsagenturen seinerseits akkreditiert. Ganz am rechten äußeren Rand Herr Stefan Bienefeld, Projektleiter im Rahmen des Projekts Qualitätssicherung in der Zeit von 2007 bis 2009. Herr Bienefeld hat das Studium der Psychologie, der Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie in Bielefeld abgeschlossen, war zwischen 2005 und 2009 bei der Hochschulrektorenkonferenz, zunächst in der Servicestelle Bologna, seit 2007 dann im Projekt Qualitätssicherung. Wenn ich richtig unterrichtet bin, sind Sie jetzt seit 2009 für den Deutschen Akademischen Austauschdienst tätig. Mein Name ist May, ich arbeite für den

Wissenschaftsrat und habe die Ehre und das Privileg, dieses Podium zu moderieren.

Wir haben uns gerade darauf verständigt, dass es ja Sinn und Zweck dieser ganzen Sache sein soll, so etwas wie ein Resümee oder ein Zwischenresümee dieses Projekts Qualitätssicherung zu ziehen. Um das vernünftig machen zu können, wollen wir, bevor wir in eine entsprechende Diskussion oder in ein Gespräch eintreten, zunächst drei Impulsreferate hören. Das erfordert eine hohe zeitliche Disziplin der Vortragenden. Jeder ist auf 5 Minuten verdonnert; der Einzige, der etwas Besonderes ausgehandelt hat, war Herr Schreier. Er hat 10 Minuten ausgehandelt und von mir 8 gekriegt. Die Überlegung ist also, etwa eine Viertelstunde Einführung und Rückblick durch drei für dieses Projekt in unterschiedlichen Phasen verantwortliche Akteure und danach der Versuch, ein Gespräch hier auf dem Podium in die Gänge zu bringen und vielleicht ja auch in Ihre Richtung dann zu öffnen, wenn Sie damit einverstanden sind.

Impulsreferate

**Dr. Gerhard Schreier**

Meine Damen und Herren!

Am Anfang dieses Zeitraums, über den ich sprechen möchte, steht eine Provokation. Sind die Hochschulen im Kern verrottet oder im Kern gesund? Dieter Simon hat zu dieser provokativen These Widerspruch, aber auch Zustimmung bekommen. Es sind Bücher darüber geschrieben worden. Ich würde mir wünschen, dass es mehr solcher produktiven Provokationen in der Hochschulpolitik gibt.

Ein zweiter Punkt, auf den ich gerne eingehen möchte, ist die Frage: Was hat sich eigentlich in dieser Diskussion über Qualität parallel getan? Man kann die Diskussion über Qualität in Lehre und Studium nicht von anderen hochschulpolitischen Rahmendaten, insbesondere von den Beschlüssen der HRK, trennen. Es ist interessant festzustellen, dass vor allem in den Beschlüssen, die die Finanzströme, die Reform der

finanziellen Mittelflüsse zum Thema haben, das Thema Qualität in Lehre, Studium und Forschung eine besondere Rolle spielt. Ich glaube, der Grund dafür liegt darin, dass sich Verantwortliche in den Hochschulen, aber auch in der Hochschulpolitik bewusst waren, dass es nicht mehr genügt, in ein vorhandenes System einfach nur mehr Geld zu geben, wenn man nicht auch die Strukturen ändert. Diesen Paradigmenwechsel, der sich im Wesentlichen Mitte bis Ende der 1990er Jahre abgespielt hat, aus dem heraus sehr viele der Konzept heute realisiert werden, zum Teil noch auf dem Weg der Realisierung sind, nennen wir ja bekanntlich den Wechsel von der Input- zur Outputsteuerung. Damit ändert sich sehr viel.

Ich will ganz kurz nur als Tour d'Horizon die Meilensteine nennen, die zur Etablierung des Projektes Qualitätssicherung beigetragen haben. Dabei will ich ganz besonders zwei Tatsachen hervorheben. Die eine ist, dass es in dieser Diskussionsphase bereits Netzwerke gab, hochschulübergreifende Strukturen etabliert waren, die zeigen konnten, wie das funktioniert, was in Konzepten der Hochschulrektorenkonferenz und des Wissenschaftsrates unter dem Stichwort Qualität in Lehre und Studium bzw. Evaluation von Lehre und Studium ausgearbeitet worden war. Ich will das nur streifen und zum nächsten Punkt übergehen, wollte aber in Erinnerung halten, dass es eine Vorgeschichte gibt.

Vielleicht noch eine kleine Anekdote zum europäischen Pilotprojekt, das meiner Ansicht nach eine zentrale Rolle gespielt hat. Ich hatte die Ehre, eines der beiden Teilprojekte zu betreuen. Im Rahmen dieser EU-Pilotprojekte wurden der Maschinenbau und das Design jeweils in zwei Hochschulen exemplarisch einem Evaluationsverfahren ausgesetzt. Die Erfahrung war, dass wir seinerzeit, also Mitte der 90er Jahre, große Probleme hatten, Gutachter für den Bereich Design zu finden, weil viele in diesem Bereich Tätige der Meinung waren, man könne künstlerische Inhalte nicht bewerten. Wir haben teilweise heute noch eine Diskussion, die irrtümlich davon ausgeht, dass individuelle zuzurechnende materiale Inhalte zu bewerten seien. In Wahrheit geht es natürlich um Prozess- und Strukturqualitäten und nicht darum, was der einzelne Lehrende konkret lehrt.

Was hat sich, rückwärts geblickt, verändert einerseits durch dieses Projekt, andererseits aber auch durch die Aktivität ganz vieler anderer Initiativen, Personen, Organisationen? Einerseits ist festzustellen, dass wir heute ein ganz anderes Niveau der Diskussion haben. Das lässt sich leicht erschließen, wenn Sie die ersten Publikationen, die im Projekt Q entstanden sind, zur Hand nehmen, obwohl ich das gleich ein bisschen einschränken muss. Die erste Veranstaltung, die in diesem Projekt gemacht wurde, hatte den Titel „TQL 98 – Qualitätsmanagement in der Lehre“. Bei einigen war also schon damals durchaus ein Verständnis dafür vorhanden, dass es nicht nur um Bewertung von Lehrleistungen durch die Studierenden geht, sondern dass es ein System innerhalb des Bereichs der Lehre und des Studiums innerhalb der Hochschulen geben müsste, mit dem Qualitätssicherungsverfahren in einem übergreifenden Rahmen eingebettet sind. Andererseits stellt man, wenn man heute in Hochschulen kommt, immer noch sehr viel Stückwerk fest. Unterhalb einer glänzenden Oberfläche von schönen Proklamationen findet man doch noch sehr viel Schwergängiges. Gelegentlich hat man den Eindruck, dass das eine auf der Oberfläche der Hochschul-Policy, der Erklärungen und Proklamationen, nicht unbedingt etwas zu tun hat mit dem, was in den operativen Bereichen Lehre und Studium tatsächlich stattfindet. Solche Fälle habe ich selbst gesehen, und da sehe ich einen Widerspruch. Ich glaube, dass wir uns hüten sollten, aus Diskussionen und Präsentationen, die in diesem Kreis stattfinden, rückzuschließen auf das, was in der Fläche in den Hochschulen in Deutschland geschieht. Wir haben noch einen Weg vor uns. Ich darf den Wissenschaftsrat zitieren, der vor einem Jahr festgestellt hat, dass in Lehre und Studium ein Fehlbedarf von 1,1 Milliarden Euro festzustellen ist – wohlgemerkt nicht für neue Studienplätze, sondern für die Finanzierung der Qualität: Verbesserung der Betreuung und bessere Ausstattung vor allem der Bologna-Studiengänge, die ja, wie wir alle wissen, nicht ausfinanziert sind. Das hat zur Folge, dass wir teilweise Betreuungsrelationen und faktische Studienbedingungen haben, die wir eigentlich hinter uns lassen wollten. Insofern ist die derzeit verstärkte Kritik an Bologna auch eine Kritik an der Tatsache, dass manche auf der Finanzseite dieses Modell als Sparmodell betrachtet haben. Das funktioniert nicht!

Mein letzter Punkt ist, dass wir auch eine neue Sichtweise gewinnen. Wir haben heute schon in Vorträgen davon Kenntnis nehmen können. Auch das Projekt Q hat sich mittlerweile in Projekt Qm umgewandelt oder umgetauft, was ich für eine richtige Entscheidung halte, weil wir zunehmend sehen, dass es nicht so sehr alleine auf die Qualität in den Kernprozessen der Hochschulen ankommt, sondern häufig sind es auch Fragestellungen und Probleme, die im Management, in der Leitungsorganisation oder in der institutionellen Verfassung der Hochschulen begründet sind, die zu Qualitätsmängeln in operativem Handeln, also in Lehre und Studium, führen. Die Schlussfolgerung kann, und da sage ich Ihnen gewiss nichts Neues, nur lauten, dass wir sehr viel intensiver, systematischer uns um ein übergreifendes Qualitätsmanagement in den Hochschulen kümmern müssen. Auch im Bereich der Professionalisierung der Leitungen und der strategischen Einrichtungen und Abteilungen innerhalb der Leitungsorganisation sehe ich hier noch Handlungsbedarf.

Ich möchte schließen und gerne erinnern an den wunderbaren Roman von Philip Roth „Der menschliche Makel“, in dem er schildert, wie der junge Dekan Coleman Silk in einem Provinzcollege in New Jersey – nichts Bedeutendes, aber immerhin – sich anschickt, frischen Wind in dieses College zu bringen, indem er Verkrustungen und überkommene Privilegien beseitigt, indem er Klartext redet und indem er junge, hoffnungsvolle Wissenschaftler in diese Hochschule holt - „the revolution of quality“. Das gelingt, solange er die Unterstützung seines Präsidenten hat. Als der Präsident wechselt und der Nachfolger kein Interesse mehr daran hat, versandet und versickert dieser Prozess. Ich glaube, daraus können wir alle eine Menge lernen.

### **Dr. Achim Hopbach**

Herzlichen Dank, Herr May, für die freundliche Einführung; herzlichen Dank auch an die Hochschulrektorenkonferenz, mich heute einzuladen, ein wenig über die Jahre 2002 bis 2005 im Projekt Q zu berichten und ein kurzes Resümee zu ziehen. Ich habe die Einladung natürlich sehr gerne angenommen, bin seit heute Mittag allerdings ein wenig ängstlich, nachdem wir gehört haben, dass je mehr wir über Qualität sprechen,

desto leerer unsere Köpfe werden. Da ich aber ohnehin nur fünf Minuten habe, wird es bis dahin hoffentlich reichen.

Welches sind die wesentlichen Entwicklungen im Projekt Q von 2002 bis 2005? Ich möchte drei Punkte hervorheben. Als Erstes, das mag Sie erstaunen, es hat mich auch erstaunt, als ich am Wochenende all die alten Publikationen und meine eigenen Papiere durchgegangen bin, muss ich die Studiengangakkreditierung nennen. 2002 hat die Kultusministerkonferenz sich entschieden, die Programmakkreditierung in Deutschland auf Dauer einzurichten. Das war in den Jahren 2002 bis 2005 eine Entwicklung, die die Hochschulen ganz außergewöhnlich belastet hat. Das Projekt Q hat selbstverständlich seine Funktion als Kommunikationsplattform zu Fragen der Qualitätssicherung in Studium und Lehre genutzt, um diesen Einführungsprozess zu begleiten, und zwar durch Öffentlichkeitsarbeit, durch Erfahrungsaustausch, durch Entwicklung neuer Ideen, durch kritische Begleitung. Das war eine ganz zentrale Aufgabe vom Projekt Q in den Jahren 2002 bis 2005. Diese kommunikative Plattform hat sonst niemand in Deutschland bieten können. Seinerzeit konnte der Akkreditierungsrat das nicht tun, da er gar nicht dafür ausgestattet war. Das ist, wie wir heute wissen, immer noch so.

Das Projekt Q hat sich natürlich auch an der Weiterentwicklung beteiligt. Das Projekt Q war Träger des Pilotprojekts Prozessqualität, in dem ein institutioneller Ansatz der Akkreditierung erprobt wurde. Das war ein wesentlicher Aspekt der Arbeit in den Jahren 2002 bis 2005. Das hat uns, so hat meine Rückschau ergeben, weitaus mehr in Anspruch genommen, als wir vielleicht wollten und als geplant war.

Der zweite wesentliche Aspekt, der die Arbeit geleitet hat in diesen drei Jahren, kann umschrieben werden mit der Veranstaltungsreihe „Von der Qualitätssicherung der Lehre zur qualitätsorientierten Hochschulsteuerung“. Das war sicherlich eine sehr wichtige Neuausrichtung des Projekts Qualitätssicherung im Jahre 2003. Wir alle wussten und wissen heute noch viel besser als damals, dass Qualitätssicherung als lediglich additives Verfahren in der Hochschule mehr oder weniger unverbunden zu allen anderen Steuerungsprozessen der Hochschule nicht wirklich



effektiv sein kann. Heute ist es eine Binsenwahrheit. Vor sechs Jahren, als diese Veranstaltungsreihe konzipiert wurde, war noch sehr viel Überzeugungsarbeit zu leisten, Qualitätssicherung als hochschulinternen Steuerungsprozess in enger Abstimmung mit den anderen Steuerungsprozessen zu etablieren. Heute wissen wir, dass wir nur mit einem solchen Verständnis der Qualitätssicherung auch der Hauptverantwortung der Hochschulen für Qualität in Studium und Lehre, für Qualität an sich gerecht werden können.

Das waren zwei wesentliche Entwicklungen des Projekts Qualitätssicherung in den Jahren 2002 bis 2005. Wenn ich zurückdenke und ein Fazit ziehen soll, dann ist es zwiespältig. Zum einen habe ich auch in der Rückschau den Eindruck, dass die Hochschulen in diesen Jahren allzu stark belastet waren mit der Einführung der Studiengangakkreditierung, dass auch das Projekt Qualitätssicherung, um seiner Funktion als Kommunikationsplattform in diesem Sektor der Hochschulreform gerecht zu werden, sich allzu stark auch auf die Programmakkreditierung in der Arbeit bezogen hat – nicht nur, aber doch zu einem nicht geringen Teil. Wenn man nämlich die regelmäßig erschienenen Wegweiser „Qualitätssicherung an Hochschulen in Deutschland“ durchblättert – ich habe das am Wochenende gemacht, und es war äußerst interessant, das alles mal wieder zu lesen –, fällt auf, dass der Entwicklungsstand der internen Qualitätssicherung laut Wegweiser 2007, der die Umfrage aus 2006 präsentiert, nicht so viel höher war als im Jahr 2003, also laut Umfrage. Es war ein klein wenig frustrierend, als ich das Projekt Q verlassen habe und kurze Zeit später in dieser Untersuchung las, dass der Fortschritt für die hochschulinterne Qualitätssicherung nicht ganz so groß ist, wie wir uns das alle sicherlich erhofft haben. Vielleicht lag es an der Bindung der Kräfte in den Hochschulen an die Studiengangakkreditierung. Das ist kein Vorwurf. Die Hochschulen konnten sich ja nicht aussuchen, ob sie Studiengänge akkreditieren oder nicht. Insgesamt denke ich allerdings, dass vor allem durch die Neuausrichtung des Projektes, durch das Verständnis von Qualitätssicherung als Instrument der Hochschulsteuerung ein ganz entscheidender Schritt nach vorne getan wurde, um Qualitätssicherung zu dem zu machen, was es eigentlich sein sollte, was es, wie wir heute wissen, auch sein muss: ein Instrument der internen Hochschulsteuerung, um dem Prinzip der Hauptverantwortung

der Hochschulen für Qualität in Studium und Lehre gerecht zu werden. Von daher ziehe ein eher positives Fazit der Jahre 2002 bis 2005 im Projekt Qualitätssicherung.

### Stefan Bienefeld

Meine Damen und Herren, meine Zeit ist noch gar nicht so furchtbar lange her. Im März bin ich von der HRK zum DAAD gewechselt. Von daher geht es in meinem Beitrag um die letzten zweieinhalb Jahre. Ich möchte anfangen mit einer Bestimmung des Rahmens. Herr Hopbach hat schon angedeutet, die Programmakkreditierung hat die Hochschulen stark belastet. Man hat dann das Pilotprojekt Prozessqualität durchgeführt. Danach ging, das war relativ nahtlos mit meinem Amtsantritt, in der HRK die Diskussion um die Ausgestaltung dieses neuen institutionellen Akkreditierungsansatzes innerhalb des deutschen Akkreditierungssystems los. Auch uns hat das in dem neu und anders benannten Projekt Qualitätsmanagement sehr viel mehr beschäftigt, als wir ursprünglich geplant hatten. Wir mussten eine Reihe von Veranstaltungen durchführen, um diesen neuen Ansatz vorzustellen. Wir waren beteiligt an den Arbeitsgruppen, wo die Kriterien und Verfahrensweisen ausgehandelt wurden. Das war nicht immer einfach, das war auch nicht immer schön, mit den Widerständen dort umzugehen; das war aber meines Erachtens notwendig. Im Nachhinein und rückblickend betrachtet ist das, wenn man mit Kollegen aus anderen Ländern spricht, fast ein zwangsläufiger Prozess, der in vielen Ländern, die einen ähnlichen Prozess durchgemacht haben wie wir in Deutschland, im Prinzip auch so war. Ich hatte vor zwei Wochen die Gelegenheit, mit einer Kollegin aus Indien, die mittlerweile in Australien tätig ist, länger zu sprechen. Sie hat gesagt, bei ihnen in Indien war das letztlich sehr ähnlich. Sie haben die Programmakkreditierung eingeführt, weil man eben weg wollte von den zentralen Vorgaben des Ministeriums. Sie haben angefangen und irgendwann gemerkt, diese Tausende von Hochschulen und Aber-tausende von Programmen sind nicht akkreditierbar, und sind mit sehr viel Schmerzen zunächst auf ein institutionelles Modell umgestiegen, was mittlerweile zumindest nach ihrem Dafürhalten ganz gut läuft.

Es ist schon interessant zu sehen, dass es in vielen anderen Ländern ähnliche Diskussionen gegeben hat bei der Frage der Ebene, wo externe Qualitätssicherungsprozesse eigentlich ansetzen: auf der Ebene der Programme oder auf der Ebene der Systeme oder Institutionen und eher akkreditierungsförmig im Sinne von einem zumindest vom Grundsatz her dann doch stärker auf Kontrolle ausgerichteten System, auch wenn das natürlich im institutionellen Verfahren durchaus immer auch Entwicklungsperspektiven und Verbesserungspotenzial gibt. Oder setzen sie auf der Ebene von Audits an, wo man von vornherein sagt, wir machen ein System, in dem keine Ja/Nein-Entscheidung am Ende steht? Das ist eine Frage, die uns viel beschäftigt hat und die das deutsche System auch weiterhin beschäftigen wird, inwieweit man mit diesem Akkreditierungssystem weitermacht und inwieweit man irgendwann vielleicht zu einem System kommt, wie das in Schottland, in Großbritannien oder Australien seit einiger Zeit gefahren wird, wo man die Kontrollfunktionen zugunsten der Verbesserungsfunktion mittlerweile doch erheblich zurückgeschraubt hat.

Wir haben im Projekt eigentlich versucht, in Anknüpfung an die Veranstaltungsreihe „Von der Qualitätssicherung zur Hochschulsteuerung“ den Begriff des Qualitätsmanagements, also tatsächlich die hochschulinternen Verfahren in den Mittelpunkt zu stellen. Das ergänzt sich ganz gut mit der Diskussion zur Systemakkreditierung, weil ja genau der Teil davon, der sich mit der Lehre befasst, auch Gegenstand der Systemakkreditierung ist, wenn sich die Hochschulen auf dieses Verfahren einlassen wollen. Wir haben aber auch versucht, stärker andere Funktionsbereiche zu betrachten. Die HRK hat einen Workshop zur Frage durchgeführt, was eigentlich qualitätssichernde Verfahren in der Forschung sind. Wie können sie aussehen, wie können Hochschulen intern überhaupt damit umgehen? Wie kommt das dann wieder zusammen mit Fragen der Qualitätssicherung in der Lehre? Dasselbe haben wir versucht mit den Fragen von Verwaltungsprozessen und Serviceeinrichtungen in den Hochschulen. Wie spielen sie zusammen? Was sind das eigentlich für Verfahren, die da angewendet werden, die anders sind als diejenigen, die in der Lehre zur Anwendung kommen? Wie kann man daraus ein sinnvolles Ganzes machen, Synergien nutzen, ein Gesamtsystem stricken, was dann für die Hochschulen auch handhab-

bar ist und ihnen tatsächlich sinnvolle Erkenntnisse darüber liefert, wie Steuerungs- und Managemententscheidungen in den verschiedenen Funktionsbereichen getroffen werden können? Zu diesem Zweck haben wir ein Forschungsprojekt angesetzt, das Frau Wintermantel im Eröffnungsvortrag bereits vorgestellt hat. Drei Universitäten, drei Fachhochschulen und eine Musikhochschule haben sich bereit erklärt, an diesem Forschungsprojekt mitzuwirken und enger, genauer, detaillierter Einblick zu geben in die Verfahren, wie sie bei ihnen laufen. Die Veranstaltung, die am 1. Dezember ansteht, ist für viele hier im Raum interessant: was dabei herausgekommen ist und wie das aussieht, auch wie unter Umständen sich über die unterschiedlichen Typen und über die unterschiedlichen Profile an den Hochschulen vielleicht doch Unterschiede ergeben in der Art und Weise, wie Verfahren ausgestaltet werden.

Der letzte große Punkt, der in der Zeit ab 2007 ein zunehmendes Gewicht eingenommen hat, ist die Einbettung des deutschen Systems in das europäische System und in die internationalen Bestrebungen. Die ganze Frage der Umsetzung der European Standards and Guidelines, die auch den Akkreditierungsrat sehr intensiv beschäftigt hat, hat auch uns in der HRK im Rahmen dieses Projektes sehr beschäftigt. Wir haben immer wieder versucht, bei Tagungen, bei Veranstaltungen Beispiele aus dem Ausland, wo wir meinten, dass man aus deutscher Perspektive vielleicht davon lernen kann, mit einzubeziehen und uns selber aktiver in diese europäischen Prozesse mit einzubringen, vonseiten der Hochschulen neben den Agenturen und dem Akkreditierungsrat, die das natürlich als Vertreter des externen Systems sowieso schon tun.

Mein Eindruck ist, dass im Moment die Beschleunigung im System, wie schnell sich Dinge verändern, ein Ausmaß erreicht hat, wo man sich vielleicht mal die Zeit nehmen müsste, sich zurückzulehnen und genauer zu überlegen, was wir eigentlich tun und wozu das gut sein soll. Erfüllt das, was wir machen, tatsächlich seinen Zweck, und was ist tatsächlich die Wirkung davon? Herr Stensaker hat das heute schon beschrieben mit der Frage, was eigentlich der Impact von diesen Prozessen ist. Wir sind im Moment in einer ähnlichen Situation wie Alice im Wunderland, wo Alice mit der Königin sehr schnell des Weges läuft. Dann sagt Alice

irgendwann zur Königin: „Das ist ein komisches Land. Wir laufen jetzt schon seit Stunden, und wir kommen niemals irgendwo an. In meinem Land, wo ich herkomme, würde man irgendwann irgendwo ankommen.“ Daraufhin lächelt die Königin und sagt: „Ja, das ist aber ein seltsames und sehr langsames Land. Bei uns ist das so, Sie müssen schon so schnell gehen, um da zu bleiben, wo Sie jetzt gerade sind, um nicht zurückzufallen. Und wenn Sie irgendwo ankommen wollen, müssen Sie doppelt so schnell laufen.“

Das ist sicherlich auch das, was im Rahmen der Qualitätssicherungssysteme in Deutschland passiert ist. Das ist vielleicht auch nicht verkehrt gewesen, dass man Sachen tatsächlich relativ schnell verändert hat und Strukturen noch mal aufgebrochen hat mit der Einführung der Systemakkreditierung. Ich glaube, dass jetzt irgendwann mal der Zeitpunkt sein muss, wo man sich tatsächlich die Zeit nimmt, die entwickelten Systeme eine bestimmte Zahl von Jahren auszuprobieren und sich wirklich zu überlegen, was das bringt, statt ständig weiter am bestehenden System herumzudoktern. Inwieweit das zufriedenstellend ist oder nicht, sei dahingestellt, aber das wäre eine Perspektive, die ich denjenigen, die in der Qualitätssicherung tätig sind, wünschen würde, dass man die Zeit hat, sich zurückzulehnen und sich zu fragen: Erfüllt das, was wir hier machen, eigentlich seinen Zweck, und zwar sowohl was das Externe als auch was die internen Systeme angeht?

## Podiumsdiskussion

Thomas May

Vielen Dank an die drei Vortragenden. Ich denke, wir haben ausreichend Stoff, um hier eine erste Fragerunde zu gestalten. Ich will versuchen, eine Frage an die beiden Herren zu meiner Linken zu formulieren, und zwar auf der Basis dessen, was Herr Hopbach ausgeführt hat. Das fand ich aus meiner eigenen Erfahrung in der Mitwirkung an diesem Projekt ein faires Statement, dass das Fazit etwas zwiespältig ausfällt und man sich vielleicht etwas mehr operativen und durchsetzungsbezogenen praktischen Impact von all dem erhofft hat, auch an interner Mobilisierung in den Universitäten, als es vielleicht tatsächlich eingetreten ist. Frage an zwei Universitätspräsidenten, die das ja eigentlich aus der Erfahrung ihrer eigenen institutionellen Kenntnis einschätzen können müssten: Sehen Sie das auch so? Wenn ja, woran liegt es? Was muss man tun, um dieses Thema Qualitätssicherung noch prominenter auch in den Universitäten platzieren zu können?

Professor Dr. Wilfried Müller

Ich sehe das ähnlich, finde allerdings, dass die Erwartungen zu hoch sind. Wer vor dem Hintergrund der bundesdeutschen Erfahrungen sich mit Qualitätsmanagement befasst, der muss sich zunächst einmal vergegenwärtigen, dass wir bis Anfang der 1990er Jahre der Meinung waren, ein System der Qualitätssicherung bereits zu haben, nämlich die exakte Überprüfung der Kompetenz der Professoren, die Annahme, dass das Abitur als Voraussetzung zum Studieren, Rahmenprüfungsordnungen und dann natürlich Überprüfung der Fähigkeiten der Studierenden, durch dieses System mit einem erfolgreichen Examen durchzukommen. Ganz offensichtlich hat die neue Debatte seit den frühen 90er Jahre den Schwerpunkt gelegt auf die kooperativen organisatorischen Prozesse, mit denen ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll. Das ist für deutsche Verhältnisse eine kleine Revolution. Und eine Revolution dieser Art ist sehr darauf angewiesen, dass sie vor Ort von allen Beteiligten akzeptiert

wird. Dementsprechend ist das nicht nur eine politische Initiative, sondern auch eine kulturelle Initiative. Und kulturelle Veränderungen dauern außerordentlich lang. Mein Eindruck ist, dass wir nach 10 bis 15 Jahren heute eine völlig andere Situation haben, da will ich Herrn Schreier Recht geben. Das Thema wird heute völlig anders bearbeitet als Mitte der 90er Jahre. Wir wissen heute, wovon wir reden; das wussten wir damals nicht. Einige haben fleißig gelesen, der eine oder andere hat Experimente vor Ort durchgeführt, aber wir wussten eigentlich nicht, von was wir gesprochen haben. Heute wissen wir das. Mein Eindruck ist, wir können nicht zufrieden sein; man kann noch nicht von Qualitätsmanagement reden; es gibt immer noch zu viele unabgestimmte Maßnahmen; das gesamte Konzept ist immer noch sehr stark zentralistisch angelegt. Auch wenn Rektoren wie ich eigentlich keine Zentralisten sind, reagieren sie praktisch so. Qualitätsmanagement muss noch sehr viel stärker vor Ort angenommen werden von allen Beteiligten. Gar keine Frage: Die Qualitätssicherung ist immer noch ein Instrument der Legitimation gegenüber der Politik. Es müsste aber ein Instrument des Qualitätsausweises vor den Studierenden und deren Eltern sein. Insofern sind wir mitten in einem Prozess. Das entscheidende Problem ist für mich, dass jetzt verhindert werden muss, dass immer neue Ideen, wie man es noch besser machen kann, durch die Republik gejagt werden. Wenn die Ansätze vor Ort an den Hochschulen die Zeit und das Geld bekommen, umgesetzt zu werden, dann reden wir hier in fünf Jahren anders als heute.

Ich will Sie auf zwei Beispiele verweisen. Beim Wettbewerb Exzellenz der Lehre von Stifterverband und KMK ging es ja um unglaublich wenig Geld im Verhältnis zur Exzellenz der Forschung. Trotzdem über hundert Anträge. Mercator und VW haben eine komplementäre Ergänzung vorgenommen, ich glaube auch über hundert Anträge, jedenfalls viel mehr Anträge als erwartet. Das heißt, es ist eine Situation eingetreten, in der vor Ort dem Thema Aufmerksamkeit gewidmet wird, in der Experimente durchgeführt werden, in der der Versuch der Verallgemeinerung von Piloterfahrungen gemacht wird. Aber gar keine Frage, wir haben uns alle den Prozess sehr viel kürzer und viel einfacher vorgestellt.

## Thomas May

Herr Lüthje, ich nehme mal auf, was Herr Müller sagt, und kombiniere das mit einer Ausführung von Herrn Schreier gleich zu Beginn, die ein Stück weit darauf abstellte, Managementprobleme auf der Leitungsebene auch in eine Verbindung zur operativen Arbeitsebene bei der Umsetzung von Qualitätssicherungsverfahren und -prozessen zu sehen. Herr Müller hat gerade deutlich gemacht, dass man noch nicht auf der Zielgeraden ist, sondern noch mittendrin steckt und dass es noch eine ganze Reihe von auch schwierigen und komplexen Problemen gibt. Wie würden Sie das beurteilen? Trifft das zu, dass man sozusagen an der Spitze ein anderes Bewusstsein auch für diese Frage der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements benötigt, um es dann in die Linie, wenn ich so sagen darf, weiterzukommunizieren, oder ist das der falsche Ansatz?

## Dr. Dr. h. c. Jürgen Lüthje

Ich würde gerne unterscheiden zwischen Qualitätsbewusstsein und Bewusstsein in Fragen der Qualitätssicherung, des Qualitätsmanagements und der Qualitätsentwicklung. Ich benutze bewusst diese vier verschiedenen Ebenen. Man kann den Hochschulen kaum vorwerfen, vor der Einführung von systemischen Versuchen der Qualitätsentwicklung habe es kein Qualitätsbewusstsein gegeben. Dieses Qualitätsbewusstsein war aber individuell, nicht institutionell. Ich bin überzeugt, dass ein ganz großer Teil unserer Professoren einen hohen Qualitätsanspruch an ihre Lehre stellt. Das war auch der Ausgangspunkt der Versuche beispielsweise des Nordverbundes, an Fragen der Lehrqualität ergänzend auch anders heranzugehen. Während die individuelle Qualität der Lehre in vielen studentischen Umfragen bestätigt wird – an der FU Berlin wurden etwa 80 Prozent der einzelnen Lehrveranstaltungen mit „gut“ und „sehr gut“ bewertet – schneidet die Gesamtheit des Lehrangebotes zumeist deutlich schlechter ab. Der Nordverbund ist darum an die systemische Evaluierung ganzer Studiengänge mit der Annahme herangegangen, dass die individuelle Qualität der einzelnen Lehrveranstaltungen nicht ausreicht, dass vielmehr die einzelnen Lehrveranstaltungen sinnvoll koordiniert ineinandergreifen müssen, um ein gutes



Curriculum und damit insgesamt gute Lehre zu ergeben. Diese Erfahrung haben inzwischen sehr viele Hochschulen gemacht. Daraus folgt, dass es Sinn macht, auf der Systemebene Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung durch Evaluierung ganzer Studiengänge zu betreiben.

Ein nächster Schritt war dann - gekoppelt an die Einführung des Bologna-Systems - die Einführung von Akkreditierungsverfahren. An dieser Stelle müssen wir aufpassen. Akkreditierung kann auch Sinn machen, wenn es keine Bologna-Reform gibt und die Bologna-Reform kann auch ohne Akkreditierung geschehen.

Wir müssen genau unterscheiden zwischen dem Verfahrensansatz der Evaluierung von Studiengängen und Fächern - übrigens auch der Evaluierung einzelner Lehrveranstaltungen, die schon sehr viel länger praktiziert wird - und dem, was sich dann als Akkreditierungssystem entwickelt hat. Mein Eindruck ist, dass sich die Qualitätsdiskussion von einem nach innen gerichteten und von innen getragenen Ansatz, der Evaluation, mit der Akkreditierung zu einem von außen gesteuerten und von außen steuernden System verlagert hat. Die von innen motivierten und gesteuerten Evaluierungsverfahren sind Systeme, die auf Lernen abzielen und in denen man im faktischen Verhalten der Beteiligten eine hohe Lernbereitschaft beobachten kann. Das ist etwa bei Sandra Mittag in ihrer Untersuchung über die Evaluierungsverfahren des Nordverbundes und der ZEVA sehr schön herausgekommen. Es gab eine hohe Bereitschaft, sich offen mit Fehlern zu befassen, während das Akkreditierungsverfahren als ein von außen betrachtendes und steuerndes Verfahren eher zur Rechtfertigung, zum Marketing verleitet. Ich will damit nicht sagen, dass die Akkreditierung überflüssig ist, aber es handelt sich um zwei Verfahren, die gegensätzliche Ansätze verfolgen, obwohl sie sich formal sehr ähneln. Wir sind heute in einer Phase, in der wir aufpassen müssen, dass die verpflichtende Akkreditierung die möglichst freiwillige und von innen her motivierte Evaluierung nicht verdrängt. So viel zunächst zu dem Zwiespalt, der auch in den Einleitungsreferaten sichtbar geworden ist.

## Thomas May

Herr Schreier, Herr Hopbach hat in seinem Beitrag darauf hingewiesen, dass es einen Entwicklungsprozess im Rahmen des Projekts Q gegeben hat von der Qualitätssicherung der Lehre zur qualitätsorientierten Steuerung der Hochschule. Das ist ein großer Schritt, der in dieser Behauptung beschrieben wird. Ich frage Sie einfach mal ganz platt: Waren die Hochschulen vorher nicht qualitätsgesteuert oder qualitätsorientiert gesteuert? Wird nicht vielleicht generell auch vor dem Hintergrund dessen, was Herr Lühje gerade ausgeführt hat, das Thema Strukturen gegenüber dem Thema individuelle Akteure und deren Beitrag zum Gelingen eines Systems Hochschule überschätzt?

## Dr. Gerhard Schreier

Sie haben mit Ihren letzten Worten im Grunde genommen die Anknüpfung geliefert. „System Hochschule“ haben Sie gesagt. Ich denke einerseits, dass Herr Lühje ganz richtig beschrieben hat, dass ein Qualitätsbewusstsein bei vielen Angehörigen in den Hochschulen existierte, bevor das Thema Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement auf der politischen Agenda war. Aber wenn wir Hochschulen heute in ihren Aufgaben und Funktionen betrachten, müssen wir das System insgesamt im Auge haben. Ich denke, dass wir beachten müssen, Hochschulen sind heute in einem viel höheren Maße in einem internationalen, aber auch nationalen Wissenschaftssystem vernetzt. Sie haben sehr viel mehr an Verantwortung zu übernehmen auch infolge der Deregulierungen. Das heißt, sie müssen selbst Systeme der qualitätsgesteuerten Entwicklung ausbilden und ausprägen. Insofern unterscheidet sich der traditionelle Ansatz der individuellen Qualität oder auf individuelle Qualitätsmaßstäbe gestützte Lehre und Forschung in den Hochschulen zu setzen von einem Ansatz, der die übergreifenden und kooperativen Aspekte dieses Systems Hochschule abbildet. Das heißt, wir müssen systemische Lösungen finden, und zwar solche – auch da folge ich Herrn Lühje voll und ganz –, die an den Anreizmechanismen, die für Hochschulen, also für Expertensysteme dieser Art typisch sind, anknüpfen. Es gibt ja eine Debatte beispielsweise auch im Kontext der

Veränderungen von Finanzierungsstrukturen, insbesondere die Umstellung von Teilen der Grundfinanzierung auf leistungs- und belastungsabhängige Formen der Finanzierung. Es gab kritische Stimmen – ich würde sagen, diese sind nicht von vornherein irreführend –, die betont haben, dass die Hochschulen anders als beispielsweise Profit-Organisationen nicht so stark auf monetäre und materielle Anreize reagieren. Insofern ist die Frage, wie weit man beispielsweise Qualitätsentwicklung durch Finanzierungsstrukturen, die auf Output-Kriterien gestützt sind, vorantreiben kann. Es gibt sicherlich eine Grenze. Wenn man sich vorstellt, 100 Prozent der Finanzierung würden auf Leistungs- und Belastungskriterien zurückgeführt werden, würde das sicherlich zu Verwerfungen führen.

### Thomas May

Herr Hopbach, Herr Bienefeld hat vorhin dafür geworben auch Beispiele aus dem Ausland einzubeziehen, externe Erfahrungen stärker zu nutzen. Ich würde Sie gerne fragen wollen vor dem Hintergrund Ihrer Funktion, die Sie im Kontext der europäischen Qualitätssicherungsagenturen wahrnehmen: Was kann man denn lernen? Kann man überhaupt aus anderen Hochschulsystemen etwas lernen, wenn wir hier in Deutschland schon eine Situation haben, wo in einem Bundesland wie Hessen mehrere Gesetze für ein und dasselbe Hochschulsystem gelten?

### Dr. Achim Hopbach

Das ist eine große Frage. Was können wir aus dem Ausland lernen, aus den Beispielen in anderen europäischen Ländern oder in Ländern der restlichen Welt? Ich möchte zwei Antworten darauf geben. Zum einen können und sollten wir lernen, dass wir mit der Hauptaufgabe, Qualitätsentwicklung an Hochschulen zu betreiben, nicht alleine sind in Europa und auch das Rad nicht neu erfinden müssen. Wir können von Erfahrungen aus anderen Ländern lernen, in deren Hochschulsystemen länger schon Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung betrieben wird. Ein solcher Lernprozess führte ja zu den allgemein akzeptierten Standards,

die wir für Qualitätssicherung heute haben: die European Standards and Guidelines, die Verlässlichkeit und Seriosität der Qualitätssicherung verlangen. Was wir im Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen in anderen Ländern auch lernen können, und das ist vielleicht noch wichtiger, ist, dass es keine Blaupause gibt, nicht in Europa und auch nicht auf der Welt. Ich glaube, das ist die wichtigste Lehre aus einer immer enger werdenden internationalen Kooperation. Qualitätssicherung heute ist nun wirklich keine nationale Aufgabe mehr. Ich habe jeden Tag Kontakt zu Kolleginnen und Kollegen aus dem Ausland. Das ist sehr wichtig. Je mehr wir voneinander lernen, je ähnlicher wir in den Agenturen und in den nationalen Hochschulsystemen unsere Qualitätssicherungsverfahren durchführen, umso genauer realisieren wir gleichzeitig, wie wichtig es ist, nationale Besonderheiten in den Hochschulsystemen zu respektieren. Das sind nicht nur die rechtlichen Rahmenbedingungen, das sind auch Traditionen, das sind unterschiedliche kulturelle Entwicklungen, die wir zu beachten haben. Deshalb sollten wir uns davor hüten, immer mit Blick auf den Bologna-Raum, mit Blick auf Europa vorschnell zu Thesen zu kommen, das wird da und da so und so gemacht. Das funktioniert nun wirklich nicht. Die European Standards and Guidelines, ein Meilenstein der Entwicklung der Qualitätssicherung in Europa, machen ganz ausdrücklich klar, dass wir mit diesen gemeinsamen Prinzipien, mit diesen gemeinsamen Werten in der Qualitätssicherung nicht das europäische Qualitätssicherungssystem entwickelt haben. Nein, wir brauchen gemeinsame Werte, gemeinsame Prinzipien, die wir in sehr unterschiedlichen rechtlichen und kulturellen Kontexten anwenden können. Das aus der Kooperation mit den Agenturen, mit den Partnern in anderen Ländern zu lernen, ist sehr wichtig. Es gibt übrigens durchaus Beispiele, die zeigen, wie schnell der Versuch misslingt, ein anderswo sehr positiv, sehr erfolgreich eingeführtes Qualitätssicherungsverfahren oder -system einfach zu übertragen, einfach einzupflanzen in einen völlig anderen Kontext. Es gibt durchaus Beispiele, die zeigen, dass das nicht funktioniert.

## Thomas May

Vielen Dank. Bevor Herr Lüthje Gelegenheit bekommt, das zu kommentieren, würde ich gerne noch eine Frage an Herrn Bienefeld stellen, die das ein Stück weit aufnimmt, was Sie, Herr Hopbach, gerade gesagt haben, von anderen etwas lernen, sich das in Ruhe anschauen, zu prüfen, ob wir das auf unser System sinnvoll anwenden können, vielleicht auch nur in Teilausschnitten. Sie haben dafür geworben, etwas Tempo aus der ganzen Geschichte herauszunehmen. Können wir uns das denn leisten? Ich sage mal umgekehrt, wir müssen mal ein bisschen Tempo zulegen, damit das nicht eine never ending Story wird mit der Studienreform. Je länger sie dauert, umso geringer wird die Akzeptanz. Deshalb ist Geschwindigkeit alles.

## Stefan Bienefeld

Ich möchte nicht falsch verstanden werden. Ich möchte nicht so verstanden werden, als dass ich sage, na ja, man macht jetzt erst mal gar nichts, sondern macht ein Moratorium und setzt sich zwei Jahre hin und überlegt, wie man weiterkommt, und fängt dann wieder von vorne an. Darum geht es nicht. Aber ich glaube, was schon wichtig ist, wenn man über dieses Tempo bei den Reformen redet, ist, dass wir uns klar sein müssen – Herr Müller hat das ja relativ deutlich gemacht –, was für eine radikale Veränderung das eigentlich gewesen ist, diese gesamte Umstellung, die ja noch zusätzlich verknüpft war mit der Bologna-Einführung, dass wir versuchen, wenn wir uns für einen bestimmten Weg entscheiden, den dann auch erst mal zu gehen. Ich nehme mal das Beispiel der Programmakkreditierung. Es war relativ schnell vielen klar, dass es nicht funktionieren wird, all die 12.000 Programme zu akkreditieren. Dann hat man gesagt, wir gehen über zu einem System, das stärker auf die Systemebene abhebt, das stärker auf die Institutionen abhebt; wir führen das zumindest als zusätzliche Option ins System ein. Ich habe ein bisschen die Befürchtung, wenn das jetzt nicht innerhalb der nächsten zwei oder drei Jahre riesige Erfolge zeitigt und man merkt, jetzt wird alles besser und anders und die ganzen Probleme, die wir vermeintlich hatten oder die gefühlt waren bei der Programm-

akkreditierung, sind jetzt auf einmal weg, man dann sofort wieder anfängt zu sagen, jetzt machen wir noch mal wieder was anderes. Das ist nicht sehr hilfreich für das System. Man müsste tatsächlich Sachen über einen längeren Zeitraum laufen lassen, um dann zu schauen, ob sie sich bewähren.

### Dr. Dr. h. c. Jürgen Lüthje

An beide Anmerkungen möchte ich unmittelbar anknüpfen. Ganz wichtig ist, dass es nicht die Blaupause für richtiges Qualitätsmanagement oder richtige Qualitätsentwicklung gibt. Vielmehr gibt es unterschiedliche Konzepte, über deren Tragfähigkeit unter bestimmten Bedingungen wir ausgesprochen wenig wissen. Wir haben keine Langfristerfahrungen mit solchen Empfehlungen. Es gehört zu den Krankheiten von Reformdiskussionen in Deutschland, hypothetisch und nicht erfahrungsgestützt zu reformieren. Oft wird eine Annahme verallgemeinert, der dann alle folgen sollen. Besser ist der Weg, die Notwendigkeit aufzuzeigen, das Handeln zu überdenken und dann unterschiedliche Möglichkeiten zuzulassen um in einer längerfristigen Entwicklung zu beobachten, wie sich die Dinge am besten entwickeln.

Ein zweiter wichtiger Punkt: Wenn man die Lehre systemisch betrachtet, muss man sie im Systemzusammenhang einer ganzen Hochschule sehen. Dann spielt das Profil der einzelnen Hochschule eine große Rolle für die Beurteilung, wie für die spezifische Hochschule ein angemessenes Qualitätsentwicklungssystem aussehen kann. Das kann dann durchaus von Hochschule zu Hochschule je nach Größenordnung, Fächerspektrum und Schwerpunkten abweichen.

Ein weiteres Anliegen möchte ich nach der Beobachtung der letzten Jahre einbringen: Wir müssen die Qualitätsentwicklungsstrategie auch in der Lehre als Teil der Entwicklungsstrategie für eine ganze Hochschule verstehen und als Teil der Verantwortung der Hochschulleitung und der dezentralen Einheiten der Hochschule sehen. Die übergreifenden Verfahren, etwa der Akkreditierung, sowie strategische Entscheidungen der Länder und gegebenenfalls im Gesamtsystem auch des Bundes

müssen diese Differenzierung zwischen einzelnen Hochschulen zulassen. An dieser Stelle muss ich auf eine Lücke im System der Qualitätsentwicklung hinweisen: Unsere Akkreditierungssysteme, aber auch die Evaluationen lassen bisher die einzelnen Hochschullehrer alleine, wenn sie zu der Erkenntnis kommen, ihre Lehre sei zwar nicht schlecht, aber auch nicht gut. Für die Qualitätsentwicklung der Hochschulen in Deutschland ist ganz entscheidend, dass die Empfehlung des Wissenschaftsrates verwirklicht wird, den Hochschullehrern und Nachwuchswissenschaftlern Möglichkeiten der persönlichen Kompetenzentwicklung in der Lehre einzuräumen. Kritisch möchte ich zum Wissenschaftsrat sagen, dass er dieses Thema zwar auf der Ebene der Fächergruppen und Fächer mit den Kompetenzzentren, die er empfiehlt, sehr vernünftig angeht. Mir fehlt aber die Verortung eines fächerübergreifenden und überregionalen sowie eines bundesweiten oder europäischen Dialogs. In den Empfehlungen des Wissenschaftsrates fehlt eine Akademie für wissenschaftliche Lehre, die den Diskurs über gute Lehre institutionalisiert und Professorinnen, Professoren, Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern die Möglichkeit gibt, selber an der Entwicklung ihrer Lehrkompetenz auch außerhalb ihrer Hochschule oder ihres Landes mitzuarbeiten.

### Thomas May

Herr Müller, noch mal dieses Thema Bedeutung der Leitung oder Stellenwert der Leitung, auch vor dem Hintergrund dessen, was Herr Schreier mit Bezug auf den menschlichen Makel gesagt hat. Die entscheidende Figur ist weg und dann bricht alles zusammen, weil es eben doch an der einen oder anderen Stelle immer sehr personenabhängig ist und nicht so sehr strukturabhängig. Soll man Qualitätssicherung oder Qualitätsmanagement als ein Top-down-Thema betrachten oder ist das genau die falsche Konzeption?

## Professor Dr. Wilfried Müller

Herr Schreier hat das Wort „System“ verwandt, andere Referenten haben das Wort „Struktur“ verwandt. Hochschulen sind m. E. aber besondere Systeme. Ein wesentlicher Unterschied zu anderen Systemen besteht darin, dass sie von der Kreativität des Individuums leben. Das heißt, Hochschulen sind Ansammlungen von Kreativitätsvermögen. Und dieses Kreativitätsvermögen kann sich in ganz festen Strukturen gar nicht entwickeln. Mit diesem Widerspruch müssen Hochschulen leben, und dieser Widerspruch muss bedacht werden in der Qualitätssicherung. Das heißt, wenn wir ganz viele Regeln und Strukturen vorgeben, dann kann es sich im Grunde gar nicht mehr um Hochschulen handeln. Wissenschaft und in meinen Augen auch Lehre lebt davon, dass es eine systematische Beziehung gibt zwischen dem, was man durchaus als feste Formation betrachten kann, und individuellen Gestaltungsmöglichkeiten. Vor dem Hintergrund jetzt die Frage: Welche Durchsetzungschancen haben Leitungen? Wenn das Projekt Qualitätssicherung in der Leitung nicht angekommen ist, hat es überhaupt keine Chance, null Chance. Das ist aber nicht mehr als die erste notwendige Voraussetzung. Es muss etwas anderes dazukommen. Man kann sogar sagen, das ist eigentlich eine Selbstverständlichkeit. Wenn diese nicht gegeben ist, müssen wir die Debatte gar nicht weiterführen. Dann geht es aber erst los! Dann kommt es darauf an, dafür zu sorgen, dass die Ideen, die zunächst einmal theoretisch abstrakt sind, konkretisiert werden für die verschiedenen Fachgemeinschaften, für die verschiedenen Fachbereiche. In meinen Augen bedeutet das, dass Qualitätssicherung wie vieles an Hochschulen angewiesen darauf ist, dass die Beteiligten vor Ort, die Akteure sich einer Sache annehmen, sich diese Idee zu eigen machen.

Ich habe mir überlegt, wie würde ich als Rektor auf die Maßnahmen zur Qualitätssicherung reagieren, wenn ich noch Hochschullehrer wäre. Das ist ein ganz interessantes Spiel, das man mit sich treiben kann. Man stellt sich vor, ich bin der Hochschullehrer im Fachbereich „XYZ“ und jetzt kommt dieses Schreiben vom Rektor. Was mir aufgefallen ist: Wenn ich nicht ermutigt würde, es zu tun, wenn ich gezwungen würde, ich kann Ihnen versprechen, ich würde jeden Text so gut schreiben, dass der Rektor im Grunde keine Chance hätte, mit mir kritisch über Qualitäts-



sicherung zu reden. Das ist quasi die Grundvoraussetzung, um Professor zu sein, dass man das kann. Das heißt, ich muss es als Hochschullehrer immer wollen. Dieses Wollen kann von der Hochschulleitung unterstützt werden durch Ermutigung, durch Ressourcenpolitik und vor allem durch die Fähigkeit zuzuhören, welche Probleme vor Ort sind.

Zusammengefasst: Die Hochschulleitung muss dahinter stehen, aber dann geht das Spiel im Grunde erst richtig los, dann fängt es eigentlich erst an, richtig spannend zu werden.

### Thomas May

Ich habe zwei Wortmeldungen zu dem vorangegangenen Punkt: Was kann man gegebenenfalls von Externen lernen? Herr Schreier und Herr Hopbach. Ich schlage vor wir arbeiten Ihre Redebeiträge in dieser Reihenfolge ab.

### Dr. Gerhard Schreier

Ich habe eine kleine ergänzende Bemerkung zu dem, was Herr Lüthje zum Stichwort „systemisch“ gesagt hat. Ich würde Ihnen so weit folgen, dass das bedeutet, dass man sich die einzelnen Institutionen sehr genau anschauen muss und die Maßnahmen und Strukturen, die zu treffen und zu schaffen sind, darauf abstimmen muss, um was für eine Art von Hochschule es sich handelt, welche Mission und welches Leitbild sie hat etc. Ich würde Ihnen aber nicht so weit folgen, dass es nur noch idiosynkratische Elemente gibt, die jeweils einzeln und beliebig sein können, nur den Einzelfall jeweils ganz spezifisch beschreiben, aber ansonsten keine Beziehungen zueinander haben. Ganz unabhängig von den Spezifika der einzelnen Hochschule gibt es auch immer eine ganze Reihe von Gemeinsamkeiten, die für eine größere Zahl oder für alle mehr oder weniger gelten.

Es ist zum Beispiel ganz entscheidend, dass man in der Entwicklung eines Qualitätssicherungs- oder -managementsystems dazu kommt, von impliziten Überzeugungen zu expliziten Verabredungen zu kommen, also

dass man bereit ist, die Dinge institutionsintern zumindest offenzulegen. Wenn diese Bereitschaft nicht da ist, können Sie überhaupt nichts in Richtung Qualitätsentwicklung tun.

Ich würde dem also nicht so weit folgen, wie ich es bei Ihnen verstanden habe, dass „systemisch“ eine jeweils ganz individuelle Ausformung bedeutet. Es bedeutet zunächst nur, dass es ein überindividuelles und über die einzelnen Teile der gesamten Hochschule hinwegreichendes verbindliches, gemeinsam getragenes und interagierendes Rahmenwerk an Regeln, Prozessen und Strukturen gibt – das wäre meine Interpretation von systemisch –, um daran angepasste Qualitätssicherungsverfahren zu implementieren.

### Thomas May

Ich glaube, dass gerade bei Hochschulen wie der LMU, die ich ein bisschen besser kenne, mit ungefähr 670, 700 Professoren und knapp 10.000 sonstigen Beschäftigten, die Implementierung eines Qualitätssicherungsprozesses, – Herr Siegel wird mir zustimmen – sehr, sehr lange dauern wird.

### Dr. Achim Hopbach

Ich möchte gerne noch mal das Stichwort „Tempo“ aufnehmen und verknüpfen mit einer Bemerkung, die Herr Müller eingangs gemacht hat. Er sprach über immer neue Themen, die in die Diskussion kommen, immer neue Themen, über die wir sprechen. Das ist ein sehr wichtiger Hinweis über die Art der Entwicklung in der Qualitätssicherung. Es ist ja nicht nur ein sehr dynamischer Prozess, was das Tempo der Einrichtung von Qualitätssicherungsverfahren und Systemen angeht, sondern auch, was die Weiterentwicklung angeht.

Im letzten Jahr haben wir in ENQA den Bericht „Stand der Qualitätssicherung in den Bologna-Staaten“ veröffentlicht. Ein Ergebnis dieses Berichts hat mir große Sorge bereitet und treibt mich seither um. Da geht es genau um die immer neuen Themen. Es kam heraus, dass in immer

mehr Ländern, in immer mehr Bologna-Staaten die Qualitätssicherungsverfahren genutzt werden als Grundlage für Steuerungsentscheidungen, sei es jetzt ministeriell oder in der Hochschule selber, für die sie überhaupt nicht entworfen waren. Es ist ganz besonders ein Problem auf ministerieller Ebene. Wir alle kennen diese Debatten. Ein neuer Qualitätssicherungsansatz ist plötzlich en vogue, gilt als fortschrittlich, natürlich schon, weil er neu ist. Und dann springen einige auf diesen Zug auf, „Das machen wir jetzt!“, und verknüpfen mit den Ergebnissen aus diesen Qualitätssicherungsverfahren Entscheidungen, die eine völlig andere Informationsbasis bräuchten. Es war ein sehr besorgniserregendes Ergebnis dieser Untersuchung. Herr Stensaker hat heute Morgen ganz am Ende seiner Präsentation gesagt, wir müssen wieder stärker über Purpose und Design sprechen. Das ist in der Tat eine Aufgabe, die wir uns permanent stellen müssen.

Die Einführung der Systemakkreditierung in Deutschland war nun wahrlich kein akademisches Unterfangen. Wir hatten 16 Länder, wir hatten alle Stakeholder dabei, wir hatten die Agenturen dabei, internationale Experten und am Ende noch uns, den Akkreditierungsrat, der das alles machen sollte. Viele in diesem sehr interessanten Prozess hatten ganz unterschiedliche Vorstellungen davon, was die Systemakkreditierung denn soll. Am Ende haben wir sie eingeführt. Ich glaube, nicht alle sind sich einig darüber, was der Zweck dieses ganzen Unterfangens war. Das treibt mich seit einem Jahr um, dass wir wesentlich stärker die Debatte wieder führen müssen, welchen Zweck wir verfolgen und wie die Verfahren aussehen müssen, damit sie diesem Zweck am besten dienen. Eine sehr wichtige Frage, die wir uns jeden Morgen, wenn wir ins Büro gehen, stellen sollten!

### Thomas May

Diese Erfahrung können Sie im Wissenschaftsrat öfter machen, dass Sie nicht so genau wissen, was das eigentlich alles soll. Jetzt wäre mein Verfahrensvorschlag folgender: Wir machen eine Runde Öffnung ins Publikum, etwa fünf Fragen an die Referenten. Danach versuchen wir, mit einem schnellen Fazit das Podium zu schließen, wenn Sie einver-

standen sind. Gibt es aus Ihrer Runde Fragen, die Sie jetzt gerne loswerden möchten?

### Dr. Iring Wasser

Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik e.V (ASIIN)

Ich möchte der Legendenbildung und Geschichtsklitterung vorbeugen. Ich habe eine ganz andere Sicht der Dinge. In den 90er Jahren hatten wir Evaluationen etwa in Niedersachsen. Ich war zu diesem Zeitpunkt Geschäftsführer der Landeshochschulkonferenz und weiß, dass oft die Klage geführt wurde, dass Evaluationsberichte nicht genügend Beachtung fanden und nicht zu Ergebnissen geführt haben. 2001/2 gab es die ersten Programmakkreditierungen. Ich glaube nicht, Achim, dass die Hochschulen überfordert waren, denn die Anzahl der Programmakkreditierungen war zu Beginn sehr, sehr gering. Die Qualität der Akkreditierungsberichte war zunächst eher bescheiden, aber die Programmakkreditierung hatte den Vorteil, dass zum ersten Mal Stakeholder wie die Wirtschaftsverbände, Unternehmen und die Studierenden daran teilnahmen. Auch die Hochschulen profitierten, da sie bei der Einführung der neuen Studiengänge ein externes feedback bekamen. Dann kam die Phase, wo die Programmakkreditierung der Regelfall wurde. Herr Bienefeld, es ist völlig falsch zu sagen, wir wären überfordert gewesen. Bis zum heutigen Tage ist ein sehr hoher Prozentsatz der Bachelor- und Masterstudiengänge akkreditiert. Die ASIIN hat eine durchschnittliche Bearbeitungszeit bei Akkreditierungsverfahren von nicht einmal sechs Monaten. Das wird von vielen Programmverantwortlichen hochgradig geschätzt. Wir haben systematische anonyme Rückmeldungen von Verfahren, die ASIIN durchführt. Diese zeigen eine unglaublich hohe Zustimmung für die Möglichkeit, alle fünf oder alle sieben Jahre mit Kollegen aus dem Fach zu diskutieren, was man in einem Studiengang machen kann. Wir sind längst über die Phase hinaus, dass die Akkreditierung ein Kontrollinstrument ist, sondern in Akkreditierungsverfahren der modernen Gattung steht das Element der Qualitätsverbesserung dieser Studiengänge im Vordergrund. Ein Satz

noch zur politischen Dimension: Als damals die Systemakkreditierung vorbereitet wurde, gab es in der Landeshochschulkonferenz in Nordrhein-Westfalen den einstimmigen Beschluss zur sofortigen Beendigung der Programmakkreditierung und zum Einstieg in die Systemakkreditierung. Als klar wurde, was die Systemakkreditierung bedeutet, gab es eine Drehung um 180 Grad und plötzlich wollte man wieder zurück zur Programmakkreditierung. In diesem Podium sollten die Fakten genannt und nicht in der Rückschau verklärt werden, was gemacht wurde.

### **Ralf Tegtmeier**

HIS Hannover, Abteilung Hochschulentwicklung

Herr Dr. Schreier, vielen Dank erst mal, dass Sie am Anfang von der Provokation gesprochen haben, das spielt mir ein bisschen in die Karten. Ich finde, Sie haben ja selber schon ein bisschen provoziert, weil Sie alle gesagt haben, Sie wollten eigentlich schon weiter sein. Die Provokation ist, dass Sie über Qualitätsmanagement jetzt noch gar nicht so richtig reden. Es sind zehn Jahre ins Land gegangen. Wenn das Thema wirklich wichtig wäre, wäre meine Unterstellung, Sie hätten es schon alle implementiert. Es sind zumindest zwei Problemlagen zu erkennen. Zum einen wird über verschiedene Dinge geredet. Wir haben auch auf dieser Tagung im Moment mindestens drei Begriffe: Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement. Die Frage ist: Was verstehen wir eigentlich unter diesen Begriffen? Gibt es ein gemeinsames Verständnis von Qualitätsmanagement, oder reden wir im Moment gerade sehr stark über die Systemakkreditierung und verlieren andere Aspekte aus dem Blickfeld?

Der zweite Aspekt ist, und da nehme ich die Provokation ein bisschen zurück, dass schon viele Elemente von Qualitätsmanagement an den Hochschulen vorhanden sind. QM ist nur zzt. noch eine „Blackbox“. HIS hat diese Blackbox „Qualitätsmanagement“ einer Hochschule etwas geöffnet und versucht, ein paar Fenster hineinzusetzen. Wir haben gesehen, es gibt bereits ganz viele Elemente. Man muss einfach nur die verschiedenen Blickwinkel dieser Fenster koordinieren und die verschiedenen Elemente zusammenbringen. Dann können wir auch

erkennen, welche Instrumente noch hinzuzufügen sind und welche lediglich ausgebaut, angepasst oder mit den anderen in Verbindung gebracht werden müssen.

Und vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage: Warum beginnt man eigentlich nicht damit, ein kongruentes System Qualitätsmanagement einzuführen, in dem insbesondere Lehre und Forschung, aber sicherlich auch die Verwaltungsprozesse so unterstützt werden durch einen Rahmen, den man Qualitätsmanagement nennen könnte, dass man tatsächlich einen Schritt vorankommt?

### **Dr. Gerhard Schreier**

Ich kann mich da nur dem Statement von Herrn Müller anschließen. Es ist ein so enormer kultureller Wandel für die Institution Hochschule, jedenfalls im kontinentaleuropäischen Raum, dass es nicht so einfach mit einem Schalterumlegen gemacht ist, sondern das sind langdauernde Lernprozesse. Von daher kann man sicherlich Hilfestellungen geben, was die technischen Vorgänge betrifft angeht, man kann Modelle zeigen. Aber die Frage ist ja, wie man das umsetzt. Das geht nur, wenn alle Beteiligten das miteinander wollen. Das ist eine der schwierigsten Fragen. Wenn es darauf eine einfache Antwort gäbe, säßen wir nicht hier.

### **Folke Meyer**

HIS Hannover, Abteilung Hochschulentwicklung

Ich möchte auch ein bisschen provokant anfangen. Es wurde eben die Situation an Hochschulen mit Alice im Wunderland verglichen. Ich möchte diese Provokation aber nicht so belassen, sondern Sie eher dazu einladen, nicht ins Wunderland zu gehen, sondern umgekehrt Alice in den Managementalltag herunterzuholen, um mit Qualitätsmanagement an einem einfachen wesentlichen Punkt anzufangen. Und zwar an dem Punkt, der allen QM-Systemen innewohnt, den Lern- oder Verbesserungszyklus (PDCA-Zyklus): Ein Akteur an der Hochschule nimmt sich etwas vor

(Plan), setzt es um (Do), sieht dann, wie das Vorhaben erreicht wurde (Check oder Learn), und führt es dann auf einem neuen Qualitätsniveau weiter (Act) oder steuert ggf. um. Das ist meines Erachtens neben anderen Aspekten das Einmaleins des Qualitätsmanagements. In der Diskussion haben Sie viele wichtige Aspekte genannt und, bei allem Respekt für das akademische Niveau von Hochschulen, möchte ich – auch wieder provokant gemeint – Sie dazu einladen, sich bei praktischen Managementaufgaben mit Alices Hilfe auf das Wesentliche zu reduzieren und damit anzufangen.

**Thomas May**

Vielen Dank. Dann würde ich vorschlagen, dass wir mit einer letzten Podiumsrunde den Schluss machen. Mein Vorschlag wäre, dass jeder von Ihnen vielleicht zwei, drei Herausforderungen beschreibt, vor denen er mittelfristig die Weiterentwicklung der Qualitätssicherung oder des Qualitätsmanagements an den Universitäten sieht.

**Professor Dr. Wilfried Müller**

Die erste Herausforderung ist tatsächlich, dass wir in der Lage sind, ein Gleichgewicht in der Wertschätzung von Forschung und Lehre hinzubekommen. Das ist in meinen Augen ein hochkomplexes Problem, weil die Verabredungen von Bund und Ländern stark damit zu tun haben. Wir haben bisher eine Föderalismusgrundsatzentscheidung, nach der Lehre im Grunde, von Ausnahmen abgesehen, nur von den Ländern finanziert wird. Die Länder tun aber für die Lehre relativ gesehen bezogen auf die allgemeine Gehaltsentwicklung und die Studierendenzahl seit dreißig Jahren der Tendenz immer weniger. Andererseits haben wir den Bund, der steigende Summen für die Gemeinschaftsförderung (Max-Planck-Gesellschaft, DFG etc.) einzahlte. Dieses Reputationsloch zwischen Forschung und Lehre muss gestoppt werden. Wenn wir das nicht verkleinern, werden alle Maßnahmen nicht langfristig wirken. Das müssen vor allem Bund und Ländern gemeinsam thematisieren. Der Bund

muss wieder die Kraft haben – in der neuesten Regierungsvereinbarung könnte es angedeutet sein –, auch Lehre zu fördern.

Der zweite Punkt ist: Gerade für die Hochschulleitung ist eine Situation entstanden, in der nicht zuletzt wegen des Bildungsstreiks jetzt in den Hochschulen so weit, wie es irgend geht, flächendeckend zu den Fachbereichen kommunikative Beziehungen herstellen, mit denen tatsächlich ernsthaft über Qualität aus eigenem Verantwortungsbewusstsein heraus gesprochen wird.

Drittens stehen wir in der Situation, in der die Akkreditierung einfacher werden muss und sich stärker an der Grundidee orientieren und weniger an den einzelnen Buchstaben. Auch das wird nicht einfach sein. Ich glaube, in Addition dieser drei Maßnahmen haben wir noch eine Menge zu tun.

#### **Dr. Dr. h. c. Jürgen Lüthje**

Auch ich bin der Meinung, dass die Akkreditierung sich auf die Funktion beschränken muss zu beurteilen, ob in einer Institution Qualitätsentwicklung stattfindet und aus den Qualitätsentwicklungsverfahren Konsequenzen gezogen werden. Wie die einzelnen Verfahren gestaltet werden, sollte die Akkreditierung offenlassen. Ich möchte ausdrücklich der Aussage widersprechen, dass sich bei vielen Evaluierungen die Folgenlosigkeit gezeigt hätte, also keine Konsequenzen gezogen worden seien. Die Untersuchung von Sandra Mittag, die sehr sorgfältig dieser Frage nachgegangen ist, kommt zu dem Ergebnis, dass 80 Prozent der Empfehlungen verwirklicht wurden. Die 20 Prozent, die nicht verwirklicht wurden, scheiterten im Regelfall an Finanzmitteln. Dass in den Hochschulen keine Bereitschaft bestehe, aus Evaluierungen Konsequenzen zu ziehen, wenn es sich um selbst verantwortete Evaluierungen handelt, kann man nicht feststellen.

Die Diskussion von Verfahren der Qualitätssicherung oder -entwicklung hat unterschiedliche Möglichkeiten der Gestaltung aufgezeigt. In der weiteren Entwicklung kommt es nun eher darauf an, Spielraum zu lassen



für die Konkretisierung dieser Verfahrensideen. Wir müssen darüber hinaus die Frage beantworten, wo Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die in der Lehre der Hochschule tätig sind, ihre Lehrkompetenz praktisch weiterentwickeln können. Da stehen wir mit wenigen Ausnahmen noch am Anfang. – Als Beispiel gibt es an der Universität Hamburg einen Studiengang „Master of Higher Education“, der von Professor Schulmeister entwickelt wurde und betreut wird. Auch andere Hochschulen bieten Möglichkeiten an, die Lehrkompetenz zu entwickeln. Aber das sind noch vereinzelte Initiativen. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats, fach- oder fächergruppenbezogene Kompetenzzentren für die Entwicklung von Lehrkompetenz zu implementieren, sollte schnellstmöglich umgesetzt werden. Zusätzlich brauchen wir aber auch einen hochschul- und länderübergreifenden Ort, an dem der Diskurs über das, was gute Lehre ausmacht und wie man Lehrkompetenz entwickeln kann, institutionalisiert ist. Das muss nicht ein einziger Ort sein, das können auch mehrere Orte sein. Bisher aber fehlt eine solche Einrichtung in der Bundesrepublik. Wenn man ernsthaft Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium will, ist die Gründung einer Akademie für wissenschaftliche Lehre als bundesweite Selbstverwaltungseinrichtung der Hochschulen unverzichtbar.

### Dr. Gerhard Schreier

Ich sehe zum einen, dass auch mit Bezug auf die Feststellungen des Wissenschaftsrates die Ressourcen notwendig sind, die die Hochschulen benötigen um das aufzubauen, was man strukturell braucht, um funktionierende Qualitätssicherung in den Hochschulen nachhaltig aufzubauen und zu betreiben. Die Schwierigkeiten, die man zur Entwicklung von übergreifenden Qualitätsmanagementsystemen in den Hochschulen überwinden muss, bestehen zum Teil darin, dass noch zu wenig erkannt wird, um wie viel erfolgreicher man selbst auch als Individuum in seiner Tätigkeit sein kann, je strukturierter und transparenter das gestaltet ist, was man tut. Die Erfahrung, in qualitätsgesicherten Umgebungen zu arbeiten, würde wahrscheinlich die Personen überzeugen, dass es sich für sie lohnt. Das ist vielleicht ein

bisschen idealistisch, aber ich denke schon, dass man darauf bauen kann.

### Dr. Achim Hopbach

Drei Herausforderungen der Zukunft. Über die erste sprach ich schon: Wir brauchen Klarheit über die Ziele der Qualitätssicherungsverfahren, und das Design der Verfahren muss zu den Zielen passen. Zweitens nehme ich das auf, was Herr Müller mit den kommunikativen Beziehungen meinte. Wir müssen es schaffen, in Zukunft eine Balance zu finden, einerseits zwischen der Tatsache, dass Qualitätssicherung immer eine Leitungsaufgabe sein muss – wenn das bei einer Leitung nicht angekommen ist, wenn sie nicht dahinter steht, dann wird das nicht funktionieren –, und andererseits der Tatsache, dass Qualitätssicherung in Zukunft partizipativ sein wird oder sie wird gar nicht sein in Zukunft. Drittens müssen wir das Qualitätssicherungspendel überwinden. Qualitätssicherungspendel bedeutet, dass wir eine Zeit lang eine sozusagen knallharte Qualitätssicherung treiben, die sehr auf Accountability abzielt und sehr stark auf Überprüfung setzt. Dann entdecken wir alle, dass es viel wichtiger ist, mehr auf Qualitätsentwicklung hin zu arbeiten. Also führen wir ein völlig neues System ein, indem wir nur die Enhancement-Perspektive bedienen. Fünf Jahre später stellen die Minister fest, das ist alles viel zu soft, also gehen wir wieder mit der Qualitätssicherungskeule herein. Dieses Pendel müssen wir überwinden, weil jedes Mal sehr viel Energie in die falsche Richtung investiert wird.

### Stefan Bienefeld

Ich denke auch, dass es wichtig ist, dieses Pendel zu überwinden und dafür die Ziele dieses Systems zu definieren, was wir eigentlich damit erreichen wollen, gerade bei den externen Systemen. Was ist denn die Rolle der Politik in so einem System, was ist die Rolle der Hochschulangehörigen, was ist die Rolle der Studierenden, der Arbeitgeber und anderer? Da müsste man sich doch noch mal klarer vergewissern, weil dann vielleicht auch die unterschiedlichen Interpretationen davon, was

man mit einem bestimmten System erreichen kann, zu einem besseren Konsens zusammengeführt werden könnte. Ich bin nicht mit den Kollegen von HIS einer Meinung, dass es Hochschulintern so einfach ist – die Hochschulen stehen nach wie vor vor dieser großen Herausforderung –, diese Verfahren intern einzuführen und für Lehre, Forschung und die Verwaltungsabläufe zusammenzubringen. Nach den Erfahrungen, die wir gemacht haben in den Jahren, wo ich in der HRK in dem Bereich gearbeitet habe und wir mit Hochschulangehörigen gesprochen haben, hatten wir nicht das Gefühl, dass das so einfach geht, nach dem Motto „man plant, man macht und überprüft dann mal, ob es klappt, und steuert irgendwie um, wenn es nicht klappt“. Das ist nach wie vor eine ziemlich große Herausforderung, die die Hochschulen intern zu bewältigen haben.

Auch wenn Herr Hopbach gesagt hat, dass die Agenturen sich untereinander zunehmend international vernetzen, dass es auch zunehmend internationale Standards gibt, müssen wir sehen, dass wir national funktionierende Qualitätssicherungssysteme haben, die auch nationale Funktionen haben in dem jeweiligen Wissenschaftssystem und beispielsweise mit Genehmigungen oder Finanzen verknüpft sein können. Andererseits gibt es aber auch einfach die Hochschulen, die nationale Grenzen und auch europäische Grenzen schon lange gesprengt haben. Diese beiden Pole zusammenzubringen und ein sinnvolles System auf Dauer zu schaffen, was diese Prozesse eher unterstützt als behindert, ist auch eine Dimension, die man für die Zukunft mitdenken müsste.

### Thomas May

Ich danke zunächst den Mitstreitern hier auf unserem Podium für die Wortbeiträge und die Einführungsbeiträge und die engagierte Diskussion. Ich möchte Ihnen für Ihre Geduld danken. Wir haben einen breiten Bogen geschlagen von der Prozessstabilität über Beteiligung und Partizipation bis hin zur institutionellen Sicherung von Selbstreflexionsmechanismen in den Universitäten als Voraussetzung für Qualitätssicherungsprozesse. Ich hoffe, Sie haben die Debatte nicht als Bestätigung der Theorie

verstanden, dass, je länger man über Qualität nachdenkt, umso weniger im Kopf hat, und darf Ihnen einen schönen Abend wünschen.

# Vortrag

## Networking in Quality Assurance: national, regional and international networks

Zeynep Varoglu

Section for Reform, Innovation and Quality Assurance

Division for Higher Education, UNESCO

### Networking in Quality Assurance: National, Regional and International Networks

Zeynep Varoglu  
UNESCO Division of Higher Education

HRK German Rector's Conference  
9-10 November 2009

### Overview of Presentation

- Why: Massification in Higher Education
- What: Internationalisation of QA
- UNESCO Initiatives
  - Global: Guidelines, Portal, GIQAC
  - Regional: GIQAC – APQN
  - National: Chiba Principles, Philippine Internship Programme

## ***Trends***

### High demand for Higher Education



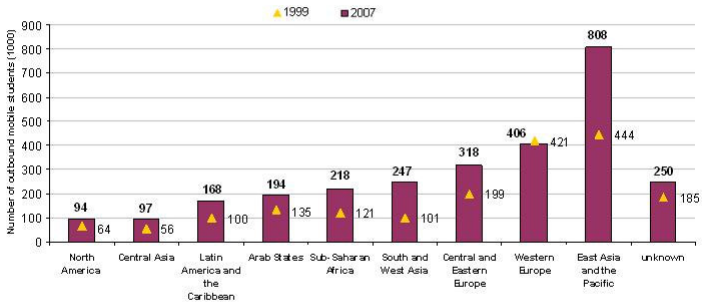
## **Massification**

- Globally, age participation rates grown from 19% in 2000 to 26% in 2007
- 150.6 million tertiary students globally in 2007, 53% increase over 2000
- Low income countries: from 5% in 2000 to 26% in 2007

## Diversification: Private HE, ODL

- Private HE fastest growing sub-sector: 30% enrolments globally
- Some countries (Japan, South Korea) enrol 80% of students in PHEIs
- Growth of ODL/ICT: OUs, E-learning; social networking; the OER revolution

Number of tertiary students studying abroad  
1999 and 2007



*The provision of tertiary education is dominated by six host countries: USA (21%), U.K. (13%), France (10%), Germany (8%), Australia (8%) and Japan (5%)*

*Source: Global Education Digest 2009*

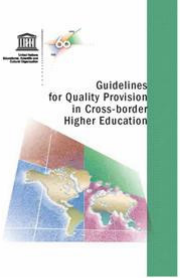
## **Internationalisation of Quality Assurance**

- International Rankings of Universities
- OECD – Feasibility study on International Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO)
- International and regional QA networks
- UNESCO/OECD Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education
- UNESCO/WB “Global Initiative for Quality Assurance Capacity” (GIQAC)

### **UNESCO Actions: Internationalisation of QA**

- UNESCO/OECD Guidelines for Quality Assurance in Cross-border Higher Education
- UNESCO Portal on Higher Education Institutions and D egr ee Mills Project
- UNESCO/WB GIQAC Initiative





**Guidelines  
for Quality Provision  
in Cross-border  
Higher Education**

## UNESCO/OECD Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education

**Main Principles:**

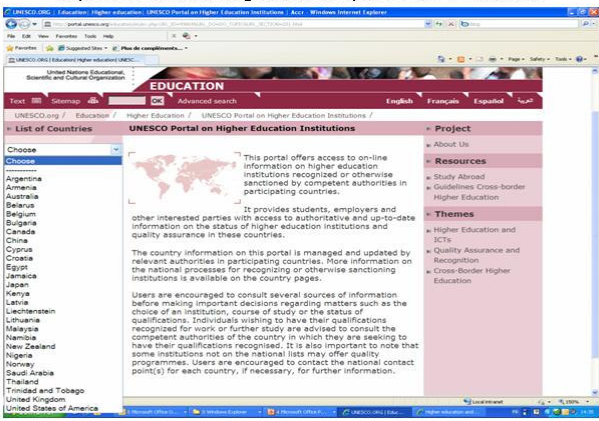
- The quality of cross-border higher education is a shared responsibility between importing and exporting countries
- Quality assurance should cover cross-border education in all its forms (student, academic, programme and institution mobility)
- Stakeholders should collaborate internationally to enhance the transparency about the quality of HE and about HE systems
- Cross-border delivery should have the same quality as home delivery

**6 Stakeholders:**

- Governments
- Higher Ed. Institutions
- Students Bodies
- QAA Bodies
- Academic Rec. Bodies
- Professional Bodies;

## UNESCO Portal on HE Institutions

<http://www.unesco.org/education/portal/hed-institutions>



The screenshot shows the UNESCO Portal on HE Institutions website. The page features a search bar, a list of countries, and a project description. The project description states: "This portal offers access to on-line information on higher education institutions recognized or otherwise sanctioned by competent authorities in participating countries. It provides students, employers and other interested parties with access to authoritative and up-to-date information on the status of higher education institutions and quality assurance in these countries. The country information on this portal is managed and updated by relevant authorities in participating countries. Here information on the national processes for recognizing or otherwise sanctioning institutions is available on the country pages. Users are encouraged to consult several sources of information before making important decisions regarding matters such as the choice of an institution, course of study or the status of qualifications. Individuals wishing to have their qualifications recognized for work or further study are advised to consult the competent authorities of the country in which they are seeking to have their qualifications recognised. It is also important to note that some institutions not on the national lists may offer quality programmes. Users are encouraged to contact the national contact point(s) for each country, if necessary, for further information."

## UNESCO/CHEA Degree Mills Project

**CHEA**  
Council for Higher Education Accreditation



TOWARD EFFECTIVE PRACTICE:  
DISCOURAGING DEGREE MILLS  
IN HIGHER EDUCATION

COUNCIL FOR HIGHER EDUCATION ACCREDITATION  
UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION



## Global Initiative for Quality Assurance Capacity (GIQAC)

- A UNESCO-WB partnership to support capacity-building in developing and transition countries
- Launched in January 2008 for a 3-year period
- Participants 2008-2009: regional QA networks from Africa, Arab States, Asia and the Pacific, Latin America and INQAAHE
- Participants 2008-2009: extended to ECA and CANQATE

## Asia – Pacific Quality Assurance Network (APQN)

- Founded in 2003
  - Aims to enhance the quality of HE in the region by building capacity of QAAs
  - Promoting good practice in QA
- Activities
- Information sharing
  - Training and Research in QAA
  - Internship Programmes

## APQN – Chiba Principles

- Set of principles to guide process to support institutionnel quality assurance and quality assurance agencies.
- Basic Premise: Each country has a QA framework for HE in place, and these principles underpin the QA elements of that framework
- Interest arising from 3 initiatives
  - INQAAHE Good Practice Guidelines
  - UNESCO/OECD Cross-border Guidelines
  - ENQA Standards and Guidelines for QA in the European Region.

## Chiba Principles - Structure

- Institutional QA – Principles guiding institutions in their own quality assessment
- QAA: Principles guiding the structure of QAAs and their management to effectively conduct assessments
- Intersecting Principles for the assessment of institutions and QAAs by both internally and externally

## APQN - Internship Programme

- Exchange between well established national QAAs and emerging QAAs in the 'nuts and bolts' of running a QAA.
- 'Hands-on' activities including participation in actual accreditation visits

## Next Steps

- Continuation of GIQAC and Portal Activities 2010-2011
- Looking forward to meeting the new QA challenges such as OERs in HE!



Giacometti sculpture – UNESCO Paris

## Thank You

[z.varoglu@unesco.org](mailto:z.varoglu@unesco.org)

# Foren B: Entwicklungsfelder der Qualitätssicherung

## Forum B1: International Accreditation – value added?

Stephen Watson

The Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)

**The value added by  
international accreditation**

**Stephen Watson  
AACSB International**

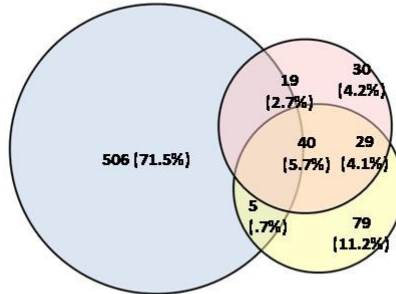
## Overview

- The international accreditation of business schools
- AACSB accreditation
- Value of accreditation
- Added value of international accreditation

## Business school accreditation

- Large and increasing
- AACSB, EFMD (both EQUIS and EPAS), AMBA and at least six other agencies
- AACSB estimates 12,000 business schools worldwide: less than 10% with any international accreditation
- Many schools achieving several international accreditations, in addition to national accreditations and general quality assurance like ISO 9000

## Current spread of three international business school accreditations



Source: AACSB analysis of publicly available data as of September 2009

## AACSB accreditation

- AACSB founded in 1916
- Accreditation established early
- Went international in 1996
- Mission based – like ISO9000
- Schools must demonstrate that they meet each of 21 different standards



## **Value of accreditation for Students and Employers**

- Accreditation provides quality assurance of process and absolute standards
- Accredited schools can be distinguished from non-accredited ones - thus allowing students and employers to narrow the set of schools they are considering for entry or for choosing potential employees

6

## **Value of accreditation for Schools**

- The accreditation process can encourage staff alignment
- External demands can lead to genuine improvement of process and achievement

7

## **Value of accreditation for Partners**

- Accreditation provides quality assurance to potential partners, thus enhancing the attractiveness of a school
- Accreditation of a partner school gives you confidence that the partner is providing good quality education to your students studying there

8

## **Added value of international accreditation**

- Recruiting students from other countries
- Recruiting faculty from other countries
- Demonstrating quality when prejudices exist against your institution or country
- Improving a market position within the school's country or region

# The Role of International Accreditation for Market Positioning

Professor Dr. Ulrich Hommel

Associate Director Quality Services & EPAS Director;

European Foundation for Management Development (EFMD)

Professor of Finance, Strategic Finance Institute; European Business School International University, Wiesbaden

Accreditation has been a hotly debated topic in recent months, with German academics coming out in large numbers to question the general need for periodic outside review of university operations. They seem to take particular issue with the fact that accreditation standards applied by national agencies overemphasise non-core aspects of academic programme provision and, hence, represent a “bureaucratic monster”, which has de facto lowered the effectiveness of universities in teaching and research (Hommel 2009b). One must however resist the temptation to mix a discussion on principles with a critical review of current practice and this article deals primarily with the former. There are in fact very good reasons why universities should pursue external recognition for quality and excellence, not the least because the availability of budgetary resources is increasingly determined by competitive strength in terms of faculty research, graduate quality, fundraising and contractual dealings with the corporate sector.

This article offers some reflections on the value added by international accreditations from the perspective of business schools. The European Foundation for Management Development (EFMD) is one of the world’s leading providers of accreditation services in management education, which includes the European Quality Improvement System (EQUIS) and the EFMD Programme Accreditation System (EPAS).<sup>1</sup> EQUIS was originally introduced in 1997 as an alternative to the U.S.-centric AACSB model in an effort to preserve the diversity and national identity of management education in Europe (Shenton 2010). 122 business schools have been ac-

---

<sup>1</sup> See [www.efmd.org](http://www.efmd.org) for further information on the EFMD accreditation systems.

credited so far (compared to 110 accredited by AACSB outside the U.S.). EPAS was introduced in 2005 as a complementary service for academic programmes with a total of 35 programmes accredited so far. Both systems have in common that they emphasise the international dimension of business school activities.

International accreditation has developed into a key reputation driver for business schools over the past 15 years. There are certain commonalities across the various systems, which also differentiate them from standard German practice.

1. Accreditation outcomes are of a discrete nature and only positive outcomes are reported to the public.
2. Accreditation reports are treated as confidential information only to be shared with the applicant institution.
3. The systems are peer-based and therefore preclude the participation of students as peer reviewers and in accreditation body meetings. Students are however included in peer review visits as interviewees.<sup>2</sup>
4. Finally, the accrediting organisations are not-for-profit organisations offering the accreditation only as a service to their membership.

International accreditation systems reward business schools for achieving excellence. In a formal sense, successful applicants are awarded a “quality label” granting “membership” to an exclusive club of premium institutions or premium providers of academic programmes. Keeping negative outcomes and accreditation reports out of the public domain is instrumental in maintaining an open feedback culture, which helps to shape the applicant’s future development process. International accreditation systems are generally perceived to be much more challenging than their national counterparts, mainly because they are effectively run by representatives of institutions mirroring the applicants’ strategic ambitions rather than their current market positioning. In contrast, national systems

---

<sup>2</sup> In addition, EQUIS and EPAS involve students as authors of a student report, which parallels the institutions’ own self-assessment reports.

are designed to enforce system-wide minimum standards and to establish public accountability of university-level institutions.

Business schools applying for international accreditation are, above all, seeking enhanced market recognition and networking benefits from partnering with reputed international business schools. For instance, they strive to achieve a boost in their ranking positioning, to raise the quality of their international student intake and to raise their effectiveness in recruiting well-established faculty researchers. In contrast, improving school operations is initially considered to be of subordinate importance, but typically this develops into an essential value-added as applicant institutions go through the process. It is also a common experience of business schools that peer review teams enjoy being engaged in an open discussion on the institution's or programme's future development path and willingly share their own experiences if the applicant institution chooses to frame the visit appropriately. Transparency and an honest as well as a self-critical evaluation of the status quo are key features for this to happen.

Why are international accreditation processes in most cases considered rewarding learning experiences for business schools, while their national counterparts are often criticized for being overly bureaucratic and constraining? First of all, national systems enforce Germany's fairly rigid interpretation of Bologna standards, while the standards and criteria of international systems allow for much greater flexibility (e.g. with respect to the modular structure of programmes and the definition of ECTS). Second, international accreditation bodies use highly experienced decision-makers (deans, associate deans, etc.) as reviewers.<sup>3</sup> They contribute their time as part of a volunteer effort and the sole personal gain is to enrich their own work by learning from best practices at other organisations. In contrast, the background of reviewers used by national agencies appears to be considerably more diverse (by discipline, qualification and experi-

---

<sup>3</sup> EFMD peer review teams consist of four individuals representing four different nationalities – two non-national academic members (one serving as chair of the team), one local academic member and one non-national corporate member. All reviewers need to have extensive senior management experience in higher education (academic members), typically at dean level, or in human resources / talent management (corporate members).

ence), thereby limiting the peer review teams' ability to relate professional experience to the special situation of the applicant institution.

Some readers may dispute that business schools – as “professional schools” – can serve as a blueprint for the wider university. It is certainly true that most fields of study have a much greater distance to the marketplace and offer fewer commercial opportunities for institution (and staff). The creation of stakeholder value, service orientation, as well as financial surplus generation (often for the purpose of cross-subsidising other university activities) are just a few of the distinguishing characteristics driving business school decision-making. In spite of this, professional schools frequently serve as an entry point for reforming university institutions in general. Without question, universities serve a higher purpose of enriching society as a whole rather than just improving corporate bottom-lines (and who would argue in the aftermath of the financial crisis that the same should not apply to business schools as well?). It is however inappropriate to conclude that the emphasis placed on competitive market positioning by international accreditation systems is simply inappropriate for the university as a whole. In fact, the pursuit of international accreditation helps business schools to focus on reputation building in general, which goes hand in hand with strengthening academic core competencies in school development.

Many readers may also take issue with the liberal use of “markets” in the context of university education – and understandably so. The majority of academics still uphold the principle that the generation of knowledge is an end in itself rather than a means of enlarging stakeholder welfare. But one should also not overlook that all universities – public or private – have to increasingly rely on non-state funding to support their operations and that the abundance of financial resources is positively related to relative performance. True, German universities may never embrace the English model of university utilitarianism (Metcalf 2010), which measures the effectiveness of universities by impact. They may also continue to shy away from purely commercial activities, which serve the purpose of generating revenue with the university brand – such as franchising and validation activities often found in the British Isles (see also Hommel 2009a). But in many other ways, German universities and academics seem to em-

brace every opportunity of subjecting themselves to market standards and of making academic performance “measurable” (institutional rankings, research point rankings, fundraising, “beauty contests” to identify the “best” university rector/president, etc.). Hence, there really is not a culture gap that explains why German business schools or faculties of management are not pursuing international accreditations in larger numbers.

In sum, market orientation is here to stay and will increasingly impact university decision-making on a broader scale. For many years now, international accreditations have played an important role in segmenting the academic market for management education and in explicitly flagging who belongs to its premium segment. They have helped to foster a culture of continuous improvement with respect to the quality and relevance of academic education. Efforts are currently underway to transfer this experience to other professional schools within the wider university, in particular schools of engineering, medical schools and law schools (IBM 2010). They will ultimately help to establish general standards of performance transparency and accountability. In this respect, international accreditations will continue to play a different role from national accreditations and will act as a constant reminder for university management to maintain its focus on the development of institutional core competencies.

## References

- IBM (2010): “Making Service Science Mainstream”, White Paper.
- Hommel, Ulrich (2009a): “Blurring the Edges (On the Mixing of Non-Degree and For-Degree Education in Business Schools)”, in: *Global Focus*, Vol. 3, No. 3, 2009, pp. 28-31.
- Hommel, Ulrich (2009b): “Ohne Alternative – Über den Nutzen der Programmakkreditierung”, in: *Forschung & Lehre*, Vol. 16, No. 7, 2009, pp. 498-499.
- Metcalf, Christopher (2010): “Hochschulutilitarismus nach englischem Muster”, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 4 February 2010, p. 8.
- Shenton, Gordon (2010): “Credit Where It’s Due (AACSB vs. EQUIS)”, in: *Global Focus*, Vol. 4, No. 1, pp. 20-24.

## Forum B2: Regional networks – improved co-operation through a shared culture?

Gemma Rauret Dalmau

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) for Ibero-American Network for Quality Assurance in Higher Education (RIACES)

### Introduction

To face globalisation of higher education, one of the strategies used by the external quality assurance agencies is to promote international networking. The main activities of these networks is the exchange of good practice, the establishment of shared standards and guidelines for external quality assurance processes, and the promotion of mutual recognition of accreditation decisions among different countries. The recognition of assessment decisions among agencies is the final goal but, on the way, many cooperative activities need to be developed to build up trust among agencies. A shared culture is a driving force for cooperation and consequently for the achievement of the final goal. Nevertheless the existence of a shared culture is not sufficient and a political will is needed to hold them up.

Latin America is an area with large flows of academics and professionals not only within intra American regions such as South America, Andean Area and Central America but also among these regions and North America and Europe. The recognition of studies and diplomas among these regions is of paramount relevance to achieve a good integration of these academics and professionals, and the politicians responsible of Higher Education have pointed out a will towards a shared quality assurance and shared accreditation experiences.

Different multilateral initiatives have been started to shape a political integrity at regional and trans regional levels. One of the most relevant is the Iberian-American Summit organised by the Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). In one of these Summits, it was decided to build



up the Ibero-American Knowledge Area. This area will be based on certain principles, one of them being shared quality assurance mechanisms and evaluation or accreditation processes.

Three stages have been used to set up shared quality assurance mechanisms at Latin American level: Networks of agencies, harmonisation and convergence of evaluation standards and expert training and international review of agencies. The network of agencies is going to be developed later in detail. The second stage, the harmonisation and convergence of evaluation standards, have been developed through an experimental programme for accreditation mechanisms for undergraduate degrees recognition within the Mercosur countries (Argentina, Brasil, Paraguay and Uruguay) plus Bolivia and Chile. This accreditation is programme oriented and it is based upon a set of quality standards shared by the countries involved. Through this experimental programme agencies advanced in the convergence of evaluation standards through an effort towards harmonisation of the evaluation processes in the area. This project has been made possible by a three-fold legitimating process which involves governments, agencies and disciplines. Finally the third stage, the international review of agencies, was set up in Central America through the CCA (Central America Accreditation Agency) which accredits external Quality Assurance agencies at subregional level.

### **The RIACES network**

The stage built on the network of agencies has its main representative component in the Ibero-American network of external quality assurance agencies (RIACES), created in 2003. This network is an association of quality assurance and accreditation agencies, and it is independent from the governments. The main goals of RIACES are to promote Ibero-American cooperation and exchange of good practices on quality assurance and accreditation and to enhance quality assurance in the countries included in the network.

The strategic trends of the network can be summarised as follows:

- Strengthening the role played by the agencies within the network,
- Developing quality assurance mechanisms at regional level,
- Establishing a regional information office,
- Developing the technical profile of the staff and
- Developing the technical training for evaluators.

To achieve its goals, RIACES is organised at three levels: a General Assembly, a Board and a Technical Coordination office. The General Assembly is the decision making body. It is constituted by all the members. The Board is the management body whose role is to guarantee an efficient management. It is constituted by seven full members elected by the General Assembly. Among them are the President who is elected by the General Assembly and the Secretary. The third level is the Technical Coordination Office. It is the administrative and budget management responsible body, among other tasks. In this association the budget is coming from its members, from projects and other activities.

RIACES has two types of members, full and associate members. A full member is a sub-regional quality assurance evaluation or accreditation body officially recognised. An associate member is an international body for Higher Education in the Ibero-american area. Nowadays RIACES is constituted by 23 full members and 5 associate members coming from 18 countries, 6 from Central America, 5 from the Andean area, 5 from South America plus Mexico and Spain.

The activities of RIACES are focussed on two areas. The first is oriented on programme assessment, being the main activity of the network to spread the regional experimental accreditation of bachelor programmes, Medicine and Agronomy, in other countries not included in the initial project. The second area is focussed in activities oriented on member agencies. These activities are based on formation of technical staff, support to external assessment of evaluation agencies and to support emerging agencies in the region. In the frame of formation, RIACES organises courses for training technical staff and has a programme for the ex-

change of technical, and in some cases directive staff, among agencies. The increasing need of the agencies for being externally assessed pushed RIACES to develop a manual for self evaluation of agencies. Finally for emerging agencies a programme for developing an internal quality assurance system has been developed. One of the achievements of RIACES was to establish a glossary for a better understanding of several terms related to quality assurance which are often used by members with different meaning. This glossary serves as a cornerstone for a better development of other activities.

At present, the more mature agencies in the network are driven to external assessment based on international standards to increase trust at national and international level. This external assessment provides a good setting to develop shared quality assurance at Latin-American level. With this purpose, RIACES has worked very hard in the preparation and in the approval of a manual for self-evaluation report which contains the basic elements for designing and conducting self-evaluation procedures by the evaluation and accreditation agencies. It can be considered as the reference framework, including the evaluation standards, for the development of self-evaluation procedures. The manual recommends the minimum structure needed to elaborate the self evaluation report and it gives support information for the process. Finally it contains basic orientation towards the external assessment including aspects as relevant as the procedure to be used, the standards to be applied, the composition of the international panel and the items to be included in the final report. This manual is being used by several agencies which are in the process of external assessment. Furthermore, it is used as guidelines for those agencies which are preparing themselves for a future assessment.

### **The CINTAS project**

Several agencies are in an emerging state and they are working on establishing their own evaluation or accreditation system. With the double aim of to support this agencies, to develop their own internal quality assurance systems and of building up a shared reference framework in the RIACES context, the network launched a project, called CINTAS, focused on the development of Internal Quality Assurance Systems (IQAS) of the

agencies, and asked ANECA, the Spanish Quality Assurance agency, to design it.

The project is focussed towards the needs of agency stakeholders, government, universities and Higher Education Institutions, students, professionals and society and it is based on standards and guidelines for external quality assurance within agencies and on the recommendations and international experiences on quality assurance. Moreover each agency must take into account their national legal framework.

For the design of the Internal Quality Assurance System all agencies need to fulfil the following steps: a) The agency analyses its relationship with its stakeholders, b) the key person of the agency agrees to the development of the IQAS and plans the support structure, c) The staff diagnoses the agency's situation identifying what already exists and what needs to be developed and d) the staff defines and designs its IQAS and prepares the documentation.

The IQAS is based in eight criteria oriented towards:

- How the agency defines its mission, its policy and objectives
- How the agency develops its relationship with Higher Education Institutions and other stakeholders.
- How the agency assures the external evaluation processes
- How the agency take its decisions related to evaluation and accreditation processes
- How the agency assures and enhances the quality of its personnel
- How the agency assures its material and financial resources
- How the agency publishes information on its evaluation activities and has in place procedures for its own accountability.

The milestones of the CINTAS project are the following: 1) the formation of technical staff for the design and development of the Internal Quality assurance Systems within the agencies and 2) the support and follow up

by experts for the design and development of the IQAS by the members of the agencies. Once the IQAS has been implemented the agency is already prepared for an external assessment about the fulfilment of international standards.

The CINTAS project was developed through the following steps: 1) The project was approved by RIACES Board upon a model designed by AN-ECA, 2) A commission, constituted by four mature agencies (ANECA; Spain, CAN, Colombia, CONEAU, Argentina and JAN Cuba) was set up to design the stages of the project, 3) the project was submitted to participation of RIACES member agencies and 4) formation activities started and in parallel several agencies initiated the design of their own IQAS.

At the present moment nine agencies from Central America and Andean Area, members of RIACES, have participated in the capacity building seminars. The participants considered this step very useful for the development of the agencies.

### **To sum up**

Regional networks play a fundamental role not only in exchanging good practices and establishing shared standards and guidelines in a given region but also in strengthening the role played by the agencies in this context. The development of the technical staff has a great impact on the improvement of sharing well-trained evaluators and a better dissemination of quality assurance information at a regional level.

A shared culture, as it is the case of the RIACES network, makes the co-operation among agencies easier.

# The Nordic Quality Assurance Network

Karin Järplid Linde

Swedish National Agency for Higher Education

Department of Quality Assurance, Nordic Network

## **Nordic Quality Assurance - NOQA**

Karin Järplid Linde

kjl@hsv.se

2009-11-10

2009/11/10

1

## **Nordic Quality Assurance Network in Higher Education – NOQA**

- The Nordic Quality Assurance Agencies have convened annually since 1992
- In 2003 the network was officially formalised as NOQA
- Annual meetings
- Rotating chairmanship
- Joint projects

2009/11/10

2

## **Nordic Quality Assurance Network in Higher Education – NOQA**

### **Joint Projects**

- Benchmarking
- Similar cultural background
- Shared values on quality assurance
- Differences exist
- Reports on joint projects available on [www.noqa.no](http://www.noqa.no)

2008-2016

3

## **Joint Master's programmes – joint evaluations. A Nordic Challenge**

The Nordic Council of Ministers financed:

- The development of six Joint Nordic Master Programmes.
- A joint evaluation project of these programmes.

Two programmes were selected for a pilot study

2008-2016

4

## **Joint Master's programmes – joint evaluations. A Nordic Challenge**

- The project involved QA Agencies in the Nordic countries
- The aim was to develop a methodology for joint evaluation of joint programmes
- Report will be published at [www.noqa.no](http://www.noqa.no)

2010-02-16

8

## **Main types of external QA in the Nordic countries**

Denmark – programme accreditation

Finland – audit

Iceland – audit, programme evaluation and accreditation

Norway – audit, accreditation

Sweden – programme evaluation and accreditation

2010-02-16

9



## **Are national systems for external QA converging?**

- Common overall methodology - Yes
- European standards and guidelines
- Common targets and goals - No (control vs enhancement, funding)
- Sweden and Denmark vs. Norway and Finland

2010-02-16

7

## **Can other Agencies conduct reviews?**

- EQAR – but ...
- Denmark accepts – but ...
- Doubtful whether any of the other Nordic countries accept as yet

2010-02-16

8

## **Final remarks**

- Successful pilot evaluations, based on common criteria
- Report with an analysis of the problems encountered
- Project aims met, but...
- Different approaches to evaluation of quality
- Different authorisation from governments

© 2008-2010

10

## **Does the network improve co-operation?**

- Easy access to knowledge sharing
  - Annual meetings, informal contacts
- Facilitates benchmarking
  - Joint projects

© 2008-2010

10

## **What could be aspects of a shared culture?**

- Common language
- Geographical aspects
- Shared history
- Shared values

2020-02-16

11

## **How far can efforts in quality development be promoted by working in networks?**

- Internal: Enhancement of quality procedures
- External: United we are strong

2020-02-16

12

## Forum B3: Qualitätssicherung und -entwicklung in Fachdisziplinen – Chemie und Ingenieurwissenschaften

To Label or Not to Label?  
That is the Question

Prof. Dr. Terence Mitchell  
Technische Universität Dortmund



To Label or Not to Label?  
That is the Question

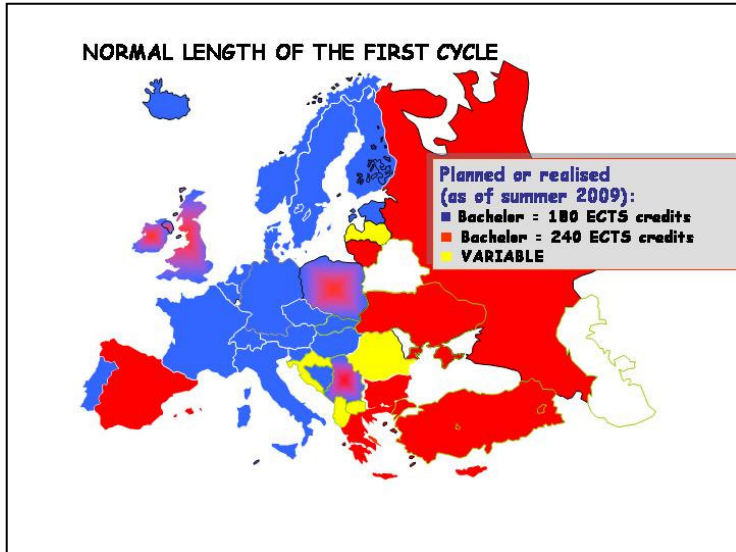
T. N. Mitchell  
Bonn, 10th November 2009



Quality labels are based on the concept of subject benchmarks, written not in terms of „how many hours of lectures“ but of learning outcomes.

### Just to remind ourselves what learning outcomes are

- „Learning outcomes are statements of what a student is expected to know, understand and/or be able to demonstrate after completion of a process of learning“ (ECTS Users' Guide)
- There are learning outcomes for degree courses themselves
- and naturally for individual modules/course units



## Why are subject benchmarks necessary?

- Excerpts from the Bologna Declaration of 1999:
- "Adoption of a system of easily readable and comparable degrees..."
- "Promotion of mobility..."
- "...first cycle studies, lasting a minimum of three years..."
- "...first cycle ... relevant to the European labour market..."
- "Promotion of ... European dimensions in higher education, particularly with regard to curricular development..."

## An Important Tool for Recognition: Qualification Frameworks

### The (very simple) Bologna framework:

- Short cycle, ca. 120 ECTS credits
- First cycle, 180/210/240 ECTS credits
- Second cycle, (60)/90/120 ECTS credits
- Third cycle, ? ECTS credits
- For each cycle: Dublin Descriptors

The Qualification Frameworks for individual subjects are however the most important!

- Why?
- They represent a series of promises:
- to graduates
- to employers
- to society in general
- to potential students



So how about some descriptors for chemistry?

- The so-called „Budapest Descriptors“ were formulated by the Tuning Chemistry Group (consisting of members of the European Chemistry Thematic Network ECTN) in 2005.



## Bachelor Descriptor (1)

- **First cycle degrees in chemistry are awarded to students who have shown themselves by appropriate assessment to:**
- **have knowledge and experience in the core areas of chemistry: inorganic, organic, physical, biological and analytical chemistry; and in addition the necessary background in mathematics and physics**
- **have basic knowledge in several other more specialised areas of chemistry (such as computational chemistry, materials chemistry, macromolecular chemistry, radiochemistry)**

- **have built up practical skills in chemistry during laboratory courses, at least in inorganic, organic and physical chemistry, in which they have worked individually or in groups as appropriate to the area;**
- **have developed generic skills in the context of chemistry which are applicable in many other contexts;**
- **have attained a standard of knowledge and competence which will give them access to second cycle course units or degree programmes.**

There are similar descriptors  
for the Master and doctoral  
levels.

**Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse  
in chemisch orientierten Studiengängen  
an deutschen Hochschulen**

- **Vorbemerkung**
- Der Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse in chemisch orientierten Studiengängen beschreibt die Qualifikationen, die Absolventen in Chemie und Chemieingenieurstudiengängen mit den Abschlüssen Bachelor, Master und Doktor erwerben.
- Grundlage für diesen Qualifikationsrahmen bilden die „**Budapest Cycle Level Descriptors for Chemistry**“, die von der *„Tuning Educational Structures in Europe“*-Projektgruppe Chemie im April 2005 erarbeitet wurden.

These descriptors are the  
learning outcomes of  
programmes.

Suggestions for their realisation  
have been made:



and



Let us call these the  
Eurolabels  
(Eurolabel®  
is an ECTNA Trademark)



- The Eurolabels are about **quality**: defining reference points on an international basis.
- The Eurolabels are about **autonomy**: not a straitjacket but very loose frameworks to be applied as the institution wishes.
- The Eurolabels are about **flexibility**: they can readily be adapted as the needs of the subject change.
- The Eurolabels are about **transparency**: together with the Diploma Supplement they represent easily understood qualifications.



- The Eurolabels are about **mobility**: they make it possible for the graduate to move easily within Europe, but also almost certainly throughout the world.
- The Eurolabels are about **recognition**: even if the Lisbon convention is in force, institutions need to apply it!

### So how flexible is the Eurobachelor®?

- Basic rules:
- At least 90 credits (out of 180) are „core“
- At least three 5-credit modules for specialisation
- Bachelor Thesis at least 15 credits
- At least 150 credits must be from chemistry, physics, maths or biology

Thus there is a large number of freely-allocable credits, which means that mobility at the Bachelor level is easy. It is also possible to allow the student to take modules in another discipline or even to define a „minor“.

*Recommended* outcomes defined in terms of:

- Outcomes: subject knowledge
- Outcomes: abilities and skills, 3 groups
- Chemistry-related cognitive abilities and competences
- Chemistry-related practical skills
- Generic skills

## „European Quality Labels“

- Introduction supported by the EU Commission under SOCRATES
- Eurobachelor® Pilot project 2004-2006
- 30 labels, 20 universities, 11 countries
- Euromaster® Pilot project 2006-2008
- 20 applications from 12 countries
- including 3 joint programmes

## As of April 2009

- 48 Eurobachelor and
- 24 Euromaster Quality Labels
- have been awarded to
- 39 institutions and
- 3 consortia from
- 16 countries
- by ECTNA and its partners

## ECTNA Partners

- Royal Society of Chemistry, UK/Ireland
- ASIIN, Germany
- Società Chimica Italiana
- Polish Accreditation Council UKA



The question is answered.  
Labelling is a good and  
worthwhile idea, but it will  
take a while to spread the  
Gospel widely!



**Thank you for listening!**



# Qualitätssicherung und -entwicklung in Fachdisziplinen: Ingenieurwissenschaften

Professor Dr. Gerhard Müller

Fakultätentage der Ingenieurwissenschaften und der Informatik an Universitäten (4 Ing)

## Vorbemerkungen

Die Ingenieurwissenschaften unterliegen einem ständigen Wandel. Einerseits vermehren sich Wissen und damit die mit dem Ingenieurwesen verbundenen Chancen zur Verbesserung der Lebensbedingungen mit rasanter Geschwindigkeit. Andererseits ergeben sich aus der Zunahme der Weltbevölkerung, der Bedürfnisse an Mobilität und Komfort, aber auch aus den Folgen der Klimaveränderungen und der Verknappung der Ressourcen neue Herausforderungen für Ingenieure.

Der Lebensstandard in den westlichen Industrieländern hängt ganz wesentlich von der durch Ingenieure gestalteten Wertschöpfung ab. Qualifizierte Ingenieure sind der Schlüssel für eine exzellente Aufbereitung von technischem, ökologischem, aber auch betriebswirtschaftlichem Wissen und dessen Umsetzung in Planungs- und Entwicklungsprozessen. Der Ausbildung in den Ingenieurwissenschaften muss daher eine besondere Bedeutung beigegeben werden.

Seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts ist die Entwicklung technischer Berufe und insbesondere der Ingenieurberufe in Deutschland durch die verschiedenen Qualifikationsstufen im technischen Bereich bestimmt. Deutschland benötigt neben dem eng mit der Berufsbildung verbundenen Meister bzw. Techniker, Fachhochschul- und Universitätsabsolventen. Ein Erfolgsrezept für den weltweit exzellenten Ruf deutscher Ingenieure und der von ihnen geschaffenen Produkte ist ein auf unterschiedliche Talente optimal zugeschnittenes Bildungssystem mit einer Durchlässigkeit zwischen den Formen der Ausbildung. Dieses Angebot muss aufrecht erhal-

ten bleiben. Die Gesellschaft darf die sinnvollen Differenzierungen nicht verwischen oder gar mit Diskriminierungen verwechseln.

Zur Fortschreibung der Qualität in der Ausbildung in den Ingenieurdisziplinen ist die erfolgreiche Vergangenheit zwingend zu berücksichtigen. Konsekutive Bachelor-Master-Studiengänge müssen an die Erfahrungen mit den bewährten Diplomstudiengängen anknüpfen. Die Ausbildung von Ingenieuren über die verschiedenen Formate des Studiums ist laufend auf eine gesellschaftliche Rückkopplung angewiesen.

Die hierfür erforderlichen Regelkreise können in Anlehnung an die DIN EN ISO 9001:2008<sup>1</sup> beschrieben werden. „Kunden“ sind hier sowohl die Gesellschaft mit ihren Akteuren in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik als auch die Absolventen der Ingenieurstudiengänge selbst.

Die Leistungen der Ingenieure beziehen sich dabei ganz wesentlich auf die Grund- und Sicherheitsbedürfnisse der Menschen (nach Maslow<sup>2</sup>). Die Anforderungen an Ingenieure ergeben sich aus den Forderungen nach Nachhaltigkeit, Wohlstand, Gesundheit sowie – für eine Exportnation besonders wichtig – der Sicherung des Standortes über die Weiterentwicklung von Systemen mit kreativen und innovativen Lösungen, die einen internationalen Wettbewerbsvorteil verschaffen.

Das Hochschulsystem erhält somit aus dem Gemeinwesen Impulse. Die Gesellschaft setzt dabei hinsichtlich der Möglichkeiten, der Bedürfnisse und des Ressourceneinsatzes Prioritäten.

Vor dem Hintergrund dieses gesellschaftlichen Auftrags haben die Hochschulen die Aufgaben, Studienanfänger zu den Ingenieuren auszubilden, die dann als Weiterentwickler oder Problemlöser tätig sein können. Für eine motivierte Arbeit müssen diese Ingenieure eine entsprechende Anerkennung über ihre berufliche Tätigkeit erhalten.

---

<sup>1</sup> Qualitätsmanagementsysteme – Anforderungen (ISO 9001:2008) Dezember 2008

<sup>2</sup> Maslow A.H., A Theory of Human Motivation, Psychological Review 50 (1943): 370-396

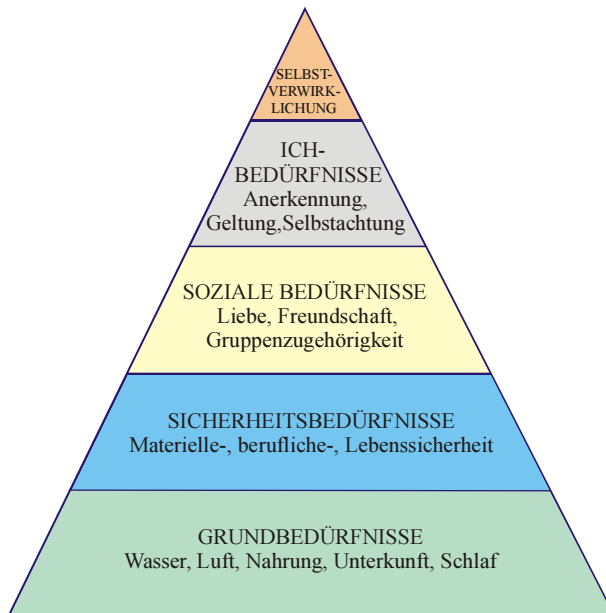


Bild 2: Bedürfnispyramide nach Abraham Maslow

Wie sind nun die Anforderungen an die Ingenieure? Gedanken hierzu machen sich z.B. die einschlägigen Ingenieurverbände oder die Kammern. So heißt es z.B. in der Satzung des Verbandes Beratender Ingenieure<sup>3</sup>:

„Die Mitglieder übernehmen Aufträge für deren Bearbeitung sie die notwendigen Erfahrungen, technischen Ausrüstungen und qualifizierten Mitarbeiter bereitstellen können. Sie suchen Lösungen, die den gesicherten Stand der Erkenntnis und den Anforderungen in seiner wirtschaftlichen Ausführung und Nutzung gerecht werden.“ Ingenieure müssen die Folgen ihres Tuns sorgfältig abschätzen. Sie sind häufig die letzte Instanz vor wirtschaftlich bedeutsamen und hinsichtlich der Sicherheit für Leib und Leben weitreichenden Entscheidungen. Diese Verantwortung können sie nur mit fachlichem Können, Sorgfalt und mit guter Kommunikation

<sup>3</sup> Verband Beratender Ingenieure, Statuten, letzte Änderung September 2003

und der Beherrschung von Schnittstellen gerecht werden. Viele Ingenieure müssen dabei europa- und weltweit mobil sein. Diese Verantwortung erfordert von den Hochschulen, die Ingenieurausbildung als Bildungs- und nicht als Ausbildungsauftrag zu verstehen.

Die Qualitätsentwicklung in den Ingenieurwissenschaften muss bezüglich verschiedener Schlüsselprozesse innerhalb der Fakultäten umgesetzt werden. Diese sollen schlaglichtartig beleuchtet werden.

### Umsetzung innerhalb der ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten – beispielhafte Prozesse

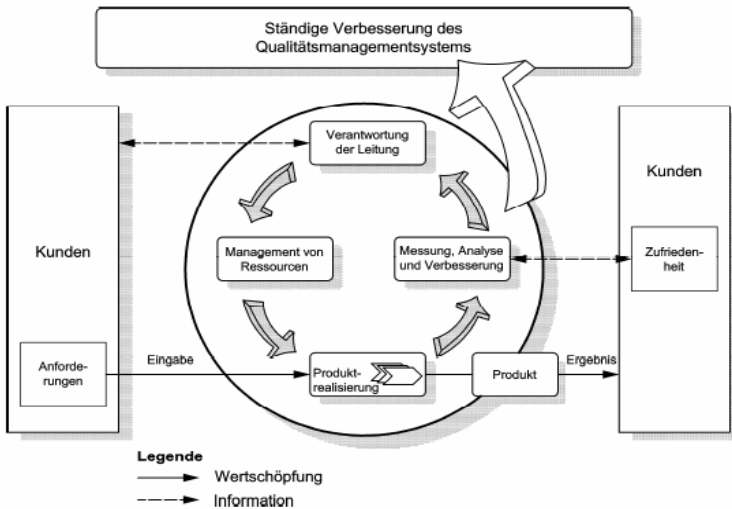


Bild 1 — Modell eines prozessorientierten Qualitätsmanagementsystems

Bild 1: Prozessorientiertes Qualitätsmanagementsystem nach<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Qualitätsmanagementsysteme – Anforderungen (ISO 9001:2008) Dezember 2008

## Berufungsverfahren

Voraussetzung für Berufungsverfahren ist die Ausgewogenheit der Berufungskommission und der Gutachter, die ernsthafte Einbeziehung der Studierenden, die in ihrer Meinungsbildung unterstützend angeregt werden müssen und ein eindeutiges Mandat der Kommission, die sich im Vorfeld über die Ziele Klarheit verschafft.

Neben der wissenschaftlichen Exzellenz ist bei den Bewerbern in den Ingenieurwissenschaften die Fähigkeit zu prüfen, über ihre Persönlichkeit Vorbildfunktionen zu entfalten und neben dem fachlichen Curriculum auch ein s.g. „hidden curriculum“ zu vermitteln, in welchem die Werte, die Regeln und die Erfahrungen von Ingenieuren den Studierenden näher gebracht werden. Eine Praxiserfahrung ist hierfür hilfreich.

Studierende in den Ingenieurwissenschaften wünschen sich pragmatisch kausale Zusammenhänge zwischen den gelehrteten Inhalten und der perspektivischen technischen Umsetzung im Beruf. Vor diesem Hintergrund ist das isolierte Erlernen von Schlüsselqualifikationen kaum zielführend. Vielmehr ist es in die Vermittlung von Fachwissen einzubetten. Damit werden einerseits die Motivation für die technischen Inhalte verstärkt und andererseits „en passant“ Schlüsselqualifikationen<sup>5</sup> mit hoher Motivation vermittelt. Neuberufene sollten somit neben ihrer wissenschaftlichen Leistung die Fähigkeit aufweisen, die Lehre von Fachwissen mit der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zu verknüpfen. Dies muss aus dem Lehrportfolio, neben der erforderlichen Prioritätensetzung, erkennbar werden.

---

<sup>5</sup> Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG)

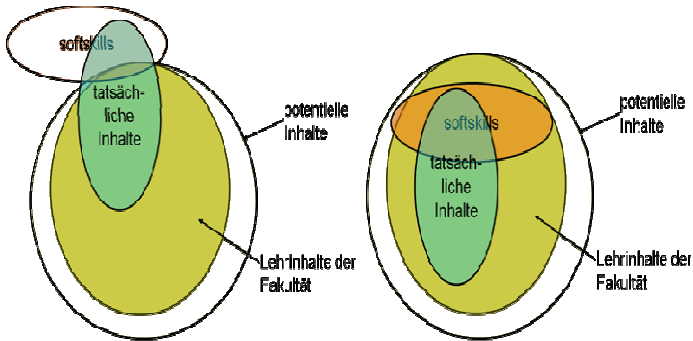


Bild 3: Einbindung von Schlüsselqualifikationen in die Lehre - Lehrinhalte

### Gestaltung von Curricula

Zur Erarbeitung der Curricula sind die Lernziele festzulegen. Die Bloom'sche Taxonomie<sup>6</sup> kann in der Aufschlüsselung des Lernprozesses über die Stufen „Erinnern“, „Verstehen“, „Anwenden“, „Analysieren“, „Bewerten“ und „Schöpfen“ dazu eine Hilfestellung geben.

Im Rahmen von fachbezogenen Strategien sind die Lernziele über die unterschiedlichen aufeinander aufbauenden Module gestuft festzulegen. Dabei sind in der Planung auch die Stufen des Lernprozesses auf die – in der Regel parallel eingesetzten und sich ergänzenden – Lehrformate, wie Vorlesung, Übung, Tutorien, Seminare, zu spiegeln. Im Rahmen der ersten Semester erreicht man zum Beispiel in den Grundlagenfächern nur die unteren Stufen, die später mit einem Prüfungsmodul synthetisiert werden können, wobei erst im Rahmen der Prüfungsvorbereitung durch Selbstlernen und Hinterfragen in Tutorien die angestrebten Stufen erreicht werden. In den folgenden Semestern z.B. in der Vertiefung werden höhere Lernstufen wie „Bewerten“ und „Schöpfen“ angestrebt.

<sup>6</sup> Bloom S: (Hrsg.) Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals; pp. 201–207; B. Susan Fauer Company, Inc. 1956.

- **Erinnern**
- **Verstehen**
- **Anwenden**
- **Analysieren**
- **Bewerten**
- **Schöpfen**

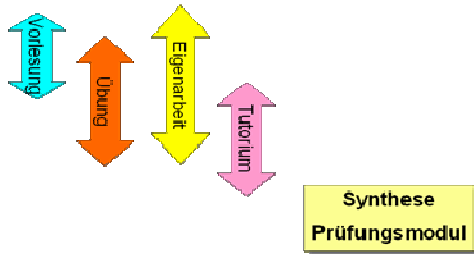


Bild 4: Lernabläufe in den Grundlagen während der ersten Semester

Über Querbezüge können die Inhalte reifen – durch „verdauen“, „wiederkauen“, „einweichen“ aber auch durch ein „sich daran gewöhnen“ – und werden damit verinnerlicht.

Eine Hilfestellung zum curricularen Design und zur Überprüfung, welche Qualifikationsziele wie angestrebt werden, gibt das so genannte Backward-Design<sup>7</sup>. Zur Einordnung der angestrebten Kompetenz empfiehlt es sich, die verschiedenen Lernstufen über entsprechende Verben, wie z.B. „auflisten“, „erkennen“, „entwickeln“, „analysieren“, „validieren“, „synthetisieren“ zu reflektieren.

Im Rahmen globaler curricularer Strategien, die z.B. in einer für alle verpflichtenden Legung der Grundlagen mit wenigen großen Modulen und einer daran anknüpfenden Auffächerung bestehen kann, muss in den Lehrinhalten unabdingbares Grundlagenwissen von Spezial- und Vertiefungswissen separiert werden. Dabei lohnt es sich, im Vorfeld bereits die Inhalte zu identifizieren, die für die Weiterbildung und für lebenslanges Lernen eine Rolle spielen und jene, die für Autodidakten oder in engen beruflichen Zeitfenstern „für immer verschlossen bleiben werden“, sofern sie nicht an der Universität gelehrt werden. Im Bauingenieurwesen ist

<sup>7</sup> Hampe, M: Outcomeorientiertes Studiengangdesign Manfred J. Hampe  
[http://www.vdi.de/fileadmin/vdi\\_de/redakteur\\_dateien/bag\\_dateien/Ingenieurausbildung/AG1\\_Hampe.pdf](http://www.vdi.de/fileadmin/vdi_de/redakteur_dateien/bag_dateien/Ingenieurausbildung/AG1_Hampe.pdf); gesehen 15.02.2010



hier eine Abstimmung der Hochschulen mit den Kammern, die derzeit Weiterbildungsordnungen<sup>8</sup> erarbeiten, hilfreich. Sektorale Qualifikationsrahmen, wie z.B. von 4ING<sup>9</sup>, Akkreditierungsstandards<sup>10</sup> (ASBau) und Rahmenordnungen sind weitgehend konsensual erarbeitete Grundlagen.

Der Lernprozess muss dabei insbesondere in Grundlagenfächern durch motivierende Elemente begleitet werden, da für die Studierenden der Berufsbezug hier oft nicht unmittelbar erkennbar ist. Praxiserfahrung der Lehrenden ist hierfür hilfreich (vgl. 2.1).

Die Beschreibung der „Learning Outcomes“ ist Voraussetzung für eine operational einfache Anerkennung von Leistungen zwischen nationalen und internationalen Universitäten. Dabei ist auch die Modulgröße selbst, d.h. die Größe der geschnürten Pakete und damit zusammengefassten Inhalte zu beachten: Zu große Module können dabei die Mobilität behindern. Vorgaben zu Mindestmodulgrößen behindern das Design im Rahmen globaler curricularer Strategien.

### Übergabe, Einarbeitung

Es ist eine Illusion anzunehmen, dass Absolventen von Bachelor- oder Masterstudiengängen ohne Einarbeitung und weitere Betreuung selbstständig verantwortungsvolle Aufgaben im Beruf wahrnehmen können. Die erworbenen Kompetenzen sind mit den spezifischen Anforderungen der Unternehmen in der Regel nicht deckungsgleich. Die Anforderungen der Praxis erfordern eine gemeinsame Kompetenz verschiedener Mitglieder von Arbeitsgruppen. Diese Kompetenz muss durch lebenslanges Lernen der Akteure fortgeschrieben werden.

Um derartige Prozesse zu erlernen, sind Teamprojekte in die Curricula einzubauen, bei denen die erforderliche Kommunikation und das Erkennen eigener Grenzen und Stärken geübt werden.

---

<sup>8</sup> z.B. [www.bayika.de/de/kammer/fortbildungsordnung.php](http://www.bayika.de/de/kammer/fortbildungsordnung.php), Entsprechendes in weiteren Bundesländern;

<sup>9</sup> [www.4ing.net](http://www.4ing.net)

<sup>10</sup> Standards 2010, Akkreditierung und Qualitätssicherung zeitgemäßer Studiengänge des Bauingenieurwesens an deutschen Hochschulen, abbau, 2010

## Aufnahme von Studierenden

Ein wichtiges Element der Qualitätssicherung von Wertschöpfung ist die „Eingangsprüfung“ des zu „veredelnden Produktes“, ohne die das „Endprodukt“ die „erforderliche Qualität“ nicht erhält. Übertragen auf die Wertschöpfung an den Universitäten bestand die Eingangsprüfung der Studierenden in den Ingenieurstudiengängen bisher in der Hochschulzugangsberechtigung, dem Abitur. Die Diskussionen um hohe Abbrecherquoten legen den Schluss nahe, dass die Hochschulzugangsberechtigung für sich kein ausreichendes Kriterium für die Bewertung der Eignung für Ingenieurstudiengänge darstellt. Über Eignungsfeststellungsverfahren können zutreffendere Bewertungen vorgenommen werden, wengleich eine Unschärfe auch hier nicht völlig eliminiert werden kann.

Aufgrund dieser Unschärfe wäre eine Verringerung der Abbrecherquote auf weniger als 10% ein eher alarmierendes Signal dafür, dass über das Eignungsfeststellungsverfahren auch einige Studierende, die für das Studium geeignet gewesen wären, nicht zum Zuge gekommen sind. Insofern ist ein Eignungsfeststellungsverfahren hinsichtlich seines Anspruches so einzustellen, dass eine Abbrecherquote von ca. 15%-25% resultiert. Ein etwaiger Abbruch muss allerdings zwingend zeitnah, d.h. im ersten Jahr erfolgen, um den jungen Menschen die Chance zu geben, sich ohne großen Zeitverlust umzuorientieren. Ferner darf der Abbruch nicht als Versagen stigmatisiert werden.

Durch geeignete Maßnahmen wie z.B. die Begleitung durch geschulte Mentoren muss während dieses Zeitraumes versucht werden, potentiellen Abbrechern in ihren Lernstrategien zu helfen. Zusätzlich sollte die Studienwahl durch Selfassessments begleitet werden. Informationen hierzu wurden auch von 4ING<sup>11</sup> erarbeitet.

---

<sup>11</sup> Ingenieurwissenschaften oder Informatik studieren - aber wo? Entscheidungshilfe für Abiturienten, Broschüre 4ING, 2009

## Regelkreise

Jedes Qualitätsmanagementsystem weist zur Bewertung und Verbesserung des Systems Regelkreise auf. Elemente hierfür sind studiengangsbetragene Gruppenworkshops, die Einbeziehung aller Gruppen der Hochschule in der Studienkommission und die Erfassung der Studierbarkeit über eine Workloaderfassung. Die Elemente studentische Evaluation, Coaching und Alumni-Absolventenpanels sollen hier nicht besonders erwähnt werden, da sie an den Hochschulen i.d.R. bereits fest etabliert sind.

Bei Feedbackhebungen ist über Peer-Groups darauf zu achten, dass die „richtigen“ Fragen gestellt werden. Es ist zu prüfen, ob der Befragte auch tatsächlich zur Beantwortung in der Lage ist. Die häufig auch von hochrangigen Wirtschaftsvertretern getroffenen Aussagen hinsichtlich der mangelnden Qualität der Bachelorabsolventen, zu einem Zeitpunkt, als es in Deutschland noch keine Erfahrung gab, da diese noch nicht den erforderlichen Studienfortschritt hatten, ist ein Beleg dafür, dass man durch Suggestivfragen auch Meinungsbildung betreiben kann und diese zu möglicherweise falschen Schlüssen führt. Die Aussage, dass man Module vergrößern müsse, um die Zahl der Prüfungen zu reduzieren, ist ein weiteres Beispiel hierfür. Rückfragen bei eigenen Studierenden zeigen, dass diese eine Prüfung über ein Modul mit dem Workload von z.B. 180 Credits als aufwändiger empfinden, als mehrere entzerrte Prüfungen mit dem jeweils reduzierten Inhalt. Bei der Bewertung der Gründe für den Studienabbruch sollten nicht die Befragung der Abbrecher in Vordergrund stehen, die nicht frei von Schutzbehauptungen sind, wie z.B. man hätte das Studium abgebrochen, weil die Inhalte zu „trocken“ oder zu „fachfremd“ waren. Antworten erfolgreicher Studierender relativieren derartige Aussagen.

Bei der Einrichtung von Regelkreisen ist bei Qualitätsmanagementsystemen zwingend zu beachten, dass eine ausreichende Transparenz vorliegt und die Systeme subsidiär „bottom-up“ und nicht „top-down“ verwendet werden. Werden die für Regelkreise entwickelten Instrumente für andere Zwecke verwendet, so verlieren sie an Wirkung. Würden z.B. die Ergebnisse einer studentischen Evaluation auch mit der materiellen Ausstat-

tung des Lehrstuhls verknüpft, so hätten sie neben der Aufgabe, konstruktive, kritische Hinweise und ein Feedback für die Qualität der Lehre zu liefern, die weitere, damit im Zielkonflikt stehende Aufgabe, möglich positiv zu sein, um Gelder in die eigene Richtung zu steuern. Die Aufforderung guter Hochschullehrer an ihre Studierende zu konstruktiver offener Kritik würde damit geschwächt.

### Zusammenfassung

In den Ingenieurstudiengängen gab es seit jeher Qualitätssicherungsprozesse. Die Absolventen stehen eng verflochten mit der beruflichen Praxis und erhalten ihr Feedback unmittelbar aus den beruflichen Tätigkeiten. Zwischen den Ingenieuren liegt ein reger Austausch vor.

Auf dieser Grundlage ist es erforderlich, über QM-Systeme Elemente zu strukturieren, welche die wesentlichen Prozesse beschreiben und in Regelkreise einbetten. Anhand von fünf Schlüsselprozessen sollte dies aufgezeigt werden.

Jedes Qualitätssicherungssystem ist mit Regelkreisen verbunden. Die in den Regelkreisen eingesetzten Instrumente sind für ihre Zweckbestimmung zu verwenden. Bei Zweckentfremdung werden sie geschwächt.

## Forum B4: Qualitätssicherung von Joint Degrees

Doris Herrmann

Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS)

Die Anfragen zur Akkreditierung internationaler Studiengänge sind in den letzten Jahren deutlich gestiegen, was die Erfordernis von Hochschulen und Agenturen deutlich macht, sich mit einigen Fragen, die die Zertifizierung internationaler Studienprogramme betreffen, verstärkt zu befassen. Zwar ist der gesamte Bologna-Prozess zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums per se international, jedoch stand oftmals zunächst der Aufbau der nationalen Systeme im Vordergrund und die internationale Abstimmung musste parallel erfolgen. Dieser Abstimmungsprozess dauert bis heute an und hat noch an Dynamik zugenommen.

AQAS e.V., eine vom deutschen Akkreditierungsrat zugelassene Akkreditierungsagentur mit Sitz in Bonn, hat in den letzten Jahren umfangreiche Erfahrungen mit der Zertifizierung internationaler Studienprogramme sammeln können, zum Beispiel bei der Akkreditierung von Studiengängen, die von deutschen Universitäten und Fachhochschulen in Zusammenarbeit mit Hochschulen in Frankreich, Irland, Italien, den Niederlanden und Österreich angeboten werden. Aber auch außereuropäische Studiengänge, an denen chinesische, jordanische oder türkische Universitäten beteiligt sind, haben ein Verfahren zur Überprüfung ihrer Qualität durchlaufen.

### Was versteht man unter „Joint-Degree-Programmen“?

Zur Zeit gibt es noch keine allgemeingültige Definition der Begrifflichkeiten, die mit internationalen Studienprogrammen in Zusammenhang stehen. Die European University Association (EUA) hat einige typische Kennzeichen für internationale Studiengänge aufgelistet, die aus Sicht von AQAS hilfreich sind. Dazu zählen folgende:

- Die Partnerinstitutionen entwickeln das Curriculum gemeinsam und kooperieren bei Zulassung und den Prüfungen.
- Studierende nehmen Teile des Programms an mehreren Institutionen wahr (nicht notwendigerweise an allen).
- Der Aufenthalt der Studierenden an den verschiedenen Institutionen stellt einen substantiellen Anteil am Studiengang dar.
- Studienzeiten und Studieninhalte/Prüfungen an den beteiligten Institutionen werden automatisch anerkannt.

Ein Studienprogramm, das einzelne internationale Elemente, wie z.B. verpflichtende Auslandspraktika umfasst, ist aus Sicht der Akkreditierung noch kein internationaler Studiengang.

Internationale Studiengänge werden in der Regel als „Joint-Degree-Programme“ oder als „Double-Degree-Programme“ angeboten. Da es eine Vielzahl von Kooperationsmodellen bei den Studienangeboten gibt, die zwischen deutschen und ausländischen Hochschulen vereinbart worden sind, ist eine Unterscheidung zwischen den beiden Kategorien allerdings nicht immer trennscharf möglich. Daher bezieht sich AQAS bei der Unterscheidung auf folgende Regel:

- Wenn die beteiligten Hochschulen einen gemeinsamen Abschluss vergeben und die Absolventen eine einzige Abschlussurkunde erhalten, handelt es sich um einen Joint-Degree-Studiengang.
- Wenn jede der beteiligten Hochschulen einen nationalen Abschluss vergibt und die Absolventen jeweils eine Abschlussurkunde erhalten, handelt es sich um einen Double-Degree-Studiengang.

Unabhängig vom Typus müssen sich alle Studiengänge akkreditieren lassen. Individuelle Studienverläufe sind hingegen nicht Gegenstand der Akkreditierung.

### Rahmenbedingungen der Akkreditierungsverfahren

Die Akkreditierungsagenturen sind in der Regel in internationale Netzwerke eingebunden und kooperieren auf der Basis gegenseitigen Vertrauens. Die Netzwerke verfolgen unter anderem das Ziel, europaweit einheitliche Prozesse und Standards für die Akkreditierung von Studien-

gängen zu entwickeln. So ist AQAS e.V. Vollmitglied von ENQA („European Association for Quality Assurance in Higher Education“). ENQA hat im Auftrag der Minister der Bologna-Staaten und in Zusammenarbeit mit EUA, ESIB (jetzt ESU - European Student's Union) und EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) die „European Standards and Guidelines“ (ESG) formuliert, die sich sowohl an Hochschulen als auch an Einrichtungen zur Qualitätssicherung<sup>1</sup> richten. Die ESG verfolgen das Ziel, die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum durch die Anwendung vereinbarter Standards und Leitlinien einheitlicher zu gestalten, aber auch, gemeinsame Bezugspunkte für Hochschulen und Qualitätssicherungsagenturen zu schaffen, auf die beide Seiten zurückgreifen können.

Einige europäische Akkreditierungsagenturen, unter anderem auch AQAS, haben sich darüber hinaus im „European Consortium for Accreditation“ (ECA) zusammengeschlossen und gemeinsam einen „Code of Good Practice“ entwickelt sowie die „Principles for accreditation procedures regarding joint programmes“. Beide Dokumente richten sich in erster Linie an die Akkreditierungsagenturen und stellen Richtlinien für die Durchführung von Verfahren zur Qualitätssicherung dar.

Das zentrale Dokument für alle Initiativen zur Qualitätssicherung sind die European Standards and Guidelines, die sich an Hochschulen und Agenturen richten. Der Abschnitt, der für die Hochschulen zentral ist, umfasst zusammengefasst folgende Aspekte:

- Die Hochschulen sollten über ein Konzept (und damit einhergehende Verfahren) zur Sicherung der Qualität und Standards ihrer Programme und Abschlüsse verfügen. Sie sollten eine „Qualitätskultur“ und eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung anstreben.
- Die Strategie, das Konzept und die Verfahren zur Qualitätssicherung sollten einen formalen Status erhalten und der Öffentlichkeit zugänglich sein. Studierende und weitere Akteure sollten jeweils eine eigene Rolle einnehmen.

---

<sup>1</sup> Im internationalen Kontext ist der Begriff „Quality Assurance“ üblich, der hier mit Qualitätssicherung übersetzt wird, auch wenn man in Deutschland eher von Qualitätsmanagement spricht.

- Die Studierenden sollten unter Anwendung veröffentlichter und einheitlich angewandter Kriterien, Vorschriften und Verfahren beurteilt werden.
- Die Hochschulen sollten:
  - über Verfahren der Überprüfung der Qualifikation und Kompetenz ihrer Lehrkräfte verfügen,
  - formale Mechanismen für die Genehmigung, die regelmäßige Überprüfung und das Monitoring ihrer Programme und Abschlüsse haben,
  - eine angemessene Ausstattung und Betreuung für jedes einzelne Programm sicherstellen,
  - die für das effektive Management ihrer Studienprogramme relevanten Informationen sammeln, analysieren und verwenden,
  - regelmäßig aktuelle Informationen veröffentlichen.

In Deutschland sind die Rahmenbedingungen für die Akkreditierung von Studiengängen durch die Kultusministerkonferenz (KMK), den deutschen Akkreditierungsrat und die Gesetzgebung der einzelnen Bundesländer festgelegt. Für die Durchführung eines Studiengangs ist das Siegel des Akkreditierungsrates erforderlich – auch für internationale Studienprogramme. Dabei ist aber zu beachten, dass das Siegel des Akkreditierungsrates nur vergeben werden kann, wenn eine deutsche Hochschule gradverleihend ist. Da das Erfordernis der Akkreditierung für die staatliche Genehmigung von Studiengängen in den verschiedenen europäischen Ländern sehr unterschiedlich ist, müssen sich die Kooperationshochschulen über die jeweiligen nationalen Gegebenheiten vor Aufnahme des Akkreditierungsverfahrens informieren.

In Deutschland gelten für internationale Studiengänge bei der Akkreditierung dieselben Anforderungen wie für nationale Studiengänge. Während der Beschluss des Akkreditierungsrates (AR) aus dem Jahr 2005 im Wesentlichen vorsah, dass bei der Akkreditierung von internationalen Studienprogrammen das Leitprinzip die Anerkennung der Diversität der An-



sätze in den verschiedenen Ländern sein sollte, sind die Vorgaben des AR vom 8.12.2009<sup>2</sup> für Joint-Programmes detaillierter formuliert worden: Die von der KMK entwickelten Standards sind einzuhalten. Wenn es Widerspruch zwischen ausländischen und deutschen Vorgaben geben sollte, kann der AR auf Antrag der Agentur eine Ausnahmegenehmigung erteilen.

Laut Beschluss müssen alle Standorte des Joint-Programmes begangen werden. Eine Ausnahme ist allerdings möglich, wenn der Studiengang in den letzten zwei Jahren Gegenstand eines Qualitätssicherungsverfahrens gemäß ESG war. Wenn mehr als zwei Hochschulen an dem internationalen Studiengang beteiligt sind, muss mindestens eine Begehung an einem Standort stattfinden, an der Vertreter von Hochschul und Studiengangsleitungen, Lehrende und Studierende aller Standorte teilnehmen. Sollten mehrere Agenturen bei der Akkreditierung von Joint-Programmes kooperieren, müssen sie einen gemeinsamen Katalog mit Bewertungskriterien erstellen, bei der Gutachterbenennung kooperieren und ein gemeinsames Gutachten für alle Standorte erstellen.

Der Akkreditierungsrat sieht jetzt auch vor, dass er Entscheidungen von ausländischen Agenturen anerkennen kann, wenn die Agentur Vollmitglied bei ENQA oder im European Register gelistet ist. Die Akkreditierungsentscheidung der ausländischen Agentur muss dann auf Basis von gemeinsam mit dem AR beschlossenen Kriterien und Regeln erfolgen. Es handelt sich bei der Option zur Anerkennung von im Ausland getroffenen Akkreditierungsbeschlüssen allerdings um Einzelfallentscheidungen des Akkreditierungsrates.

### **Varianten der Akkreditierungsverfahren**

Da es eine große Vielfalt an Studiengangsmodellen bei den internationalen Studienprogrammen gibt, die zum Teil sehr durch die jeweilige Situation der entsprechenden Kooperationspartner geprägt sind, wurde bislang jedes Verfahren von AQAS in Absprache mit der verantwortlichen deutschen Hochschule einzeln konzipiert.

---

<sup>2</sup> Vgl. Punkt 1.5. der Regeln des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009.

Im Wesentlichen kann man zwei Varianten unterscheiden: Jede am Joint-Programme beteiligte Hochschule beantragt in ihrem Heimatland eine Akkreditierung. Der Vorteil besteht darin, dass den nationalen Vorgaben optimal Rechnung getragen wird. Dabei kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass Akkreditierungsentscheidungen der verschiedenen beauftragten Agenturen widersprüchlich sind, z.B. was die Formulierung von Auflagen betrifft. Außerdem ist die Durchführung mehrerer nationaler Verfahren zeit- und kostenintensiv.

Die Akkreditierungsagenturen der jeweiligen Länder führen das Verfahren gemeinsam durch. Der Vorteil besteht für alle Akteure darin, somit ein zeitlich begrenztes Verfahren durchgeführt werden kann und eine Würdigung des Studiengangs durch eine gemeinsame Gutachtergruppe möglich ist. Auch können die beteiligten Agenturen etwaige Akkreditierungshemmnisse ggf. im Vorfeld klären. Trotz allem ist es nicht vollkommen auszuschließen, dass sich die nationalen Vorgaben und Gesetze widersprechen und das Verfahren einer Akkreditierung damit verzögern oder behindern.

### **Erfahrungen von AQAS und Resümee**

Viele internationale Studiengänge wurden von den Gutachtern ausdrücklich gewürdigt, so dass der Ausgang der Akkreditierungsverfahren häufig positiv war. Wenn die Gutachtergruppen Verbesserungsbedarf gesehen haben, so bezog sich dieser oftmals auf Fragen der Abstimmung zwischen den Hochschulen. So sollten die Prüfungsanforderungen und -belastungen besser angeglichen und die Inhalte des Curriculums enger verschränkt werden. In einigen Fällen hat den Hochschulen die rechtzeitige Vermittlung von Sprachkenntnissen bzw. die Integration des Spracherwerbs in das Curriculum Schwierigkeiten bereitet. Die Gutachter haben auch an einigen Hochschulen gefordert, dass die Betreuung der Studierenden klarer geregelt wird und dass die Maßnahmen zur Qualitätssicherung zwischen den Hochschulen abgestimmt werden, um zu einem gemeinsamen Qualitätsmanagement zu kommen.'

Bezüglich des Prozesses selbst hat AQAS die Erfahrung gesammelt, dass die internationalen Akkreditierungsverfahren trotz der Bemühung von

AQAS, den Aufwand vertretbar zu halten, zeitlich aufwändiger sind als nationale Verfahren. Sie müssen von Hochschulen und der Agentur dementsprechend mit einem zeitlichen Vorlauf vorbereitet werden. Auch ist die Gewinnung von Gutachtern mit internationalem Erfahrungshintergrund für die Agentur nicht einfach.

Derzeit lässt sich im Wesentlichen folgendes Resümee aus den bereits abgeschlossenen Akkreditierungsverfahren ziehen.

- Bezüglich der Akkreditierung internationaler Programme steht man in vielen Punkten erst am Anfang. Weitere Erfahrungen müssen gesammelt und kommuniziert werden.
- Der Workload und die Modulgröße variieren international stark. Die deutschen Rahmenvorgaben können kein internationaler Maßstab sein.
- Viele ausländische Hochschulen unterliegen z.T. strengeren gesetzlichen Rahmenvorgaben als deutsche. Das kann eine Abstimmung der Akkreditierungskriterien erschweren.
- Die ESG bieten eine gemeinsame Grundlage für die Verfahren und erleichtern die Kooperation der Agenturen untereinander. Der Akkreditierungsprozess selbst ist zumindest in den „Bologna-Ländern“ vergleichbar.
- Die Akkreditierungssysteme müssen auch weiterhin an einer Verständigung über die Prozesse und Standards von Akkreditierungen arbeiten. Diese Aufgabe ist aufgrund der Vielfalt der Akteure und der Studienangebote als prozesshaft anzusehen.
- Die Heterogenität von Hochschulsystemen lässt sich nicht über Akkreditierungsverfahren nivellieren oder beseitigen.

# Grenzüberschreitende Kooperation in der Praxis – Die Akkreditierung des binationalen Masterstudiengangs Niederlande-Deutschland-Studien

Dr. Markus Wilp

Zentrum für Niederlande-Studien, Westfälische Wilhelms-Universität  
Münster

Die immer wieder zu vernehmende Forderung nach grenzüberschreitender Kooperation im Bereich der Lehre stößt in der Praxis häufig auf Probleme, die sich nicht nur aus den grundsätzlichen Schwierigkeiten der engen Zusammenarbeit mit einem Partner in einem anderen Land, sondern auch aus den weiterhin bestehenden nationalen Unterschieden hinsichtlich rechtlicher und organisatorischer Vorgaben ergeben. Im Rahmen des folgenden Beitrags sollen die Erfahrungen dargestellt und bewertet werden, die am Zentrum für Niederlande-Studien (ZNS) an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster bei der Akkreditierung des binationalen Masterstudiengangs Niederlande-Deutschland-Studien, der seit dem Wintersemester 2009/10 gemeinsam mit dem Centrum voor Duitsland-Studies (CDS) an der Radboud Universität Nijmegen angeboten wird, gesammelt wurden. Der Text gliedert sich dabei in drei Teile auf: zunächst wird der Kontext der Akkreditierung erläutert, dann werden die einzelnen Stationen der Akkreditierung dargestellt und im Anschluss werden einige resümierende Bemerkungen geäußert.

## Zum Kontext der Akkreditierung

Das Zentrum für Niederlande-Studien wurde im Jahr 1989 an der WWU Münster gegründet. Es ist die einzige universitäre Einrichtung in Deutschland, die sich in Lehre, Forschung und wissenschaftlicher Dienstleistung fächerübergreifend mit den Niederlanden, Flandern, Deutschland sowie den Beziehungen und Austauschprozessen zwischen diesen Regionen befasst. Die Studienangebote des ZNS zielen darauf ab, Experten für den grenzüberschreitenden Arbeitsmarkt auszubilden, die zur Pflege und Erweiterung der engen wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen

Beziehungen zwischen Deutschland und den Niederlanden beitragen sollen. Einsatzgebiete für die Absolventen des ZNS sind vor diesem Hintergrund vor allem grenzüberschreitend tätige Unternehmen, Institutionen oder Organisationen sowie Tätigkeitsfelder im Verwaltungs-, Kultur-, Medien- oder Bildungsbereich.

Als stark international ausgerichtetes Institut arbeitet das ZNS in Lehre und Forschung eng mit verschiedenen Partnern insbesondere in den Niederlanden zusammen. Im Bereich der Lehre ist vor allem das Centrum voor Duitsland-Studies an der RU Nimwegen von zentraler Bedeutung, da dessen Studienangebote die Münsteraner Programme in besonders sinnvoller Weise ergänzen.

Seit 1997 bieten beide Zentren in Kooperation den binationalen Diplomstudiengang Niederlande-Deutschland-Studien an, für den sich Studierende letztmals im Wintersemester 2005/06 einschreiben konnten. In Anbetracht des anvisierten Berufsfeldes wies der Diplomstudiengang neben dem Bereich Spracherwerb ein multidisziplinäres Studienprogramm auf, in dessen Rahmen die Studierenden entsprechend ihrer Stärken und Berufsziele eigene Schwerpunkte setzen konnten. Sie studierten zunächst zwei Jahre in Münster, dann ein Jahr in Nimwegen und danach schlossen sie ihr Studium in Münster ab. Am Ende des vierjährigen grundständigen Studiums erhielten die Absolventen sowohl den deutschen Titel des Diplom-Regionalwissenschaftlers als auch den niederländischen Doctorandus-Titel. Der Diplomstudiengang erwies sich schon bald nach seiner Einführung und dann auch nachhaltig als sehr erfolgreich – dies dokumentieren unter anderem die Studierendenzahlen und die Berufswege der Absolventen nach dem Studienabschluss.

Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurden die Studiengangsstrukturen an der WWU Münster in den letzten Jahren sukzessive verändert. Das Zentrum für Niederlande-Studien bietet seit dem Wintersemester 2006/07 den Bachelorstudiengang Niederlande-Deutschland-Studien an, der ebenfalls ein multidisziplinäres Studienprogramm beinhaltet. Da die Regelstudienzeit des Bachelorstudiengangs kürzer ist als die des Diplomstudiengangs und es sich zudem um einen so genannten Zweifachbachelorstudiengang handelt, wurden allerdings in verschiedener Hinsicht

Kürzungen am Programm vorgenommen. Darüber hinaus ist der Aufenthalt an der Partneruniversität in Nimwegen kein verpflichtender, sondern nur noch ein fakultativer Bestandteil des Studiengangs. Am Ende des Studiums erhalten die Absolventen den deutschen Bachelor-Titel.

### Die Akkreditierung des Masterstudiengangs Niederlande-Deutschland-Studien

Schon bei der Einrichtung des Bachelorstudiengangs waren sich die Mitarbeiter am ZNS einig, dass zu dem Zeitpunkt, wenn die ersten Bachelorstudierenden ihr Studium abschließen, ein Masterstudiengang für sie und Absolventen anderer Fächer zur Verfügung stehen sollte. Der erste Schritt zur Erreichung dieses Zieles bestand darin, dass grundlegende Überlegungen zu den Inhalten und zur Organisation des Programms angestellt wurden. Auf der Grundlage der mit den bisherigen Studienangeboten gesammelten positiven Erfahrungen wurde als zentrales Ziel formuliert, dass auch der neue Masterstudiengang sowohl inhaltlich als auch organisatorisch eine möglichst stark grenzüberschreitende Ausrichtung – inklusive eines längeren Studienaufenthalts in Nimwegen – erhalten sollte. Das angestrebte multidisziplinäre Studienprogramm sollte auf die Anforderungen des binationalen Arbeitsmarktes abgestimmt werden und einen praxisorientierten Charakter tragen. Gleichzeitig sollten den Absolventen des geplanten Masterprogramms Perspektiven im Bereich der Wissenschaft eröffnet werden.

Gespräche mit den Kollegen am CDS in Nimwegen mündeten in der Vereinbarung, ein gemeinsames Studienprogramm zu konzipieren. In dessen Rahmen sollten deutsche und niederländische Studierende in einer gemeinsamen Kohorte in Münster und Nimwegen unter der gemeinsamen Anleitung von Dozenten aus beiden Ländern studieren. Diese Lösung erwies sich von Beginn an als überaus günstig – nicht nur, weil sie viele organisatorische Probleme auflöste, sondern vor allem, weil durch die noch engere Kooperation zwischen beiden Zentren auch große inhaltliche Vorteile verbucht werden konnten. Insbesondere der Umstand, dass die Wissenschaftler an beiden Zentren unterschiedliche fachwissenschaftliche Hintergründe und Tätigkeitsfelder aufweisen, stellte sich für die inhaltliche Planung des Studiengangs als erheblicher Vorteil heraus. Im Ergebnis

konnte somit ein Konzept erstellt werden, das die Stärken beider Zentren widerspiegelt und den Studierenden überzeugende Perspektiven bietet. Nach der Erarbeitung eines gemeinsamen Konzeptes stellte sich die Frage, wie das neue Masterprogramm in beiden Ländern akkreditiert werden kann. Früh stand fest, dass das entsprechende Verfahren auf deutscher Seite durch die Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS) und auf niederländischer Seite durch die Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) begleitet werden würde. Nach Durchsicht der von beiden Agenturen bereitgestellten Informationen über die Anforderungen und Schritte der Akkreditierung führten die Vorgespräche zu dem Ergebnis, dass ein gemeinsames Akkreditierungsverfahren durchgeführt werden konnte.<sup>1</sup> Diese Vereinbarung hatte für die beteiligten Zentren den zentralen Vorteil, dass nur ein Akkreditierungsantrag verfasst werden musste, dessen Inhalte auf einer Gliederung beruhten, die in Kooperation zwischen der AQAS und der NVAO entworfen wurde.

Die Arbeit am Akkreditierungsantrag erwies sich aufgrund der Tatsache, dass die Anforderungen und Erwartungen an einen solchen Bericht sich in beiden Ländern zum Teil unterscheiden, als komplex und umfangreich.<sup>2</sup> Ein besonders großes Problem war, dass die Vorgaben hinsichtlich der Länge eines derartigen Masterprogramms in Deutschland und in den Niederlanden voneinander abweichen: Während in Deutschland eine Regelstudienzeit von vier Semestern üblich ist, weisen entsprechende Masterstudiengänge in den Niederlanden im Bereich der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften nahezu ausnahmslos lediglich einen Umfang von lediglich zwei Semestern auf. Da für das geplante Programm unbedingt eine Dauer von vier Semestern erforderlich ist, wurden zusätzliche Anstrengungen unternommen, um in den Niederlanden eine Ausnahmegegenehmigung durch das niederländische Wissenschaftsministerium zu erwirken. Vor diesem Hintergrund wurden nicht nur die nachgefragten Texte und Anlagen erstellt, sondern auch unter anderem Referenzschreiben von wichtigen Vertretern aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, de-

---

<sup>1</sup> Die relevanten Dokumente der beiden Akkreditierungsagenturen sind auf deren Internetseiten ([www.aqas.de](http://www.aqas.de) und [www.nvao.net](http://www.nvao.net)) abrufbar.

<sup>2</sup> Um dies zu belegen, sei darauf hingewiesen, dass die Vorgaben beispielsweise bei der Formulierung der Ausbildungsziele oder der Modulbeschreibungen sowie bei der Berechnung des Lehrdeputats, der finanziellen Ausstattung oder des Workloads unterschiedlich waren.

ren Mitarbeit auch im Rahmen eines Beirats organisiert wurde, sowie von den Hochschulleitungen, von Vertretern des Berufsfeldes und von Programmverantwortlichen anderer regionalwissenschaftlicher Studiengänge gesammelt. Im Ergebnis konnte den beiden Akkreditierungsagenturen im September 2008 dann ein über 300 Seiten starker Bericht zur Verfügung gestellt werden.

Der Akkreditierungsantrag diente im Januar 2009 als eine zentrale Grundlage für die Vor-Ort-Begehung, in deren Rahmen eine Gutachterkommission Gespräche mit den verschiedenen Statusgruppen (Hochschulleitungen, Programmverantwortliche, Dozenten, Vertreter des Berufsfeldes, Alumni und Studierende an beiden Zentren) führte. Die Gutachterkommission setzte sich aus Vertretern der NVAO und der AQAS, deutschen und niederländischen Wissenschaftlern, einem Vertreter der Wirtschaft und einer Studierenden zusammen. Am Ende der Begehung wurde dem ZNS und dem CDS mitgeteilt, dass eine Akkreditierung grundsätzlich möglich sei, wenn weitere Materialien, die insbesondere nochmals die Notwendigkeit einer zweijährigen Studiendauer begründen sollten, erstellt werden. Die entsprechenden Unterlagen wurden den Gutachtern und Akkreditierungsagenturen fristgerecht zur Verfügung gestellt.

Auf der Grundlage der schriftlichen Unterlagen und der Eindrücke der Begehung wurde der Masterstudiengang dann im Mai des Jahres 2009 in beiden Ländern akkreditiert.<sup>3</sup> Da einige Wochen später auch das niederländische Wissenschaftsministerium nach Überprüfung der sogenannten „macrodoelmatigheid“ seine Zustimmung gab, konnten im Wintersemester 2009/10 die ersten Studierenden das Studium des neuen Masterprogramms in Nimwegen aufnehmen. Da der DAAD den Masterstudiengang im Rahmen des Programms „Integrierte internationale Studiengänge mit Doppelabschluss“ fördert, erhalten die deutschen Programmteilnehmer für die Dauer ihres Auslandsaufenthalts ein Stipendium.

---

<sup>3</sup> Die entsprechenden Dokumente sind im Internet unter <http://www.nvao.net/beoordeeldeopleidingen/detail/2946> bzw. unter <http://www.nldstudien.de> einzusehen.



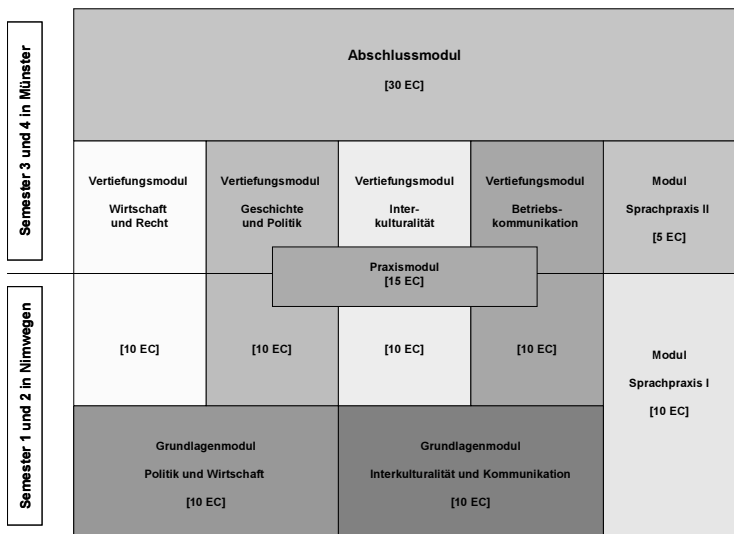
## Organisation und Inhalte des neuen Studiengangs

Nach Ende des ersten Studienjahres in den Niederlanden werden die Studierendenkohorten des Masterprogramms Niederlande-Deutschland-Studien das dritte und vierte Semester in Münster verbringen. Während der gesamten Studienzeit werden die Studierenden von deutschen und niederländischen Dozenten unterrichtet und betreut. Am Ende des Studiums erhalten sie sowohl einen deutschen als auch einen niederländischen Master-Titel. Sobald die Möglichkeit hierfür besteht, soll diese Lösung eines Double Degree möglichst in einen gemeinsamen Abschluss (Joint Degree) umgewandelt werden. Zum Masterprogramm zugelassen werden können Studierende aus den Bachelorstudiengängen des ZNS und CDS sowie externe Bachelorabsolventen aus verschiedenen Studiengängen, sofern diese bestimmte inhaltliche und sprachliche Kenntnisse aufweisen, die im Rahmen eines aufwändigen Zulassungsverfahrens geprüft werden. Die inhaltliche Ausrichtung des Studienprogramms, die anhand des nachfolgenden Schemas überblickt werden kann, entspricht sowohl den Zielsetzungen, die bei der Konzeption des Programms formuliert wurden, als auch den Ausrichtungen beider beteiligter Zentren. Zudem wurde den Erfordernissen des Arbeitsmarktes, unter anderem durch den Einbau eines längeren Praktikums, Rechnung getragen.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Weiterführende Informationen zum Masterstudiengang finden sich unter <http://www.nldstudien.de>.

## Schema: Der Aufbau des binationalen Masterstudiengangs Niederlande-Deutschland-Studien



## Schlussbemerkungen und Empfehlungen

Bei der Akkreditierung des Masterstudiengangs handelte es sich rückblickend um einen äußerst komplexen und aufwändigen Prozess. Ein zentraler Grund hierfür war, dass sich die Akkreditierungsanforderungen sowie die inhaltlichen und organisatorischen Vorgaben an ein derartiges Masterprogramm in beiden Ländern zum Teil deutlich voneinander unterscheiden und daher an verschiedenen Stellen um für alle Seiten akzeptable Lösungen gerungen werden musste.<sup>5</sup> Insbesondere die für die niederländischen Verhältnisse durchaus problematische zweijährige Studiendauer erwies sich als große Hürde, da zu ihrer Überwindung zusätzli-

<sup>5</sup> Im Akkreditierungsantrag wurde dieser Umstand mit folgenden Worten beleuchtet: „Die gemeinsame Arbeit an der Erstellung dieses Akkreditierungsantrags ist für alle Beteiligten eine besondere Erfahrung gewesen. Wie man die in Deutschland und den Niederlanden existierenden unterschiedlichen Regelungen und Verfahrensweisen – nicht allein mit Bezug auf den gewünschten und zugestandenen Umfang eines Masterstudiengangs, sondern auch beispielsweise mit Bezug auf fundamentale Unterschiede im Berechnen von Personalressourcen und den Umfang an Arbeitsstunden in ECTS – nebst den in beiden Ländern unterschiedlichen Unterrichtstraditionen zur Deckung bringt, das ist für sich selbst genommen eine Studie ausgewählter Aspekte der Deutsch-Niederländischen Beziehungen gewesen.“

che Anstrengungen unternommen und Argumente formuliert werden mussten. Für die Zukunft erscheint es wünschenswert, dass Hürden, die die Einrichtung grenzüberschreitender Programme erschweren, abgebaut werden und mehr Raum für flexible Lösungen geschaffen wird. Um den Arbeitsaufwand zu verringern und ein höheres Maß an Transparenz zu schaffen, bietet sich vor allem die Verabschiedung international gültiger Akkreditierungskriterien an, an denen sich Universitäts- und Akkreditierungseinrichtungen orientieren können.

Drei Faktoren, die den Erfolg der Akkreditierung im entscheidenden Maße förderten, sollen hier abschließend kurz genannt werden. An erster Stelle ist die enge Kooperation zwischen den deutschen und niederländischen Kollegen zu nennen, die aus einer großen Überzeugung vom und Begeisterung für das gemeinsame Projekt basierte. Der enge und zielführende Kontakt mit den beiden beteiligten Akkreditierungsagenturen bildete zweitens die Grundlage dafür, dass auftretende Probleme erkannt, besprochen und gelöst werden konnten. Drittens ist darauf zu verweisen, dass die Programmverantwortlichen ein hohes Maß an externer Unterstützung erhalten haben. Dieser Umstand erklärt sich vor allem daraus, dass viele Experten aus Wirtschaft, Politik und Gesellschaft die Notwendigkeit für ein derartiges Studienangebot sehen und auf dieser Grundlage bereit waren, an der Akkreditierung des neuen Masterprogramms mitzuwirken. Auch durch diese Unterstützung wird es in Zukunft weiterhin möglich sein, die in Deutschland und den Niederlanden einmaligen Studienangebote des ZNS und CDS weiter anzubieten und Experten für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit auszubilden.

**Dr. Jochen Hellmann**  
Generalsekretär  
Deutsch-Französische Hochschule

Liebe Kolleginnen und Kollegen, meine sehr verehrten Damen und Herren, lassen Sie mich zunächst der HRK meinen Dank abstaten, nicht nur für die Gelegenheit, in diesem Rahmen die Deutsch-Französische Hochschule und ihre Mechanismen zur Qualitätssicherung der DFH-Programme präsentieren zu können, sondern auch darüber hinaus für die mit dieser Tagung einmal mehr zum Ausdruck gebrachten Sorgfalt, mit der die HRK dem Thema Hochschul-Qualitätssicherung seit Jahren immer neue inhaltliche Impulse zu geben versteht.

### **Der Begriff „Joint Degree“ ist mit Vorsicht zu genießen**

Vorausgeschickt sei, dass der Titel unserer Teil-Veranstaltung vielleicht etwas missverständlich ist. Nicht allein um „Joint Degrees“ kann es im Folgenden gehen, denn diese gemeinsam von Partnerhochschulen transnational verliehenen „Einheitsgrade“ sind zwar sehr erstrebenswert, sie haben aber den Nachteil, dass sie zumindest bislang noch Seltenheitswert besitzen, weil zu viele Inkompatibilitäten, unterschiedliche Rechtsnormen, menschliche Eitelkeiten und schwer zu überwindende Schwierigkeiten aller Art diese Form einer Fusionierung kooperierender national angebundener Studiengänge zu einer „höheren“ übernationalen Gradform bisher nur in Einzelfällen ermöglichen ließen.

Zwar auch immer noch sehr minoritär, jedoch von den meisten deutschen Hochschulen in der einen oder anderen Weise betrieben und gefördert, sind andere Formen der transnationalen integrierten Studiengänge, wie typischerweise der binationale Doppeldiplomstudiengang, signifikant weiter verbreitet. Dieser Typ des integrierten Studiengangs zwischen Partnern in zwei verschiedenen Ländern stellt auch, wenn ich das so sagen darf, die „Kernmarke“ der Deutsch-Französischen Hochschule dar, die einen ganz erheblichen Teil der von deutschen Hochschulen mitgestalteten Doppeldiplomprogramme verantwortet.

## Wer ist, was macht eigentlich die DFH?

Die DFH ist ein Verbund deutscher und französischer Hochschulen mit eigener Rechtspersönlichkeit und zugleich eine völkerrechtliche Einrichtung. Mitglieder bzw. Partner sind ca. 180 deutsche und französische Hochschulen; der Sitz des Sekretariats mit ca. 30 Mitarbeitern ist das grenznahe Saarbrücken. Gefördert werden in erster Linie integrierte deutsch-französische Studiengänge, daneben aber auch deutsch-französische Doktoranden-Kollegien, individuelle Doppelpromotionen („cotutelle de thèse“), die Netzwerkbildung zwischen Nachwuchswissenschaftlern durch deutsch-französische Sommeruniversitäten sowie Veranstaltungen zum interkulturellen Dialog.

Insofern ist die DFH, wenn Sie so wollen, eher eine Fördereinrichtung als eine Hochschule. Sie trägt zwar, im Gegensatz zu anderen Fördereinrichtungen auch Merkmale einer Hochschule, beispielsweise das Recht zur Vergabe von Graden, aber wenn man sie als Hochschule ansprechen will, dann geschehe dies im Wissen, dass ihr Campus „dezentral“ ist, d.h. die Studierenden de facto an den deutschen und französischen Mitgliedshochschulen studieren.

Studierende erhalten während der Auslandsphase derzeit eine Mobilitätsbeihilfe von monatlich 270 €; Promovierende werden während ihres Aufenthalts im Partnerland mit monatlich 600 € gefördert. Die das jeweilige Projekt tragenden Hochschulen erhalten Zuschüsse zu den Infrastrukturkosten und Mittel für die Durchführung von Sprachkursen. Die DFH fördert derzeit ca. 150 Studiengänge mit etwa 5.000 eingeschriebenen Studierenden. Jährlich werden ca. 1.000 Absolventen „produziert“, die auf dem Arbeitsmarkt hervorragende Chancen besitzen, und dies keineswegs nur im engeren Kontext des deutsch-französischen Arbeitsmarktes.

Dreh- und Angelpunkt der Förderphilosophie ist die sorgfältige und regelmäßige Evaluierung der geförderten Projekte. Sekretariat und Präsidium werden bei der Qualitätssicherung durch einen Wissenschaftlichen Beirat unterstützt. Die letzte Entscheidung über Förderung bzw. Weiterförderung oder ggf. Ablehnung wird – auf der Grundlage von Vorprüfungen durch das Sekretariat sowie von Gutachterempfehlungen und

Vorschlägen des Wissenschaftlichen Beirats und des Präsidiums – vom Hochschulrat getroffen.

Die DFH erhält von den Regierungen Deutschlands und Frankreichs jährlich je 5 Millionen € zur Finanzierung dieser Maßnahmen. Der Jahreshaushalt beträgt derzeit ca. 11,5 Mio. €.

### Welche Qualitätskriterien werden bei der DFH angewandt?

Das Studienangebot muss strukturbildend sein; es setzt das Vorhandensein einer studiengangsspezifischen Kooperationsvereinbarung und eines gemeinsamen Studienplans der beteiligten Hochschulen voraus. Die akademische Qualität des Studienganges muss fachlichen Mehrwert schaffen. Dazu gehört auch

- die Ausbildung in unterschiedlichen Bildungssystemen mit ihren landesspezifischen Hochschul-, Wissenschafts- und Fachkulturen,
- das Erlernen von unterschiedlichen inhaltlichen und methodischen Herangehensweisen,
- den Erwerb von zwei (oder drei) gleichwertigen, jeweils national anerkannten Hochschulabschlüssen oder einem gemeinsamen Abschluss innerhalb der national festgelegten Regelstudienzeiten.

Erwartet wird ein ausgewogenes, komplementäres und integriertes Curriculum, das u.a.

- den Erwerb von Schlüsselqualifikationen für qualifizierte Beschäftigung
- die Aneignung von interkultureller Kompetenz (deutsch-französische Erfahrung als exemplarisches Lernfeld für „Internationalisierung“)
- den Erwerb von allgemeinsprachlicher und fachsprachlicher Kompetenz (Vertiefung von Mehrsprachigkeit)

ermöglicht. Das Curriculum soll ferner weitere Mindeststandards gewährleisten, u.a.:

- zeitlich ausgewogene, obligatorische Studienaufenthalte in den Partnerländern
- eine Mindestzahl von Teilnehmern
- fachliche, sprachliche und organisatorisch-praktische Vorbereitung auf den Aufenthalt im jeweiligen Partnerland
- angemessene Betreuung der Studierenden, insbesondere während des Aufenthaltes im Partnerland
- in den meisten Fällen obligatorische Praktika im Partnerland
- die Unterstützung der Studierenden und Absolventinnen und Absolventen bei ihrer wissenschaftlichen Weiterentwicklung und bei ihrem Einstieg in den französischen, deutschen und internationalen Arbeitsmarkt.

### Wie läuft so eine Begutachtung ab?

Ob der betreffende Doppeldiplomstudiengang nun einen Erstantrag vorlegt, mit dem Ziel, in die DFH-Familie aufgenommen zu werden und in den Genuss der entsprechenden Förderung zu gelangen, oder ob es sich um eine nach bestimmter Förderdauer obligatorische Wiederbegutachtung handelt: Einer zunächst rein formalen Vorprüfung im DFH-Sekretariat folgt die sogenannte „Administrative Begutachtung“. Durch zuständige Referenten im Sekretariat wird aufgrund der Aktenlage (Antrag, Anlagen, Berichte, Absolventenzahlen, Mobilitätsflüsse etc.) ein Gesamtbild des Studienganges und seiner Vorgeschichte erzeugt. Hierbei spielen natürlich Kennzahlen eine wichtige Rolle, aber auch deskriptive Komponenten (berichtete Aktivitäten) sowie „subjektive“ Erkenntnisse wie z.B. die Studierendenberichte oder Eigenkommentare.

Anschließend erfolgt die entscheidende Phase der Begutachtung: In binationalen Tandems werden die Anträge incl. des übrigen vorliegenden Materials von wissenschaftlichen Experten, d.h. von „peers“ begutachtet. Die Experten vergeben Punkte für eine ganze Reihe vorgegebener Parameter, die den bereits erläuterten Kriterien entsprechen. Die vergebenen Punktwerte werden bei besonders ausgeprägter Relevanz des betreffenden Parameters noch mit einem Wichtigkeitsfaktor („Quotienten“) multipliziert. So entsteht eine Reihenfolge, eine „gerankte“ Projektliste, die zur Sicherheit in einer Fachgruppensitzung noch einmal auf innere Stimmigkeit und Widerspruchsfreiheit hin geprüft wird.

Später wird diese Liste dann in einem besonderen Gremium der DFH, dem Wissenschaftlichen Beirat, das sich aus gewählten Vertretern der Mitgliedshochschulen zusammensetzt, diskutiert, ggf. verändert und abschließend genehmigt. Der so zustande gekommene (Weiter-) Förderungsvorschlag muss dann aber noch abschließend vom Hochschulrat, dem letztinstanzlichen Entscheidungs- und Kontrollgremium der DFH beraten und autorisiert werden.

Was höre ich murmeln, eine umständliche Prozedur? Gewiss, da haben Sie wohl recht, das alles ist langwierig und erfordert den vollen Einsatz aller Beteiligten. Aber es ist der Mühe wert! Nur durch die beschriebene Mehrstufigkeit kann verhindert werden, dass aus vorschnellen Urteilen, Missverständnissen und subjektiven Bewertungen falsche Förderentscheidungen werden. Die Qualitätsgarantie ist für den Ruf der DFH, die Reputation ihrer Studiengänge und die Attraktivität ihrer Förderprogramme so entscheidend, dass es sich für uns nicht rechnen würde, sie um einer vordergründigen Verfahrensvereinfachung willen fahrlässig aufs Spiel zu setzen. Erst kürzlich hat die DFH diese Philosophie in einem umfangreichen Dokument („DFH-Grundsätze der Antragsbewertung und Qualitätssicherung“) zum Ausdruck gebracht.

### **Regelmäßige Wiederbegutachtung**

Die DFH hat sich bisher bewusst gegen eine Begrenzung der Förderdauer für ihre Studiengänge entschieden. Warum sollte für einen bewährten Studiengang, der weiterhin nachweisbare Qualität liefert, und der ja immer wieder neue Studierendenkohorten aufnimmt, lediglich aufgrund des Erreichens eines willkürlich festgesetzten Förder-Alters die Unterstützung auslaufen? Wenn die Qualität das alles entscheidende Kriterium in unserer Philosophie ist, kann ein Kriterium wie die bisherige Förderlaufzeit nicht herangezogen werden, um über Weiterfinanzierung oder Auslaufen zu befinden. Es ist nur konsequent, aus dieser Perspektive heraus für eine theoretisch unbegrenzte Förderung zu optieren, allerdings zugleich auf regelmäßige strenge Wiederbegutachtung zu bestehen, bei der sich die „Alteingesessenen“ immer wieder in Konkurrenz mit den herandrängenden Neuanträgen behaupten müssen.



Auch außerhalb des vorgegebenen Rhythmus der Wiederbegutachtung muss ein Studiengang damit rechnen, unter die Lupe genommen zu werden. Falls sich bei der Auswertung der Jahresberichte oder durch sonstige Informationen irgendwelche kritischen Erkenntnisse bezüglich der Einhaltung der Qualitätskriterien ergeben sollten, können auch außer der Reihe Vorort-Besuche oder andere Formen der Recherche im Ernstfall nicht nur Auflagen, sondern auch die vorgezogene Wiederbegutachtung (vor Erreichen des nächsten turnusmäßigen Termins) zur Folge haben.

### Problem der Akkreditierung

Der „deutsche Teil“ eines deutsch-französischen Studienganges ist natürlich den normalen Akkreditierungsregeln unterworfen, genau wie der „französische Teil“ seinerseits den französischen Genehmigungs- und Qualitätskontroll-Standards entsprechen muss.

Zu beachten ist ferner, dass viele dieser Studiengänge nicht völlig autonom für sich existieren, sondern als binationale Sonderoption an einen existierenden „Mutter-Studiengang“ angebunden sind, wobei ein Großteil des Vorlesungsangebotes somit für alle eingeschriebenen Studierenden, also sowohl für die Teilnehmer an der binationalen Sonderoption als auch für alle Übrigen vorgehalten werden.

Es lässt sich denken, dass die DFH-Mitgliedshochschulen, durch unsere eigenen Marterinstrumente der Qualitätssicherung bereits dauerhaft in Atem gehalten und überdies in das jeweilige nationale Akkreditierungsverfahren meist arbeitsintensiv involviert, nicht gerade begeistert reagieren, wenn der Vorschlag eines zusätzlichen Akkreditierungsverfahrens für den binationalen Teil des Studienganges ins Spiel gebracht wird.

Es ist außerdem zu bedenken zu geben, dass in der transnationalen Zusammenarbeit seit Jahrzehnten nun einmal das Vertrauensprinzip als das einzige brauchbare Instrument zur Gestaltung dauerhafter grenzüberschreitender Kooperation herauskristallisiert hat: Eine Einrichtung prüfe gründlich, bevor sie sich an einen internationalen Partner bindet, und zwar möglichst durch in den Jahren wachsende Erfahrung im Umgang miteinander und mit der gegenseitigen Verlässlichkeit und akademischen

Qualität. Ist dann aber einmal die Kooperation besiegelt, sollte auf eine weitere Detailprüfung der Qualität beim Partner verzichtet werden. Durch dieses Vertrauensprinzip kann vermieden werden, dass die interkulturellen Abweichungen und rechtlichen Inkompatibilitäten die tägliche Kooperation behindern. Man nimmt den Beitrag des Anderen als in sich geschlossenes Modul und rechnet dieses als gleichwertig, ohne zu prüfen, ob es aus Teilen besteht, die jeweils für sich mit dem eigenen Curriculum übereinstimmen. Dies gilt nicht nur für Inhalte, sondern auch für Verfahrensgrundsätze jeder Art.

Eine Akkreditierung über den Geltungsbereich der eigenen Spielregeln hinaus kann leicht in Widerspruch zu diesem Vertrauensprinzip geraten. Oder doch zumindest, auch beim besten Willen aller Beteiligten, als „Einmarsch-Versuch“ wahrgenommen werden.

Daher empfiehlt die DFH eine gewisse Vorsicht im Hinblick auf die Diskussion um die Akkreditierung binationaler Studiengänge. Es muss noch genau geprüft und im Einzelnen mit den Hochschulen, den Regierungsstellen und zuständigen Gremien, den Agenturen und nicht zuletzt mit den transnationalen Studiengängen erörtert werden, ob eine - und ggf. welche - Form der grenzüberschreitenden Akkreditierung möglicherweise mit dem beschriebenen Vertrauensprinzip in Einklang gebracht werden kann und dabei zugleich ohne allzu viel zusätzliche Bürokratie für die Studiengänge gestaltet werden könnte.

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit. Merci de votre attention.

# Forum B5: Studierbarkeit – Erhebung und Einfluss auf die Qualitätssicherung

## Studierbarkeit auf dem Prüfstand

Eva Fuchslocher

Studentische Vertretung, Projektgruppe Studierbarkeit der Humboldt-Universität zu Berlin

Die Humboldt-Universität zu Berlin stellte recht früh, 2004, nahezu flächendeckend ihre Studiengänge auf die neue zweistufige Struktur mit Bachelor und Master um. Dabei verstand sie sich durchaus als Vorreiterin bei der Umsetzung der Bologna-Reform in Hinblick auf eine Verbesserung der Lehrqualität, internationale Vergleichbarkeit und Flexibilität im Studium. Dieser Prozess wurde von den Vertreterinnen und Vertretern der Studierenden in den Gremien der Humboldt-Universität kritisch begleitet und hinterfragt. Früh war aus studentischer Sicht zu erkennen, dass die Umstellung auf Bachelor und Master gravierende Probleme mit sich bringt. Die Kritik der Studierenden an Arbeitsüberlastung, Kombinationsschwierigkeiten und der Unvereinbarkeit von Studium und außeruniversitären Pflichten wurde allerdings innerhalb der Universität nicht ernst genommen. Die geschilderten Schwierigkeiten seien bald behobene Kinderkrankheiten beziehungsweise Einzelfälle.<sup>1</sup>

Vor diesem Hintergrund gründete sich im Frühjahr 2006 die Projektgruppe Studierbarkeit, die sich aus Studierenden aus unterschiedlichen Fakultäten und Fachsemestern und aus alten und neuen Studiengängen zusammensetzte. Mittlerweile, 3 Jahre später, haben einige von uns fertig studiert, promovieren oder befinden sich schon in der PostDoc-Phase. Altesamt waren und sind wir aktiv und engagiert in den Gremien der akademischen Selbstverwaltung, der verfassten Studierendenschaft und anderen universitären Initiativen, etwa dem studentischen Beratungssystem.

---

<sup>1</sup> Zu den „Kinderkrankheiten“ gehörten in manchen Studiengängen eine Arbeitsbelastung von mehr als 30 Semesterwochenstunden im 1. Semester.

Die Projektgruppe Studierbarkeit hatte zum Ziel, eine Umfrage zur Studierbarkeit aller Studiengänge an der Humboldt-Universität zu entwerfen, durchzuführen und auszuwerten. So sollten verlässliche Daten entstehen, die aufzeigen, ob es sich bei den bekannten Problemen tatsächlich nur um Einzelfälle oder um strukturelle Schwierigkeiten handelt.

Die Arbeit der Projektgruppe Studierbarkeit war durchweg ehrenamtlich. Finanzielle Unterstützung erhielten wir vom StudentInnen-Parlament (StuPa) und dem ReferentInnenRat (RefRat, der AStA an der Humboldt-Universität). Kurz vor der Fertigstellung der Studie bekamen wir einen Druckkostenzuschuss vom Präsidium der Humboldt-Universität.

In den letzten Tagen war zu hören, die Studierenden sollten sich lieber an den Korrekturen bei Bachelor und Master beteiligen, anstatt Hörsäle zu besetzen. Angesichts unserer Erfahrungen an der Humboldt-Universität, an der wir uns weit mehr als üblich und konstruktiv eingebracht und versucht haben, die Studiensituation zu verbessern, halten wir diese Aufforderung für wenig hilfreich und sachgerecht. Nicht nur an der Humboldt-Universität gibt es engagierte und fachkundige Studierende, die versuchen die Situation zu verbessern. Wir mussten leider erfahren, dass gut belegte Fakten in unserer Studie und durchdachte Argumente alleine nichts in Bewegung bringen. Doch dazu später mehr.

Im Sommersemester 2006 haben wir die Umfrage an der Humboldt-Universität durchgeführt. Es gab einen umfassenden Fragebogen mit 37 Fragen zu 7 Themenbereichen. Im Mai 2007 gelang uns schließlich die Veröffentlichung unserer Ergebnisse in Form eines 320-seitigen Auswertungsbericht. Dieser Bericht enthält neben einer umfassenden Analyse der Situation auch detaillierte Lösungsvorschläge. Darunter auch einige, die kostenneutral umsetzbar wären. Insgesamt hatten wir einen Rücklauf von 9 Prozent verwertbarer Fragebögen aller Studierenden an der Humboldt-Universität. Die Studie bildet die Gesamtheit der Studierenden gut ab.

Im Folgenden werde ich knapp auf einige ausgewählte Ergebnisse und Lösungsvorschläge aus der Studie eingehen. Die gesamte Studie lässt sich

auf [www.studierbarkeit.de](http://www.studierbarkeit.de) abrufen.<sup>2</sup> Da wir sowohl die Studierenden aus alten und neuen Studiengängen befragt haben, lassen unsere Ergebnisse einen direkten Vergleich zwischen den verschiedenen Studiengängen zu.<sup>3</sup> In Hinblick auf die Lehrsituation fanden wir heraus, dass Betreuung und Lehre durchschnittlich als befriedigend bis ausreichend bewertet wurden. Die von der Bologna-Reform gewünschte Verbesserung der Lehrqualität konnte nicht festgestellt werden. Weiter gaben mehr als die Hälfte der befragten Studierenden an, Schwierigkeiten bei der Kombination von Studienfächern zu haben. Es gelang also nicht, durch die Umstellung auf Bachelor und Master altbekannte Ursachen für lange Studienzeiten zu beseitigen. Anwesenheitspflicht und inflexible Studienverlaufs- und Stundenpläne verschärfen die Problematik noch zusätzlich. Ein eigener Gestaltungsspielraum ist für Studierende kaum noch vorhanden. Zwei Drittel der Befragten gaben an, dass in ihren Veranstaltungen Teilnahmebeschränkungen existieren. Die Verfahren, die dabei angewendet werden, sind oft willkürlich und intransparent. Ausgrenzung gehört also zum Alltag für Studierende an der Humboldt-Universität. Durch das Instrument der „Aktiven Teilnahme“ wird an der Humboldt-Universität geprüft, ob Veranstaltungen von den Studierenden vor- und nachbereitet werden. 50 Prozent der Befragten gaben an, dass dies für sie in mehr als der Hälfte ihrer Veranstaltungen zutrifft. Hierfür legen die einzelnen Lehrenden fest, ob und in welchem Umfang Studierende durch Protokolle, Hausaufgaben, Reading Notes, Thesenpapiere usw. usf. beweisen sollen, dass sie „aktiv teilnehmen“. Ohne den Nachweis der „aktiven Teilnahme“ können sich die Studierenden nicht zur Modulprüfung anmelden. Dieses Instrument führt zu einer starken Belastung für Studierende (und auch für Lehrende, diese müssen die Aufgaben schließlich auch kontrollieren, begleiten, kommentieren) noch über die Prüfungen hinaus.

---

<sup>2</sup> Für eine Kurzfassung der Studie siehe auch: Eva Fuchslocher „An der Realität vorbei geplant - zur Studierbarkeit der neuen Bachelor-Studiengänge“ in: Anja Neundorf, Julian Zado, Joela Zeller (Hrsg.): Hochschulen im Wettbewerb. Innenansichten über die Herausforderungen des deutschen Hochschulsystems. Dietz 2009

<sup>3</sup> Wenn heute in Studien zu lesen ist, die Studierenden seien mit der Situation im Bachelor ganz zufrieden gilt es zu berücksichtigen, dass – anders als in unserer Studie – heute gar kein Vergleich mit dem alten Studiensystem mehr möglich ist. Die heutigen Studierenden kennen zum größten Teil nur noch das System mit Bachelor und Master, in den meisten Fächern gibt es auch kein Parallelangebot von alten und neuen Studiengängen mehr, d.h. es gibt kein paralleles Veranstaltungsangebot mehr. Deswegen fehlt eine Vergleichsmöglichkeit.

In Bezug auf die Lehrsituation fordern wir deshalb, den Arbeitsaufwand insgesamt zu reduzieren und die Beratung und Betreuung der Studierenden zu verbessern. Die Grundannahme dabei sollte sein, dass Studierende lernen möchten. Deswegen sind sie an den Universitäten. Sie müssen nicht permanent überprüft und überwacht werden. Weiter sollten Stunden- und Studienverlaufspläne individuell und flexibel zusammengestellt werden können. Nur so können außeruniversitäre Belastungen individuell ausgeglichen werden.

In Hinblick auf die Perspektive nach dem Studium gaben 62 bis 87 Prozent<sup>4</sup> der Bachelor-Studierenden an, dass sie nach erfolgreichem Abschluss des Bachelor ein Masterstudium anschließen möchten. Nur 9 bis 15 Prozent wollten direkt ins Berufsleben einsteigen. Entgegen dem Ziel der Bologna-Reform und Initiativen aus der Wirtschaft wie „Bachelor welcome!“ sehen die Befragten den Bachelor nicht als berufsqualifizierend an. Dementsprechend kritisch werden Hürden beim Übergang in den Master bewertet. 64 bis 81 Prozent der Befragten gaben an, ihre Zukunftschancen aufgrund von Zulassungsbeschränkungen zum Masterstudium gefährdet zu sehen. So entsteht eine unschöne Studienatmosphäre, die geprägt ist von Leistungsdruck, Konkurrenzkampf und Zukunftsangst.<sup>5</sup> In Bezug auf die Perspektive nach dem Studium fordern wir deshalb, dass der Zugang zum Master allen Interessierten mit einem Bachelor-Abschluss offen stehen soll. Gleichzeitig sollte der Bachelor-Abschluss das einzige Zulassungskriterium sein. Nur so kann es gelingen, den Bachelor auch innerhalb der Universitäten aufzuwerten. Wenn Studierende neben dem Bachelor-Abschluss noch eine bestimmte Durchschnittsnote, Auslandsaufenthalte, Sprachzertifikate, Empfehlungsschreiben, besondere fachliche Qualifikationen und dergleichen bei der Bewerbung nachweisen müs-

---

<sup>4</sup> Die 87 Prozent der Befragten, die ein Masterstudium anschließen möchten, studierten einen Bachelor mit Lehramtsoption. Für diese Studierenden gibt es faktisch kein Berufsfeld allein mit dem Bachelor-Abschluss. Die Befragten, die einen Bachelor ohne Lehramtsoption studierten, gaben zu 62 Prozent an, in den Master wechseln zu wollen.

<sup>5</sup> Im Fragebogen gab es an mehreren Stellen die Möglichkeit, in Freitextfeldern ausführlicher die Situation darzustellen. Die Antworten auf die Frage, wie sich die Zulassungsbeschränkungen im Master auf die jetzige Studiensituation auswirken, zeigten ein düsteres Bild. Die Angaben reichten von einem pragmatischen Umgang mit dem Druck bis hin zu Aussagen, aus denen sich schließen ließ, dass manche Studierende nicht mehr weiter wissen und die Angst, es evtl. nicht in den Master zu schaffen, den sowieso schon vorhandenen Druck im Bachelor weiter erhöht. Alle Angaben aus den Freitextfeldern haben wir in unserer Studie im Anhang abgedruckt.

sen ist das Signal nur allzu deutlich: die Universitäten trauen ihren eigenen Abschlüssen nicht und möchten in ein Master-Programm nur Studierende aufnehmen, die über den Bachelor hinausgehende zusätzliche Qualifikationen erworben haben.

Wir haben die Studierenden der Humboldt-Universität auch zu ihrer sozialen Situation befragt. Zwei Drittel der Befragten können nicht ihre gesamte Kraft und Kreativität dem Studium widmen. Ursachen dafür sind in erster Linie Berufstätigkeit und Jobben, aber auch Kindererziehung, chronische Krankheiten und die Pflege von Angehörigen. Situationen, die vom Studium ablenken, sind also die Regel und nicht die Ausnahme. Die Finanzierung des Studiums erfolgt in erster Linie über die Eltern und durch Jobben. Dies gaben jeweils 63 Prozent der Befragten an. BAföG, Kredite und Stipendien spielen nur eine geringe Rolle für die Studienfinanzierung.

Deshalb fordern wir, dass die soziale Situation der Studierenden bei der Planung von Studiengängen berücksichtigt werden muss. Die Bachelor- und Masterstudiengänge wurden bisher komplett an der Lebensrealität der Studierenden vorbei geplant. Durch die vielen Vorgaben und Prüfungen im Studium, Anwesenheitspflicht und inflexible Stunden- und Studienverlaufspläne ist es für die Mehrzahl der Studierenden, die neben dem Studium jobben, Kinder betreuen, chronisch krank sind oder Angehörige pflegen noch schwieriger bis unmöglich geworden, Studium und außeruniversitäre Pflichten und Belastungen zu vereinbaren. So droht die soziale Herkunft in Zukunft noch stärker über den Studienerfolg zu entscheiden, als es in Deutschland schon der Fall ist. Ferner braucht es endlich funktionierende Teilzeitstudiumsmodelle und einen Ausbau und eine Erhöhung des BAföG.<sup>6</sup>

Was ist nun seit Veröffentlichung dieser (und weiterer) Ergebnisse im Mai 2007 an der Humboldt-Universität passiert? Zunächst sind wir mit unserer Studie auf große Resonanz gestoßen. Zu unserem Erstaunen und auch Bedauern war von Anfang an das Interesse an unseren Ergebnissen

---

<sup>6</sup> Der von CDU und FDP in den Koalitionsverhandlungen beschlossene Ausbau des Stipendiensystems ist hier kontraproduktiv. Nicht nur kann niemand von den angedachten Summen tatsächlich leben, auch ansonsten richtet sich dieses Angebot vor allem an die, die sowieso schon zu den Begünstigten gehören.

außerhalb der Humboldt-Universität, von Seiten der Presse, anderen Universitäten, verfassten Studierendenschaften und der Politik größer als das Interesse an unserer eigenen Universität. Innerhalb der Humboldt-Universität räumte der Akademische Senat Probleme in den neuen Studiengängen ein und gründete eine Arbeitsgruppe Studierbarkeit unter Leitung des Vizepräsidenten für Studium und Internationales, Prof. Dr. Uwe Nagel. Die AG tagte das erste Mal jedoch erst fünf Monate später. Eile, angesichts der doch gravierenden Mängel und Schwierigkeiten, sah man inneruniversitär nicht geboten. Bis heute, also über 2 Jahre später, liegt kein Abschlussbericht dieser Arbeitsgruppe vor.<sup>7</sup> Von studentischer Seite vorgetragene Forderungen in der AG an der Humboldt-Universität eine Koordinierungsstelle zur Studienreform einzurichten, wurden wiederholt abgelehnt.<sup>8</sup> Mittlerweile liegen zahlreiche weitere Studien, z.B. vom Studentenwerk und der HIS, vor die unsere Grundaussagen insgesamt bestätigen. Gegenteilige Ergebnisse aus anderen Umfragen, etwa zu einer gestiegenen Zufriedenheit oder einer größeren Flexibilität im Studium relativieren sich stark, wenn man sich mit den Details beschäftigt. Ebenso muss bei diesen Ergebnissen berücksichtigt werden, dass die Studierenden, die heute befragt werden, nur noch das Studiensystem Bachelor/Master kennen und daher auch keine Vergleichsmöglichkeit bei der eigenen Bewertung der Studiensituation mehr haben. Aussagen über eine Verkürzung der Studiendauer und eine erhöhte Zufriedenheit im Bachelor entsprechen nicht der Realität der Mehrzahl der Studierenden.

Im Sommer 2009 kam es zum so genannten Bildungstreik. Erst dadurch gelang es innerhalb der Humboldt-Universität, Fragen der Studierbarkeit im Akademischen Senat wieder auf die Tagesordnung zu setzen. In der Sitzung am 23. Juni 2009, unter Beteiligung vieler Studierender, stimmte dieses Gremium einigen studentischen Anträgen zu. Unter anderem wurde beschlossen die Studiengänge zu überarbeiten (dies vor allem in Hin-

---

<sup>7</sup> Dies stört weder den Akademischen Senat noch den Vizepräsidenten für Studium und Internationales. Die Wiederaufnahme der Arbeit in der AG wurde im Nachgang dieser HRK-Tagung durch ein Mitglied der Projektgruppe Studierbarkeit initiiert.

<sup>8</sup> Im Rahmen des Bildungstreiks im Wintersemester 2009/2010 gab es im Nachgang der Tagung Gespräche zwischen dem Präsidium der Humboldt-Universität und Studierenden, in denen das Präsidium signalisierte nun doch solch eine Stelle ermöglichen zu wollen. Wann dies geschehen, wo die Stelle angesiedelt werden und welche Kompetenzen Bewerberinnen und Bewerber mitbringen sollen, ist bisher offen.



blick auf den Workload),<sup>9</sup> ein „Modul Wahlfreiheit“ einzuführen, ein Verfahren zur Abschaffung von Anwesenheitskontrollen einzuleiten, Funktionsstörungsatteste abzuschaffen und insgesamt die Forderungen des Bildungsstreiks zu unterstützen. Die Öffnung des Übergangs vom Bachelor zum Master wurde abgelehnt.

Die Projektgruppe Studierbarkeit begrüßt diese Beschlüsse sehr, auch wenn wir bedauern, dass sie nur durch Druck von außen möglich wurden. Dennoch müssen wir leider feststellen, dass sich die Studienbedingungen an der Humboldt-Universität bisher kaum geändert haben. Die Beschlüsse des Akademischen Senats sind bislang nicht umgesetzt worden, d.h. jetzt muss erst deren Umsetzung geklärt und an den entsprechenden Stellen erneut beschlossen werden. Anwesenheitskontrollen werden zum Beispiel weiterhin durchgeführt. Für deren tatsächliche Abschaffung müsste die Allgemeine Satzung für Studien- und Prüfungsangelegenheiten geändert werden. Solange dies nicht geschehen ist, hat der Beschluss des Akademischen Senats ebenso nur Symbolcharakter wie auch die zahlreichen verständnisvollen Äußerungen in der Öffentlichkeit.

Insgesamt gibt es dann, wenn es um konkrete Beschlüsse geht, nur wenig Einsicht. Noch immer werden Studiengänge an der Humboldt-Universität ohne Berücksichtigung der Beschlüsse des Akademischen Senats und die Ergebnisse der Studierbarkeits-Studie eingerichtet und dies sogar noch mit der Zustimmung des Akademischen Senats. Ein Beispiel hierfür sind die Studien- und Prüfungsordnungen der Sportwissenschaft, die erst nach den Beschlüssen vom 23. Juni 2009 verhandelt wurden. Hier wird den Studierenden im ersten Semester abverlangt sieben Hausarbeiten zu schreiben. Der Akademischen Senat sah darin keinen Widerspruch zu

---

<sup>9</sup> In der Humboldt-Universität wurde mittlerweile der Prozess in Gang gesetzt, die Musterordnungen zu überarbeiten. Das ist schon mal ein Schritt in die richtige Richtung. Allerdings bleibt zu bezweifeln ob die momentanen Änderungsvorschläge, die darauf abzielen die „aktive Teilnahme“ abzuschaffen und nur noch die Modulabschlussprüfungen als Prüfungen verpflichtend zu fordern a) den Weg durch die Gremien in dieser Form überstehen, b) dem Widerstand der Fächer gegen die Anwendung von Musterordnungen standhalten und c) als einzige größere Veränderungen ausreichen werden, die Bachelor-Studiengänge insgesamt studierbarer zu machen. Es lässt sich zumindest keine Bereitschaft erkennen, Bachelor auch mit 8 Semestern Länge zu ermöglichen, Stunden- und Studienverlaufspläne tatsächlich flexibler zu machen, die Arbeitsverteilung besser auf das gesamte Semester und Studium zu verteilen, Betreuung und Lehre zu verbessern oder Module als echtes Baukastenprinzip einzuführen, um nur einige mögliche Punkte zu nennen.

seinem oben erwähnten Beschluss, den Workload insgesamt nach unten korrigieren zu wollen. Es ist jetzt schon absehbar, dass sich die Beschlüsse des Akademischen Senats innerhalb der Humboldt-Universität nur schwer durchsetzen lassen werden. Eine Fakultät hat schon angekündigt, nicht, wie vom Akademischen Senat gefordert, bis zum Wintersemester 2010/2011 ihre Studiengänge zu überprüfen, sondern damit bis zur nächsten Re-Akkreditierung 2011 warten zu wollen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass mit der Studie der Projektgruppe Studierbarkeit eine detaillierte Diagnose zu Bologna an der Humboldt-Universität vorliegt. Die Ergebnisse sind mittlerweile unumstritten - wenn nichts geschieht droht ein Scheitern der Studienreform.<sup>10</sup> Die Lösungsvorschläge aus der Studie wurden bislang nicht umgesetzt, es konnten kaum konkrete Verbesserungen erreicht werden. Die Planung der Studiengänge an der Humboldt-Universität geht, mit allen resultierenden Konsequenzen, weiter völlig an der Lebensrealität vorbei. Nach diesen Erfahrungen stellt sich immer mehr die Frage, was die beste Bestandsaufnahme nützt, wenn hinterher der Wille zum Handeln fehlt. Insofern kommen deutsche Universitäten anscheinend erst dann in Bewegung, wenn neben der studentischen Mitarbeit in den universitären Gremien auch Hörsäle besetzt werden. Und wenn sich schließlich auch irgendjemand - im besten Fall die zuständigen Stellen im Präsidium - dann auch für die Umsetzung von Beschlüssen verantwortlich zeigen.

---

<sup>10</sup> Dies ist unserer Ansicht nach nicht im Sinne der Studierenden. Der Projektgruppe Studierbarkeit ging es von Anfang an darum, eine Reform der Reform einzuleiten und nicht darum, den Bologna-Prozess rückgängig zu machen. Anderslautende Behauptungen sind schlicht falsch.

# Die studentische Studierbarkeitsstudie an der HU Berlin aus Sicht des Präsidiums

Prof. Dr. Dr. h. c. Uwe Jens Nagel

Vizepräsident für Studium und Internationales  
Humboldt Universität zu Berlin

## 1. Zur Studie

Die Universitätsleitung hat die Durchführung der Studie vorbehaltlos unterstützt und durch einen substantiellen finanziellen Beitrag auch eine entsprechende Verbreitung der Ergebnisse ermöglicht. Das studentische Engagement im Rahmen des Reformprozesses wird außerordentlich positiv eingeschätzt, unabhängig davon, dass Studierende und Leitung aus den Ergebnissen teils unterschiedliche Konsequenzen ziehen. Für uns stand im Übrigen eine inhaltliche Diskussion der Ergebnisse im Vordergrund, nicht etwa eine Kritik an der Methodik oder der Rücklaufquote. Dennoch ist festzuhalten, dass lediglich 23% der zurückgesandten Fragebögen von Studierenden in den neuen Studiengängen kamen, drei Viertel der Studierenden also keine eigenen Erfahrungen mit dem Bologna-System hatten. Insofern sind für uns eher die angesprochenen Themen und die identifizierten Probleme insgesamt von Interesse, weniger die konkreten quantitativen Ergebnisse.

Bei der folgenden Interpretation der Ergebnisse und der Darstellung der Konsequenzen gibt es eine klare Festlegung unsererseits: Die Studienreform im Rahmen des Bologna-Prozesses an sich ist nicht verhandelbar: Wir halten die Reform für notwendig und prinzipiell für richtig; Ziel der zweiten Phase des Reformprozesses muss eine bestmögliche Umsetzung sein. Hier spielt die studentische Studie eine wichtige Rolle.

## 2. Wichtige Ergebnisse der Studie

Aus der genannten grundsätzlichen Befürwortung des Bologna-Prozesses seitens der Leitung einerseits und einer weitgehenden Skepsis vieler Studierender ergeben sich logischerweise unterschiedliche Schwerpunk-

setzungen bei der Interpretation der Ergebnisse. Aus unserer Sicht hat die Studie fünf Problemfelder bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses identifiziert:

- Einhaltung bestehender Regeln und Rahmenbedingungen
- Workload
- Übergang vom Bachelor zum Master
- Vertrauensschutz
- Teilzeitstudium

Bei näherer Betrachtung stellt sich heraus, dass für die ersten beiden Problembereiche eher kurzfristige und intern durch die Universität getragene Maßnahmen gefunden und realisiert werden müssen. Maßnahmen für die letzten drei Problembereiche bedingen eine Veränderung externer Rahmenbedingungen und sind daher eher mittel- oder langfristig umzusetzen.

### **3. Organisation des Reformprozesses an der Humboldt-Universität zu Berlin**

Die Durchführung der studentischen Studie (Befragung 2006, Veröffentlichung 2007) ist insofern ein wichtiges Datum, als sie zeigt, dass die Diskussion einer zweiten Phase der Studienreform an der HU seit drei Jahren in vollem Gange ist und nicht erst mit den Studierendenprotesten des Jahres 2009 begonnen hat. Ebenso fanden im Jahre 2006 die ersten Re-Akkreditierungen reformierter Studiengänge statt, die auf der Evaluierung fünfjähriger Erfahrungen beruhen.

Direkte Folge der Veröffentlichung der Studie war die Gründung einer Arbeitsgruppe Studierbarkeit durch den Akademischen Senat auf gemeinsamer Initiative der Studierenden und der verantwortlichen Vizepräsidenten (Juni 2007). In dieser AG arbeiteten VertreterInnen aller Statusgruppen gemeinsam an Lösungen der o.g. Problembereiche. Der Senat setzte im Nachklang zur Exzellenzinitiative eine weitere Arbeitsgruppe ein, die sich mit der Gesamtproblematik von Studium und Lehre an der HU Berlin beschäftigte. Die Ergebnisse beider Arbeitsgruppen flossen sowohl in die Aktivitäten der ständigen Kommission für Lehre und Studium (LSK) – hier stellen die Studierenden 50% der Mitglieder – als auch in verschiedene universitäre Förderanträge ein. Einen aus Sicht der Hoch-

schulleitung durchaus positiv zu bewertenden Impetus erhielt die Reformdiskussion als Folge der Studierendenproteste im Frühjahr 2009. Neben der Tatsache, dass Studium und Lehre plötzlich Gegenstand hohen öffentlichen Interesses wurden, wurde auch den internen Akteuren der Universität die Dringlichkeit einer Umsetzung gemachter Erfahrungen bewusst. Beispielsweise stehen nach einem Beschluss des Akademischen Senates alle neuen Ordnungen auf dem Prüfstand. Die Revision der entsprechenden Ordnungen hat im Wintersemester 2009/10 begonnen.

#### 4. Maßnahmen und Aktivitäten im Detail

Anhand der oben identifizierten Problemfelder sollen im Folgenden einzelne Maßnahmen beschrieben werden, die – zum Teil wenig spektakulär – ohne strukturelle Änderungen intern realisiert werden und bereits kurzfristig wirken können. Die gegebenen Beispiele sind typisch, aber nicht vollständig.

Bezüglich der Einhaltung bestehender Regeln und Rahmenbedingungen wurden bei näherer Betrachtung vor allem Informations- bzw. Implementierungsdefizite identifiziert. So ist in der Allgemeinen Satzung für Studien- und Prüfungsangelegenheiten (ASSP) zwar die Anwesenheitspflicht festgelegt, aber nicht Form und Notwendigkeit von Kontrollen. Ein zweites Beispiel ist die Handhabung von Teilnahmebeschränkung für Lehrveranstaltung. Dazu gibt es in der ASSP klare Regelungen, die teilweise nicht beachtet wurden. In diesen und anderen Fällen wurden die Probleme mit den StudiendekanInnen diskutiert und die Dekanate und Prüfungsämter schriftlich informiert.

Hinsichtlich der Workload Problematik musste zunächst geklärt werden, dass es sich nicht um eine Veränderung der Bologna - Maßstäbe, sondern um eine realistische Einschätzung des jeweiligen Aufwandes innerhalb der Module handeln kann. In der LSK findet seither eine sehr kritische Überprüfung der Workload Festlegungen statt. Empirische Untersuchungsergebnisse über den jeweiligen tatsächlichen Aufwand sind derzeit nur beschränkt verfügbar (z.B. für Lehramtsstudierende). Wissenschaftliche Workload-Erhebungen werden in einzelnen Instituten exemplarisch durchgeführt. Diese Workload-Erhebungen werden den

Struktureinheiten zusätzlich zentral finanziert. Selbstkritisch muss allerdings gesagt werden, dass die anfangs genannte Unterscheidung in der derzeitigen Diskussion weiterhin nicht erfolgt.

Vertrauensschutz war angesichts der Tatsache, dass die Mehrheit der befragten Studierenden noch nach den alten Studienabschlüssen studiert, ein ganz wichtiges Thema. Die Universitätsleitung sieht dies ähnlich und hat eine Reihe von Vorkehrungen getroffen, um dieses Problem studierendenfreundlich zu lösen. Ziel ist es, möglichst alle Studierenden zum Abschluss zu führen und den Vertrauensschutz kulant zu handhaben. So wurde der Vertrauensschutz im Vergleich zum Berliner Hochschulgesetz zeitlich erweitert. Allen Studierenden wird die Möglichkeit angeboten, gemeinsam mit den Verantwortlichen einen individuellen Studienplan aufzustellen, der in angemessener Zeit zum Abschluss führt. Zwar kann das Studienangebot nicht langfristig aufrecht erhalten werden, allerdings werden dann sog. Äquivalenzlisten aus dem neuen Lehrangebot aufgestellt. All dies gilt auch für aufgehobene Studiengänge.

Der Übergang vom Bachelor zum Master war zum Zeitpunkt der Untersuchung noch ein weitgehend theoretisches Problem, da die Zahl der Bachelor AbsolventInnen noch relativ gering war. Es handelt sich also eher um Befürchtungen als um reale Erfahrung. Aussagekräftige Zahlen über tatsächliche Übergangsquoten werden in Kürze vorliegen, dann sind politische und inneruniversitäre Entscheidungen zu treffen. Tatsächlich wird es aber den ungehinderten Zugang zu einem „Master für alle“ schon aus kapazitären Gründen nicht geben – eine Erhöhung der Master Studienplätze zöge die Reduzierung der Bachelor Studienplätze nach sich. Dies ist von der Leitung weder gewollt noch wäre es politische durchzusetzen. Auch hier handelte es sich also zunächst um ein Informationsproblem, allerdings nicht mit dem von Studierenden gewünschten Ausgang. Eine Sorge der Studierenden – Verlust eines Studienjahres wenn zum Bewerbungszeitpunkt noch nicht alle Voraussetzungen aus dem Bachelor erfüllt sind – konnte organisatorisch gelöst werden (vorläufige Immatrikulation).

Ein Teilzeitstudium ist formal in allen Studiengängen der HU Berlin möglich. Studierende, die diese Möglichkeit in Anspruch nehmen, werden aber vom Gesetzgeber gegenüber Vollzeitstudierenden benachteiligt: Weg-

fall von BAföG-Förderungsmöglichkeiten und günstiger Formen von Beschäftigungsmöglichkeiten, sowie volle Versicherungspflicht. Mehr als die Hälfte der Studierenden sind jedoch de facto Teilzeitstudierende. Sie arbeiten für den Gelderwerb und können teilweise die vom Bologna-System erwartete 40-Stunden Woche nicht leisten. Die Antwort der HU Berlin auf dieses Problem ist zum einen die Unterstützung studentischer Forderungen gegenüber der Politik, eine großzügige Handhabung der Regelstudienzeit und des Nachteilsausgleiches, sowie eine verstärkte Beratung von Studierenden zur tatsächlichen individuellen Studiensituation und -planung. Darüber hinaus wird derzeit ein Modellversuch vorbereitet, der einen zielgruppenorientierten Teilzeitstudiengang beinhaltet (für studierende Eltern, für Berufstätige, etc.).

# ZEITLast: Workload-Erfassung, didaktische Interventionen und lehrorganisatorische Umstellungen in BA-Studiengängen

Prof. Dr. Rolf Schulmeister, Dr. Christiane Metzger

Projekt ZEITLast, Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der  
Universität Hamburg

Studierbarkeit der BA-/BSc-Studiengänge als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und Neuen Technologien

## Bologna-Vorgaben

Ziel des Bologna-Prozesses ist die Einführung eines gestuften Studiensystems aus Bachelor und Master mit europaweit vergleichbaren Abschlüssen, die Einführung und Verbesserung der Qualitätssicherung sowie die Steigerung der Mobilität im Hochschulbereich.<sup>1</sup> Die Zielvorgabe der deutschen Umsetzung des Bologna-Prozesses besagt, dass Studierenden im Jahr 1.800 Arbeitsstunden für ihr Studium aufzuwenden haben. Als quantitatives Bewertungssystem wurde das European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) eingeführt (vgl. HRG § 15 Absatz 3), das den zeitlichen Aufwand, die so genannte „Workload“, auch über die Seminarzeit hinaus dokumentieren soll. Diese Workload ergibt sich daraus, dass Studierende 40 Stunden pro Woche für ihr Studium aufwenden sollen und dies in 45 Wochen das Jahres (d.h. es werden sieben Wochen für Urlaub und/oder Krankheit pro Jahr zugestanden)<sup>2</sup>. Aufgrund der mangelnden empirischen Datenlage hinsichtlich des tatsächlichen Zeitaufwandes

---

<sup>1</sup> [www.bmbf.de/de/3336.php](http://www.bmbf.de/de/3336.php); Zugriff am 15.12.09.

<sup>2</sup> „Der studentische Arbeitsaufwand beinhaltet neben dem Besuch der Lehrveranstaltungen auch die Zeiten für Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen, Prüfungen und die Zeit des Selbststudiums. Damit wird ein Paradigmenwechsel in der Lehre von einer Lehrzentrierung hin zu einer Lernzentrierung eingeführt. Der Umfang eines Studiums wird nicht mehr in der Zahl der in der Präsenzlehre absolvierten Semesterwochenstunden gemessen, sondern im Umfang des tatsächlichen studentischen Arbeitsaufwandes.“ ([www.hrk.de/bologna/de/home/1923\\_2116.php](http://www.hrk.de/bologna/de/home/1923_2116.php); Zugriff am 15.12.09).



auf Seiten der Studierenden wurde die Workload bei der Entwicklung der Bachelor-Strukturmodelle allerdings zunächst geschätzt.

### Kritik am Bologna-Prozess

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses wurde jedoch durch fehlende und nicht ausreichend durchdachte Vorgaben sowie durch mangelhafte Kommunikation zwischen den Beteiligten negativ beeinflusst. Vor allem unter dem Druck studentischer Proteste wurden kürzlich von offiziellen Seiten die Notwendigkeit einer „Reform der Reform“ eingestanden<sup>3</sup> und Maßnahmenkataloge erstellt. So beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrer 328. Plenarsitzung verschiedene Vorgaben für Änderungen, u.a. die Verbesserung der Studierbarkeit durch eine größere Ausnutzung der Bandbreite der Regelstudienzeiten für Bachelor- und Master-Studiengänge, die Integration von Mobilitätsfenstern sowie die Reduzierung der Prüfungsleistungen ().<sup>4</sup>

Diese Vorschläge sind u.E. richtig, laborieren aber am Rand der wirklichen Problemfelder herum. Grundlegende Unzulänglichkeiten des Bologna-Konzepts bzw. dessen Umsetzung sind folgende sieben Fehler, die die Kultusminister bisher nicht berücksichtigen:

#### Erster Fehler

Die Bologna-Workload von 45 Wochen mal 40 Stunden pro Woche setzt gut finanzierte Vollzeitstudierende voraus. Es blieb unberücksichtigt, dass die Mehrheit der Studierenden faktisch keine Vollzeitstudierenden sind: Die 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks belegt, dass 63% der Studenten in Deutschland eine Nebenerwerbstätigkeit ausführen, um das Studium und sonstige Kosten zumindest anteilig zu finanzieren (Isserstedt 2007, S. 32). Es fehlt an einem wirksamen Stipendensystem. Bo-

---

<sup>3</sup> So z.B. Bundesbildungsministerin Annette Schavan: „Die Reformziele sind richtig.“, [www.bmbf.de/press/2703.php](http://www.bmbf.de/press/2703.php), Zugriff am 13.12.09; der Vorsitzende des Wissenschaftsrats, Peter Strohschneider, [www.focus.de/wissen/campus/studenten-proteste-wissenschaftsrat-gesteht-fehler-ein\\_aid\\_454318.html](http://www.focus.de/wissen/campus/studenten-proteste-wissenschaftsrat-gesteht-fehler-ein_aid_454318.html), Zugriff am 13.12.09; im Beschluss der 327. Kultusministerkonferenz am 15.10.2009 zur Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses, [www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/weiterentwicklung-des-bologna-prozesses.html](http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/weiterentwicklung-des-bologna-prozesses.html), Zugriff am 13.12.09.

<sup>4</sup> [www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-328-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-10-dezember-2009.html](http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-328-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-10-dezember-2009.html); Zugriff am 15.12.09.

logna und die soziale Situation der Studierenden sind nicht miteinander vereinbar. Die Alternative, alle arbeitenden Studierenden als Teilzeitstudierende einzuschreiben, widerspräche einem anderen Ziel von Bologna, dem der Studienzeitverkürzung.

#### Zweiter Fehler

Die Semestereinteilung blieb unverändert: Obwohl die Workload auf 45 Wochen im Jahr angesetzt wurde, in denen der Arbeitsaufwand rechnerisch gleich verteilt bleibt, wurde der Rhythmus »Vorlesungszeit – vorlesungsfreie Zeit« beibehalten. Dies hat zur Folge, dass der hauptsächlichste Teil der Arbeitsleistung in der Vorlesungszeit (zwei Mal 14 Wochen) eingefordert wird, während es in der vorlesungsfreien Zeit vielerorts kaum eine Betreuung gibt: Das Selbststudium in der vorlesungsfreien Zeit, die Praktika und die Auslandsphasen bleiben häufig unbetreut.

#### Dritter Fehler

Bologna hat das Selbststudium nicht eingeführt, aber seit Bologna wird es mit Leistungspunkten belohnt. Eine Ausbildungsinstitution, die Leistungspunkte für Selbststudienleistungen vergibt, muss sich auch verantwortlich fühlen für das, was im Selbststudium stattfindet. Das Selbststudium wurde jedoch allzu häufig nicht in die Lehre und die Module integriert, es blieb sich selbst überlassen, wird nicht von den Lehrkräften begleitet oder betreut. Dieses Thema wird bisher weitgehend ausgeblendet. Ausnahmen bilden Keller et al. 2008 sowie Landwehr & Müller 2008, die hochschuldidaktische Konzepte für das begleitete und betreute Selbststudium anbieten. Zudem haben wir durch eine Analyse von ca. 40 im Internet angebotenen Modulhandbüchern festgestellt, dass der Anteil des Selbststudiums in den Studiengängen stark schwankt von 1:1 bis zu 4:1, der Quote des Fernstudiums.

#### Vierter Fehler

Die Lehrorganisation blieb unverändert und ist für ein modularisiertes Studium nicht mehr geeignet: Nach wie vor gehen die Kapazitätsverordnungen von Semesterwochenstunden und Curricularnormwerten aus. Die Organisation der Lehre durch i.d.R. zweistündige Lehrveranstaltungen pro Woche (ausgenommen Praktika) verlangt von den Studierenden in den Geistes- und Sozialwissenschaften die Teilnahme an acht bis zwölf

Veranstaltungen pro Woche, in einigen Fächern mehr, das Nebenfach eingeschlossen. Das bedeutet, sie sollen im Selbststudium eine entsprechende Zahl inhaltlich verschiedene Kurse pro Woche vor- und nachbereiten, da die Module am Ende des Semesters geprüft werden. Die Phasen zwischen den Veranstaltungen sind allerdings zu klein für das Selbststudium; diese Zeiten sind „verloren“ für das Selbststudium und addieren sich zu den geforderten 40 Arbeitswochenstunden dazu.

#### Fünfter Fehler

Die Module wurden häufig zu klein geschnitten. Die KMK befürwortete eine Mindestgröße von drei ECTS (s. Fußnote 4). HRK und Akkreditierungsrat sprachen sich 2007 für eine Größe von vier bis sechs ECTS pro Modul aus<sup>5</sup>, und das wurde noch im September 2008 von der HRK propagiert<sup>6</sup>. Doch dieser Umfang ist zu gering, weil auf diese Weise die Studierenden fünf bis sieben Module mit unterschiedlichen Themen pro Semester und folglich, da jedes Modul geprüft werden muss, fünf bis sieben Prüfungen pro Semester absolvieren müssen. Der Akkreditierungsrat vertrat die Ansicht, dass sich „eine Anzahl von nicht mehr als sechs Prüfungen pro Semester als sinnvoll bzw. leistbar für die Studierenden erwiesen hat“ (ebd.). Dies ist eindeutig zu viel! Mehr als zwei bis drei Prüfungen pro Semester bei Modulgrößen von zehn bis zwölf ECTS sollte den Studierenden nicht abverlangt werden.

Eine von Bologna gelieferte definitorische Vorgabe lautet: „Ein Modul ist eine inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheit und es sollte unterschiedliche Lehr- und Lernformen aufweisen“ (ebd.). Aber von den Hochschulen wurden häufig nicht einmal die kleinen Module als thematische Einheiten konzipiert, so dass die Studierenden in ihnen nicht mit denselben Grundlagenwerken arbeiten können. Bei Modulgrößen von zehn ECTS und einem thematisch zentrierten Modul hätten die Studieren-

---

<sup>5</sup> In der HRK-Empfehlung des 104. Senates am 12.6.2007 (S. 6) heißt es zwar, Module „sollten weder zu kleinteilig, noch – aus studienorganisatorischen Gründen – zu groß oder semesterübergreifend zugeschnitten sein. Modulgrößen zwischen 4 und 6 Kreditpunkten oder ein Vielfaches davon haben sich bewährt.“, aber das Vielfache wurde in den Hochschulen zu wenig gehört; s.a. ECTS User's Guide: European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement. Directorate General for Education and Culture. Brüssel 14. Februar 2005.

<sup>6</sup> HRK Bologna-Zentrum: Bologna-Reader III: FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2008, Abschnitt 2.9 Modulgrößen, S. 72.

den die Chance, ihr Selbststudium auf drei Themen im Semester zu konzentrieren.

#### Sechster Fehler

Prüfungsleistungen werden für einzelne Lehrveranstaltungen oder von einzelnen Lehrenden z.T. zusätzlich zu einer Modulprüfung verlangt und häufig „geballt“ am Ende der Vorlesungszeit abverlangt. Studienbegleitende Leistungen, die noch in der Vorlesungszeit erbracht werden, wären ein Weg, die Prüfungslast zu reduzieren.

In vielen Ordnungen ist jede Prüfungsnote Teil der Abschlussnote. Wir sind jedoch der Ansicht, dass Studienanfängern eine Orientierungsphase zugestanden werden sollte, in der sie ohne Leistungsdruck die Inhalte und Anforderungen eines Fachs kennen lernen, ihre Interessen erkunden und Fähigkeiten erproben können sollten, und in der dementsprechend die Leistungsbewertungen nicht in die Endnote eingehen sollten.

#### Siebter Fehler

Die Neuen Medien dienen meist nur als Speicher für Inhalte. eLearning und der Einsatz von Web 2.0-Anwendungen könnten jedoch die studieninterne Lehre bereichern, bei der Praxisbetreuung hilfreich sein und durch Brückenkurse und Online-Kurse (remedial courses) die konsekutiven Studiengänge und ihre Übergänge besser bedienen. eLearning ist dann besonders nützlich, wenn durch eLearning die Phasen im student lifecycle begleitet und betreut, Studierende aus sozial schwächeren Schichten unterstützt, Studienabbrecher abgefangen und leistungsstarken Studierenden zusätzliche Angebote gemacht werden können.

#### **ZEITLast: Lehrzeit und Lernzeit**

An diese Problemlage knüpft das Projekt ZEITLast an. ZEITLast untersucht die Studierbarkeit von BA-/BSc-Studiengängen.

Studierbarkeit hat es vor allem mit der Workload der Studiengänge, der Flexibilität der Lernarrangements und der Frage nach der Leistungsgerechtigkeit der ECTS-Verteilung zu tun, aber auch mit den Aspekten der Sicherung der Subsistenz einerseits und dem wissenschaftstheoretischen Typus der Lerngegenstände und der Komplexität der Aufgabenstellungen

andererseits. Die Belastung der Studierenden ist nur partiell durch die Workload erklärbar. Sie ist ein Konglomerat aus Workload, Studienstruktur und Lehrorganisation (Themenvielfalt pro Zeiteinheit, Wochenrhythmus der Kurse, Semesterbegrenzung und Prüfungstermine), fächerkulturell unterschiedlichen Anforderungen (Wissenschaftstheorie, Lehr- und Prüfungsformen) sowie individuell unterschiedlichen Faktoren (Lernverhalten, Zeit- und Stressmanagement).

ZEITLast analysiert eine Reihe von Variablen der BA-Studienstruktur und experimentiert mit der Lehr-Lern-Organisation.

Untersuchung von Variablen der BA-Studienstruktur

In den Studiengängen der Partneruniversitäten<sup>7</sup> wird in Zeitbudget-Analysen und kontrollierten Befragungen die Lehr- und Lernorganisation untersucht. Hierzu gehören Aspekte des Studierverhaltens, Anzahl der Lehrveranstaltungen und entsprechend der Lernthemen, Umfang der verfügbaren „Zeitscheiben“ pro Thema, Anzahl der Prüfungen sowie die zeitliche Belastung der Studierenden.

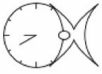
Für die Durchführung der Zeitbudget-Analysen wurde ein eigenes Erhebungsinstrument entwickelt: In einem Online-Zeiterfassungsbogen halten die Studierenden über das ganze Semester hinweg fest, was sie wie lange am Tag machen. Die Einträge werden ganztätig vorgenommen, sowohl an den Wochentagen als auch am Wochenende. Der Erfassungsbogen ist jederzeit über einen Browser erreichbar; das Notieren dauert pro Tag etwa fünf bis zehn Minuten. Durch diese Form der Analyse soll untersucht werden, wieviel Zeit Studierende unterschiedlicher Fächer für welche Aktivitäten verwenden. Um eine möglichst einfache und zuverlässige Benutzung des Erhebungsinstruments zu gewährleisten, können die Studieren-

---

<sup>7</sup> An dem Verbundprojekt sind beteiligt: Prof. Dr. Stefan Aufenanger, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Mainz, beteiligte Studiengänge: BA Erziehungswissenschaft, Dipl. Erziehungswissenschaft; Prof. Dr. Heidi Krömker, Institut für Medientechnik, Technische Universität Ilmenau, beteiligte Studiengänge: Ingenieurinformatik, Mechatronik, Medientechnik; Prof. Dr. Rolf Schulmeister, Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung, Universität Hamburg, beteiligter Studiengang: Medien- und Kommunikationswissenschaft; Prof. Dr. Erwin Wagner, center for lifelong learning, Stiftung Universität Hildesheim, beteiligte Studiengänge: Kulturwissenschaften, Sozial- und Organisationspädagogik. Das Projekt wird über eine Laufzeit von drei Jahren (2009 bis 2012) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Informationen unter [www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page\\_id=419](http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=419).

den über Ausklappmenüs aus verschiedenen Kategorien Aktivitäten auswählen. Besuchen sie eine Nebenfachveranstaltung? Sind sie mit der Organisation ihres Studiums beschäftigt? Machen sie ein Praktikum? Jobben sie? Oder befassen sie sich mit privaten Aktivitäten? Besonderes Augenmerk liegt auf den Lernaktivitäten im Hauptfach: Hier geben die Studierenden an, welche Lehrveranstaltung sie besucht haben und wieviel Zeit sie jeweils in Präsenz- oder Online-Veranstaltungen verbracht haben. Auch nach dem Selbststudienanteil wird gefragt: Die Studierenden halten fest, ob sie allein oder in der Gruppe lernen, welchem Zweck ihre Tätigkeiten dienen (Vor- oder Nachbereitung, Prüfungsvorbereitung), was sie dabei tun (z.B. Aufgaben lösen, lesen, ein Referat erarbeiten, eine Hausarbeit schreiben) und ob sie IT-Medien dazu nutzen.



Diese Zeitbudget-Analysen werden zunächst unter herkömmlichen Lehr-/Lern-Bedingungen, dann nach der Reorganisation der Lehr- und Lern-Organisation und der Einführung didaktischer Interventionen durchgeführt. In den Studiengängen werden konkrete didaktische und lehrorganisatorische Interventionen vorgenommen. Hierzu gehören die Einführung von Blockunterricht, Flexibilisierungen durch den Einsatz von eLearning bzw. Web 2.0-Anwendungen sowie die Verteilung der Lehr- und Prüfungsanforderungen über den gesamten Zeitraum des Semesters. In Zeitbudget-Analysen wird die Belastung der Studierenden vor und während der Interventionen gemessen, subjektives Empfinden der „Dichte“ durch kontrollierte Befragungen. Ziel der Umstellungen ist es, die thematische und zeitliche Zersplitterung, die häufig in Studiengängen herrscht, zu reduzieren: Übergeordnet ist das Bestreben, die Zeitsouveränität über das Lernen an die Studierenden zurückzugeben. Durch Blockunterricht soll es den Studierenden ermöglicht werden, sich konzentriert mit einem Thema aus unterschiedlichen Perspektiven zu befassen. Ein besonderes Augenmerk liegt auf dem Selbststudium, das in möglichst großem Maß in den Präsenzunterricht eingebunden werden soll. Zudem sollen semesterbegleitende Prüfungen bzw. Studienleistungen, die zeitnah zu den behandelten Themen erfolgen, die vielerorts übliche Häufung von Prüfungen innerhalb eines kurzen Zeitraums entzerren und die zeitliche Belastung mindern. Außerdem soll die Untersuchung des Zeitmanagements und der Zeitbelastung zu mehr Leistungsgerechtigkeit bei der Vergabe von Leistungspunkten beitragen.



# ZEITlast

## Zeitbudget-Analyse: Dateneingabe

### Erfassungsbogen von Mara Mustermann vom 18.08.2009

ZHW | Zeitlast Google

<http://www.zhw.uni-hamburg.de/zeitlast/index.php>

| Start     | Dauer  | Studium & Freizeit                                   | Lehrveranstaltungstyp | Arbeitsform                                    | Zweck                   | Tätigkeit                         | Medien         | Optionen |
|-----------|--|--|-----------------------|--|-------------------------|-----------------------------------|----------------|----------|
| 07:00 Uhr | 2:00 Stunden   | Private Zeit   |                       |  |                         |                                   |                | ✗        |
| 09:00 Uhr | 1:00 Stunden   | A: Kommunikationstheorie (SZ-122)                    | Seminar               | Selbststudium (individuell)                    | Unterrichtsvorbereitung | lesen (Modul-) Literatur          | ohne IT-Medien | ✗        |
| 10:00 Uhr | 2:00 Stunden   | A: Kommunikationstheorie (SZ-122)                    | Seminar               | Anwesenheit in Lehrveranstaltungen (real)      |                         |                                   |                | ✗        |
| 12:00 Uhr | 1:00 Stunden   | Private Zeit   |                       |  |                         |                                   |                | ✗        |
| 13:00 Uhr | 2:30 Stunden   | A: Konnektivität in journalistischen Texten (SZ-145) | Vorlesung             | Selbststudium (supersessionelle Arbeitsgruppe) | Unterrichtsvorbereitung | Referat / Präsentation erarbeiten | mit IT-Medien  | ✗        |
| 15:30 Uhr | 0:30 Stunden   | Private Zeit   |                       |  |                         |                                   |                | ✗        |
| 16:00 Uhr | 1:00 Stunden   | Nebenfach  |                       |  |                         |                                   |                | ✗        |
| 17:00 Uhr | 3:00 Stunden   | Jobben   |                       |  |                         |                                   |                | ✗        |
| 20:00 Uhr | 2:45 Stunden   | Private Zeit   |                       |  |                         |                                   |                | ✗        |
| 22:45 Uhr | <input type="text" value="0:15 Stunder"/> <input type="button" value="Bitte auswähl"/> |  |                       |  |                         |                                   |                |          |

Abb. 1: Oberfläche des Erhebungsinstrumentes der Zeitbudget-Analyse  
Didaktische und lehrorganisatorische Umstellungen

Besonders wertvoll ist hier der interdisziplinäre Vergleich: Die zu untersuchenden Studiengänge decken eine große fachliche Breite ab, von den Geistes- über die Sozial- bis zu den Ingenieurwissenschaften. Zudem werden nach der Durchführung der Zeitbudget-Analysen für die entsprechenden Studiengänge erstmals objektive Daten zur tatsächlichen Workload auf Seiten der Studierenden vorliegen, die bei der Entwicklung der Bachelor-Strukturmodelle ja zunächst geschätzt wurde.

### Literatur

BMBF (2009): „Schavan: ‚Bologna-Reformen auf gutem Weg‘“; [www.bmbf.de/press/2703.php](http://www.bmbf.de/press/2703.php), Zugriff am 13.12.09

BMBF (2009): „Der Bologna-Prozess“; [www.bmbf.de/de/3336.php](http://www.bmbf.de/de/3336.php), Zugriff am 13.12.09

Directorate General for Education and Culture (2005): ECTS User's Guide: European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement. Brüssel, 14. Februar 2005

Focus (2009): „Wissenschaftsrat gesteht Fehler ein“; [www.focus.de/wissen/campus/studenten-proteste-wissenschaftsrat-gesteht-fehler-ein\\_aid\\_454318.html](http://www.focus.de/wissen/campus/studenten-proteste-wissenschaftsrat-gesteht-fehler-ein_aid_454318.html), Zugriff am 13.12.09

HRK (2009): „Module, ECTS-Punkte und Workload“; [www.hrk.de/bologna/de/home/1923\\_2116.php](http://www.hrk.de/bologna/de/home/1923_2116.php), Zugriff am 13.12.09

HRK Bologna-Zentrum (2008): Bologna-Reader III: FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2008; [www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/BolognaReaderIII.pdf](http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/BolognaReaderIII.pdf), Zugriff am 15.12.09

HRK (2007): Empfehlung des 104. Senates am 12.06.2007: ECTS im Kontext: Ziele, Erfahrungen und Anwendungsfelder; [www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung\\_ECTS.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung_ECTS.pdf), Zugriff am 13.12.09

Isserstedt, Wolfgang et al. (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem im Auftrag des Deutschen Studentenwerks; [www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz18\\_Kurzfassung.pdf](http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz18_Kurzfassung.pdf)

Keller, Hans-Jürg et al. (2008): Begleitetes Selbststudium und Selbststudium an Fachhochschulen. Zürich: Zürcher Fachhochschule



KMK (2009): Beschluss der 327. Kultusministerkonferenz am 15.10.2009: „Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses“; [www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/weiterentwicklung-des-bologna-prozesses.html](http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/weiterentwicklung-des-bologna-prozesses.html), Zugriff am 13.12.09

KMK (2009): Ergebnisse der 328. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 10. Dezember 2009; [www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-328-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-10-dezember-2009.html](http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-328-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-10-dezember-2009.html), Zugriff am 13.12.09

Landwehr, Norbert & Elisabeth Müller (2008): Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen. Bern: hep verlag

# Vortrag

## Perspectives on further development of Quality Assurance in the European Higher Education Area and the global education market

Professor Dr. Dirk van Damme

Centre for Educational Research and Innovation (CERI)

Directorate for Education, OECD

### Introduction

Thank you for the invitation. First, let me introduce myself, so that you know what the background is from which I am talking to you. I have a mixed professional career, on the one hand I am an academic as professor of Educational Sciences at Ghent University, and on the other hand I have a more policy-oriented career, having worked for many years in the government and in the higher education quality assurance field. So I have been dancing on three legs in this field. I want to stress that I have been very active in the quality assurance field in the late 90s and the early years of 2000. I always have experienced this period as a very dynamic, very innovative one. There was really a drive to change; these were the heydays of the Bologna Process. So the whole construction of what we today know as the European Quality Assurance community took place in those years. In fact I am looking back with some nostalgia to that informative, innovative and dynamic period. Perhaps you will see at the end that my main message is 'Let us be more innovative and dynamic again and perhaps also a little bit more self-confident'. In 2008 I joined the OECD. I am the head of the Centre for Educational Research and Innovation and I am looking basically at innovation in general, the impact that it has on educational systems and the innovation of education itself. What is the structure of my talk? I will start by listing some achievements because I think we can be proud of what has been realised in quality as-

surance in Europe. There is no cause for fundamental self-criticism. But there are some risks as well, some drawbacks that we at least have to see and perhaps also to address. There are some upcoming new challenges if we look into the future, perhaps challenges which are not yet very visible. But if you look at them from a longer term perspective you see the trends emerging. I am pretty sure that these trends will have a strong impact on our work, on our definition, on our institutions, on our governance etc.

### The achievements in quality assurance in Europe

So first let's have a look at the achievements of quality assurance in Europe: I can be very brief on this one. It has also been stressed yesterday by Bjørn Stensaker. I think everyone, even the most fervent enemies of quality assurance who we still find in the institutions, has to agree that the quality imperative is very strong at the moment. Most institutions have established internal procedures; most programmes are covered in Europe by external quality assurance procedures. I think most academic staff is at least conscience about what is expected in terms of quality assurance. Even if their behaviour is only complying to these external demands, this is already very important. Students are a little bit passive. They are not yet responding in the way the pioneers expected them to: to act as really demanding, high quality provision – very interested in the quality assurance arrangements. That is not the case and I think this is a missed opportunity.

In Europe in ten years time we have established a pretty strong quality assurance field. The European standards and guidelines are a major breakthrough. ENQA plays its very crucial role. There is a high credibility for quality assurance in the whole Bologna Process. If you look at the various objectives of the Bologna Declaration in 1990 and if you look at the current state of affairs then quality assurance is one of the most successful achievements of the Bologna Process. But there are many national idiosyncrasies, particularities. When quality assurance was defined, as part of the Bologna process, many expected there would be much more like a European international approach by 2009 and not a collection of very independent national approaches. So this is still a problem. We are not there yet in the automatic recognition of quality assurance decisions,

let alone in the automatic recognition of degrees. And this is still the problem, because this was the ultimate purpose of the Bologna Process of course. We now have the European Quality Assurance Register and it may be a new development. It is still too early to really assess its impact and it may take some time to have all the agencies assessed and included in the register.

If you look at the actual outcomes of the whole process, 'Did it influence the quality level of provision in our institutions?', my answer would be 'Yes it did and it still does.' Perhaps not always very visible but there is a strong intrinsic impact on provision, on programmes, on design, on curricula. I really am convinced that quality assurance has a major outcome in terms of real quality. Also Bjørn Stensaker yesterday mentioned that quality assurance has contributed to put teaching and learning again in the picture in our universities. I hate the image that there is a competition between education and research, because the two functions or three functions – if you include the community service function – are mutually enforcing each other. So I am not of the position that education should be reinforced at the extents of research. The very heavy priority on research is a quite legitimate one because the ultimate goal of the universities is to produce knowledge. But the education function is equally important. And they can reinforce each other and this is the real identity of the university. But still, there was a danger of neglecting or forgetting about the quality of the educational process also in terms of internal funding allocations in universities. I think quality assurance has been helpful in this. And the institutional leadership has also benefited from this emergence of quality assurance. Quality assurance has been one of the processes that have strengthened the position of the leadership in the universities.

The big debate about autonomy versus accountability is a never ending story. In general, if we look from the distance, governments and institutions have realised – or have achieved – establishing quite a well-balanced approach: more institutional autonomy – not as much as the institutions would like – against more accountability. Of course institutions continue to blame governments for too much interference and a kind of micro management, as we heard also yesterday in the opening

statements. And it is true: governments and politicians are always tempted or seduced by public opinion to interfere much more as they should into the actual life of the institutions. But institutions also have a kind of negative definition of autonomy: autonomy meaning 'please stay away from my backyard; do not interfere with my business'. I now of course refer to the famous two notions of freedom by Isaiah Berlin and the positive and the negative concept of freedom. Autonomy should be linked to the positive concept of freedom and not just defining the borders. This is a long debate and I will not embark on this. But overall, the balance between autonomy and accountability is quite successful.

### Risks

So those are the positive pictures. The rest of my talk will be a bit more critical. What are the risks of the current situation? I am not looking at the new challenges – this is for the next part –, but what are the risks of the current situation? First, the danger of bureaucratisation, legalism and formalism is very high. I have included also legalism because in my view this is perhaps the most difficult risk. Quality assurance has been embedded in pseudo-legal arrangements. This is going to take us nowhere. I am very critical about the legal frameworks of quality assurance. It has been captured in procedures and regulations, standard questionnaires. Bureaucratisation and formalisation of quality assurance procedures invites institutions and academic personnel to comply to the norm. The result is window-dressing behaviours and risk avoidance. I am really worried about that. If we are not very careful, it will take away the heart and the substance of quality assurance.

Of course there is also a kind of collective learning experience going on. I myself have been participating in quite some panels reviewing programmes, and when you come a second time to an institution to review a programme or a faculty or a department you see the collective learning process and the way to deal with all these annoying questions. Of course they are equipping themselves with – and this a good thing – all the arguments to survive the tests. So what will happen when we do that the third, the fourth or the fifth time? I am not quite sure that the positive impact will be very sustainable.

We all know that very strong external accountability functions may endanger the internal improvement capacities of quality assurance. Every quality assurance professional knows that from experience. But the alternative is not to put much more emphasis on improvement and enhancement. There is a tendency in the quality assurance community and in the institutions to more take a distance from the external accountability functions. I think that would be a mistake. The real added value of quality assurance is in the combination of the two. I am very much opposed to the division between accountability functions and internal improvement functions. I think that would be the end of quality assurance because the intrinsic added value is in the combination of the two.

Second, the issue of costs, workload, staff involvement, internal bureaucracy in the institutions is also a very important issue. And it would be wrong for the quality assurance community to neglect this or to say 'we know these complaints and that is just the price we have to pay'. I am not of this opinion. We really have to address the issues of costs, especially the hidden costs of staff time; people involved in endless meetings. It is diverting a part of the money of the resources of higher education to activities which are not directly productive, perhaps are hopefully indirectly productive. This is an issue that has to be taken care of. Fortunately some agencies are looking into possibilities to reduce the costs and the staff time in the institutions and this is a necessary development.

Third, and coming to more substantial issues, it is a very big concern for the future if quality assurance arrangements continue to rely very much on input and process type of criteria and standards. This is not actually what the world expects us to do. I know the hesitance in quality assurance agencies and professionals to leave behind the focus on buildings, staff input, the qualification of staff and many other input and process criteria. I am daring to use a very strong statement: we really should be able to make the move towards really addressing learning outcomes as the main focus in quality assurance. It is not important for society how much investment is made into input and processes. The really important thing is what has been achieved in terms of student learning outcomes and their relevance for the external labour market. So that is one of the

most important shifts we have to make and it is also a psychological shift. It is about the definition of quality which lives in our heads.

Of course I have to do some marketing here for AHELO. It has been mentioned by the first speaker this morning. The assessment of higher education learning outcomes project of the OECD is really a big opportunity for the quality assurance community. Because we hopefully will be able – and for the moment it is still a feasibility study – in a few years to say ‘we are capable of measuring in a methodological sound and international comparative way the learning outcomes of students in a number of disciplines.’ And if we are capable of doing so, then we will have the empirical evidence to look again into the issue of quality and quality assurance. That will be a major breakthrough. I am really asking the quality assurance community to take this huge opportunity for substantial progress with both hands.

Fourth, another risk is the level of definition of the quality criteria. Most quality assurance procedures in Europe are not yet defined at a level of excellence. They are defined at or just above threshold level. So the quality assurance arrangements are capable of identifying below threshold level provision. And that is their main contribution. But that contribution is achieved at the expense of taking away the quality incentive for excellent programmes. At the same time most institutions are mainly interested in showing their excellence. Self-proclaimed excellence, without any strong quality assurance procedure being able to put it to the test, is becoming the norm. I think this is a major risk taken by the quality assurance community in Europe. If excellent programmes do not see the added value that quality assurance can provide for their positioning and their future improvement, then this will endanger the credibility of quality assurance in the broader academic community. The main benefit from ten years of quality assurance until now is that everyone can be now pretty sure that below threshold provision has been eliminated, or at least has been severely addressed. But the next phase is to provide also an incentive and a message to the excellent programmes and we have many excellent programmes. Of course they just figure in our reports as very good. But they do not have a real added value experience at least in most quality assurance arrangements I know of.

Fifth, there may be some limits to our main methodological instrument. Peer review is the main methodology used by quality assurance in higher education in Europe. I do not see many alternative methodologies, but we should be fully aware of the many risks in peer review. It is not a perfect methodology. As every professional in the field knows, panels can be very much influenced by a very strong individual, who is determining the internal debate with his personal opinions and perhaps his personal animosities: 'I want this discipline to move in that direction and everyone who is not complying to that is of low quality.' There is also a generational dimension. In many peer review panels we have the older members of the academic community and they are visiting the young inspirational, innovative, arrogant young professors. I have seen many occasions where this kind of clash between the generations in the academic community has been fought out in the context of quality assurance, which is not the right place to do so, of course. Many older academics have a kind of feeling that the good old academic quality has vanished and that massification, negligence, all these modern developments have eroded the quality of what a university once was. So they have – I am generalising and exaggerating – a kind of mental status where they have a priori a kind of critical approach which is not a quality approach but just nostalgia for the good old days. Independence also sometimes still is an issue. There are so many networks, so many friendships, and perhaps more dangerously adverse animosities and hostility between colleagues. I know of several cases where a peer review member once has been not promoted and actually someone who was actually running the programme has been promoted in the same university. And it was not acknowledged by the quality assurance agency that this could be a major impact on the quality assurance exercise. International peers are still too few, mainly because of cost issues, language issues etc.

Sixth, a major risk is that quality assurance remains an externally imposed thing and not really integrated in the quality culture of institutions. Personally, I am a bit critical about the concept of 'quality culture' because of its political suggestion that internal quality assurance is much more important than external procedures, but what it says is valuable in the sense that in the end we should achieve a kind of internalisation of quality. This is not yet the case. The informal collegial control in fact has



diminished in most institutions. When I was a very young man in the academic community, I could sometimes witness that a colleague said to another colleague 'I have heard of some complaints about your lectures in my class and let us talk about it and exchange.' So there was a kind of inter-collegial, informal social quality control. I think this has basically disappeared, which is not a good thing of course. There is still a very high internal tolerance for low quality provision because of internal competition which has increased in institutions because of so many reasons. People in the academic community do not address automatically an issue of low quality profession. It is only when students complain, when external observers or the media notice something's going on, or when there is something that is observed by formal quality assurance arrangements, that an issue is fully addressed in the board of the faculty for example.

### Future challenges

That was the section on the contemporary risks as I perceive them – at least in quality assurance. Still a very positive picture after all. So the risks in my view do not take away the rather positive balance after 10 or 15 or 20 years of development. But what are the new challenges? What is coming this way? I have listed six trends. You could have much more, but six basic trends which can be seen as rather important and also affecting quality assurance.

First of all, there is the issue of further massification, access and very importantly, inequity. Let me just show you a graph: in a book published by my institution on higher education in 2030 we have calculated the expected increase in higher education participation in 2025. In most countries we still will see an increase between 20 and 40 percent of the student population in 15 years time. So it is not true that the demographic decline will put a stop to the process of massification, on the contrary. And this is not taken into account the crisis. I do not know the exact figures for Germany but in most OECD countries we see an incredible increase in students' applications and students' enrolments in higher education because of the crisis, because of the simple economic reality that the opportunity costs are declining in a period of high youth unemployment. So people prefer to stay in university or to go to the university in-

stead of looking for a job on the labour market. So these figures could be an underestimation if this trend would continue. There is also a very strong political pressure towards widening access. Many governments are calling upon the higher educational community to really address the issue of more access but also more success.

The issue of equity is absolutely important and absolutely crucial. The figures on inequity, social and ethnic inequity in access are so dramatic that we cannot longer afford to face the outside world with this. Once this will come back in our face. And it already decreases the credibility of universities. If universities continue to be only institutions for the rich and the famous and the wealthy, then we will pay a huge price. Universities should be able to expend their provision to make successful learning trajectories for students from a blue collar background, with a black skin etc. What is relevant for today's conference is that quality assurance may be questioned in this as well. I am strongly convinced that a part of what universities are doing in teaching and learning is not enhancing the knowledge and skills of the students but is merely oriented at selecting students on innate capacities. We should be much more successful in designing learning trajectories for students who are not those who can be selected as more or less automatically successful. So that asks for a re-thinking and redesigning of teaching and learning moving away from the definition of quality which is pretty much linked to a definition of selectivity.

Trend two is linked to innovating teaching and learning. There will be increasing pressures, but also increasing opportunities for innovation in higher education. Think about technology, which is still not used at a high degree in our universities. But there are increasing opportunities for other kinds innovation of teaching and learning arrangements: open educational resources, new delivery modes etc. etc. If I look at the reaction or the behaviour of the quality assurance field, they are very hesitant. Quality assurance agencies have difficulties in dealing with institutions which are a little bit away from the norm. For example they mostly see distance learning and electronic delivery mode as rather suspicious. Most atypical practices cause a big concern. I must admit there are some good reasons because there is also very low quality provision under the

label of e-learning and distance learning. But we have to design instruments that are capable of dealing with that and distinguishing diploma mills from genuine quality provision. Our instruments are not very adequate of dealing with innovative teaching and learning arrangements. That is something where we have to work on very hard.

Trend three is about the knowledge society. Personally that was one of the topics where I was really disagreeing with Bjørn Stensaker yesterday: The knowledge society is a reality, it is not rhetoric. It is of course also rhetoric, political rhetoric, ideological rhetoric, but it is also reality. There is a very important shift happening in the actual organisation of labour in companies and the skills needed. This graph is showing the traditional distribution of labour, the more lean, very flat type of organisation and then what can be called the real learning organisations. And you see that in successful countries learning organisations with a different mode of operation, a different organisation and a different appeal to skills and knowledge of students are really progressing. The so-called '21st Century skills' – I refer to the important initiative of Microsoft, Intel and Cisco on the 21st century skills – will be an important topic in the following years. Industry will ask universities 'Are you educating for what we need in the 21st century?' Most programmes certainly are not really inter-disciplinary. I have nothing against disciplines and I even believe that you have to have a strong basis in a discipline to become an inter-disciplinary thinking person. But in general, our programmes, our delivery models, our way of operating is not yet tuned to the needs of the 21st century knowledge society. And I am a bit afraid that quality assurance is even more so protecting the old definition of academic quality and not tuned towards the new needs, for example addressing creativity. Real interdisciplinary programmes face difficulties in quality assurance arrangements. Look at some innovative business management programmes. Should we assign it to economy? Or should we assign it to engineering? But there was also a part of physics included. Certainly, not everything that is new is of good quality, but we have to design or redesign our modus operandi to really address these issues.

Trend four is about internationalisation of higher education. We see in many countries a kind of back-lash in internationalisation. Mobility fig-

ures are stabilising or even dropping, the experiments with off-shore campuses are disappointing. But I am very convinced that after this period of retardation of internationalisation, we will see a new phase because of the mere fact that the core functions of the university have really become global. There is a global research community; there is a global market of researchers. And by the way the crisis increases the global interaction with regard to research. There are many American universities who have to lay off very promising young researchers, so they become available for the European universities. Harvard has dismissed 4.000 young researchers. And the same is happening in many other universities in the US, so we are moving - thanks to the crisis - to a kind of level playing field with regard to research. It is unimaginable that education and teaching and learning will not follow the globalisation of the research function of the university. And quality assurance should be a driver in this and not a haven of hesitance with regard to internationalisation.

Fifth trend: Diversification of the landscape. If you would ask me: 'what is the main mistake of the Bologna Process', my answer would be: 'there are many small mistakes, but the main mistake is that we have defined a concept of conversion, which is synonymous to similarity'. Everything should become the same. This is the main conceptual mistake of the Bologna Process. On the contrary, the need is for diversification of the institutions. Quality assurance has strengthened this definition of similarity by defining common standards and common assessment procedures. Quality assurance does not distinguish between for example research universities – that are really research universities and not self proclaimed research universities, that are competitive on the world market –, and for examples universities which want to address the local student body and develop strong interactions with local employers. So we will have to diversify. Perhaps you know about the project, supported by the European Commission, aiming at mapping the higher education institutional landscape. I am pretty optimistic that this project will lead to a kind of – as some say – Carnegie classification for Europe, not as static as the US Carnegie classification, but more dynamic. This will force the quality assurance field to become less supportive of processes of homogenisation, normalisation, to a kind of standard definition of what a programme is,

of what a university is etc. So more difference, more acceptance and more support for diverse missions and institutional profiles.

And lastly – of course all these trends are linked to each other – the development of competition and the marketisation of higher education. This is a very sensitive topic of course. Marketisation is seen as a very neo-liberal, political, ideological concept. I am using it here just to label something that is actually happening. I was a little surprised some years ago about the intensity of the debate on the inclusion of higher education in the Global Agreement on Trade in Services (GATS). Personally, I am not so worried that the public good perspective will disappear. But it will be combined – and it is perfectly possible to combine these two perspectives - with a private market perspective. In fact most institutions already behave in such a way. They are operating in a public sphere but they are operating pretty much like private companies by interacting or competing with other institutions, fighting for students, fighting for money, fighting for research quality etc.

Will the quality assurance community be ready to address competition in higher education? That is a very difficult question because we are much trained into a concept of cooperation between institutions, comparability between programmes etc. But you see – increasingly that institutions are saying ‘We do not want our reports to be published because it will endanger our competitive positioning on the market’. So they are hiding information which is considered as strategically important for competition reasons. This already is posing some problems for quality assurance. I do believe that public accountability, public feedback, good information for students will remain important functions of quality assurance. But we will have to take into account the more competitive nature of the higher education world.

## Conclusion

So, in concluding this speech, the next generation of quality assurance – and it is quite an agenda – will be less bureaucratic, less costly, less cumbersome for institutions, more flexible, more supportive for innovation and for widening access and improving success, less interested in in-

put and process, more looking into learning outcomes, more international and combining public functions with private interests.

What does that mean for the purpose and governance of quality assurance? I think there is a huge potential for change but we have to question some of the established practices, norms and procedures. It is not because we are now formalised, institutionalised and professionalised that we can be sure that our way of dealing with things will survive another ten years. We have to continuously innovate ourselves, move away from standardisation, move away from mainstreaming and become the drive of change again. I want you really to become the drivers of change in the higher education community again. A lot has happened because of the emergence of quality assurance. Let us face the future, let us be open to change and let us become the driver of change again. It will be a challenging and highly demanding future for the quality assurance community, but it has proved in the ten or more years behind us that it is really capable of change.

# Autorinnen und Autoren

Professor Dr. habil. Andreas Bertram; Vizepräsident; Fachhochschule Osnabrück; e-mail: a.bertram@fh-osnabrueck.de

Dipl.-Psych. Stefan Bienefeld; Leiter Referat 435 - Hochschulwettbewerb Entwicklungszusammenarbeit; Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD); e-mail: bienefeld@daad.de

Guy Bromley, Associate Trainer for Student Participation in Quality Scotland (sparqs); National Union of Students, Scotland; e-mail: guybromley@gmail.com

Professor Glynis Cousin; Director, Institute for Learning Enhancement; University of Wolverhampton; e-mail: g.cousin@wlv.ac.uk

Eva Fuchslocher; Studentin; Humboldt-Universität zu Berlin; Projektgruppe Studierbarkeit; e-mail: info@studierbarkeit.de

Dorit Gerkens; Programmkoordinatorin; ACQUIN Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsinstitut e. V.; e-mail: gerkens@acquin.org

MinDirig Peter Greisler; Leiter der Unterabteilung 41: Hochschulen; Bundesministerium für Bildung und Forschung; e-mail: peter.greisler@bmbf.bund.de

Dr. Jochen Hellmann; Generalsekretär; Deutsch-Französische Hochschule; Villa Europa, e-mail: hellmann@dfh-ufa.org

Yorck Hener; Geschäftsführer; CHE Consult GmbH; Verler Straße 6; 33332 Gütersloh; e-mail: yorck.hener@che-consult.de

Doris Herrmann M.A.; Geschäftsführerin; Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen AQAS e. V. e-mail: herrmann@aqas.de

Professor Dr. Ulrich Hommel; Associate Director of the Quality Service Department; EFMD – European Foundation for Management Development; e-mail: ulrich.hommel@efmd.org

Dr. Achim Hopbach; ENQA-Präsident, Geschäftsführer Akkreditierungsrat; Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland; e-mail: hopbach@akkreditierungsrat.de

Karin Järplid Linde; Project Manager, Swedish National Agency for Higher Education; Department of Quality Assurance; e-mail: karin.jarplid.linde@hsv.se

Tia Loukkola; Head of Unit, Quality Assurance; European University Association (EUA); e-mail: tia.loukkola@eua.be

Dr. Dr. h. c. Jürgen Lüthje; Präsident; Europa-Kolleg Hamburg; e-mail: juergen@luethjenet.de

Saranne Magennis; Director of the Higher Education Policy Unit; Humanity House, National University of Ireland Maynooth; e-mail: sp.magennis@nuim.ie

Moritz Maikämper; Studierendenvertreter im Akkreditierungsrat; Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland; e-mail: maikaemper@gmail.com

Ministerialdirektor Thomas May; Generalsekretär; Wissenschaftsrat; e-mail: may@wissenschaftsrat.de

Dr. Christiane Metzger; Projekt ZEITLast; Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg; e-mail: Christiane.Metzger@uni-hamburg.de

Professor Dr. Terence Mitchell; Technische Universität Dortmund; e-mail: terence.mitchell@tu-dortmund.de

Professor Dr.-Ing. Gerhard Müller; Vorsitzender 4ING e. V.; Technische Universität München; Lehrstuhl für Baumechanik; e-mail: gerhard.mueller@bv.tu-muenchen.de

Professor Dr. Wilfried Müller; Vizepräsident der HRK, Rektor der Universität Bremen, Sprecher des Verbundes Norddeutscher Universitäten; e-mail: rektor@uni-bremen.de

Professor Dr. Dr. h. c. Uwe Jens Nagel; Vizepräsident für Studium und Internationales; Humboldt-Universität zu Berlin; e-mail: vpsi@uv.hu-berlin.de



Gemma Rauret Dalmau; Executive Director; Agència Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA);  
e-mail: direccion@aneca.es

Professor Dr. Rolf Schulmeister; Universität Hamburg; Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW); e-mail: schulmeister@uni-hamburg.de

Norman Sharp; former Director; Quality Assurance Agency Scotland;  
e-mail: sharpnorman@hotmail.com

Professor Bjørn Stensaker; Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU STEP);  
e-mail: bjorn@nifustep.no

Dr. Dirk Van Damme; Head of CERl; Organisation for Economic Co-operation and Development OECD; Centre for Educational Research and Innovation (CERl); e-mail: dirk.vandamme@oecd.org

Zeynep Varoglu; Programme Specialist; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO); Section for Reform, Innovation and Quality Assurance, Division of Higher Education;  
e-mail: z.varoglu@unesco.org

Dr. Iring Wasser; Geschäftsführer; Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik e. V. (ASIIN); e-mail: gf@asiin.de

Professor Stephen Watson; Special Advisor to the President; AACSB International - The Association to Advance Collegiate Schools of Business;  
e-mail: srw12@cam.ac.uk

Dr. Markus Wilp; Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Studienkoordinator (BA); Westfälische Wilhelms-Universität Münster; Zentrum für Niederlande-Studien; e-mail: mwilp@uni-muenster.de

Dr. Adolf Winteler; Wissenschaftlicher Direktor i.R. Zentralinstitut studium+ ; Universität der Bundeswehr München;  
e-mail: adolf.winteler@unibw.de

Professor Dr. Margret Wintermantel; Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz; e-mail: wintermantel@hrk.de





